

TABULA GRATULATORIA

Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale a României

Educație pentru societate : in memoriam Robert Reisz / coord.: Silviu

Rogobete, Emanuel Copilaș. - Timișoara : Editura Universității de Vest,
2023

Conține bibliografie

Index

ISBN 978-630-327-003-6

I. Rogobete, Silviu Eugen (coord.)

II. Copilaș, Emanuel (coord.)

37

Editor: Marilena Tudor

Redactor: Irina Sercău

Tehnoredactare și copertă: Liliana Olaru

© 2023 Editura Universității de Vest din Timișoara, pentru prezenta ediție

Editura Universității de Vest din Timișoara

Str. Calea Bogdăneștilor nr. 32A

300389, Timișoara

E-mail: editura@e-uvv.ro

Tel.: +40 - 256 592 681

Silviu Rogobete, Emanuel Copilaș
(coordonatori)

Educație pentru societate

In memoriam Robert Reisz



Editura Universității de Vest din Timișoara
2023

CUPRINS

Cuvânt-înainte la un Gedenkschrift întârziat	9
I. Profesor Univ. Dr. Robert D. Reisz. Coordonate biografice	11
<i>Despre Roni. Eva Reisz</i>	13
<i>Un fel de biografie – Reisz D. Robert. Daniela Alexandru Reisz</i>	17
<i>Opera academică a Prof. Univ. Dr. Robert D. Reisz</i>	31
<i>Habilitation Thesis</i>	31
<i>Books</i>	31
<i>Papers in peer-reviewed journals</i>	32
<i>Contributions to books or conference proceedings</i>	37
<i>Research Reports</i>	41
<i>Edited volumes</i>	43
<i>Coordinated research grants and contracts</i>	43
<i>Participations in research grants and contracts abroad</i>	45
<i>Participations in research grants in Romania</i>	47
<i>Consulting and expert contracts</i>	48
<i>Awards and scholarships</i>	49
II. Roni Reisz, văzut de prieteni și colegi	51
<i>Despre Roni așa cum l-am cunoscut. Emanuel Copilaș</i>	53
<i>Roni Reisz. Mircea Dragu</i>	57
<i>Roni – ultimul Țadik din Banat. Salvarea mieilor sau ultima lecție a lui Roni.</i>	
Vasile Ernu	59
Robert Reisz. Luciana Friedmann	63
<i>Un alt fel de palimpsest. Mirela Iacob</i>	65
Roni. Anghi Marcu	69
<i>In memoriam. Iris Mihai</i>	73
<i>Erori fertile și ambiguități clare. Mihai Murariu</i>	77
<i>„Ceea ce nu trăim la timp nu vom mai trăi niciodată!”. Alexandru Petrescu</i>	83

<i>Robert Reisz. Marilen Pirtea</i>	87
<i>Roni Reisz. Liliana Popescu</i>	89
<i>„Ionuț, încercă să gândești mai în profunzime...”</i> . Ionuț-Irinel Riteș	95
<i>Despre documentele nesemnate de Roni. Silviu Rogobete</i>	99
<i>„Plăcerea adevărată este de a sta cu cineva la masă” – spunea Antoine de Saint-Exupéry și tot el afirma că „toți oamenii mari au fost mai întâi copii, dar puțini dintre ei își mai aduc aminte”</i> . Corina Vasile.....	101
III. Contribuții academice	103
1. <i>Determinants of the professional success of higher education graduates.</i>	
Gabriela Negoită and Ciprian Pânzaru	105
Abstract	105
Introduction.....	106
Literature review	106
Data and methods.....	111
Results and Discussions.....	112
Conclusions.....	122
Bibliography	123
2. <i>Roniverse</i> . Bogdan Voicu	129
Intenții	129
Metoda	130
Titlurile lui Roni.....	131
Rezumatele lui Roni.....	135
O perspectivă longitudinală	138
Fără final	138
Anexa. Bibliografie Robert Reisz	140
Referințe.....	145
3. <i>Qui est Charlie? Discursuri, reprezentări și strategii în marginea unui atentat terorist</i> . Sergiu Mișcoiu	147
4. <i>Remembrances of Robert and notes on the submitted texts.</i>	
Manfred Stock, Justin J.W. Powell	155
<i>The Expansion of Higher Education in Europe in the Second Half of the 20th Century</i> Robert D. Reisz, Manfred Stock	155
<i>Higher Education and Scientific Research in Germany. Reconstructing the Nexus of Research and Teaching</i> . Manfred Stock, Justin J.W. Powell, Robert D. Reisz.....	155

<i>Higher Education and Scientific Research in Germany. Reconstructing the Nexus of Research and Teaching.</i> Manfred Stock ^a , Justin J.W. Powell ^b , Robert D. Reisz†	157
<i>Building, Challenging and Defending the Nexus of Research and Teaching ..</i>	157
<i>Establishing Universities: Expansion to Limits?</i>	161
<i>Transitioning to the Modern Research University: Beyond the Professions and Academies</i>	162
<i>Founding Research Institutes – Independent of the Universities</i>	169
<i>Universities Lose their Research Monopoly, but Continue to Connect Research and Teaching</i>	171
<i>The Current State of Research</i>	176
<i>References</i>	178
5. <i>The expansion of higher education in Europe in the second half of the 20th century.</i> Robert D. Reisz† / Manfred Stocka.....	185
Introduction	186
1. The course of higher education expansion in Europe.....	188
2. Hypotheses for the explanation of the trends of higher education expansion ..	188
3. Data and methods.....	198
4. Results.....	201
5. Discussion.....	210
References.....	213
6. <i>Planning for higher education in Socialist Romania. Political priorities or economic needs?</i> Robert Reisz, Iris Mihail.....	219
Argument.....	220
Literature review	221
Data and method	224
Hypothesis.....	226
Results.....	227
Conclusions.....	234
Bibliography	235
7. <i>Perpetuum mobile: Învățământul și piața muncii.</i> Reisz, R., Mihai, I.	237
Câteva repere istorice.....	237
Rezultate de cercetare privind relația dintre educație și piața muncii	244
Principalele politici publice ale relației dintre educație și piața muncii	246
În loc de concluzii: perspectiva contemporană asupra dinamicii învățământ-piața muncii.....	250
Bibliografie	252

8. <i>Religion, political and juridical rights in post-communist, post-atheist spaces. An empirical analysis among youth in Romania.</i>	
Silviu E. Rogobete and Robert D. Reisz.....	255
Introduction.....	256
1. Religion and Human Rights in the post-atheistic and post-totalitarian Romania	257
1.1. Religion in post-atheist spaces.....	258
1.2. Human rights in post-totalitarian spaces.....	260
2. Conceptual elaboration of key terms in the problem	262
2.1. Human rights in post-totalitarian spaces, with a special emphasis on Judicial rights and Political rights.....	262
2.2. Religion, Secularisation and the Youth in Post-Communist Romania..	265
2.3. Religion and Human Rights.....	267
3. Procedures, Sample, Measures, Research questions and Hypotheses	268
3.1 Data collection procedures	268
3.2 Sample	268
3.3 Measures	270
3.4. Hypotheses	274
4. Empirical findings.....	274
Conclusions.....	287
References.....	289
Index autori	293

CUVÂNT-ÎNAINTE

LA UN *GEDENKSCHRIFT*

ÎNTÂRZIAT

E greu de crezut că au trecut deja trei ani de când Roni nu mai este printre noi. Acest text s-a născut foarte greu, probabil și pentru că ne obișnuim greu cu ideea că el chiar nu mai este. Prelungind acest proiect, parcă încercăm să mai tragem de timp, păstrându-l aproape. Pentru cei care l-am cunoscut îndeaproape, prezența lui rămâne oricum vie, iar golul lăsat de el nu se va umple niciodată. Îi simțim de fiecare dată lipsa când suntem împreună la catedră în fața unei dileme sau pur și simplu trăind experiența relaționării în „tribul” nostru profesional, așteptându-i parcă privirea caldă și răspunsul lui care avea darul de a ne readuce în dimensiunile tolerabile ale realității. Roni rămâne unic pentru noi prin personalitatea și creația lui, ambele complexe, sofisticate, dar în același timp nepretențioase, fără a epata. A fi fost în prezența lui era adesea asemeni unei plimbări liniștite prin teritorii deopotrivă cunoscute dar mereu surprinzătoare. Ne lipsesc mult, spre exemplu, perspectivele lui asupra pandemiei, războiului din Ucraina, crizelor multiple pe care le traversăm în prezent. Clar, interpretarea acestor realități – și lumea în general – e mai săracă fără Roni și mai greu de înțeles. Cum mai sărace sunt toate evenimentele, formale sau informale, pe care prezența lui caldă le umplea de culoare și conținut.

Prezentul volum se dorește a fi un omagiu celui care ne-a fost deopotrivă prieten drag și coleg de o înaltă ținută intelectuală și academică în cadrul Școlii Doctorale de Filosofie, Sociologie și Științe Politice a Universității de Vest din Timișoara, la a cărei construcție instituțională a contribuit din plin. Volumul combină astfel texte evocative ale unor prieteni și colegi

apropiați, cu texte științifice din sfera sociologiei și a politicilor educaționale, domenii în care Profesorul Robert Reisz era expert recunoscut la nivel internațional. În fapt, cartea are o structură tripartită. Aceasta pentru că în deschidere avem onoarea de a fi primit un portret personal intim, creionat de către familia apropiată: Eva Reisz și Daniela Reisz. La această biografie narativă intimă se adaugă și bibliografia completă a scrierilor lui Robert Reisz. Urmează apoi o secțiune eseistică, în care sunt incluse contribuții de mici dimensiuni, evocative și totodată subiective, scrise de către: Emanuel Copilaș, Mircea Dragu, Vasile Ernu, Luciana Friedmann, Mirela Iacob, Anghi Marcu, Iris Mihai, Mihai Murariu, Alexandru Petrescu, Marilen Pirtea, Liliana Popescu, Ionuț-Irinel Riteș, Silviu Rogobete și Corina Vasile. În sfârșit, volumul se încheie cu o parte academică, în care sunt reuniți autori ca Gabriela Negoită, Ciprian Pânzaru, Bogdan Voicu, Sergiu Mișcoiu, Manfred Stock, Justin Powell, Iris Mihai și Silviu Rogobete. Cu toții au lucrat într-un moment sau altul, mai mult sau mai puțin, împreună cu Roni în proiecte de cercetare sau de scriere academică. Domeniile de interes intersectându-se cu ale lui, au profitat astfel în mod nemijlocit nu doar de prietenia sa, ci și de înțelepciunea și creativitatea academică pe care le manifesta din plin Profesorul Universitar Dr. Robert D. Reisz.

Ne îndreptăm recunoștința înspre toți cei care au făcut posibilă existența acestui volum, respectiv către toți cei cărora Roni le lipsește, dar care doresc să aducă o mică contribuție pentru a ne asigura că memoria sa va continua.

Silviu Rogobete & Emanuel Copilaș,
ianuarie 2023, Timișoara

I.

Profesor Univ. Dr. Robert D. Reisz.

Coordonate biografice

DESPRE RONI

DR. EVA REISZ

Medic

Nu-i român ca bănăţeanul, bănăţean ca lugojeanul, lugojean ca Brediceanu. Aceste cuvinte spuse în urmă cu peste 100 de ani au rămas ca un motto care ne-a ghidat în viaţă pe noi, cei născuţi pe aceste meleaguri. Când mi s-a cerut sa scriu despre fiul meu, Robert Reisz, din perspectiva copilăriei lui, m-am gândit că cel mai semnificativ despre primii lui ani de viaţă ar fi să împărtăşesc câteva cuvinte despre casa noastră şi mediul bănăţean în care s-a născut şi a crescut.

Mă numesc Reisz Eva, născută Mizrachi, vin dintr-o familie de evrei sefarzi după tata şi aşkenazi după mama, numită Friedlander Edith. Şotul meu, Reisz Gheorghe, este evreu aşkenaz după ambii părinţi. Strămoşii noştri s-au născut şi au trăit în Imperiul Austro-Ungar. Date despre ei am de la mijlocul secolului al XIX-lea, perioada în care cetăţenii austrieci de religie mozaică au beneficiat de mai multe drepturi şi libertăţi. Ei au venit în Banat din diferite provincii ale Imperiului (Ungaria, Slovenia, Serbia) şi s-au stabilit aici, unde atmosfera de multiculturalitate este prielnică unei vieţi civilizate. Cele două limbi oficiale ale imperiului, maghiara şi germana, erau implicit limbile vorbite în familie. Odată cu Marea Unire, limba româna s-a adăugat fără

probleme, până atunci fiind limba vorbită cu vecinii, prietenii, copiii din cartier. În această atmosferă am crescut și eu, șotul meu și, bineînțeles, și Roni, fiul nostru. E greu sa spun care a fost limba lui materna, el a învățat și a vorbit de mic trei limbi, așa vorbeau majoritatea copiilor din curte și cartier. Roni a mers la grădinița cea mai apropiată, cea de limbă germană, educatoarea fiind doamna Lei, soția istoricului Heinrich Lei, un mare iubitor al Banatului și Lugojului. În mod normal a urmat școala germană, începând clasa întâi în 1971, având colegi de diferite naționalități și diferite religii. Același situație era și acasă, cei mai buni prieteni ai noștri erau români, nemți și maghiari sau sârbi. Vara Lugojul era invadat de cei care veneau în vacanța din diferite părți ale țării. Se spune că cine a băut apă din Timiș odată se întoarce mereu. La noi era o casă deschisă pentru toți, la noi se adunau seara muzicieni, scriitori, artiști plastici la discuții interminabile până în zori. Roni nu se putea dezlipi, îl fascinau fiecare cuvânt, fiecare replică. Îl adora pe Nicolae Breban (ceea ce era de înțeles) spiritual și ironic totodată, era în centrul discuțiilor. Pot înșira mulți lugojeni care au devenit oameni de seamă și au dus spiritul lugojean pe diferite meleaguri: Gheorghe Schwartz, Paul Dan, Tobias Schwager, Ingo Glass, Eugen Keri, Silviu Orăvițan, Vova Stralet, Tudor Tudan, fam. prof. Streian, prof. Radu Streinu, prof. Lazarescu, Stefan Katona. Automat Roni s-a molipsit de muzica bună clasică, jazz sau populară, de citit, de istorie și, mai târziu, de filozofie, de arte plastice. A învățat sa sculpteze, să cânte la clarinet. Da, era multilateral, ar fi putut face cariera în orice domeniu – i-am lăsat deplină libertate. Numai la sport nu avea aptitudini. Eu, fostă gimnastă, asta nu am putut accepta. Un bărbat trebuie să facă sport! L-am înscris la gimnastică, era antitalent total, săptămânal făceam radiografii, cădea de pe toate aparatele. Până a descoperit handbalul și apoi baschetul, iar, mulțumită profesorului de sport Francisc Corbeanu (tatăl celui mai bun prieten Paul Corbeanu), baschetul i-a rămas o pasiune până în ultima clipă a vieții.

Tot în perioada școlii primare, chiar dacă vorbea corect trei limbi deja, a hotărât să învețe și engleza. Avea cam 9 ani când a venit acasă de la școală cu vestea că împreună cu Gabi (colega de clasă) au fost la

Casa de Cultură și s-au înscris la cursuri de limba engleză. Unde? La o tanti! D-na profesor Simona Puținelul. Cunoașterea mai multor limbi i-a deschis nenumărate oportunități academice în viață. Dar el a ales matematica și apoi informatica. Un rol hotărâtor l-au avut doi profesori de la liceul „Coriolan Brediceanu”, prof. Waldmann și prof. Birăuaș.

El avea timp pentru toate. Până prăjeam cartofii (veșnicii cartofi!), termina lecțiile pentru școală. După-masa era pentru muzică, sport, citit și joacă afară în curte. Se împrietenea ușor, găsea ușor temă comună cu toți. În acei ani, ai comunismului în floare, nu se vorbea despre religie, nu se mergea la biserică sau la sinagogă. Lugojul era un oraș mic (cam 35.000 de locuitori) și nu ne urmărea nimeni, cel puțin așa credeam. Aveam prieteni de toate confesiunile și eram invitați de ei la toate bisericile. Mergeam cu plăcere la toate sărbătorile. În 1987 am sărbătorit nunta de argint acasă. Preotul reformat Higged Istvan (bun prieten) ne-a dat binecuvântarea. Deci nu a fost neobișnuit ca Roni să se îndrăgostească de Daniela Alexandru, de religie creștin ortodoxă, să-și boteze copii, dar să le lase și libertatea de alegere la vârsta adultă, frecventând și sinagoga în zilele de sărbătoare evreiască. Vreau să cred că educația primită în casa Reisz a făcut din Roni un OM cu multe calități, demn de a fi iubit și respectat.

UN FEL DE BIOGRAFIE. REISZ D. ROBERT

DR. DANIELA ALEXANDRU REISZ

Medic

Cunoașteți Lugojul? Acel orașel de provincie cu pretenții culturale, cu Timișul care îl desparte în două, cu Podul lui de Fier, proiectat de Alexandre Gustave Eiffel, care a ieșit din garanția de 100 de ani dată de constructor? Cunoașteți comunitatea lugojeană ahtiată după o carte bună vândută doar „pe pile” către anumiți *connoisseurs* la librăria din centru? Cunoașteți amicitiiile formate din copilărie care supraviețuiesc timp de mai multe generații succesive? Cunoașteți serile de bridge de joi și duminică în care se joacă la două mese, prin rotație, acasă la familiile pasionate și exersate în jocul sofisticat? Cunoașteți mirosul de biscuiți cu vanilie făcuți de Daisy Bloch pentru a fi serviți la desert în serile de bridge? Știați manualele de bridge studiate cu atenție de fiecare dintre jucători? Dar convențiile de licitație? Dar discuțiile despre cum ar fi trebuit jucată mâna? Cunoașteți pasiunea pentru jazz a multor familii lugojene, sau cel puțin a familiilor frecventate de Roni? Știați ceva despre abonamentul la revista *Jazz Forum* editată în Polonia care îi ținea pe lugojeni informați la zi despre trupele europene și americane contemporane, dar și despre marile festivaluri de jazz europene? Știați că lugojenii participau cu religiozitate la Festivalul de Jazz de la Sibiu din martie, iar apoi, după Revoluție, la Festivalul de la Gărbăna? Știați că în Galeria de Artă din Lugoj au avut expoziții personale toți pictorii importanți din România? Dar despre faptul că pictori ca Vova Streletz și Silviu Oravitzan întrețineau intelectual o boemă interesată de arte în general și de pictură în mod special?

Sunt, poate, doar câteva lucruri care fac ca Lugojul să fie special și să aibă un anume parfum al unei „citadinătăți” asumate în timp. În acest oraș s-a născut Roni Reisz, adică Robert Doron Reisz sau R.D. Reisz, cum avea să se semneze mai târziu în lucrările lui. S-a născut toamna târziu, în 13 noiembrie 1964 (zodia scorpionului – nu că lui i-ar fi păsat vreodată de zodia lui, doar că persoanele receptive la acest subiect l-au recunoscut ca atare), din părinți lugojeni – tata, Gheorghe Reisz (1934-2002), biochimist și mama, Eva Reisz (n. 1940), medic de întreprindere. În momentul nașterii lui Roni, Eva Reisz încă făcea naveta în satele din jur, fiind medic de „circă” la Făget. Naveta în epoca comunistă avea frumusețea ei. Se creau tovărășii de navetă, unele pentru o viață, altele mai scurte, toate încărcate de o anume complicitate cu intimitatea discuțiilor din tren, a jocurilor de cărți și a degustărilor de țuică din zilele friguroase. Naveta, în schimb, își pretindea prețul – ore petrecute în gară, în tren, orarul fix, frigul și mizeria din compartimente. Dar cel mai mult pretindea timp. Așa că mama lui Roni, ca toate navetistele vremii, își lăsa copilul mai mult în grija bunicii, care avea toate pedanteriile unei familii mic-burghize care se respectă.

Origini. Roni s-a născut preluând etosul evreiesco-germano-maghiar al familiei sale: bunicul patern Reisz Marton avea o băcănie specializată pe coloniale și delicatose, bunica Reisz Iuliana care avea grijă ca supa fierbinte să fie pe masă la ora 12 fix (când bătea ceasul de la biserică), bunicul matern Mizrachi Iosif, dentist pasionat de muzică, violoncelist, membru al orchestrei lugojene despre care Roni știa doar povești și bunica Edith Mizrachi, tehnician dentar. Cumnata bunicii Edith, Klein Edith (căsătorită Friedlender), evadase din lagărul de concentrare de la Auschwitz când avea 18 ani. Fratele bunicii Edith, Paul Friedländer (1910-1987), a fost unul din avocații care au făcut istorie în Baroul din Timișoara și a fost președintele Comunității Evreiești din Timișoara.

Am aflat că bunicul Reisz Marton, născut în Ungaria, avea 16 frați și nepoți împrăștiați în toată lumea – unii rămași în Ungaria, alții plecați în Italia, Canada, Israel, Japonia. Unul din verișorii secundari, Rev Andras, este Președintele Camerei de Comerț și Industrie din Budapesta, iar

unul din membrii arborelui genealogic stufos al familiei este și membru al familiei Olivetti (firma care a produs mașina de scris Olivetti). Doar bunicul lui Roni a ajuns în România ca soldat în termen în 1912. L-a prins războiul și a luptat pe frontul italian în Primul Război Mondial. Când s-a întors s-a căsătorit cu o lugojeană și a deschis un magazin. Magazinul de coloniale era stilat, aducea mărfuri din lumea întreagă și era mai mult o manifestare a dorinței de a cunoaște și visa la locuri exotice decât o sursă de îmbogățire reală. În 1940 magazinul a fost rechiziționat cu forța de legionari și familia a fost scoasă din casă. Următoarea prăvălie pe care a făcut-o a fost naționalizată de comuniști. A urmat o perioadă de sărăcie densă. Bunicul mergea zi de zi, din magazin în magazin, să vândă „Loz în plic” și se bucura când primea un leu în plus. Soția lui a învățat să coasă plăpumi pentru a supraviețui vremurilor. Iuliana era un exemplu de femeie devotată treburilor casnice pe care le-a îndeplinit cu stoicism dar și pasiune. Ritualurile zilnice asigurau coeziunea, armonia și sentimentul de stabilitate în familie. Privită din perspectiva actuală, femeia secolului trecut pare neeliberată din chingile sociale impuse femeilor. Dar ea este cea care a imprimat în Roni nevoia de ordine și ritual, precum și un fel de etică a muncii aproape de natură protestantă. Ea l-a crescut până când a murit cu un cancer de sân. Mama lui Roni era deja angajată ca medic de întreprindere în Lugoj.

Bunicii materni erau mai degrabă din categoria emancipată și modernă a epocii. Pe bunicul Mizrachi Iosif (1910-1954), Roni nu l-a cunoscut pentru că a murit la 44 de ani, când fetele Eva și Rita erau încă la școală. Cu siguranță era șarmant, cânta la violoncel în trupa de jazz Hazamir a orașului și era secretarul Filarmonicii de Lugoj, avea deci o meserie frumoasă care îi aducea respect și bani. Soția lui, Mizrachi Edith (1918-2014), pe care pozele ne-o arată purtând pălării și ciorapi fini, i-a fost parteneră și în profesie ca tehnician dentar. După moartea soțului a continuat să lucreze pentru a întreține fetele la școală, pentru a susține bătrânele rămase în viață și pentru a supraviețui. A continuat să șlefuiască proteze dentare până în iunie 1991, când s-a căsătorit pentru a treia oară și a emigrat în Israel la vârsta de 72 de ani. A murit la 96 de ani după o tentativă de suicid

(„Dumnezeu uitase să o ia”) care a deteriorat-o cognitiv destul de mult ca să nu mai fie autonomă. Spun toate acestea pentru că istoriile de viață ale apropiaților participă la construirea sistemului de valori personale. Pentru Roni acceptarea și toleranța celuilalt erau în miezul felului lui de a fi, dar numai până la prostie – pe care nu o tolera deloc.

Pe la 3-4 ani, Roni traversa Podul de Fier de mână cu Pali Biedermann și cu tatăl său. Purta o șapcă care nu-i plăcea dar era impusă de adulți. Pe pod, se uita aplecat și curios la apă, iar tatăl lui l-a avertizat: „Ai grijă să nu îți cadă șepcuța”. Această idee nu-i venise lui Roni, dar a prins-o din zbor și în secunda următoare și-a luat șapca de pe cap și a aruncat-o în Timiș spre descumpănirea lui Gheorghe Reisz. Episodul cu șapca s-a povestit de multe ori în familie, poate pentru că prefigura marea receptivitate la idei, dar și încăpățânarea arțăgos arogantă în menținerea principiilor și valorilor în care Roni credea.

Școala. Roni și-a început școala primară la secția de limbă germană a Școlii Generale Nr. 6. Educația riguroasă (limba germană, literatura germană) o primea de la doamna Potoceanu, care venise din DDR. Era educația pe care o primea orice etnic german, venea și din dansurile populare șvăbești, cântatul în orchestra școlii și participarea la Chirvai. Profesorul lui, Unc Ioan, l-a învățat să cânte la clarinet. În clasa a doua, din proprie inițiativă, s-a înscris la cursurile de limbă engleză de la Casa de Cultură a Municipiului Lugoj. Era cel mai mic din grupă și cursurile erau gândite pentru elevi mai mari. Așa că Roni a învățat mai întâi gramatica limbii engleze. La orele de gramatica limbii române știa deja morfologie și sintaxă.

La secția germană a rămas până în clasa a opta. Liceul „Coriolan Bredeanu” l-a făcut în secția română („să fie mai bine pregătit pentru facultate”). Din acea perioadă au rămas prietenii stabile cu Paul Corbeanu, Lucian Borbil, Gabriel Gorovei, Grațiela Anton (în prezent Mitulețtu).

„Vulturii” Lugoj și muzica live în Restaurantul Dacia. În anii 80, echipa de handbal „Vulturii” Lugoj avea performanțe deosebite. Era antrenată de Vibiral, un om destul de carismatic pentru a atrage admirația adolescenților și a publicului lugojean. Roni nu lipsea de la niciun meci al echipei favorite. Așa s-a născut dragostea pentru sportul de echipă, inițial handbal apoi baschetbal. Juca cu ambiție și plăcere și vibra cu sala când

era spectator. În acea perioadă atmosfera orașului se completa cu serile de muzică de la Restaurantul Dacia, unde mergea din când în când cu părinții și unde cânta Palade. Cu fiul aceluia Palade, Mario Palade, a făcut apoi prima trupă muzicală, în timpul liceului.

Intrarea la facultate, 1983. De la profesorul de matematică Waldmann a descoperit plăcerea matematicii. Dar profesorul Waldmann a emigrat în Germania și în locul lui, la Liceul „Coriolan Brediceanu”, a venit Silviu Birăuaș, tânăr absolvent de „mate-info”. El a fost acela care l-a convins pe Roni și pe alți colegi să urmeze calea științelor exacte. Astfel că în 1984, după stagiul militar, a devenit student al Universității din Timișoara, Facultatea de Matematică și Informatică, pe care a absolvit-o în 1988.

Armata, 1984. Armata a făcut-o la „TR” (termen redus) la Aeroportul din Timișoara, în plin comunism. Pentru parfumul acelor vremuri, iată ce evocă un prieten, coleg de armată și universitate:

„Alegând eu altă facultate decât colegii mei de liceu, m-am pomenit în armată într-o trupă cu totul nouă, fără să fi cunoscut pe cineva dinainte. Drept urmare îmi observam atent noii colegi în căutarea unor spirite compatibile. Roni avea aerul unui turist care s-a rătăcit din întâmplare într-un loc ciudat, o țară a minunilor și absurdului. Deși deloc amuzat de situație, modul lui de adaptare era prin umor și detașare.

Dacă erai în preajma lui, îl puteai auzi deseori făcând observații cu voce tare dar fără să se adreseze cuiva anume, ca pentru el. Acele observații erau de un umor și sarcasm fin, care te făceau să zâmbești multă vreme. Deci, am început să stau prin preajma lui și presupun că din motive asemănătoare și el ținea aproape. Am remarcat că vorbea maghiara cu colegii unguri, știa și germana, dar nu ca limbi învățate la mana a doua, ci toate la calitatea limbii materne. L-am întrebat: «tu ce ești?» – «Austro-ungar», a răspuns Roni zâmbind.

Armata era atunci pe stil sovietic, fără nicio grijă logistică pentru nevoile soldatului de hrană, îmbrăcăminte caldă, igienă. În armata noastră de atunci semnele de inteligență erau combătute în mod activ. Poveștile și replicile pe care le aveam în condițiile acelea aveau ceva conspirativ, anti-sistem.

Eram odată la o corvoadă, să alegem cartofi dintr-o grămadă de putregaiuri. Mișcându-ne noi foarte încet, locotenentul striga: «bă profesorilor! Lasă că vă scot eu profesoria din cap și vă învăț să alegeți cartofii!» La care Roni, încet: «Știi ce-i doresc eu locotenentului Mișu? Să aibă niște copii care să meargă la școală și acolo să aibă niște profesori cărora li s-a scos profesoria din cap și au învățat să aleagă cartofii!»

Odată, aflându-se cu treabă la bucătărie, a început să mestece absent într-un butoi cu resturi de mâncare și putea fi auzit cântând: «Ciorbă fantezică! Mâncarea preferată a porcilor!» Sau, trecând pe lângă cazanul cu ciorbă – o zeamă neagră infectă – zice Roni: «Mmm, poate ar mai trebui ceva aici, o legumă, să-i dea gust și mai bun». La care soldatul-bucătar zice: «Uite aici!» Și aruncă o sfeclă întreagă, cu rădăcini și pământ, de la câțiva metri până în oala de ciorbă.

Aveam și program de culturalizare, susținut de Plt. Vărzaru, responsabilul cu muzica militară. Anticipând distracția, mă așez lângă Roni. Plt. Vărzaru se suie cu pantofii pe masa din popotă și începe lecția: «Cele mai vechi forme de muzică au apărut încă din neolitic, printre care și cançoneta italiană. Muzica se împarte în muzică populară și muzică ușoară. Muzica ușoară se împarte în muzica ușoară națională și muzica ușoară internațională. Iar muzica clasică se împarte în muzica clasică națională și muzica propriu-zisă. Gusturile nu se discută! Unora le plac frații Petreuş. Mie îmi place și dulcea vioară. Am și un disc, de Enescu, dar mi l-au distrus niște vandali, și au zgâriat AMR-ul pe el!...»

Apoi, când a trecut iarna, care a fost aspră, odată cu primăvara și finuta mai ușoară, am început escapadele plăcute, săritul gardului și adunarea la birtul aviatorilor din Giarmata Vii (acum se numește «La tușa Ana»).

În general am avut noroc, n-am avut viața chiar așa de grea. Dacă îți plăcea tehnica, învățai multe lucruri interesante legate de avioane și aviație. Roni era mai degrabă abstract, fără inclinații tehnice, dar avea o curiozitate vie pentru orice lucru interesant. Am aflat din poveștile unor prieteni, colegi de liceu, că armata făcută de ei a avut un efect traumatizant, resimțit multă vreme după «liberare». Pe noi însă prietenia, detașarea,

discuțiile interesante ne-au ajutat să petrecem timpul mai cu bine și să privim înapoi la perioada aceea cu un zâmbet”.

Filozofia germană în litere gotice, 1984-1987. Roni a avut privilegiul de a citi în original lucrări de bază ale filozofiei germane. Aceste lecturi au stat la baza lungilor discuții studentești din cămin. În perioada aceea în curricula universitară era inclus un curs de filozofie obligatoriu în anul întâi. Acest curs putea fi unul de istorie a filozofiei, o introducere în filozofie, sau marxism leninism, după cum cadrul de predare era mai mult sau mai puțin implicat în politica de partid. Prin urmare, în timpul liber, se formau mici grupuri de dezbatere filozofică împachetată în fum și aburi de alcool care încercau să înțeleagă anumite teme și idei importante. Implicații în aceste discuții porneau de obicei de la informațiile primite la cursul de filozofie, iar apoi săpau mai departe cu propria minte. Puțini erau aceia care citeau lucrări întregi din filozofia clasică. Roni era printre ei.

În primii ani de facultate, Roni a locuit la bunica lui, care avea un studio în Piața Traian. Acolo a descoperit, rămase de la Schlesinger Geza, al doilea soț al bunicii, o mulțime de cărți relativ vechi în limba germană scrise cu litere gotice. Între volumele acelea era Immanuel Kant – „Kritik der reinen Vernunft”, Schopenhauer – „Grundprobleme der Ethik”, Friedrich Nietzsche – „Also sprach Zarathustra” și „Werke in zwei Bänden”. Acele cărți au fost rând pe rând citite și înțelese. Acele cărți l-au conectat pe Roni cu gândirea în termeni riguroși filozofici. I-au dat atuu unei viziuni unificatoare asupra lumii și atuu interdisciplinarității.

În vremea ceaușistă cenzura selecta cu mare atenție cărțile care se puteau traduce și la care oamenii aveau acces. Friedrich Nietzsche era unul din cei mai cenzurați filozofi din care Roni citise nu doar o lucrare. N.B. Privind în urmă realizez calitatea submediocră a unor traduceri. Tomuri groase, copertate pe care le țineam cu reverență în bibliotecă s-au dovedit a fi doar maculatură pe hârtie de proastă calitate și traduse *mot à mot*, adică prost, atât de slab încât nici măcar demersul rațional al filozofului nu era inteligibil. Din cauza acelor traduceri toată filozofia părea ermetică. Dar Roni s-a imersat în filozofia clasică germană citind lucrări scrise cu litere gotice.

Katharsis cu Cristi Marina, 1984-1987. Pregătirea muzicală a lui Roni își avea originile în orchestra școlii de la secția germană. Profesorul de muzică Unc avea datoria sisifică de a pregăti și perpetua fanfara școlii aptă generație după generație să participe la Chirvai (Kerweih), serbări școlare sau „Cântarea României”. În fiecare an o lua de la început cu noi elevi care trebuiau inițiați în arta cântatului la vreun instrument. Datorită lui, Roni a învățat să cânte la clarinet. Datorită părinților, Roni și-a dezvoltat un gust pentru jazz. Datorită prietenilor, Roni participa la schimburi de muzică și avea o colecție bună de viniluri. Datorită revistei lunare *Jazz Forum*, Roni avea o cultură muzicală jazzistică, și nu numai, bine pusă la punct. De aici, nu a fost decât un mic pas ca Roni să cânte și să cânte jazz în primul rând. Nu a cântat doar de unul singur, ci s-a recunoscut și s-a amușinat muzical cu diverși muzicieni, în diverse formule și stiluri. Roni (clarinet), Zoli Fischer (tobe), Cristi Marina (violoncel) și Attila Tibor au format la un moment dat trupa *Katharsis*, cu care au participat în concursurile organizate în cadrul festivalurilor mari de jazz din țară. Au câștigat locul II La Satu Mare (locul I nefiind acordat) în anul 1985 și locul 2 la Festivalul de Jazz de la Sibiu din anul 1987.

Roni nu era omul care să se supună unor îngrădiri restrictive tradiționale nici măcar în muzică. A preferat stilul *Free Jazz*, stil de altfel promovat în mișcarea de Jazz estică și nord-europeană. Amintiri de tonuri balcanice și vag orientale răzbăteau în muzica creată aproape spontan de trupa *Katharsis*. În juriul de la Satu Mare era Harry Tavitian și Johny Răducan, ceea ce a dat naștere unei simpatii de durată și a unor colaborări ulterioare. Imediat după Revoluție trupa s-a destrămat pentru că Fisher a plecat în Germania, Cristi Marina a emigrat în Suedia, iar despre Tibor nu mai știm nimic. Totuși Roni a continuat să cânte cu Mihai Iordache, Hano și Harry Tavitian pe scena mutată de acum la Constanța și Costinești.

Odată cu nașterea copiilor și intratul în Universitate, cântatul a rămas pe planul doi în preocupări și treptat, treptat, lamelele clarinetului au ajuns să se usuce prea mult pentru a mai produce un sunet bun.

Daniela Alexandru, 1986-2020. Nu numai clarinetul a fost îndrăgit de Roni ci și saxofonul, cu care a acompaniat trupa timișoreană de rock

„Impact”. În această formulă (Christian Podratzky, Vali Potra, Freddy Onofrei, Dan Pavel) în anul 1986/1987 a participat la una din taberele studențești de la Slănic Moldova. Iarna se organiza la Slănic Moldova o tabără studențească gândită să adune studenți cu preocupări artistice, ocazie cu care avea loc un fel de festival studențesc de muzică și arte. Așa l-am cunoscut pe Roni prin Adi Cornut, coleg de facultate și chitarist. Roni venise cu trupa „Impact”, iar eu cu trupa de dansuri „Reflex”, condusă de Marcel Botscheller, trupă care în anul 2021 avea să serbeze 50 de ani de activitate.

Nu lipsea nici trupa „Divertis”. Într-una din seri, Toni Grecu și Ioan Gyuri Pascu, în cerc mai restrâns, l-au parodiat pe Ceaușescu până la lacrimi și sufocare de răs, desigur. Cu Ioan Gyuri Pascu, Roni și Adi au legat o prietenie stabilă. Cam asta era atmosfera șiăștia erau oamenii. Acolo l-am cunoscut pe Roni.

Trebuie să recunosc că Roni m-a descoperit pe mine. Nu schimbasem nici măcar numere de telefon la plecarea din tabără, deși petrecusem mult timp umblând prin zăpadă și adunându-ne seara în diverse găști. La întoarcerea în Timișoara ne-am întâlnit întâmplător pe stradă, dar Roni avea deja numărul meu de telefon și se pregătea să mă sune. Așa a început prietenia și conexiunea cu Roni care a dus la întemeierea familiei noastre în 1988. Eu eram studentă la medicină în anul III, fiică de colonel, și aveam un frate, Valentin Alexandru, mai mic cu doi ani, student la Politehnică. El era student în anul III la Universitate, evreu. și ne plăcea jazzul. Peste un an și jumătate a urmat nunta, care ar fi trebuit să se termine la zece seara.

„IUPS 9 mai” Lugoj, 1988-1990. Scriu și îmi dau seama ce lucruri absurde am trăit. Nunta care trebuia să se termine la ora 10, repartiția care se făcea după niște criterii cunoscute (note, situație socială: căsătorit/necăsătorit, copii), coada la lapte la ora 6 dimineața. Roni a primit repartiția la Lugoj imediat după terminarea facultății. Pentru absolvenții de universitate șansele de a prinde un orașel din Banat erau mai bune decât pentru absolvenții de la medicină. Fiindcă el a fost printre primii repartizați din an și primul dintre noi doi, a prins „IUPS 9 Mai” Lugoj. Bucurie. Aveam și eu șanse să ajung la Lugoj. „IUPS 9 Mai” era o fabrică pentru piese

de schimb pentru mașini din industria ușoară. Evident că într-o piață normală această fabrică-atelier, care făcea doar piese unicat, nu ar fi putut să supraviețuiască, dar în comunism putea. Mașinile din industria ușoară românească erau destul de învechite și uzate, dar continuau să funcționeze cu aceste piese de schimb fabricate la Lugoj. În 1988, cei de la „IUPS 9 Mai” s-au trezit peste noapte cu șase absolvenți de studii superioare repartizați lor, cărora trebuiau să le dea de lucru. Fabrica nu solicitase acești absolvenți de matematică și informatică, dar fiindcă în comunism lipsa locului de muncă echivala cu vagabondajul și se pedepsea, tuturor absolvenților li se oferea un post și nu conta dacă era nevoie sau nu de ei în acea fabrică. Roni și colegii au fost împrăștiați în birouri alături de alți lucrători. Ca să justifice prezența lor și salariile, au fost puși să codifice piesele de schimb pe care le produceau. Au codificat nomenclatoare întregi cu denumiri de genul I-74-3, ZX-7-44, muncă care părea și era cam inutilă. Roni era detașat o dată pe săptămână la Timișoara la Universitate, ca să ruleze pe calculatorul Independent câte un program perforat pe cartele și scris în COBOL. Desigur se ținea cont că familia lui era la Timișoara. Așa s-a făcut și s-a întărit legătura cu oamenii din Universitatea Timișoara.

Intrarea în învățământul superior, 1990. Conform schemei, la repartiție ar fi trebuit să prind Lugojul (eram căsătorită, cu un copil, doar „statul ocrotește celula de bază a societății, familia”), și tot conform acestei scheme statul ar fi trebuit să ne cazeze în apartamente special construite pentru absolvenți (din acea perspectivă erau bune „trei camere confort 1 și horn”, la care se putea pune o sobă de încălzit cu lemne). Erau șanse reale ca pentru perioada stagiaturii mele să ne mutăm în apartamentul care era ocupat de prietenul nostru doctorul Piri Ciocani și soția, repartizat acolo până la repartiția definitivă. Dar a venit Revoluția și toate aceste planuri înșepente și previzibile nu s-au mai concretizat.. S-au deschis niște porți, dar s-au închis altele. Roni a intrat în Universitatea de Vest ca asistent la Facultatea de Matematică, Catedra de Sisteme de Calcul, Departamentul Informatică. A urmat doctoratul în 2000 și avansarea în carieră (din 1996 lector, din 2002 conferențiar, din 2009 profesor). Locuința de la stat nu am mai primit și nici nu am mai fost avansată la grad de sublocotenent în

rezervă. Consider că tema de doctorat („Modelare matematică utilizând automate stochastice asupra unor cuvinte infinite”, condus de Prof. Dr. Ștefan Mărușter) mi-o datorează. În anii de studenție cursul de statistică i s-a părut insipid și neinteresant. Tot studenții declarau că „e o prostie” și că „lor nu le place”. Pentru că la medicină am făcut și noi un curs de statistică care mie mi-a plăcut, tot îl puneam pe Roni să-mi explice câte o formulă sau chestie mai sofisticată pe care nu o înțelegeam cum trebuie. Și așa, din problemă în problemă, s-a deschis apetitul pentru statistică. Roni a ajuns să facă doctorat în automate stochastice și să pună astfel o bază solidă pentru metodologiile de cercetare care au urmat.

Prima bursă – avantajul multilingvismului, 1992-1993. Într-o zi, trecând pe la Universitate, cred că era vacanță, era cam gol pe acolo, Roni s-a intersectat pe hol cu cineva din conducerea Universității. Acea persoană i-a spus să treacă pe la secretariat că a venit ceva ofertă de bursă și că nu e nimeni interesat de ea. Acea bursă era un program de instruire în domeniul politicilor învățământului superior organizat de C.H.E.R. (Consortium of Higher Education Research), gândită în 6 module de câte o săptămână, fiecare modul fiind desfășurat în altă țară. Roni era la Facultatea de Matematică și nu avea în vedere vreo schimbare de specialitate sau domeniu de activitate. Bursa, în schimb, era foarte tentantă pentru că permitea călătoria în alte țări. România, după Revoluție, a trecut printr-o perioadă de inflație galopantă, nivelul de trai era foarte scăzut și românii nu aveau drept de liberă circulație. Orice vizită în Europa presupunea aplicații de viză, invitație oficială și costuri semnificative. Așa că Roni a aplicat și a obținut acea bursă itinerantă care a dus, până la urmă, la configurarea profilului lui științific. Lejeritatea exprimării în engleză, germană și maghiară l-a ajutat să se remarce ca unul dintre cei mai buni aplicanți. O parte dintre ceilalți bursieri din Estul Europei aveau dificultăți majore cu limbile străine și, în plus, unii erau curioși mai degrabă de aspectele turistice ale bursei. Astfel s-a întâlnit Roni cu ABC-ul noului domeniu de cercetare și cu oameni-cheie dintr-un domeniu îngust de preocupări teoretice. DAAD a fost următoarea bursă, în 1994. În continuarea bursei itinerante, contactele fiind stabilite deja, a putut aplica pentru o bursă

DAAD cu durată de un an. La Centre for Higher Education Research, din cadrul Universității Kassel, Germania, a fost implicat într-un proiect de cercetare privind dezvoltarea învățământului superior, finanțat de Uniunea Europeană, care i-a permis prelungirea stagiului în Germania și un contract important cu Uniunea Europeană.

Colaborarea maghiară. Căpitanul Zaharia, 1992-1994. După terminarea bursei DAAD și a contractului cu Uniunea Europeană, a revenit în țară. Colegii din Budapesta și prof. Tamas (Hungarian Institute for Educational Research), care editau o revistă de învățământ superior, *Educatio*, erau interesați de dezvoltarea învățământului privat în România. A fost angajat în calitate de cercetător științific și a primit un salariu lunar care echivala cu circa 60 de mărci germane (cam tot atât era și salariul meu din acea vreme), iar Roni le trimitea articole și informații pe tema privatizării învățământului superior. Cert este că această colaborare a atras atenția serviciilor de securitate românești. Căpitanul Zaharia, care se ocupa de Comunitatea evreilor din Timișoara în vremea aceea, îi făcea vizite frecvente profesorului Harry Marcovici, împreună cu care lucram eu. Desigur îl căuta numai pe profesorul Marcovici, dar vizitată eram și eu. Își făcea timp să vină în camera de gardă și să-mi pună întrebări diverse. Ca fiică de colonel, eram destul de bine antrenată în ceea ce privește discreția și furnizarea oricăror tipuri de date. Întrebările domnului căpitan Zaharia se loveau de răspunsuri inconsistente, uneori jucăușe alteori vag persiflatoare, nimic serios sau concret. Îl simțeam ca un interogatoriu subtil la care trebuia să-mi țin gura. Am fost vizitată de mai multe ori în acea perioadă, până când l-am „certat” în legătură cu deschiderea scrisorilor de către SRI. A răspuns că „sunt băieți noi care nu se pricep așa bine” și nu m-a mai căutat. Ulterior, am realizat că vizitele căpitanului Zaharia aveau un tipar asemănător cu cele ale căpitanului Soare, care o vizita pe soția lui H.-R. Patapievici, doar că nici Roni, nici eu nu ne-am gândit să facem caz de asta.

Bursă la Colegiul Noua Europa – întâlnirea cu Andrei Pleșu, 1999-2000. Fundația Noua Europă, al cărei bursier era, i-a deschis lui Roni o altă serie de contacte și prietenii. Lunar, se adunau la București și

discutau stadiile de pregătire ale proiectelor de cercetare finanțate pentru fiecare. Astfel a aflat Roni despre praguri și rolul lor arhitectural, dar și de stadiul săpăturilor în șantierul arheologic de la..., și tot așa l-a cunoscut pe Andrei Pleșu. A fost un an de mare emulație intelectuală. I-a plăcut Bucureștiul, i-a plăcut clădirea fundației și i-au plăcut oamenii din jurul proiectului.

Contracte și colaborări germane. Într-un moment în care verva intelectuală părea că stagnează, Roni a reluat legătura cu spațiul german de studiu al învățământului superior. A contactat-o pe Barbara M. Kehm, a participat la conferințe și a aplicat împreună cu Manfred Stock pentru proiecte de cercetare – finanțate de Guvernul german – legate de expansiunea învățământului superior în diverse țări, precum Qatar, sau în state din UE. Toate aceste cercetări au fost de succes fiindcă în cercetarea sociologică s-au folosit modelări matematice avansate și simulări de dezvoltare făcute de Roni cu suportul matematico-statistic pe care îl stăpânea. Colaborarea în cadrul Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF) an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg a durat ani de zile (2002-2016), perioadă în care a lucrat cot la cot cu cercetători din Universitatea Halle, din Peru, din SUA și din Iran. Au studiat, au aflat, au scris, au publicat. Pot spune că a fost o perioadă foarte prolifică din punct de vedere academic dar dificilă totuși.

Întoarcerea din pribegie – acasă, 2016. Mici probleme de sănătate, încheierea unor contracte de cercetare și faptul că familia era de prea multă vreme la distanță l-au făcut pe Roni să se întoarcă acasă. În perioada de colaborare cu Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg, Roni și-a schimbat domeniul didactic de predare. De la Facultatea de Matematică și Informatică a trecut la Facultatea de Științe Politice, Filosofie și Științe ale Comunicării. A devenit profesor (2009) și conducător de doctorat abilitat în domeniul științelor politice, a participat la înființarea Școlii Doctorale și a Masteratului de Studii de Securitate. În calitate de decan a organizat Conferința diasporei, a inițiat și organizat primele două ediții ale festivalului Univibes UVT, a scris Laudatio pentru mai multe titluri de Honoris Causa acordate de UVT și a fost implicat intens în tot ceea ce

însemnă viața universității. Această ardere avea să-și spună cuvântul în starea sa de sănătate, stenozele coronariene, durerile anginoase, adenita acută, accidentul ischemic tranzitor. Ruptura de ligament ahilian a făcut-o la baschet. S-a operat, dar perioada de recuperare după intervenția chirurgicală a fost mai lungă și mai neplăcută decât anticipase. În perioada de imobilizare și-a chemat doctoranzii acasă pentru pregătirea din cadrul școlii doctorale. Nu cred că există precedent pentru asta, dar nu dorea să piardă nimic din viață. Și pentru că nu dorea să rateze nimic din viață, s-a dus să joace baschet în duminica aceea. Era pentru prima dată înapoi pe teren după aproape un an. Dorea să se întâlnească cu prietenii lui de baschet și să-și reia rutinele. A jucat puțin dar intens. A căzut secerat chiar de pofța lui de viață. Și nu mai e din 2.02.2020.

OPERA ACADEMICĂ A PROF. UNIV. DR. ROBERT D. REISZ

Habilitation Thesis

1. Habilitation in Political Sciences at the West University of Timișoara, thesis “Trends in higher education. Statistical models and theoretical approaches ”, 10.10.2013, members of the comitee: Prof.dr. Maria Roth (Babes Bolyai University Cluj-Napoca), Prof.dr. Dumitru Sandu (University of Bucharest), Prof.dr. Manfred Stock (Martin Luther Universität Halle-Wittenberg).

Books

1. Barbara M. Kehm, Friedhelm Maiworm, Albert Over, Robert D. Reisz, Wolfgang Steube, Ulrich Teichler, Integrating Europe through Co-operation among Universities, London, Jessica Kingsleys, September 1997 (Higher Education Policy Series no. 43), 346 p.

2. Ioan Despi, Gheorghe Petrov, Robert D. Reisz, Aurel Stepan, Teoria generală a bazelor de date (The general Theory of Data Bases), Editura Mirton, Timișoara, 1998, 481 p.

3. Robert D. Reisz, Modele stochastice pentru științele sociale (Stochastic models for the social sciences), Editura Universității de Vest, Timișoara, 2002, 186 p.

4. Juliana Körnert, Robert D. Reisz, Arne Schildberg, Manfred Stock, Hochschulentwicklung in Europa 1950-2000. Ein Datenkompendium, Hof Arbeitsberichte, nr. 3 / 2005, 171 p.

5. Robert D. Reisz, Manfred Stock, Inklusion in Hochschulen. Beteiligung an der Hochschulbildung und gesellschaftliche Entwicklung in Europa und in den USA (1950-2000). Lemmens Verlag, Bonn, 2007, 149 p.

6. Enrique Fernandez Darraz, Gero Lenhardt, Robert D. Reisz, Manfred Stock, Private Hochschulen in Chile, Deutschland, Rumänien, USA – Struktur und Entwicklung, Hof Arbeitsberichte, nr .3 / 2009, 116 p.

7. Enrique Fernandez Darraz, Gero Lenhardt, Robert D. Reisz, Manfred Stock, Hochschulprivatisierung und akademische Freiheit. Deutschland, USA, Rumänien, Chile, transcript Verlag, Science Studies Reihe, Bielefeld, Oktober 2010, 197 p.

8. Robert D. Reisz, Eseuri despre universități și alte teme (Essays on universities and other subjects), Editura Institutul European, Iași, Romania, 2017, 148 p. (Prefața de Adrian Miroiu.)

9. Robert D. Reisz, Carte de statistică. Rețete încercate (Statistics book. Verified recipes), Editura Tritonic, București, Romania, 2017, 285 p.

10. Robert D. Reisz, Despre fertilitatea erorilor. Imitație și inovație în învățământul superior (On the fertility of errors. Imitation and innovation in higher education), Editura Trei, București, România, 2018, 223 p. (Prefață de Lazăr Vlăsceanu.)

Papers in peer-reviewed journals

1. Program for neurologic diagnosis, Analele Universității din Timișoara. Vol. XXVIII, Fasc. 2-3, 1990, with Daniela Reisz, p. 189-195. (MathSciNet indexed)

2. Private higher education. Romania, Educatio Vol. 1, 2/1992, Budapest, p.300-309.

3. Unemployment and readjustment, Educatio Vol. 2, 1/1993, Budapest, p. 96-102.

4. Curricular patterns before and after the Romanian Revolution, *European Journal of Education* 3/1994, p. 281-290 (EBSCO, ERIC and IBZ indexed).

5. The Generation Gap. Academics in Romania, *Sfera Politicii* 20/1994, București, p. 14-15.

6. Disciplines. A Mathematical Model, *Analele Universității din Timișoara*. Vol. XXXII, Fasc.1, 1994, p. 135-147 (MathSciNet indexed)

7. Romanian higher education in transition, *Educatio* Vol. 3, 3/1994, Budapest, p. 463-471.

8. Systeme de controle/decision en psychologie base sur des reseaux neuronaux a logique vague, *Analele Universității din Timișoara*, Vol. XXXIII, Fasc. 2, 1995, with Gheorghe Petrov, p. 233-264. (MathSciNet indexed)

9. Considerations on a possible mathematical model of intercultural education, *Analele Universității din Timișoara*, Vol. XXXV, Fasc. 1., 1997, with Gheorghe Petrov, p. 79-94. (MathSciNet indexed)

10. Private higher education in Romania. A second look, *Tertiary Education and Management* Vol. 3, No.1, March 1997, p. 36-43. (SCOPUS and ERIC indexed)

11. Academic property and the market in Romania, *Higher Education in Europe*, CEPES UNESCO, Vol. XXIII, No.2, 1998, p. 263-272 (ERIC and IBZ indexed).

12. A characterisation theorem for probabilistic automata over infinite objects, *Analele Universității din Timișoara*, Vol. XXXVII, Fasc. Informatică, 1999, p.157-168 (MathSciNet indexed).

13. Decomposition theorems for probabilistic automata over infinite objects, *Informatica*, Vilnius, Vol. 10, no. 4, 1999, p. 427-440. (ISI, SCOPUS and MathSciNet indexed)

14. Emigration and mobility, *Romanian Journal of Society and Politics* Vol. 1, No.1, București, 2001, p. 95-122.

15. Academic ideologies of emigration in Romania, *Journal of Applied Psychology*, year 4., no.2, Timișoara, 2002, p. 5-26.

16. A magyar egyetem kérdése Romániában. 1998 nyarának történései. Etnopolitika. A közösségi, magán- és nemzetközi érdekek viszonyrendszere Közép-Európában. Budapest, 2003, Teleki László Alapítvány, p. 275–297

17. Isomorphism, Conflict and Creativity. Higher Education Policy in Central and Eastern Europe in the 1990s, *Educatio*, Budapest 1/2003, p. 19-32. The paper was also published in Hungarian: Izomorfizmus, konfliktus és kreativitás, in: *Magyar Felsőoktatás* 2003/1, p. 19-32.

18. Hochschulautonomie in Rumänien zwischen 1990 und 2000, die hochschule, *Journal für Wissenschaft und Bildung*, 1/2004, p. 185-202 (IBZ indexed).

19. The Mission of Private Higher Education in Romania, *International Higher Education*, The Boston College No. 38, Winter 2005, p. 12-13.

20. Zwischen Expansion und Kontraktion. Zur Inklusion ins Hochschulsystem in Osteuropa 1950 – 2000, *Berliner Journal für Soziologie*, Vol. 16, No. 1 / 2006, with Manfred Stock., p. 77-93. (ISI, SCOPUS and IBZ indexed)

21. Romania is Oscillating between Centralism and Autonomy, *European Education*, vol. 38, no. 1, Spring 2006, p. 73–84 (EBSCO, ERIC and IBZ indexed).

22. Theorie der Weltgesellschaft und statistische Modelle im soziologischen Neo-institutionalismus, *Zeitschrift für Soziologie*, Jg. 36, Heft 2 / 2007 p. 82-99. with Manfred Stock. (ISI, SCOPUS and IBZ indexed)

23. Transformationspfade. Hochschulen im postkommunistischen Osteuropa, die hochschule, *Journal für Wissenschaft und Bildung*, Nr. 1 /2007 with Peer Pasternack, p. 43-48 (IBZ indexed).

24. Vergleichende Hochschulforschung, die hochschule, *Journal für Wissenschaft und Bildung*, Nr. 1 / 2007 with Gero Lenhardt and Manfred Stock, p. 36-42 (IBZ indexed).

25. Does academic mobility prevent brain-drain? *Analele Universităţii din Oradea, Fascicula Sociologie-Filosofie-Asistenta Sociala*, vol. VI, 2007, ISSN 158-4093, Editura Universităţii din Oradea, p. 69-81.

26. „Amerikanische Eliteuniversitäten“. Selective Colleges and Major Research Universities, Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 11, Heft 4 / 2008, with Manfred Stock and Gero Lenhardt, p. 559-576 (ISI, SCOPUS and IBZ indexed).

27. Private Hochschulen – Perspektiven der Forschung, die hochschule, Journal für Wissenschaft und Bildung, Nr. 2 / 2008 with Manfred Stock, p. 6-18 (IBZ indexed).

28. The construction of a knowledge base on higher education federalism in Germany, Journal of University Development and Academic Management, Vol. V, No. 9-10, September 2008, Cluj University Press, with Peer Pasternack, p. 69-78.

29. Entwicklung privater Hochschulen im Ländervergleich, Forschung & Lehre, Nr. 10/2009, Deutscher Hochschulverband, Bonn, with Gero Lenhardt and Manfred Stock, p. 738-739, also published by Die Zeit: http://www.academics.de/wissenschaft/weder_anspruchsvoller_noch_elitaer_36718.html?unpaged=true.

30. Distinct fractal characteristics of monomer and multimer proteins, Fractals - Complex Geometry Patterns and Scaling in Nature and Society, Nr. 1/2010, with Dana Craciun, Adriana Isvoran and Nicolae M. Avram, p. 207-214 (ISI indexed).

31. Optimism and migration in Romanian academia, Journal of Social Research and Policy, nr. 1/2010, http://www.jsrp.ro/online-first/JSRP_No1_REISZ

32. Despre vinovați și vinovății în procesul comunismului (About guilt in the trial of Communism), Colloquium Politicum, Nr. 1/2010, Editura Universității de Vest, p. 131-142.

33. Zwischen Expansion und Kontraktion zur Entwicklung der Hochschulbildung in Osteuropa 1950 – 2000, Colloquium Politicum, Nr. 2/2010, Editura Universității de Vest, with Manfred Stock, p. 9-36.

34. Private higher education and economical development, European Journal of Education, Wiley-Blackwell, Nr. 2/2012, with Manfred Stock (indexat ISI și EBSCO), p.198-212.

35. Überlebenschancen privater und öffentlicher Hochschulen im Ländervergleich, Beiträge zur Hochschulforschung IHF München, Nr. 2 /2012, with Gero Lenhardt and Manfred Stock (indexat IBZ), p. 30-48. Also available at: <http://www.wissenschaftsmanagement-online.de/converis/artikel/1733.jsessionid=3c5af1a38272daf58bf4cadeadfe>

36. Soft and Hard Data and Definitions for University Rankings, Colloquium Politicum, Nr. 2/2011, Editura Universității de Vest.

37. Wandel akademischer Bildung und geschlechtsspezifische Bildungsbeteiligung, Sonderheft 2012 „Soziologische Bildungsforschung“, Kölner Zeitschrift für Soziologie, edited by Heike Solga and Rolf Becker, with Manfred Stock and Robert Schuster (ISI indexed).

38. Más allá del Estado y del mercado: universidades, libertad académica y vigencia del pensamiento de Wilhelm von Humboldt, UNIVERSUM, Talca, Chile, N° 27, Vol. 2/2012 with Enrique Fernández D., Gero Lenhardt, Manfred Stock (DOAJ and Scielo indexed), p. 59-80.

39. Does the market make us happy? Stock market and well-being, *Economia politica - Journal of Analytical and Institutional Economics*, nr. 1 / 2013, with Aurora Murgea (ISI indexed), p. 51-68.

40. Hochschulexpansion, Wandel der Fächerproportionen und Akademikerarbeitslosigkeit in Deutschland, *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften* nr. 1 / 2013, with Manfred Stock (ISI indexed), p. 137-156

41. Entre democracia y dictadura. Inclusión en la Educación Superior en países de Latinoamérica, Europa Oriental y Europa Occidental, *Revista Calidad en la educación*, Chile, Nr 1/2013, p. 245-276. with Enrique Fernandez Darras and Manfred Stock (Scielo, EBSCO, DOAJ indexed)

42. Napoleon era scund (Napoleon was short), in *Lecturn*, no. 3/2013 July-September, Timișoara, p. 21-23.

43. Emotional Convergence in Mass Media and Social Media in Election. Case study: Romania 2014, *Transsylvanian Review of Administrative Sciences*, no. 13(52)/2017, p. 94-109, with Lucian-Vasila Szabo (ISI indexed)

44. Brain Drain Migration from Romanian Academia. The End of a Mirage, *European Review Of Applied Sociology*, 2017, nr. 10/14, p. 34-48, with Ciprian Pânzaru (EBSCO, DOAJ, Cabell indexed)

45. Vertikale Differenzierung im privaten Hochschulsektor Eine explorative Studie zur Stratifizierung der Hochschulausbildung in Deutschland, Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, no. 1/2018, with Manfred Stock, Alexander Mitterle (ISI indexed)

46. Goettingen in Baltimore or the Americanization of the German university, Journal of Research in Higher Education, Vol II, nr. 2 / 2018, p. 23-44 (CEEOL, DOAJ indexed)

Contributions to books or conference proceedings

1. ***, Education for the transition. Part III. Higher Education Policy in Central and Eastern Europe (Country Reports), Budapest, Civic Education Project, March 1997 (chapter 6. Romania), p. 60-72.

2. ***, Research at Central and East European Universities, Jagellonian University Press Cracovia, Polonia, 1997 chapter The development of student/staff ratios in Romanian higher education, p. 179-184.

3. ***, Higher education financing in a changing environment. Balancing autonomy and accountability, Conseil de l'Europe, Paris, Legislative reform programme for higher education and research, 1998, chapter "The West University of Timișoara. Institutional case study", p. 78-85.

4. ***, NEC Yearbook, 1999 – 2000, chapter Opinions and strategies of Romanian academics related to emigration, Editura Humanitas, București, 2000, p. 473-520.

5. Dorian Branea (ed.), Civic Participation and Accountability, The Third Europe Foundation, Editura Brumar, Timișoara, 2001, 133 p. (statistical processing)

6. Ljubisa Mitrovic, Dragoljub B. Dordevic, Dragan Todorovic (ed.), Cultural and ethnic identities in the process of globalisation and regionalization of the Balkans, Center for Balkan Studies, Niš, 2002, chapter "Cross-border cooperation and regional identities in the Balkans", by Dana Gavreliuc, Daniela Reisz, Alin Gavreliuc and Robert Reisz, p. 77-91.

7. Gabriele Gorzka (ed.), Transformation der Wissenschaften in Mittel- und Osteuropa. Polen • Rumänien • Russland • Slowakei • Tschechien • Ungarn, Kassel University Press, 2003, chapter “Hochschulbildung in Rumänien nach 1990”, p. 157-192.

8. Snejana Slantcheva, Iulia Pushkina (ed.) Private Institutions of Higher Education. Myths and Realities (in Bulgarian), Sofia, 2005, chapter “Romanian Private Higher Education Institutions on the Web. Legitimacy Discourse and Self Image”, p. 149 – 153.

9. Philip G. Altbach, Daniel C. Levy (ed.) Private Higher Education: A Global Revolution, Sense Publishers, Boston College Center for International Higher Education and PROPHE, 2005, chapter “Missions of private higher education in Romania”, p. 203-207.

10. Thomas Claus (ed.) Gender Report Sachsen Anhalt 2006. Docupoint-Verlag, Magdeburg, 2006, chapter „Mädchen und Jungen ohne Schulabschluss in Sachsen-Anhalt“ by Gero Lenhardt, Robert D. Reisz and Manfred Stock, p. 61-89.

11. Arild Tjeldvoll, Peter Tibor Nagy, Anne Welle-Strand (ed.) Balkan Higher Education. Challenged to Change, Centre for Higher Education Management Research, Studies in Education Management Research, No 19, Oslo, Norvegia, 2006, chapter “Romania is Oscillating Between Centralism and Autonomy”, p. 165-178.

12. Daniel C. Levy, Snejana Slantcheva (ed.) Private Higher Education in Post-Communist Europe. In Search of Legitimacy. Palgrave Macmillan, April 2007, chapter “Legitimacy discourse and mission statements of private higher education institutions in Romania”, p. 135-156.

13. Alina Bargoanu, Remus Procopie (ed.) Education, Research and Innovation. Policies and Strategies in the Age of Globalization, National School of Political Studies and Public Administration, Comunicare.ro, Mai 2008, chapter “Organizational Survival in Private Higher Education in Chile, Germany, Romania and the United States” by Enrique Fernandez Darraz, Gero Lenhardt, Robert D. Reisz and Manfred Stock, p. 99- 106.

14. Costache Rusu (ed.) Proceedings of the 5th International Seminar on Quality Management in Higher Education, 12-14 June, 2008, Tulcea,

Technical University of Iasi, Romania, Editura Performantica, chapter “The statistical monitoring of the quality effects of federal differentiation in German higher education” by Victoria Iordan, Peer Pasternack and Robert D. Reisz, p. 335-340. (ISI Proceedings Database).

15. Pusztai Gabriella, Rébay Magdolna (ed.) Ké az oktatáskutatás? Tanulmányok Kozma Tamás 70. Születésnapjára, Csokonai Könyvkiadó, 2009, Debrecen, chapter “Why adverse selection is not possible in the Central and Eastern European private higher education sector”, p. 282-291.

16. Adrian Hatos and Sorana Săveanu (coord.), Educația și excluziunea socială a adolescenților din România (Education and social exclusion of teenagers in Romania), Editura Universității din Oradea, ISBN 978-973-759-848-6, Oradea, 2009, chapter “Absolvenți fără diplomă în Germania. Cazul landului Sachsen-Anhalt” (School-leavers without a diploma in Germany. The case of the land Sachsen-Anhalt), by Gero Lenhardt, Robert D. Reisz and Manfred Stock, p. 61-80.

17. Peer Pasternack (ed.), Relativ prosperierend. Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen: Die mitteldeutsche Region und ihre Hochschulen, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig, 2009, chapter „Struktur und Ausstattung der Mitteldeutschen Hochschullandschaft“, by Klaudia Ehrhardt, Dirk Lewin, Peer Pasternack, Robert D. Reisz, p. 44-65.

18. Peer Pasternack (ed.), Relativ prosperierend. Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen: Die mitteldeutsche Region und ihre Hochschulen, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig, 2009, chapter „Nicht-staatliche Hochschulen in Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen“ by Robert D. Reisz and Manfred Stock, p. 366-384.

19. Diana Dămean, Maria Roth, Csaba Dégi, Lorena Văetiși (eds.) The Social Ecology of School Success: Implications for Policy and Practice, capitolul “Schulabgänger ohne Abschluss. Eine empirische Untersuchung am Fall Sachsen-Anhalt”, by Gero Lenhardt, Robert D. Reisz and Manfred Stock, p. 257-280.

20. Olivia Spiridon, Edda Iijima-Binder, Romanița Constantinescu. (eds.) Geschichte der Literaturen. Erinnerungskultur in den Literaturen Südosteuropas, Pop Verlag, Ludwigsburg, 2010, chapter Schuldige und

Schuld im Prozess um den Kommunismus, by Robert D. Reisz (translated from Romanian by Adrian Teleabă).

21. Bruno Baruque Zanón, Álvaro Herrero, Emilio Santiago Corchado Rodríguez (Eds.), Proceedings of the 1st International Conference on European Transnational Education (ICEUTE 2010), Universidad de Burgos, 2010, capitolul Federal Differences in the Financing of Higher Education in Germany. A statistical analysis, by Robert D. Reisz, ISBN 978-84-92681-18-1, p. 123-132

22. Peer Pasternack (Ed.), Hochschulen nach der Föderalismusreform. Leipzig: Akademische Verlagsanstalt, 2011, capitolul 8. Zusammenhänge zwischen Hochschulpolitik und Hochschulentwicklung. Statistische Analysen, by Robert D. Reisz and Manfred Stock. p. 314-339.

23. Tinu Parvulescu (Ed.) Gărâna Jazz. Povestea unui festival, a locului și a publicului său, Editura Brumar, Timișoara, 2012, capitolul Gărâna pe retea de Andrea Reisz și Robert D. Reisz.

24. Zwischen Expansion und Kontraktion. Hochschulbildungsbeteiligung in den Ländern West-, Mittel-, Osteuropas und den USA in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. In: Peer Pasternack (Hrsg.): Hochschul- und Wissensgeschichte in zeithistorischer Perspektive. 15 Jahre zeitgeschichtliche Forschung am Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF). HoF-Arbeitsbericht 04/2012. Institut für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Halle-Wittenberg 2012. S. 16-18 de R.D. Reisz și Manfred Stock.

25. Private Hochschulen im internationalen und historischen Vergleich (1950-2004). In: Peer Pasternack (Hrsg.): Hochschul- und Wissensgeschichte in zeithistorischer Perspektive. 15 Jahre zeitgeschichtliche Forschung am Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF). HoF-Arbeitsbericht 04/2012. Institut für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Halle-Wittenberg 2012. S. 19-21 de R.D. Reisz și Manfred Stock.

26. Wandel akademischer Bildung in Deutschland (1950-2002). In: Peer Pasternack (Hrsg.): Hochschul- und Wissensgeschichte in zeithistorischer Perspektive. 15 Jahre zeitgeschichtliche Forschung am Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF). HoF-Arbeitsbericht

04/2012. Institut für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Halle-Wittenberg 2012. S. 28-32 by R.D. Reisz and Manfred Stock.

27. Miroslav Stanici (ed.) *Vocile străzii*, Tritonic, București (2016), chapter „Câteva comentarii la interviurile lui Miroslav Stanici” by Robert D. Reisz.

28. Ștefana Ciortea Neamțiu, *Eine Stadt vermittelt sich – Temeswar – Kandidat für den Titel einer Kulturhauptstadt Europas 2021*, Editura Universității de Vest, Timișoara (2016), foreword by Robert D. Reisz.

29. Emanuel Copilaș (ed.), *Sfârșitul istoriei se amână*, Editura Cetatea de Scaun, Târgoviște (2017), chapter „De ce universitatea nu este o întreprindere? (sau de ce universitatea?)”, p. 169-176 by Robert D. Reisz.

30. Emanuel Copilaș (ed.), *Sfârșitul istoriei se amână*, Editura Cetatea de Scaun, Târgoviște (2017), chapter „Mărirea și decăderea învățământului superior privat în România”, p. 177-188 by Robert D. Reisz.

31. Justin J. W. Powell, David P. Baker, Frank Fernandez (ed.), *The Century of Science: The Global Triumph of the Research University*, Emerald Publishing (2017), chapter „STEM+ Productivity, Development, and Wealth, 1900-2012”, p. 249-276 by Iris Mihai and Robert D. Reisz.

32. Sterkens, C., Ziebertz, H-G. (eds.), *Religion and Human Rights. Political and Judicial Rights through the prism of religious belief*, Springer, 2018, chapter „Religion, political and judicial rights in post-communist, post-atheist spaces. An empirical study among youth in Romania”, by Silviu Rogobete, Robert D. Reisz.

33. Emanuel Copilaș (ed.) *Volum la împlinirea vârstei de 75 a lui Michael Shafir* (2019), chapter „Discursul noii drepte românești. O analiză hermeneutică obiectivă”, by Robert D. Reisz.

Research Reports

1. Hochschulpolitik und Hochschulentwicklung in Rumänien zwischen 1990 und 2000, HoF Arbeitsberichte, Institut für Hochschulforschung, „Martin Luther“ Universität Halle Wittenberg, Nr. 1/2003, 42 p.

2. Public policy for private higher education in Central and Eastern Europe. Conceptual clarifications, statistical evidence, open questions, HoF Arbeitsberichte, Institut für Hochschulforschung, „Martin Luther“ Universität Halle Wittenberg, Nr. 2/2003, 34 p.

3. Social Finance for Self-Employment in Rural Areas: For Whom? By Whom? For What? How? International Labour Organisation, Bucharest, 2005, <http://www.ilo.org/public/english/region/eurpro/budapest/publ/employ/socfin.htm>, 84 p.

4. Mädchen und Jungen ohne Schulabschluss in Sachsen Anhalt, G/I/S/A, Gender-Institut Sachsen-Anhalt GbR Forschungsbericht, 2006, with Thomas Claus (project management), Gero Lenhardt and Manfred Stock, 87 p.

5. Politische Steuerung und Hochschulentwicklung unter föderalen Bedingungen. Stand der Forschung und theoretisch-methodologische Vorüberlegungen für eine empirische Analyse, HoF Arbeitsberichte, Institut für Hochschulforschung, „Martin Luther“ Universität Halle Wittenberg, Nr. 4/2009, with Manfred Stock and Karsten König, 41 p.

6. Studierendenmobilität – ost- und westdeutsche Bundesländer. Studie im Rahmen des Projekts „Föderalismus und Hochschulen“, HoF Arbeitsberichte Institut für Hochschulforschung, „Martin Luther“ Universität Halle Wittenberg, Nr. 3/2010 with Irene Lischka and Annika Rathmann, 68 p.

7. Datenbericht Hochschulföderalismus. Hochschulstatistische Kennzahlen zur Föderalismusreform 1998-2006. Institut für Hochschulforschung (HoF), Halle-Wittenberg 2011, <http://www.hof.uni-halle.de/dateien/foederal2011/Datenbericht.pdf>, with Henning Schulze (and the participation of Janine Hoffmann, Claudia Kieslich, Karsten König, René Krempkow, Victoria Neuber, Peer Pasternack, Robert Schuster).

8. Wandel der akademischen Bildung und Professionalisierung, HoF Arbeitsberichte, Institut für Hochschulforschung, „Martin Luther“ Universität Halle Wittenberg, Nr. 6/2011, with Manfred Stock, 71 p.

9. Does the market make us happy? The stock market and well-being, FEAA Working Papers, 2012.FEAA.F.03, UV Timișoara, with Aurora Murgea. 25p.

Edited volumes

1. Robert D. Reisz, Manfred Stock (ed.) Private Hochschulen: Nationale und Internationale Entwicklungen, die hochschule, Journal für Wissenschaft und Bildung, Nr. 2 / 2008 (indexed IBZ).
2. Robert D. Reisz, Manfred Stock (ed.) Wandel der akademischen Bildung, die hochschule, Journal für Wissenschaft und Bildung, Nr. 2 / 2011 (indexed IBZ) (planned).

Coordinated research grants and contracts

1. 1998 Content analysis of the Romanian central press “Reflectarea problemei creării unei universităţi de stat with predare în limba maghiară în România”(The reflection of the problem of creation of a Hungarian language public university in Romania) (Institutul Prospecta,with Laura Maruster)
2. 1998 Opinion poll “Opinii ale populaţiei din Timișoara despre parlamentarii de Timiș” (Opinions of the population of Timișoara on Timiș county MPs) for the Pro Democratia Association (Institutul Prospecta, with Laura Maruster)
3. 1999 Opinion poll and audience survey of the cable television company “Analog SA” (Institutul Prospecta).
4. 1999 Opinion poll “Opinii ale populaţiei Timișorii despre activitatea administraţiei locale” (Opinions of the population of Timișoara on local administration) for the “Prima ora” daily newspaper (Institutul Prospecta).
5. 1999 Design and implementation of a promotion program for the cable television company “Analog SA” (Institutul Prospecta).
6. 1999 – 2000 “Opinions of Romanian academics upon emigration” research grant – New Europe College, Bucharest
7. 2000 Opinion poll “Alegeri locale în Timișoara, Lugoj, Sannicolau Mare, Jimbolia, Buziaș și Deta” (Local elections in Timișoara, Lugoj, Sannicolau Mare, Jimbolia, Buziaș and Deta) for CrestaPrint S.R.L. (Institutul Prospecta).

8. 2000 Opinion poll and audience survey of the cable television company “Analog SA” (Institutul Prospecta).

9. 2001 Opinion poll “Satisfacția consumatorului” (Consumer satisfaction) for PROFI Romania S.R.L. and CrestaPrint S.R.L.

10. 2001 Marketing research “Piața regională a țiglelor de acoperiș” (The regional market for roof tiles) for Econometrica S.R.L.

11. 2001 Opinion poll “Cooperare euroregională” (Euroregional cooperation) in the Banat (Romania) and Voivodina (Serbia) for the Third Europe Foundation, (with Dorian Branea and Alin Gavreliuc).

12. 2002 Opinion poll “Consum cultural în județul Arad” (Cultural consumption in Arad county), for the Consiliul Cultural Județean Arad (Cultural Council of the Arad County), director Marius Lazurcă.

13. 2002 Opinion poll “Satisfacția consumatorului” (Consumer satisfaction) for PROFI Romania S.R.L. in Timișoara, Cluj, Brașov and Sf. Gheorghe, (Complementar S.R.L.).

14. 2002-2003 Individual research project “Public policy for private higher education” at the Institut für Hochschulforschung, Martin Luther Universität Halle Wittenberg.

15. 2003 Individual research project “Hochschulpolitik und Hochschulentwicklung in Rumänien zwischen 1990 und 2000” at the Institut für Hochschulforschung, Martin Luther Universität Halle Wittenberg.

16. 2003 Research contract “Asociațiile de locatari ca organizații ale societății civile” (Residential associations as organisations of civil society), for the Community Habitat Finance (CHF) Foundation Romania, (Complementar S.R.L., with Alin Gavreliuc).

17. 2004 Marketing research „Finanțarea rurală“ (Rural finance) for CHF Romania on two major regions in Romania, Western Plains (counties Timis, Arad, Bihor, Satu Mare) and Southern Plains (counties Teleorman, Giurgiu, Ialomita, Calarasi), (Complementar S.R.L.)

18. 2005 Research Contract “Social Finance for Support to self-employment in rural Romania” for the International Labour Organization, Subregional Office for Central and Eastern Europe, Budapest (Complementar S.R.L.).

19. 2006 Marketing research „Microcreditare pentru IMM-uri în zona urbană de Vest a Romaniei“ (Microcrediting for SME in the urban West of Romania) for Opportunity Microcredit Romania (OMRO), Tg.Mureş (Complementar S.R.L.).

20. 2007 Analysis of the informational system of the West University Timișoara and the design of the terms of proposal for a MIS (Complementar S.R.L.).

21. 2011 Organisational evaluation of the New Europe College in Bucharest (with Manfred Stock and Peer Pasternack).

Participations in research grants and contracts abroad

1. 1996 “Regional Needs Assessment Project (Educating for the Transition: A Needs Assessment Study of Social Science Higher Education in Central and Eastern Europe)” research contract with the Civic Education Project, country report – Romania.

2. 1995 “An evaluation of the first phase of the TEMPUS program of the European Communities” research contract with the European Commission, DG XXII. (with Barbara Kehm, Friedhelm Maiworm, Albert Over, Wolfgang Steube and Ulrich Teichler) contracted by AES, Kassel and the Centre for Higher Education and Work, Kassel

3. 1996 “An evaluation of the first two years of the second phase of the TEMPUS program of the European Communities” research contract with the European Commission, DG XXII. (with Barbara Kehm, Friedhelm Maiworm, Albert Over, Wolfgang Steube and Ulrich Teichler) contracted by AES, Kassel and the Centre for Higher Education and Work, Kassel

4. 2002 “Managerial University – Service University – Extended University – Entrepreneurial University” research grant of the Hungarian Ministry of Education contracted by the Hungarian Institute for Educational Research, Budapest, Ungaria, coordinator Prof.Dr. Ildiko Hrubos.

5. 2002 “Study for the possibilities of Accomplishing the Structural Changes Resulting from the Bologna Declaration in Romania” research

grant of the Hungarian Ministry of Education, Center for the Recognition of Degrees contracted by the Hungarian Institute for Educational Research, Budapest, Ungaria, coordinator Prof.Dr. Ildiko Hrubos.

6. 2004 – 2005 “Redcom: Réseau Européen de Dissémination en éducation COMparée” research grant of the European Commission, DG Research, contracted by the European Institute of Education and Social Policy, Paris.

7. 2004 – 2006, “Hochschulexpansion in West-, Mittel-, Osteuropa and der U.S.A. in der zweiten Hälfte des 20sten Jahrhunderts”, DFG (Deutsche Forschungsgemeinschaft) grant STO 499/2-1 at the Institut für Hochschulforschung Martin Luther Universität Halle Wittenberg, coordinator PD Dr. Manfred Stock.

8. 2005 “Analyse und Wertung der Situation von Schulabbrechern mit dem Ziel, Handlungsoptionen zur Gegensteuerung zu entwickeln” research grant of the KM-SA (Kultusministerium Sachsen Anhalt) contracted by the Gender Institute Sachsen Anhalt, Magdeburg, coordinator Thomas Claus.

9. 2006–2008 “Private Hochschulen im internationalen und historischen Vergleich (1950-2004)“, DFG (Deutsche Forschungsgemeinschaft) grant STO 499/3-1 at the Institut für Hochschulforschung Martin Luther Universität Halle Wittenberg, coordinator PD Dr. Manfred Stock.

10. 2008 – 2010 “Qualitätswirkungen der föderalen Differenzierung im Hochschulbereich” grant of the BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) at the Institut für Hochschulforschung Martin Luther Universität Halle Wittenberg, coordinator PD Dr. Peer Pasternack.

11. 2008 – 2010 “Mitteldeutschlandbericht” research grant of the KM-SA (Kultusministerium Sachsen Anhalt) at the Institut für Hochschulforschung Martin Luther Universität Halle Wittenberg, coordinator PD Dr. Peer Pasternack.

12. 2008 – 2011 „Wer lehrt was unter welchen Bedingungen? Untersuchung der Struktur akademischer Lehre an deutschen Hochschulen“ BMBF research project at the Institut für Hochschulforschung Martin Luther Universität Halle Wittenberg, coordinator Dr. Roland Bloch.

13. 2009 – 2011 „Wandel akademischer Bildung in Deutschland (1950-2005)“ DFG (Deutsche Forschungsgemeinschaft) grant STO 499/4-1 at the Institut für Hochschulforschung Martin Luther Universität Halle Wittenberg, coordinator PD Dr. Manfred Stock.

14. 2011 – 2012 „Fortsetzungsantrag – Wandel akademischer Bildung in Deutschland (1950-2005)“ DFG (Deutsche Forschungsgemeinschaft) grant STO 499/5-1 la Institut für Hochschulforschung Martin Luther Universität Halle Wittenberg, coordonator PD Dr. Manfred Stock.

15. 2012 – 2013 „Akademische Laufbahnmodelle im internationalen Wettbewerb. Vergleichende Strukturanalysen mit ausführlichem Glossar“ proiect de cercetare BMBF Institut für Hochschulforschung Martin Luther Universität Halle Wittenberg, coordonator Prof. Dr. Reinhard Kreckel.

16. 2012 – 2015 „Science Productivity, Higher Education Development and the Knowledge Society: China, Germany, Japan, Taiwan, Qatar, United States“ proiect de cercetare Qatar National Research Fund, NPRP No. 5-1021-5-159 coordonator Prof.Dr. David Baker, Pennsylvania State University.

Participations in research grants in Romania

1. 1998 „Probleme speciale de rețele Petri, limbaje, grafuri și căutarea de stringuri în texte” (Special problems of Petri nets, languages, graphs and the search of strings), CNCSIS (National Center for Research in Higher Education) research grant at the Department of Computer Science of the West University Timișoara, coordinator Prof. Dr. Alexandru Cicortaș.

2. 1998 „Dezvoltarea și consolidarea studiilor avansate și programelor doctorale în informatică distribuită with aplicații în științele sociale și economice” (The development and consolidation of advances studies and doctoral programs in distributed computer science applied in the social and economical sciences), CNCSIS (National Center for Research in Higher Education) research grant at the Department of Computer Science of the West University Timișoara, coordinator Prof.Dr. Viorel Negru.

3. 1998-2000 „Medii inteligente pentru software științific” (Intelligent media for scientific software), research grant of the World Bank at the Department of Computer Science of the West University Timișoara, coordinator Prof.Dr. Viorel Negru.

4. 2005-2008 „Eficienta învățământului universitar în România în perspectiva dinamicii cerintelor educative-formative” (The efficiency of Romanian higher education in the context of the dynamics of educational and formative demands) CNCSIS Ceex 05-D8-66/11.10.2005 research grant coordinated at the Academia de Studii Economice (Academy for Economical Sciences), București.

5. 2007 – 2010 „Tehnici de Evaluare Comparativă a Calificării Universitare în România” (Methods of comparative evaluation of university qualifications in Romania) CNCSIS PN II 91-047/18.09.2007 research grant coordinated at the Academia de Studii Economice (Academy for Economical Sciences), București.

6. 2012 – 2015 Proiect EPHE [PN-II-ID-PCE-2011-3-0476 Planificare economică, învățământ superior și acumularea capitalului uman în România în timpul regimului comunist (1948-1989), coordinated by Bogdan Murgescu at the University of Bucharest.

7. 2014 Proiect POSDRU/159/1.5/S/133391,, Programe doctorale și post-doctorale de excelență pentru formarea de resurse umane înalt calificate pentru cercetare în domeniile Științele Vieții, Mediului și Pământului” coordinated by the University of Bucharest

8. 2014–2015 Proiect POSDRU/155/1.2/S/136180–Internaționalizare, echitate și management universitar pentru un învățământ superior de calitate (IEMU), coordinated by Adrian Curaj, at UEFISCDI

Consulting and expert contracts

1. 1993-1995 Member of the advisory board of the „Joint East European Center for Democratic Education and Governance” foundation, Budapest.

2. 1999 – present Referee for DAAD scholarships, Romania.

3. 2000 Interviewed educational expert for the evaluation of the CEP (Civic Education Project).

4. 2001 Evaluation report “Romanian private higher education” for the László Teleki Alapítvány Magyar Külügyi Intézet, Budapest.

5. 2001 Member of the “The Citizen Observatory for DKMT Regional Policies and Practices” a think tank for the DKMT (Dunăre – Criș – Mureș – Tisa) Euroregion.

6. 2004 – 2009 Member of the board of the REDCOM cooperation program of the scientific journals “die hochschule”, “European Journal of Education”, “European Journal of Vocational Education” and “Politiques d’Éducation et de Formation”.

7. 2009 Interviewed expert on higher education topics for “Die Zeit”.

Awards and scholarships

1. 1992 – 1993 European Higher Education Advanced Training Course scholarship

2. 1994 – 1995 DAAD Scholarship, Center for Higher Education and Work, Kassel (later renamed INCHER, Kassel)

3. 1997 Witkin Okonji Memorial Fund Award of the International Association for Cross-Cultural Psychology

4. 2000 – 2001 New Europe College, Bucharest Fellowship

5. 2001 Collegium Helveticum, Zurich, Visiting Scholar

6. 2001 Jozsef Attila Tudomány Egyetem, Szeged, Hungary, Visiting Scholar

7. 2017 Award for significant research in the area of international higher education by the Association for the Study of Higher Education’s (ASHE) Council on International Higher Education, for Justin J. W. Powell, David P. Baker, Frank Fernandez (ed.), *The Century of Science: The Global Triumph of the Research University*, Emerald Publishing (2017), includes the chapter „STEM+ Productivity, Development, and Wealth, 1900-2012”, p. 249-276 by Iris Mihai and Robert D. Reisz.

8. 2018 PROSE Award for Excellence in Social Sciences: Education Theory (and finalist for overall award), Association of American Publishers for Justin J. W. Powell, David P. Baker, Frank Fernandez (ed.), The Century of Science: The Global Triumph of the Research University, Emerald Publishing (2017), includes the chapter „STEM+ Productivity, Development, and Wealth, 1900-2012”, p. 249-276 by Iris Mihai and Robert D. Reisz.

9. 4. Feb 2020 – Ordinul Național „Serviciul Credincios” în grad de Cavaler, conferit de Președintele României (post-mortem) în semn de „apreciere pentru contribuția remarcabilă la dezvoltarea învățământului superior și a cercetării românești, pentru activitatea managerială și a rezultatelor obținute în formarea intelectuală și umană a tinerelor generații”.

II.

Roni Reisz, văzut de prieteni
și colegi

DESPRE RONI AȘA CUM L-AM CUNOSCUȚ

EMANUEL COPILAȘ

Conferențiar Dr. al Universității de Vest din Timișoara

This short piece represents an evocation of professor Reisz's generous personality. He was a wonderful and supportive colleague, and he will surely be missed. His professional and moral legacy will nevertheless continue to grow. Initially published in *Sociologie Românească*, nr. 2, 2020, pp. 178-179. *IN MEMORIAM.*

Să fi fost pe la sfârșitul anilor 2000 când ne-am intersectat pentru prima dată pe holurile Universității de Vest din Timișoara. El, profesor la Facultatea de Matematică și Informatică, având ore și la Facultatea de Științe Politice, Filosofie și Științe ale Comunicării, specializarea Relații Internaționale și Studii europene în limba germană (cursul de Statistică aplicată, respectiv alte cursuri de metodologii cantitative în științele sociale). Eu, preparator în cadrul Departamentului de Științe Politice.

Prima impresie pe care mi-a produs-o a fost aceea a unei persoane rezervate, care nu comunică mai mult decât este necesar și știe să păstreze distanța profesională. În 2012, când Roni s-a transferat în cadrul departamentului de Științe Politice, am început să îl cunosc treptat și dincolo

de aparența sobră și detașată. Venirea lui în cadrul departamentului nostru s-a produs în cadrul unui context administrativ relativ tensionat: de abia se deblocaseră posturile didactice în sistemul public de învățământ, după câțiva ani de criză și de blocaj generalizat al angajărilor/ promovărilor în sistemul bugetar. Pe cale de consecință, aducerea unui profesor plin în departament la acea dată, chiar dacă a unui colaborator cu vechime, putea părea inoportună. Noul nostru coleg a fost întâmpinat, trebuie să o spun deschis, cu anumite rezerve din partea unor colegi, printre care mă numărăm și eu.

Conștient de acest aspect, respectiv de formarea pe care o avea în cadrul științelor exacte, într-un departament în care majoritatea membrilor erau și sunt în continuare adepți ai metodologiilor calitative, Roni a încercat să depășească acest început dificil prin tot felul de formule integrative profesional: lansări de carte, conferințe științifice, mese rotunde, proiecte de cercetare. Alături de profesorul Silviu Rogobete, actualul director al Școlii Doctorale de Filosofie, Sociologie și Științe Politice, Roni a contribuit la fondarea domeniului de studii doctorale în Științe Politice din cadrul universității noastre. Pe acest palier, și-a continuat activitatea de integrare și dinamizare profesională a cât mai numeroși colegi, concomitent cu aceea de promovare instituțională.

În acest context, la scurt timp după ce devenisem lector universitar, din noua postură de decan al facultății de Științe Politice, Filosofie și Științe ale Comunicării, Roni m-a chemat la el în birou pentru a mă anunța că îndeplinesc criteriile de abilitare pentru domeniul Științe Politice, fapt pentru care mă sfătuiește să îmi depun cât mai rapid posibil dosarul de abilitare. Inițial am ezitat, dar ulterior i-am urmat sugestia și nu am regretat, devenind parte a unui colectiv profesionist, motivat și cu perspective de dezvoltare tot mai ample.

În ultimii ani am avut ocazia să îl cunosc în contexte din ce în ce mai informale. Am descoperit astfel un om vesel, deschis, generos și săritor, care nu ezita să te ajute, mai ales dacă i se părea că ești pasionat de ceea ce faci și ai rezultate notabile pe plan profesional, sau măcar potențial. Foarte important, Roni nu era o persoană invidioasă, CV-ul lui impresionant

contribuind probabil din plin la această atitudine. Iar ajutorul pe care îl acorda era întotdeauna necondiționat, nedublat niciodată de pretenții de reciprocitate. Mă bucur că l-am cunoscut și că am avut ocazia să învăț de la el. Închei această scurtă evocare cu un citat din opera scriitorului Mark Twain: „Stai departe de oamenii care îți micșorează ambiția. Oamenii mici întotdeauna fac asta. Cei cu adevărat mari te fac să te simți că și tu poți deveni mare”.

RONI REISZ

MIRCEA DRAGU

Psiholog, Psihoterapeut, Activist civic, Timișoara

Pe Robert (Roni) Reisz l-am (re)cunoscut ca făcând parte din acel timp și loc pe care îl numesc „Timișoara mea”. Mai mare cu o generație (poate chiar două) decât mine, anii și preocupările comune au anulat această distanță și ne-am pomenit că stăm, câteodată umăr lângă umăr la modul propriu, la Festivalul de Jazz de la Gărbăna/Timișoara, la o lansare de carte, la o conferință. L-am perceput, și știu că nu numai eu, ca pe o prezență discretă și consistentă, angajată și constantă în viața cetății, și unul dintre pușinii oameni din zona universitară care întrețin podurile dintre lumea reală și școală.

În distanța personală am apreciat la el în primul rând faptul că știa să contracțeze, în bună manieră socratică, prin întrebări, că făcea dificilă bârfa pentru omul de lângă el, dacă persoana respectivă nu înțelegea limitele înțepăturii simpatetice, și că a știut să echilibreze cultura bine construită cu ceea ce în budism se numește „mintea începătorului”. Scriind acest text realizez că în spatele acestei moderații se afla o veritabilă flacără interioară, una care foarte probabil a fost una dintre cauzele plecării lui grăbite din această lume. Pentru că, da, într-o formă sau alta, Roni era „pe tot terenul” în termeni de disponibilitate, sete de cultură, networking.

Cu puțin noroc și/sau exercițiu, oamenii care trec de o anumită vârstă pot ajunge să înțeleagă că valoarea noastră nu e dată doar de ceea ce suntem (titluri, poziții, avere) ci și, sau mai ales, de felul în care am atins lumea. Părinții se pot măsura onest, fără narcisism și frustrare, și prin copiii lor, la fel impactul maeștrilor e dat de calitatea și munca discipolilor. Am avut ocazia să colaborez cu câțiva oameni formați la „școala lui Roni”, și pot spune că Roni a făcut o treabă grozavă inclusiv aici. Kudos, Maestre, pe orice teren ai juca acum!

Cred că cel mai bun lucru pe care putem să îl facem în memoria lui Roni e să continuăm să clădim poduri între oameni, să întreținem comunități sănătoase și să cultivăm zâmbetul fără să renunțăm la exigență, la gândire critică, la metodă. Să căutăm (și, cu puțin noroc, poate să și găsim) frecvența în care să vibrăm împreună, civic și/sau cultural, așa, „univibe”.

RONI – ULTIMUL ȚADIK DIN BANAT. SALVAREA MIEILOR SAU ULTIMA LECȚIE A LUI RONI

VASILE ERNU

Scriitor

Niciodată nu știi când e ultima îmbrățișare. Asta a fost ultima lecție a prietenului Roni (Ronnie / Robert D. Reisz). Pentru că s-a întâmplat brusc: la miezul nopții ne-am despărțit după o seară mai lungă de ascultat klezmer. I-am pus chiar un klezmer de Banat. Ne-am îmbrățișat la despărțire, am promis să ne revedem cât de curând. În ultimii ani ne vedeam de câteva ori pe an la povești lungi. Devenisem prieteni la maturitate, prietenii pe afinități, pe stări nu din întâmplare. Ne îmbrățișăm, ne despărțim și peste 18 ore află că Roni ne-a părăsit.

Abia a doua zi aveam să înțeleg că o îmbrățișare cu un prieten, mai ales după o vârstă, trebuie să fie făcută ca și cum ar fi ultima. De fapt totul trebuie făcut ca și cum ar fi ultima oară. Roni cam așa făcea totul.

Dar să o luăm pe ocolite dacă vrem să terminăm povestea. Așa ar fi făcut el.

Cu două seri mai devreme picasem în Timișoara să-mi lansez cartea. Roni citise, a vorbit frumos și mergeam să discutăm pe îndelete. Discuția de

după, cea mai importantă. Pentru că în stilistica lui Roni tot ce e secundar poate și trebuie să devină important. Pe drum, ca în orice oraș de la noi, ne întâlnim cu diverși oameni cu care Roni se cunoștea. Mai toți îl cunoșteau. Și unul îl întreabă:

– Roni mai ai oaia aia?

– O am, o am zburdă prin curte, zice Roni blajin cu un zâmbet moale, puțin flegmatic, cu ochii lui sclipitori.

Povestea cu oaia mă lasă puțin nedumerit. Îl știam deja bine, era un intelectual prea rafinat, urban și comod burghez pentru a fi pasionat de oi. Adică Roni era pe jazz, nu pe fluieraș duios, chiar dacă nu-i era străin. Asocierea lui Roni cu turma de mioare nicicum nu mi se încadra în imaginație. În sinea mea această asociere mă făcea să râd, era comică cumva. Înțeleg pasiunile „stranii” ale oamenilor, dar pe Roni mi-l puteam imagina cu orice animal, însă nu cu o turmă de bârsane.

– Roni, zi-mi și mie ce e povestea asta cu oile? zic eu curios...

– Ei ce să fie. Mi-a adus unul acum ceva ani un miel de Paște. Viu. Ca să-l tai, să-l belesc și să-l mănânc. Mă vezi tu pe mine făcând asta? Așa că i-am dat drumul în curte, a crescut și acum a devenit ditamai animalul. Umblă prin curte și paște tot... trăiește pe lângă noi și noi pe lângă ea.

Pare o poveste banală, dar acest tip de gest, acest tip de stilistică existențială este una a unui om care poate transforma orice banalitate, orice ființă damnată dispariției în ceva util, cu sens și într-o ființă „domestică”, intimă, plăcută, comodă, aproape fericită. Însă acest tip de „prindere în sens”, în circuitul vieții, acest tip de gest este făcut „natural”, fără un mare efort, fără nimic eroic, glorios, superior, fără obligații și impuneri. Ba chiar cu o anumită ironie, umor fin, stare plăcută. Asta era marca lui Roni. Asta era „atingerea” lui Roni pe care orice om cu care el a stat la povești a simțit-o.

Roni pentru mine a fost un soi de ultim țadik pe care l-am cunoscut. Era ceea ce în vechile comunități din ștetl-urile noastre prin care au crescut strămoșii lui Roni era atribuit omului-drept, omului-înțelept al comunității. Roni era acel om-înțelept care producea armonie chiar și acolo unde erau contradicții și conflicte puternice. Avea pe lângă urechea muzicală și simțul

„muzicii și armoniei existențiale” acea calitate aproape dispărută pe la noi de om al păcii, om care știe să scoată în momentele de criză tot ce-i bun din om și să gonească „duhurile rele”. Producea în jurul lui armonie și sens. Fără pic de orgoliu, de aer de autoritate, de spirit de superioritate sau de violența bravadei intelectuale care există la noi în vremurile de conflict și în astfel de medii.

Roni o făcea înțelept, modest, artistic: ca un sunet de clarinet klezmer care te facea să te ondulezi unei plăceri de a fi împreună, de a discuta cu tâlc, de a te bucura de șederea împreună și poveste. Roni repara orice situație cu o simplă mângâiere, cu un singur gând, cu o singură poveste, cu un singur surâs și cu privirea aceea flegmatic sclipitoare care te făcea să te simți bine și cu rost.

Cînd Roni se așeza la masă timpul începea să curgă mai lent iar ceasurile ticăiau mai puțin alert: intram într-o altă dimensiune a timpului.

Roni a fost acest ultim țadik al Banatului, al Timișoarei pe care l-am pierdut toți și care ne va lipsi enorm, enorm, enorm de mult. Ne rămîne amintirea lui luminoasă, iar asta e foarte important. Roni ne părăsește lăsându-ne ceva foarte important. Cei care l-au cunoscut știu bine ce...

Pacea fie cu el / ׀ולשהוילע / ah-lahv hashalom /

ROBERT REISZ

LUCIANA FRIEDMANN

*Președinta Comunității Evreiești din Timișoara, Directoarea Centrului
de studii evreiești și israeliene din Universitatea de Vest Timișoara*

Nu l-am cunoscut suficient și, din această cauză, poate nu e corect să exprim câteva gânduri. Dar nici să rămân în tăcere, atunci când se colectează amintiri despre un cercetător, profesor, om al cetății care a fost evreu și care nu și-a negat vreodată rădăcinile, nu ar fi corect. A plecat atât de devreme, între atâtea planuri, lăsând în urmă o familie care mi-e foarte dragă. Uneori îl privesc pe nepoțelul lui, sosit după plecarea sa și mă gândesc ce bunic i-ar fi fost, sigur i-ar fi deschis noi universuri. Trăiesc aceasta dilemă, scriind rândurile, și mi-l amintesc pe Robert Roni Reisz cu zâmbetul său discret. Ne salutăm fugăr, nu știam exact ce se afla în umbra zâmbetului, probabil mă intimidă și renumele său de înțelept, pe undeva.

Ceea ce știu cu certitudine este că lipsa vocii și a scriiturii sale este o mare absență în vremuri atât de tulburi ca cele de acum. Mai știu sigur că admir puterea și forța mamei sale, doamna dr. Reisz, care la Lugoj, în pofida mării traume și a altor încercări, oferă mereu un gând cald și un zâmbet. De fapt, același zâmbet. Să îi fie memoria binecuvântată domnului Prof. Dr. Robert Reisz! Mereu un Kadish se va spune, acolo, la piatra sa din Cimitirul Evreiesc din Timișoara. Oriunde viața ne duce și oricât de complicate taine se deschid, rădăcinile rămân mereu acolo, simple, tăcute, eterne.

UN ALT FEL DE PALIMPSEST

MIRELA IACOB

Mirela Iacob, traducător ArtLit (engleză/germană) & muzician

Sunt convinsă că cei care vor citi rezultatul prezentei inițiative, odată ajunși la finalul volumului dedicat lui Robert Reisz, vor avea nevoie să petreacă, alături de sine, un timp necesar. Fizic singuri, dar practic împreună cu gândurile lor, în care prezența lui Roni, activată de mărturiile din volum, va avea o claritate implacabilă și dureroasă.

Am decis să las altora tonul academic și abordările din zona profesională în care Roni a fost o voce copleșitoare, deoarece poate cel mai vădit atribut care a amprentat prietenia noastră a fost remarcabila lui profunzime umană.

Ne cunoșteam din „zonă”. Și prin „zonă” înțeleg tot ce zvâcnea, artistic, cultural, literar, muzical, într-o Timișoara despre care, de la un moment dat încolo, vorbeam puțin la timpul trecut. Eu știam de el, el știa de mine, ne apreciam... cred că așa a început, într-un perimetru temporal pentru care îmi vine să folosesc mai-mult-ca-perfectul, deoarece e deja departe. Fiecare dintre noi era vizibil și vocal în domeniile în care activa, aveam prieteni comuni... interacțiunea noastră a apărut ca ceva natural, de la sine înțeles.

Acea Timișoara la care mă refer era un nucleu, la fel cum noi și alții ca noi deveniserăm un fel de enclavă. Inevitabil, ne întâlneam la diverse

evenimente care continuau deseori cu conversații captivante. Discuțiile cu Roni te îmbogățeau. Avea un fel de blândețe fermă (sau fermitate blândă) cu care își rostea opiniile pertinente. Avea un fel cumpănit de a-și alege cuvintele, conturate clar, sigur, cu greutate. Dar și cu multă culoare (cam ca o improvizație de clarinet...). În spatele oricărui subiect abordat, Roni puncta câte un plus de informație, niciodată nefondată, care precis exista acolo datorită curiozității de cercetător și spiritului său analitic.

Iar acum, memoria mă lovește cu imagini buluc, care mă scot invaziv din frazele pe care încerc să le leg. Devii conștient că ai pierdut un om prețios atunci când nu simți nevoia să vorbești despre asta pentru că, oricât de alături ți-ar fi cuvintele, ele sunt sterile. Și poate e mai bine să rămânem la „fertilitatea erorilor” decât la infertilitatea lor... Știi că un om e de neînlocuit atunci când, din locurile pe lângă care treci și unde, odată, ați dezbătut, povestit, tăcut, ascultat muzici sau râs împreună, te lovește, cu ecou, golul.

Există, dincolo de tot ce a fundamentat prietenia mea cu Roni, un episod care m-a urmărit și înainte ca el să plece să joace baschet pe un alt teren. Primisem o veste care mi-a întors lumea cu susul în jos și încă încercam să o gestionez. Venind vorba de un eveniment cultural care se profila, m-am eschivat pentru că știam că, în data respectivă, o intervenție urma să îmi decidă punctele cardinale. Roni a insistat și atunci i-am spus în detaliu despre ce era vorba. Și mi-am dat seama că în aceeași dată urma să fie și el subiectul unei intervenții, diferită dar la fel de importantă.

Brusc, după ce fixasem niște informații îngrijorătoare în aceeași căsuță din calendar, am început să discutăm despre ele ca despre starea vremii.

Brusc, s-a născut un fel de complicitate care ne-a oferit scuturi cu un „silver lining” emoțional, pe care am continuat să le purtăm.

Brusc, vocea lui Roni mi-a dat siguranța că totul va fi bine.

Și totul a fost bine. Și la mine, și la el.

La un moment dat a plecat. Și atunci mi-am amintit de ultimul nostru schimb de mesaje. La al meu „Chipintaci”, Roni mi-a răspuns „Nu-i chip să nu”.

Am scris și rescris de multe ori textul acesta și mi-a fost foarte greu. Literele și ideile se tot iveau, se împiedicau unele de altele, apoi preferau să dispară.

Dar e vorba despre Roni. Și îi purtăm amintirea ca pe un alt fel de palimpsest, pe care mai adăugăm câte o stare sau un cuvânt, pentru că imaginea lui trebuie să rămână vie.

Nu-i chip să nu.

RONI

ANGI MARCU

*Head of HR Global Compliance & Head of Global Diversity
and Inclusion la HELLA | FORVIA*

Îmi amintesc prima întâlnire cu tine, Roni, pe 16 Aprilie 2001, pe peronul Gării de Nord Timișoara. Eu cu Dana, soția ta, plecam la capătul lumii în raidul umanitar „Cu papucii prin deșert lovește din nou” al Academiei Cațavencu, mai exact plecam în Senegal (Africa). „The beginning of a beautiful friendship”, dar nu într-un aeroport marocan, ci pe un peron timișorean. Cineva, probabil Dana, te-a imortalizat zâmbitor pe peronul gării când a avut loc această întâlnire, poza încă există.

L-am revăzut pe Roni după acest raid pentru că Roni s-a decis să cultive prietenia noastră, a mea cu el și cu soția lui. Aveam o diferență de vârstă de vreo 15 ani, eu eram studentă în acea perioadă, ei deja erau adulți cu copii, cu joburi, predau deja la universități. Lumile noastre de atunci păreau destul de opuse. Am privit cu mirare și suspiciune încercările lui Roni de împrietenire. De ce nu aș fi privit cu suspiciune? Cred că, de fapt, nu prea cunosc oameni cu așa o poftă de alți oameni cu ideile lor, așa cum a avut Roni. Așa că Roni se hotărăște să mă invite la masă într-o perioadă în care mesele mele de studentă erau destul de frugale. Și asta e ce mi-a plăcut cel mai mult la Roni, excelența lui calitate de a pune oamenii la masă, de a desface o sticla de vin și de a ne provoca

să fim umani, să facem schimb de idei și de experiențe, de a trăi lucruri mai profunde decât cele trăite zi de zi sau decât cele materiale. Mâncatul devenea ritual, nu doar satisfacerea unei nevoi bazale. Roni era un bucătar bun, gătea bine și cu plăcere, dar nu despre asta o să vorbesc aici.

Când Andrea, fiica lui Roni, ne-a propus nouă, prietenilor, să scriem câte ceva despre Roni, primul gând m-a dus la omul care oferă mâncare și îți face onoarea să te așeze la masa lui. Mi-am pus întrebarea care este semnificația ospitalității. Masa e un ritual și este încărcată de semnificații, este o prostie să credem că este doar hrană. Ni se oferă mâncare, dar mâncarea este simbolul camaraderiei cu gazda.

Plutarch spune că „Nu ne invităm reciproc să mâncăm și să bem, ci ne invităm să mâncăm și să bem împreună.” A împărți mâncare cu cineva înseamnă a pecetlui o prietenie și a crea o legătură durabilă. A invita pe cineva din afara familiei la masă înseamnă a dori să unești acele familii și asta înseamnă să crezi societatea. „Reciprocitatea este o parte esențială a sistemului social. Acceptând o invitație la masă înseamnă că și tu la rândul tău o să inviți gazda la masă în viitor; a mânca împreună cu alți membrii ai grupului înseamnă să arăți loialitate grupului și semnifică dorința de a servi intereselor grupului.” Cred că am întârziat mult până să îi arăt lui Roni reciprocitatea invitațiilor la masă. Am făcut-o ulterior, stângaci, tinerește, cu puținele atuuri culinare pe care le am. Dar Roni întotdeauna îmi lăuda și încuraja mâncarea cvasi-mediocră, era singurul care făcea lucrul ăsta. De fapt, cred că încurajarea era pentru importanța așezatului împreună la masă.

Am pornit să scriu rândurile astea cu gândul că invitațiile lui la masă ne-au pecetluit prietenia. Îmi dau seama că nu e așa. Poate au pecetluit și prietenia noastră, dar au făcut ceva mai mult: au creat societatea lui Roni, din jurul lui Roni, o societate plină de oameni interesanți care gravitau în jurul lui. Roni a iubit oamenii, a cultivat prietenii. Îmi lipsește să mă așez la masa lui, cu tribul lui.

Am realizat importanța meselor după ce Roni a plecat, ne invita pe la el aproape săptămânal. Dincolo de camaraderie, e o duioșie în a-ți găti cineva. Când intru în casa lui, mă aștept să-l văd cum apare zâmbitor din bucătărie, cu sorțul pus și prezentând pasional bucatele gătite.

Roni a fost nașul căsătoriei mele, al fiicei mele. Am hotărât să forțăm soarta care nu ne-a făcut rude și ne-am făcut singuri. M-a ajutat în momente grele cu discreție și loialitate. Nu cred că i-am întors nici serviciul ăsta.

În Grecia Antică, dacă un om era primit și omenit în casa altuia, nu doar aceștia, ci și urmașii lor rămâneau uniți prin legături ca cele de rudenie. Într-o notă optimistă, sper să continuăm aceste obiceiuri cu cei care am rămas din familiile noastre.

IN MEMORIAM

IRIS MIHAI

*Lect. Dr., Director al Departamentului de Științe Politice,
Universitatea de Vest Timișoara*

Un informatician se plimba prin parc, când i-a apărut în cale o broscuță care i-a spus: *dacă mă săruți, mă voi transforma într-o tipă superbă*. Informaticianul se uită la ea, o ridică și o așează delicat în buzunarul de la piept. Broscuța nedumerită îl întreabă: *hei, ce-i cu tine? Nu m-ai auzit?* Informaticianul îi răspunde: *știi... pe mine o tipă superbă m-ar cam încurca, dar să ai o broscuță care vorbește e cool*.

Bancul ăsta îmi amintește de Roni din două motive: 1. Pentru că de la el l-am auzit prima dată; 2. Pentru că părea să se identifice cu el – nu era entuziasmat de lucruri evidente, ci îl bucurau acele lucruri inedite, rare, uneori chiar stranii pentru restul lumii, dar el era ok cu asta. Într-un fel, Roni era și informaticianul și broscuța. Era broscuța pentru că să ai un prieten ca el era cool. Roni era om de știință, dar cânta și la saxofon; era profesor universitar, dar se apropia cu ușurință de oameni indiferent de mediul lor profesional sau vârstă; se bucura din plin de tot ce avea de oferit orașul din punct de vedere cultural, dar savura din plin solitudinea munților; era iubitor de artă, dar la fel de mult iubea să gătească; punea aceeași pasiune în organizarea unei conferințe științifice, precum în organizarea unui festival studentesc; juca baschet, deși poate era mai bine

să n-o fi făcut. Nu-mi amintesc să-l fi întrebat vreodată ceva la care să nu aibă răspuns, iar întrebări au fost multe.

Cum l-am cunoscut eu pe Roni? Studentă fiind, în anul II de master, în prima săptămână de școală, întârzii la primul curs de *Sisteme de formare și incluziune educațională*. Intru în sală, neștiind de cine voi da, iar din fața clasei, Roni mă întâmpină cu un zâmbet larg și mă întreabă: *Sigur aici trebuie să fii?* Adevărul e că nu eram sigură, dar i-am răspuns: *Ei sunt colegii mei, deci tind să cred că da*. Astăzi sunt sigură că acolo trebuia să fiu. Roni s-a dovedit a fi un profesor excepțional, care stimula curiozitatea, creativitatea și pasiunea pentru subiectele pe care le aborda. În parte, și datorită lui m-am înscris la doctorat într-un moment în care traiectoria mea profesională era lipsită de claritate; și pentru că nicio faptă bună nu rămâne nepedepsită, Roni a ajuns parte din comisia mea de îndrumare – experiență pe care în scurt timp a putut-o valorifica la alt nivel, îndrumându-și propriii doctoranzi.

Opera lui este una cu greutate, complexă, care surprinde complexitatea sa ca individ, abordând arii extrem de diverse: statistică, politologie, educație, migrație, matematică sau fericire. Doar Roni putea scrie o carte de statistică pentru *neinițiați* pe care să o structureze ca pe o carte de bucate; culegerea datelor statistice e ca mersul la piață pentru alegerea ingredientelor potrivite; tendința centrală și distribuția datelor văzută ca aperitiv; sau analiza datelor nenumerice văzută ca meniu pentru vegetarieni – da, Roni avea umor. Știa că pentru studenții de la științe sociale statistica era un soi de sperietoare așa că a decis să facă ceva în legătură cu asta, așa s-a născut *Carte de statistică. Rețete încercate*. De la Roni am învățat că poți demonstra statistic cum copiii sunt aduși de berze, uitându-te la corelația dintre natalitate și numărul de berze din mediul rural, respectiv cel urban.

Despre fertilitatea erorilor. Imitație și inovație în învățământul superior – spunea că asta este cartea lui serioasă, carte pe care o încheie cum nu se putea mai bine vorbind despre originalitate, de la Kabbalah la plagiat, doar Roni putea să aducă împreună metode esoterice și practici „copy-paste-ice” și să le facă să meargă bine împreună. Avea darul ăsta de a aduce

împreună elemente a căror asociere părea absurdă pentru oricine altcineva, dar pe care le lega atât de bine încât mixul ajungea să fie evident.

Roni era profesor universitar, dar asta nu-l făcea să se ia prea în serios; cerceta neobosit, dar asta nu îl făcea să fie preocupat, ci entuziasmat; putea să vorbească mult, dar niciodată să plictisească.

ERORI FERTILE ȘI AMBIGUITĂȚI CLARE

MIHAI MURARIU

*Lect. Dr., Prodecan al Facultății de Științe Politice,
Filosofie și Științe ale Comunicării, Universitatea de Vest Timișoara*

În timpul unei conferințe, Roni s-a oprit din prezentare, și-a potrivit ochelarii pe nas și m-a rugat să-i citesc un text despre educație pe care îl avea scris pe ecran în franceză. Am râs pe moment și am luat-o ca pe o glumă. Dar Roni vorbea serios.

Probabil că se temea să nu-i scape diverse germanisme în prezentare, așa că mi-a dat mie sarcina. Trebuia să citesc cu glas tare în fața unui public distins și cât se poate de academic. Așa că am inspirat adânc și am început. Cuvintele au curs unul după altul – educație, coduri de legi, societatea napoleoniană, transformarea universităților, toate spuse cu un accent relativ convingător pentru un autodidact al limbii lui Balzac. De lângă tablă, Roni m-a ascultat cu o expresie de om interesat, plin de curiozitate.

Era o expresie care îi părăsea rareori figura. O înlocuia uneori o ironie amară sau poate o tresărire timidă a sprâncenelor în care puteai să vezi urmele adolescenței. Alteori găseai un râset plin de viață, ca atunci când una dintre posesiunile lui de preț – oaia familială, pe care am numit-o și brandul de țară, l-a întâmpinat în grădină, alergând spre el cu viteza și entuziasmul unui câine.

L-am cunoscut pe Roni într-o dimineață de iarnă. Ultima dată l-am văzut în Universitate, îndreptându-se către ieșire, spre lumina gri a altei dimineți de iarnă. Ne-am văzut doar o clipă de la distanță, iar apoi nu a mai fost. Au rămas în urma lui cărțile. În ele se regăsește o bună parte din natura autorului, sardonică, jucăușă, meditativă. Poate unul dintre cele mai importante aspecte ale operei sale ține, în mod mai mult sau mai puțin surprinzător, de erori și de felul în care acestea și-au pus amprenta în educație și ideologie.

Puternic implicat în sistemul educațional, Roni a căutat, de-a lungul anilor, să propună soluții la numeroasele probleme ale acestui domeniu vital pentru profilul unei societăți moderne. Textele adunate în volumul *Eseuri despre universități și alte teme* (Editura Institutul European, 2017, Prefață de Adrian Miroiu) cuprind referințe la cercetări și teorii care țin de științele sociale. Acestea, precizează autorul, nu au dat naștere unei literaturi de popularizare asemănătoare științelor exacte. Grupate în două secțiuni (*Eseuri despre învățământ și Alte teme*), articolele din carte reprezintă un pas important în această direcție, valorificând în mod prietenos pentru cititorul nespecializat teme semnificative și cu aplicabilitate imediată într-un areal complex, ce se bazează pe resursele științelor politice, politicilor educaționale și ale filosofiei cunoașterii.

Cartea începe cu un text de impact (*Un manifest împotriva cultului genialității*) despre învățământul preuniversitar românesc, în care persistă confuzia calității cu excepționalitatea. „Imaginea dezirabilului comportamental” promovat prin acest model are implicații atât pentru majoritatea non-excepțională, cât și pentru cei care se regăsesc în mitul genialității, autorul subliniind că, într-o anumită viziune, „tot ceea ce nu este excepțional, adică prin definiție, majoritatea, nu este meritoriu”. Școala românească visează să producă „mari gânditori, oameni de știință și de artă”, dar „este total inaptă și chiar dezinteresată de a produce cetățeni, în sensul complet, democratic și social al termenului.” Cu alte cuvinte, idealul educațional era reprezentat de imaginea geniului, cu disprețul său pentru imperfecțiunile și mediocritatea instituțiilor democratice. Astfel, dacă genialitatea este asociată cu utopia și, precizează autorul, cu nevoia

de dominație carismatică, democrația reprezintă mediocritatea. Însă realizările medii, normalitatea, lucrul bine făcut, înseamnă, în cele din urmă, echilibrare, integrare socială, baza unui stat și a unei democrații funcționale. În același timp, mitul genialității poate avea efecte nefaste și asupra celor care se regăsesc în cadrul său. Astfel, unicitatea poate reprezenta și imaginea omului solitar, inadaptat, neapreciat de contemporani, în ciuda marilor sale calități pe care urmează, desigur, ca istoria să i le recunoască. Reacția geniului față de o lume a imperfecțiunii, a compromisurilor și a jumătăților de măsură nu poate fi decât una absolută: răsturnări, revoluții, reconstrucții.

Un alt text foarte important al cărții (*Despre vinovați și vinovații în procesul comunismului*) este cel în care autorul este preocupat de tema vinovaților și a vinovațiilor în procesul comunismului. Autorul abordează subiectul din prisma raționalismului simțului comun popperian, asumându-și în mod conștient „morală iudeo-creștină în forma actuală europeană modelată de ideologii democratice liberale”. De asemenea, se urmează aici și argumentul lui Vladimir Tismăneanu, care consideră sistemul politic comunist ca fiind, în primul rând, „un sistem bazat pe primatul ideologiei”, prin acest concept înțelegându-se un sistem de credințe menit să orienteze acțiunea umană la nivel individual și social. Mai mult decât atât, cum autorul însuși scrie, „o ideologie politică definește buna guvernare și, în mod implicit sau explicit, chiar binele însuși”. În acest context, se pune întrebarea dacă o ideologie poate săucidă.

Există destule dezbateri pe tema viziunilor totalizante și a potențialelor implicații ale acestora, care leagă uneori problema de efectele modernității și de o pervertire a idealurilor iluminismului. Însă, negarea dreptului la existență, plasarea oamenilor în categorii pure sau impure pot fi întâlnite deja în texte de temelie ale culturii umane. Astfel, în text se identifică negarea dreptului la existență deja în descrierea *Spartei lui Lycurg*, făcută de Plutarh, cât și în *Republica* lui Platon și în abordările eugenice. De altfel, chiar dacă eliminarea fizică a unor grupuri ține de mai multe modele politice, în corpusul ideologic de bază al comunismului eugenia nu joacă un rol propriu-zis. Aici intervine un alt aspect, concretizat printr-o

întrebare esențială: ar putea tocmai intenția construirii societății perfecte să fie o problemă? Este o întrebare care merită un răspuns amplu, însă e suficient să amintim aici, în treacăt, de marile proiecte de utopianism politic și cum multe au eșuat în sânge. Pe de altă parte, nu putem ucide ideea de perfecțiune, impulsul către utopie, fie el pur teoretic, fie ca model implementabil de organizare socială, căci toate acestea țin de natura umană.

Autorul consideră că o ideologie poate ucide atunci când propovăduiește în mod explicit crima sau când definește binele în așa fel, încât o crimă să devină acceptabilă. La aceasta putem adăuga realizarea prin ideologie a unui cadru în care crimele sunt inevitabile. Când vine vorba de inovații morali, autorul reia o metaforă a lui Bourdieu: „omul legat precum o roată dințată în angrenajul sistemului nu are cum interoga moralitatea acestuia”. Acest lucru face posibilă persoana executantului eficient, cel care nu își pune vreodată probleme legate de încărcătura pentru care semnează, muniții, materiale, oameni. După cum se arată în text, transferul „responsabilității morale pare a fi inerent instituțiilor totale” (Goffmann, 1961), detaliindu-se apoi într-un mod foarte clar: „Înțelegem aici printr-o instituție totală, un grup sau organizație care are un control aproape total și continuu asupra individului și intenționează să șteargă efectele socializării prealabile a individului impunându-i un nou set de norme, valori și credințe.” E un argument esențial aici, iar importanța lui a fost identificată și în alte tradiții de cercetare. E destul să ne imaginăm un *milieu* ce poate remodela viziunea despre lume a unui individ prin intermediul unei serii de factori ce lucrează împreună, de la controlul absolut, la refacerea limbajului, la absența contactului cu viziuni alternative sau chiar cu lumea externă. O putere înspăimântătoare există în spatele unei asemenea posibilități.

Autorul tratează astfel două dimensiuni fundamentale pentru existența umană – educația și ideologia. Pe parcursul textului, devine clar că niciuna dintre ele nu poate fi complet separată de cealaltă. Este meritul cărții însă de a atrage atenția, chiar și indirect, asupra pericolului unor mitologizări facile, precum și asupra importanței și a rolului gândirii critice, un rol fundamental ce trebuie apărut cu grijă și păstrat mereu în centrul oricărei dezbateri. Astfel, eseurile sunt reacțiile specialistului față de o problemă

foarte sensibilă, tratată adesea amatoristic și oportunist de către media, dar și de forurile decizionale. Lipsei de perspectivă și derapajelor diverse, autorul le opune un discurs argumentativ precis, clar, și relevant.

Într-o lume care alternează adesea între convingerile totalizante și disoluția valorilor, Roni și-a propus să ofere ceva de durată – plăcerea învățării, a descoperirii din momentele de eroare sau de eșec, interesul față de ambiguități și față de claritatea ce se poate naște din acestea.

„CEEĂ CE NU TRĂIM LA TIMP NU VOM MAI TRĂI NICIODATĂ!”

ALEXANDRU PETRESCU

*Conf. Dr., Facultatea de Științe Politice, Filosofie
și Științe ale Comunicării, Universitatea de Vest Timișoara*

Încerc să scriu câteva rânduri despre un *profesor* și un *om special* și pentru mine: profesorul Robert Reisz, cu care nu am comunicat foarte mult, dar cât și mai ales ce am comunicat a fost cel puțin relevant.

În viața mea, am întâlnit tot soiul de ființe cu suflet înghețat, unele chiar mărturisind că sunt străine de orice bucurie; am trăit întâlnirea cu asemenea persoane doar în tăcere, rămânându-mi dragi doar aceia pe al căror chip am putut să văd inocența, cuta de oboseală și tot ce urcă, oricât de vag, din adâncul sufletului, în privire și gesturi. De când l-am aflat, Profesorul Robert Reisz mi-a atras atenția prin tonul blând și scăldat de o fină înțelegere, prin limbajul nuanțat până dincolo de nuanțe lingvistice; mi-a atras atenția prin educația desăvârșită a gestului prin care se făcea prezent, prin verticalitatea morală cu care, ca Decan, întâmpina orice problemă, prin „chipul” cu care încuraja nevoia celor din jur de a-și exprima independența în gândire,.. Așa că, de la început, mi-am asumat întâlnirea cu Decanul nostru ca pe o rostuire a *darului*. *Darul* nu este ceva

ce ne iese tot timpul în cale și, de daruri, nu ne împiedicăm, pur și simplu, pe stradă. Darurile ne îmbrățișează viața doar dacă și numai în măsura în care știm să le ieșim în întâmpinare: eu am încercat constant o asemenea întâmpinare, dar *timpul trăit* nu ne-a prea ajutat să-i dăm substanță...

Despre cei întâlنيți pe drumul pe care îl parcurgem, spunem, de obicei, că ne sunt... fie prieteni, fie străini. Dar prietenia are nevoie de o substanță care să sculpteze timpul petrecut împreună..., acel legato care se sporește pe sine dinlăuntru, până la punctul în care energia însărcinată cu sens capătă greutate și devine palpabilă. Din păcate, minunatul Profesor Robert Reisz a plecat prea devreme de aici, „oferind” posibilității adâncirii unor prietenii doar o lume a amintirilor, frumoasă și ea, desigur,...

Personal, am fost impresionat de *personalitatea* Profesorului Reisz, deosebit de complexă în manifestări culturale, academice și în același timp surprinzătoare. În modul dumnealui de a fi se întâlneau, cred, aspecte care nu coexistă în ființa oricui. Pe de o parte, *curajul* de a trăi *autentic* clipa ce vine și trece, știind că ceea ce nu trăim la timp, nu vom mai trăi niciodată. Am în vedere, desigur, cel puțin pasiunile dumnealui pentru alpinism, pentru jazz, ca și interesul, constant manifestat, pentru implicarea foarte serioasă în proiecte de cercetare menite să contribuie inclusiv la schimbarea unor semnificații ale ordinii sociale sau la rediscutarea capitalului de imagine de care dispune o instituție universitară. Toate acestea numesc o personalitate puternică, de excepție. Numai cei puternici știu din capul locului că între ceea ce gândim, ceea ce suntem și ceea ce facem se întinde o punte care trebuie străbătută mereu.

Pe de altă parte, atât cât am putut eu să-mi dau seama, Profesorul nostru trăia cu o irepresibilă nevoie de discreție: cutremurele (care apar în viața fiecărui om, uneori), tristețile ori bucuriile din suflet erau bine „acoperite” prin gesturi protocolare, ca în pânzele lui Velasquez, unde „viața personajului” se tot retrage în culise, în umbră, în „orgoliul rațiunii”, ca nu cumva să adie prin preajmă posibilitatea desfrunzirii sufletului. Cred că nu oricine este în stare de o asemenea sensibilitate, delicată, discretă. Și, probabil, apropierea de marea muzică a avut și ea rolul ei, căci muzica nu este indiscretă și, chiar și atunci când se tânguie, nu spune de ce. În același timp, muzica nu înlesnește mai întâi gândurile, înlesnește doar intensitatea emoțiilor și visele.

Se știa că Robert Reisz era într-o frumoasă comunicare cu studenții, oferindu-le „expertiza de care aveau nevoie și libertatea academică pe care i-a încurajat să și-o exprime”. Aceasta întrucât este vorba despre un profesor care a știut să îmbine competența teoretică cu cea practică, morală. Plecând cel puțin de la afirmațiile unor foști studenți, onestitatea intelectuală a profesorului Reisz a fost constant însoțită de capacitatea dumnealui de a apărea printre studenți spre a îngrijora orice suficiență și spre a oficia sistematic o critică a valorilor.

În postura de cercetător științific, activitatea Profesorului Robert Reisz a fost, de asemenea, impresionantă, preocupările dumnealui axându-se, în mod special, pe politicile educaționale, posibilitatea inovației în învățământul superior și problema redefinirii poziției „universității” românești, aflată încă pe drumul integrării depline în aria europeană a învățământului superior. Publicând 10 cărți și un număr impresionant de articole științifice, prin toate acestea, dumnealui lansa un *mesaj fondator de prietenie*, adresându-se, deopotrivă, colegilor, prietenilor devotați, dar și celor nedovediți drept prieteni, dar ademeniți oarecum de la distanță. De asemenea, Profesorul Reisz era conștient (potrivit susținerilor din cursurile de *Sociologia educației*) că *educația* este cultură, ea reprezentând și ceea ce îi poate împiedica pe oameni să se năpustească unii asupra altora. Educația presupune comunicarea și „a comunica înseamnă a împărți cu alții ceva, care prin împărțire nu se împuținează, ba chiar sporește” (H.G. Gadamer). Cultura este chiar domeniul care adună „tot ce crește prin împărțire”. Or, știința sociologiei este ea însăși creație în cultură.

Personal, am fost foarte bucuros când am aflat că filosoful Karl Popper l-a influențat mult în cercetările dumnealui, indiferent de domeniul în care acestea s-au materializat. Aceasta întrucât, pentru Popper, raționalitatea științei înseamnă „critică rațională”, iar „metoda științei este o formă a dezbaterii critice”. În aceste condiții, știința acumulată despre ceva anume nu este niciodată perfectă, ea trebuind să fie supusă permanent criticii. Tot așa, pentru Profesorul Robert Reisz, nucleul raționalității umane în general îl constituie atitudinea critică. M-au bucurat, de asemenea, inițiativele luate din postura de Decan al Facultății de Științe Politice, Filosofie și Științele

Comunicării, amintind-o aici doar pe aceea care presupunea prezentarea publică (în prezența colegilor) de către unul / oricare dintre profesorii facultății noastre a temei sale de cercetare din perioada respectivă. Impresionantă a fost și prezența dumnealui constantă, însuflețitoare și adesea bogată în întrebări cu sens, la prezentările de carte ale colegilor, ori în cadrul întâlnirilor din librării de tipul „Serile imaginarului”.

De fapt, ce am vrut să spun prin toate acestea? Înainte de toate, faptul că mă bucur că în experiența mea universitară am întâlnit un profesor și un coleg, în același timp puternic în așezarea sa cultural-profesională, dar și aflat în starea de a-și fi trăit poezia vieții discret, delicat, sensibil. Un OM despre care cred că a intuit constant cum trebuia să aștepte zorile fiecărei zile, știind că ele sunt irepetabile.

ROBERT REISZ

MARILEN GABRIEL PIRTEA

Profesor Dr., Rector al Universității de Vest din Timișoara

Uneori, povestea profesională a fiecăruia dintre noi ajunge să ne definească și să ne șlefuiască uman mult mai mult decât ne așteptam la început. Nu întotdeauna visurile inițiale sunt cele care ne aduc împlinirea profesională ci, uneori, doar ne îndreaptă pașii spre căi la care nici nu visam. Personal, m-am văzut totdeauna implicat în lumea economică, acolo unde există dinamism și provocare, zi de zi. Dar lumea aceasta s-a împletit cu cea universitară și m-a adus în Universitatea de Vest din Timișoara. Și cred că este exact locul unde trebuia să fiu.

Aici, la UVT, am avut șansa să cunosc oameni excepționali. Pe unii dintre ei am avut șansa să mi-i apropii și să le cunosc măcar parțial universul propriu. Roni Reisz este unul dintre acești oameni. Din păcate însă, pentru mult prea puțin timp față de complexitatea sa profesională și umană, pe care mi-ar fi plăcut să le descopăr pe îndelete.

Un om atât de firesc și de elegant, de cultivat dar complet lipsit de snobism, atât de sobru și precis în analizele sale, dar totuși atât de mucalit și stăpân al unui umor fin și candid.

Da, pentru mine, Roni a fost un mister iar dispariția lui prematură a crescut acest mister. Cred și astăzi că nu era ceva ce își propunea să

realizeze și să nu reușească. Deși avea o formare tehnică și fusese profesor în cadrul Facultății de Matematică și Informatică, profesorul Robert Reisz, Roni pentru toți cei care l-au cunoscut, a decis în 2012 să se transfere în Departamentul de Științe Politice, unde avea deja cursuri de câțiva ani. Ciudat? Nu pentru el! O minte clară și structurată, a văzut mereu mai departe decât mulți alții, în ce ar trebui să însemne științele politice în lumea modernă în care trăim și a integrat cu succes cunoștințele sale tehnice și metodologiile cantitative, atât de necesare pentru a completa și rotunji cercetarea în domeniile sociale. Expertiza sa a contribuit decisiv la transformarea cercetării în domeniu în UVT și a condus la formarea Școlii Doctorale de Științe Politice din universitatea noastră.

Profesor iubit, cu un discurs clar, structurat și complex, a fascinat generațiile care i-au trecut prin mână, schimbând cu siguranță în bine drumul ales de mulți dintre ei.

Pentru mine, a fost mereu colegul care putea să aducă pe tapet cele mai dificile probleme, fără să creeze tensiuni și fără să ne facă să ne îndoim că le putem găsi rezolvarea. Roni era omul care te făcea să te simți puternic și dornic să rezolvi, cu calm, problemele care îți apar în cale.

Dacă la catedră și în problemele profesionale era un model de precizie și seriozitate, Roni nu a devenit niciodată inabordabil. Chiar și atunci când era extrem de ocupat, avea o vorbă bună și un zâmbet pentru oricine avea nevoie și își făcea timp să asculte și să ajute cu un sfat înțelept. Îi plăcea frumosul și avea o cultură incredibilă. Vorbea cu entuziasm despre muzică și cărți și aprecia timpul de calitate petrecut cu oameni cu care avea despre ce să discute. Nu se complăcea în discuții sterile ci găsea mereu modul de a le canaliza spre subiecte interesante și care provocau discuții de substanță. Era un cărturar în cel mai complet sens, dar și un om care știa să se bucure de natură, de un vin bun, de sport, dar mai mult decât de orice, de oamenii pe care știa să îi prețuiască și să îi aducă în jurul său.

De multe ori, chiar și după doi ani, îmi vine să îl sun pentru un sfat și o vorbă înțeleaptă.

Ne lipsești, Roni!

RONI REISZ

LILIANA POPESCU

profesor universitar la SNSPA București,

Director al Institutului Diplomatic Român

Roni și cu mine am fost buni prieteni. Gândeam asemănător, aveam gusturi comune, aveam preocupări similare, ne făceam confidențe. Eram pe aceleași unde în ce privește tema echilibrului de gen, tema discriminărilor pe diferite criterii și multe altele. De aceea, cred că lui Roni i-ar fi plăcut articolul meu despre corectitudinea politică, publicat în *Dilema Veche*. Și i-ar plăcea să știe că am propus republicarea lui în volumul care îl comemorează.

Corectitudinea politică – de la neoconservatori la neolegionari,

Liliana Popescu

Apărut în *Dilema veche*, nr. 888, 15-21 aprilie 2021

Corectitudinea politică are deja o istorie în România. Încă din 1994, Horia-Roman Patapievici publica un articol intitulat „Comunismul american” în *Revista 22*, „[A]gentul patogen s-a travestit în haine dragi mentalității americane, și anume în straietele luptei împotriva tuturor discriminărilor, ale luptei pentru drepturile tuturor minoritarilor; s-a deghizat, adică, în corectitudinea politică. Corectitudinea politică este, în fond, comunismul american”.

A fi corect politic însemna să acorzi și să respecti drepturi ale minorităților – fie femei (sic!), persoane cu altă orientare sexuală decât cea

care conduce la reproducere, grupuri etnice, persoane cu dizabilități, alți minoritari. Gabriel Liiceanu, Nicolae Manolescu, Adrian Papahagi, Cătălin Avramescu și mulți alți intelectuali care au dominat scena culturală românească în deceniile post-1990, toți bărbați, au cultivat în diferite forme perspective critice asupra corectitudinii politice, legând-o de „comunism”. „Situarea corectitudinii politice în paradigma simbolică a comunismului românesc a devenit în ultimele două decenii un clișeu ritualic al neoconservatorilor români”, scrie Mihai Iovănel.

De ce este legată corectitudinea politică de „comunism” de către neoconservatori? Pentru că termenul „comunism” are conotații negative, multiplicat exponențial după decembrie 1989, ca semn al unei respingeri integrale a tot ceea ce s-a întâmplat în România în intervalul 1945-1989. Atitudinea fundamentală are în subtext mesajul „Comunismul este rău, capitalismul este bun”. Bizar mesaj, întrucât el aduce aminte de expresia satirică a lui George Orwell din *Ferma animalelor*, „Four legs good, two legs bad”.

Criticii „corectitudinii politice” resping valoarea egalității, egalitatea în drepturi, care e o valoare liberală fundamentală, afirmată cel puțin de la Revoluția Franceză, consacrată în documente internaționale majore precum Declarația Universală a Drepturilor Omului sau Convenția Europeană a Drepturilor Omului. Pentru a asigura egalitatea în drepturi, având în vedere structura patriarhală a spațiului public, e necesară „acțiunea afirmativă”. În avangarda mișcării postbelice pentru egalitate în drepturi au fost SUA. John F. Kennedy (democrat) a înființat Comisia pentru egalitate de șanse de angajare încă din 1961. Lyndon Johnson a continuat prin măsuri afirmative care au inclus minoritățile rasiale, apoi femeile. Țările nordice în Europa sunt, de asemenea, pioniere în aplicarea practică a principiului egalității în drepturi. Spațiul public românesc post-1990 s-a dezvoltat ca unul patriarhal, dominat de valorile și structurat pe modurile masculine de a percepe, înțelege și acționa. Politicile UE au sprijinit mișcarea emancipatoare internă, contracarând întrucâtva impulsurile tradiționaliste autohtone.

Adepții incorectitudinii politice pretind „a fi de partea bună a istoriei”, pentru că sunt „anticomuniști”. Ne amintim: „comunist rău, anticomunist

bun”. De aici mai e un pas până la legitimarea neolegionarismului. Este ceea ce s-a și întâmplat în ultima jumătate de an în România: ascensiunea la putere a formațiunii Alianța pentru Unirea Românilor (AUR), atacurile antisemite directe (cazul Maia Morgenstern), manifestările violente din preajma locuinței primarului minoritar al Timișoarei (care ne trimit cu gândul la practici gen „Noaptea de cristal”). Tot ce e anticomunist este considerat legitim de către „disidenții corectitudinii politice”, este încărcat moral pozitiv, este aprobat și legitimat social. Evreii sunt „jidani” și sunt răi prin natura lor, afirmă Mihnea Codrescu, unul dintre autorii website-ului Incorect Politic. „Familia lui Iisus Hristos a fugit din Palestina, în timp ce regele jidanilor de atunci, Irod, a provocat în țară una dintre, dacă nu prima acțiune bolșevică cu care, mai apoi și până în zilele noastre, sunt obișnuiți despoții jidovi”. Evreii erau comuniști de pe timpul lui Iisus, adică! Ar fi de răs dacă nu ar fi de plâns, chiar de jale. Astfel folosite, cuvintele devin arme, fără ca ele să aibă acoperire în realitate, fără corespondență cu realitatea. Ele contează în măsura în care coagulează o comunitate de încredere într-un ansamblu de idei false, dar care creează o siguranță de turmă. Adevărul nu mai înseamnă corespondența cu realitatea. Adevărul înseamnă doar că o mulțime de oameni, anxioși în fața celui diferit, a Celuilalt, cad de acord asupra unei anumite interpretări a realității, indiferent de cât de greșită sau inumană este ea.

Corectitudinea politică este, mai nou, echivalată cu „neomarxismul”. Virtutea cuvântului „neomarxism” rezidă în faptul că 1) marxismul este mult mai puțin cunoscut decât „comunismul” și 2) atitudinea generalizată din ultimii 30 de ani față de Marx a fost negativă, fiind considerat rădăcina „comunismului”. Neomarxismul e și mai puțin cunoscut, mai abscons. Câți oameni au citit din neomarxiști precum Antonio Gramsci, Georg Lukacs, Herbert Marcuse și alții?! 0,001%?! Pentru scopurile politice ale celor care folosesc cuvântul „neomarxism” e cu atât mai bine, pentru că auditoriul va asculta și li se va supune. Ba încă îi va considera deștepți. Așa, e simplu să impui formula „neomarxism rău, antineomarxism bun”.

„Neomarxismul”, ca termen ideologic, nu e o invenție locală, românească, ci e preluat din zona neoconservatorismului american. O serie

de reprezentanți ai partidelor de dreapta din România (PMP, Alternativa Dreaptă, Partidul Nouă Republică, AUR etc.) vorbesc despre neomarxism. Ce vrea el să însemne, acest „neomarxism” resemnificat? Înseamnă că majoritarii care sunt și au fost privilegiați social și politic riscă să-și piardă o parte din poziții, întrucât corectitudinea politică vine să confere drepturi și șanse noi minoritarilor. Este un artificiu foarte uzitat acela de a aduce de peste Ocean exemple extreme de situații în care majoritarii au fost năpăstuiți în favoarea minoritarilor. Universitățile americane și cele vest-europene, dar nu numai, au politici de șanse egale, astfel încât la o pregătire similară dau întâietate în angajare femeilor sau afro-americanilor sau persoanelor cu dizabilități etc. Este o măsură reparatorie minimală pentru inechitățile structurale care persistă de secole. Este esența noțiunii de „acțiune afirmativă”. Sensibilitățile criticilor corectitudinii politice sunt atinse foarte ușor. Ei nu reacționează deloc la lezarea intereselor profesionale ale minoritarilor. Mihai Iovănel dă un exemplu elocvent. Poeta Medeea Iancu a recitat la Botoșani un text feminist (în 2018) care a folosit polemic un vers vechi al lui Marius Ianuș. Dacă Ianuș fusese apărut în România literară, Medeea Iancu a fost pusă la punct în aceeași revistă a Uniunii Scriitorilor, pentru că „avusese imprudența «impardonabilă» de a scandaliza cu aceleași cuvinte care lui Ianuș îi fuseseră apărute invocându-se autonomia estetică”. Minoritarii înțeleg foarte bine această situație pentru că au trăit episoade similare.

„Ideologia de gen” este o altă invenție, ea însăși ideologică. Criticii corectitudinii politice contestă legitimitatea distincției dintre sex și gen, invocând cazuri de persoane transgender și posibilitatea schimbării de sex. O minoritate infimă a oricărei populații e alcătuită din persoane transgender și bunăstarea lor depinde de înțelegerea societății. A fi transgender nu e o alegere. Nu voi intra aici în detalii, ci voi sublinia doar faptul că necunoașterea fenomenului conduce la dezvoltarea unor temeri care sunt instrumentalizate politic. Una dintre cele mai malefice consecințe ale acestei instrumentalizări este încercarea de a împinge și a le închide pe femei în zona rolului reproductiv. Astfel, femeia devine femelă și este idolatrizată în rolul ei de mamă, de purtătoare de grijă, de îngrijitoare.

Separarea tradițională bărbat-aducător-de-pîine-în-casă și femeie-purtătoare-de-grijă-a-familiei este fixată prin nerecunoașterea diferitelor tipuri de masculinități și feminități, a complexității ființelor umane, a multiplelor roluri pe care le avem și pe care simțim să ni le asumăm. Suntem puși cu toții în cutia rigidă a gândirii binare. Există multe femei care își asumă roluri masculine, așa cum există mulți bărbați caracterizați prin trăsături și roluri asociate femininului.

Este uimitor cât de dificil este pentru o majoritate să vadă în femei nu doar obiecte sexuale și animale de reproducere, ci oameni, dotați cu toate calitățile umane, dar parțial diferite și adesea complementare. Este uimitor cum multe femei interiorizează ele însele diferența ca inferioritate (uneori, mai rar, ca superioritate). De altfel, definiția mea preferată a feminismului este „acea concepție conform căreia femeile sunt oameni”. Nu e deloc deplasată, având în vedere că în Evul Mediu a existat o dispută intelectuală legată de întrebarea „Sunt femeile oameni sau nu?”. Mai târziu, romantismul le-a asimilat fie îngerilor, fie demonilor. Mai aproape de noi, Emil Cioran considera că „Femeile sunt niște nulități simpatice”. Azi, neoconservatorii și neolegionarii încearcă încătușarea lor în roluri reproductive strâmte, ignorând calitățile lor de ființe complexe și ceea ce vor femeile ca oameni.

Opoziția majoritate-minorități cu care operează criticii corectitudinii politice e una falsă, întrucât orice majoritate este alcătuită din minorități. Ea este și periculoasă întrucât țintește o falsă definiție a democrației ca simplă „putere a majorității”. Un regim democratic nu înseamnă dictatura sau tirania majorității, ci doar folosirea regulii majorității în procedurile sale. Protecția drepturilor minorităților este parte a fundamentelor regimului de democrație liberală pe care l-am construit în ultimii 30 de ani. Compromisul, îmbinarea intereselor, consensul și nu impunerea cu forța sunt metode proprii de guvernare democratică.

Mișcarea criticilor corectitudinii politice în România a devenit deja amenințătoare, la propriu (episodul care a țintit-o pe Maia Morgenstern e grăitor). Discursul AUR indică și el faptul că România riscă să alunece spre o politică tot mai contondentă, extremă, neolegionară. Întrebarea

care se pune este dacă vrem să trăim într-o societate democratică, în care conflictele și interesele se rezolvă prin dialog și compromis, sau într-o societate șoșoacă în care se țipă, se amenință, se iau oameni la bătaie, se instigă la ură și se dau simionice capete în gură în loc de soluții negociate.

„IONUȚ, ÎNCERCĂ SĂ GÂNDEȘTI MAI ÎN PROFUNZIME...”

IONUȚ-IRINEL RITEȘ

*expert în domeniul protecției informațiilor clasificate, director al
Direcției Afaceri Interne la Camera Deputaților, Parlamentul României.*

În general vorbind, Protecția informațiilor clasificate este o materie sfărâitoare. Este destul de greu să o dinamizezi și să o faci atractivă. Nu sunt mulți care se încumetă să o predea. Cei care predau această materie, puțini la număr, au reușit să transforme materia monotona – predată cu precădere în instituțiile de învățământ militar, într-un curs universitar atractiv, după ce instituțiile civile de învățământ superior au înțeles valoarea acesteia, acceptând-o. Dar acești profesori, mai puțini decât degetele de la o mână, s-au împușinat, fiind insuficienți în raport cu nevoile societății în domeniul securitar.

În ultimii 20 de ani, m-am ocupat de un singur lucru – managementul informațiilor, nici că se putea o alegere mai bună pentru doctorat, însă această materie ține de studiile de securitate, iar în lipsa acestora, de științele politice, studiile de securitate fiind subsidiare științelor politice. Așa că Școala doctorală de Științe Politice din cadrul Universității de Vest Timișoara a fost alegerea evidentă, formația mea fiind una de universitar, iar Timișoara locul pe care îl numesc „acasă”.

Provocarea mea a fost mare, dar și mai mare a fost a prof.univ.dr. Robert Reisz, care, cunoscând raritatea acestui domeniu de studiu, și, în consecință, rata lui scăzută de reușită în domeniul academic, fiind matematician/statistician la bază, și-a asumat abordarea unui domeniu vechi de când lumea – ce e drept, însă reglementat doar în ultimii ani, cu alte cuvinte, având un caracter de noutate în lumea universitarilor.

Da, știam de la început cum va arăta teza, o aveam structurată în minte, cunoșteam neajunsurile cadrului legal, inclusiv vulnerabilități generate de imperfecțiunile acestuia, finalitatea era proiectată, însă nu știam cum și cu ce să încep.

Dar cu omul deștept niciodată să nu te pui, doar dacă vrei să înveți câte ceva de la el. Așa că domnul profesor mi-a explicat în câteva cuvinte filosofia meseriei mele și a tezei de doctorat, aspecte pe care le trăiam, le înțelegeam la nivel de subconștient, însă nu le defineam. Cu timpul însă, am înțeles că cei mai mulți din breasla mea nu cunosc valoarea ce trebuie protejată în domeniul managementului informațiilor, așa că răspunsul domnului profesor ne-a luminat pe toți deopotrivă.

Așa se face că, într-o bună dimineață, a avut loc următoarea discuție:

- Ionuț, e cazul să începem teza de doctorat.
- Roni, teza este gata, am trasat inclusiv concluziile, ne-am uitat împreună peste ele, ai zis ca-s bune...
- Da, cercetarea și concluziile sunt gata, însă Capitolul întâi încă nu este scris. Spune-mi, cu ce începem?
- Bună întrebare Roni, nu știu cu ce să încep...
- Ionuț, spune-mi te rog, ce protejezi de fapt când protejezi informațiile secrete?
- Păi ce să protejez? Protejez chiar informația în sine...
- Încearcă să gândești mai în profunzime. Te mai întreb odată: ce protejezi de fapt când protejezi informațiile clasificate?
- Nu știu Roni, probabil indirect, prin protejarea informațiilor, contribui indirect la realizarea Securității Naționale.
- Ionuț, aștept de la tine alt răspuns, mergi mai în profunzime. Te mai întreb odată: ce protejezi de fapt când protejezi informațiile sensibile?

- Nu știi Roni, mă dau bătut...
- Îți spun eu ce protejezi: protejezi Demnitatea Umană, care este un dar divin, indiferent de condițiile în care trăiește individul. Asta protejezi, și acesta va fi capitolul introductiv în teza ta de doctorat. Demnitatea umană este o valoare care se situează imediat după valoarea vieții și cea a libertății. Acest lucru îl afli doar când cineva îți va călca demnitatea în picioare ori când ești supus judecății publice. De ce? Pentru că informațiile fac trimitere directă la persoane și la faptele acestora. Orice dezvăluire pătează într-o formă sau alta demnitatea persoanei. Cel mai grav este că parte dintre cei care lucrează cu informații nu știu ce valori ar trebui să protejeze, demnitatea umană fiind cea mai importantă. Primul tău capitol va fi Demnitatea umană și drepturile omului, începând cu originile, evoluția conceptului, cu teorii, ocazie cu care să faci trimitere la onoare, reputație, dreptul la propria imagine și cum se raportează România la drepturile omului.
- Cum de nu am văzut asta...

Tandemul prof.univ.dr. Robert Reisz – matematician, informatician, statistician dar și cu specializare în sociologie științe politice / prof.univ. dr. Silviu Rogobete – specializat în științe politice, drepturile omului și antropologie, experiență cumulată cu statutul de consul general, șef al Consulatului General al României la Cape Town, Africa de Sud, cunoscător al managementului informațiilor sensibile inclusiv din calitatea sa de diplomat, au fost șansa de care aveam nevoie, reflexiile privind teza de doctorat fiind complete, atât din punct de vedere al drepturilor omului cât și la nivel tehnic de management al informațiilor secrete, finalizarea tezei reprezentând practic o propunere de lege ferenda, care, foarte probabil, se va transforma într-o inițiativă legislativă.

Dragă Roni, deși sunt de peste 20 de ani în domeniu și ar fi trebuit să știu, te-ai dovedit a fi cu o minte mult mai ascuțită decât a mea și a celor mai mulți din breasla mea, care nu au înțeles că, întâi de toate, protejăm Demnitatea umană, care nu constituie doar un drept fundamental în sine,

ci însăși temeiul drepturilor fundamentale. Mai mult, după plecare, printr-un context de împrejurări, am început să predau materia ta din cadrul Masterului de Studii de Securitate Globală – Analiza informațiilor, și crede-mă, nu mi-e ușor să vorbesc după tine. O să-mi fie dor de tine, dar, știi cum e, nu suntem țestoase care trăiesc peste 200 de ani, așa că o să ne revedem relativ repede, sper, acolo unde trebuie.

Întrucât cuvântul „Adio” nu-și are sensul, tot ce pot să zic este: La o revedere plăcută, dragă Roni!

DESPRE DOCUMENTELE NESEMNATE DE RONI

SILVIU ROGOBETE

*prof. univ. la Universitatea de Vest Timișoara,
Director al Școlii Doctorale de Filosofie, Sociologie și Științe Politice*

Pe biroul meu au stat câteva luni bune documente oficiale din birocrăția universitară ce urmau a fi semnate și de Roni, că doar „ne vedem în fiecare zi”. Fatidicul 02.02.2020 ne-a încurcat planurile. Rău de tot! Actele au mai rămas acolo, neatinsse, încă câteva luni bune. Sau mai bine de un an? Nu că aș mai fi avut vreo speranță! Plecarea aceea intempestivă era una fără întoarcere. Dar parcă ținând-le acolo, aveam încă motive să-l mai „păstrez în preajmă”, să mai conversez cu el, să-i mai cer o validare sau, de ce nu, să mai simt câte un reproș, conștient fiind că mi-l servea în totală onestitate. Îl certam că „ne-a făcut una ca asta”, îl „interogam” pe diverse teme, încercând să-mi imaginez ce ar fi spus, cum ar fi reacționat. Și nu puține și nici facile au fost temele și evenimentele ce s-au prăvălit peste noi în acești ultimi ani, parcurși fără el. Înțelepciunea lui mi-a rămas însă pavază și sfetnic. La fel rămân și dozele de cinism sau eventualul umor fin, ironia rasată cu care probabil ar fi întâmpinat astfel de evenimente.

Am făcut din toate acestea un exercițiu care a rămas cu mine, chiar și după ce „birocrăția” universitară a încheiat și soarta „documentelor” rămase nesemnate de Roni pe biroul meu. Pentru cei care au avut șansa să petreacă mult, foarte mult timp cu el, e limpede că Roni

nu poate fi nici înlocuit, nici uitat. Am muncit cot la cot, am râs și ne-am întristat cot al cot, am/ne-am încurajat și am bârfit împreună, am împărțit multe ore de îndrumare doctorală într-o complementaritate excepțională – ne înțelegeam perfect doar din gestica mâinilor sau grimasele feței, ne-am strecurat cumiși prin lăcașuri sfinte, prea puțin atenți la ceea ce ne despărțea, întotdeauna căutând ceea ce ne apropia. Prezența lui e încă vie și așa va rămâne pentru mulți dintre noi. Aș avea multe de povestit, dar parcă-l simt aievea dojenindu-mă și spunându-mi hâtru: „hai mai las-o baltă! Oameni suntem!”

Doar atât mai vreau să-ți spun: Bonom, înțelept, ironic, cinic, veșnic relaxat și veșnic tensionat, binecuvântată, eternă să-ți fie amintirea, dragă Roni!

„PLĂCEREA ADEVĂRATA ESTE DE A STA
CU CINEVA LA MASĂ”
– SPUNEA ANTOINE DE SAINT-EXUPÉRY
ȘI TOT EL AFIRMA CĂ
„TOȚI OAMENII MARI AU FOST MAI
ÎNTÂI COPII, DAR PUȚINI DINTRE EI
ÎȘI MAI ADUC AMINTE”.

CORINA VASILE

medic

Când mă gândesc la tine Roni, și se întâmplă des, îmi amintesc de multele mese la care am stat împreună de-a lungul timpului. La una dintre ultimele, în august 2019, sărbătoream ziua mea de naștere și tu îți aminteai ca ne știam de când existam. De mici copii. Darius, prietenul nostru comun, a vrut să facă o fotografie cu foștii colegi de liceu dar tu nu te-ai mișcat din frame reclamând faptul, absolut real și incredibil – erai primul dintre toți prietenii mei. Ne-am știut Roni din start, de la început, de atunci când am pășit aproape în același timp în aceasta viață. Tu aveai 2 ani și împreună cu mama ta, Evi, colega și prietena apropiată a tatălui meu, ați venit să mă vedeți la Maternitatea din Lugoj, la câteva ore după ce am respirat întâia oară.

Am stat împreună la multe mese și am trăit foarte multe povești La Timișoara, în casa ta mereu caldă și primitoare, unde, împreună cu Dana găteai pentru prietenii de peste mări și țări, cu o bucurie a întâlnirii mereu acolo și întotdeauna alta, erai un stâlp al prieteniei, ultimul far al granițelor care se topeau.

Vorba ta moale și sclipirea ta mereu împăciuitoare calmau până și cele mai aspre discuții. Cărți, religie, viață, muzică. Gershom Sholem, Adorno, Benjamim, Auster, Mc Ewan, Aron, Roth, Rusldie. Cabala, statistica, politica, literatura, jazz. Dar mai ales viață și povești. Se discuta uneori aprig și se mânca întotdeauna bine. Îți plăceau „exploziile papilar-culinare” și vinul bun. Undeva, printre dealurile Umbriei, în 2006, am stat la povesti noapți la rând, cu Adi Cornut, Horațiu Simon, Paul Graviță, uneori înverșunați. Tu erai balanța. Tu și Adi reușeați întotdeauna, în mod diferit dar perfect în sintonie, să readuceți armonia în trupă.

Padova, Venezia, Abano, Recanati, Urbino, Dolomiti. Cu lebăda pe Bega pedalând și râzând... Pahare de vin și bucate împărțite, uneori din aceeași farfurie, ca viața din care mușcam împreună, cu aceeași bucurie.

Călătoreai mult, cu o mare sete de a te întâmpla. Călătoreai cu Dana, Alex și Dea, căutai mereu o altă destinație, parcă ai avut un soi de premoniție... Nu îți rămânea mult timp.

A pornit din ventriculul stâng al inimii mele povestea prieteniei noastre, lungă cât o viață. Așa cum ani de zile iubirea ta de oameni, bucuria de a povesti și înțelege, de a media am simțit-o noi, toți prietenii tăi. Atunci, în acea seară teribilă, când inima ta a încetat să pulseze, circulația mare a acelui ventricul stâng al tău a ajuns peste tot – departe în spațiu și timp.

Inima ta continuă de fapt să bată în fiecare din inimile noastre, ale prietenilor tăi.

Padova, 3 noiembrie 2021 – ascultând Dizzy Gillespie, Blues walk

III.

Contribuții academice

1. DETERMINANTS OF THE PROFESSIONAL SUCCESS OF HIGHER EDUCATION GRADUATES

GABRIELA NEGOIȚĂ

Lector dr., Universitatea de Vest Timișoara

CIPRIAN PÂNZARU

Profesor dr., Universitatea de Vest Timișoara

Abstract: This paper analyses the career path of higher education graduates to identify predictors of graduates' labour market entry success. The data source was a tracer study conducted exhaustively on graduates from a large western Romanian university. The labour market success was assessed through five variables: owning a job, the frequency of applying for a job, the span until finding the first job after graduation, the congruence between the level of training and job requirements and job satisfaction. They were aggregated into an index using Categorical Principal Components Analysis (CATPCA). Categorical Regression Analysis (CATREG) was conducted to find out the role of various predictors of success in the labour market. The results inform the stakeholders in the field of education and labour market that graduates' employability could be enhanced by their involvement in international mobility and internship programs.

Keywords: labour market success, higher education, employability

Introduction

Globalization, labour mobility, demographic change, and technological disruptions generated by digitalisation and automatisisation, have spanned almost all industries and brought about continuous change at an unprecedented pace in both the configuration of the labour market and employment through ever-increasing of qualifications and skills requirements. (OECD, 1996). In this context, individuals with a low level of qualifications risk being marginalized or socially excluded due to the automation of low-skilled jobs (Frey & Osborne, 2017; Carney, 2016).

Education has thus become a central pillar of the economy and well-being and is on the agenda of many governments and policy makers globally.

However, despite expanding access to education in general, more and more employers claim that they are facing a shortage of skilled labour according to their needs (OECD, 2016; 2017; 2018), being put in a position to invest in training of those they decide to hire. At the same time, many of the graduates do not find jobs according to the level and field of training completed, as evidenced by the large number of graduates who decide to resume/continue their studies, either in their field of training or changing the field.

This paper analyses the career path of graduates using survey data to identify determining factors of employability.

The paper is organized as follows. In the second section we provide a brief introduction to employability concept through the lens of connection between higher education supply and labour market demands. The third section contains insights into the data and methods used to identify the factors that impact graduates' labour market success. The section fourth discusses the main results and findings reflecting the integration of graduates into the labour market. The section five presents the conclusions and final remarks of the research.

Literature review

The approach to employability varies widely, from the emphasis on graduates' ability to adapt and use their personal and academic skills (Kni-

ght & York, 2004) to more tangible educational outcomes linking graduates' employability to employment, e.g. statistics on the "first destination" of graduates (Smith, McKnight, & Naylor, 2000).

However, employability is not just about getting a job. It is about developing attributes, techniques or experience for life. It is about learning, and the emphasis is less on "employment" and more on "ability" (Harvey, 2005). It is important to keep in mind that at the individual level, employability depends on the knowledge, skills and attitudes that individuals possess; how they use these qualities and present them to employers and the context (e.g. personal circumstances and the environment of the labour market) in which they are looking for work (Hillage & Pollard, 1998).

In simple terms, employability refers to being able to get and keep the right job; more comprehensively, employability is the ability to move sufficiently on the job market to realize your potential through sustainable employment (Hillage & Pollard, 1998).

In order to measure the implementation, transfer and acquisition of employability among graduates, and the impact of employability on obtaining a job also, complex measurements are performed mainly based on the analysis of the extent of professional insertion of the graduates.

However, Harvey (2001) criticizes the measurements made only on the basis of the rates of graduates who get a job in a certain time interval after graduation (e.g. in the UK these measurements are made six months after graduation), because all they do is express only the institutional side of the concept, a model called the "magic bullet". It presents an alternative model that involves both the individual side of the concept (extra-curricular experience, addressing institutional opportunities to develop employability) and the impact of employer intervention in the transition from school to first job, which makes useless any indicator of employability based on the proportion of graduates who get a job. An alternative approach is explored, based on an audit of the capacity to develop employability within institutions, and some methodological pitfalls are highlighted. The conclusion suggests that any assessment of employability should clearly indicate areas for internal improvement, rather than simply classifying institutions (Harvey, 2001)

Støren and Aamodt (2010) analyse employability based on data from the results of the REFLEX comparative study on assessing the perception of graduates from 13 countries on these issues (five to six years after graduation). The extent to which employability is related to the characteristics of the study program is investigated, together with the extent to which differences are affected by the experiences of graduates in the labour market. The analyses show that the characteristics of the program have a great impact on the value of the study program in the working world, and the quality indicators have a minor influence on the chance to get a job but have a significant effect on the performance of the work later. Employability is considered by Støren and Aamodt to be an aspect of the quality of higher education.

Tomlinson (2012) points out that graduates build their employability in a relative and subjective way, in response to the challenges of increasing flexibility, individualization and positional competition in the labour market, thus employability is closely linked to personal identities, and the frames of reference reflect the socially constructed nature of employment in general: it implies a negotiated order between the graduate and the wider social and economic structures through which he or she navigates.

Although students are required to perceive learning as an investment with direct benefits in the labour market, and students perceive educational accreditations as a significant dimension of their employability, they still blame the decline in educational accreditations, increasingly feeling the need to add more value in order to benefit from today's competitive labour market (Tomlinson, 2008).

The current global situation shows that many graduates are underemployed, and higher education institutions are implementing various measures to increase the employability of their students, such as the inclusion of more explicit materials oriented towards employability within the study programs and specific modules incorporated in the curriculum, to ensure that every student has the opportunity to experience the workplace through projects, job placements, internships and other collaborations with enterprises (Helyer & Lee, 2008).

The literature (Dunne, Bennett, & Clive, 2000; Andrews & Higson, 2008; Bridgstock, 2009) abounds in descriptions and definitions of skills and competencies required by employers and useful to graduates both at their entry into the dynamic and flexible labour market and throughout their professional lives.

An example of this is a comparative study (Andrews & Higson, 2008), conducted in four countries with different education systems, the United Kingdom, Austria, Slovenia and Romania. The study found that employers in all four countries have similar, homogeneous expectations and requirements, expecting graduates to have a high level of discipline-specific skills (hard business skills) and a range of generic interpersonal skills and oral and written communication skills (soft business skills), being at the same time trained and equipped with the skills, competencies and experience necessary to be able to work with minimum supervision from the moment of employment. It also appears that the graduates felt a lack of oral presentation skills, so important in order to make their knowledge known and to increase their employability.

In the project Skills Plus, Knight and Yorke (2003; 2004) argue that the employability of graduates is much more than a set of skills, and that *plus* refers to at least two other components, metacognition and theories of self – especially attributive patterns (the way we explain what we experience), the place of control (the extent to which we believe we are generally able to influence our experiences), and motivational factors (the extent to which we strive, conform, or resist). Knight and Yorke promote the effective development of student employability by including the concept in a curriculum model, abbreviated USEM (Understanding, Skills, Efficacy beliefs, Metacognition), based on four interrelated components: understanding, skills (social practices, generic and area specific), perceived self-efficacy (theories of self/ the individual makes a difference through self-effort) and metacognition (e.g. learning how to learn, self-regulation, strategic or reflective thinking).

On the other hand, a number of studies in higher education in the UK (Cranmer, 2006; Mason, Williams, & Cranmer, 2009) have raised doubts

about the possibility of employability skills being developed effectively in the classroom in spite of the good intentions of academics, it is rather desirable to use resources to provide students with work experience and training and/ or to involve employers in the design and delivery of courses. Mason, Williams and Cranmer (2009) point out in their graduate study that structured work experience has a major positive impact, firstly, on the ability to get a suitable job six months after graduation and secondly, to secure the job obtained.

In addition to the goals of implementing a common accreditation system for easier recognition of qualifications, and facilitating student mobility at the European level, among the goals that the Bologna Process set itself from the outset was increasing higher education graduates' employability.

This requirement, present in all important documents of the Bologna process has gradually increased in intensity, requiring universities to focus more and more on it, the emphasis on the importance of employability being motivated by the needs of the labour market, with employers wanting well-prepared graduates for the world of work, as well as by the students' desire for university education to facilitate their transition to the labour market (Puhakka, Rautopuro, & Tuominen, 2010).

For example, in Leuven, in 2009, it was stated (EHEA, 2016): "Given that labour markets are increasingly based on higher levels of skills and transversal skills, higher education should equip students with advanced skills, competences and knowledge required throughout the professional life. Employability empowers the person to take full advantage of opportunities resulting from changing labour markets."

Similarly, at the Ministerial Conference in Bucharest (EHEA, 2012) one of the topics discussed was to improve employability to meet Europe's needs by improving cooperation between employers, students and higher education institutions, especially in curriculum development. This contributes to increasing the innovation, entrepreneurship and research potential of graduates, who must have cross-disciplinary, multidisciplinary and innovative skills, in addition to up-to-date specialist skills, so that they can contribute to the wider needs of society and the labour market. The imperative to increase the employability of graduates in a rapidly changing labour

market was also discussed in 2015 at the EHEA Ministerial Conference in Yerevan, where the introduction of graduate monitoring policies and tools in many countries was also highlighted as a means of improving employability (EHEA, 2015).

The European Training Foundation (2017) describes the role of tracer studies as follows: Monitoring studies can provide very important information about the matching of competencies by combining objective and subjective data collected from graduates. In addition to the capability to measure graduate employability and obtain the feedback needed to improve the study program, monitoring studies allow the measurement of issues related to horizontal matching (relevance of the field of study for tasks performed at work) and vertical matching (position corresponding to the level of formal qualification) between the qualifications held, the field of study completed, and the job held.

Data and methods

Our research explores the career path of higher education graduates and analyses some predictors of graduates' labour market entry success. The data source was a survey applied online to the higher education graduates, ISCED-2011 levels 6 (Bachelor). The survey was applied in two consecutive stages following the longitudinal pattern of the tracer studies, having a response rate of 25%.

A descriptive analysis of the data was conducted to highlight the way graduates found their first job after graduation, to see the time spent for finding a job (in months), the number of applications for a job, and the types of jobs before and after graduation (part time/full time). Correlations between the number of jobs and gender, the level of training required at the workplace and the wage assigned to the graduates were analysed.

Onward, to look deeper, labour market success was measured by inserting five variables (See Table 2) into an aggregate indicator using Categorical Principal Components Analysis (CATPCA). This is a method of reducing the dimensionality of the data. CATPCA is a multivariate technique

developed for the analysis of categorical variables (Van der Kooji, Meulman, & Heiser, 2006). CATPCA analysis is similar to Principal Component Analysis but is also suitable for variables with mixed measurement levels, possibly nonlinearly related to each other. CATPCA is implemented in the Categories module in SPSS. The five variables focused on owning a job, the frequency of applying for a job, the span until finding the first job after graduation, the level and field of study required at work, job satisfaction.

Furthermore, wishing to identify the determinants of the graduates' labour market success, this indicator was inserted as a dependent variable in a multiple categorical regression with optimal scaling. In this model, seven independent variables (See Table 4) were analysed as possible predictors of graduates' professional success. With numerical data, multiple regression is the most commonly used method to predict a dependent or response variable from a set of predictor variables. CATREG (Categorical Regression) is a non-parametric method for performing multiple regression when data are categorical or a mix of numerical and categorical variables (Van der Kooji, Meulman, & Heiser, 2006). The method allows nonlinear transformations of variables, including the response variable. It can also be used with numerical data to explore the existence of nonlinear relationships.

Results and Discussions

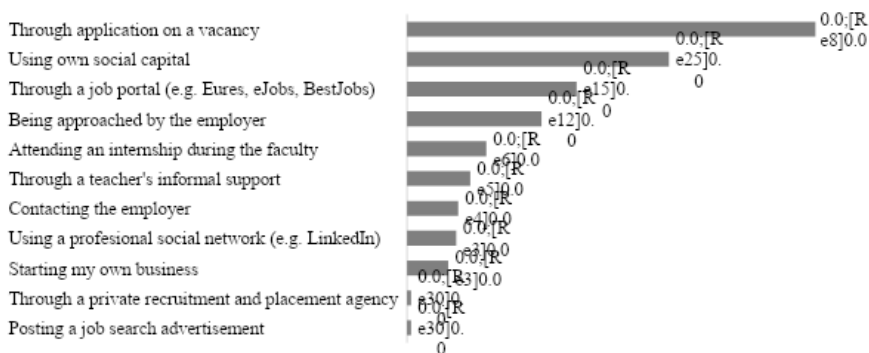
The study was a longitudinal one employed on the same cohort of graduates at six and twelve months after graduation and therefore some variables are analysed in a comparative way.

In the first stage, a descriptive analysis was performed. In the second stage, regression model was applied a on the collected data.

The results revealed that most of the graduates were involved into a process of finding a job using multiple ways. However, as it can be noticed in the Chart 1: Ways to obtain a job (%), most graduates preferred to apply directly for a vacancy or used their own social capital to identify a job. This is not surprisingly, as Mouw's (2003) shows that this is the frequent use of

way to find a job. It seems to confirm the old cliché “not what you know, but who you know is what matters”, suggesting that the existence of a good connection is what matters in many cases in the labour market. Moreover, another study (Ioannides & Datcher Loury, 2004) shows that the use of friends and family can be productive not only in finding a job, but also in improving the quality of matching between companies and employees

Chart 1: Ways to obtain a job (%)



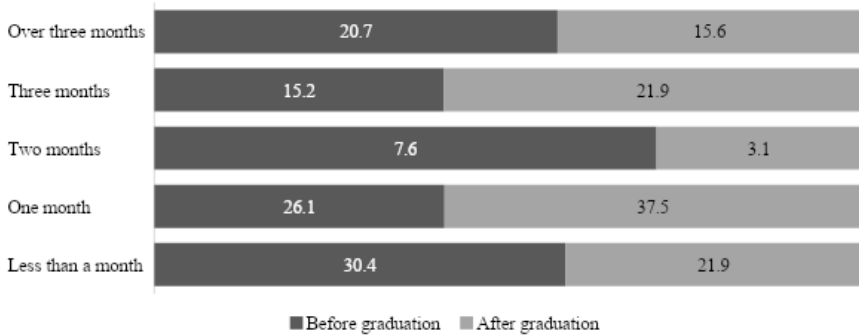
Source: Own elaboration

However, the low percentage of those who looked for a job through professional social networks (4.9%) or specialized platforms (16.9%) is surprising. This is even though 40.4% of companies use specialized websites to post job vacancies, according to Job Watch Survey (2014). This percentage is expected to increase to almost 80% in 2019 (MyHRLab, 2016). The same study indicates that almost 75% of companies use LinkedIn and Facebook to post job vacancies.

A first indicator that measures the success of graduates in the labour market is the “how fast” they find a job. In the case of this research, we explored this aspect by measuring the number of months it took to find the first job, respectively the number of applications until the first job was obtained.

To this end, respondents were divided into two categories: those who obtained a job before graduation (during high school, after high school or during the faculty) and those who found a job after graduation.

Chart 2: What was the search time until getting your first job (in months)? (%)

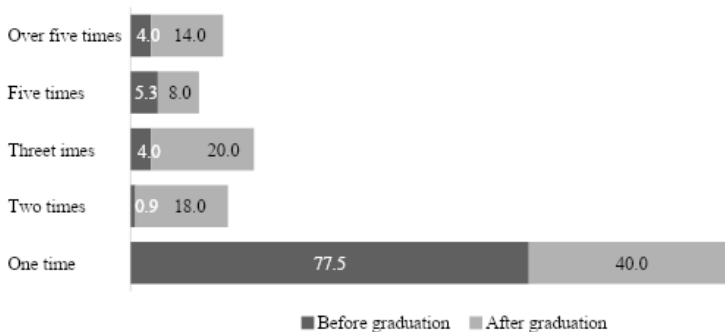


Source: Own elaboration

Surprisingly, there are no significant differences in the speed of finding a job between the two groups (Chart 2). We can observe a slightly higher “speed” in the case of college graduates, however, this association proved to be insignificant ($\text{Chi}2\text{Sig} = 0.250$).

Again, we cannot say that the differences met expectations in terms of the number of applications submitted by subjects to obtain a job (Chart 3). We note that, surprisingly, subjects who looked for a job before college found it in a higher proportion after a single application (61.4%) than those who looked for a job after graduation (40%). The association is significant, with $\text{Chi}2\text{Sig} = 0.000$.

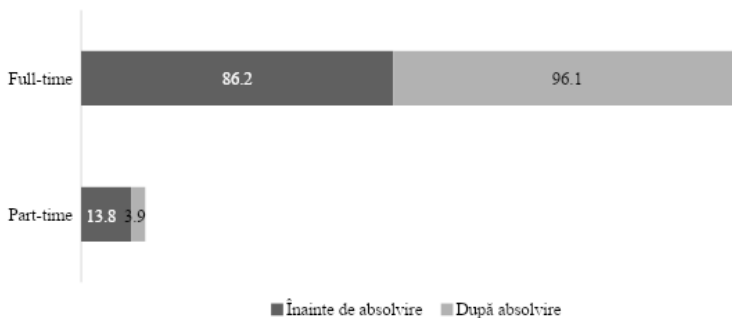
Chart 3: The number of job applications for getting a job? (%)



Source: Own elaboration

However, the difference between the two categories can be found in the type of job, see

Chart 4: Type of job by graduation (%)

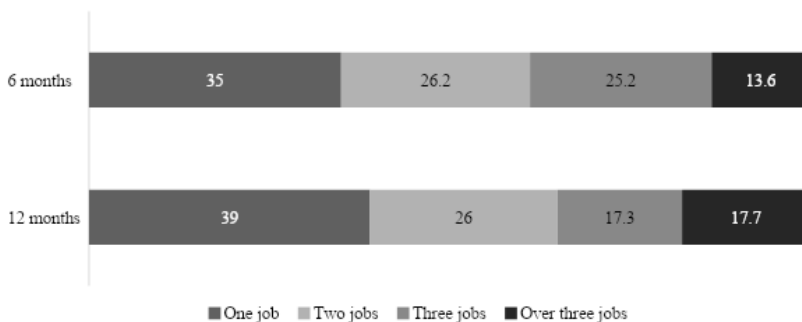


Source: Own elaboration

Thus, it turns out that subjects who were hired before graduation had a greater access to “part-time” jobs, while graduates preferred “full-time” jobs.

Given that the interval of 6-12 months is still a small one, compared to the economically active lifespan for a person, we note the relatively high dynamics of jobs held (Chart 5).

Chart 5: Number of held jobs



Source: Own elaboration

It cannot be observed a significant difference between the two groups (Chi2Sig = 0.149). Overall, the dynamics are relatively similar.

Table 1: Number of jobs held by gender

How many jobs have you had so far? (with employment contract) * Gender Crosstabulation		
	Male	Female
One job	32.7%	38.4%
Two jobs	20.4%	27.5%
Three jobs	30.6%	18.2%
Over three jobs	16.3%	15.8%
Chi²Sig = 0.045		

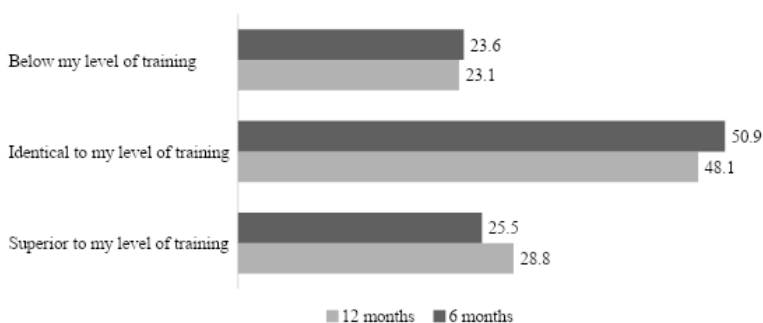
Source: Own elaboration

Instead, as can be seen in Table 1, we can talk about the existence of differences in labour market dynamics in relation to the gender variable (Chi2Sig = 0.045), our analysis showing that overall male respondents have a slightly higher dynamics on the labour market.

In order to assess the existence or non-existence of the congruence between the level of training of graduates and the job held after graduation, the respondents were simply asked: “Generally speaking, what is the level of training required for the current job?”

In Chart 6 you can see the answers of the graduates, which show that half of them have jobs congruent with their level of training, there being no significant differences between the respondents of the two waves of questionnaire application. But we also find here that half of the graduates has a job incongruent with the level of studies completed.

Chart 6: Level of training required at work (%)



Source: Own elaboration

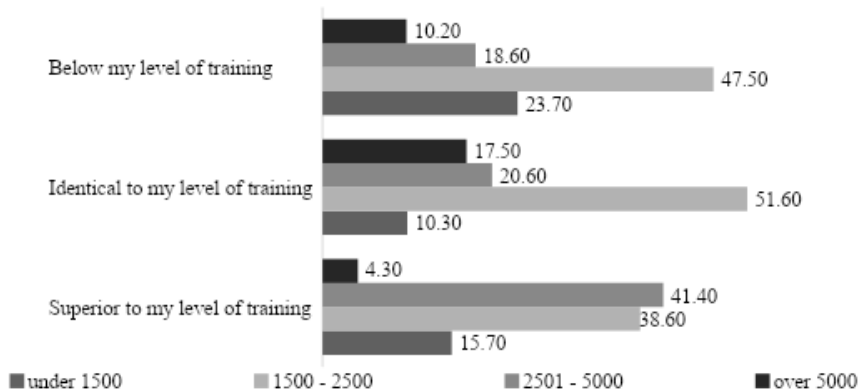
Moreover, we can see that 1 in 4 graduates has a job with requirements below their level of training (overeducation), and in the same proportion we have graduates who are required to have a higher level of training than that held (undereducation), these being situations of vertical educational mismatch (Kucel, 2011; Verhaest, Sellami, & Van der Velden, 2017).

An important parameter of individual success in the labour market, in terms of return on investment in education, supported by the theory of human capital, is the income earned by graduates in the workplace (Schultz, 1961; Mincer, 1981; Becker, 1994; Blundell, Dearden, Meghir, & Sianesi, 1999; Olaniyi & Okemakinde, 2008; Bae & Patterson, 2014; World Economic Forum, 2017).

The payment of high salaries to graduates also confirms the theories of accreditation and selection, which argue that employers assign salaries based on accreditations with no other sources of information on the ability of graduates to perform, both upon entering the labour market and later on (Psacharopoulos, 1979; Bills, 2003).

However, as can be seen in Chart 7, the salary level is influenced at the same time by the matching between the level of training and the job (Chi-2Sig = 0.000), the top salaries being significantly higher among graduates who hold a job where the requirements are identical to the level of training.

Chart 7: Level of training vs. job * Wage level (%)



Source: Own elaboration

The result confirms what has emerged from other studies that have reported the strong impact of education–labour market mismatches on wages, more precisely the research results demonstrate the importance of the matching between individual human capital and job characteristics. (Allen & Van der Velden, 2001).

The success of graduates in the labour market was measured through an indicator developed on five variable using Categorical Principal Component Analyses (CATPCA). The variables used are displayed in the Table 2. The CATPCA analysis was performed with two components using both a nominal and a spline scaling level. Regarding PVAF and Alpha Cronbach, the spline variant proved to be more suitable for this data set. Items were inserted into the model as dummy variables with “Yes” and “No”.

Table 2: The aggregated variables in the labor market success indicator

Do you currently have a job?

How many times have you applied for employment after graduation, until you got your first job?

In general, what is the level of training required for the current job?

How satisfied are you with your current job?

Do you consider that the current job is closely related to the specialization followed/graduated?

Source: Own elaboration

Table 3 shows the results of the CATPCA analysis. It contains the percentage of variance-accounted-for (PVAF), eigenvalue (VAF) and Alpha Cronbach.

Table 3: Summary of CATPCA analysis

Dimension	Cronbach’s Alpha ^a	Variance Accounted For	
		Total (Eigenvalue)	% of Variance
1	.782	2.672	53%
2	.558	1.808	36%
Total	.971a	4.480	89%

a) Total Cronbach’s Alpha is based on the total Eigenvalue.

Source: Own elaboration

We find out that the first component fits best (Eigenvalue = 2.672) and Alpha Cronbach = 0.782. It is explained by the five variables considered in the model in proportion of 53%. The second dimension also has an acceptable consistency but explains only 36% of the success on the labour market in the format considered in this model.

In step two, the index was used as a dependent variable, being inserted in a multiple categorical regression model with optimal scaling. This is identical to the linear regression, the difference being that the scores of the variables are not given in advance but are calculated based on an algorithm thus ensuring an optimal fit of the model. This regression was implemented in the CATREG model in SPSS. In this model, the following independent variables (Table 4) were considered as a proxy for labour market success:

Table 4: The independent variables considered in the model

During faculty, did you participate in international study mobility?	Mob
Did you participate in internship programs during faculty?	Int
Did you participate in volunteer activities during faculty?	Vol
What is the level of education of your parents? [Mother]	Stud_M
What is the level of education of your parents? [Father]	Stud_T
Where did you live during your studies?	Loc_Where
Who did you live with during your studies?	Loc_Who
Indicate the environment of the high school you graduated from.	Med_Lic

Source: Own elaboration

Descriptive statistics of the variables inserted in the model are presented in Table 5.

Table 5: Descriptive statistics of the independent variables considered in the model

	Mean	Median	SD	Skewness	Kurtosis
Med_Lic	1.09	1.00	.288	2.847	6.117
Mob	1.90	2.00	.294	-2.752	5.585
Int	1.68	2.00	.469	-.750	-1.441
Vol	1.45	1.00	.498	.198	-1.966
Stud_M	3.16	3.00	1.151	.301	.106
Stud_T	3.23	3.00	1.205	.420	-.312
Loc_Where	2.76	3.00	1.196	-.494	-1.302
Loc_Who	3.04	3.00	1.335	.007	-1.092

Source: Own elaboration

Table 6 below presents the results of the CATREG analysis. As can be seen, the regression calculation with the eight predictors returned an $F(21, 834) = 7.141, p < .000, R^2 = .152$.

We note that all variables, except those related to participation in volunteer activities, are predictors of success in the labour market. This confirms the hypothesis *Extra-curricular activities (internship, volunteering, international mobility) facilitate obtaining a job. - If the graduates participated in extra-curricular activities during their studies, then the success on the labour market is higher*, except for volunteering, where future investigations among employers are needed to confirm/ refute the results.

Table 6: The results of the CATREG analysis

Variables	Beta	SE	F	Sig.
Mob	.098	.035	8.036	.005
Int	.125	.036	12.024	.001
Vol	.058	.032	3.244	.072
Stud_M	.173	.040	19.103	.000
Stud_T	.166	.033	25.779	.000

Variables	Beta	SE	F	Sig.
Loc_Where	.240	.048	24.690	.000
Loc_Who	.200	.044	21.007	.000
Med_Lic	.134	.034	15.342	.000
R ²	.152			
F	7.141			.000

Note. Significant for $p < 0.05$. Dependent variable: Success in the labour market (CATPCA Index)

Source: Own elaboration

In fact, the literature has reported the existence of predictors of career success (Eby, Butts, & Lockwood, 2003; Ng, Eby, Sorensen, & Feldman, 2005): “know-why” - realistic career perspective (knowledge of one’s own strengths/ weaknesses, realistic expectations, specific objectives); proactive personality; openness to experience; “know-whom” (career-related relationships/contacts) - includes the experience of mentoring relationships as a valuable source of development and learning; the size of intra-organizational networks; the size of extra-organizational networks; “know-how” (skills and knowledge relevant to the workplace) - development of general skills, flexible, transferable across organizational boundaries; skills development through lifelong learning; career identity - the directional component of career motivation; socio-demographic status; human capital (educational, personal and professional experiences of individuals).

At the same time, research among employers emphasizes the paramount importance of graduates having professional expertise, work experience and last but not least international orientation, which can be translated through international study mobility (Velden, Verhagen, & Humburg, 2015).

Regarding the predictors that refer to the impact of parental studies on the success of graduates on the labour market, the result is consistent with other studies of the school to work transition at European level. For example, the EU LFS 2000 ad-hoc module shows that parental education affects the early education and training of young people in all countries examined, especially in Eastern European countries, and is also considered a factor in social inequalities in educational and professional opportunities (Ianneli, 2002).

Conclusions

The first conclusion that can be drawn is that the graduates' insertion into the labour market was a success. For instance, more than half of them have found a job congruent to their level of training, with relatively low costs in terms of time and effort. Most graduates found work after about a month of searching, and most say it was enough to simply apply once to get the job, even before graduation.

At the same time, the results show that a quarter of them say they have found a job using their own relational capital. Although new technologies play an important role in all areas, economic, political, social, having an impact also on how to trade in the labour market, as employers increasingly prefer this way of recruiting staff, it was found that a very small proportion of graduates chose to use specialized sites (16.9%) or professional social platforms (4.9%) to look for a job. Most of them approached the traditional method of applying for a job (40.7%) or used their social capital (26.1%) for that purpose.

The results confirmed the impact of all variables considered as predictors on the graduates' success on the labour market, except for volunteer activities, which do not seem to be valued by employers, thus highlighting the need for further investigations among employers. On the other hand, the analysis shows that the other two extra-curricular activities included in the study, international mobility and internship, have an important contribution to the graduates' success on the labour market. This fact is also confirmed by employers in the studies carried out at the European level. They particularly value work experience, professional expertise, interpersonal communication skills, but also international orientation (Velden, Verhaagen, & Humburg, 2015).

This study informs the stakeholders and researchers in the field of education and the labour market concerning the process of graduates' insertion into the labour market. It found out that both the transition to the labour market and employability of the graduates improves by involving in international mobility and internship programs throughout studying.

Bibliography

- Allen, J., & Van der Velden, R. (2001). Educational mismatches versus skill mismatches: effects on wages, job satisfaction, and on-the-job search. *Oxford Economic Papers*, 53(3), 434-452. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/3488627>
- Andrews, J., & Higson, H. (2008). Graduate Employability, 'Soft Skills' Versus 'Hard' Business Knowledge: A European Study. 33(4), Pages 411-422. doi:<https://doi.org/10.1080/03797720802522627>
- Bae, S. O., & Patterson, L. (2014). Comparison and implications of human capital theory at the individual, organization, and country levels. *Journal of Organizational Culture, Communications and Conflict*, 18(1), 11-28. Retrieved from <https://www.proquest.com/scholarly-journals/comparison-implications-human-capital-theory-at/docview/1647822738/se-2?accountid=196263>
- Becker, G. (1994). Human capital revisited. In *In Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education (3rd Edition)* (pp. 15-28).
- Bills, D. B. (2003). Credentials, signals, and screens: Explaining the relationship between schooling and job assignment. Review of educational research. *Review of Educational Research*, 73(4), 441-449. Retrieved from <https://doi.org/10.3102%2F00346543073004441>
- Blundell, R., Dearden, L., Meghir, C., & Sianesi, B. (1999). Human capital investment: the returns from education and training to the individual, the firm and the economy. *Fiscal Studies*, 20(1), 1-23.
- Bridgstock, R. (2009). The graduate attributes we've overlooked: Enhancing graduate employability through career management skills. *Higher Education Research & Development*, 28(1), 31-44. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/07294360802444347>
- Carney, M. (2016, December 05). *The Spectre of Monetarism*. Retrieved from BANK OF ENGLAND: <https://www.bankofengland.co.uk/speech/2016/the-spectre-of-monetarism>
- Cranmer, S. (2006). Enhancing graduate employability: best intentions and mixed outcomes. *Studies in Higher Education*, 31(2), 164-184. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/03075070600572041>

- Dunne, E., Bennett, N., & Clive, C. (2000). Skill development in higher education and employment. In F. Coffield, *Differing visions of a learning society: Research findings* (Vol. 1, pp. 105-137). Bristol: Policy Press.
- Eby, L. T., Butts, M., & Lockwood, A. (2003). Predictors of success in the era of the boundaryless career. *Journal of Organizational Behavior*, 689-708. Retrieved from <https://doi.org/10.1002/job.214>
- EHEA. (2012, 04 26-27). *MINISTERIAL CONFERENCE BUCHAREST 2012*. Retrieved from European Higher Education Area and Bologna Process: <http://www.ehea.info/cid101043/ministerial-conference-bucharest-2012.html>
- EHEA. (2015). *YEREVAN COMMUNIQUÉ*. Retrieved from http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2015_Yerevan/70/7/YerevanCommuniqueFinal_613707.pdf
- EHEA. (2016). *EMPLOYABILITY IN THE BOLOGNA PROCESS*. Retrieved from European Higher Education Area and Bologna Process: <http://www.ehea.info/pid34423-cid102533/employability-historical-review.html>
- European Training Foundation. (2017). *Tracer studies: Evaluating the impact of training programmes*. Retrieved from European Training Foundation: <https://www.etf.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/tracer-studies-evaluating-impact-training-programmes>
- Fondazione Giacomo Brodolini and Obiettivo Lavoro. (2014). *The JobWatch Survey: Job outlook and the employment needs of Romanian businesses*.
- Frey, C. B., & Osborne, M. A. (2017). The future of employment: How susceptible are jobs to computerisation? *Technological Forecasting and Social Change*, 114, 254-280.
- Gaebel, M., Hauschildt, K., Mühleck, K., & Smidt, H. (2012). *Tracking learners' and graduates' progression paths TRACKIT*. Brussels: European University Association. Retrieved from <https://eua.eu/downloads/publications/tracking%20learners%20and%20graduates%20progression%20paths%20%20trackit.pdf>
- Harvey, L. (2001). Defining and measuring employability. *Quality in higher education*, 7(2), 97-109.
- Harvey, L. (2005). Embedding and integrating employability. *New Directions for Institutional Research*(128), 13-28.
- Helyer, R., & Lee, D. (2008). The role of work experience in the future employability of higher education graduates. *Higher Education Quarterly*, 68(3), 348-372. Retrieved from <https://doi.org/10.1111/hequ.12055>

- Hillage, J., & Pollard, E. (1998). *Employability: developing a framework for policy analysis*. London: DfEE.
- Iannelli, C. (2002). Parental education and young people's educational and labour market outcomes: A comparison across Europe. Retrieved from https://www.researchgate.net/profile/Cristina-Iannelli/publication/5015616_Parental_Education_and_Young_People's_Educational_and_Labour_Market_Outcomes_A_Comparison_across_Europe/links/54f9aa4e0cf25371374feaf7/Parental-Education-and-Young-Peoples-Educatio
- Ioannides, Y. M., & Datcher Loury, L. (2004). Job information networks, neighborhood effects, and inequality. *Journal of economic literature*, 42(4), 1056-2093.
- Knight, P. T., & York, M. (2004). *Learning, Curriculum and Employability in Higher Education*, Psychology Press. London: RoutledgeFalmer. Retrieved from https://scholar.google.ro/scholar?hl=ro&as_sdt=0%2C5&q=Learning%2C+Curriculum+and+Employability+in+Higher+Education%2C+Psychology+Press&btnG=#d=gs_cit&u=%2Fscholar%3Fq%3Dinfo%3AqUcPfdNYCvgJ%3Ascholar.google.com%2F%26output%3Dcite%26scirp%3D0%26hl%3Dro
- Knight, P. T., & Yorke, M. (2003). Employability and good learning in higher education. *Teaching in Higher Education*, 3-16. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/1356251032000052294>
- Kucel, A. (2011). The Sociology of Educational Mismatch. *Polish Sociological Review*, 21-34. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/41275184>
- Mason, G., Williams, G., & Cranmer, S. (2009). Employability skills initiatives in higher education: what effects do they have on graduate labour market outcomes. *Education economics*, 17(1), 1-30. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/09645290802028315>
- Mincer, J. (1981). Human capital and economic growth. Retrieved from https://www.nber.org/system/files/working_papers/w0803/w0803.pdf
- Mouw, T. (2003). Social Capital and Finding a Job: Do Contacts Matter? *American Sociological Review*, 68(6), 868-898. Retrieved from <https://doi.org/10.2307/1519749>
- MyHRLab. (2016). *Cum foloseste HR-ul Social Media in recrutare? [Using Social Media in Recruitment]*. Retrieved from <https://www.myhrlab.ro/cum-foloseste-hr-ul-social-media-in-recrutare/>

- Ng, T. W., Eby, L. T., Sorensen, K. L., & Feldman, D. C. (2005). Predictors of objective and subjective career success: A meta-analysis. *Personnel psychology, 58*(2), 367-408. Retrieved from <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2005.00515.x>
- OECD. (1996). THE KNOWLEDGE-BASED ECONOMY. Retrieved from <http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=OCDE/GD%2896%29102&docLanguage=En>
- OECD. (2016). *Getting Skills Right: Assessing and Anticipating Changing Skill Needs*. Paris: OECD Publisher. doi:<https://doi.org/10.1787/9789264252073-en>
- OECD. (2017). *Getting Skills Right: Skills for Jobs Indicators*. Paris: OECD Publishing. doi: <https://doi.org/10.1787/9789264277878-en>
- OECD. (2018). *Skills for Jobs*. Retrieved from https://www.oecdskillsforjobsdatabase.org/data/Skills%20sfj_PDF%20for%20WEBSITE%20final.pdf
- Olaniy, D. A., & Okemakinde, T. (2008). Human capital theory: Implication for educational development. *Medwell Journals, 24*(2), 157-162. Retrieved from Human capital theory: Implication for educational development
- Psacharopoulos, G. (1979). On the weak versus the strong version of the screening hypothesis. *Economics Letters, 4*(2), 181-185.
- Puhakka, A., Rautopuro, J., & Tuominen, V. (2010). Employability and Finnish university graduates. *European Educational Research Journal, 9*(1), 45-55.
- Schultz, T. W. (1961). Investment in human capital. *The American Economic Review, 51*(1), 1-17. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/1818907>
- Smith, J., McKnight, A., & Naylor, R. (2000). Graduate employability: policy and performance in higher education in the UK. *The Economic Journal, 110*(464), 382-411. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/2566136>
- Støren, L. A., & Aamodt, P. O. (2010). The quality of higher education and employability of graduates. *Quality in Higher Education, 16*(3), 297-313. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/13538322.2010.506726>
- Tomlinson, M. (2008). 'The degree is not enough': students' perceptions of the role of higher education credentials for graduate work and employability. *British Journal of Sociology of Education, 29*(1), 49-61. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/01425690701737457>
- Tomlinson, M. (2012). Graduate employability: A review of conceptual and empirical themes. *Higher Education Policy, 25*(4), 407-431.
- Van der Kooij, A. J., Meulman, J. J., & Heiser, W. J. (2006). Local minima in categorical multiple regression. *Computational statistics & data analyses, 50*(2), 446-462.

- Velden, R., Verhagen, A., & Humburg, M. (2015). *The employability of higher education graduates : the employers' perspective : final report*. European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. Publications Office. Retrieved from <https://data.europa.eu/doi/10.2766/54258>
- Verhaest, D., Sellami, S., & Van der Velden, R. (2017). Differences in horizontal and vertical mismatches across countries and fields of study. *International Labour Review*, 151(6), 1-23.
- World Economic Forum. (2017). *The Global Human Capital Report 2017*. Retrieved from <https://www.weforum.org/reports/the-global-human-capital-report-2017>

2. RONIVERSE

BOGDAN VOICU

Academia Română (Institutul de Cercetare a Calității Vieții)
Universitatea Lucian Blaga din Sibiu

Intenții

Se întâmpla cândva, spre a doua parte a vieții când ne-am cunoscut. **S**Amândoi cu oareșce experiență prin Germania, amândoi prin științele sociale din România. Am discutat despre separarea timpurie pe rute educaționale a sistemului preuniversitar german. Aveam destule interese comune în zona abordării educației din perspectiva științelor sociale. Și am discutat multe dintre ele la bere, prin conferințe, în bruma de viață academică românească. Roni se dovedea mereu un tip sprintar, ager, dar cam necunoscut comunității academice românești.

De aici și punctul de plecare al acestui articol, parte evocativ, parte de analiză a publicisticii lui Robert Reisz. Mă întreb care au fost temele-cheie pe care Roni le-a abordat. Pentru aceasta, fac o simplă analiză de conținut a titlurilor și abstractelor celor 73 de lucrări distincte pe care le-am identificat ca parte a operei sale. O fac așa cum o făcea și Roni în cărțile sale din ultima perioadă: plec de la lucruri simple și caut a le documenta cu date analizate cu metodele contemporane de analiză, un fel de a reaminti despre latura de metodolog a profesorului Reisz. Metoda propusă, analiza de conținut, este exact metoda primul grant coordonat de Roni, în 1998.

Metoda

Am ales un instrument standardizat pentru a lista publicistica lui Roni Reisz: Google Academic. Eliminând duplicatele ce apar în profilul său, rezultă cele 73 de lucrări enumerate în anexa acestui capitol. Le-am căutat pe fiecare dintre ele, indiferent că e vorba de articole în jurnale academice (38), capitole de carte (11), cărți (8), prezentări în conferințe (3) sau working-papers/rapoarte de cercetare (14). Evident, prezentările în conferințe au fost mult mai multe de-a lungul vieții lui Roni, dar le-am luat în considerare doar pe cele listate de Google Scholar ca parte a profilului lui Roni Reisz. În principiu este vorba de lucrări care nu au fost publicate în alt mod, sau în aceeași formă ca în conferință, și pe care alții le-au citat.

Google Scholar are avantajul de a acoperi un număr mult mai mare de surse decât alte motoare de indexare, fiind din acest punct de vedere mai puțin probabil să conducă la omiterea vreunei lucrări relevante (Harzing, 2019; Martin-Martin, Thelwall, Orduna-Malea, & Delgado Lopez-Cozar, 2021; S. Adriaanse & Rensleigh, 2013). Dezavantajul este legat de nevoia de a verifica intrările ilegite: fie nu aparțin autorului respectiv, fiind alocate eronat de motorul de căutare, fie dublează intrări deja existente, fie sunt pur și simplu erori de varii tipuri.

Au rezultat 73 de lucrări care constituie corpul analizei de conținut pe care am proiectat-o. Am analizat mai întâi titlurile lucrărilor, căutând să creionez portretul lui Roni așa cum rezultă el din cuvintele folosite în aceste titluri.

Am realizat mai apoi același lucru folosind rezumatele celor 73 de lucrări, urmând calea ades bătută în analize de acest tip (Donald, 2021; Neuendorf, 2016). Nu toate lucrările lui Roni au rezumate disponibile. Practica existentă propune generarea a posteriori a rezumatelor, plecând de la conținutul lucrării, existând și software specializat în acest sens (Lloret, Romá-Ferri, & Palomar, 2011). Am preferat însă un procedeu mai puțin automatizat. Pentru cărțile unde nu am găsit un rezumat propus de autor, am luat în considerare lista de titluri dată de cuprins. Pentru articolele (mai vechi) lipsite de rezumat, am luat în considerare introducerea, iar dacă introducerea era mai lungă, am selectat doar paragrafele introductive care

definiu obiectivul, literatura, metoda și structura lucrării. Chiar și așa, un număr de 19 lucrări a rămas fără rezumat.

Cele două analize sunt complementare: titlurile au avantajul de a furniza informație pentru toate lucrările. Rezumatele oferă informație mai extinsă decât titlurile, dar sunt incomplete. Ambele surse sunt analizate ca frecvențe ale cuvintelor întâlnite și din punctul de vedere al relațiilor dintre concepte, folosind analiza de rețea asociată „text mining” (Jung & Lee, 2020).

Dintre cele 73 de lucrări, unele sunt engleză (aproape jumătate), unele în germană, dar regăsim și titluri în română, maghiară, spaniolă sau franceză. Pentru a putea realiza analiza a fost nevoie să traduc toate titlurile și rezumatele într-o singură limbă. Am ales engleza din simplul motiv că este limba dominantă a acestor lucrări. Traducerile au fost realizate cu Google Translate, pentru a asigura o anumită standardizare a metodei. Alegând engleza ca limbă de referință, am minimizat și erorile de traducere, dat fiind că am tradus mai puține titluri sau rezumate. Google Translate operează oricum traducerea dintr-o limbă în alta prin engleză.

Intenția a fost de a utiliza și o analiză a cuvintelor cheie. Nu toate lucrările produse de Roni au cuvinte cheie. Absența apare sistematic la cele mai vechi, la cele publicate în România, la cărți. Astfel, deși am putea folosi un algoritm de generare a cuvintelor cheie (Bhowmik, 2008), apare riscul de a distorsiona rezultatele prin selecția nealeatoare a titlurilor ce sunt convertite și a celor pentru care dispuneam de cuvinte cheie.

Analiza primară a fost realizată folosind varii pachete în R (tm, igrph, network3D). Norurile de cuvinte sunt realizate folosind wordart.com.

Titlurile lui Roni

Primul pas este să vedem cu ce s-a ocupat Roni pornind de la titlurile lucrărilor sale. După cum spuneam, le-am tradus pe toate în engleză, am desprins din ele cuvintele folosite, am renunțat la plurale acolo unde exista și singular (spre exemplu, „models” a devenit „model”), am eliminat prepoziții și conjuncții (așa-numite „stopwords”). A rezultat o listă de 240 de

cuvinte. Figura 1 prezintă în dreapta cele mai frecvente cuvinte din titluri, iar în stânga le reproduce pe toate, norul de cuvinte fiind construit astfel încât dimensiunea fontului este direct proporțională cu frecvența apariției cuvântului respectiv.

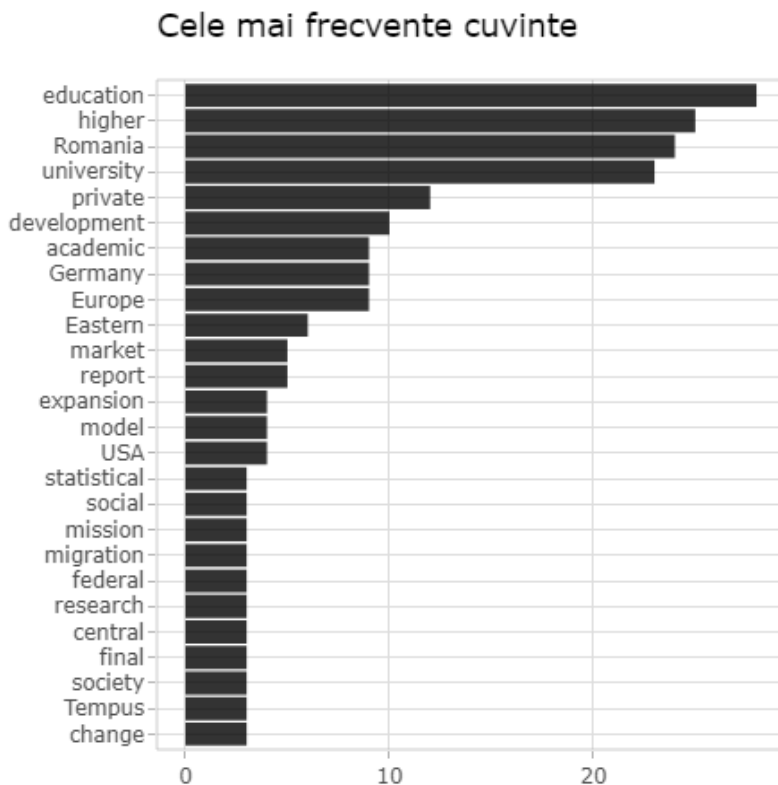


Figura 1. Roniverse: cuvintele din titluri, numărul de apariții ale cuvântului în titluri

Lumea lui Roni aduce în prim-plan educația universitară. Cu exemple din România, Germania, Europa la modul general și SUA. Învățământul privat preia o parte importantă, iar orientarea este spre dezvoltare. Pe scurt aceasta este opera lui Roni: plecând de la formele educației superioare, spre dezvoltare.

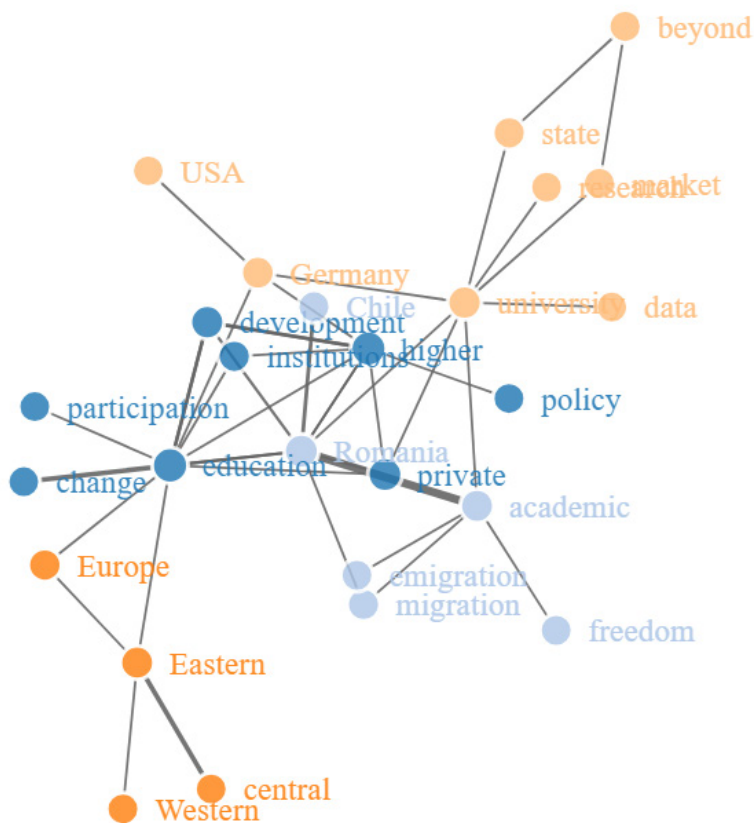


Figura 2. Relațiile dintre cuvintele din titluri – skipgram (skip_window=15, analiză realizată pe perechi de două cuvinte, selectând doar perechile care apar de minimum două ori)

Simpla lectură a grupurilor relevă din nou centralitatea tematică a educației superioare, dar și cele trei direcții orientate geografic – țări în dezvoltare (România, Chile, aflate în al doilea cluster), sisteme educaționale mature (Germania, USA), analize regionale (al treilea cluster). Tipul de demers asociat diferă între sistemele educaționale în formare, unde vorbim de libertate academică, de migrație internațională, și cele mature, unde discuția este despre date, piețe și cercetare.

de „system”, „academic”, „expansion” și „science”, urmate îndeaproape de „institutions” și „public”. Dacă cele mai frecvente cuvinte defineau aria mare de interes, cuvintele menționate în acest paragraf sunt de fapt cele care definesc modul de abordare. Roni a privit educația superioară într-un mod sistemic, discutând despre procesele curente din domeniu (în speță masificarea – „expansion”), despre nevoia de instituționalizare, despre relația public-privat în furnizarea de educație superioară.

„Germany” este următorul termen ca importanță, iar restul specificațiilor geografice sunt mult mai puțin frecvente. Este interesant de observat frecvența relativă a Germaniei, Europei sau a Statelor Unite în rezumate, deși rămâne importantă, este mai puțin vizibilă decât în cazul titlurilor. Cu alte cuvinte, titlurile fixează cadrul geografic, care este apoi precizat în mai mică măsură în rezumat. Excepția o constituie România, referință geografică care dincolo de menționarea în titlu, este reluată în rezumate frecvent. Cel mai probabil este vorba de o opțiune implicită, față de o zonă geografică mai puțin familiară cititorului de literatură academică.

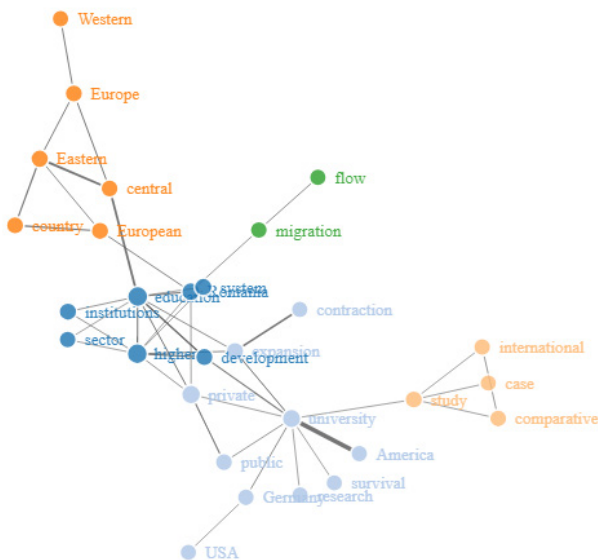


Figura 4. Vizualizare a relațiilor dintre cuvintele din rezumatele lui Roni: skipgram, (skip_window=10, analiză realizată pe perechi de cuvinte, care apar de minim 3 ori în textele analizate)

Figura 4 aduce în prim-plan relațiile dintre cele mai frecvente cuvinte. Sunt cinci clustere importante, de această dată, semn al posibilității de rafinare dată de textele mai lungi din rezumate în comparație cu cele din titluri:

[1] „higher, education, Romania, development, institutions, system, sector”

[2] „private, expansion, university, public, research, Germany, survival, America, contraction, USA”

[3] „Eastern, European, central, Western, country, Europe”

[4] „comparative, international, case, study”

[5] „migration, flow”.

Cele cinci clustere se mențin într-o formă apropiată indiferent dacă variem între 5 și 10 distanța dintre cuvinte la care realizăm căutarea (skip_window). În cazul din figură, am numărat aparițiile perechilor de două cuvinte dacă se aflau la maxim 10 cuvinte distanță unul de celălalt în text. Creșterea distanței, conduce la timpi mari de calcul și necesită o putere de calcul ridicată (la 15 cuvinte, după trei ore de calcul, computerul meu deja intră în colaps), nejustificată de capacitatea de a rafina rezultatele, în condițiile în care componența clusterelor nu se modifică substanțial.

Asocierile evidențiate rafinează observațiile din Figura 2, care se bazează pe titluri. Analizele lui Roni referitoare la România sunt plasate mai degrabă în sfera de organizare generală a sistemului, țintesc dezvoltarea, fiind specifice unor sisteme mai puțin complexe, aflate la debutul evoluției lor. Lumea vestică, ilustrată de al doilea cluster, cel reprezentat grafic în partea din stânga-jos în Figura 4, iar discuția este acolo centrată pe chestiuni ceva mai sofisticate.

Clusterul trei (stânga sus) și clusterul patru (dreapta) indică interesul față de comparații internaționale, cu un accent mai difuz, care nu este explicit legat de o temă anume sau mai degrabă le abordează pe toate. În fine, ultimul cluster aduce în prim-plan cele câteva analize legate de migrație.

O perspectivă longitudinală

Am „citat” până aici opera lui Roni ca pe un întreg, fără a distinge între ceea ce a scris singur sau împreună cu alții, între ce a publicat în engleză, germană, română sau în alte limbi, fără a fi preocupat de diferențele dintre perioadele vieții. E momentul să aruncăm o scurtă privire la astfel de distincții, concentrându-ne exclusiv pe latura longitudinală.

Figura 5 permite o privire la dinamica publicațiilor. Față de anii 1990, anii 200 aduc p atenție mai puțin centrată pe România. Germania și SUA apar între cuvintele frecvente. Anii 2010 cresc din nou importanța României, iar Germania este și mai prezentă. Altfel, diferențele sunt mai degrabă minore, reflectând un interes tematic stabil al lui Roni Reisz în ce privește realitățile studiate.

Fără final

Am trecut până aici în revistă doar formele operei lui Roni Reisz. Am privit cărțile, articolele, capitolele sale ca și cum ne-am afla în avion, rotindu-ne pe deasupra orașului și înțelegându-i formele. A rămas neatins conținutul lucrărilor, mesajul lui Roni, doar sugerat din loc în loc în acest capitol.

Prefer însă ca, în această evocare, să rămânem la acest nivel, ca într-o poveste începută, dar neterminată. O poveste construită oarecum similar cărților recente ale lui Roni: cu un aer reflexiv, căutând povestea din spatele poveștii, dar folosind date și metode de analiză ale acestora.

Așa cum arătam mai sus, Roni mutase, ușor-ușor, focusul, în anii din urmă, spre exprimarea matură a experienței sale profesionale, spre a produce mai degrabă teorie socială în cărțile sale. Era o poveste în care mesajul său, ca gânditor, se structura altfel, iar a cărei continuare, nescrisă, ne va lipsi tuturor, ca o poveste ce ar fi fost frumos să continue...

Cele mai frecvente cuvinte (minim 10 apariții unice între 1992 și 2018)



Figura 5. Principalele cuvinte apărute în rezumate în funcție de anul lucrării

Anexa. Bibliografie Robert Reisz

1. Andreescu, L., Gheorghiu, R., Proteasa, V., Curaj, A. (2012) Institutional Diversification and Homogeneity in Romanian Higher Education: The Larger Picture, in *European Higher Education at the Crossroads: Between the Bologna Process and National Reforms*. Eds. A Curaj, P Scott, L Vlasceanu, L Wilson. Springer.
2. Baker, D.P., Crist, J.T., Zhang, L., Powell, J.J., Shima, K., & Stock, M. (2015). *Science productivity, higher education development and the knowledge society (SPHERE project) final report*. Georgetown University School of Foreign Service in Qatar.
3. Cocoș, O., Constantinescu, R., Psatta, S., Reisz, R. (1993) ENROLLMENT IN PRIVATE HIGHER EDUCATION. Follow-up of the scenario elaborated at Twente University, EHEATC, Module VI, Enschede, 8-12 March 1993.
4. Darraz, E.F., Lenhardt, G., Reisz, R.D., & Stock, M. (2014). *Hochschulprivatisierung und akademische Freiheit: jenseits von Markt und Staat: Hochschulen in der Weltgesellschaft*. transcript Verlag.
5. Darraz, E.F., Lenhardt, G., Resiz, R.D., & Stock, M. (2009). Private Hochschulen in Chile, Deutschland, Rumänien und den USA. *Struktur und Entwicklung. HoF-Arbeitsberichte*, 3(09).
6. DESPI, I., REISZ, R., PETROV, G., & STEPAN, A. (2000). *Teoria generală a bazelor de date*. Mirton.
7. Erhardt, K., Lewin, D., Pasternack, P., & Reisz, R.D. (2010). Struktur und Ausstattung der mitteldeutschen Hochschullandschaft. pp. 44-65 in Peer Pasternack (Hg.), *Relativ prosperierend. Die mitteldeutsche Region und ihre Hochschulen*, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig.
8. Fernández Darraz, E., Reisz, R., & Stock, M. (2013). Entre democracia y dictadura: inclusión en la educación superior en países de Latinoamérica, Europa Oriental y Europa Occidental (1950-2000). *Calidad en la educación*, (38), 245-275.
9. Fernández, E., Lenhardt, G., Stock, M., & Reisz, R. (2012). Más allá del Estado y del mercado: universidades, libertad académica y vigencia del pensamiento de Wilhelm von Humboldt. *Universum (Talca)*, 27(2), 59-80.
10. Gavreliuc, D., Reisz, D., Gavreliuc, A., & Reisz, R.D. (2002) CROSS-BORDER COOPERATION AND REGIONAL IDENTITIES IN THE BALKANS. Pp. 77-91 în Ljubiša Mitrović, Dragoljub B. Đorđević, Dragan Todorović, (eds.), *CULTURAL AND ETHNIC IDENTITIES IN THE PROCESS OF GLOBALIZATION AND REGIONALIZATION OF THE BALKANS*, NIŠ:

11. Kehm, B. M., Maiworm, F., Over, A., Reisz, R.D., Steube, W., Teichler, U. (1997). Integrating Europe through Co-operation among Universities: The Experiences of the TEMPUS Programme (Vol. 43). Jessica Kingsley.
12. Kehm, B.M., Maiworm, F., Over, A., Reisz, R., Steube, W., Teichler, U. (1996) Evaluation of the First Phase of TEMPUS 1990/91 - 1993/94. Final Report. Project Report. Centre for Research on Higher Education and Work, Kassel.
13. Kehm, B.M., Maiworm, F., Over, A., Reisz, R., Steube, W., Teichler, U. (1996) Evaluation of the First Two Years of TEMPUS II 1994/95 - 1995/96. Final Report. Project Report. Centre for Research on Higher Education and Work, Kassel.
14. Körnert, J., Reisz, R.D., Schildberg, A., & Stock, M. (2005). Hochschulentwicklung in Europa 1950-2000. *Ein Datenkompendium. HoF-Arbeitsbericht*, 3(05).
15. Lenhardt, G., Reisz, R.D., & Stock, M. (2007). *Internationalisierung der Hochschulen und vergleichende Hochschulforschung, Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung*, 16(1): 36-42.
16. Lenhardt, G., Reisz, R.D., & Stock, M. (2008). Amerikanische „Elitehochschulen“. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11(4), 559-576.
17. Lenhardt, G., Reisz, R.D., & Stock, M. (2009). Weder anspruchsvoller noch elitär Private Hochschulen in Deutschland, USA, Chile und Rumänien: Ergebnisse einer vergleichenden Studie. *Forschung und Lehre*, 16(10), 738-39.
18. Lenhardt, G., Reisz, R.D., & Stock, M. (2012). Überlebenschancen privater und öffentlicher Hochschulen im Ländervergleich. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 34(2), 30-48.
19. Lenhardt, G., Reisz, R.D., Stock, M. (2009). Absolvenți fără diplomă în Germania. Cazul landului Sachsen-Anhalt, pp. 61-81 in Hatos, A. & Săveanu, S. (Eds.). *Educația și excluziunea socială a adolescenților din România*, Unversity of Oradea Publishing House
20. Lischka, I., Rathmann, A., & Reisz, R. (2010). Studierendenmobilität–ost- und westdeutsche Bundesländer. *Studie im Rahmen des Projekts „Föderalismus und Hochschulen“ (= HoF-Arbeitsbericht 3/2010). Wittenberg: Institut für Hochschulforschung.*
21. Mihai, I. A., & Reisz, R.D. (2017). STEM+ productivity, development, and wealth, 1900–2012. In *The Century of Science* (Vol. 33, pp. 249-276). Emerald Publishing Limited.

22. Mitterle, A., Reisz, R.D., & Stock, M. (2018). Vertikale Differenzierung im privaten Hochschulsektor. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21(3), 671-691.
23. Murgea, A., & Reisz, R.D. (2013). Does the market make us happy? The stock market and well-being. *Economia politica*, 30(1), 69-86.
24. Pânzaru, C., & Reisz, R.D. (2013). Validity of the Push and Pull Hypothesis for the Explanation of Romanian Migration Flows. *Journal of Social Research & Policy*, 4(1).
25. Panzaru, C., & Reisz, R.D. (2017). Brain drain migration from Romanian academia. The end of a mirage. *European Review of Applied Sociology*, 10(14), 34-48.
26. Pasternack, P., & Reisz, R.D. (2007). *Transformationspfade. Hochschulen im postkommunistischen Osteuropa*, Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung, 16(1):43-48.
27. Petrov, G., Reisz, R.D. (2011) Systeme de controle/decision en psychologie base sur des reseaux neuronaux a logique vague, *Analele Universității de Vest din Timișoara* 33 (2).
28. Reisz, D., Reisz, R.D. (2011) Program for neurologic diagnosis, *Analele Universității de Vest din Timișoara*, 28(2).
29. Reisz, R. (2005). Romanian Private Higher Education Institutions: Mission Statements. *International Higher Education*, 45, 12-13.
30. Reisz, R.D. (1992). Magánfelsőoktatás. Romania. *Educatio*, 2, 1992.
31. Reisz, R.D. (1993). The Third Expansion Of Romanian Higher Education. *Budapest, HIER*.
32. Reisz, R.D. (1994). Curricular Patterns before and after the Romanian Revolution. *European Journal of Education*, 29(3), 281-290.
33. Reisz, R.D. (1994). The Generation Gap. Academics in Romania. *Sfera Politicii*, 20, 1994.
34. Reisz, R.D. (1997). Private higher education in Romania: A second look. *Tertiary Education & Management*, 3(1), 36-43.
35. Reisz, R.D. (1997). The development of Romanian higher education in the post-war period was already. In *Research at Central and East European Universities: Conference Proceedings: International Conference Organised by the Jagiellonian University, Initiated and Sponsored by the Swedish Council for Planning and Coordination of Research, FRN 12-15 June 1997, Kraków, Przegorzały* (p. 179). Jagiellonian University Press.
36. Reisz, R.D. (1998). Academic property and the market in Romania. *Higher Education in Europe*, 23(2), 263-272.

37. Reisz, R.D. (1999). Decomposition theorems for probabilistic automata over infinite objects. *Informatica*, 10(4), 427-440.
38. Reisz, R.D. (1999). Opinions and strategies of Romanian academics related to emigration. *New Europe College Yearbook*, (07), 471-520.
39. Reisz, R.D. (2003). *Hochschulpolitik und Hochschulentwicklung in Rumänien zwischen 1990 und 2000* (Vol. 2001). HoF.
40. Reisz, R.D. (2003). Izomorfizmus, konfliktus és kreativitás. A közép-és kelet-európai felsőoktatás az 1990-es években. *Isomorfism, Conflict and Creativity. Central and Eastern-European Higher Education in the 1990s) Educatio*, 12(1), 19-32.
41. Reisz, R.D. (2003). *Modele stochastice în științele sociale*. Editura Universității de Vest.
42. Reisz, R.D. (2003). *Public policy for private higher education in Central and Eastern Europe*. HoF.
43. Reisz, R.D. (2004). *Hochschulautonomie in Rumänien zwischen 1990 und 2000, Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung* 13 (1): 185-202.
44. Reisz, R.D. (2006). Romania is oscillating between centralism and autonomy. *European Education*, 38(1), 73-84.
45. Reisz, R.D. (2007). Legitimacy discourse and mission statements of private higher education institutions in Romania. In Daniel C. Levy, Snejana Slantcheva (ed.) *Private Higher Education in Post-Communist Europe* (pp. 135-155). Palgrave Macmillan, New York.
46. Reisz, R.D. (2009). Soft and hard data and definitions for university rankings. In *IREG-4 Conference, Astana (Kazakhstan), June* (Vol. 15).
47. Reisz, R.D. (2010) Despre vinovați și vinovații în procesul comunismului. *Colloquium politicum* I(1): 149.
48. Reisz, R.D. (2010). Federal Differences in the Financing of Higher Education in Germany: a statistical analysis. In *1st International Conference on European Transnational Education:[recurso electrónico](ICEUTE 2010)* (pp. 123-132). Servicio de Publicaciones e Imagen Institucional.
49. Reisz, R.D. (2010). Optimism and Migration in Romanian Academia. *Journal of Social Research & Policy*, 1(1), 91.
50. Reisz, R.D. (2011) A characterization theorem for probabilistic automata over infinite objects, *Analele Universității de Vest din Timișoara*, 37(3).
51. Reisz, R.D. (2018). Göttingen in Baltimore or the Americanization of the German University?. *Journal of Research in Higher Education*, 2(2), 23-44.
52. Reisz, R.D., & Stock, M. (2000). Zwischen Expansion und Kontraktion. Zur Entwicklung der Hochschulbildung in Osteuropa. In *Colloquium politicum* (Vol. 1950, p. 28).

53. Reisz, R.D., & Stock, M. (2006). Zwischen Expansion und Kontraktion. *Berliner Journal für Soziologie*, 16(1), 77-93.
54. Reisz, R.D., & Stock, M. (2007). Theorie der Weltgesellschaft und statistische Modelle im soziologischen Neoinstitutionalismus/The Theory of World Society and Statistical Models in Sociological Neo-Institutionalism. *Zeitschrift für Soziologie*, 36(2), 82-99.
55. Reisz, R.D., & Stock, M. (2011). *Wandel der Hochschulbildung in Deutschland und Professionalisierung*. HoF Wittenberg-Inst. für Hochschulforschung Wittenberg.
56. Reisz, R.D., & Stock, M. (2012). Private higher education and economic development. *European Journal of Education*, 47(2), 198-212.
57. Reisz, R.D., & Stock, M. (2013). Hochschulexpansion, Wandel der Fächerproportionen und Akademikerarbeitslosigkeit in Deutschland. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(1), 137-156.
58. Reisz, R.D., & SZABO, L. V. (2017). Emotional convergence in mass and social media in election. case study: Romania 2014. *Transylvanian Review of Administrative Sciences*, 13(52), 94-109.
59. Reisz, R.D., Schuster, R., & Stock, M. (2012). Wandel akademischer Bildung und geschlechtsspezifische Bildungsbeteiligung. pp. 393-414 in R. Becker, H. Solga (Hrsg.), *Soziologische Bildungsforschung*, Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Wiesbaden: Springer.
60. Reisz, R., & Schulze, H. (1998). *Datenbericht Hochschulföderalismus. Hochschulstatistische Kennzahlen zur Föderalismusreform 1998-2006*, Institut für Hochschulforschung (HoF), Halle-Wittenberg.
61. Reisz, R., & Stock, M. (2010). Nichtstaatliche Hochschulen in Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen. Pp. 367-385 in Peer Pasternack (Hg.), *Relativ prosperierend. Die mitteldeutsche Region und ihre Hochschulen*, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig.
62. Reisz, R.D. (1994) Disciplines. A mathematical model, *Analele Universităţii Din Timişoara: Seria Matematică-informatică* 32: 195.
63. Reisz, R.D. (2000). Academic ideologies of emigration in Romania, *Journal of Applied Psychology*, 4(2):5-26.
64. Reisz, R.D. (2003) A magyar egyetem kérdése Romániában. 1998 nyarának történései, *Etnopolitika*: 275-297.
65. Reisz, R.D. (2012) ACADEMIC RANKINGS AND QUALITY IN HIGHER EDUCATION pp. 14-22 in Pusztai, G, Hatos, A. & Ceglédi, T. (Eds.) (2012). *Third Mission of Higher Education in a Cross-Border Region*, Center for Higher Education Research and Development – Hungary, University of Debrecen, Debrecen.

66. Reisz, R.D. (2017). *Carte de Statistică. Rețete încercate*, București: Editura Tritonic.
67. Reisz, R.D. (2017). *Eseuri despre universități și alte teme*, Iași: Editura Institutul European.
68. Reisz, R.D. (2018) Despre fertilitatea erorilor. Imitație și inovație în învățământul superior, București: Editura Trei.
69. Reisz, R.D., Petrov, G. (2011) Considerations on a possible mathematical model of intercultural education, *Analele Universității de Vest din Timișoara*, 35(1).
70. Robert D. Reisz / Manfred Stock (2007): Inklusion in Hochschulen. Beteiligung an der Hochschulbildung und gesellschaftliche Entwicklung in Europa und in den USA (1950-2000). Lemmes, Bonn, 148 S.
71. Rogobete, S. E., & Reisz, R.D. (2018). Religion, political and judicial rights in post-communist, post-atheist spaces. An empirical analysis among youth in Romania. pp. 95-121 in Sterkens, C., & Ziebertz, H. G. (Eds.). (2018). *Political and judicial rights through the prism of religious belief* (Vol. 3). Springer.
72. Stock, M., & Reisz, R.D. (2008). Private Hochschulen – Perspektiven der Forschung, *Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung*, 17(2):6-18.
73. Stock, M., Reisz, R.D., & König, K. (2009). Politische Steuerung und Hochschulentwicklung unter föderalen Bedingungen. *Stand der Forschung und theoretisch-methodologische Vorüberlegungen für eine empirische Untersuchung (HoF-Arbeitsbericht 4'2009)*.

Referințe

- Bhowmik, R. (2008, 3-6 April 2008). *Keyword extraction from abstracts and titles*. Paper presented at the IEEE SoutheastCon 2008.
- Donald, W. E. (2021). Content analysis of metadata, titles, and abstracts (CAMTA): application of the method to business and management research. *Management Research Review*, 45(1), 47-64. doi:10.1108/mrr-02-2021-0116
- Harzing, A.-W. (2019). Two new kids on the block: How do Crossref and Dimensions compare with Google Scholar, Microsoft Academic, Scopus and the Web of Science? *Scientometrics*, 120(1), 341-349. doi:10.1007/s11192-019-03114-y
- Jung, H., & Lee, B. G. (2020). Research trends in text mining: Semantic network and main path analysis of selected journals. *Expert Systems with Applications*, 162. doi:10.1016/j.eswa.2020.113851

- Lloret, E., Romá-Ferri, M. T., & Palomar, M. (2011, 2011//). *COMPENDIUM: A Text Summarization System for Generating Abstracts of Research Papers*. Paper presented at the Natural Language Processing and Information Systems, Berlin, Heidelberg.
- Martin-Martin, A., Thelwall, M., Orduna-Malea, E., & Delgado Lopez-Cozar, E. (2021). Google Scholar, Microsoft Academic, Scopus, Dimensions, Web of Science, and OpenCitations' COCI: a multidisciplinary comparison of coverage via citations. *Scientometrics*, *126*(1), 871-906. doi:10.1007/s11192-020-03690-4
- Neuendorf, K. A. (2016). *The content analysis guidebook*.
- S. Adriaanse, L., & Rensleigh, C. (2013). Web of Science, Scopus and Google Scholar. *The Electronic Library*, *31*(6), 727-744. doi:10.1108/el-12-2011-0174

3. QUI EST CHARLIE?

DISCURSURI, REPREZENTĂRI ȘI STRATEGII ÎN MARGINEA UNUI ATENTAT TERRORIST.

SERGIU MIȘCOIU

Sergiu Mișcoiu, Profesor Dr., Universitatea Babeș-Bolyai Cluj-Napoca

Masacrul de la *Charlie Hebdo* și atentatul de la alimentara coșer din sudul Parisului au suscitât, fără putere de tăgadă, un val de emoție publică de o amploare nemaîntâlnită după cea care a urmat actelor teroriste comise pe 11 septembrie 2001 în Statele Unite ale Americii. Cifrele reprezentând estimarea numărului de mesaje, de like-uri, de jerbe de flori sau de participanți la diverse comemorări devin inutile în fața unei singure priviri aruncate asupra cortegiului infinit de manifestați care a invadat Place de la République pentru a se alătura numeroșilor șefi de stat și de guvern din întreaga lume.

Ceea ce s-a întâmplat pe 7 ianuarie 2015 este, fără îndoială, un act de terorism menit să lovească din plin în doi dintre pilonii democrației, și anume libertatea de expresie și toleranța față de opinia contrară. Indiferent de ceea ce am putea crede despre caricaturile

reprezentându-i pe Profetul Mahomed, pe Iisus Hristos, pe Papă, pe Ioana d'Arc sau pe oricine altcineva – că sunt vulgare, inestetice, jignitoare, blasfemiatoare sau, pur și simplu, lipsite de umor – dreptul de a le desena și publica fără îngrădire este incontestabil. De altfel, instanțele din Franța au emis, în mai multe rânduri, hotărâri care exonerează exprimarea liberă prin satiră și caricatură inclusiv de răspunderea penală, de care alte genuri – precum pamfletul literar sau articolul jurnalistice de opinie – nu sunt scutite.

Dincolo de acest aspect fundamental, rămâne, precum în cazul *11 Septembrie*, chestiunea articulării unui discurs de reprezentare a Evenimentului și, mai mult, de mobilizare a societății ca urmare a acestuia. Or, maniera global-unanimită în care a avut loc solidarizarea cu victimele atentatelor, glorificarea sau chiar sanctificarea mediatică a acestora, contopirea retorică a temei apărării libertății de exprimare cu cea a luptei anti-teroriste, excluderea forțelor „extremiste” de la manifestările de solidaritate, precum și reificarea rolului Președintelui Franței ca lider al forțelor Binelui, coalizate pentru a zădărnici acțiunea teroristă împotriva libertății și democrației – toate acestea merită o analiză care excede, până la urmă, tragicul evenimential și care poate reliefa strategiile de comunicare utilizate de principalii actori politici.

Pentru a opera o asemenea analiză, este necesară asumarea premisei – desigur, incomode în contextul emoțional al celor proaspăt întâmplate – conform căreia actorii implicați în procesul de reprezentare discursivă a Evenimentului se află, înainte de toate, în căutarea unei legitimări publice care să le permită ameliorarea poziției relative de putere. „Punerea în discurs” a evenimentului Charlie Hebdo poate fi citită, astfel, ca o sumă de acțiuni strategice individuale prin intermediul cărora fiecare dintre actorii implicați a căutat/caută să ofere explicații credibile pentru ceea ce s-a întâmplat, propunând soluții de remediere a situației descrise, soluții care, evident, aduc un avantaj de putere actorului în cauză. Problema fiecărui actor participant la acest proces de reprezentare este tocmai multitudinea de reprezentări (și, deci, de interese) concurente, din a căror asociere sau combinare nu toți vor dobândi acel plus de legitimitate scontat. Pentru a credibiliza propriul discurs de reprezentare a Evenimentului, actorii

încearcă să construiască imaginea unei confruntări maniheiste între valorile și acțiunile lor și, respectiv, valorile și acțiunile unor adversari care se fac vinovați de periclitarea unității colective, bazate pe un set de principii și pe un anumit mod de organizare a societății. Această operațiune devine aparent lesnicioasă în contextul *Charlie Hebdo*, întrucât adversarii democrației și ai modului de viață occidental se auto-evidențiaseră, în mod spectaculos. Însă construcția adversarului se dovedește mai complicată, întrucât tranșeele strategice și ideologice se întretaie și depășesc clivajul „teroriști islamiști – democrați republicani”.

Care sunt actorii implicați în procesul de reprezentare discursivă a evenimentelor din 7 ianuarie 2015? Pentru o mai bună evidențiere, aceștia sunt detaliați în tabelul de mai jos.

Cum au reprezentat acești protagoniști ai scenei politice evenimentul Charlie Hebdo? Schemele de mai jos surprind sintetic „punerea în discurs” a acestui moment de către fiecare din actorii menționați.

Actorul implicat	Contextul specific actorului	Obiective	Adversari imaginați în contextul <i>Charlie Hebdo</i>	Aliați imaginați în contextul <i>Charlie Hebdo</i>	Imaginea promovată prin implicarea actorului în Eveniment
François Hollande, Președintele Franței	Impopularitatea fără precedent; concurența cu premierul mult mai popular	Inițierea refacerii imaginii	Islamiștii radicali FN	Republicanii moderați (de la stânga la centru-dreapta)	Om de stat rațional, cu sânge rece, fără excese, federator, consensual
Manuel Valls, Prim-Ministru	Popularitate în scădere, dar relativ ridicată. Frondă în PS generată de stângiști	Consolidarea puterii relative în stat și partid	FN Islamiștii radicali Laxiștii securitari din PS și stânga	Republicanii intransigenți în materie securitară (de la centru-stânga la dreapta)	Om de stat intransigent, republican laic, ferm, opus concesiilor, dar social-liberal

Nicolas Sarkozy, liderul opoziției de dreapta (UMP)	Revenirea în politică la vârf, după pierderea prezidențialelor din 2012.	Consolidarea poziției politice Retușarea imaginii prin umanizare	FN Islamiștii Laxiștii securitari din UMP	Toți cei intransigenți în materie securitară (de la centru-dreapta la dreapta radicală)	Om de stat intransigent, republican laic, ferm, opus concesiilor, dar schimbat față de mandatul 2007-2012: mai modest, mai popular, mai aplicat
Marine Le Pen, liderul extremei drepte (FN)	Poziționarea cu succes, ca principal contestatar al establishmentului, în condițiile reorientării FN către un mesaj social.	Consolidarea poziției politice. Reconfirmarea mesajului „singur împotriva tuturor”	UMP PS Musulmanii Laxiștii secutari UE	„Poporul francez”	Reprezentantă a poporului „real”, laică, intransigentă, fără concesi, fără ambiguități
Consiliul Francez al Cultului Musulman/ Dalil Boubakeur	Scăderea influenței în rândul musulmanilor în detrimentul integriștilor	Reconso- lidarea poziției de organism reprezentativ al musulmanilor din Franța	Salafiștii FN Anti-multi- confesionaliștii Ultra-laiciștii Ultra- securitariștii	Musulmanii moderați Republicanii moderați Adeptii multi- culturalismului și multi- confesiona- lismului	Federație de organizații musulmane moderată, republicană, unic interlocutor reprezentativ pentru adeptii acestui cult

PS=Partidul Socialist. UMP=Uniunea pentru o Mișcare Populară. FN=Frontul Național.

CFCM=Consiliul Francez al Cultului Musulman. UE=Uniunea Europeană

Putem observa că interesele opuse sau concurente ale actorilor implicați în reprezentarea Evenimentului nu pot decât contrasta cu unanimismul impus de amploarea emoțională suscitată de acesta: principalii protagoniști ai establishmentului (Președintele, Premierul, liderul drepte republicane)

„sunt Charlie”, însă fiecare își are propria agendă. În funcție de respectiva agendă, *Je suis Charlie* devine un semnificant vid, adică un loc comun lipsit de conținut propriu, dar care, prin notorietatea sa, este capabil să organizeze reprezentări discursive ale evenimentelor și să articuleze în jurul său discursuri ideologice menite să credibilizeze pozițiile emitenților lor.

Astfel, Președintele Hollande și-a propus ca obiectiv reunirea tuturor republicanilor în jurul acestui slogan, determinând inclusiv participarea liderilor din întreaga lume la marșul de solidaritate cu victimele atentatelor. Statura prezidențială și controlul direct asupra deciziilor îi permit să ocupe un loc central și să capitalizeze, însă doar pe termen scurt. Premierul Valls a intenționat să își consolideze statutul de lider al majorității socialiste, dar și pe cel de responsabil politic intransigent în materie de securitate și deci popular și în rândul electoratului de centru-dreapta. Fermitatea neobișnuită a lui Hollande l-a plasat, cu toate acestea, într-un relativ con de umbră, deși a fost printre primii lideri la vârf care și-au asumat sloganul *Je suis Charlie*. Cu toate că (répétition), pe moment, a reușit să crească în popularitate, Manuel Valls se confruntă, în continuare, cu problema centrală legată de respingerea discursului și a politicilor sale tocmai de către simpatizanții stângii.

Liderul opoziției de dreapta, Nicolas Sarkozy, a reușit să se poziționeze ca participant legitim la acțiunea de solidarizare, evitând atât reificarea demersului redacției săptămânalului satiric, față de care exprimase anterior poziții critice, cât și atacurile directe la adresa Președintelui și a majorității. Urmarea profitabilă a modului în care Sarkozy a reprezentat Evenimentul a fost inducerea ideii că buna gestionare de către autorități a situației legate de atentate nu garantează nimic în privința unei schimbări de politici publice din partea actualei majorități socialiste. Iar istoria imediată a validat strategia lui Sarkozy, prin aceea că UMP a câștigat detașat alegerile departamentale din martie 2015.

Ceilalți doi actori relevanți – și aflați ideologic la antipodi – naționaliștii din Frontul Național și musulmanii reprezentați de Consiliul Francez al Cultului Musulman, au adoptat strategii mai degrabă adaptative. Astfel, Frontul Național, care a încercat inițial să se asocieze marelui marș de

solidaritate, a decis să organizeze propriul său marș, întrucât reprezentanții săi au fost singurii neinvitați la manifestațiile oficiale din 11 ianuarie. Din acel moment, reprezentarea Evenimentului de către FN devine lizibilă exclusiv într-o cheie de lectură binară: sistemul laxist și anti-național al partidelor establishmentului (PS și UMP, înfierate sub numele de „UMPS”) este responsabil, iar singura alternativă credibilă este Frontul Național. *Je suis Charlie* face loc unui mai puțin viral *Nous sommes la France*.

În fine, Consiliul Francez al Cultului Musulman a fost pus în fața unei dileme strategice profunde: pe de o parte, atentatele au fost pretextate de blasfemia Profetului Mohamed în paginile săptămânalului francez, iar CFCM ceruse, în mod constant, interzicerea publicării unor asemenea desene; pe de altă parte, asumarea unei poziții moderate permite consolidarea statutului de principal interlecutor credibil al statului francez în gestionarea problemelor legate de comunitățile musulmane și, totodată, în marginalizarea salafiștilor. Opțiunea pentru plasarea într-un discurs median-integrativ (sub sloganul inspirat din campaniile pentru unitate în diversitate *Nous sommes tous la France*) denotă tocmai această strategie care s-a dovedit, de altfel, profitabilă.

Ce concluzii putem trage din succinta analiză de mai sus? În primul rând, *Charlie Hebdo* a fost perceput de către actorii politici relevanți ca fiind o oportunitate de (re)articulare și de difuzare a unui discurs legitimator care, date fiind condițiile contextuale dramatice, ar fi permis o propulsare politică accelerată a actorului respectiv. Este capcana în care a căzut François Hollande atunci când a mizat pe *Charlie Hebdo* în sensul ameliorării cotei sale de popularitate. Se remarcă, de altfel, o reificare a Evenimentului în sine și o supra-estimare a consecințelor politice ale acestuia. Or, în afara mobilizării naționale și internaționale din săptămâna care a urmat atentatelor și a unor valuri de represalii anti-musulmane comise de extremiști, *Charlie Hebdo* nu a avut nici pe departe efectele lui *11 Septembrie*: nu au fost modificate radical politicile publice în materie de securitate, iar interesul pentru problematicile (in)securității, imigrației și identității naționale – aspecte deja aflate în topul preocupărilor francezilor – nu a cunoscut o creștere spectaculoasă în rândul opiniei publice.

În fine, reprezentările discursive ale Evenimentului și poziționările strategice legate de acesta au reprodus raportul imaginar de forțe: pe de o parte moderații republicani, pe de alta islamişti radicali și naționaliști. Elementul destabilizator în acest tablou populat de personaje și tabere aparent perfect conturate îl constituie tocmai organizațiile reprezentative ale musulmanilor, care, deși *nu sunt Charlie*, condamnă atentatele și violența; care, deși nu împărtășesc viziunea extensiv-republicană asupra laicității, nu doresc abolirea principiului laicității în sine; care, deși sunt favorabile recunoașterii în Franța a principiilor comunitarismului, nu ținesc imediat schimbarea ordinii constituționale, ci vizează, mai degrabă, modificarea practicilor socio-culturale care restrâng posibilitățile de manifestare a multiculturalismului.

În contextul *Charlie Hebdo*, discursul reprezentanților organizațiilor musulmane moderate se constituie astfel într-o veritabilă alternativă la discursul clasic, laic-republican, al stângii și al dreptei, discurs în care se regăsește, din ce în ce mai mult, și Frontul Național. O alternativă care merită observată în dinamica dezbaterilor cultural-identitare care par a fi inevitabile în Franța următorilor ani.

4. REMEMBRANCES OF ROBERT AND NOTES ON THE SUBMITTED TEXTS

MANFRED STOCK, JUSTIN J.W. POWELL

The Expansion of Higher Education in Europe in the Second Half of the 20th Century Robert D. Reisz, Manfred Stock

This text was written in 2008 as part of a research project funded by the German Research Foundation (DFG) and conducted by Robert Reisz and me at the Institute for Higher Education Research Wittenberg (HoF). We presented the text at various conferences, but we did not publish it at that time. We planned to update the time series data presented here during Robert Reisz's visiting professorship at the Institute of Sociology at Martin Luther University Halle-Wittenberg, scheduled for the summer semester of 2020, and to write a new version of the text on this basis. Due to Robert's tragic death, this project could no longer be realized. Therefore, the text is published here in the form in which it was written by us in 2008.

Higher Education and Scientific Research in Germany. Reconstructing the Nexus of Research and Teaching. Manfred Stock, Justin J.W. Powell, Robert D. Reisz

This text was written in 2013 during the global research project "Science Productivity, Higher Education, Research & Development

and the Knowledge Society“ (SPHERE), funded by the Qatar National Research Fund (QNRF). Robert Reisz was a convivial and dedicated team member who traveled to Doha, Qatar, and often to Wittenberg, Germany, for project meetings, and contributed collaborative research with Iris Mihai to the award-winning project volume *The Century of Science: The Global Triumph of the Research University* (Emerald, 2017). This text was written early on in the project, providing useful framing knowledge, yet was never published in its entirety; therefore, the text is published here with a few revisions to honor Robert’s contributions to this generative project. He always encouraged us to Think, as shown here at Education City, Doha, Qatar (2013), and we are grateful for the many fruitful discussions and friendly encounters we had with him before he left us far too early. We will continue to pursue our common research agenda—the best way to honor him and maintain the legacy of his scholarship.



Robert D. Reisz, Education City, Doha, Qatar (2013)

© Justin J.W. Powell

Higher Education and Scientific Research in Germany. Reconstructing the Nexus of Research and Teaching. Manfred Stock^a, Justin J.W. Powell^b, Robert D. Reisz[†]

^aInstitute of Sociology, Martin Luther University of Halle-Wittenberg, Emil-Abderhalden-Str. 26-27, D-06099 Halle/Saale, Germany

^bInstitute of Education & Society, University of Luxembourg, 11 Porte des Sciences, L-4366 Esch-sur-Alzette, Luxembourg

Abstract : The foundational principle of the modern research university is the nexus of research and teaching. First established in Germany and spreading globally since, this idea and the resulting organizational form led to Germany's past eminence in modern science. Although this university type continues to dominate German higher education, despite establishment of dozens of universities of applied sciences, massive tertiary educational expansion paired with the rise of extra-university research institutes has challenged its foundational principle. As other countries continue to emulate the „German model,“ we chart institutional change on multiple levels, showing how the relationship between research and teaching within universities and systems of higher education and science has developed in its birth country. The dual structuring of universities and specialized extra-university research institutes affects research capacity and defies the foundational principle and the relatively equal status of Germany's research universities, which struggle to maintain the unity of research and teaching under conditions of austerity.

Keywords: university; research; teaching; Germany; institutional change

Building, Challenging and Defending the Nexus of Research and Teaching

The nexus of research and teaching is the fundamental principle of the modern research university. This innovative idea and the resulting organizational form, first established in Germany and spreading globally

since, led to that country's eminence in science rising over the 19th Century, lasting into the 20th. Up to today, this type of university has dominated German higher education, especially in higher education research and science studies. However, as it absorbed most tertiary educational expansion and with the rise of extra-university research institutes, the foundational principle and university research capacity have come under threat. Here, we reconstruct the institutional evolution of this model, the challenges it faced and faces, and its continued strengths. Charting institutional changes on multiple levels, from institutional and organizational to interactional, we analyze how the relationship between research and teaching within universities and systems of higher education and science developed in Germany. Parallel to the organizational division of universities and specialized extra-university research institutes, problems of capacity and underfunding have increased, with universities struggling to maintain the unity of research and teaching, although they remain highly productive (see Dusdal et al. 2020). Most recently, the „Excellence Initiative“ since the early 2000s has called the relatively equal status of German universities into question. Instead of addressing the demands of massification and the structured duality of universities and extra-university research institutes, policymakers have forced universities to do more with less, while the research budgets of independent institutes continue to rise. Increasing stratification means some universities emphasize research, with others more teaching-oriented. While scholars defend the foundational principle of the nexus of research and teaching, policymakers have failed to authorize sufficient investments to maintain *university* research capacity, despite the centrality of the research university for both higher education and science systems. Here, we reconstruct the nexus that gave birth to that core organizational form of the modern research university—and chart the contemporary challenges facing it.

Whatever its current status in Germany, the „Humboldtian“ university model has reached mythic proportions. Due to its enormous prestige, even „sanctity“ (Pritchard 1998), it enjoys sustained attention worldwide. Yet sufficiently diverse elements have been ascribed for it to become

historiographically controversial (Ash 1999). Without a doubt, the German university has shared specific characteristics that constitute a significant contribution to higher education and science worldwide, in the decades before and after WWII, but with a massive decline under Hitler's regime. In the 19th Century, teaching and research in higher education institutions were uniquely melded together. This „unity“ became more than the sum of its parts, especially when supplemented with the freedom to teach and to study, which strengthened the autonomy of and commitment to science (Phillips 2011: Ch. 5). In fact, the modern—research-oriented—university rose to prominence with its success based largely on these principles, which became a powerful, and self-referential, belief system (Watson 2010: Ch. 10). With this *Leitbild*, German science, continuously evaluating its own performance, came to lead the world in many disciplines, as evidenced by the extraordinary influence of German universities on Nobel prize winners (see Urquiola 2020).

Yet the evolving relationship between research and teaching also suffered growing pains and conflicts of interest. Up until the 1970s, most students were educated in state-funded and state-controlled research universities, which had continuously absorbed ever-larger numbers of students from the late 1800s onwards. These student flows were enabled by the higher-level secondary school form, the *Gymnasium*, whose university-educated teachers offered curricula oriented to scientific disciplines, optimally preparing students for graduate-level studies without having gone through undergraduate courses of study (see Mitterle/Stock 2021). The demands of expanding student bodies, however, threatened this symbiosis. Eventually, the weight of teaching reduced capacity for research, disturbing the delicate balance between the search for new insights and the transmission of knowledge to upcoming generations.

Connected to that challenge, with the founding of dozens, later hundreds, of extra-university research institutes, a structural duality was established: parallel worlds of independent institutes and research universities, with „favored sponsorship“ of the latter (Dusdal et al. 2020). This built research capacity outside universities and increased teaching loads in higher

education. When the 1960s witnessed another tremendous phase of student population growth vocational schools (*Fachschulen*) were converted into vocational colleges (*Fachhochschulen*); now called universities of applied sciences—a prime example of „academic drift“ seen in many countries (see Gellert 1993; Lenhardt 2005; Witte/van der Wende/Huisman 2008). Since this organizational form focused primarily on training and less on conducting fundamental research, this differentiation of higher education weakened the nexus of research and teaching. Yet rising qualification levels and the durable ideal encourage researchers to conduct research throughout higher education. Universities have maintained their positional status, even if they lack the resources enjoyed by the diverse institutes of the four large state-funded research associations (Max Planck, Helmholtz, Fraunhofer, Leibniz), each with many specialized institutes devoted fully to the pursuit of scientific advance and/or application. The universities’ student numbers expanded continuously—without the equivalent growth in research staff; in particular, the non-professoriate teaching staff bore the brunt of this additional burden, their own careers not yet secured. University-based research declined as it retreated into the „shadows of teaching“ (Schimank 1995).

Reputations still had to—and have to—be built on scientific output, which places scientists and scholars in teaching-intensive universities at a structural disadvantage. The new conditions strained the union or „unity“ of teaching and research as well as individual intrinsically motivated truth-seekers. Nevertheless, the state maintains the dual structure of science: two separate organizational fields—universities and research institutes—at times ignore each other, at times compete. They less often cooperate, although in recent years such collaborations have been supported generously, in such programs as the International Max Planck Research Schools since 2000 or in the Karlsruhe Institute of Technology (KIT)—and networks among all German research-producing organizations have continuously grown and become denser (Dusdal/Oberg/Powell 2019). The hierarchy remains, with universities producing research despite often-abysmal conditions, and research institutes enjoying all the advantages of well-resourced, cutting-edge facilities and limited teaching duties.

Universities, with their monopoly on granting degrees (both doctorates and habilitations, the certificates once required to prove one's aptitude for teaching and thus prerequisite to apply for professorial positions), are more or less attractive partners for research institutes. Which major factors led to this situation?

Establishing Universities: Expansion to Limits?

Examining the founding dates of universities in Germany shows the sporadic establishment of what would become universities from the late-1300s to the mid-1700s, with gradual, but steady increases thereafter. Over the 18th Century, thirteen universities were founded. Beginning in the early 19th Century, the formation of such organizations becomes routine. The first year to see four or more universities inaugurated was during the Weimar Republic, in 1925, during a phase in which tremendous efforts were expended to build capacity in science after defeat in WWI, especially through the *Notgemeinschaft der deutschen Wissenschaft*, which became the German Research Foundation (DFG) (Powell 2000). If WWII was won on the basis of scientific prowess, Germany's preeminence in this arena was shattered. Yet the immediate post-WWII period also witnessed the (re)establishment of three universities in 1945, and five each year during immediate rebuilding. Not until the 1960s, as the country experienced a dramatic demographic boom and the „economic miracle“ (*Wirtschaftswunder*) were universities founded *en masse*. In 1962 alone, seven higher education institutions (HEIs) opened their doors, four in 1964. The early 1970s saw the most dramatic expansion in the numbers of HEIs, with five founded in 1970, 34 in 1971, and seven each in 1973 and 1974. Not until reunification in 1990 would this period be matched. Nearly as many HEIs were founded in Germany from 1991 to 2006 (96) as had been in the four decades prior to reunification. If the rate of establishing universities at least doubled each half-century from 1800, the most recent period was by far the most active, with an average of 6 universities founded per year (HRK 2013).

The durability of these HEIs and the quantitative increase over time demonstrate the importance and flexibility of this organizational form, which regardless of critical junctures and developmental cycles in history has (re)gained strength and flourished (Windolf 2007). Yet university qualities and characteristics have changed in continuous feedback with the development of science. A crucial shift was the move beyond the professions so central to early universities.

Transitioning to the Modern Research University: Beyond the Professions and Academies

The premodern university was dominated by the classic professions of theology, law, and medicine. These highest three faculties managed branches of knowledge granted highest prestige in society as they determined diverse associations of human beings with internal and external powers (Stichweh 2005): the relationships to God (theology), to other people (law) and to their own bodies (medicine). These dominant faculties served the political interests and authority of the sovereign, who sought to influence and control his subjects by directing these relationships. Opposite these was the lower faculty, of philosophy. This became the nucleus of the modern university in the 18th Century. As Kant famously argued, in contrast to the three upper faculties, the philosophical should not be subject to state regulation but governed by the laws of reason because it is solely responsible to the truth of the lessons it conveys (Kant 1984 [1798]: 24). This independence secured the rise of the philosophical faculty, deciding itself what should be taught and how.

The German university model derived from a few key reform institutions, such as Halle (1694) and Göttingen (1737), with strengthened philosophical faculties. These represented a new type of university in which norms relating to autonomy of research and teaching were first established. The disciplines of the philosophical faculty began to differentiate via systematic, methodologically controlled means of creating knowledge (vom Bruch 1999: 392). However, these developments did not occur solely within the university.

Academies also acted to create independent, self-referential scientific research and to differentiate scientific disciplines with their publications. In the 18th Century, academies were founded alongside universities; the largest in Berlin, Göttingen, München, Mannheim, and Erfurt. The presence of a university was of less consequence for establishing an academy than was the existence of a royal court. Academies focused on research and on gaining new knowledge instead of teaching or transmitting a canon of knowledge (Kiefer 2010; Vierhaus 1999). Influenced by experiences in Paris and London, Gottfried Wilhelm Leibniz founded Berlin's Academy (1700), which reflects the leading associations of the time, namely the Parisian *Académie des Sciences* and the Royal Society in London. The research conducted therein was experimental and experiential (Münste 2004).

Where both universities and academies operated, they collaborated closely via their overlapping memberships. The academies established institutes—chemical laboratories, collections, observatories, botanical gardens, anatomical theatres—that were also used by universities (Kiefer 2010). They were the first to periodically publish scientific findings; the world of scientific publications was born. While members of the university could access these publications, the relationship between the two forms of scientific organization ran deeper. Often, university professors were academy members as were a range of learned individuals active in *Gymnasien*, cloisters, and laboratories, or practicing physicians and even private individuals who conducted research. Membership, then as now, depends on criteria of reputation, won through scientific publications. The universities and academies had close relationships, complementing each other (Kiefer 2010). The logic of experimental science transferred from academy to university, not the converse.

The philosophical faculty's rise was a driving force behind the modern university's development, represented in Berlin's university (1810). Firstly, scientific research becomes crucial for the knowledge that is transmitted in universities, fundamentally based on the „principle of free research and teaching“ (Paulsen [1902] 1966: 55). Its subjects are selected according to its own criteria—and findings thus evaluated. Science gains independence

by differentiating immanent developmental regulations (Weingart 1976). Simultaneously, scientific findings must be made public (published), generally accessible, and subject to universal critique and assessment. Efforts to establish specialized media follow. With such organs, professorial evaluation derived from scientific publications, a fundamentally new way of allocating and ascribing reputation (Daston 1999: 79ff.).

Closely related and increasingly over the 19th Century, the scientific disciplines differentiated. In this „modern system of scientific disciplines“ (Stichweh 1984, 1993), the discipline represents a community of researchers sharing its internal perspectives and who orient themselves toward its puzzles and questions. These scientists participate in its communicative arenas, such as conferences and journals. The disciplinary structure and boundaries of the sciences then provide the framework for university courses of study. Academic teaching relies on the autonomy of science and the logic of its internal development. The tight coupling between research, teaching, and learning is given, whether in the daily praxis of laboratory sciences or the theoretical discussion in the humanities seminar. University members transmit that which they have constructed; no longer does knowledge require an external authority.

Thirdly, this shift also changed the professional fields of the „upper“ faculty. Although the state has yet to completely relinquish its control over the education and the certification of lawyers, physicians, and teachers, its authority over contents has declined. The philosophical faculty assumed the task (in the 19th Century) of developing specialized teaching occupations. From the late 1700s onwards it became the occupational grounds for the higher teaching posts (Titze 1995: 8), resulting in the content-based specialization of teachers (see Mitterle/Stock 2021).

These shifts led to the dramatic rise in the importance and relevance of the philosophical faculty in relation to the classic professions. This faculty became the „bulwark supporting the entire scientific enterprise“ of the modern university (Paulsen [1902] 1966: 528; authors' translation). The expanding philosophical faculty generated the cognitive basis upon which university-based education could develop. In its seminars and institutes,

the faculty brought up its own scientific offspring and teachers of higher secondary schooling whose education and training was in sync with that of learned scholars and scientists.

With these advances based on the unity of research and teaching, universities began to overshadow academies (Hohlfeld/Kocka/Walther 1999: 415ff.). A range of academy institutes, from botanic gardens and scientific laboratories to astronomical observatories, were integrated into universities, resulting in the loss of academies' research capacity. Perhaps more seriously, academies had few scientific personnel to rely on. Yet, they continued to function crucially in scientific communication, whether in publishing, consulting or peer review. They organized „commissions“ of university professors, mainly in the humanities, to plan and carry out long-term „editions“. By contrast, natural science research increasingly took place only in universities in Germany, with academies in England and France, however, maintaining laboratories (vom Brocke 2001: 369).

By around 1830, Germany's universities had advanced to the global model of scientific education, copied by reformers—and with students from around the world enrolling or visiting (Rüegg 1999: 30). Later, Flexner (1930) claimed that the United States first had a university with the 1876 founding of Johns Hopkins in Baltimore, following the model of Berlin's university. The influence of thousands educated at the doctoral level, in places like Göttingen, of those who would teach in American universities and spearhead its expansive development should not be underestimated (see Meyer 2017; Reisz 2018; Levine 2021 on this extensive transatlantic exchange and influence). Two organizational forms, in particular, were pillars of this attractiveness and enabled the combination of research and teaching. Alongside the traditional lecture, the research seminar provided room to discuss research-related topics as the laboratory did for practical exercises. These forms of praxis, closely related to research, depended on direct interaction between students and professors; scientific habitus derived from socialization in these organizational forms (Daston 1999: 76). Communication occurred within the new disciplinary unit of university organization—the building blocks of the faculties—variously

called „institutes“ or „seminars,“ the latter having a double meaning: the immediate interactional context of a teaching/learning event and a disciplinary and organizational unit within the philosophical faculty (vom Brocke 2001: 371ff). Originating under the umbrella of the philosophical faculty, the humanities and social sciences first differentiated themselves as „seminars,“ e.g., Germanic seminar, while the natural sciences mainly chose „institutes“. Institutes and seminars were the forms through which disciplinary differentiation progressed. The humanities—classical philologists in Halle and Göttingen—had inaugurated the research seminar form of interaction in teaching. Over time, the natural sciences and medicine followed suit. Seminars and institutes replaced the purely taxonomic and classificatory exercises of the „cabinets“ and „collections“ (*Kabinette und Sammlungen*). Instead of orientation to collected materials, the seminars and institutes were founded by individuals, primarily professorial chairholders, but they achieved independence as structural units, facilitating institutionalization.

Primarily Prussia engaged in establishing numerous institutes and the buildings to house them. The conditions and equipment of the seminars and institutes became the site of competition between the German regions or states (after foundation of the Reich in 1871) to win professors with excellent scientific reputations. The decentralized political structures in Germany thus supported the development of science and especially the research universities, which were controlled by the state ministries of culture (Ben-David 1984: 108ff.).

The extraordinary growth of science in Germany during the 19th Century relied almost exclusively on what became the modern research university. Higher education grew principally in universities that combined research and teaching. This nexus exists on multiple institutional levels. Organizations combined research and teaching; there were neither universities that specialized only on teaching, nor those in which only research was conducted. These activities were unified in roles as well, as no professors only taught or were completely free to conduct research; even the chair holders (*Ordinarien*) fulfilled both research and teaching

obligations. And interactively, professors and students met in both teaching/learning and research settings, in seminars and laboratories; the nexus of research and teaching was part of every student's socialization.

Most students entering higher education in Germany have participated in this connectivity. In numbers of students, other forms in higher education (e.g., organizations training in technical fields) have served only a minority (Titze 1987: 23ff.). The university proportion of students was nearly four-fifths in 1870, around 70 percent in 1900, and over three-quarters by 1930 (Titze 1987: 23ff.; 31f.). Research universities largely constituted the higher education system, a unique German situation, especially compared to more differentiated French and American systems (Ben-David 1984). Higher education expansion in Germany occurred in research-intensive contexts.

Participation in higher education demonstrates the rise of humanities and natural sciences, which still belonged to the philosophical faculty, which absorbed a quarter of all students in Prussian universities in 1854; by 1880 the proportion had risen to nearly half (Titze 1990: 139), mainly due to teacher training. The guiding principle was „that no one can do justice to the occupation of teaching who cannot achieve independent scientific work and attain universal education“ (Paulsen [1902] 1966: 543; authors' translation). This faculty represented the occupational training grounds for discipline-based teachers aiming to work in higher secondary schools and the vast majority of its graduates became *Gymnasium* teachers, remaining in the educational system (Mitterle/Stock 2021). The philosophical faculty, by sending its graduates to work in the *Gymnasien*, systematically ensured that adolescents would be so educated and introduced to science—prepared to enter research universities. Only graduates of *Gymnasien* were eligible to begin university studies. This cross-referencing of organizational forms, in curricular terms, led to the systemic growth of German education overall, fueling the „self-development“ (*Eigenausbau*) of the educational system's upper levels (Titze 1990, 1995; Müller-Benedict 2002, 2006). An educational elite developed, as teacher training expanded and the resultant demand for education in *Gymnasien* and universities stabilized and strengthened each other. Titze (1995: 29) notes that modern educational

aspirations diffused broadly, such that access to upper secondary schools and universities could no longer be limited, much less reduced, by administrative fiat. Politicians' responses to this self-reinforcing dynamic of modern educational and social status aspirations were limited to expanding existing forms while pragmatically attempting to channel pupil and student streams.

By 1900, the expansion caused by feedback loops between research universities and *Gymnasien* tested the limits of the nexus principle. „One of the major failures of Germany's scientific organization,“ leading bureaucrats in Prussia's Ministry of Education and Culture declared in 1906, is that „the *Ordinarien* are so busy with lectures, exams, and managing institutes that they have no time left for scientific work“ (cited in vom Brocke 2001: 388; authors' translation). Expansion and increased teaching demands weakened the close teacher-student relationship. According to Prussian statistics, in the experimental natural sciences „from 1871 to 1911/12 the number of students rose dramatically by 638% in comparison to an increase in chair-holding professors of only 56%, of non-chair-holders by 133% and of *Habilitation*-holding *Privatdozenten* by 250%“ (vom Brocke 2001: 389). The result was a dramatic rise in student-faculty ratios.

Simultaneously, expectations for publishing research results in established scientific journals rose. From 1880, the number of scientific periodicals jumped, especially in Germany (Daston 1999: 72ff.). Under the heading of scientific universalism, publication activities spread worldwide. Scientific performance became a new means for leading nation-states to compete. This international competition was animated by major research institutes, such as the *Institut Pasteur* in Paris (1888) or the *Carnegie Institution of Washington for Fundamental and Scientific Research* (1902) (vom Brocke 2001: 391). Such successful independent institutes threatened the leading position of German research universities, whose leaders feared that they could no longer compete. Organizational problems emerged, like the principle of naming chair-holders, who monopolized status, funds, and decision-making power. This *Ordinarienprinzip* was focused on individual

personalities, not on distributing authority or research tools to all who might profit. Institutes and seminars, controlled by chair-holders, also managed dependent researchers within strict hierarchies (Klüwer 1983: 83). This weakness would be exacerbated by growing rivalry with research institutes.

Founding Research Institutes—Independent of the Universities

At the beginning of the 20th Century, Germany experienced a remarkable alliance between representatives of science, of research-intensive industries, and ministerial bureaucrats of states, engaged in founding large research institutes—-independent of universities. Private philanthropy of upper classes enabled the establishment of new research institutes. A whole new era began with the founding of *Kaiser-Wilhelm-Gesellschaft zur Förderung der Wissenschaft e.V.* (KWG) 1911 in Berlin. Continuing today as the Max Planck Society for the Advancement of Science (MPG)—Germany’s leading umbrella organization for fundamental research—the KWG organized major research programs, especially in the natural sciences, outside the universities. Today, more than 80 Max Planck Institutes—across the sciences and throughout Germany—maintain Germany’s position as a leading science nation.

The large research institutes threatened the universities’ research monopoly. Despite the denouement of WWI, universities maintained their international rank. In fact, between war’s end and Hitler’s rise, 200 new natural science institutes were created, with 37 in universities, 98 in technical universities, 40 in federal and state institutions, and 21 KWG institutes (vom Brocke 1999: 398, 1996: 633ff.). Simultaneously, higher education developed new organizational forms to serve skill formation goals, including preparation for occupations in trade, industrial production, and technology. Gone was the nearly exclusive focus on producing civil servants of various stripes. If, during the transition to the modern

university, the state had lost its power to define knowledge to be taught and had failed to limit access to costly university studies after 1890, it refused to relinquish complete control. The state maintained authority over university administrations and regulated courses of study, examinations, and certificates, connecting these to civil service career ladders.

Universities continued to produce civil servants, yet the freedom of research and teaching had been introduced and constitutionally guaranteed in Prussia from the middle of the 19th Century, bolstering the scientific mandate. The connection between universities and the state may have resulted in the university's hesitance to educate for private occupational positions. While the university's partnership with the world of civil servants was solidified, areas beyond those of academic knowledge had little relevance. University professors represented a vision of science reflecting the principle that the aim of both research and teaching was inherent, needing no further justification. The consensus saw education (*Bildung*) as a process of self-awareness and self-actualization through the medium of science, revolving around knowledge for its own sake, not vocational preparation (Horlacher 2016). These educational principles, based on neo-humanist thought, were not solely the province of the philosophical faculty's humanities scholars, but also assumed by natural scientists. Applied disciplines beyond the classic professions of medicine, theology, and law were rejected.

In spite of these barriers, the time was ripe for technical and commercial training to be scientized, presaged by the foundings of technical universities in the early 19th Century. If their certificates were originally accorded less status than those of universities, the introduction of the diploma in Engineering (*Diplom-Ingenieur*) helped close the gap. Diverse higher education institutions, focused on technical knowledge, conferred degrees thought equal. The possibility to accept and evaluate dissertations provided academic offspring who could carry disciplinary traditions forward. Especially in the early 1920s, technical universities expanded quickly and engineering courses of study attained a considerable proportion of the overall student body: around one-fifth, declining to 15% by WWII (Titze 1987: 26 ff.).

Both engineering and, later, business, expanded. These vocational fields were not among the free professions or the classic civil service, established and connected to state administrations and schools. Scientifically qualified personnel began to capture increasing numbers of positions in industrial firms. The Census of 1939 manifests that four-fifths of engineers was employed by industry; only one-fifth as civil servants or self-employed (Sander 2008: 233). The tight coupling between higher education and civil service positions began to weaken due to expanding industrial labor markets from the 1850s, for chemists, for example (Lundgreen 1999: 325).

This trend of spreading academization was stopped by the National Socialist party. Dramatic consequences were visible at every level of academia and in Germany's universities—years before the outbreak of war. „Between the Winter semesters of 1931/32 and 1938/39, more than 3000 scientists—around 40% of all scientists in German higher education!—were forced to leave their positions, due to their Jewish heritage and/or because of their political views; many emigrated“ (Köhler/Naumann 1994: 652). Germany lost its preeminence in research. The number of student also fell dramatically, from 138,000 to 57,000 in this period (Köhler/Naumann 1994: 652).

Universities Lose their Research Monopoly, but Continue to Connect Research and Teaching

After the transition to the modern research university, the disciplines in the philosophical faculty had gained ground vis-à-vis the classic professions as the educational system's dynamic, self-reinforcing expansion resulted from the rise of discipline-specific teacher training. After WWII, the traditional distinction between general lower schools, and scientific higher schools were no longer convincing, as even *Hauptschule* teachers were supposed to teach science-based disciplinary curricula, not traditional folkways. The corresponding development in higher education was realized in the 1960s, as secondary school teachers began to be trained less by

master teacher-trainers than they participated in science-based education within HEIs. In 1967, teacher colleges advanced their status with the right to award doctorates (Lundgreen 2008: 68). From 1980, most were integrated into universities. Now, teachers in all forms benefited from university-based education. A large proportion of students originally belonging to the disciplines of the philosophical faculty now studied in teacher education programs. For example, to attain certification in math or German elementary schooling teaching now required explicit specialist university training in math or German.

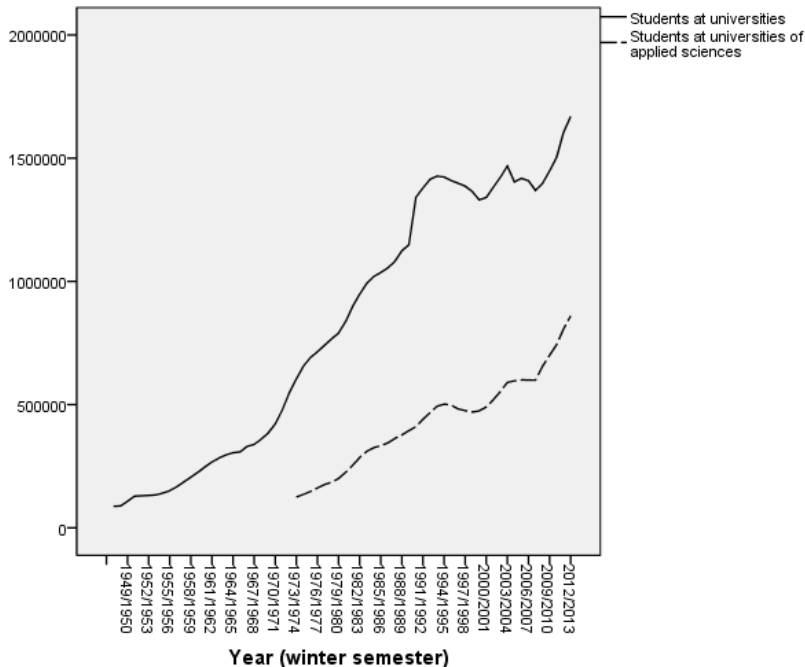
Universities expanded in the 1960s and 1970s mainly due to the educational system's self-reinforcing dynamics (Lundgreen 2003), especially due to teacher education and training, as the academization of the teaching profession raised the bar another notch. Other courses of study grew substantially as well, especially newer courses with either technological or client-oriented application (Reisz/Stock 2011).

Today's research universities in Germany are public, except one. Despite recent increases in the private sector (Stock/Reisz 2008), few question the state's central role in providing higher education (Pritchard 2004). Further, education as a civil right is constitutionally protected (Oehler 1989: 37). The state may not allow „unreasonably high“ barriers to access higher education (Thieme 2004: 587). Although formal legal barriers to access higher education no longer exist, social barriers continue and in some fields certain grade point averages are required. The proportion of eligible individuals has continuously risen, especially since the 1960s due to the *Gymnasium*'s dramatic expansion.

To match this rising demand, a new organizational form, parallel to universities, was established: *Fachhochschulen*—called universities of applied science—in 1971. Originally developed from vocational schools, their courses of study have attained higher levels, with some equaling the ambition of universities. However, these HEIs mainly offer programs that are technical in nature or that are client-oriented and applied. Neither independent research nor the concept of the unity of research and teaching (at the levels of roles or of curricula) have been central to their mission.

Instead, the canon of existing applicable, practical knowledge (*Fachwissen*) is to be transmitted (Stock 2005).

Figure 1: Students enrolled in universities and universities of applied science, 1950–2013



Top line: Students enrolled in universities and equivalents (e.g., *Gesamthochschulen*) and art colleges.

Bottom line: students enrolled in universities of applied sciences (*FH*) and colleges of administration.

Source: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11 Reihe 4.1 (zusammenfassende Übersichten), Sonderauswertung des BMBF, siehe: www.datenportal.bmbf.de/portal/K25.gus?rid=T2.5.20#T2.5.20, 18.10.2013, authors' calculations and representation.

At first, *Fachhochschulen* (FHs) conducted little research, with projects mainly applied (Webler 2008), yet in the meantime, these FHs have emulated research universities (Teichler 2005: 169; Lenhardt 2005). Leading this development were those FHs devoted to social work and social services (Maier 1999). Germany's Constitutional Court clearly

decided that professors at FHs can refer to the principle of freedom of science in the Basic Law (Az.: 1BvR 216/07). While most *Länder* continue to demand very heavy teaching responsibilities, some have reduced teaching loads to approximate university faculty. Some *Bundesländer* are debating whether to confer doctoral-degree granting rights, the Gordian knot; the production of scientific „offspring“ could commence. These trends indicate the FHs aspirations and the assumption of the unity of the guiding principle of research and teaching—contrary to its origins in vocational schools. Despite considerable investments in *Fachhochschulen*, the research universities' hegemony in science continues. However, their position is threatened by sheer numbers—of students.

Universities' faculty and staff developments have not kept pace with massive student expansion since the „decision to open up“ (*Öffnungsbeschluss*) of the *Länder* minister-presidents in 1977 (Enders 2010), which actually represents a non-decision of stagnation (Naumann 1990: 383). Teaching loads, legally mandated, rose accordingly over the years. The faculty-student ratios worsened, especially in the social sciences and humanities (Lundgreen 2009: 52ff.). This development continued in the former FRG until 1989. After reunification, Eastern Germany's higher education system expanded and improved, albeit with large disparities by field of study. Stagnation resumed from 2000 (Pritchard 2004; Lundgreen 2009: 52ff.), dramatically deteriorating from 2007 (Bloch/Lathan 2012). Currently, the entire system has reached the breaking point, with the „universities permanently overloaded“ (Enders 2010: 447), leading to an „institutional crisis“ of the German research university (Baker/Lenhardt 2008).

Were these debts paid for with reduced research capacity? Because research and teaching budgets are one-and-the-same, pressures due to teaching demands displaced research from the mid-1970s (Schimank 1995: 96); even more since reunification. Lost capacity occurred on multiple levels. Each scientist has had less time to conduct research due to the teaching burden. As docents try to manage the situation, in each seminar, less creativity and individual support are possible. Especially given the Bologna-inspired three-year Bachelor's courses of study, the

standard program—of transmitting the canon in vocational preparation—has replaced intensive research-based teaching and independent study.

Thus, since the mid-1990s, attempts to further differentiate and indeed to stratify higher education are visible. Most clearly, the publically-funded „Excellence Initiative“ relied on competitive grant-making for research funds. The vision of „making the peaks higher“ within the universities counters the ideal that most of Germany’s universities contribute to global scientific progress, despite not being ranked in the Top 20. Importantly for the structural challenge of the duality of higher education and extra-university research institutes, the initiative called for „strategic partnerships“ to bridge these sectors (Huber/Mlynek 2012), yet the successes of such meso-level programs remains limited while the proportion of co-authored papers across the research university/research institute divide has been steadily increasing in an age of collaborative research (Dusdal et al. 2020).

Another major contemporary development is the introduction of BA and MA courses of study to replace the scientifically oriented, previously offered *Magister* and *Diplom* degrees. The reform’s architects hoped to shorten the time-to-degree, and secondarily, reduce the dropout rates, by offering shorter-duration programs. The majority of students, policymakers reasoned, would leave the university after attaining one vocationally-oriented degree. The *Länder* Culture Ministers (KMK) reached minimal consensus that „the entry requirements for an MA-level course of study must be a vocationally-qualifying higher education degree“ (KMK 2007: 5). Furthermore, because of the performance expectations, studying at the MA level should be subject to further entrance requirements. Nevertheless, constraints on access to MA-level studies are difficult to maintain if students wish to pursue them (Winter 2009).

If higher education policy in Germany today accepts that every citizen has a right to education, entitlement has eroded for decades via such mechanisms as set transition rates between levels or through caps on the number of entering students. Decades of underfinancing has placed university-based research at risk of losing in conditions of heightened intra- and international competition.

The Current State of Research

The duality of research structures in Germany was maintained after WWII. The *Kaiser-Wilhelm-Gesellschaft* morphed into the Max Planck Society (MPG) and further umbrella organizations collected dozens of research institutes of various disciplinary foci and size. These associations together invest nearly the same amount in research as does the entire higher education system (Bundesbericht 2012: 39). The extra-university research sector is considerably determined by federal *interdependence*, as both the Federal and *Länder* governments jointly (to differing degrees) provide the funds for these institutes throughout Germany. Given the assumed benefits in terms of direct investment scientific capacity-building and innovation, governments support and attract such organizations (Hohn 2010).

Comparing R&D expenditures for 2009 by source and sector shows the dominance of industrial outlays (€43bn of a total €67bn), but also the significance of public investments in science as well as the assorted extra-university umbrella research organizations, representing the spectrum from applied to basic research: the HEIs (€11.8bn), Helmholtz Association of German Research Centers (HGF) (€3.1bn), Fraunhofer Society (FhG) (€1.6bn), Max Planck Society (MPG) (€1.5bn), Academies (€1.1bn), Wilhelm Gottfried Leibniz Association (WGL) (€1.1bn), federal institutions with R&D portfolios (€0.9bn), scientific libraries, archives and museums not in the WGL (€0.4bn), and public institutions (€0.3bn), among others (Hohn 2010). While the human and financial resources of the state-financed extra-university research organizations have grown faster than those devoted to the universities (Schimank 1995: 78f), the HEIs continue to expend considerable resources for R&D—and remain absolutely central as a collaboration platform for all research-producing organizational forms in Germany (Dusdal et al. 2020).

Despite the years of „Excellence Initiative“ funding, the hierarchy between the two sectors increasingly strains support for high-quality teaching and mentoring within universities. Simultaneously, notable attempts to build bridges between these sectors for their mutual benefit

increase. Cooperative agreements and programs provide students with research opportunities and researchers with opportunities to teach. For example, collaborative research centers (*Sonderforschungsbereiche*) are funded by the German Research Foundation to link universities and research institutes. Not a few extra-university research institutes (113) participated in collaborative projects (GWK 2008: 7). Yet such short-term projects maintain this initiative's stratificatory logic, even if some collaborations have been established that seem likely to survive long-term (see Hohn 2010: 472ff.). For Germany, such cross-sector cooperation is a recent situation. Pathbreaking hybrid types of research (and teaching) organizations have been created, such as the Karlsruhe Institute of Technology (KIT), an amalgam of the *Forschungszentrum Karlsruhe* and the University of Karlsruhe, yet such hybrids emphasize the time needed to engineer a joint organizational culture (Pruisken 2014). The extent to which these new forms and their linkages will successfully decrease sectoral stratification remains to be seen (Schmachtenberg 2012: 77ff.; Dusdal et al. 2020). Universities that have working alliances with well-funded extra-university research institutes can concentrate on research and research-oriented teaching, while others must emphasize teaching the mass of students currently flooding their gates. Future research must examine comparatively the outputs of these sectors, especially as higher education participation rates rapidly rise and funding for R&D continues to increase, benefitting institutes far more than universities as they seek ever-more competitive third-party funding (see Baker/Powell forthcoming).

The foundational principle of the nexus of research and teaching continues to have mythic appeal—around the world. Yet in its birth country, policymakers have neither been willing to invest sufficiently to adequately fund, nor to institutionally restructure, the higher education and science systems to maintain universities' full research capacity. Both are necessary to achieve the idealized unity of research and teaching in the context of mass higher education—if Germany is to (re)gain the scientific eminence that its research universities originally provided.

References

- Ash, Mitchell G. (Ed.) (1999): *Mythos Humboldt. Vergangenheit und Zukunft der deutschen Universitäten*. Vienna: Böhlau.
- Baker, David P./Lenhardt, Gero (2008): The Institutional Crisis of the German Research University. *Higher Education Policy* 21(1): 49–64.
- Baker, David P./Powell, Justin J.W. (forthcoming): *Global Mega-Science: Universities Scientize the World*. Stanford: Stanford University Press.
- Ben-David, Joseph (1984): *The Scientist's Role in Society: A Comparative Study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bloch, Roland/Lathan, Monique (2012): More Students and Better Teaching? Teaching at German Universities between Capacity and Quality. Presentation, SRHE Conference, Newport, Wales, 12.12.12.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2012): *Bundesbericht Forschung und Innovation 2012*. Kurzfassung. Bonn/Berlin: BMBF.
- Daston, Lorraine (1999): Die Akademien und die Einheit der Wissenschaften. In: Kocka (Ed.), 61–84.
- Dusdal, Jennifer/Oberg, Achim/Powell, Justin J.W. (2019): Das Verhältnis zwischen Hochschule und Wissenschaft in Deutschland: Expansion – Produktion – Kooperation. In Deutsche Gesellschaft für Soziologie (Ed.) *Komplexe Dynamiken globaler und lokaler Entwicklungen – 39. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Soziologie*. https://publikationen.sozioogie.de/index.php/kongressband_2018/article/view/1109
- Dusdal, Jennifer/Powell, Justin J.W./Baker, David P./Fu, Yuan-Chih/Shamekhi, Yahya/Stock, Manfred. (2020): University vs. Research Institute? The Dual Pillars of German Science Production 1950–2010. *Minerva* 58: 319–342. doi: 10.1007/s11024-019-09393-2
- Enders, Jürgen (2010): Hochschulen und Fachhochschulen. In: Dagmar Simon/Andreas Knie/Stefan Hornbostel (Eds.): *Handbuch Wissenschaftspolitik*. Wiesbaden: VS, 443–456.
- Fernández Darraz, Enrique/Lenhardt, Gero/Reisz, Robert D./Stock, Manfred (2010): *Hochschulprivatisierung und akademische Freiheit*. Bielefeld: transcript.
- Flexner, Abraham (1930): *Universities: American, English, German*. Oxford: Oxford University Press.
- Gellert, Claudius (1993): Academic Drift and Blurring of Boundaries in Systems of Higher Education. *Higher Education in Europe* 18(2): 78-84.

- WK Gemeinsame Wissenschaftskonferenz (2008): Pakt für Forschung und Innovation. Monitoring 2008. www.gwk-bonn.de, last accessed 31.10.2013.
- HRK(2013):Hochschulliste,HochschulkompassderHochschulrektorenkonferenz. www.hs-kompass2.de/kompass/xml/download/hs_liste.txt, last accessed 18.04.2013.
- Hohlfeld, Rainer/Kocka, Jürgen/Walther, Peter Th. (1999): Vorgeschichte, Struktur, wissenschaftliche und politische Bedeutung der Berliner Akademie im Kaiserreich. In: Jürgen Kocka (Ed.), 401–459.
- Hohn, Hans-Willy (2010): Außeruniversitäre Forschungseinrichtungen. In: Dagmar Simon/Andreas Knie /Stefan Hornbostel (Eds.): *Handbuch Wissenschaftspolitik*. Wiesbaden: VS, 457–477.
- Horlacher, Rebecca (2016): *The Educated Subject and the German Concept of Bildung: A Comparative Cultural History*. Abingdon: Routledge.
- Huber, Bernd/Mlynek, Jürgen (Eds.) (2012): *Strategische Partnerschaften in der deutschen Wissenschaft*. Düsseldorf: Mazany.
- Kant, Immanuel ([1798] 1984): *Der Streit der Fakultäten*. Leipzig: Reclam.
- Kiefer, Jürgen (2010): Zur personellen und institutionellen Verflechtung der Wissenschaftsakademien mit den Universitäten im 18. Jahrhundert. In: Ingrid Kästner/Jürgen Kiefer (Eds.): *Universitäten und Akademien*. Aachen: Shaker, 161–176.
- Kocka, Jürgen (Ed.) (1999): *Die Königlich Preußische Akademie der Wissenschaften zu Berlin im Kaiserreich*. Berlin: Akademie.
- Klüver, Jürgen (1983): *Universität und Wissenschaftssystem*. Frankfurt am Main: Campus.
- Köhler, Helmut/Naumann, Jens (1994): Das Hochschulwesen. In: Arbeitsgruppe Bildungsbericht am MPI für Bildungsforschung (Ed.): *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland*. Reinbek: Rowohlt, 634–683.
- KMK–Kultusministerkonferenz (2007): Ländergemeinsame Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i.d.F. vom 15.06.2007.
- Lenhardt, Gero (2005): *Hochschulen in Deutschland und den USA*. Wiesbaden: VS.
- Levine, Emily J. (2021): *Allies and Rivals: German-American Exchange and the Rise of the Modern Research University*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lundgreen, Peter (1999a): Berufskonstruktion und Professionalisierung in historischer Perspektive. In: Hans-Jürgen Apel, et.al. (Eds.) *Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozess*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 19–34.

- Lundgreen, Peter (1999b): Examina und Tätigkeitsfelder für Absolventen der Philosophischen Fakultät. In: Rainer Christoph Schwinges (Ed.): *Artisten und Philosophen. Wissenschafts- und Wirkungsgeschichte einer Fakultät vom 13. bis zum 19. Jahrhundert*. Basel: Schwabe, 319–334.
- Lundgreen, Peter (2003): ‘Bildungspolitik’ und ‘Eigendynamik’ in den Wachstumsschüben des deutschen Bildungssystems seit dem 19. Jahrhundert. *Zeitschrift für Pädagogik* 49(1), 34-46.
- Lundgreen, Peter/Scheunemann, Jana/Schwibbe, Gudrun (2008): *Berufliche Schulen und Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland 1949-2001*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Maier, Konrad (1999): *Forschung an Fachhochschulen für soziale Arbeit*. Freiburg: Verlag Forschung-Entwicklung-Lehre.
- Meyer, Heinz-Dieter (2017): *The Design of the University: German, American, and “World Class.”* New York: Routledge.
- Mitterle, Alexander/Stock, Manfred (2021): Higher Education Expansion in Germany: Between Civil Rights, State-organized Entitlement System and Academization. *European Journal of Higher Education*, DOI: 10.1080/21568235.2021.1944815.
- Müller-Benedict, Volker (2002): Ist Akademikermangel vermeidbar? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 5(4), 672–691.
- Müller-Benedict, Volker (2006): Wachstum und Austausch akademischer Karrieren 1850-1940. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9 (Beiheft 7), 73–104.
- Münste, Peter (2004): *Die Autonomisierung der Erfahrungswissenschaften im Kontext frühneuzeitlicher Herrschaft*. Frankfurt/Main: Humanities Online.
- Oehler, Christoph (1989): *Hochschulentwicklung in der Bundesrepublik Deutschland seit 1945*. Frankfurt/Main: Campus.
- Paulsen, Friedrich ([1902] 1966): *Die deutschen Universitäten und das Universitätsstudium*. Hildesheim: Olms.
- Phillips, David. (2011): *The German Example*. London: Continuum.
- Powell, Justin J.W. (2000): *Staatliche Forschungsförderung der Sozialwissenschaften: Die Deutsche Forschungsgemeinschaft und die amerikanische National Science Foundation im Vergleich*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Pritchard, Rosalind M.O. (1998): Academic Freedom and Autonomy in the United Kingdom and Germany. *Minerva* 36: 101–124.
- Pritchard, Rosalind M.O. (2004): Humboldtian Values in a Changing World: Staff and Students in German Universities. *Oxford Review of Education* 30(4): 509–528.

- Reisz, Robert D. (2018): Göttingen in Baltimore or the Americanization of the German University? *Journal of Research in Higher Education* 2(2): 23-44. DOI: <http://dx.doi.org/10.24193/JRHE.2018.2.2>
- Reisz, Robert D./Stock, Manfred (2011): Wandel der Hochschulbildung in Deutschland und Professionalisierung. *HoF-Arbeitsberichte*, 6/2011. Wittenberg: Institut für Hochschulforschung.
- Rüegg, Walter (1999): Ortsbestimmung. Die Königlich Preußische Akademie der Wissenschaften und der Aufstieg der Universitäten in den ersten zwei Dritteln des 19. Jahrhunderts. In: Kocka (Ed.), 23–40.
- Schimank, Uwe (1995): *Hochschulforschung im Schatten der Lehre*. Frankfurt/Main: Campus.
- Schmachtenberg, Ernst (2012): Kompetenzen bündeln–Zukunft gestalten. JARA–Jülich Aachen Research Alliance. In: Bernd Huber/Jürgen Mlynek (Eds.): *Strategische Partnerschaften in der deutschen Wissenschaft*. Düsseldorf: Mazany, 77–89.
- Schubring, Gert (1991): Spezialschulmodell versus Universitätsmodell. Die Institutionalisierung von Forschung. In: Gert Schubring (Ed.): *„Einsamkeit und Freiheit“ neu besichtigt*. Stuttgart: Steiner, 276–326.
- Stichweh, Rudolf (1984): *Zur Entstehung des modernen Systems wissenschaftlicher Disziplinen. Physik in Deutschland 1740–1890*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Stichweh, Rudolf (1993): Wissenschaftliche Disziplinen. Bedingungen ihrer Stabilität im 19. und 20. Jahrhundert. In: Jürgen Schriewer/Edwin Keiner/Christophe Charle (Eds.): *Sozialer Raum und akademische Kulturen*. Frankfurt/Main: Peter Lang, 235–250.
- Stichweh, Rudolf (2005): Die Universalität wissenschaftlichen Wissens. In: Karen Gloy/Rudolf zur Lippe (Eds.): *Weisheit–Wissen–Information*. Göttingen: V&R Unipress, 177–191.
- Stichweh, Rudolf (2006): Die Universität in der Wissensgesellschaft. In: *Soziale Systeme* 12(1), 33-53.
- Stock, Manfred (2005): *Arbeiter, Unternehmer, Professioneller*. Wiesbaden: VS.
- Stock, Manfred/Reisz, Robert D. (Eds.) (2008): Private Hochschulen. Private Higher Education. *Die Hochschule* 17(2).
- Teichler, Ulrich (2005): Hochschul- und Studiengangsstrukturen im internationalen Vergleich. In: Christa Cremer-Renz/Hartwig Donner (Eds.): *Die innovative Hochschule*. Bielefeld: Webler, 161-180.
- Thieme, Werner (2004): *Deutsches Hochschulrecht*. Köln: Heymanns.
- Titze, Hartmut (1987): *Das Hochschulstudium in Preußen und Deutschland 1820-1944. Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Titze, Hartmut (1990): *Der Akademikerzyklus*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Titze, Hartmut (1995): *Wachstum und Differenzierung der deutschen Universitäten 1830-1945. Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Urquiola, Miguel S. (2020): *Markets, Minds, and Money: Why America Leads the World in University Research*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vierhaus, Rudolf (1999): Die Organisation wissenschaftlicher Arbeit. Gelehrte Sozietäten und Akademien im 18. Jahrhundert. In: Kocka (Ed.), 3–21.
- Vierhaus, Rudolf/vom Brocke, Bernhard (Eds.) (1990): *Forschung im Spannungsfeld von Politik und Gesellschaft. Geschichte und Struktur der Kaiser-Wilhelm-/Max-Planck-Gesellschaft*. Stuttgart: DVA.
- vom Brocke, Bernhard (1996): Institute und Forschungsstellen der KWG/MPG 1911-1995. In: Bernhard von Brocke/Hubert Laitko (Eds.): *Das Harnack-Prinzip*. Berlin, 633–640.
- vom Brocke, Bernhard (1999): Verschenkte Optionen. Die Herausforderung der Preußischen Akademie durch neue Organisationsformen der Forschung um 1900. In: Kocka (Ed.), 119–147.
- vom Brocke, Bernhard (2001): Die Entstehung der deutschen Forschungsuniversität, ihre Blüte und Krise um 1900. In: Rainer Christoph Schwinges (Eds.): *Humboldt International. Der Export des deutschen Universitätsmodells im 19. und 20. Jahrhundert*. Basel: Schwabe, 367–401.
- vom Bruch, Rüdiger (1999): Differenzierung und Professionalisierung. Von der Propädeutik zum Motor der modernen Forschungsuniversität. In: Rainer Christoph Schwinges (Ed.): *Artisten und Philosophen*. Basel: Schwabe, 391–401.
- Watson, Peter (2010): *The German Genius: Europe's Third Renaissance, the Second Scientific Revolution and the Twentieth Century*. New York: Simon & Schuster.
- Webler, Wolff-Dietrich (2008): Forschungsintensivierung an (neugegründeten) Fachhochschulen bzw. neugegründeten Fachbereichen. In: *Forschung. Politik–Strategie–Management* 1(2-3), 57–64.
- Weingart, Peter (1976): *Wissensproduktion und soziale Struktur*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Windolf, Paul (1997): *Expansion and Structural Change: Higher Education in Germany, the United States and Japan, 1870–1990*. Boulder: Westview.
- Winter, Martin (2009): Das neue Studieren. Chancen, Risiken, Nebenwirkungen der Studienstrukturreform. *HoF-Arbeitsbericht* 1/2009. Wittenberg: Institut für Hochschulforschung.

Witte, Johanna/van der Wende, Marijk/Huisman, Jeroen (2008): Blurring Boundaries: How the Bologna Process Changes the Relationship between University and Non-university Higher Education. *Studies in Higher Education* 33(3): 217-31.

5. THE EXPANSION OF HIGHER EDUCATION IN EUROPE IN THE SECOND HALF OF THE 20th CENTURY

ROBERT D. REISZ† / MANFRED STOCK^A

^aInstitute of Sociology, Martin Luther University of Halle-Wittenberg, Emil-Abderhalden-Str. 26-27, D-06099 Halle/Saale, Germany

Abstract: The paper examines the expansion and contraction of higher education in Europe between 1950 and 2000. It thus aims to understand how participation in higher education has changed quantitatively and for which reasons. We collected comparable data from 22 European countries for a cross sectional time series panel that then was analyzed using panel regression models. We then explain inclusion in higher education as an effect of growing/contracting participation rates with regard to social development: its relationship with economic development, democratization, and an overall formation of world society structures. Such interaction effects and their role for regional differentiation allow to compare developments between Western Europe and the former Eastern socialist countries. We find a steady expansion of higher education in Western Europe and a strong relationship of this expansion with economic development, although not of a direct causal kind. In contrast, expansion in Eastern Europe was halted under state socialist

conditions. Moreover, the development of higher education participation here is unrelated to economic development. To interpret these results we use the Niklas Luhmann's social differentiation theory. Within this perspective a parallel expansion of functional systems in the course of a modernization includes the self-stabilization of the innate logics of systems and, connected to this, a growing inclusion of persons. In Eastern Europe these innate logics of the educational and the economic system could not develop under the Socialist regimes.

Keywords: Higher education expansion; functional differentiation; world polity; cross-section time series; economic development.

Introduction

International comparative studies on the development of higher education that focus on universal global trends conclude that higher education has expanded steadily worldwide (Meyer/Ramirez/Rubinson/Boli-Bennet 1979, Ramirez/Riddle 1991, Schoefer/Meyer 2005). Contrasting these analyses are case studies from some European countries that show that the expansion of higher education have come to a halt and the number of students even diminished during the 1970s and 1980s (Hegedüs 1981, Kopp 1981, Sadlak 1991) These case studies have one common characteristic: all discuss Eastern European countries during the time of state socialism. Yet, without a comparative perspective, such single-nation studies cannot explain the systematic character of these developments. In the studies the contraction of the higher education system was often explicitly considered as a result of historically determined particularities of the respective country.

The contrast between a general world trend and a possible specific Euro-centric trend makes systematic analysis of higher education expansion in Europe important. It can contribute to testing the explanatory power of models that focus on the universal trends in the development of education and, especially, higher education.

We will investigate the expansion of higher education in Europe in a comparative longitudinal study encompassing the years between 1950 and 2000 and by considering almost all European countries. Many international comparative studies only focus on a relatively small number of years. The data presented here allows to account for the whole development of the higher education sector by integrating data from each year of the interval and in each of the studied countries. This enables us to compute not only pooled models, but also cross-sectional time-series models, that take regional heterogeneities into account. It also allows to calculate models for each of the countries, for groups of countries and for subintervals of the considered time span.

There are a number of dynamic and contrasting sociological theories with regard to the education expansion, rarely are these systematically and empirically compared. Each theory implies a different understanding of the role of formal education in modern society. We apply hypotheses derived from each of these theories to the case of European higher education development. Our research thus allows not only to compare the expansion of higher education across European countries but also to test if theories that imply universal trends hold if regional and temporal heterogeneities of the data are taken into consideration in an international comparative longitudinal study.

The first section of our paper deals with the course of higher education expansion in Europe in a purely descriptive way. The second section presents theories that aim at explaining these developments and trends. For each of the theoretical constructs, we also introduce hypotheses that result from the different explanations of higher education expansion. In the third section we present our data and the models we have used to operationalize the hypotheses introduced in the previous section. We follow by presenting the results of the statistical modeling. We conclude by discussing results and theoretical implications.

1. The course of higher education expansion in Europe

Building on enrollment trend data by UNESCO (1950-2000) we could draw on full data for the „Western Europe” of Austria, Belgium, Denmark, Finland, France, the Federal Republic of Germany, Ireland, Italy, the Netherlands, Norway, Sweden, Switzerland and the United Kingdom. We also integrated data from Portugal, Spain and Greece, albeit separately as „Southern Europe” due to their common experience with right-wing dictatorships during the span of our investigation. „Eastern Europe” consisted of the German Democratic Republic (respectively, the new German federal states), Poland, Hungary, Czechoslovakia (respectively, the Czech and Slovak Republics), Romania and Bulgaria. The countries composing the former Soviet Union were omitted due to a lack of comparability and availability of data. The data for the Soviet Union that was available for the period from 1950 to 1989 nevertheless shows that the development of higher education had a similar pattern to the Eastern European countries. Expansion came to a halt at the end of the 1960s, and at the beginning of the 1980s, a phase of contraction of the higher education system began.

Graph 1 shows the development of student quotas per 10,000 inhabitants for Western and Eastern Europe between the years 1950 and 2000. The basic enrollment trend data indicate two overall patterns of higher education expansion among European countries (Figure 1)

- INCLUDE FIGURE 1 HERE -

The first pattern shows a continuous expansion of participation in higher education. The second pattern is more volatile: after an expansionist phase in the 1950s and 1960s, follows a recessive phase in the 1970s and 1980s and then a renewed expansion during the 1990s. In order to explain these differences, there are a range of theories at hand.

2. Hypotheses for the explanation of the trends of higher education expansion

The expansion of education and higher education has been explained and theorized through a range of different theories. We consider on the one hand (1) modernization theoretical approaches, either (1a) with an

economy of education focus or (1b) with a democratization theory focus and on the other hand (2) world society theories, as are (2a) the neo-institutionalist theories of the „world polity” and (2b) the theories of a functionally differentiated world society.

(1) Modernization theoretical approaches:

Modernization theories assume a close relationship between the development and expansion of education and higher education sectors and the development of other sectors of society. Two sectors are especially relevant. A range of theories emphasize a close connection between the development of the economy and that of education. Another group of theories discuss the role of the democratization of politics and the development of a law system for the expansion of higher education.

(1a) Approaches focusing on the economics of education:

During the 1960s the understanding that individual and public investment in education would result in economic growth was common ground both in academia and politics (OECD, 1962). Accordingly, a range of theories argued that a quantitative expansion of higher education would lead to further economic development (cp. as overviews Rubinson/Browne 1995, Chabbott/Ramirez 2000). This relationship was also understood to work in the opposite direction: through technological and economic progress demand for the qualification of employees would also grow. The expansion of higher education could as such be explained as a result of the demand for increased qualified performance of manpower. There are two variants of this reasoning. First, in human capital theory economic development is understood to lead to an increase of an individual’s demand for education. A higher level of education is equated with a higher level of productivity. In order to reach job positions that warrant higher income, individuals will increasingly need to invest in their own education. Consequentially, the overall demand for education grows. Albeit maintaining a close relationship between education and economy, the manpower requirement approach follows a different line of argumentation. It argues that education satisfies

a social demand for qualifications rather than individual interests. The manpower requirement approach considers the scientific-technological progress as the driving force of economic development. Here, technological development corresponds with a growing division of labor that defines specific proportions between low skilled and highly skilled positions on the labor market. Consequentially, economic-technological progress leads to an increase in the demand for a highly qualified labor force and thus an expansion of the education system. In light of a quasi-determining power of technology the manpower requirement approach nurtured a strong belief that the supply of higher education has to and can be made to correspond to technological-economic development by appropriate state planning and control. This applied most notably to countries of Eastern Europe during state socialism, but also to their counter-parts in Western Europe during the 1960s. As we investigate Western European and Eastern European countries during time periods organized according to the state socialist model, we consider a more general hypothesis that fits the human capital approach of individual demand for education as well as the manpower requirement approach that considers the demands of the economy for highly qualified personnel. We formulate the hypothesis as follows:

Hypothesis (1a): The expansion as well as the contraction of the higher education sector depends on economic development.

(1b) Approaches focusing of democratization theory:

Another set of explanations for the educational expansion builds on the late Talcott Parson's modernization theory. In contrast to the above economic theories of education such approaches have been largely neglected. Parsons has centered his modernization theory on the connection between democratization and higher education expansion in the period after World War II (Parsons 1971a, Parsons/Platt 1973). For Parsons, the social development of modernity is determined by three revolutions: the industrial revolution (1), democratic revolution (2), after World War II, the educational revolution (3). At its core, the industrial revolution

leads to the differentiation of occupational roles and their separation from the family households. It also builds on an entrepreneurial form of production. The democratic revolution leads to the institutionalization of citizenship and corresponding political, civil and social rights. According to Parsons and building on Max Weber's protestant ethic, both of these revolutions have their source in the value pattern of institutionalized individualism that originates from ascetic Protestantism. The last of these revolutions, the educational revolution, determines the contemporary phase of modernity after the Second World War. It owes its effectiveness to the civil participation rights. In contrast to an economics in education approach, Parsons considers the educational revolution not as the result of occupational qualification demands that emerge from the technological and organizational developments within the framework of the industrial revolution but as a result of individual demand nurtured through democratic values and the education system itself. The educational revolution starts in the primary education sector and expands demand through the secondary up to the tertiary sector. It develops from elite education to mass education. Parsons sums up his analysis on the relationship between the development of politics, legal systems and higher education as follows: „It is likely that societies which have developed democratic governmental systems have also been relatively hospitable to the development of ... higher education... There also seems to be an important relation between these complexes and the development of legal systems” (Parsons 1971b: 243).

Parsons argues, that the close connection between the development of the higher education sector and democratization derives from a homology between academic freedom and civil rights. In „The American University”, he writes: „The modern university has an affinity with liberal democracy with its pluralization of legitimate political affiliations. (...) Rights of the citizen in liberal democratic societies are closely connected with academic freedom, which is the right to conduct cognitive exploration and communication with minimal preimposed constraints” (Parsons/Platt 1973: 293). The institutional basis for this are „procedural rules” (Parsons 1968: 188, 196) that positions participants as autonomous and

equal individuals in a symmetrical relationship of mutual recognition. For Parsons, these rules are anchored under liberal circumstances in the *academia* as well as in law and politics. Parsons' argumentation allows to formulate the following hypothesis:

Hypothesis (1b): The expansion of higher education depends on the degree of the democratization of a country. Under democratic conditions, as in Western Europe, higher education institutions show stronger expansion than under totalitarian condition, as in the countries of Eastern Europe in the time of state socialism. The democratization starting in 1989 in these countries leads to increased participation in higher education.

(2) Theories of a world society

There are especially two theories of a world society that dominate the debates nowadays. First, the neo-institutionalist theory of the world polity approach and second, primarily in German speaking countries, the world society theory of autopoietic closed social systems developed by Niklas Luhmann.

(2a) World polity theory:

Three basic observations and assumptions are characteristic for the theory of educational expansion in sociological neo-institutionalism (Meyer/Ramirez/Rubinson/Boli-Bennet 1979, Ramirez/Boli 1987, Ramirez/Riddle 1991, Schofer/Meyer 2005). *First*, it builds on the observation that education and higher education expansion is an isomorphic trend found across all countries. After World War II, the social inclusion of individuals into higher education grew continuously and globally. *Second*, Meyer and colleagues show that the expansionist trend of education prevailed independently of economic and political developments in the respective nation-states. With this observation, the neo-institutionalist approach contradicts functionalist explanations of educational expansion as put forward by mentioned theories in the economics of education. This independence from political and economic developments leads to the third point of neo-institutionalist observation: the expansion of higher education among all nation-states

results from the fact that these are all driven by the same normative and cognitive model: a cultural world model. Initially, the world polity approach developed its theoretical argument solely on the basis of an „absence of effects by competing theories” (Rubinson/Browne 1995: 593). This means, the dependence or independence of education expansion from other factors is always viewed in a *causal* sense. Explaining the educational expansion by economic and political factors, on the one side, and cultural world factors, on the other side, are considered as *mutually exclusive*. Only if we consider both sides as mutually exclusive and political and economic developments do *not* explain educational expansion, can cultural world models be considered the *reason* for isomorphic trends in education. In other words: the theoretical argument of the authority of a world polity stands and falls with the empirical evidence of an independent development of education from economic and political factors. The following partial hypotheses result from the world polity approach:

Hypothesis (2a, 1): A continuous expansion of higher education prevails as an isomorphic trend in all nation-states.

Hypothesis (2a, 2): The expansion of higher education takes place independently from economic and political conditions within the nation-states.

Further developments of the world polity approach investigate the influence of world models on education expansion in more detail. An isomorph expansion in education is explained from a theoretical perspective as follows: „We have ... interpreted these developments by contending that nation-states seek to adhere to global doctrines of progress and justice by enacting policies that symbolically affirm their legitimacy within a broader world milieu” (Ramirez/Riddle 1991: 101). These doctrines of progress and justice represent a myth rooted in Western rationalism (Meyer/Boli/Thomas 1994). Education is accordingly understood to be a means to promote both national welfare and individual development. This belief enforces itself worldwide as part of the world polity and lead to higher education expansion (Meyer 1992, Ramirez 2002, Schofer/Meyer 2005).

From an empirical point of view, newer studies investigate the dependence of higher education expansion in nation-states through the state's embeddedness in a broader world milieu. Indicators of global linkage are used as proxies for estimating global institutionalization of cultural world models. Then the number of international governmental and non-governmental organizations (IGOs and INGOs) aligned to a nation state (Boli/Thomas 1999) indicates the degree of recognition that world cultural norms and models have in the respective state. These factors lead to the following hypothesis:

Hypothesis (2a, 3): Higher education expansion depends upon the linkage of the respective nation state in international organizations. A stronger link correlates with a larger influence on world cultural models, and thus, a further expansion of higher education.

The theoretical approach of neo-institutionalism builds on the assumption that world society is made up of a multitude of local (nation-state) societies. These societies develop isomorphic structures because they orient themselves towards each other and in line with worldwide cultural models. Consequentially, the unity of the world society relies on cultural standards that gain global authority. This leads to a paradox. On the one hand, relevant regional societies are defined as nation-states and qualified accordingly as legitimate actors, but on the other hand, the authority of the global standards leads induces nation-states to develop isomorphic structures. Sociological neo-institutionalism draws a picture of a world „whose societies, organized as nation-states, are structurally similar in many ... dimensions and change in ... similar ways” (Meyer et al. 1997: 145). Implicitly this leads to the differentiation between a „world level of social reality” (Meyer et al. 1997: 148) and a nation-state level of social reality. The first level is seen to be „culturally transcendent and causally important” (Meyer et al. 1997: 149). The second level appears as a level of enactment of culture. Accordingly, on the first level, the definition of actorhood occurs together with establishing appropriate ways to act, while, on the second, the national level, the actors adopt these scripts. This is the level on which they are institutionalized and precisely the reason

that the causal importance of world cultural standards can apply. From the viewpoint of the world-polity approach, world society operates primarily in a top-down mode: „If we are right in our approach, the structural isomorphism that characterizes actors, interests, and behavior in the world polity operates increasingly via ‘top-down’ rather than ‘bottom-up’ processes” (Boli/Thomas 1999: 5).

This does not necessarily lead to the fact that actors have to follow the cultural scripts in their day-to-day-operations. While the world models are based on functionalist and determinist taken for granted assumptions, the factual operations do not have to conform to these assumptions. Accordingly, this leads to a loose coupling or de-coupling between institutions of actorhood anchored in the individual nation-states and the operative logic that actors factually adopt. As a consequence of this line of argumentation, neo-institutionalist theory works through three forms of distinction. The first distinction is made between comprehensive cultural scripts, i.e. the world models, the second between formal structures that are embedded and institutionalized on national level, and those embedded on organizational level, and the third between the operative level at a relative distance from the formal requirements (Meyer/Jepperson 2000, Meyer/Rowan 1977). However, neo-institutionalist studies rarely analyze the relationship between cultural world models and factual operations systematically. This corresponds to the fact that the unity of a world society is not observed through the factual operations and the structures that relate to these operations. For instance, the similarity of operations and structures of a world *education* system or a world *economic* system are neither questioned nor compared. The unity of world society is predominantly situated on level of global cultural standards, which are models that regional societies orientate themselves with. The unity of world society is accordingly the cultural unity of a world polity. The world polity embodies the cultural order „of shared rules and models” (Meyer 2000: 236).

(2b) Theories of a functionally differentiated world society:

A contrasting approach to world society is Niklas Luhmann’s theory

of social systems, (Luhmann 1996). Instead of positioning shared values or norms at the center of the theory, he concentrates on shared operations. According to Luhmann, society is based on specific operations. Society is a procedural product of communication taking place in connection with previous communication or in regard of future communication. Society is then structured and differentiated through recursive networks of communication on the inside, and everything else (including human bodies and minds) on the outside (Luhmann 1997a, 1997b). Societal boundaries are henceforth not of a territorial or cultural kind, but rather, boundaries of communication. Central to Luhmann's theory of world society is the historical differentiation of society into an array of autonomous and recursive networks of communication. Luhmann distinguishes the following forms of primary differentiation of society in historical order: segmentary differentiation, stratificatory differentiation and functional differentiation. In the modern age functional differentiation is predominant, in the sense that no common vertical order persists across society. The predominance of functional differentiation does not exclude other forms of social differentiation in modern society (Luhmann 1977, Luhmann 1997a). Functional differentiation is the process in which social subsystems develop and orient themselves according to functions. For example, science and economy become differentiated from religion, which is differentiated from the education system and from the legal system, and so on. More than anything else the relatively uncoordinated development of such functional focuses determines the development of modern society. Each functional system can only refer to its own points of view. Scientific publications, for instance, are not judged according to economical profit making or political criteria of preservation of power, but by the criteria of scientific truth. From the perspective of systems theory, functional systems like the economy, education, science, art, etc. expand on their own basis and develop accordingly, building worldwide operations and structures (Luhmann 2005, 1997b, 1982). Such subsystems expand with regard to their own specific functionality and without regard for territorial borders. Modern society is consequently only conceivable

as singular: as a functionally differentiated world society. The basis of its development is autonomization and self-stabilization of functional logics. This form of self-reference liberates an „idiosyncratic growth dynamic” (Luhmann 1988: 169) in modern society. In the economy, for instance, the elementary operations are payments. The goal is to ascertain future supplies under conditions of scarceness. An economical enterprise makes payments under the assumption that these would eventually lead to the recovery of the capacity to pay, and as much as possible, also earn a profit. Capital investments must then be rationalized taking into consideration the conservation, recovery and multiplication of capital. Other functional systems also develop according to such an expansionist dynamic. The education system stretches the demand for learning across more age groups. If population expands, it is to be expected that the education system will steadily grow, and that more individuals will be included in this functional system. If we follow the theory of a functionally differentiated world society, a mostly parallel expansion of functional systems is to be expected. Within such a perspective, direct causal dependence between functional systems are not to be expected.

The functional systems would operate independent from external sources of legitimization, that is, also from overriding general values and norms.

Even if systems theory considers that modern world society is in itself connected with the pre-eminence of functional differentiation, it does not exclude the existence of other, secondary forms of differentiation. Systems theory finds, for instance, regional differences for the participation in world social modernization. In socialist Eastern Europe, the functional autonomy of function systems, such as the economy, science, education, arts, sports was limited under the exertion of political power (Luhmann 1997: 161 et seqq., Wilke 2000: 192 et seqq.). The systems there did not operate according to their respective logics. The states planned the production of economic goods rather than allowing demand and supply be driven by the economic criteria of capital growth. With regard to science, only research results that did not contradict the ruling political-ideological dogma could

count as scientific truth. These two examples show how under the dictates of the political system the functional differentiation was reversed and a local de-differentiation had taken place.

These structural particularities of Eastern Europe during state socialism, would, according to the perspective of systems theory, effect upon the pattern of inclusion of persons in the educational system as well, leading to a regional mode of development different from the one observed in the West, where the “full realization of functional differentiation” (Luhmann 1997: 163) has taken place.

The following hypotheses can be constructed from the Luhmannian systems theory, which observes world society as primarily functionally differentiated:

Hypothesis (2b,1): Under conditions of the full realization of functional differentiation, as in the Western regions of world society, the education and higher education systems develop on their own terms. This leads to an expansionist development of higher education.

Hypothesis (2b,2): In the Western regions of world society, all functional systems follow an expansionist dynamic. A direct causal dependence of higher education expansion from economic development is, nevertheless, not to be expected.

Hypothesis (2b,3): In the Eastern European region of world society, where functional differentiation has a weaker support under the dictates of political power, a specific pattern of inclusion in the higher education system prevails, that is determined by political criteria. After the fall of the socialist regimes the inclusion pattern in Eastern Europe approaches the Western pattern.

3. Data and methods

We will test the hypotheses using different regression models that can be employed in cross-national longitudinal studies. Official data for the dependent and independent variables have been collected for nearly all European countries and for all years of the period of investigation, the years from 1950 to 2000.

Inclusion in higher education, as the dependent variable was operationalized by the number of students per 10,000 inhabitants. These quotas were computed for all countries and each of the years of our research range using population statistics and data on the numbers of students in the higher education sector. The data was taken from the yearly editions of the UNESCO Statistical Yearbooks, applying the definition of higher education of UNESCOs ISCED '97 classification.

Data for independent variables:

(1) The *economic development* of the individual countries was described using the per capita GDP in PPP (per capita Gross Domestic Product in Purchasing Power Parity). This is probably the most commonly used indicator in international comparative research. To assure the comparability of data, we relied on the results of the "International Comparison Project". Jointly conducted by the World Bank, the OECD, the European Union and the United Nations, this project considerably improved the comparability of data on the economic development of Eastern European countries during state socialism (Maddison 1995, Prasada Rao 2001). Our analysis uses per capita GDP based on the „Geary-Khamis PPP” converter method in constant 1990 US Dollars.

(2) To measure *democratization*, we use the time series of the Polity Project at the Center for International Development and Conflict Management of the University of Maryland and the Center for Global Policy of the George Mason University. These time series are available for the period from 1800 to 2001 for countries worldwide. We used the Polity IV-version (Polity IV: Political Regime Characteristics and Transition, 1800-2001), which contains time-series data for all countries in our panel. The level of democratization is derived from a range of institutional requirements that need to be in place among the individual countries. The more of these requirements apply to a respective country the higher its level of democratization, expressed on an ordinal scale with values between -10 and +10. The indicator only accounts for essential structural differences regarding the institutionalization of democratic circumstances with regard to politics and law. Differences among „democratic” states

are barely accounted for. This causes some methodological problems for regression analyses using these time series.

(3) We measured the *embeddedness in international organizations* with time-series data on the number of INGOs to which residents of a given country belong. These memberships can be found in the annual issues of the Yearbook of International Organizations, published since 1950 by the Union of International Associations.

Methods:

For the analysis of the relationship between the dependent variable and the independent variables we used different regression models. We also systematically used models that enable the observation of regional and temporal heterogeneities.

(1) We started by computing models of pooled time series. The pooled analysis intends to test for a general relationship between, for instance, economic development and the inclusion in the higher education system. The model of pooled time-series contains all data in a simple regression that can be solved with the classical OLS (Ordinary Least Squares) method. The regression equation has the following form:

$$y_{it} = b_0 + b_1x_{1it} + b_2x_{2it} + \dots + b_nx_{nit} + u_{it}$$

All data are treated as equivalent, while differentiations between countries and moments in time are not considered. The usual assumptions that allow for the use of the OLS method in cases of simple linear regression apply.

$b_{kit} = b_k$ (for all i and all t , where $k = 0..n$ are the variables),
 u_{it} are independent and distributed normally ($0, \sigma^2$).

The coefficients b_k are computed for all of the data. The panel structure is not taken into account. Formally, this means that a temporal and regional homogeneity is supposed to exist. The method is in itself problematic, not only because heterogeneities remain hidden, but the pooling of time-series data usually produces an autocorrelation of the error terms (Thome

2005: 206). We have tested the autocorrelation of error terms in each of the pooled time-series regressions based on the Durbin-Watson d-test. In the models of cross-national longitudinal studies the autocorrelation of error terms can hardly be avoided. Newer studies do not consider this much of a methodological problem as a cogent research result in its own right (Beck 2001: 275). In our case, as we will see, such an approach is theoretically meaningful. Considering the observation of Beck (2001) and Beck/Katz (1995) we have also computed the pooled time-series models using the FGLS (feasible generalized least squares) and the PCSE (panel corrected standard error) method. The PCSE allows for a better estimate of the standard error while also being suited for the computation of models that do not conform to the classical Gauss-Markov assumptions of the OLS method.

(2) In a second step we used genuine panel regression models. In general, we used fixed effects panel models (FE models) that are mathematically considered to be more suitable for cross-national longitudinal data when the number of moments in time exceeds the number of countries and the influence of the regional belonging can be considered mostly stable over time (Balestra 2000, Hsiao 1985 und 1986, Kittel/Winner 2005, Mátyás 2000, Mundlak 1978). The analysis of „within” effects is in this case still plagued by the problem of the autocorrelation of error terms. The RE-GLS method with AR(1) corrections was used to solve this problem. This method is an advancement from the error components models with the inclusion of the autoregression of first order [AR(1)] (cp. Thome 2005: 80 et seq.). This cleanses the error terms from the correlations of first order and leads to an essential reduction of the autocorrelation of the error terms. The method allowed to test the results of the panel regression methods. We have calculated panel regression models for the whole data panel as well as for the three regional groups of countries.

4. Results

So how do the hypotheses, derived from the different theories on the expansion of higher education, correspond with the data? In the following

we present the descriptive results of the regression analyses. We compare the results of the pooled regression models (table 1) with the results of the panel regressions (table 2), as well as with results for regionally separated panel regressions of Western (table 3) and Eastern Europe (table 4). Following this, we will provide some considerations regarding the specificity of the Eastern/Western Europe distinction by comparing them to separate panel regressions for Southern Europe (Spain, Portugal and Greece) as presented in table 5. Each of these tables presents both, the results for simple regressions (models I to III) to allow for a better illustration of the individual effects of the independent variables, as well as the results of multiple regressions (model IV).

Table 1. Pooled Time-Series Regressions of Students per 10,000 inhabitants

	Model I	Model II	Model III	Model IV
GDP per capita	.016*** (.000)	-	-	.011*** (.001)
Polity IV index	-	5.748*** (.422)	-	-2.139*** (.381)
Number of INGOs	-	-	.111*** (.003)	.063*** (.006)
Constant	-7.664 (5.143)	126.194*** (3.828)	28.327*** (4.527)	-11.969* (5.231)
Observations	1092	1132	1069	1050
Adjusted R ²	.529	.140	.515	.578

Note: Standard errors appear in parantheses. GDP = gross domestic product; INGO = international nongovernmental organizations; Higher education enrollments as numbers of students per 10,000 inhabitants are analysed.

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$; (two-tailed test significance)

Table 2. FE (within) Panel Regressions of Students per 10,000 inhabitants

	Model I	Model II	Model III	Model IV
GDP per capita	.023*** (.000)	-	-	.015*** (.000)
Polity IV index	-	8.201*** (.634)	-	2.879*** (.315)
Number of INGOs	-	-	.135*** (.002)	.051*** (.004)
Constant	-82.374*** (3.704)	114.244*** (4.106)	.342 (2.666)	-70.950*** (4.235)
Observations	1093	1133	1070	1051
R ² (within)	.809	.131	.809	.864

Note: Standard errors appear in parantheses. FE = fixed effects; GDP = gross domestic product; INGO = international nongovernmental organizations; Higher education enrollments as numbers of students per 10,000 inhabitants are analysed.

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$; (two-tailed test significance)

Table 3. FE (within) Panel Regressions of Students per 10,000 inhabitants in Western Europe

	Model I	Model II	Model III	Model IV
GDP per capita	.022*** (.000)	-	-	.017*** (.000)
Polity IV index	-	23.555** (8.617)	-	1.813 (2.586)
Number of INGOs	-	-	.128*** (.002)	.036*** (.005)
Constant	-119.713*** (3.971)	-71.318 (84.816)	-22.381*** (3.653)	-120.612*** (25.608)
Observations	605	623	601	592
R ² (within)	.900	.012	.843	.910

Note: Standard errors appear in parantheses. FE = fixed effects; GDP = gross domestic product; INGO = international nongovernmental

organizations; Higher education enrollments as numbers of students per 10,000 inhabitants are analysed.

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$; (two-tailed test significance)

Table 4. FE (within) Panel Regressions of Students per 10,000 inhabitants in Eastern Europe

	Model I	Model II	Model III	Model V
GDP per capita	.017*** (.001)	-	-	.002 (.002)
Polity IV index	-	6.223*** (.364)	-	1.634* (.801)
Number of INGOs	-	-	.111*** (.004)	.086*** (.014)
Constant	19.741* (10.070)	138.000*** (2.695)	45.391*** (3.289)	55.132*** (8.193)
Observations	303	324	287	277
R ² (within)	.236	.479	.675	.676

Note: Standard errors appear in parantheses. FE = fixed effects; GDP = gross domestic product; INGO = international nongovernmental organizations; Higher education enrollments as numbers of students per 10,000 inhabitants are analysed.

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$; (two-tailed test significance)

Table 5. FE (within) Panel Regressions of Students per 10,000 inhabitants in Southern Europe

	Model I	Model II	Model III	Model V
GDP per capita	.031*** (.001)	-	-	.002 (.001)
Polity IV index	-	10.733*** (.823)	-	-7.755* (.407)
Number of INGOs	-	-	.173*** (0.003)	.168*** (.008)
Constant	-94.357*** (9.772)	115.835*** (6.674)	-43.916*** (3.800)	-56.557*** (6.923)
Observations	137	137	135	135
R ² (within)	.834	.560	.960	.961

Note: Standard errors appear in parantheses. FE = fixed effects; GDP = gross domestic product; INGO = international nongovernmental organizations; Higher education enrollments as numbers of students per 10,000 inhabitants are analysed.

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$; (two-tailed test significance)

Models I refer to the influence of economic development. In the pooled variant, the change of per capita GDP had a positive, significant influence on the change of student quotas. Roughly half (52.9%) of the change in student quotas can be explained by the change of per capita GDP. If regional heterogeneities are taken into consideration, by using the FE (within) panel regression model, the relationship remains positive and significance does not change. The determination coefficient of the model increases to 0,809. We also tested the character of the time-series data involved in the regression equations and found that the series of „per capita GDP” and the „students per 10,000 inhabitants” quotas are non-stationary cointegrated (we have used the KPSS test for stationarity and the Johansen-Juselius test for cointegration), which allows for the reliable use of these methods. Still, the connection is not of a general causal character. The Granger-causality-test for each of the pairs of time series showed no Granger-causality of „students per 10,000 inhabitants” by „per capita GDP” for the overwhelming number of countries. As Granger-causality is a more general concept than direct causation, the Granger test can reject non-causality even for cases where causality is not direct (Granger 2001). It will reject all cases that other causality test, such as the Wald test on VAR models reject as well. As the Granger test only measures the relationship between individual time series, we have also computed the FE panel regressions of first differences of both, the whole data set and the pooled regression model. While significant and robust, these regressions have very low determination coefficients of $R^2 = 0.001$, what also rejects direct causality.

In comparing the separate panel regressions computed for Eastern and Western Europe regional heterogeneities become even clearer. The relationship between economic development and student numbers is

positive in all countries. However, the determination coefficient of the economic development on higher education expansion reaches 0,900 in Western Europe, while only being 0,236 for the Eastern part of the continent. The separate group of Southern European countries warrants comparable results to other Western European countries in the model, having a determination coefficient of 0,834. All regressions are highly significant.

Models II account for the influence of democratization on higher education expansion. Given the broad classification of indicators for the democratization index the figures for Western countries remain mostly stable over the entire time period. This restricts the statistical analysis of the pooled model. Accordingly, the determination coefficient of the pooled model is very low, being 0,140. The FE (within) panel regression model has, for the same reason, a low determination of 0,131. Nevertheless, by excluding the 'stable' Western democracies from the model, the determination coefficient increases strongly. For the Eastern European countries the value reaches 0,479, while for the Southern European countries it reaches even 0,560. Again, the regressions are highly significant. In Eastern and Southern European countries, and after the end of state socialism, respectively of military dictatorships, a transition to democratic circumstances has taken place: democratization and higher education expansion went hand in hand. In Western Europe, the democratization index remained stable during the time span of our study. Consequentially a correlation with higher education expansion does not exist. However, institutionalized democratic conditions can be understood as a structural precondition for the continuous expansion of higher education. This also becomes evident in comparing the trends in higher education expansion in Eastern and Western Europe (cp. figure 1). In Western Europe, under liberal democratic conditions, we find a steady growth of student quotas. In state socialism, student quotas experienced periods of growth and recession. Only after the fall of socialism and the start of a democratization process; that is, after 1990, Eastern Europe follows a similar, steady trend to the West.

Models III account to the influence of the number of INGOs to which residents of a given country belong. We treat the number of INGOs as an indicator for the global linkage of the respective country. The results are highly similar to those found in model I, namely the influence of economic development on the higher education expansion. The pooled time-series model shows a positive, significant influence, with all time series being non-stationary and cointegrated. The determination coefficient is 0,515 for this model, while the panel regression that takes regional heterogeneities into consideration improves the determination coefficient to 0,809. If we separate Europe in regions, we find a determination of 0,843 for the Western European group, 0,675 for the Eastern European group and 0,960 for Southern Europe.

Similar to the relationship with economic development, the relationship between the expansion of higher education and global linkage has no direct causal character. The determination coefficient of the regression of the first differences has a low value of 0,016 and the Granger test for the individual time series shows no significant direct causality.

Models IV contain multiple regressions that analyze student quotas as a dependent variable, while economic development, democratization and global linkage serve as independent variables in a single model. We must first note that all simple correlations between the regressors are significant. The relationship between economic development and global linkage is strong ($r = 0.83$), while their relationship with the democratization index are rather weak (0.57 and 0.55). The pooled variant of the regression equation shows, as predicted, a high autocorrelation of the error terms. The determination coefficient of the multiple regressions is only slightly higher than those of the simple regressions. This is obviously motivated by the high correlation between the global linkage variable and the economic development variable, as well as the aforementioned stability of the democratization index for much of the data. Nevertheless, using multiple regressions is worthwhile because they allow for a comparative analysis of the independent variables. To observe this, one can use the level-importance of variables or the

normalized β coefficients. Due to the high correlation between some of the regressors, we decided to calculate the level-importance's, as products of the regression coefficients and variable means between some of the regressors. The normalized β coefficients only represent the individual effect of each regressor on the dependent, while joint effects are omitted. For our calculation we used the PCSE model. The PCSE model does not differ much from the simple OLS regression, but provides a higher reliability of standard errors. The level-importance values are 97.4 for per capita GDP, 68.2 for global connectivity (number of INGO memberships) and 10.4 for the democratization index. As expected, the effect of the democratization index is rather marginal. More so, the level-importance values lead to the conclusion that in the determination coefficient of the multiple regression ($R^2 = 0.578$), economic development has a larger impact on higher education expansion than globalization. Thus, we must consider that the determination coefficient of the simple regression with the globalization variable is almost as high.

We have argued that panel regressions that take national belonging into account lead to better results. This applies likewise to multiple regression. The significance values for the coefficients of the intercepts and the regressors are very good, which means that the panel regression is statistically solid. The determination coefficient is also high ($R^2 = 0.846$).

In the previous analyses we have found considerable differences between Eastern, Western and Southern Europe. These differences can also be found in multiple regression. Let us again start by discussing the correlations between regressors.

Among the Western European countries, the indicators for economic development and globalization have a very strong positive correlation ($r = 0.88$). The democratization index has a very low importance and thus warrants no meaningful correlations: nearly all values are equal.

For Eastern Europe, overall development is essentially determined by the disruptive events in 1990. The global opening of Eastern Europe strongly related to democratization ($r = 0.78$) and occurred alongside an economic crisis in the respective countries. As a consequence, a weak

negative correlation between economic development and democratization (-0.05) can be observed as well as a positive but rather weak correlation between globalization and economic development (0.33) for the timespan from 1950 to 2000. The reason for the correlation not being negative is due to the relatively weak but existing increase in global linkages that accompanied the economic upswing of the 1950s and 1960s. Nevertheless, the determination coefficient of the multiple regression remains lower for Eastern Europe ($R^2 = 0.676$). This value largely reproduces the values as calculated for models I and III: the globalization variable thus was the best predictor for higher education expansion.

For the Southern European former military dictatorships, democratization paired not only with a global opening ($r = 0.69$), but also with economic growth (0.72). Here, the correlation between economic development and global linkage is even higher than for Western Europe (0.92). The correlation coefficients that link the democratization index with the other independent variables are lower due to computational reasons. The index allows only for a low variability. The multiple panel regression for the Southern European countries has the highest determination coefficient ($R^2 = 0.961$), but the Southern European group also only consists of three countries.

We can summarize the correlation and regression analyses for the groups of countries as follows: In Eastern Europe, the inclusion in higher education is best explained by globalization. This global linkage is related to the level of democratization, although both variables are mostly independent from economic development. In Western Europe, global linkage and economic development went parallel: both variables contribute to the expansion of higher education expansion in a similarly. In Southern Europe, higher education expansion went hand in hand with democratization, economic development and the global linkage indicator.

The level-importance values of the independent variables can only be compared within each regression equation. For Eastern Europe as well as Southern Europe, the level-importance of global linkage is higher than that of economic development (for Eastern Europe: 50.3 compared to 10.6; for

Southern Europe: 150.7 compared to 21.3). For Western Europe, the level-importance of economic development is higher than that of global linkage (192.2 to 52.3). For all three countries groups, the level-importance of the democratization index is lowest.

5. Discussion

Let us now contrast the descriptive result with different theoretical hypotheses that explain higher education expansion. The modernization hypothesis assumes a direct relationship between economic development and higher education expansion (hypothesis 1a). It can only be upheld if we do not consider the effect of economic development on higher education expansion in a direct causal sense. Moreover, the connection only exists for capitalist economies of the Western European world. In the Eastern European countries, which are transitioning from state socialism to a liberal industrial capitalism, higher education expansion does not parallel economic development.

In contrast, our findings support the second modernization theoretical hypothesis, which assumes an importance of democratic conditions for the expansion of higher education (hypothesis 1b). Under liberal conditions, higher education expands continuously; under state socialist conditions, the expansion came to a halt and student numbers even contracted. After the fall of state socialism, democratization ushered in a renewed higher education expansion of a magnitude never encountered before.

Our empirical findings are in line with the world polity theory of sociological neo-institutionalism if we consider the dependence of higher education expansion from the global linkage of nation-states (hypothesis 2a, 3). The embeddedness of INGOs has a high determination coefficient throughout the study. Still, from a neo-institutionalist perspective, the development of higher education in the period of state socialism can only be considered as an exception from the isomorphic world trend and cannot be explained (hypothesis 2a, 1). The strong relationship between

higher education expansion and economic development noted in Western countries with capitalist economies, as well as the fact that higher education only tends to expand steadily under democratic circumstances, also run contrary to neo-institutionalist arguments (hypothesis 2a, 2). The world polity approach focuses on normative and cognitive world models; social structural differences between Western and Eastern Europe are not considered.

In contrast Luhmann's theory of a functionally differentiated world society can account for the differences between Western and Eastern European higher education trends. A functional autonomy of the education system corresponds with the recognition of individual demands for education. In the socialist countries, the state subordinated the expansion of education to a political rationale. The education system was expected to comply with the demands of socialist development. The events of 1989/90 and the fall of state socialism also brought the political domination of education to an end. The Eastern European states lost their ability to limit access to higher education by predetermining the number of study places. Individual demand for higher education could find its expression in growing enrollment rates at an unknown magnitude. In Democracies inclusion into higher education is disbarred from direct political influence. The system theoretical perspective explains the changes through processes of functional differentiation. After 1990 the development of higher education in Eastern Europe derives partly from the emancipation of the educational from the political system. The intrinsic functional logic of the education system is liberated.

State socialism was characterized by a functional de-differentiation. At its core, post-socialist development explicates functional differentiation and thus modernization that aligns Eastern Europe to the functionally differentiated world society of the West. In short: a functionally differentiated social structure corresponds with a steady expansion of higher education, as was characteristic for the Western European model of higher education development (hypotheses 2b,1 and 2b,3). It allows for the inclusion of persons into the education system as individuals.

The theory of functional differentiation also allows to interpret the puzzling finding of a non-causal but strong connection between the expansion of higher education and economic development in Western Europe after the Second World War. In the course of modernization these two functional systems experience parallel expansion and thus the self-stabilization of the innate logics of these systems. It results in a growing inclusion of persons (hypothesis 2b, 2).

This interpretation also corresponds with the empirical evidence of a strong connection between higher education expansion as a dependent variable and the global linkage indicator of the respective nation states. The theory of a functional differentiated world society can provide an alternative explanation to the over-encompassing cultural dimension of embeddedness of nation-states that neo-institutionalist world polity derives from the number of INGO memberships.

The differentiation theoretical perspective would steer the focus of analysis towards the empirical affiliation of the INGOs to functional systems. A growing number of function-specific, economical or educational, INGOs then indicate an increasingly global operation of a world economy or world education system. Such an interpretation avoids an assumption-laden and abstract supposition of the existence of a global authority of general cultural world models. So far, a function-specific data collection of INGOs waits to be done. The enormous increase in the overall number of INGOs per country and year, especially after 1945 (cp. Boli/Thomas 1999: 13 et seqq.), which is a powerful argument for an over-encompassing cultural dimension can just as well be point to an expansion of INGOs in individual functional systems. The neo-institutionalist study of Boli/Thomas (1997) of the empirical distribution of INGOs for sectoral areas in 1988 provides evidence for this. They interpret this distribution as an expression of „sectoral descriptions of world culture” (Boli/Thomas 1997: 182 f.), rather than an expression of the global operation mode and structure building of the sectors themselves. Other studies in sociological neo-institutionalism have also taken up a stronger view of functional systems within a world society such as economy, education, arts, etc.

Scott and Meyer's (1991) „societal sectors” for instance explicitly relate to the concept of functional differentiation (*ibidem*, p. 120). Meyer and colleagues (2007: 212) likewise take up a function-specific analysis of global normative and cognitive models by discussing „world *educational* models” (Meyer/Ramirez/Frank/Schofer 2007: 212).

Discussing different theoretical hypotheses of the expansion of higher education in Europe this paper has shown that a stronger focus on the function system of world society can account for adverse developments systematically rather than just as deviation from expanding world cultural models. It would allow a neo-institutionalist analysis to account for the function system-specific production and communication of global normative and cognitive models instead of relying on the pre-existence of overall cultural world models.

References

- Balestra, Pietro (2000): Introduction to Linear Models for Panel Data. S. 25-33 in: L. Matyas/P. Sevestre (Hrsg.). The Econometrics of Panel Data. Budapest: Central European University.
- Beck, Nathaniel (2001): Time-Series Cross-Section Data: What Have We Learned in the Past Few Years? *Annual Review of Political Science* 4: 271-293.
- Beck, Nathaniel /Katz, Jonathan (1996): Nuisance vs. Substance: Specifying and Estimating Time-Series-Cross-Section Models. *Political Analysis* 6: 1-36.
- Boli, John / Thomas, George M. (1997): World Culture in the World Polity: A Century of International Non-Governmental Organizations. *American Sociological Review* 62: 171-190.
- Boli, John / Thomas, George M. (1999): *Constructing World Culture: International Non-Governmental Organizations since 1875*. Stanford: Stanford University Press.
- Chabbott, Colette / Ramirez, Francisco O. (2000): Development and Education. S. 163-187 in: M. T. Hallinan (Hrsg.), *Handbook of the Sociology of Education*. New York: Kluwer.
- Granger, Clive W. J. (2001): Testing for causality: a personal viewpoint. S. 48-70 in: E. Ghysels, N. R. Swanson, und M. W. Watson (Hrsg.), *Essays in Econometrics: Collected Papers of Clive W. J. Granger*. Causality, Integration

- And Cointegration, And Long Memory, vol. II. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Hegedüs, Laszlo (1981): Hochschulen in Ungarn. Eine Untersuchung zum Verhältnis von Bildungs- und Beschäftigungssystem. Weinheim: Beltz.
- Hsiao, Cheng (1985): Benefits and Limitations of Panel Data. In: *Econometric Reviews* 4 (1): 121-174.
- Hsiao, Cheng (1986): *Analysis of Panel Data*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Kittel, Bernhard / Winner, Hannes (2005): How Reliable is Pooled Analysis in Political Economy? The Globalization-Welfare State Nexus Revisited. In: *European Journal of Political Research* 44, 1: 269-293.
- Köhler, Helmut / Stock, Manfred (2004): *Bildung nach Plan? Bildungssystem und Beschäftigungssystem in der DDR 1949-1989*. Opladen: Leske&Budrich.
- Kopp, Both von (1981): *Hochschulen in der CSSR. Eine Untersuchung zum Verhältnis von Bildungs- und Beschäftigungssystem*. Weinheim: Beltz.
- Körnert, Juliana / Reisz, Robert D. / Schildberg, Arne / Stock, Manfred (2005): *Hochschulentwicklung in Europa 1950-2000. Ein Datenkompendium*. HoF-Arbeitsbericht 3/2005. Institut für Hochschulforschung Wittenberg.
- Lenhardt, Gero (2005): *Hochschulen in Deutschland und in den U.S.A.* Wiesbaden: VS Verlag.
- Lenhardt, Gero / Stock, Manfred (2000): Hochschulentwicklung und Bürgerrechte in der BRD und der DDR. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 52: 520-540.
- Luhmann, Niklas (1977): Differentiation of Society. In: *Canadian Journal of Sociology* 2: 29-53.
- Luhmann, Niklas (1982): The World Society as a Social System. In: *International Journal of General Systems* 8: 131-138.
- Luhmann, Niklas (1996): *Social Systems*. Stanford: Stanford University Press.
- Luhmann, Niklas (1997a): *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (1997b): Globalization or World Society: How to Conceive of Modern Society? In: *International Review of Sociology* 7: 67-79.
- Luhmann, Niklas (2005): *Einführung in die Theorie der Gesellschaft*. Heidelberg: Carl-Auer.
- Maddison, Angus (1995): *Monitoring the world economy 1820 – 1992*, Development Centre of the Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD).

- Maddison, Angus (1998): Measuring the performance of a Communist command economy: An assessment of the CIA estimates for the U.S.S.R. In: *Review of Income and Wealth* 44, 3: 307-323.
- Maddison, Angus (2001): *The World Economy. A Millennial Perspective*. Paris: OECD.
- Marshall, Monty G. / Jagers, Keith (2003): *Polity IV Project: Political Regime Characteristics and Transitions, 1800-2001. Dataset and Users's Manual*. CIDCM. University of Maryland.
- Matyas, Laszlo (2000): Error Components Models. In: Laszlo Matyas / Patrick Sevestre (eds): *The Econometrics of Panel Data*. Budapest: Central European University. 50-76.
- Meyer, John W. (1992): The Social Construction of Motives for Educational Expansion. In: Bruce Fuller / Richard Rubinson (Eds.): *The Political Construction of Education*. New York: Praeger. 225-238.
- Meyer, John W. (2000): Globalization. Sources and Effects on National States and Societies. *International Sociology* 15: 233-248.
- Meyer, John W. / Boli, John / Thomas, George M. (1994): Ontology and Rationalization in the Western Cultural Account. In: W. Richard Scott/ John W. Meyer: *Institutional Environments and Organizations*. Thousand Oaks: Sage. 9-27.
- Meyer, John W. / Boli, John / Thomas, George M. / Ramirez, Francisco O. (1997): World Society and the Nation-State. In: *American Journal of Sociology* 103: 144-181.
- Meyer, John W. / Jepperson, Ronald L. (2000): The "Actors" of Modern Society: The Cultural Construction of Social Agency. *Sociological Theory* 18: 100-120.
- Meyer, John W. / Ramirez, Francisco O. / Rubinson Richard / Boli-Bennet, John (1979): The World Educational Revolution 1950-70. In: John W. Meyer / Michael T. Hannan (eds.): *National Development and the World System. Education, Economic, and Political Change, 1950-1970*. Chicago: The University of Chicago Press. 37-55.
- Meyer, John W. / Ramirez, Francisco O. / Frank, David J. / Schofer, Evan (2007): Higher Education as an Institution. In: Patricia J. Gumpert (ed.): *Sociology of Higher Education*. Baltimore: Johns Hopkins University Press. 187-221.
- Meyer, John W. / Rowan, Brian (1977): Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. *American Journal of Sociology* 83: 340-363.

- Meyer, John. W. (1987): The World Polity and the Authority of the Nation-State. S. 41-70 in: G. M. Thomas/J. W. Meyer/F. O. Ramirez/J. Boli, Institutional Structure. Constituting State, Society, and the Individual. Beverly Hills: Sage.
- Mundlak, Yair (1978): On Pooling Time Series and Cross Section Data. In: *Econometrica* 46: 69-85.
- Nassehi, Armin (2003): *Geschlossenheit und Offenheit*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Novikov, Leonid (1981): *Hochschulen in der Sowjetunion. Eine Untersuchung zum Verhältnis von Bildungs- und Beschäftigungssystem*. Weinheim: Beltz.
- OECD (1962): *Policy Conference on Economic Growth and Investment in Education*. 5 vols. Paris: Publication Service OECD.
- Parsons, Talcott (1968): The academic system: a sociologist's view. In: *The Public Interest* 13 (special issue). Washington, DC. National Affairs Inc. 173-197.
- Parsons, Talcott (1971a): *The System of Modern Societies*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Parsons, Talcott (1971b): Higher Education as a Theoretical Focus. In: Herman Turk / Richard L. Simpson (Eds.): *Institutions and Social Change*. Indianapolis: Bobbs-Merrill. 233-252.
- Parsons, Talcott/Platt, Gerald (1973): *The American University*. Cambridge: Harvard University Press.
- Prasada Rao, Dodla S. (2001): *Integration of CPI and PPP. Methodological Issues, Feasibility and Recommendations*. The Joint World Bank-OECD. Seminar on Purchasing Power Parities. Washington D.C. OECD.
- Ramirez, Francisco O. (2002): Eyes Wide Shut. University, State, and Society. In: *European Educational Research Journal* 1: 255-271.
- Ramirez, Francisco O. / Boli, John (1987): Global Patterns of Educational Institutionalization. In: George M. Thomas / John W. Meyer / Francisco O. Ramirez / John Boli (1987): *Constituting State, Society, and the Individual*. Beverly Hills: Sage. 150-172.
- Ramirez, Francisco O. / Riddle, Phyllis (1991): The Expansion of Higher Education. In: Philip G. Altbach (ed.): *International Higher Education*. An Encyclopedia. New York: Garland Publishing. 91-106.
- Reisz, Robert D. / Stock, Manfred (2006): Zwischen Expansion und Kontraktion. Zur Entwicklung der Hochschulbildung in Osteuropa 1950 – 2000. In: *Berliner Journal für Soziologie* 16: 77-93.
- Rubinson, Richard / Browne, Irene (1995): Education and the Economy. In: Neil J. Smelser / Richard Swedberg (Ed.): *The Handbook of Economic Sociology*. Princeton University Press. 581-599.

- Sadlak, Jan (1991): Poland. In: Philip G. Altbach (Ed.): International Higher Education. An Encyclopedia. New York: Garland Publishing, S. 751-766.
- Schofer, Evan / Meyer, John W. (2005): The World-Wide Expansion of Higher Education in the Twentieth Century. American Sociological Review 70: 898-920.
- Thome, Helmut (2005): Zeitreihenanalyse. München, Wien: R. Oldenbourg Verlag.
- Willke, Helmut (2000): Systemtheorie I: Grundlagen. Stuttgart: Lucius&Lucius.

6. PLANNING FOR HIGHER EDUCATION IN SOCIALIST ROMANIA. POLITICAL PRIORITIES OR ECONOMIC NEEDS?

ROBERT REISZ, IRIS MIHAI¹

Abstract: The present paper intends to analyze the planning of study places in Romanian higher education during the real Socialist regime. A strict *numerus clausus* system was in place that enabled a national planning of study places for each discipline. The numbers were supposed to reflect the “real” need of the economy. We use econometric models (VAR regressions and Granger causality tests) to find if the planning was related to previous and following GDP values as estimated by an independent source (the Maddison project). The results show that the planning was indeed based on the economic situation as well as on political goals, and even succeeded in positively influencing economic development in some areas of study. The economic disaster of Romanian communism was not caused by deficient planning.

¹ This document has been prepared within the PN-II-ID-PCE-2011-3-0476 EPHE – Economic Planning, Higher Education, and the Accumulation of Human Capital in Romania during Communism (1948-1989), coordinated by Prof. Dr. Bogdan Murgescu at the Faculty of History of the University of Bucharest, <http://ephe-ro1948-1989.blogspot.ro/p/blog-page.html>. This article was first published in Political Studies Forum, no. 1, 2020, pp. 7-26.

Keywords: Economic labor force planning, Higher education planning, Real Socialism, Romania

Argument

One of the main criticisms that Marxist economists bring to existing real free markets is their sub-optimality. Market system actors never have complete information, leading to inadequacy of supply and demand, and consequently to waste and other forms of inefficiency. According to them, this could be improved by judicious planning. An all-knowing system could thus determine the real needs of the economy and appropriate prices. Such planning would also help avoid the cyclical capital crises and would lead to establishing real prices in line with Marxist value theory. In addition, such planning would also have consequences for business organization and even for the transformation of the labor market into a loss-free system. This is just a step away from a life with out fail, a system like Aldous Huxley's Brave New World.

Although the idea of economic planning has lost ground after Eastern Europe's planned economies have collapsed as a result of their inefficiency, the idea of planning the relationship between education, particularly higher and vocational education, and the labor market, is still quite present. Regularly, not only in Eastern Europe, voices of politicians deplore the inadequacy of the diplomas obtained by young people and the "objective" needs of the labor market. Under free economy conditions, labor market predictions are mostly unreliable, given the long duration of education cycles. Such planning was, however, possible and functional with in planned economies.

In this article we try to test the effectiveness of the student places planning in Communist Romania in relation to the economic growth. Our intention is, in fact, to study the planning of student places on specializations within systems where such planning was conducted, in order to draw conclusions for current intents on planning.

For this approach, a number of assumptions are necessary, assumptions which are questionable, but which we will accept as hypotheses in the context of this modeling. These are the following: we will assume that the planning target was economic development, that it can be modeled by the growth of the gross domestic product (GDP) and that we can use relatively safe independent estimates which are not part of the planning exercise of the state-socialist economy, and there foretest this exercise.

Literature review

Let us start with a few considerations on educational planning in general before returning to the analysis of the empirical case at hand.

Higher and vocational education are of ten considered priorities on governmental agendas due to the fact that they can generate the skills and knowledge required by the labor market, which in turn can contribute to the global competitiveness of a country. The competitiveness of a country can as such rely on the capacity of its teaching institutions. Developed countries have developed educational systems (Greenwood, Hinings & Whetten, 2014) in a kind of virtuous cycle.

Higher education is thus a catalyst, a vehicle for change and innovation, instrumental in achieving national growth and sustainability (Johnstone, 2006). Sustainable endogenous development becomes possible by providing each individual with the skills and knowledge he/she requires to function properly within society.

If education would be planned, the long term goal of such a planning would be to encourage, support and generate productivity (Daft, 2010). Planning would also create a proper framework for comparing results across individuals, universities, industries and regions (Abraham, 2012). Because of the limited nature of resources, planning could be a way to ensure that resources are used in the most suitable way, by measuring the return on investment in education.

Therefore, education planning is concerned with the issue of “how to make the best use of limited resources allocated to education in view of

the priorities given to different stages of education or different sectors of education and the need of the economy” (Akinyemi, Bassey, 2012).

Planning has changed every where overtime; it shifted from a highly rational administrative science to systems planning, a form of participatory strategic decision-making (Keller, 1983). The shift has positive implications because both universities and governments have an incentive to focus on their own capacity, to analyze both the internal environment and the outside factors, to undertake long range planning, to have a vision and to build the road map for its implementation, move beyond institutional inertia and make long over-due choices – like identifying emerging needs on the market and turning the mint o newstudy program store place those that have become obsolete. Being market-driven was considered beneficial to higher education by some authors (Kotler, Murphy, 1981). On the other hand, the ability to planis negatively related to the market-openness of the educational system. A fully controlled system as the state-socialist economies were, is easier to plan.

However, research shows that development is more likely to happen in countries in which state control over education is low. Institutional theories highlight that most countries show similar growth patterns but at different speeds. Evan Schofer and John W. Meyer (2005) have created a theoretical framework and designed the empirical methodology to operationalize the institutional processes, including “scientization, democratization and the expansion of human rights, the rise of development planning, and the structuration of the world polity”. The changes associated with these institutional processes can be perceived globally. One of their implications is that higher education enrollment rates grew in the developing countries to the extent that in some cases they have surpassed the enrollment rates in the developed countries.

Historically, we can identify three stages in planning tertiary education: “(1) the physical growth orientation of the 1960s/1970s, (2) the more competitive orientation of the 1980s/1990s and (3) moving beyond strategic planning to structural changes that tailor academic/ financial/ facilities planning to the four segments of higher education: research universities,

liberal arts colleges, state colleges and universities, and two-year and proprietary colleges” (Keller, 1999).

For many years, planning was considered a fundamental key for higher education success, in both Eastern and Western Europe. But in order for planning to work in favor of higher education, it needed to be done “properly”. The Western point of view was that planning should be organization-based. Ulrich Teichler wrote that “educational leaders need to understand and embrace planning as essential to their personal success and the success of their institution” (Teichler, 2006). The state-socialist point of view, on the other hand, considered planning to be a national endeavor (Murgescu & Sadlak, 2014).

Through planning at organizational level, universities are meant to set the framework and the direction required to enhance productivity in the organization (Aquino, 2014). Higher education decision makers would need to be able to understand and implement planning, be aware of their assets and their liabilities, and be able to understand and defend, the role planning plays in their institution. Planning is thus context sensitive – what works for an institution might not work at all for another, if the external environment is fundamentally different (Rothaermel, 2015). The state-socialist point of view on planning was not dependent on organizational context and viewed the whole system, economy and education included, as an indivisible unit. Though the two were coordinated separately, they were expected to merge in to a higher goal, that of producing the advancement of the country.

One shouldn’t confuse this form of planning with strategy. Plans are usually closely connected to a strategy, plans being the step by step approach to implementing the strategy. Strategy however means setting the vision for development, the mission for the future. The meeting point of the two is the strategic planning which can be defined as “a rational, systemic, and systematic process that requires higher education leaders to state the goals of the organization, how to attain the goals, and provide the criteria for planning, designing, developing, implementing, and evaluating plans, programs and processes” (Harris et al., 2017). One problem with Communist

Romania was that all sectors of life, economy and society were controlled by a single computer, the Communist Party. For development one needs disruptive flows (Christensen, Horn, 2008). If the planning, execution and reporting are done by a single organism, without any control mechanism in place, the end results can not be other wise than questionable.

Planning higher education is not an easy task in current day society, nor was it a few decades ago. During the state-socialist period the economy was planned by the government, carried by the government and reported by the government. Higher education was planned by the government as every thing else was, universities had no autonomy, and they were merely institutions in which the will of the government was transposed in to action. We can understand the appeal of the simplicity of a designer society, but reality outside the controlled environment is fairly different. The most they could do was to support professors in getting an understanding of the state of the economy and of the state of the society as a whole according to the doctrines of the Communist Party, in order for them to be able to educate and train the professionals that the society supposedly needed.

During state-socialism, higher education planning was done in accordance with economic planning. Higher education was meant to support the economy in the sectors which were a priority for the state, to enhance workers' productivity so that in turn they could support the well-being of the nation and maybe even more than that, the attainment of the "multi-laterally developed socialist society" (Ceașescu, 1973).

Data and method

The socialist system claimed a solution to the suboptimal relationship between the distribution of disciplines studied in higher education and the "objectiv erequirement softhe labor force" through a complex system of planning of both sides of the relationship. Thus, the number of student places has been rigidly established on the basis of a system of collection of business needs, aggregated and then adjusted according to national political priorities.

We are using here the data collected in the EPHE project, data gathered from various archives and that reproduce the planning of the number of student places (seats) for admission based on specializations for each year from 1948 to 1989.

In order to represent the performance of the Romanian economy, we rely on the GDP calculated with in the Maddison Project that is largely independent of the socialist planning system.

The values of the Maddison Project can be considered realistic estimates of Romania's GDP for the investigated period, but they are different from the values used and those projected by the planners of Romania's socialist economy. On one hand, the planning of student places in Romanian institutions was based on predicted values while the values of the Maddison Project are accomplished values, and on the other hand, the calculation method of the values is different. We tend to believe that the Maddison estimates are closer to the economic reality, but this is debatable. However, if we accept that the Maddison values describe well Romania's GDP, including in terms of purchasing power², then the modeling that we want to present could be interpreted as a post-factual analysis of the suitability of the planning of student places on disciplines for the Romanian economy. Our goal is not to check whether the planning was followed rigorously on the basis of predictions available to decision makers, but rather if in time the planning had a positive impact up on economic growth.

We have generally followed three categories of VAR (vector autoregressive) models having the number of planned student places as independent variable and the GDP as a dependent variable. Concerning the three categories, the first one had 8 lags, starting from the first previous value to the 8th one, the second had 4 lags starting from the first value to the 4th and the third one also with 4 lags, but starting from the 5th previous value to the 8th one. We have separated the models base dont these previous values because the effect on the economy of the number of student places offered for admission is delayed by at least the duration of the study cycle.

² This is questionable because the PPP values used by Maddison are problematic in the context of the socialist economy.

The results are those expected, the alternative with the biggest effects on all the specializations is found when considering the lags starting from the 5th to 8th one.

For each of the disciplinary categories, we have also tried to check not only the effect of the number of student places on GDP, but also the effect of GDP on planning the number of study places. For the latter model, the relevant values are obtained by using the lags from the 1st to the 4th one, considering that planning the number of student places for admission is in some way dependent on the country's economic performance. Of course, for these models, the dependent variable was the number of places and the independent variable was the GDP.

We performed all these modeling in order to test the assumptions, but will only show the relevant models.

Hypothesis

We start from a H_0 hypothesis, and two alternative hypotheses:

H_0 . The Romanian higher education system was planned according to the needs of the socialist economy, while the economy was planned to achieve the highest growth. This must lead to a very strong causal relationship between the number of planned student places and the economic growth. The relationship must not necessarily be a positive one, nor are the coefficients of relationship, of course, equal, some specializations being for example having a greater impact on economic growth, some less impact, and some even need to be reduced in order to maximize growth. Regardless of the direction and strength of the relationship, causality should be present and strongly significant if planning was a success in terms of the relationship between what was planned and the reality.

H_{a1} . The planning of the higher education system was not dependent solely on economic factors. When political considerations were more important than economic growth, the causality is no longer necessarily present or significant.

Ha₂. Planning the higher education system was a failure even at a technical level, although it wanted to plan the system to support economic growth, it did not succeed. The lack of significant causality between planned number of student places for admission and economic growth is not only motivated by non-economic planning considerations but by its failure as a planning system.

We must add a consideration to these assumptions: the planning system should be differentiated on specializations, because different considerations and even different methods of the forecasting of the labor market³ have been present in different categories of specializations (e.g. industrial, pedagogical, medical or legal specialties). If in economical specialties the need for student places was connected to the needs of labor force allocation that could be understood as an economic necessity, in the case of specializations un related to the economy, the need must of course be understood differently.

Results

We will present the results of the modeling in a synthetic table in order to facilitate reading.

1. Column A contains the name of the specialization.
2. Column β contains the value of the standardized coefficient of a simple regression of the effect of the number of student places for admissions for the specialization in question on GDP deviated by 4 years, accompanied by the significance of the coefficient, in order to determine the direction of the positive or negative relationship and its significance. Small values of significance (less than 0.05) allow rejection of the variability independence hypothesis.
3. Column R² contains the predictive power of simple regression as the estimator (of course, imperfect) of the power of the relationship. At a value above 0.5, the relationship is considered strong, and above 0.1 is considered average.

³ The labor market term is not in a dequately used in the concept of the planned economy system.

4. Column A → GDP contains the significance of the Granger's Wald test for the causality of the number of places/seats for admissions over GDP down ward by 4 to 8 years.
5. The GDP column → A contains the significance of the Granger's Wald test for the causality of GDP on the number of places/seats for admissions, down by one year to 4 years.

The meanings of the Granger tests are to be read as following: a small value indicates a low risk of error or inrejecting the non-causality hypothesis. Therefore, small values can be understood as clues for causality. Usually, values are considered significant if under 0.05.

A	β (Sig)	R ²	A→ GDP	GDP→ A
Forest	1.22(0.490)	0.0141	0.299	0.209
Agricultural	-0.16(0.735)	0.0034	0.467	0.062
Zootechnics	2.77(0.000)	0.4269	0.000	0.002
Veterinary medicine	0.09(0.901)	0.0005	0.003	0.872
Mine	3.51(0.000)	0.3893	0.685	0.000
Oil	4.09(0.000)	0.6584	0.000	0.037
Geology and geophysics	3.91(0.000)	0.3547	0.002	0.014
Geology	-11.67(0.000)	0.5237	0.922	0.000
Metallurgy	2.06(0.000)	0.6426	0.000	0.000
Mechanic	0.39(0.000)	0.8450	0.028	0.000
Mecanochimic	7.32(0.000)	0.3894	0.845	0.053
Electrical	0.93(0.000)	0.8035	0.129	0.001
Power	3.40(0.000)	0.5652	0.845	0.059
Industrial chemistry	2.05(0.000)	0.7236	0.206	0.006
Light industry	5.23(0.000)	0.6468	0.007	0.004

Food industry	-2.27(0.322)	0.0289	0.015	0.272
Construction/building	0.83(0.000)	0.3321	0.030	0.004
Architecture	0.05(0.980)	0.0000	0.000	0.270
Economy	0.34(0.000)	0.4143	0.000	0.001
Medicine	0.79(0.000)	0.5811	0.000	0.002
Dentistry	4.54(0.000)	0.4908	0.128	0.249
Pharmacy	-0.72(0.686)	0.0049	0.000	0.009
Sports	-5.74(0.000)	0.3936	0.000	0.014
Mathematics	1.50(0.012)	0.1718	0.011	0.011
Physics	4.36(0.000)	0.5200	0.000	0.646
Biology	-4.29(0.000)	0.3892	0.225	0.000
Geography	-2.36(0.320)	0.0291	0.346	0.216
History	-2.78(0.008)	0.1900	0.000	0.002
Philosophy	0.98(0.483)	0.0146	0.000	0.036
Pedagogy and psychology	-0.03(0.782)	0.0023	0.000	0.017
Philology	0.08(0.773)	0.0025	0.000	0.000
Law	0.64(0.083)	0.0858	0.043	0.000
Theater and cinema art	-27.25(0.000)	0.3421	0.120	0.000
Music	-1.63(0.187)	0.0507	0.000	0.192
Arts	12.16(0.020)	0.1502	0.620	0.044
Total study places	0.087(0.000)	0.8105	0.020	0.000

The overall number of study places is strongly correlated with the lagged GDP per capita, the Granger causality test showing significant bi-directional Granger causality.

We will systematize the relations between per capita GDP and planned places of the separate study programs in two major groups: specializations

whose graduates were distributed in the socialist economy and specializations whose graduates engaged in the service sectors (education, health, justice, arts)⁴. In the synthetic table above, the two sectors are separated by a double line.

Only five of the specializations of the economic sector do not have a significant relationship with the deferred GDP. Four of these specializations are subsumed in the agricultural sector: forest and agricultural engineering, veterinary medicine and food industry. The fifth specialization is architecture. There is only one specialization in this group with a significantly negative relationship with the offset GDP: geology, which we included here because its graduates were predominantly distributed in the economy. We can assume that the negative relationship was not a failure of the plan, since the technical specialization of “geology and geophysics” is significantly positive in relation to the offset GDP, and the two study programs might have been planned together. Thus, after 1977, the university’s specialization in geology disappears altogether, and the technical specialization is experiencing a significant growth.

The situation is completely different when it comes to the disciplines belonging to the non-economic sector. Seven specializations are unrelated to GDP and 4 are in a negative relationship. Only 5 of these specializations are in a significantly positive relationship with the deviated GDP. These are: medicine and dentistry, mathematics and physics, as well as arts. However, mathematics and arts have relatively low values of R^2 , indicating statistically significant but weaker relationships.

A preliminary conclusion would be: job planning has achieved the expected effects in the industrial and health sector. In agriculture and all other non-economic sectors either planning had other considerations than economic ones, or it did not have the expected effects.

⁴ There are imperfections of this simple separation: computer-based subspecialization included in mathematical specialization, as well as physics and law in which there were also distribution in the economy.

Sector	No.of specializations	No.of specializations positively linked to the offset GDP	No.of specializations negatively linked to the offset GDP	No.of specializations with a causal effect on the offset GDP ⁵	No.of causal-dependent specializations of pre-GDP
Economic	19	12	1	8	14
Non-economic	16	5	4	5	12

Considering the causality tests, the image of these relationships is tinged. Eight of the 13 specializations pertaining to the economic sector seem to have a causal effect on deviated GDP, which is positive for all these specializations. For non-economic specializations, only 5 have an apparent causal effect, but 2 of them have a negative effect (history and sports). Only medicine, mathematics and physics have positive effects. Given the fact that both mathematics (including computer science) and physics may be considered mixed specializations, including a number of industry distributions, the picture of a radical difference between the two sectors is reinforced by the modeling of causality.

Looking at this relationship from a reversed point of view, that is, trying to find out whether planning of student places can be considered the result of pre-GDP values, we no longer find such a significant difference between the sectors previously defined. Most specializations can be considered as being dependent on the planning of student places of previous GDP values, whether they have led to increases or decreases in the number of places. However, it is important to note that the economic specializations that are independent of the previous GDP are once again architecture and the same four specializations close to agriculture (forestry and agricultural engineering, veterinary medicine and food industry), specializations that did not show any significant relationship with the deviated GDP. Basically, these

⁵ We consider that only causalities that are connected either positively or negatively to the offset GDP have a possible causal effect.

5 specializations seem to be independent of GDP. In non-economic specializations the situation is to some extent paradoxical, a number of specializations that did not have any effect on GDP, pro veto have a number of places depending on the pre-GDP values.

By systematizing the results, we propose a classification of the disciplines by how they are included in a quasi-circularity caused by the following form:

Previous GDP (years - 4 to - 1) → Number of student places → Ne[tGDP (years + 5 to + 8)

We have gathered the derived classification into a table below:

	Positive relation	Negative relation
Specializations dependent and with an effect on the GDP	Zootechnics Petroleum, Geology and Geophysics Metallurgy, Mechanics Construction, Economics Medicine Mathematics	Pharmacy Physical Education History Theater and cinema
Specializations dependent and with out effect on the GDP	Mining, Mechanical Engineering, Electric Engineering, Power Engineering, Industrial Chemistry, Light Industry Philology Law Plastic arts	Biology Pedagogy and Psychology Geology
Independent GDP - specializations but with impact on GDP	Physics	

Independent GDP - specializations and with out impact on GDP	Forestry, Agriculture, Veterinary Medicine, Food Industry Architecture Dentistry Geography, Philosophy, Music
--	--

We shall return to the hypotheses we have built at the beginning of this text.

Our assumption that the specializations are in different relations with GDP has been confirmed, both as compared to previous values that can be considered as prerequisites for planning, as well as compared to subsequent values that can be interpreted as effects of planning.

Taking in to consideration the fact that some of the specializations prove to be well inserted into the causal chain that links them to past and future GDP values, we cannot speak of a complete failure of planning. Of the 35 specializations analyzed, we find 13 that are inserted quite strongly into the causal chain of planning. Though, four of them are in negative relation to GDP values.

Twelve specializations are dependent on previous GDP values, which would indicate economic planning but do not have an effect on the offset GDP, which could mean a failure in planning. Of course, some of these specializations do not have an economic character anyway, nor can we expect an effect on GDP in the 5-8 years after the beginning of the studies. However, the presence in this group of some key specializations for the socialist Romanian industry such as Mining, Mechanical, Electric and Power Engineering, or Industrial Chemistry can be interpreted as failures in planning.

Finally, another important group of 10 specializations seems independent of both the previous and the later GDP and those are Forestry, Agriculture, Veterinary Medicine, Food Industry, Architecture, Dentistry, Geography, Philosophy and Music.

Considering that specialization planning had to take into account the Marxist theory of the primacy of the economy over the other sectors, the

overall picture in the table is largely coherent. However, it is surprising that there is a lack of relationship regarding the agricultural specializations. Agriculture should have been part of the structure of society, unlike other areas as neglected or even disadvantaged by planners, and which were considered to be superstructure elements that are not essential for ensuring the well-being of the people. A hypothesis would be the perpetuation of a typical Stalinist image of Communism, in which the prevalence of industry is an essential premise of social progress, and the agricultural field is not only of no interest but must be restricted as much as possible. Another explanation might be that agriculture didn't yield only economic goods, but there was a large share of the production dedicated to direct consumption, which did not get to enter the economic records.

Conclusions

Concluding, all of the results allow us to consider the following hypotheses:

1. The hypothesis H_0 cannot be fully rejected. All industrial specializations have been planned with a certain coherence. However, some of them were not satisfactory, with no noticeable effects on the consecutive values of GDP. In particular, a special mention has to be made regarding the chemical and mechanical-chemical fields, probably overvalued in planning and without the foreseen impact.
2. The alternative hypothesis H_{a1} seems to be useful in explaining the number of student places for certain specializations whose planning has not occurred under the impact of the economy, whether they were independent of GDP, or that their planning was in a negative relationship with GDP. Here extra-economic considerations must have been important, most likely ideological considerations. Interesting and important is the presence of almost all agricultural specialties in this group.

3. The alternative hypothesis H_{a2} could be limited in case of industrial specializations, which have no effect on the subsequent GDP. All non-GDP-dependent or negative-dependent specializations are outside the industry and relationships can be more easily explained by the H_{a1} alternative hypothesis. Still, the interpretation of agricultural specializations remains uncertain.

We reiterate the essential result of our research: the planning of student places has been at least partially in line with economic growth. For some specializations, planning has been successful, leading to growth, but for others it was less successful. However, the socialist economic bloc was undoubtedly a failure. Current estimates of per capita GDP for Romania show a stagnation starting with the mid 1970s, even with a decrease from 1979 (4.148 USD PPP) until 1989 (3.941 USD PPP) (Maddison Project). The reality behind the data was much worse, the living conditions of the population deteriorated, access to basic goods was hindered, the personal income of consumers stayed largely the same, but their pending opportunities decreased, causing a structural economic slow down. As such, although the planning proves to have been in relation with the real values of economic growth and has not be entotally unsuccessful, the economic system has collapsed as a whole.

Bibliography

- Abraham, S.C. (2012) *Strategic planning: A practical guide for competitive success*. HowardHouse, UK: EmeraldGroupPublishing.
- Akinyemi, S. and Bassey, O.I. (2012) "Planning and Funding of Higher Education in Nigeria: The Challenges", *International Education Studies*, 5(4).
- Aquino, K. (2014) Review of *The human side of the strategic planning process in higher education*, *Planning for Higher Education*, 42(2), pp.94-96.
- Ceaușescu, N. (1973), *Romania on the way of building up the multilaterally developed socialist society* - Reports, Speeches, Articles, January 1973 – July 1973, Volume 8. Bucharest: Meridiane.
- Christensen, C.M. and Horn, M. (2008) *Disrupting class: how disruptive innovation willchange theway the world learns*. New York, NY: McGraw-Hill.

- Daft, R.L. (2010) *Management (9th Edition)*. Boston, MA: South-Western Cengage Learning.
- Greenwood, R., Hinings, C.R., and Whetten, D. (2014) “*Rethinking institutions and organizations*”, *Journal of Management Studies*, 51(7), pp.1206-1220.
- Harris, Z., Moynahan, H., Vickery, H., Henriksen, H., Morello, E. and Kasemir, B. (2017) “Higher education strategic planning for sustainable development: A global perspective”, in *Handbook of theory and practice of sustainable development in higher education*. Berlin: Springer International Publishing. Johnstone, pp.153-164.
- Huxley, A. (1932) *Brave New World*. London: Chatto & Windus.
- Keller, G. (1983) *Academic strategy: The management revolution in American higher education*. Baltimore, MD: The Johns Hopkins University Press.
- Keller, G. (1999) “The emerging third stage in higher education planning”, *Planning for higher education*, 28(2), 1:7.
- Marx, K. (1867) “Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie. Erster Band. Buch I: Der Produktionsprozess des Kapitals”. Hamburg 1867, in Karl Marx, Friedrich Engels, *Opere*, vol. 23, 1966. Editura Politică.
- Murgescu, B. (coord.) (2013) *Economic Planning, Higher Education, and the Accumulation of Human Capital in Romania during Communism (1948-1989)*. București: Editura Universității din București.
- Murgescu, B. and Sadlak, J. (2014) “Higher Education in Centrally Planned Socialist System[s]: A European Experience Guest Editors’ Foreword”, *International Review of Social Research*, 4(2), pp.1-4.
- Kotler, P., Murphy, P.E. (1981) “Strategic Planning for Higher Education”, *The Journal of Higher Education*, 52(5), pp.470-489.
- Rothaermel, F.T. (2015) *Strategic management (2nd ed.)*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Schofer, E.; Meyer, J.W. (2005) “The Worldwide Expansion of Higher Education in the Twentieth Century”, *American Sociological Review*, 70(6).
- Teichler, U. (2006) “Changing structures of the higher education systems: The increasing complexity of underlying forces”, *Higher Education Policy*, 19(4), pp. 447-461.
- The Maddison Project: <https://www.rug.nl/ggdc/historicaldevelopment/maddison/>

7. PERPETUUM MOBILE: ÎNVĂȚĂMÂNTUL ȘI PIAȚA MUNCII.

REISZ, R., MIHAI, I.

Relația dintre educație și piața muncii este una dintre temele de politică a educației dezbătute cel mai fervent și totuși una dintre temele cel mai puțin înțelese. Dezbaterile au fost similare pe aproape toată perioada ultimilor 20 de ani. Dacă citim articolele din mass-media descoperim un peisaj dezolant. Concluzia este generală: educația nu „dă” pieței muncii ceea ce aceasta cere. Și aceasta din cel puțin două puncte de vedere: (1) absolvenții sunt prea mulți în anumite domenii și prea puțini în altele și (2) ei nu au învățat în școli ce le-ar fi de folos la locul de muncă. Deducem ca atare, că între învățământ și piața muncii există o relație dezechilibrată, o relație care continuă să fie dezechilibrată în ciuda tuturor mecanismelor de planificare, monitorizare, consultare și a tuturor organizațiilor cu responsabilități în această direcție.

Câteva repere istorice

În perioada premodernă nu exista vreo relație între educație și piața muncii pentru simplul fapt că nu exista o piață a muncii. Nu exista o competiție pentru locuri de muncă. Marea majoritate a oamenilor își împărțeau munca între gospodăria lor mai mare sau mai mică și domeniul vreunui moșier și învățau ce au de făcut de la părinți, bunici sau alți membri ai cercului lor familial. Aceasta se întâmpla în special dacă erau

agricultori, dar lucrurile nu erau foarte diferite nici pentru meșteșugarii de orice fel, nici măcar pentru artiști.

Primul învățământ formal a fost învățământul superior și era desigur adresat doar celor puternici și bogați. Exemple găsim în Egiptul Antic începând cu anul 2061 î.e.n. sau în Mesopotamia în anii 2000 î.e.n., mai târziu la asiro-babilonieni sau cele mai vechi școli din Europa, precum Akademia lui Platon sau Gimnaziul lui Aristotel. Toate erau gândite să educe o elită a societății. Absolvenții acestor școli urmau să fie conducători ai societății, pregătirea lor nu era profesională, ci mai de grabă o educare a spiritului, a caracterului, a personalității de leader (Benavot, Resnik, 2006).

Educația generală, adică adresată tuturor apare mai întâi în Talmud-ul evreilor (aprox. sec. V e.n.) ca o obligație față de Dumnezeu dedusă din nevoia accesului direct la cartea sfântă. O formă de învățământ primar se regăsește în spațiul european creștin peste câțiva ani, dar nu are același caracter de obligativitate generală. Școala de la Canterbury, fondată în 597 e.n. este din câte știm cea mai veche dintre acestea. Încă puțin mai târziu apar școlile koranice la musulmani. Madrasa de la Fez, posibil prima dintre ele, a fost fondată în 859 (Connel, 1981). Toate aceste școli aveau ca principal scop alfabetizarea și educarea culturii generale, cu accent pe studiul cărților sfinte. Nici aici, educația nu avea scopul pregătirii profesionale.

Formele primordiale ale educației profesionale sunt cele din cadrul breslelor. Nici aici nu se punea problema relației dintre educație și muncă pentru că cele două activități erau indisolubil legate în practică. Ucenicii învățau urmărindu-i pe cei ce munceau, ajutându-i, făcând muncile ce nu necesită prea multă pregătire, îndemânare sau experiență. Pe parcurs, meseria mai mult se fura decât se învăța.

Universitățile medievale apar începând cu secolul al 11-lea. Deși nu chiar de la început, ele aveau totuși să dezvolte după aproximativ un secol, un caracter profesional. Ele pregăteau numai trei profesii: medici, juriști și teologi, aceștia din urmă ocupând în statele occidentale adesea poziții funcționărești pe lângă curți regale, princiare sau ecleziastice, dar deveneau și educatori de diferite nivele, și desigur clerici. Astfel absolvenții înaltelor facultăți erau specialiști, profesioniști care însă nu se

angajau pe o piață a muncii în sensul modern al cuvântului. Medicii și juriștii erau cel mai adesea persoane cu liberă practică și erau plătiți pentru servicii individuale. Absolvenții de teologie, fie că ajungeau funcționari, fie clerici sau educatori, erau recrutați în mod obișnuit de autorități. În această perioadă se intensifică migrația și, odată cu ea, și transferul de cunoștințe și popularizarea rolului și misiunii educației.

Dinamica relației dintre educație și piața muncii începe să capete relevanță și popularitate odată cu revoluția industrială din secolul al 18-lea. Secolul al 18-lea aduce în prim-plan beneficiile specializării prin prisma creșterii productivității muncii. Productivitatea muncii a crescut odată cu diviziunea muncii și cu specializarea în toate domeniile vieții. Adam Smith evidențiază importanța diviziunii muncii pentru sporirea eficienței, dar și rolul sporirii numărului lucrătorilor productivi comparativ cu numărul muncitorilor neproductivi. El considera că atunci când omul își dedică tot timpul de lucru și toată atenția efectuării unui număr mai mic de sarcini sau operațiuni, atunci va deveni capabil să identifice modalități noi de a-și simplifica munca și de a crește eficiența cu care își desfășoară activitățile cotidiene. În ceea ce privește distincția dintre muncitori productivi și muncitori neproductivi, el o folosea pentru a delimita categoria de muncitori care produceau bunuri, de categoria de muncitori care furnizau servicii. Din punctul său de vedere, doar acei muncitori în urma activității cărora rămâneau anumite bunuri palpabile, puteau fi considerați productivi. Este surprinzător faptul că activitatea sa de scriitor și conferențiar intra tocmai în categoria aceasta a muncilor neproductive.

Omul, prin munca lui, produce o bogăție; „această bogăție el nu o întrebuințează pentru satisfacerea trebuințelor lui, pentru că, într-o societate, în care domnește diviziunea muncii, nimeni nu produce o bogăție pentru dânsul, ci cu scopul de a schimba bunul produs cu altul de care el are trebuință. Atunci preponderența muncii în gospodărie a fost treptat înlocuită cu munca într-un spațiu impersonal, un atelier sau o fabrică. Este momentul în care majoritatea celor ce muncesc devin angajați retribuți ai altora. Este nașterea capitalismului. Marx vorbește despre alienarea celui ce muncește în capitalism de adevărata esență a speciei umane, aceea de a

fi creativ în activitatea lui. Este vorba aici și despre utilizarea mijloacelor de producție, uneltelor cu care lucrează (capitalul) fără posibilitatea de a decide asupra muncii. Are loc o separare între cel ce muncește, pregătirea lui și munca pe care o desfășoară. Aceasta creează condiția apariției pieței muncii. Există din acest moment un număr mai mult sau mai puțin exact de locuri de muncă și un număr de persoane care doresc să muncească, și există un contract scris sau nescris, o înțelegere între cel ce muncește și cel ce îl angajează. Muncitorii încep să își caute de lucru, angajatorii să caute lucrători. Pregătirea pentru muncă nu mai este în acest caz decât parțial legată de munca propriu-zisă. O parte a pregătirii premerge angajarea, o altă parte o urmează și aceasta este inevitabil.

Cum arată sau cum ar trebui să arate pregătirea premergătoare angajării? Desigur ea trebuie să aibă vreo legătură cu munca dorită pe viitor. Dar cum? Există mai multe abordări posibile care sunt numai parțial legate de modelul educațional. Mai puternică este aici legătura dintre misiunea educației așa cum este concepută de puterea politică și tradiția organizațională. Există în mare două alternative: educația poate avea o misiune științifică, academică, legată de cunoașterea teoretică, generală sau o misiune vocațională, legată de vocația pentru o anumită profesie, o pregătire practică.

Misiunea științifică o regăsim în învățământul primar la fel ca și în cel superior tradițional, dar și în gimnaziul clasic german sau liceele franceze. La noi, în România, această misiune este preponderentă în aproape tot învățământul care nu are loc în școli vocaționale sau profesionale. Principiul fundamental al acestei abordări este responsabilitatea pe care o are educatorul față de știință, de corectitudinea științifică a informației. Conceptul este unul modern, romantic, dezvoltat la începutul secolului al 19-lea de gânditori precum Kant, Fichte sau Humboldt. Educația științifică e gândită a dezvolta caracterul și capacitatea de decizie morală pentru că încurajează gândirea critică, analiza și libertatea. De la prima implementare a acestei idei în Universitatea din Berlin (1809) modelul a fost preluat mai mult sau mai puțin fidel în diferite colțuri ale lumii. Tot de aici s-a dezvoltat așa-zisul gimnaziu clasic german, care la rândul lui a devenit un model de educație a culturii generale peste tot în lume. Gimnaziul german

este un nivel de educație secundară (clasele 5-13 sau 12) care se finalizează cu bacalaureatul, care a fost multă vreme primul titlu academic. În cazul acestui model educațional clasic, școala nu are nici un rol în pregătirea profesională. Pur și simplu, idealul educațional nu privește angajabilitatea, ci dezvoltarea individului.

Pentru acesta există o explicație foarte bună: educația științifică era gândită să fie o educație a elitei sociale, o elită care nu era prinsă în relațiile capitaliste de producție, fie pentru că nu avea nevoie de un loc de muncă pentru a-și asigura traiul, fie pentru că viza profesii liberale sau, adesea, poziții în aparatul administrației de stat. În mare parte a Europei, și nu numai, educația clasică era menită să pregătească birocrăția de stat.

Corpusul de cunoștințe de cultură, valori și comportamente educat era cel necesar apartenenței la această elită. Până spre sfârșitul anilor 1960, modelul acesta este preponderent în Europa de Vest și în America, atât în învățământul superior, cât și în învățământul primar și secundar. Modelul se clatină sub impactul masificării și a reformelor structurale ale perioadei de după al Doilea Război Mondial și aici impactul este într-adevăr al pieței muncii. Odată cu creșterea numărului de bacalaureați, și mai apoi și de studenți, garanția unui loc de muncă de prestigiu, fie într-o profesie liberală, fie în birocrăția de stat dispare. Mișcările studențești din 1968 din Franța, Germania și alte țări pun degetul pe rană. Învățământul, și în special cel superior, își schimbă pe nesimțite caracterul și își pierde relevanța socială tradițională. Desconsiderarea pieței muncii de către universitate, proverbialul turn de fildeș, nu mai putea continua.

Principalul impact al acestor mișcări a fost diversificarea ofertei educaționale, în special în învățământul superior. Pe parcursul anilor 1970 au apărut noi tipuri de învățământ superior cu caracter vocațional (de ex. *les instituts universitaires de technologie* în Franța), iar alte tipuri de învățământ post-secundar au fost reconsiderate ca parte a învățământului superior (de ex. *Fachhochschule* în Germania). Toate aceste reforme aduc în prim-plan un alt model de raportare a educației la muncă, modelul pe care l-am numi vocațional, și care exista deja, dar era mai limitat. Acest lucru se schimbă după anii 1970.

Modelul vocațional are o dublă origine. Pe de-o parte, în ucenicia din cadrul breslelor, pe de altă parte, în școlile tehnice și militare franceze, așa-numitul *politehnism Napoleonian*. Dacă valoarea supremă a educației clasice este adevărul, valoarea supremă a educației vocaționale este pragmatismul, utilitatea. Principiul educației din bresle era împletirea învățământului cu munca. Practic în forma veche, nu exista un timp distinct pentru educație și unul pentru muncă. Formele mai noi de învățământ profesional au fost însă contaminate de către școlile teoretice preponderente și sunt un fel de învățământ teoretic având o componentă practică, dar cu o finalitate profesională.

Modelul vocațional de raportare a educației la muncă s-a extins din Franța prima dată în Spania, mai apoi în Rusia și România, pentru ca după cel de-al Doilea Război Mondial să înglobeze tot spațiul socialist aflat sub influență sovietică, devenind parte a unei economii complet planificate. Principalele puncte ale acestui principiu de organizare se pot rezuma astfel: (1) Învățământul are rolul de a pregăti specialiști pentru economie și (2) Necesarul de specialiști se poate prevedea.

Educația și formarea profesională sunt utile și în a-i ajuta pe oameni să facă față schimbărilor de tehnologie și creșterii productivității în sectorul productiv și cel al serviciilor. Studii recente arată că industriile care se dezvoltă mai rapid, atrag muncitori superiori calificați și oferă mai multă formare profesională la locul de muncă (Mincer and Higuchi, 1988; Gill, 1989 în Becker, 1993, p. 25). Dacă în societățile arhaice, preponderent agrare, abilitățile fizice erau mai importante decât cunoștințele, odată cu creșterea gradului de complexitate a societăților, cultivarea cunoștințelor și abilităților a devenit o prioritate. Pentru dobândirea abilităților practice necesare desfășurării muncii agricole, exercițiul era suficient, el fiind cel care asigura performanța lucrătorilor. Însă, pe măsură ce tehnologia a înlocuit o parte din muncile fizice pe care le desfășurau oamenii anterior, au crescut și cerințele angajatorilor de la lucrători, iar educația și formarea profesională au devenit investiții în capitalul uman.

În anii 1970, modelul vocațional nu a fost prezent însă numai în Europa de Est. Pe valul succesului teoriei capitalului uman al lui Becker,

planificarea forței de muncă s-a încercat peste tot în Europa. Caracteristicile tehnice și sistemice ale acestei planificări au fost diferite în primul rând din cauza drepturilor constituționale garantate în democrațiile liberale, dar și a restricțiilor democratice care garantează libertatea de alegere a profesiei, și autonomia universitară.

Finalul politicilor de planificare a educației și economiei a venit atât în estul, cât și în vestul continentului, odată cu colapsul economic al economiilor socialiste și a întregului sistem socialist. Predicțiile unor economiști liberali ca Friedman, Hayek, von Mises și alții privind eșecul economic al planificării s-a împlinit în degringolada economiei de penurie, a piețelor negre și cozilor la alimente.

Estul European a regăsit cu surprinzătoare grabă modelul clasic de raportare a învățământului la piața muncii, revenind la o oarecare sensibilitate față de misiunea lor de calificare a personalului abia odată cu politicile neolibérale și noul management public.

Anii 1990 sunt ca atare marcați de un nou clasicism, o reinventare a turnului de fildeș. Deși retorica rămâne în mare parte vocațională și continuă să facă referire la relația dintre educație și piața muncii, încep să prindă contur și vocile care vorbesc despre un nou „studium generale”, o educație a omului, a caracterului, a cetățeanului (Harvey și QHE Project). De asemenea, cercetări influente dovedesc rolul important al absolvenților – creatori de locuri de muncă pe piața muncii. Tot în acești ani, o serie de autori britanici, precum Kogan, Becher sau McNay propun conceptul de serendipitate. Ideea este că școlile, dar în special universitățile se așteaptă ca nefăcând nimic special în acest sens, ceea ce pregătesc ele să se potrivească printr-un fel de noroc cu ceea ce e folositor pe piața muncii. Conceptul era gândit desigur critic.

Expansiunea rapidă a educației superioare, creșterea numărului de studenți din anii 1990, care a avut loc în primul rând în Europa de Est, dar nu numai, a dus în anii următori și la o reacție vocațională. Așa cum am văzut la începutul acestui capitol, critica expansiunii s-a asociat cu un fel de panică privind posibilitatea de absorbție a absolvenților de învățământ superior, dar și de liceu pe piața muncii. Inadecvarea pregătirii acestora a

devenit o temă importantă și a dus nu numai la dezbateri, ci și la cercetări academice, care au confirmat o parte din problemă, dar au și infirmat principalele îngrijorări și au produs și unele politici publice.

Rezultate de cercetare privind relația dintre educație și piața muncii

Tema relației dintre educație și muncă a fost cercetată de multe ori, începând cu anii 1970, fiind de interes în special pentru cercetătorii europeni. Deja în anii 50, Kindt vorbește despre un „proletariat academic”, adică o clasă a absolvenților de învățământ superior care nu se pot angaja în câmpul muncii la nivelul pregătirii lor și ocupă poziții de muncă manuală. Primele cercetări amănunțite i se datorează lui Manfred Tessaring și datează din anii 1970. Tessaring a continuat să studieze relația dintre educație și piața muncii, în special în ceea ce privește învățământul profesional și vocațional. Relația dintre învățământul superior și piața muncii a devenit cam în aceiași ani tema predilectă a altui sociolog german, Ulrich Teichler, care a condus ani de zile un institut intitulat chiar astfel „Centrul științific pentru cercetarea învățământului superior și a muncii” la Universitatea din Kassel, în Germania.

Majoritatea cercetărilor se referă la două teme fundamentale: șomajul și felul cum acesta depinde de pregătire, atât în ceea ce privește nivelul educațional și profesia studiată, respectiv adecvarea dintre studii și activitatea de pe piața muncii, în ceea ce privește domeniul, dar și responsabilitățile.

Unul dintre principalele rezultate ale cercetărilor privind șomajul a fost deja menționat în capitolul precedent. Acesta este pe scurt următorul: cu cât o persoană are mai multă pregătire cu atât este mai protejată împotriva șomajului. Șomajul este cel mai mare printre cei fără nici un fel de pregătire școlară, mai mic la absolvenții de școli secundare, și mai mic la cei cu pregătire profesională post-liceală, și cel mai mic la absolvenții de învățământ superior (vezi și tabelul nr. din capitolul precedent, pagina).

Nici o cercetare nu a contrazis acest rezultat. Dincolo de aceasta, valorile procentelor de șomeri sunt extrem de diferite în funcție de specializarea studiată, astfel încât, de exemplu, nu orice pregătire superioară oferă o protecție mai bună împotriva șomajului decât orice pregătire profesională.

Studiul procentelor de șomeri pe domenii de angajare, arată că pe parcursul celei de-a două jumătăți a secolului al 20-lea au existat și o serie de valuri de deficit pe anumite profesii, urmate apoi de un surplus de forță de muncă, ceea ce cauză o creștere a șomajului, o scădere a interesului pentru respectivul domeniu și apoi iar un deficit de forță de muncă specializată. Mecanismul a fost verificat statistic și de către Reisz și Stock (2005). Decizia de a se pregăti într-un anumit domeniu, așa cum am mai pomenit în capitolul precedent, depinde și de percepția asupra șanselor de angajare. Aceasta este cel mai adesea corectă în ansamblu, se construiește însă în timp, având impact doar după un număr de ani de șomaj crescut într-un anumit domeniu. Cicluri de acest tip se pot regăsi în diferite țări și în diferite perioade, uneori pentru ingineri, alteori pentru juriști, învățători sau psihologi sau alte profesii, fiecare dintre aceste cicluri având desigur și durate diferite.

Dacă cercetările privind relația dintre șomaj și educație sunt în mare parte coerente, cele ce privesc inadecvarea dintre pregătirea profesională și locul de muncă sunt mai controversate și au dat rezultate mai puțin clare. Sunt și mai puține asemenea cercetări, datele necesare fiind disponibile mai greu. Aici datele statistice oficiale privind piața muncii nu au fost de prea mare folos. Dacă statistici de șomaj se culeg practic în toate țările lumii, adesea și în ceea ce privește educația șomerilor, date privind responsabilitățile angajaților de obicei sunt greu de găsit. Există două surse principale de date: pe de-o parte, studiile de absolvenți, cercetări de mare amploare care aplică chestionare, de obicei, lungi și complexe, asupra unui panel de absolvenți; pe de altă parte, date de recensământ sau așa-zisele micro-recensăminte care interviuează un număr foarte mare de persoane.

Vom da un exemplu de cercetare din acest domeniu. Un rezultat important a fost publicat de Reisz și Stock în 2017 pe date de micro-recensământ din Germania. Aplicând un scenariu contrafactual ei au

demonstrat că expansiunea educațională din învățământul superior a avut un impact asupra pieței muncii din perspectiva activităților desfășurate de angajați. Datele de micrecensământ includ periodic întrebări privind activitatea de la locul de muncă. Astfel se poate decide dacă un angajat are responsabilități adecvate unei pregătiri superioare sau nu. Scenariul contrafactual din articol conchide că dacă expansiunea învățământului superior nu ar fi avut loc, nu ar fi existat suficient personal ca să acopere toate posturile care necesită învățământ superior.

Astfel, se contrazice existența unei piețe a muncii independente de cea a educației. Ceea ce piața muncii „cere” depinde deci de ceea ce educația „dă”.

Principalele politici publice ale relației dintre educație și piața muncii

Politicile publice care au vizat relația dintre educație și piața muncii s-au încadrat în mare în două școli de gândire: o școală planificatoare, de inspirație marxistă, și una liberală sau neo-liberală, care încearcă să creeze condițiile funcționării unor mecanisme de piață. Prima a fost adesea numită și *abordarea necesarului obiectiv de forță de muncă*.

Această abordare a necesarului obiectiv de forță de muncă a prevalat în anii 1970 și 1980 nu numai în țările socialiste. Mulți economiști au crezut în existența unui asemenea necesar și au încercat să îl calculeze. Tentația este mare și la ora actuală, deși teza a fost respinsă destul de convingător de o seamă de autori. Într-adevăr, dacă un asemenea necesar „obiectiv” ar putea fi determinat, relația problematică dintre piața muncii și educație ar fi rezolvată, șomajul sau angajarea inadecvată ar fi excepții extrem de rare, accidentale și sub-optimalitatea cronică a sistemului ar fi în mare depășită.

Vom lua ca exemplu felul cum planificarea forței de muncă a avut loc în România anilor 1980, un demers studiat și descris în amănunt de către Bogdan Murgescu (2010).

Principiul pe care era construit sistemul de planificare a forței de muncă era rațional în felul lui. Să nu uităm că în acei ani producția era complet

planificată, întreprinderile nu erau actori independenți decizionali, ci se supuneau unui plan național care se făcea pe câte 5 ani. Se presupunea ca atare că există un necesar de lucrători obiectiv decelabil la nivelul fiecărei întreprinderi care corespundea acestui plan. Astfel conducătorii de întreprinderi, spitale, școli, primării și orice alte locuri în care se desfășura o muncă, raportau anual un necesar defalcat. Practic aveau de transmis de ce personal sunt de părere că vor avea nevoie în anul următor în condițiile planului. Aceste valori se centralizau la nivelul guvernului și apoi ajungeau la Comitetul Central al Partidului Comunist (de verificat). Aici se impuneau decizii politice. Partidul putea influența dezvoltarea unui sector în detrimentul altuia prin modificări ale valorilor centralizate. Se aprobau valori care difereau de multe ori în mod important față de cele cerute. Astfel de decizii politice au făcut, de exemplu, ca ani de zile să se forțeze dezvoltarea industriei chimice și să se neglijeze sau chiar să se blocheze dezvoltarea agriculturii (Mihai & Reisz, 2017).

Logica marxistă ar fi impus ca numărul de angajați considerați necesari să rezulte din nevoi tehnologice și de planificare a producției, în realitate pe lângă acestea, funcționau foarte des diferite aranjamente făcute în beneficiul unor persoane. Cum întreprinderile nu își făceau griji pentru costurile lor de producție, angajau adesea în mod inutil. Trebuie să fim conștienți că deși, de exemplu, numărul de absolvenți de învățământ superior era mult mai mic decât în prezent, volumul economiei naționale era încă și mai mic. În anii 1980 când recesiunea economiei române era deja importantă, sistemul acesta de planificare fără restructurare nu mai avea sens. Aceasta în primul rând pentru că planificarea era una care nu se raporta la rezultatele producției, ci la nevoia de subzistență organizațională a întreprinderilor. În concluzie, sistemul de planificare într-adevăr găsea loc de muncă fiecăruia, dar economia nu producea nici suficient de mult, nici suficient de bine pentru a satisface nevoile populației. Planificarea nu a dat faliment în sine, ci a falimentat întreaga economie, ceea ce a dus în cele din urmă la colapsul sistemului politic. Rezultatele au fost similare în toate țările în care s-a încercat același sistem de planificare. O analiză a cazului Germaniei de Est, se găsește de exemplu în lucrarea lui Lenhardt și Stock „Educație după plan” (*Bildung nach Plan*).

Întrebarea fundamentală este dacă sistemul ar fi putut funcționa mai bine în alte condiții. Există o experiență de planificare a locurilor de studii și în țări europene democratice (în Germania federală, Franța sau țările scandinave). Nu a funcționat nici ea, dar din alte motive și fără aceleași rezultate catastrofale. În aceste țări guvernul putea planifica locurile de studii finanțate de la bugetul de stat, dar nu și oferta privată acolo unde exista (în special în ceea ce privește ucenicia), și desigur nu economia în ansamblul ei. Planificare nu a fost niciodată completă. S-a încercat planificarea locurilor de studii mai mult în domenii controlate mai îndeaproape de către guvernare.

Un exemplu bun este planificarea locurilor de studii în medicină, care a fost instituită în Germania de Vest începând cu 1972, când Curtea Constituțională a Germaniei federale a decis că limitarea dreptului la libera alegere a profesiei este permisă în condițiile capacității limitate a universităților. Sistemul a fost extins apoi și la alte domenii de studiu. În anul academic 2018-2019, puțin peste 40% din programele de studii din Germania aveau număr limitat de locuri. Spre deosebire de sistemul german care este centralizat și bazat pe formule complexe, în majoritatea statelor din regiune, numărul de locuri de studii este stabilit de către universități, în unele locuri fiind fix, în altele nu. Chiar acolo unde există un număr fix de locuri, restricțiile nu sunt dependente de vreun necesar al pieței muncii, ci de capacitatea de școlarizare.

Până în 1972, regula generală din Europa occidentală a fost accesul liber la studii pe baza unui examen de bacalaureat care dădea dreptul de înscriere. Numărul de locuri de studii nu numai că nu se planifica, dar nici măcar nu era limitat de vreun fel. Expansiunea postbelică a educației a făcut ca spre sfârșitul anilor 1960 să se ajungă la limita capacităților fizice ale clădirilor. Această constrângere a dus la primele limitări ale numărului de locuri. Din moment ce trebuiau însă stabilite niște valori concrete, s-a ajuns vrând-nevrând la planificarea numărului de studenți. Sistemul se numește „numerus clausus” sau pe scurt NC, adică număr limitat (de locuri de studii) și este destul de complicat.

Rezultatul pe termen lung al acestui exercițiu de planificare a fost crearea unui deficit important de medici în Germania, ca și în Franța și Marea Britanie în decada 2010. Aceasta s-a întâmplat deși numărul cetățenilor germani, francezi și britanici care au studiat medicina în alte țări, în special în Austria, Ungaria și România a fost destul de mare și în plus a avut loc și o migrație a medicilor din estul Europei și din Asia către Europa de Vest. Putem să nu considerăm planificarea locurilor de studii ca motiv principal pentru deficitul de medici. Au fost și alte elemente care au concurat la acest rezultat, dar în mod cert planificarea nu a soluționat problema, deși ar fi trebuit să o facă.

Nostalgia politicilor de planificarea a pieței muncii și a educației este prezentă și acum la o serie de politicieni, în special din stânga spectrului politic, dar nu numai.

Abordările liberale acoperă o plajă mai largă de alternative. Reacția clasică, criticată ca fiind o fatalistă așteptare a serendipității, era o politică a struțului care pur și simplu nega problema. Mai recent, politicile neo-liberale abordează însă tema mai concret și se concentrează mai mult pe conținuturile educației decât pe o planificare a numărului de studenți sau de absolvenți. Pentru liberali, echilibrele se reglează printr-o piață liberă a muncii, rolul politicilor este ca atare, pe de-o parte liberalizarea pieței, pe de altă parte echiparea actorilor de pe piață cu toate informațiile, comportamentele și valorile care să le permită să beneficieze de aceste oportunități.

Începând cu anii 2000, în politicile educaționale au apărut elemente importante de neo-liberalism. Principiile de bază ale acestor politici au fost introducerea contractualismului în instituții publice și a unui management de tip economic. Scopul final al reformelor neo-liberale a fost creșterea eficienței sistemului educațional, inclusiv prin conectarea mai bună a rezultatelor educației la piața muncii. Abordarea neo-liberală diferă fundamental de cea planificatoare. Aici cuvântul cheie este angajabilitatea, și nu propriu-zis angajarea în câmpul muncii. Educația trebuie să facă absolvenții angajabili, deci nu să garanteze angajarea lor prin repartizarea în muncă, ci să creeze condițiile ca ei să poate fi angajați mai ușor.

În loc de concluzii: perspectiva contemporană asupra dinamicii învățământ-piața muncii

Trusa de scule neo-liberală pentru relația dintre educație și piața muncii include: contracte de management, management pe obiective, consilii de administrație, utilizarea indicatorilor de calitate etc. Aceste instrumente politice și manageriale sunt conectate între ele, elementul central fiind contractul. Structura managementului neo-liberal arată cam așa: organizația (școală, universitate, spital etc.) are un consiliu de administrație care include participare externă, de obicei: oameni de afaceri, manageri, politicieni, reprezentanți ai societății civile. Aceștia reprezintă o parte mai mare sau mai mică din consiliu și sunt acolo pentru a garanta că mesajele celor interesați (numiți stakeholderi), inclusiv a „pieței muncii” se percep în organizație. Consiliul de administrație semnează un contract de management cu un conducător al instituției (un director sau, la universități, un rector) care e ales prin concurs, alegeri sau numire. Contractul include obiective clar măsurabile prin indicatori de performanță. Apoi conducătorul organizației desemnează conducători de subunități cu care la rândul lui semnează contracte similare care includ o defalcare a obiectivelor pe care a promis să le îndeplinească. În unele locuri conducătorii de subunități semnează contracte cu angajații și salarizarea, sau măcar o parte din aceasta depinde de îndeplinirea condițiilor contractuale.

Toate contractele merg pe o logică de tip black-box. Asta înseamnă că superiorul nu controlează amănuntele operative ale activității subalternului, ci verifică doar realizarea obiectivelor. Puterea este distribuită, iar reprezentarea intereselor tuturor stakeholderilor, o prioritate. Pe de altă parte, această structură aparent democratică și autonomă, care prioritizează reprezentativitatea intereselor diverse, devine excesiv de complicată și de birocratizată. Atenția e canalizată înspre atingerea obiectivelor, cu orice preț, chiar cu prețul sacrificării calității pe care indicatorii s-ar presupune că o măsoară.

Principiul angajabilității introduce în management o atenție sporită pe conținuturile educației. Rezolvarea relației problematice dintre educație și

muncă nu se mai caută, așa cum am mai spus, prin repartizarea absolvenților pe piața muncii, ci printr-o pregătire adecvată care să îi facă utili angajatorilor. Măsurile practice de creștere a angajabilității sunt prin urmare curriculare, adică referitoare la ceea ce se predă și la felul în care se predă. Sunt de menționat aici: formarea unor grupuri de lucru comune ale cadrelor didactice și ale angajatorilor pentru reforma programelor de studii, introducerea unor perioade de practică și/sau internship în programă, actualizarea periodică a programei pentru a fi la zi cu cerințele angajatorilor, organizarea de programe de studiu în colaborare cu întreprinderi, invitarea de practicieni la ore sau chiar susținerea unor materii întregi de către practicieni, introducerea de discipline transversale și complementare care să asigure flexibilitatea traseelor profesionale, dezvoltarea abilităților antreprenoriale etc.

Angajabilitatea poate să apară și apare de obicei ca element contractual la toate nivelurile. Ea se poate măsura în varianta ideală prin procentul de angajare propriu-zisă în muncă a absolvenților, după aceeași logică. Adică nu contează cum s-a realizat obiectivul, important e că a fost atins.

Evident datele se pot culege doar cu întârziere, impactul unei măsuri de creștere a angajabilității fiind decelabil abia după câțiva ani. În plus, datele nu sunt ușor disponibile, ca atare utilizarea lor încă nu este generalizată. Ca alternativă la indicatorii de succes, se folosesc adesea indicatori de proces, de tipul: crearea unui consiliu consultativ ce include angajatori, design-ul unei programe noi adecvate pieței muncii, numărul de practicieni care predau, numărul de ore de practică – indicatori care nu măsoară angajabilitatea propriu-zisă a absolvenților, ci eforturile depuse de instituție în vedere întreprinderii acțiunilor pe care aceasta le consideră necesare unei formări coerente și relevante a tinerilor.

Chiar și așa, trebuie spus că aceste politici nu aduc schimbări spectaculoase, nivelul angajabilității ținând mult mai mult de conjunctura economică și de motivația individuală a absolvenților, decât de conținuturile educației propriu-zise. Apoi, angajarea absolvenților pe piața muncii nu are cum să fie completă oricum, așa că întotdeauna vor exista și situații de angajare inadecvată sau incompletă. Politicile de impact mai mare sunt mai de grabă cele ce cresc ponderea celor educați (profesional sau superior) în

ansamblul unei generații. Abandonul școlar, care crește ponderea celor fără pregătire, a necalificaților, este până la urmă problema cea mai mare, iar reducerea abandonului prematur are efectele cele mai bune pe piața muncii.

Bibliografie

- Allsop, P., „Developing common performance indicators and assessing effectiveness and quality in public sector higher education”, în *Proceedings of the Second International Conference on Assessing Quality in H. E.*, University of Tennessee, 1990, pp. 19-43.
- Ball, R.; Halawachi, J., „Performance indicators in higher education”, în *Higher Education*, vol. 16, nr. 4, 1987.
- Becker, G., *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*, The University of Chicago Press, 1993.
- Benavot, A.; Resnik, J., „Lessons from the past: A comparative socio-historical analysis of primary and secondary education”, în Colton, J. et al. (eds.), *Educating all children: A global agenda*, 123-229, 2006.
- Burrows, A.; Harvey, L., „Defining quality in higher education: the stakeholder approach”, Proceedings of the AETT Conference, York, 6-9 aprilie 1992.
- Connell, W.F. (ed.), *A History of Education in the Twentieth Century World*, 1981.
- Friedman, M., *Capitalism and Freedom*, University of Chicago Press, 2002.
- Harvey, L.; Burrows, A.; Green, D., *QHE Project: Criteria of Quality*, Birmingham, UK, 1992.
- Hatos, A.; Sorana, S.; Robert, R.; Chipea, F.; Voicu, B.; Marian, V.; Baltatescu, S., *Educația și incluziunea socială a adolescenților în România (Education and Social Inclusion of Adolescents in Romania)*, 2009.
- Hayek, F.A., *Essays on Liberalism and the Economy*, 1992.
- Kindt, W. (ed.), *Grundschriften der Deutschen Jugendbewegung*, Eugen Diederichs Verlag, Düsseldorf, 1963.
- Kogan, M., *Educational Accountability*, London, Hutchinson, 1986.
- Lenhardt, G.; Stock, M., *Bildung, Buerger, Arbeitskraft, Schulentwicklung und Sozialstruktur in der BRD und der DDR*, Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Marx, K., *Teorie asupra plusvalorii*, Partea I, Editura Politică, București, 1959.
- Marx, K., *Capitalul*, Editura de Stat pentru Literatura Politică, București, 1956.

- McNay, W., „Executive Education for a New Reality: The Stakeholder Theory Comes of Age”, în *Journal of Executive Education*, 2010.
- Mihai, I.; Reisz, R., „STEM+ productivity, development, and wealth, 1900–2012”, în *The Century of Science*, 33, 249-276, 2017.
- Mincer, J.; Higuchi, Y., „Wage structures and labor turnover in the United States and Japan”, în *Journal of the Japanese and International Economies*, vol. 2, nr. 2, 97-133, 1988.
- Murgescu, B., *Romania și Europa: Acumularea decalajelor economice (1500-2010)*, Editura Polirom, Iași, 2010.
- Nisbet, R.A., *The History of the Idea of Progress*, New Brunswick, NJ: Transaction, 1998.
- Pasternack, P.; Reisz, R., „Transformationspfade. Hochschulen im postkommunistischen Osteuropa”, în *Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung*, vol. 16, nr. 1, 43-48, 2007.
- Reisz, R., *Despre fertilitatea erorilor. Imitație și inovație în învățământul superior*, Editura Trei, București, 2018.
- Reisz, R.; Stock, M., „Expansion and contraction of higher education in eastern Europe 1950-2000”, în *BERLINER JOURNAL FÜR SOZIOLOGIE*, vol. 16, nr. 1, 2006.
- Reisz, R., Stock, M., „Higher education expansion, changes in the proportions of disciplines and graduate unemployment in Germany”, în *ZEITSCHRIFT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT*, vol. 16, nr. 1, 137-156, 2013.
- Smith, A., *Avuția națiunilor*, Editura Publica, București, 2011.
- Teichler, U., *Higher Education Systems: Conceptual Frameworks, Comparative Perspectives, Empirical Findings*, Sense Publishers, Rotterdam, 2007.
- Tessaring, M., *Beschäftigungsprobleme von Hochschulabsolventen im internationalen Vergleich* (Schriften der Kommission für Wirtschaftlichen und Sozialen Wandel), 1975.
- Von Mises, L., *Capitalismul și dușmanii săi: Ce înseamnă laissez-faire?* Editura Nemira, București, 1998.

8. RELIGION, POLITICAL AND JURIDICAL RIGHTS IN POST-COMMUNIST, POST-ATHEIST SPACES. AN EMPIRICAL ANALYSIS AMONG YOUTH IN ROMANIA⁶

SILVIU E. ROGOBETE AND ROBERT D. REISZ

Abstract: The present study is a Romanian contribution to the general question of how high-school learners react to the complex relationships between religion and human rights. A major emphasis was placed on the specificity of Romania as a post-totalitarian, post-atheistic space. We explored various answers in regard to the influence of religion on political and judicial rights. There are two layers of questions being assessed. At one level, we measured the religiosity of our group, both in content (beliefs), and in behaviour (practice of rites). We also explored their understanding of and support for human rights. At another level, we unpacked connections between religious beliefs and behaviours and their understanding of human rights. We are interested to see in what ways, if any, does religiosity influence their views on and support for

⁶ Reprinted/adapted by permission from Springer Nature Customer Service Centre GmbH: Springer Nature, Political and Judicial Rights through the Prism of Religious Belief. Religion and Human Rights, vol 3. by Sterkens, C., Ziebertz, HG. (eds), Springer International Publishing AG, 2018. License number: 5433571358000.

political/juridical rights. The Questionnaire on Human Rights and Religion was applied to a group of 681 students (16-18 years old) in some of the best urban high-schools of the capital cities of the Regional Development Areas of Romania (High schools with highest academic performance according to the 2015 Governmental National Classification). We found a significant openness towards respecting human rights and a decreasing interest on religious issues/perspectives related to a more fundamentalist inclination. However, it is difficult to predict if this is also accompanied by a decrease in interest on religion/religious issues in general.

Key words: Youth, Romania, religion, political and juridical rights, post-totalitarian, post-communist spaces

Introduction

In line with the aims of the overall project of this volume, our own study will seek to assess theoretical and social relevant relations between religion (religious beliefs and practices) and attitudes towards human rights. To allow an in-depth analysis, when making use of the “Religion and Human Rights” data-set, the concepts under our focus will be restricted on the religious side, to religious convictions and practices measured by looking at our subjects’ intellectual interest in God and their participation in religious rites. On the side of human rights, the Political Human Rights relate to Judicial Rights and Political Rights.

This contribution presents how Romanian high-school students react to the complex relationships between religion and human rights. More specifically, we will explore the various answers in regard to political and judicial rights, which are both part of what human rights literature identifies as first generation of rights (Rogobete, 2015). Hence, there are at least two layers of questions being explored. At one level, we measure the religiosity of our group, both in content (i.e. their beliefs), and in behaviour (i.e., the practice of the rites of their respective religions). We will also explore the subjects’ understanding of and support for human rights. Yet at another level, we attempt to unpack the connections between their religious beliefs and behaviours and their understanding of and support for human rights.

More concretely, we are interested to see in what ways, if any, does their religiosity influence their views on and support for human rights in general and political rights in particular. We will also inquire if there are significant differences between students from different Christian denominations or between religious and non-religious students. Another aspect addressed, still within the framework of the main question, is the impact of parental education (proxy for social capital) on the religiosity of the subjects and their subsequent approach to human rights, within the confines of some specific juridical and political rights.

It is hoped that results will serve to formulate theoretically and empirically legitimate analysis about the impact of religion on human rights attitudes in Romania. Hence, we also hope to be in a better position to formulate relevant conclusions for advancing and strengthening a human rights culture in Romania, particularly given its specificity as a post-atheistic, post-totalitarian society.

1. Religion and Human Rights in the post-atheistic and post-totalitarian Romania

The current study addresses a series of underexplored yet very important aspects of social and political life in post-totalitarian/post-communist spaces. Under communist, totalitarian regimes, both religion and human rights were highly disputed terms. With some aspects entirely forbidden, they were highly contested. Both concepts regarded as the appanage and the ideology of the dominant classes present in capitalism, they were perceived as ‘enemies’ standing against the ‘emancipatory class struggle’ expected to eradicate exploitation and bring about communism (Tismăneanu, 2008, 2012, 2013). In order to elaborate on the main concepts used in this present study, it is important to understand the socio-political context by unpacking the legacy of such shattering totalitarian regime in regard to religion and human rights.⁷

⁷ For a detailed conceptual analysis of the connections between Orthodox theology, human rights and communist ideology with a special emphasis on Romania, see Rogobete (2004).

1.1 Religion in post-atheist spaces

Religion was, in Marxist jargon, ‘the opium for the people’. It was seen as a false ideology used by the exploiting class, the bourgeoisie, in order to amputate any revolutionary tendency of the exploited, working class. Its existence made revolutionary progress impossible. As such, it had to be eliminated at any cost. Seen as an ideology rooted in transcendental, subjective realities, religion was perceived as a powerful ideological competitor for the objective official ideology of the ruling, all-dominant one-Party state. Forced removal of the religious faith, indeed programmatically imposed secularisation of the whole nation was therefore at the centre of the ideological battle for the minds and the souls of the people. Being by its very nature opposed to the official atheistic ideology, religion was declared as one of the most dangerous ‘enemies’ in need to be totally controlled and eventually eradicated. The Communist Party made the fight against religion, what it was labelled as ‘retrograde, unscientific view of life’, its overtly assumed agenda, at times carried on with massive violence against those who refused to accept it. It mobilized a whole ‘army’ of a specially trained group of party activists systematically and overtly engaged in combating religion and, instead, promoting what they labelled as ‘an objective, scientific world-view’ which alone could have served to the “construction of the socialist society, multi-laterally developed, and to the victorious advancement towards communism”, to use the official jargon of those times. As such, the atheistic *prophecy* was that in the end, religion and religiosity will be totally eradicated, or at least it will be limited to a minority of marginalised people.

As all opinion polls conducted after the end of the communist atheistic regime in 1989 show, however, the results seem to be radically opposed to the communist, atheistic predictions. Levels of religiosity in Romania, together with trust in religious institutions (the Romanian Orthodox Church) were and they still are extremely high compared to other European countries. In the first polls after 1989 we had 98,2% of the population claiming to belong to a religious denomination (overwhelmingly Christian) while only

0,8% seeing themselves as atheists. Although a very recent poll shows some changes towards a more secularized society, they are minor ones and certainly not at the same rapid pace as the secularisation of Western Europe or even of some Eastern-European countries. For instance, only 1% declared themselves non-religious and 96 % claimed to believe in God (IRES, 2015).

Hence, a few observations should be made in order to understand the specificity of the post-totalitarian, post-atheist Romanian context. The first thing to note is that secularization in Romania was an externally imposed process, forcefully brought about in the form of the official ideology of the ruling communist Party. As such it was unlike in the West, where secularization was more of a natural outcome of societal changes (Martin, 1979) personally appropriated by a growing majority of people who were going through the private-public divide of their existence in order to adapt to modernity (Berger, 1967). It was therefore a secularization resulted mainly from an internalised, critical perspective on religion, driven by a predominantly rational, positivist approach to knowledge which was often found even within the theological discourse. In Romania, on the one hand under political pressure, people had to formally renounce their religious practices and rites, yet in practice it looks like the atheist ideology did not have any significant success. To the opposite, by the results seen in its aftermath, it seemed to have triggered a sort of resistance, at least at an ideological level, preparing religion to become the new, even more powerful ideology replacing Marxism-Leninism. Religion, this time strongly connected with national identity, survived and superseded the self-destructive communist ideology (Stan & Turcescu, 2007, 2011; Stan, 2010).

On the other hand, however, the mainline Orthodox theological approach to knowledge totally discourages any critical perspectives on its dogma, both in content and in its rite. As such, within the Eastern Orthodox Church there can be no significant questioning of its dogmatic truth or of its rituals. Hence, one can not talk about a form of secularization similar to the one in the West. If there is a secularizing tendency in Romania, it is one perhaps more related to the distancing of its subjects from strong

forms of nationalist ideology rather than a critical approach to theology and Christian practice. Perhaps the most significant meeting place between the Romanian situation and the one in the West in terms of secularisation is best defined by Grace Davie's concept of 'vicarious religion' (2000). In Romania, as in the West, there is a growing tendency to leave all religious matters to the officials of the Church and a decreasing personal commitment to religious life. We hope to shed more light on these issues by elaborating the key terms of our study. Before doing so, we shall first have a brief assessment of the second major area of our study, namely the question of human rights in the aftermath of a totalitarian, communist regime.

1.2 Human rights in post-totalitarian spaces

As with religion, the concepts and principles involved in human rights were also almost forbidden in totalitarian communist Romania. Although in theory Romania was a member-state of the United Nations, thus a signatory of the Universal Declaration of Human Rights, in practice most of the rights, particularly those belonging to the first generation, i.e. political and judicial rights, were literally non-existent. The right to vote, for instance, was entirely turned into an obligation to vote for the only existing Party, the Communist Party-State. There was no freedom of association of any kind, particularly no political associations other than those satellites of the Unique-Party-State. There was no freedom of press or the media in any form. It was totally and thoroughly controlled, as it was any art production, literature or even musical productions. Like with religion, the Party apparatus had armies of trained activists overtly working as censors deciding what is and what it is not acceptable by and in agreement with the official Party policy. Any form of opposition to the Party and its leadership could have very easily lead to prosecution, violent imprisonment and even death. The courts were fully controlled by / subordinated to the Party, its communist activists and the powerful Securitate secret services. There was no right to private property or private initiative.

As it is well reflected in literature on human rights, however, the second generation of rights, i.e., social and economic rights, was somehow triggered by the Eastern Soviet block of the communist countries, as a response to the first generation promoted and strongly supported by the West (Rogobete, 2015). It was the pride of the communist block to affirm that the all-powerful centralised state was able to provide accommodation and a working place for all its citizens. This, as it is being seen in various polls including our own, left a strong mark on the mentality of Romanians, including the youth who are very much in favour of a powerful state expected to offer jobs, secure housing and education to all.⁸

Where did such a violent negation of human rights lead Romania in the wake of its totalitarian regime? It most certainly led to a massive lack of understanding of democracy and democratic practices. It led to an extreme lack of trust in democratic institutions, as opposed to high levels of trust in the Church and the Army. There was and still is a high level of mistrust in the judiciary, although the situation is going recently through significant changes due to a successful National Prosecutors Department dealing with high-level corruption. It also led to a very weak understanding of and support for alterity, particularly religious, ethnic or related to sexual orientation.

At present, Romania is a member state signatory of the European Convention on Human Rights, thus being fully under the jurisdiction of the European Court of Human Rights. As such, corruption at the level of the judiciary is decreasing significantly. Minority rights are more and more on the agenda, being more accepted and supported, as it will also be partially seen in our study.

Having briefly described the particularities of the complex question of religion and human rights in Romania, we are now in a better position to introduce the key terms forming the conceptual model of this study. Hence, in line with the overall purpose of this volume, the next step will be a brief

⁸ The results of the current RHR02 opinion pool on the position of our subjects towards the second generation human rights will form the topic of further publications.

presentation of the main concepts related to religion and human rights that form the backbone of our quantitative study already presented in some detail in the introduction to this work.

2. Conceptual elaboration of key terms in the problem

Although aware of the much wider possibilities of analysis offered by the complexity of the questionnaire at hand, for the limited purposes of this current study, as already briefly mentioned in the introduction, we identified the following key concepts: on religious matters, we took into consideration religious convictions and practices measured by looking at our subjects' intellectual interest in God. We also considered as religious practice their participation in religious rites. In regard to human rights, we centred our attention on the Judicial Rights and Political Rights of the questionnaire. The overall purpose of the present inquiry is twofold. On one level we intend to understand first how our subjects relate to religiosity, both in terms of doctrinal/denominational affiliation and in attention given to the practice of a religious life. Second, we intend to see the levels of their understanding of and support for human (political and juridical) rights. On another level, we assess if and how their religiosity plays any role in supporting and affirming human rights of the first generation. We also look at the ways in which some background variables like parental education (social capital) or denominational affiliation play any role in all this. Let us proceed by introducing a brief discussion of the main concepts used in this study in relation to human rights. This will be followed by a similar attempt in regard to religion and the relationships between the two.

2.1 Human rights in post-totalitarian spaces, with a special emphasis on Judicial rights and Political rights

The communist-totalitarian legacy left a weak and faulty conceptual understanding of human rights, doubled initially by a total lack of institutional support (both governmental and non-governmental). This

made the transition from totalitarianism to democracy in Romania a difficult and in some aspects a still un-finished process. For it is known that liberal democracy is strongly connected with a healthy, powerful regime of human rights (Rawls 1999). Moreover, citizenship in democratic societies requires a high level not only of civility and education, but also a correct grasp of and support for human rights, as it represents the only common ideology characteristic to such societies (Donnelly, 1982).

Hence, particularly in post-totalitarian spaces it is of utmost importance that opportunities are being created to learn about human rights not only in regard to their own lives/rights, but also to the rights of others. Furthermore, in an increasingly unified Europe and a growing global network of democratic societies, the understanding, protection and promotion of human rights are highly desirable imperatives, if we are to be able to build a more secure, prosperous life for all. As a member of the European Union and of the Council of Europe, Romania already belongs to a network of democratic nations committed to protect, promote and support human rights. As such, human rights are strongly enshrined in the Romanian Constitution and its legal system. Beyond their legality, however, the legitimacy of the notion of human rights must be constantly strengthened. Hence, efforts are constantly being made to improve and to consolidate a coherent culture of human rights, creating the right institutions, encouraging the non-governmental sector as well as educating the people.

The current study, along the lines with those carried in other countries presented in this volume, is a contribution to such efforts. Conducting empirical research on the attitudes of the youth towards human rights in Romania, it focuses on an understanding of the levels of their legitimacy. It seeks to identify the extent to which the youth understand and agree with the various notions and generations of human rights which are so central to the legal system of Romania, the European Union and indeed, the United Nations to which Romania is also a part. The overall Questionnaire used for this study offers a thorough, comprehensive evaluation of the youth's perspectives on a complex range of human rights, including first but also second generations of rights. However, this particular study presented here

is concerned only with some aspects falling within the area of political and judicial rights. This is highly relevant for post-totalitarian spaces like Romania, for as we have seen in some details above, both the judicial and the political life were totally controlled by and submitted to the dictatorship of the Communist Party-State. With courts under political control, despite sometimes having the right legislation, massive abuses were being made. Hence, trust in the judiciary was very low. Protection of the rights involved in a fair trial were denied. All the rights directly investigated by our study are related to this. The right to protection from torture, the right to remain silent, the right to legal aid and so on are all aspects being investigated. It is therefore significantly important to assess how does the younger generation perceive such issues. What is the level of their knowledge of such judicial rights and how prepared they are to actively promote and to safeguard them.

In terms of political rights, the concepts we assess are also highly relevant, given the abuses operated in the past during the totalitarian communist regime. Albeit limited to the right to vote, the right to protest and the rights of refugees, they are all on their own highly significant, creating the backbone of a sound, consolidated democracy. Our study is therefore interested in understanding how such rights are being perceived by the younger generations.

In sum, with human rights entirely denied in the past, we are interested to understand how are such rights being understood and appropriated by the high-school learners of Romania included in the current empirical research. And as we will see below, unlike religion, human rights were not known to the older generations either, thus making it more difficult to be alternatively transmitted through informal education offered in the family or passed on by tradition. Particularly when looking at human rights in relation to religion and religious beliefs and particularly in light of current global events involving religion, the study becomes even more relevant. It is our belief that a sound personal appropriation of the main aspects of and support for juridical and political rights, coupled with a healthy understanding of religion, are crucial prerogatives for the consolidation

of active citizenship, which in turn can consolidate democracies and create stronger networks of liberal-democratic states. Every effort in this direction is worth being made, and in order to do so efficiently, one has to have as clear a picture of the current situation as possible. Having visited the main concepts assessed in our study in relation to human rights, we can now turn to religion.

2.2 Religion, Secularisation and the Youth in Post-Communist Romania

If the dependent variables of our study were built around concepts related to human rights, the independent variables chosen are related to religion. Despite the prophecies of early modernity (Marx, Freud, Nietzsche), or the more classic theories of secularisation (Martin 1979, Berger 1967, Habermas 1984), religion undoubtedly remains a powerful reality which cannot be ignored. The post-communist, post-atheist situation, as we have seen above, is a clear sign of a significant turn to religion, of the 'return of the repressed' (Giddens, 1991). Although of a totally different nature, the more recent violent resurgence of fundamentalist religiosity within Islam is also proof that religion and religiosity should not only be reckoned with, but also understood. Religion and religious claims can not be ignored other than at 'one's peril' (Fox, 2013). In fact, as it was presented in some detail elsewhere (Rogobete, 2014), the same authors who earlier correctly interpreted the secularist phenomena of their times, more recently came to realise that their predictions were wrong (Berger, 1999; Habermas 2007; Martin, 1979). They speak now of the de-secularisation of the world (Berger, 1999) or post-secular societies (Habermas, 2007). Belief in God and adherence to religious practices seem to be again, at least within certain circles and in certain forms, important parts of the realities of contemporary life. And this is even more so given the strong globalizing trends forcing us to share our lives more and more with people from other cultures and spaces than our own.

In order to better understand the current situation regarding religion and religiosity amongst the youth in Romania (those forming our target-group of research), we focused our questions on religiosity on several matters. On the one hand, we intended to understand their view/perception of God, and their belief in God at a personal level. If they believe, do they believe in a personal or non-personal being? This is relevant, since a strong belief in a personal God is an indicator of a more traditional, denominationally lead religiosity. If coupled with a strong participation in religious rituals, it can be seen as a strong indicator of a more traditional type of religiosity.

We have also looked at their intellectual critical interest in religion. As we have seen earlier, being critical towards one's religious beliefs and dogmas is not at all encouraged by the established denominations, particularly not by the Orthodox Church. To what extent is religiosity just a culturally uncritically appropriated element and to what extent it is something critically understood? In order to understand this, it is important to assess the levels of their analytic/critical perspectives of God. Within the same area, it is also crucial to ask if the experience of God is an emotional, cognitive or practical reality.

Moreover, participation/nonparticipation in religious rites, including prayer, is also a major indicator of religiosity, with various implications for daily life and societal cohabitation. Is such participation just a cultural phenomena? Is it personally appropriated at more profound levels of the individuals' being? Perhaps, like in most other European countries, religious participation in Romania is also more and more inclined to shift towards what Grace Davie so rightly coined vicarious religion (2000; 2006).

All such questions can shed a better light into the levels of current religiosity creating space for some possible predictions for the future. For it is believed that a spirituality uprooted from traditional/denominational dogma may lead to a more non-sectarian, and therefore more universalistic views on religion. This in turn can lead to a higher level of support for and understanding of human rights.

Other aspects of interest in regard to religion are related to the function of religion in society, which often can be highly positive. It is

important to understand for instance its influence in society, the ways in which religion shapes public opinion, the ways in which it can become a prophetic voice for the oppressed or the marginalised, being able to heal societal, economic, justice-related fractures. It can also offer significant levels of spiritual service and advice in a fragmented world, offering meaning and significance both at individual and community levels (Taylor, 1989). Another important aspect is related to inter-religious interaction (exclusivism, pluralism), cohabitation and cooperation amongst various religions and/or denominations. Cultivating a spirit of acceptance and cooperation is key to furthering and strengthening sound democracies and a safe global environment.

2.3 Religion and Human Rights

The present inquiry into understanding religion and religiosity, however, serves another further purpose. Namely, it is of interest to identify if some links can be traced between various forms of religiosity (both in belief and practice) and certain ways of understanding, supporting and/or promoting human rights. In an important work on the sources of human rights, Michael Perry presents a rather compelling argument that such rights are either religious or they cannot be easily upheld (1998). In other words, in order to state and to fully and unconditionally respect the ultimate dignity of a human being, one has to have a metaphysical, religious foundation for such an assertion. Otherwise, at one point or another the edifice will crumble. Along similar lines, but with a more moderate tone, there is a whole tradition of presenting contemporary human rights as a logical continuation of the religious Western Christian tradition of natural law (Freeden 1991) or as its intrinsic continuation (Finnis 1980).

There are others, however, who do not see any connection between religion and human rights. They affirm that the current understanding of human rights represents in fact a total break away from the religious / Christian tradition of the West, from its natural law tradition. Contemporary human rights, they argue, are products of the Enlightenment and the positivist emancipation of the European culture and as such they represent

a radical separation from the religious past (Leo Strauss, Michel Villey, Brian Tierney, Alisdair MacIntyre).⁹

Having set up the main theoretical frame for this work, we are now prepared to introduce in detail our own conceptual model used for the current empirical research.

3. Procedures, Sample, Measures, Research questions and Hypotheses

3.1 Data collection procedures

Data collection was run between September – December 2015, in eight major cities of Romania, more exactly in all the capitals of the Development Regions and the capital of the country. Thus geographically the study covered the whole country of Romania. The cities were: Bucharest, Timișoara, Cluj-Napoca, Iași, Craiova, Ploiești, Constanța, Sibiu. The questionnaire used was the RHR 02 Questionnaire, the subjects being asked to complete/answer the questions online, on one sitting, a class of approximate 30 learners at the same time, during IT courses, under the supervision of the IT instructors.

3.2 Sample

The study investigated 681 high-school learners studying at some of the best high-schools of the main cities of Romania mentioned above. The schools chosen were those qualified at the top three of the respective region according to the 2014 National Evaluation System which is being run on an yearly basis. The learners were mainly between 16-18 years old. We have used a stratified random sample of high-school classes, strata being computed for regions of Romania. We questioned all students in the class. The sample intends to foreshadow values, belief and behaviours of

⁹ For a detailed assessment of the origins of contemporary human rights see the first part, “The Origins of Human Rights”, in Rogobete (2015).

Romania's future leaders. Graduates of the selected schools usually have very high levels of success at the Bacalaureate exams with close to all of them continuing their studies with higher education. Hence, graduating from such an elite secondary school is a major predictor for successful graduation of a higher education institution, which in turn can be a significant predictor of the country's future elite.

The overall socio-economic status of the sample also proves this sampling assumption: the percentage of highly educated parents surpasses the national percentage grossly. If according to official statistics the national proportion of higher education degree holders is only around 19.6%,¹⁰ in our sample 55,4% of mothers and 54,6% of fathers hold higher education degrees. 46,6% of students have both parents holding higher education degrees, 17% having one parent that holds a higher education degree, roughly evenly distributed between mother (8,8%) and father (8%). On the other hand gender distribution as well as age distributions are well balanced. 51% of the sample are women, which roughly reflects the distribution of genders in elite secondary education institutions. Ages are more or less uniform for 16, 17 and 18 years with lower values for the interval ends: 14, 15 and 19 and 20. The overall distribution is binomial.

The learners stem from eight of Romania's largest and most prosperous cities. These have been selected to represent all geographical areas. Taking strictly the largest or the wealthiest cities would have created a certain regional misbalance, so we preferred to stratify the sample of high-schools according to geographical locations as well. The selected cities were: București, Cluj-Napoca, Constanța, Craiova, Iași, Ploiești, Sibiu and Timișoara. These cities cover all historical regions of the country and reflect population sizes. The distribution of the sample also covers the regions more or less accurately. Ethnicities are not very well represented, 98% of the sample coming from homes where the main language is Romanian. This underplays to some extent the Hungarian population of the country that

¹⁰ [http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/File:Share_of_the_population_by_level_of_educational_attainment,_by_selected_age_groups_and_country,_2015_\(%25\).png](http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/File:Share_of_the_population_by_level_of_educational_attainment,_by_selected_age_groups_and_country,_2015_(%25).png) visited on 18.09.2016.

should account for 7% (source INSEE). Subjects coming from families with a migration background exist, these representing 2,8% of the sample.

The distribution of religious denominations is presented in the table below:

Table 1. Do you belong to one of the religious communities or would you describe yourself as non-religious?

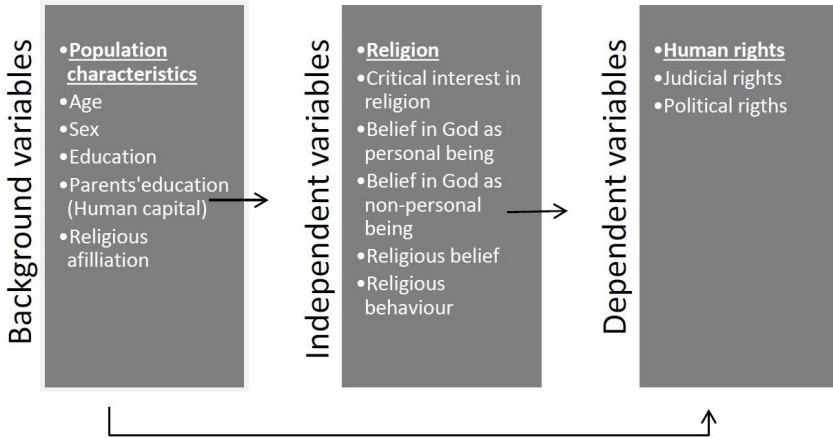
	N	%
Roman-Catholic	20	3,0
Protestant	8	1,2
Christian-Orthodox	478	72,3
Anglican	1	,2
Pentecostal	15	2,3
Other Christian tradition	11	1,7
Muslim	13	2,0
Shiite	1	,2
Buddhist	2	,3
Other religion	16	2,4
Religious in a general sense	34	5,1
Non-religious	62	9,4
Total	661	100,0

The percentage of students that have declared themselves as non-religious might seem small in international comparison, yet is, nevertheless, significantly higher than average population values in Romania. In a recent sample survey only 1% declared themselves non-religious (IRES, 2015). This results probably from a configuration of factors including the high status of the high-schools, the above average education level of families, urban living and young age.

3.3 Measures

The main focus of our study will be the relationship between three complex conceptual constructs: 1. religious belief and behaviour, 2. support for judicial and political human rights and 3. parental education.

Graph 1. Conceptual model



The three concepts were represented in the questionnaire by a number of different variables. This complex operationalization reflects the overall conceptual framework of the project. For the sake of the present chapter we have decided to simplify our approach by introducing most of our results for only a part of the variables. We have thus operationalized religious belief in our models with the answer to the question “To what extent do you believe that God or something divine exists?” This question operationalizes the „belief in the existence of God“, although a more thorough analysis on religious believe will also follow.

Responses were collected in a Likert scale labelled as follows: 1. Not at all, 2. Not very much, 3. Moderately, 4. Quite a bit, 5. Very much so. Don’t know and No answer were treated as missing responses. As we will also discuss later, reliability tests allow for such an approach. For a dichotomous comparison we have added up values 1. and 2. as non-believers, and 3., 4., and 5. as believers.

To operationalize religious behaviour we have decided to use question “How often do you take part in religious services at a church or mosque or another place?” The answers here are also ordinal and include labels: 1. Never, 2. Hardly ever, 3. A few times a year, 4. One to three times a month, 5. Once a week, 6. More than once a week. Again, Don’t know and No answer were treated as missing values to keep the scale strictly

ordinal and to be able to use ordinal correlations and other non-parametric tests. For dichotomic tests we have grouped values 1. to 3. as non-religious behaviour and 4. – 6. as religious behaviour.

We have considered that taking part in religious services only a few times a year is a general cultural norm in Romania. Participating in services on Eastern and Christmas and maybe at weddings, christenings and funerals cannot be according to our opinion considered as religious behaviour, although Davie's concept of vicarious religion may well apply (Davie, 2000). In the later case, a further investigation may proof to be much needed, but at present it falls outside our current concern.

Another related question has inquired for the frequency of prayer: "How often do you pray?" Responses were collected in a similar scale: 1. Never, 2. Hardly ever, 3. A few times a year, 4. One to three times a month, 5. Once a week, 6. More than once a week, 7. Once a day, 8. Several times a day. A simple non-parametric correlation between these two finds a highly significant, but not very high value, $\rho = 0,658$ (Sig 0 .000). We will use both questions for some of our results to point out differences between public and private religious behaviour (going to religious services vs. praying).

The support for human rights was asked as agreement to declarative sentences. The answers were again organized as Likert scales, labelled as follows: 1. I totally disagree, 2. I disagree, 3. I am not sure, 4. I agree, 5. I fully agree and leaving No answer as missing. The judicial human rights investigated are:

Right to protection from torture

- Imposing degrading mental treatment on people accused of mass murder should be forbidden.
- Inflicting severe physical suffering on potential mass murderers should be prohibited.

Right to remain silent

- A suspect taken into custody should not be obliged to speak.
- A suspect taken to court should not be obliged to answer questions by the court.

Right to a search warrant to be shown

- Inspections of people's cars by the police without search warrant should be forbidden.
- Police searches of private homes without a search warrant should be prohibited.

Right to legal aid

- Someone suspected of repeated sexual abuse of children should be given legal aid.
- Mass murderers should be guaranteed access to a lawyer.

The political rights are the following.

Active and passive right to vote

- Everybody, living here for some period prescribed by law, should have the right to vote for political leaders.
- Everybody, living here for some period prescribed by law, should have the right to run for public office.

Right to protest

- The police should not use force against political demonstrations that put public order at risk.
- The government should not forbid public protests, however controversial they might be

Right of refugees

- The government should guarantee political refugees freedom to travel.
- The government should provide a decent standard of living for political refugees.

Although the study did not directly focus on human capital (i.e., socio-economic status of the families of the students questioned), as our modelling evolved we realised that it is one of the major ways to explain differences both between religious belief and behaviour as well as between various levels of support for human rights. While generally the operationalisation of human capital connects education/training and experience, as our subjects were high-school students, we have considered parents' education as a proxy for human capital.

3.4. Hypotheses

We will try to simplify a series of the already presented theoretical arguments in forms of simple analytical hypotheses. The interplay of these concepts can lead to a series of research hypotheses that are both interesting and somewhat unpredictable, as different theoretical frameworks can lead to rather different predictions on the way the concepts interplay. Hence, the main hypothesis of our research can be formulated as follows:

H: Religious belief and behaviour lead to higher support for human rights, as religious persons are more sensitive to other people's problems.

To approach this hypothesis we have constructed a series of more readily testable working or preliminary hypotheses. These are presented as different possibilities. Some of these hypothesis contradict each other and offer mutual excluding alternatives, others do not. We will test them, trying to refute their logical conclusions.

H1: Religious belief and behaviour are strongly correlated as they represent facets of the same conceptual framework of values.

H2: Youth raised with parents benefitting of higher levels of education are less religious both in belief and behaviour.

H3a: There is no relationship between the support for human rights, parental education and religious belief and behaviour.

H3b: Lower levels of parental education lead to less support for human rights, while religious belief and behaviour have only a subordinate role or no role at all.

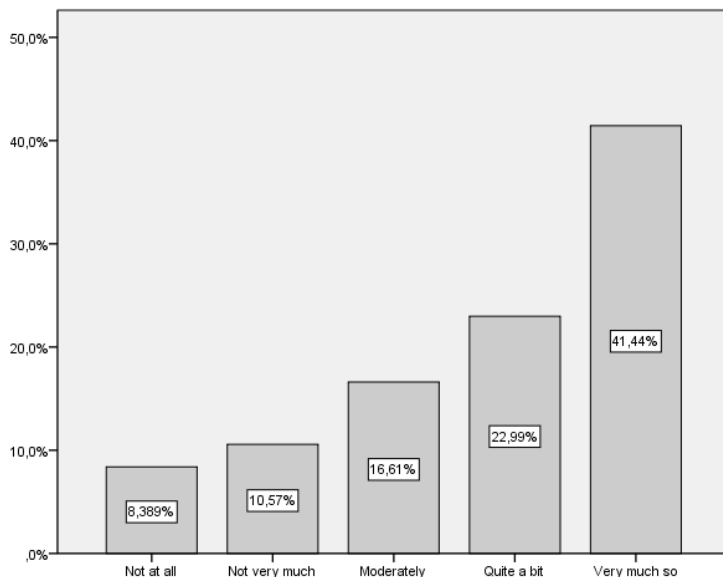
H3c: More religious subjects hold more conservative values, thus manifesting less support for human rights, regardless of the levels of parental education.

4. Empirical findings

H1: Religious belief and behaviour are strongly correlated as they represent facets of the same conceptual framework of values.

While this hypothesis seems to stem from common sense, as well as from different social activism results (e.g. mover – stayer type models), on a first instance, our data refutes it. The percentages of students declaring a religious belief are high, as the graph below shows.

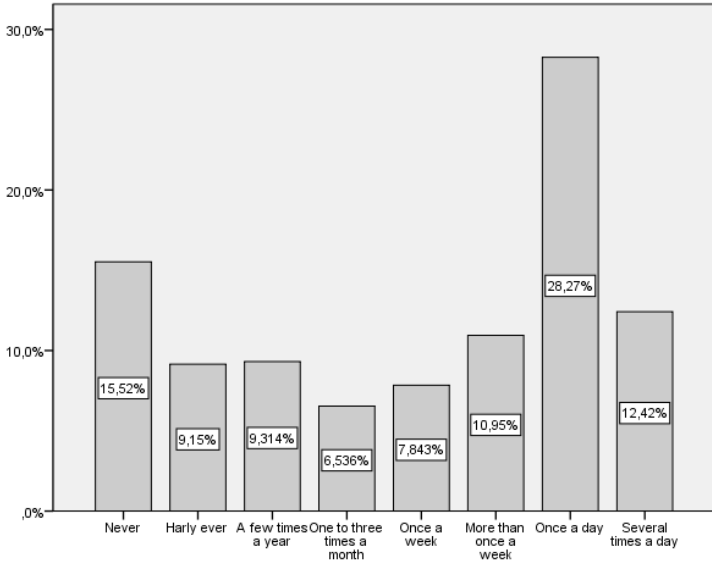
Graph 2. To what extent do you believe that God or something divine exists?



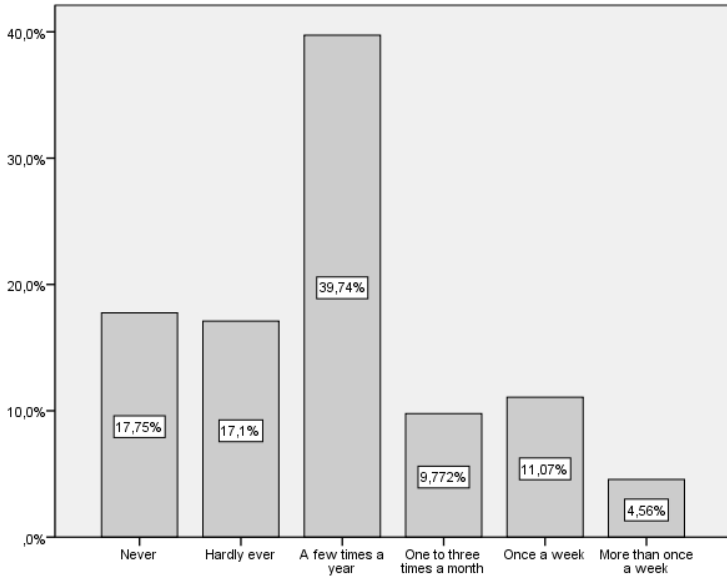
64.5% of the students claim to believe in God or something divine ‘quite a bit’ or ‘very much so’. If we add the moderates the total adds up to 81.2% (with 8.4% not believing at all¹¹). Religious behaviour is on the other hand relatively lower. However, we suspect that religiosity is still significantly higher than amongst their peers in other EU countries, particularly countries from the West. The next graphs give the values. We have included both prayer (private religious behaviour) and attendance of religious services (social religious behaviour).

¹¹ Interesting to note that 8.4% not believing at all in God or a Divine being is significantly higher than the general levels of people not believing from the overall Romanian population.

Graph 3. How often do you pray?



Graph 4. How often do you take part in religious services at a church or mosque or another place?



We have agreed to consider a constant, active religious behaviour if the subject prays more often than a few times a year, and takes part in religious service at least once a month, while we have considered religious belief if the subject believes at least “moderately” that God or something divine exists. This leads us to 81% of the sample being believers and 65% having a private religious behaviour, while only 25% of the sample having a social religious behaviour. While the proportion of believers might seem high, let us point out that the already mentioned survey finds that 96% of a representative sample of Romanian citizens believe in the existence of God (IRES, 2015). Prayer and participation in religious service was also asked with similar questions as here. Responses find a proportion of 88% praying regularly and 44% attending religious service, if we use the same grouping as above.

Correlations between belief and behaviour are significant: Spearman rank-order correlations are .696 (sig = .000) for the relationship between belief and prayer and .501 (sig = .000) for the relationship between belief and attendance of religious service. Tabulating, we find that persons who pray or go to religious service are also believers, which leads to the significant correlation, while the relationship does not function the other way around. The fact that the relationship between belief and prayer is much stronger than between belief and regular attendance of religious service also offers a good support for Grace Davie’s concept of vicarious religion.

Analysing the type of religious belief in more detail we have constructed two composite variables, each adding up six individual variables: belief in a personal God, as in a traditional form of Christian religiosity, and belief in a non-personal God, as a form of non-traditional spirituality less related to Christian traditions. The Cronbach Alpha reliability value for belief in a personal God is extremely high (.953), while the reliability of variables reflecting belief in a nonpersonal God is significantly lower (.845). This reflects a coherence of belief for those holding traditional religious beliefs, and a looser connection of the elements of belief for those having a more non-traditional spirituality.

While these two composites have a high correlation, there are differences in the way they interrelate to the previously described variables of religious behaviour. The rank-order correlation between belief in a personal God and belief in a nonpersonal God is .824 (sig = .000). The correlations with prayer and attendance of religious service are all highly significant, but relevantly higher for the belief in a personal God, than in a nonpersonal God. While belief in a personal God correlates with the frequency of prayer as high as .751 (sig = .000) and with the attendance of religious service at .587 (sig = .000), the values for belief in a nonpersonal God are correlated with prayer at .632 (sig = .000) and with attendance of religious service at .452 (sig = .000) respectively.

To have a closer look at these results we have investigated the relationship between the religious belief and behaviour of the students and the way they perceive the religious beliefs of their parents. We have also studied if parents attempt to influence their children's religious behaviour.

Most students consider their parents to be more religious than themselves. Mothers are seen by their children as being more religious than fathers. Only 10% of our subjects consider themselves as being more religious than their fathers, 6% more religious than their mothers, while 44% of our subjects find that they are as religious as their fathers and 39% as their mothers. Overall, there are 46% that consider themselves to be less religious than their fathers and 55% less religious than their mothers. Taking gender into consideration an interesting balancing of images is to be found, 51% of boys consider themselves less religious than their fathers and 51% of girls consider themselves less religious than their mothers.

In regard to the levels of the parents' attempt to influence the religious behaviour of their children, only 10% of fathers and 17% of mothers are viewed as insisting in the participation of their children to religious service. This leaves over 80% of our high-school students left to decide on their own the level of their attendance to religious services. The hypothesis that attending service might have an important traditional component is largely left without a support, or more true to statistical results: is reduced to a rather marginal part of the sample. Testing education level with mothers

insistence in attending religious services, we found that there is a highly significant relationship between this behavioural pattern and membership in minority religions, especially neo-protestant religions, but to some extent traditional protestant and roman-catholic religions as well. We could offer an alternative hypothesis: church attendance has an important traditional and family component for minority religious groups where social identities are determined to a greater extent by religious participation than for the majority (Eastern Orthodox) or for persons that declare themselves to be “religious in a general sense” or non-religious. If we consider our sample as a foreshadowing of Romania’s future elites, it seems that the experience of a traditional religious practice will be mostly restricted to those members of the Romanian elites that stem from minority religious groups.

H2: Youth with more educated parents are less religious both in belief and behaviour.

Hypothesis 2 reflects a high number of empirical research results (sources), having also crossed into mass-media and common knowledge. Highly educated persons are less religious. We have tested here the relationship between religious belief and behaviour of high school students and the level of education of their parents. Simple Spearman correlation of the ordinal scales lead to the following table of results:

Table 2. Correlations (Pearson’s r) of parental education, belief and attendance of religious service

	Mother’s education	Father’s education	Belief in God or another divinity	Attendance to religious service
Mother’s education	1	,521**	-,128**	-,135**
Father’s education	,521**	1	-,111**	-,119**
Belief in God or another divinity	-,128**	-,111**	1	,503**
Attendance to religious service	-,135**	-,119**	,503**	1

All correlations are significant at p<.00 level (**) or p<.05 level (*).

All correlations are significant and negative, but the values are quite low. The statement that educated persons are less likely to be religious cannot be refuted, but the power of the relationship is weak. This is true particularly when looking at the influence of education on belief in a personal or nonpersonal God. In this respect, we find a significant and higher negative impact of education on the belief in a personal God, but the values are still low. Values of Spearman rank-order correlations are $-.180$, vs. $-.125$ correlation between mother's education and belief in a personal God, vs. nonpersonal God.

Further separating our sample in groups according to the fathers' and mothers' levels of education nuances the result even more. The education level of the father has no significant effect on belief (Pearson Chi2 sig = $.104$) but influences religious behaviour significantly (Pearsons Chi2 sig = $.000$). The education level of the mother has a significant effect both on religious belief (Pearson Chi2 sig = $.019$) and behaviour (Pearsons Chi2 sig = $.000$). In other words, only 18% of children of mothers with a higher education degree attend religious service at least once a month, compared to 34% of children of mothers that do not hold a higher education degree. This adds to the fact that the H2 hypothesis cannot be refuted. However, it also shows that it is first and foremost religious behaviour that depends on education levels and that the education of mothers has a higher impact than that of the fathers. This discrepancy can be considered an indicator of modernity in family patterns. We furthermore tested the relationship for groups of students belonging to the majority religion (Christian-Orthodox) and to any minority religion. The correlation does not change much, hence, there are no important differences in the way in which the relationship between parents' education and religious belief and behaviour interplay.

Having looked in some detail at the question of religiosity itself, we can turn now to the central group of our working hypotheses. The main question here is: in what ways and to what extent do religious belief and behaviour, parental education and support for judicial and political human rights interrelate? We have already underlined that we found a significant but weak correlation between lower levels of education and higher levels

of religious belief and behaviour. The main questions addressed next are: How is this reality reflected on the support for judicial and political human rights? Which is more influential, education or religiosity, if any? Does religiosity have any impact on understanding of and support for human rights? Hence, the first hypothesis we postulate is:

H3a: There is no relationship between the support for human rights, parental education and religious belief and behaviour.

As generally usual, we start with a null hypothesis, one that rejects any relationship between variables. Theoretical considerations encourage us to think that the hypothesis should be refutable, nevertheless the statistical tests cannot investigate the hypothesis as a whole. It needs a certain preliminary separation of results.

We have considered support for judicial and political human rights as dependent variables, using religious belief and behaviour as well as parent's education as independent variables. We find that this option can be upheld considering temporal asymmetries. The education level of parents clearly precedes temporally the opinions on human rights of our interviewed subjects. Although the case of the presence of religious belief and behaviour is not easy to justify, we consider nevertheless that they have a more direct traditional and family-related component than the support for human rights. Conceptually we also consider religious belief and behaviour as preceding the support for human rights. Hence, we will accept the following untested preliminary proposition: support for human rights in general is not a causal precedent for religious belief and behaviour. We have tested the hypothesis for a number of eight judicial and six political human rights, as the table below shows. The relationship between support for human rights and religious belief and behaviour is being summarised here using non-parametrical correlation of scales.

Table 3. Correlations (Spearman’s rho) between human rights and religious belief and behavior

	Belief in God or another divinity	Attendance to religious service
Imposing degrading mental treatment on people accused of mass murder should be forbidden.	-,012	,083*
A suspect taken to court should not be obliged to answer questions by the court.	-,089*	-,051
Inspections of people’s cars by the police without search warrant should be forbidden.	-,026	-,062
Someone suspected of repeated sexual abuse of children should be given legal aid.	-,050	,001
A suspect taken into custody should not be obliged to speak.	-,161**	-,150**
Mass murderers should be guaranteed access to a lawyer.	-,124**	-,091*
Inflicting severe physical suffering on potential mass murderers should be prohibited.	,034	,022
Police searches of private homes without a search warrant should be prohibited.	-,022	-,112**
Everybody, living here for some period prescribed by law, should have the right to vote for political leaders.	,049	-,029
The police should not use force against political demonstrations that put public order at risk.	,022	-,017
Everybody, living here for some period prescribed by law, should have the right to run for public office.	-,052	-,040
The government should guarantee political refugees freedom to travel.	,033	,007
The government should not forbid public protests, however controversial they might be.	-,038	-,083*
The government should provide a decent standard of living for political refugees.	,072	-,002

Correlations are marked as significant at $p < .00$ level (**) or $p < .05$ level (*).

There are a small number of relationships of significance in the table above, but even for these correlation coefficients are extremely low. Of the 28 correlations computed, only seven are significant. The highest value of a correlation coefficient here encountered is .161. The values are negative for six of these coefficients, indicating a somewhat lower support for human rights for more religious persons. All significant correlations relate judicial human rights to religious belief and behaviour with the highest level referring to the judicial rights of “mass murderers”. There is, however, no significant relationship between support for / understanding of political human rights and religious belief and behaviour.

While we cannot uphold that there is no relationship at all between the operationalized concepts, the relationships are extremely limited and clearly determined by the interplay with other variables not used in the simple models above. A partial conclusion here is that, while religious belief and behaviour have a certain negative effect on the support of some judicial human rights, this effect is rather small. On the other hand religious belief and behaviour have no effect on political human rights.

We have computed a similar table for the relationships with levels of parental education:

Table 4. Correlations (Spearman’s rho) between human rights and parental education

	Mother’s education	Father’s education
Imposing degrading mental treatment on people accused of mass murder should be forbidden.	-,056	-,094*
A suspect taken to court should not be obliged to answer questions by the court.	-,018	-,033
Inspections of people’s cars by the police without search warrant should be forbidden.	-,048	-,032
Someone suspected of repeated sexual abuse of children should be given legal aid.	-,001	-,048
A suspect taken into custody should not be obliged to speak.	,046	,024

Mass murderers should be guaranteed access to a lawyer.	,068	,086*
Inflicting severe physical suffering on potential mass murderers should be prohibited.	,069	-,025
Police searches of private homes without a search warrant should be prohibited.	-,002	,012
Everybody, living here for some period prescribed by law, should have the right to vote for political leaders.	,009	,004
The police should not use force against political demonstrations that put public order at risk.	-,031	-,072
Everybody, living here for some period prescribed by law, should have the right to run for public office.	-,009	,014
The government should guarantee political refugees freedom to travel.	,010	-,016
The government should not forbid public protests, however controversial they might be.	,036	-,033
The government should provide a decent standard of living for political refugees.	-,003	,016

Correlations are marked as significant at $p < .00$ level (**) or $p < .05$ level (*).

The table above shows even less significant relationships. Two out of 28 correlations are significant, both very weak, both relating to judicial rights, one negative, one positive. On the whole, we consider that the independence of variables cannot be refuted. In the more systematic table below, we have constructed the relationships by looking for the effects of:

1. Religious belief: Belief in a personal God, Belief in a nonpersonal God, Belief in the existence of God;
2. Religious experience: Faith and Spirituality;
3. Religious practice: Frequency of prayer, Participation in religious service and Influence on daily life; and
4. the combined education of the parents (as a proxy for human capital of the family), on the right to vote, the right to protest and the rights of refugees:

Table 5. Correlation (Spearman’s rho) between political rights and personal religious attitudes.

	Right to vote	Right to protest	Rights of refugees
Religious belief			
Belief in a personal God	.042	.008	.044
Belief in a nonpersonal God	.055	.009	.019
Belief in the existence of God	.010	-.020	.050
Religious experience			
Faith	.038	-.033	-.010
Spirituality	.050	.017	-.073
Religious behaviour			
Frequency of prayer	-.015	-.047	-.041
Participation in religious service	-.033	-.077	-.003
Influence on daily life	-.025	-.035	-.035
Parental Education/Human capital			
Parents education combined	.017	-.035	-.003

As can be seen above, none of the correlations is significant. One analytical step further, we have decided to reconstruct the education variables in dichotomic dummies. The scales of mother’s and father’s education might be socially less relevant as ordinal variables, relationships could however be better represented if we simply separate the sample in students with at least one parent holding higher education and other students. Even so, the non-parametric Mann-Whitney and Wilcoxon tests comparing the two samples (with and without parents’ higher education) find only one significant difference. Students with at least one parent holding a higher education degree are more in favour of the fact the mass murderers should be guaranteed access to a lawyer. While this result is highly significant (.000), the fact that other sample comparisons lead to no significant results weakens its conceptual meaning.

In conclusion, we cannot refute our null hypothesis as alternate hypotheses are of lesser importance. We have nevertheless tried to propose

multivariate models, to see if parental education (human capital) or religious belief and behaviour have subordinate roles in influencing, even if so weakly, the support for human rights. Hence, the following further hypothesis are being tested:

H3b: Lower levels of parental education lead to less support for human rights, while religious belief and behaviour have only a subordinate role or no role at all.

H3c: More religious subjects hold more conservative values, thus manifesting less support for human rights, regardless of the levels of parental education.

We have tested the two hypothesis above for the case of the only independent variable that has a significant correlation higher than .15 with both religious belief and behaviour: “E5e: A suspect taken into custody should not be obliged to speak”. While this limits the importance and relevance of the result, it ascertains validity of the model. Computing the model for variables with no significant or very weak correlations can easily lead to artefactual or not significant results.

Further on we have included in a regression model the initial variables: religious belief, religious behaviour, parents’ education, age and dummies for gender, Christian-orthodox believers, newer Protestant movements (Baptists, Pentecostals, etc) and no religious belonging. All the different models computed found in general very low adjusted R^2 values ranging from .022 to .032. The only independent variable with constantly significant impact is religious belief. Religious behaviour becomes significant in models that dummy out neo-protestant believers.

The general conclusion is that there is no support for considering that education as a proxy for human capital would override religious belief in influencing the support for human rights. For the very limited case, we found that religious belief has a significant, but weak impact on human rights of the first generation, regardless of parental education/human capital, age or gender.

Conclusions

Having seen the empirical facts above, we can now return to our main hypothesis and the theoretical aspects for drawing some concluding remarks. Our main intention, as stated in the introduction, was to assess in what ways, if any, does religiosity influence the views on and support for political/juridical rights in the case of Romanian high-school learners. The study was particularised by the Romanian context, characterised as a post-totalitarian society in transition from a radical totalitarian and programmatically atheistic regime to democracy. As such, as it has been in some depth presented above, questions referring to religiosity as well as human rights were previously forbidden, being labelled as potential dangers for the communist revolutionary era. Hence, in the aftermath of the totalitarian regime ended in 1989 it was expected that both knowledge and the embrace of religion and human rights will be low, as they were both relatively new aspects of post-totalitarian transitional regimes. The first and perhaps most important thing to note from the empirical study we run is that this was not at all the case, but the contrary.

Religiosity did not disappear, it was not eradicated as it was officially intended and predicted by the atheist communist totalitarian regime. Religiosity measured among learners attending some of the elite high-schools of all main regions of Romania shows in fact in high levels, both at a personal (believe in God/Divine power, prayer) and, even if somewhat lower, at social level (church attendance). Our subjects still believe in God, pray and attend church services in significantly high numbers. It will be of great interest to find out, in a further study, how our findings compare to those related to their peers from other European countries, both former communist and traditionally established democracies. The reasons for such an embrace of religion are multiple and at this stage we can only speculate. It has perhaps to do with the total collapse of the modernist-rationalist metanarrative, both of the former communist regimes and of its Western counterpart best reflected in the Parsonian structural functionalism. Such metanarrative in the former communist Romania

seems to have been replaced by religion. Another important reason for the resurgence of Romanian religiosity can be related to the very nature of the predominant Orthodox tradition, which as it was seen, has not passed through any significant forms of secularisation. This is well reflected in our findings as well. Nevertheless, given that our findings show somewhat lower figures compared to the overall Romanian population, if one is to predict the profile of the future elites in Romania, it seems that a certain slow secularising process is still going to be seen.

Still related to religion, our findings show that there is no significant pressure from the parents to impose religion or religious values on their children. Hence, the idea that traditions are being actively/directly passed on may not be so strongly supported. The exception here are the minority religious groups (often overlapping with ethnicity), where questions of identity and survival seem to be more strongly connected with an active interest of the parents on passing on the family traditions to the next generations.

Related to human rights, again, although seen by the communist regime as an enemy, an ‘invention of the imperialist powers to destabilise the communist order’, our findings show in fact excellent levels of awareness of and respect for such rights amongst our subjects. However, when assessed in relation to religion and religiosity, things seemed to be a little bit surprising. And this takes us to the main emphasis of our inquiry, namely the question to what extent do religious belief and behaviour have an influence on the understanding of and support for human rights, particularly political and judicial rights. Our main hypothesis which read: ‘Religious belief and behaviour lead to higher support for human rights as religious persons are more sensitive to other peoples problems’ was not entirely supported, nor entirely refuted. While our results are relatively weak, and the relationships between religiosity and human rights are mostly not conclusive, the only significant results we have found were of a slightly negative relationship between religious belief and behaviour and support for human rights. In other words, the more religiously conservative the subjects were, the less support was seen for certain aspects of some judicial rights. Political rights were not at all affected.

Overall, one can therefore conclude that contrary to the intended policies of the former totalitarian, atheistic and anti-human rights communist regime which ruled over Romania for almost half a century, both religiosity as a coherent system of values, and respect for human rights are valid, significant realities amongst the high-school learners we have interviewed. Coming from elite high-schools spread over all the main regions of Romania, we can even dare to predict that the future elites are well equipped to face the new challenges Europe will have in ways that will contribute to consolidating democracy and securing a healthy regime of human rights. However, such predictions certainly invite further investigations in order to be fully supported.

References

- Berger, P. (1967). *The Sacred Canopy: Elements of a Sociological Theory of Religion*. New York: Anchor Books.
- Berger, Peter. (1967). A Sociological View of the Secularisation of Theology. *Journal for the Scientific Study of Religion* 6, 1-18.
- Berger, P. (ed.). (1999). *The Desecularisation of the World. Resurgent Religion and World Politics*. Grand Rapids: Eerdmans.
- Davie, G. (2000). *Religion in Modern Europe: A Memory Mutates*. Oxford: Oxford University Press.
- Davie, G. (2006). Vicarious Religion: A Methodological Challenge. In N.T. Ammerman (ed.). *Everyday Religion: Observing Modern Religious Lives*. New York: Oxford University Press, 21-35.
- Donnelly, J. (1982). „Human rights and human dignity: an analytic critique of non-western conceptions of human rights”, *The American Political Science Review*, 76, 2 (June), pag. 303-316.
- Donnelly, J. (2013). *Universal Human Rights in Theory and Practice*, Ithaca și Londra: Cornell University Press.
- Fox, J. (2013). *An Introduction to Religion and Politics. Theory and Practice*. Routledge: London.
- Fox, J. & Sandler, S. (2005). Separation of religion and state in the twenty-first century: Comparing the Middle East and Western democracies. *Comparative Politics* 37 (3), 317-335.

- Freeden, M. (1991). *Rights*. Oxford: Open University Press.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge: Polity Press.
- Habermas, J. (1984). *Theory of Communicative Action: Reason and the Rationalization of Society* (vol 1). Translated by T. A. McCarthy. Boston, Mass.: Beacon Press.
- Habermas, J. (1987). *Theory of Communicative Action. Liveworld and System: A Critique of Functionalist Reason* (vol 2). Translated by T. A. McCarthy. Boston, Mass.: Beacon Press.
- Habermas, J. & Ratzinger, J. (2007). *The Dialectics of Secularisation*. Cambridge: Harvard University Press. (originally published in German, *Dialektik der Sakularisierung. Über Vernunft und Religion*, Freiburg, Basel, Wien, Herder Verlag, 2005) .
- Habermas, J. (2008). Notes on post-secular society. Accessed July 2014 at: <http://www.signandsight.com/features/1714.html>
- Hill, P. & Hood, R. (eds.) (1999). *Measures of Religiosity*. Religious Education Press.
- Martin, D. (1979). *A General Theory of Secularization*. New York: Harper & Row.
- Martin, D. (2002). *Pentecostalism: The World Their Parish*. Oxford: Blackwell.
- MacIntyre, A. (1980). *After Virtue*. London: Duckworth.
- Perry, M. (1998). *The Idea of Human Rights. Four Inquiries*. Oxford: Oxford University Press
- Rawls, J. (1999). *The Law of Peoples*. Cambridge: Harvard University Press.
- Rogobete, S. (2004). Morality and Tradition in Postcommunist Orthodox Lands: On the Universality of Human Rights with Special Reference to Romania. *Religion, State & Society* 32(3), 275-297.
- Rogobete, S. (2011). The Interplay of Ethnic and Religious Identities in Europe: A Possible Mapping of a Complex Territory. In Z. Angeliki & E. Eynikel (eds.). *Religion and Conflict: Essays on the Origins of Religious Conflicts and Resolution Approaches*. London: Harpree, 259-277.
- Rogobete, S. (2014) Religion and Politics: A Possible Reading of the Current State of Affairs. *Europolis, Journal Of Political Science And Theory*. 8(1), pages: 7-30.
- Rogobete, S. (2015). *Originile și practica drepturilor omului*. Timișoara: Editura de Vest.
- Stan, L. & Turcescu, L. (2000). The Romanian Orthodox Church and Post-Communist Democratisation. *Europe-Asia Studies*. 52(8), 1467-1488.
- Stan, L. and Turcescu, L. (2007). *Religion and Politics in Post-Communist Romania*. Oxford: Oxford University Press.

- Stan, L. & Turcescu, L. (2011). *Church, State, and Democracy in Expanding Europe*. Oxford University Press.
- Stan, R. (ed.). (2010). *Biserica Ortodoxă și Drepturile Omului: Paradigme, fundamente, implicații*. București: Editura Universul Juridic.
- Taylor, C. (1989). *Sources of the Self: The Making of the Modern Identity*. Harvard: Harvard University Press.
- Taylor, C. (2007). *A Secular Age*. Harvard: Harvard University Press.
- Taylor, C. (2010). The Meaning of Secularism. *The Hedgehog Review* 12(3), 23-34.
- Tierney, B. (1997) *The Idea of Natural Rights*. Atlanta: Scholars Press.
- Tismăneanu, V. (2003). *Stalinism for All Seasons: A Political History of Romanian Communism*. Oakland: University of California Press.
- Tismăneanu, V. (2008). Democracy and memory: Romania confronts its communist past. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science* 617(1),166-180.
- Tismăneanu, V. (2012). *The Devil in History: Communism, Fascism, and some Lessons of the Twentieth Century*. Oakland: University of California Press.

INDEX AUTORI

- Aamodt, P.O. 108, 126
Abraham, S.C. 178, 221
Adriaanse, L. 130
Akinyemi, S. 235
Allen, J. 118
Allsop, P. 252
Ammerman, N.T. 289
Andrews, J. 109, 123
Aquino, K. 223, 235
Ash, M.G. 159, 178
Bae, S.O. 117, 123
Baker, D.P. 41, 47, 49, 50, 140, 174,
177, 178
Balestra, P. 201, 213
Ball, R. 252
Baltatescu, S. 25
Bassey, O.I. 222, 235
Beck, N. 201, 213
Becker, G. 36, 117, 123, 144, 242, 252
Benavot, A. 238, 252
Ben-David, J. 166, 167, 178
Bennett, N. 109, 124
Berger, P. 259, 265, 289
Bhowmik, R. 131, 145
Bills, D.B. 117, 123
Bloch, R. 17, 46, 174, 178
Blundell, R. 117, 123
Boli, J. 186, 192, 194, 192, 212, 213,
215, 216
Boli-Bennet, J. 186, 192, 215
Bridgstock, R. 109, 123
Browne, I. 189, 193, 216
Burrows, A. 252
Butts, M. 121, 124
Carney, M. 106, 123
Ceașescu, N. 224, 235
Chabbott, C. 189, 213
Chipea, F. 252
Christensen, C.M. 224, 235
Clive, C. 109, 124, 213
Connell, W.F. 252
Cranmer, S. 109, 110, 123, 125
Daft, R.L. 221, 236
Daston, L. 164, 165, 168, 178
Datcher Loury, L. 113, 125
Davie, G. 260, 266, 272, 277, 289
Dearden, L. 117, 123
Delgado Lopez-Cozar, E. 130, 146
Dodla S. 216
Donald, W.E. 130, 145
Donnelly, J. 263, 289
Dunne, E. 109, 124

Dusdal, J. 158, 159, 160, 175, 176, 177, 178
 Eby, L.T. 121, 124, 126
 Enders, J. 174, 178
 Fernández, D.E. 36, 140, 178
 Flexner, A. 165, 178
 Friedmann, L. 10, 63
 Fox, J. 265, 289
 Frank, D.J. 41, 49, 50, 213, 215
 Freedden, M. 267, 290
 Frey, C.B. 106, 124
 Friedman, M. 243, 252
 Fu, Y.C. 178
 Gaebel, M. 124
 Gellert, C. 160, 178
 Giddens, A. 265, 290
 Granger, C.W.J. 205, 207, 213, 219, 228, 229
 Green, D. 252
 Greenwood, R. 221, 236
 Habermas, J. 265, 290
 Halawachi, J. 252
 Harris, Z. 236
 Harvey, L. 107, 124, 243, 252
 Harzing, A.-W. 130, 145
 Hatos, A. 39, 141, 144, 252
 Hauschildt, K. 124
 Hayek, F.A. 243, 252
 Hegedüs, L. 186, 214
 Heiser, W.J. 112, 126
 Helyer, R. 108, 124
 Henriksen, H. 236
 Higson, H. 109, 123
 Higuchi, Y. 242, 253
 Hill, P. 290
 Hillage, J. 107, 125
 Hinings, C.R. 221, 236
 Hohlfeld, R. 165, 179
 Hohn, H.W. 176, 177, 179
 Hood, R. 290
 Horlacher, R. 170, 179
 Horn, M. 224, 235
 Hsiao, C. 201, 214
 Huber, B. 175, 179, 181
 Huisman, J. 160, 183
 Humburg, M. 121, 122, 127
 Huxley, A. 220
 Ianelli, C. 121, 125
 Ioannides, Y.M. 113, 125
 Jagers, K. 215
 Jung, H. 131, 145
 Kant, I. 23, 162, 179, 240
 Kasemir, B. 236
 Katz, J. 201, 213
 Keller, G. 222, 223, 236
 Kiefer, J. 163, 179
 Kindt, W. 244, 252
 Kittel, B. 201, 214
 Klüver, J. 179
 Knight, P.T. 107, 109, 125, 126
 Koeka, J. 165, 178, 179, 181
 Kogan, M. 243, 252
 Köhler, H. 171, 179, 214
 Kopp, B. von 186, 214
 Körnert, J. 32, 141, 214
 Kotler, P. 222, 236
 Kucel, A. 117, 125
 Lathan, M. 174, 178
 Lee, B.G. 108, 131, 145
 Lee, D. 108, 124, 131

Lenhardt, G. 32, 34, 35, 36, 38, 39, 42,
 140, 141, 160, 173, 174, 178, 179,
 214, 247, 252
 Levine, E.J. 165, 179
 Lloret, E. 130, 146
 Lockwood, A. 121, 124
 Luhmann, N. 186, 192, 195, 196, 197,
 198, 211, 214
 Lundgreen, P. 171, 172, 174, 179, 180
 MacIntyre, A. 268, 290
 Maddison, A. 199, 214, 215, 219, 225,
 235, 236
 Maier, K. 173, 180
 Marian, V. 252
 Marshall, M.G. 215
 Martin, D. 290
 Martin-Martin, A. 130, 146
 Marx, K. 91, 236, 239, 252, 265
 Mason, G. 109, 110, 125
 Matyas, L. 213, 215
 McKnight, A. 107, 126
 McNay, W. 243, 253
 Meghir, C. 117, 123
 Meulman, J.J. 112, 126
 Meyer, J.W. 165, 186, 193, 194, 195,
 213, 215, 216, 217, 222, 236
 Meyer, H.D. 180, 186, 192
 Mihai, I. 10, 41, 49, 50, 73, 156, 219,
 237, 247
 Mincer, J. 117, 125, 242, 253
 Mitterle, A. 37, 142, 159, 164, 167, 180
 Mlynek, J. 175, 179, 181
 Morello, E. 236
 Mouw, T. 112, 125
 Moynahan, H. 236
 Mühleck, K. 124
 Müller-Benedict, V. 167, 180
 Mundlak, Y. 201, 216
 Münte, P. 163, 180
 Murgescu, B. 48, 219, 223, 236, 246,
 253
 Murphy, P.E. 222, 236
 Nassehi, A. 216
 Naumann, J. 171, 174, 179
 Naylor, R. 107, 126
 Neuendorf, K.A. 130, 146
 Nisbet, R.A. 253
 Novikov, L. 216
 Oberg, A. 160, 178
 Oehler, C. 172, 180
 Okemakinde, T. 117, 126
 Orduna-Malea, E. 130, 146
 Osborne, M.A. 106, 124
 Palomar, M. 130, 146
 Parsons, T. 190, 191, 192, 216
 Pasternack, P. 34, 35, 39, 40, 42, 45, 46,
 140, 142, 144, 253
 Patterson, L. 117, 123, 163, 164, 167,
 180
 Perry, M. 267, 290
 Phillips, D. 159, 180
 Platt, G. 190, 216
 Pollard, E. 107, 125
 Powell, J.J.W. 10, 41, 49, 50, 155, 156,
 157, 160, 161, 177, 178, 180
 Prasada R. 199, 216
 Pritchard, R.M.O. 158, 172, 174, 180
 Psacharopoulos, G. 117, 126
 Puhakka, A. 110, 126

Ramirez, F.O. 186, 189, 192, 193, 213, 215, 216
 Ratzinger, J. 290
 Rautopuro, J. 110, 126
 Rawls, J. 263, 290
 Reisz, R.D. 10, 13, 15, 17, 18, 31, 32, 35, 37-41, 43, 49-50, 53, 57, 59, 63, 65, 83-85, 87-89, 96, 97, 129-130, 138, 140-145, 155-157, 165, 172, 178, 181, 185, 214, 216, 219, 237, 245, 247, 253, 255
 Rensleigh, C. 130, 146
 Resnik, J. 238, 252
 Riddle, P. 186, 192, 193, 216
 Rogobete, S. 10, 41, 54, 97, 99, 145, 255, 256, 257, 261, 265, 268, 290
 Romá-Ferri, M.T. 130, 146
 Rothaermel, F.T. 223, 236
 Rowan, B. 195, 215
 Rubinson R. 186, 189, 192, 193, 215, 216
 Rüegg, W. 165, 181
 Sadlak, J. 186, 217, 223, 236
 Sandler, S. 289
 Scheunemann, J. 180
 Schildberg, A. 32, 141, 214
 Schimank, U. 160, 174, 176, 181
 Schmachtenberg, E. 177, 181
 Schofer, E. 192, 193, 213, 215, 217, 222, 236
 Schubring, G. 181
 Schultz, T.W. 117, 126
 Schwibbe, G. 180
 Sellami, S. 117, 127
 Shamekhi, Y. 178
 Sianesi, B. 117, 123
 Simpson, R.L. 216
 Smidt, H. 124
 Smith, J. 107, 126
 Smith, A. 239, 253
 Sorana, S. 39, 252
 Stan, L. 259, 290
 Stan, R. 291
 Stichweh, R. 162, 164, 181
 Stock, M. 10, 29, 31, 32, 34, 35, 36, 37, 38-47, 140, 141-145, 155, 157, 159, 164, 167, 172, 173, 178, 181, 185, 214, 216, 245, 247, 252, 253
 Støren, L.A. 108, 126
 Taylor, C. 267, 291
 Teichler, U. 31, 45, 141, 173, 181, 223, 236, 244, 253
 Tessaring, M. 244, 253
 Thelwall, M. 130, 146
 Thieme, W. 172, 181
 Thomas, G.M. 38, 42, 46, 193, 194, 195, 212, 213, 215, 216
 Thome, H. 200, 201, 217
 Tierney, B. 268, 291
 Tismăneanu, V. 79, 257, 291
 Titze, H. 164, 167, 170, 181, 182
 Tomlinson, M. 108, 126
 Tuominen, V. 110, 126
 Turcescu, L. 259, 290, 291
 Turk, H. 216
 Urquiola, M.S. 159, 182
 Van der Kooji, A.J. 112, 126
 Van der Velden, R. 117, 118, 123, 127
 van der Wende, M. 160, 183
 Velden, R. 117, 118, 121, 122, 123, 127

Verhaest, D. 117, 127
Verhagen, A. 121, 122, 127
Vickery, H. 236
Vierhaus, R. 163, 182
Voicu, B. 10, 129, 252
vom Brocke, B. 165, 166, 168, 169, 182
vom Bruch, R. 162, 182
Walther, P.T. 165, 179
Watson, P. 159, 182, 201, 213
Webler, W.D. 173, 181, 182
Weingart, P. 164, 182
Whetten, D. 221, 236
Williams, G. 109, 110, 125
Willke, H. 217
Windolf, P. 162, 182
Winner, H. 201, 214
Winter, M. 34, 175, 182
Witte, J. 160, 183
York, M. 107, 125
Yorke, M. 109, 125

Imprimat la
Tipografia Universității de Vest din Timișoara
Calea Bogdăneștilor nr. 32A
300389, Timișoara
E-mail: editura@e-uvt.ro
Tel.: +40 256 592 681