

EDUCATIO®

PEDAGÓGIA SZOCIOLÓGIA HISTÓRIA ÖKONÓMIA PSZICHOLÓGIA POLITOLÓGIA

TEHETSÉG

| | | |
|--|-----|---|
| ELŐSZÓ | 153 | <i>Szerkesztőbizottság</i> |
| A TUDOMÁNYOS DIÁKKÖRÖK SZEREPE A TEHETSÉGGONDOZÁSBAN | 155 | <i>Szendrő Péter & Cziráki Szabina</i> |
| TEHETSÉGGONDOZÁS AZ EÖTVÖS JÓZSEF COLLEGIUMBAN | 165 | <i>Takács László</i> |
| A DEBRECENI EGYETEM TEHETSÉGGONDOZÓ PROGRAMJA 2001-TŐL NAPJAINKIG | 174 | <i>Balogh László</i> |
| A KERPEL-FRONIUS ÖDÖN TEHETSÉGGONDOZÓ PROGRAM A SEMMELWEIS EGYETEMEN | 188 | <i>Szluka Beáta, Langer Róbert & Szabó Attila</i> |
| A CIGÁNY, ROMA TEHETSÉGGONDOZÁS INTÉZMÉNYEI | 192 | <i>Forray R. Katalin & Boros Julianna</i> |
| TEHETSÉGGONDOZÁS A KÖZÉPISKOLÁBAN, TEHETSÉGEK A FELSŐOKTATÁSBAN | 204 | <i>Neuwirth Gábor & Szemerszki Marianna</i> |

EDUCATIO[®] INTERDISZCIPLINÁRIS SZEMLE AZOK SZÁMÁRA, AKIK
AZ OKTATÁS TÁRSADALMI ÖSSZEFÜGGÉSEIT KERESIK
TIZENNYOLCADIK ÉVFOLYAM MÁSODIK SZÁM 2009 – NYÁR – MEGJELENIK NEGYEDÉVENKÉNT

FŐSZERKESZTŐ: KOZMA TAMÁS

FŐSZERKESZTŐ HELYETTESEK: CSÁKÓ MIHÁLY ÉS FEHÉRVÁRI ANIKÓ

E SZÁM TANULMÁNYAIT SZERKESZTETTE: BALOGH LÁSZLÓ

LEKTORÁLTA: LÁSZLÓ JÁNOS

SZERKESZTŐBIZOTTSÁG:

BAJOMI IVÁN, BIRÓ ZSUZSANNA HANNA (*VALÓSÁG*) CSÁKÓ MIHÁLY, FEHÉRVÁRI ANIKÓ
(*KUTATÁS KÖZBEN*), FORRAY R. KATALIN, HRUBOS ILDIKÓ, LISKÓ ILONA†, LUKÁCS PÉTER,
NAGY PÉTER TIBOR, POLÓNYI ISTVÁN, SÁSKA GÉZA, TOMASZ GÁBOR (*SZEMLE*)

SZERKESZTŐSÉG ÉS KIADÓHIVATAL: 1051 BUDAPEST, DOROTTYA UTCA 8.

TELEFON, FAX: (06-1) 235-7200

AZ EDUCATIO NEGYEDÉVES FOLYÓIRAT, ÉVENTE KÖZEL HATSZÁZ OLDALON,
ÖTVEN NYOMDAI ÍVEN, MINTEGY NYOLCVAN SZERZŐI ÍV KÖZREADÁSÁRA VÁLLALKOZIK.
LAPUNK KAPHATÓ A KIADÓBAN ÉS AZOKBAN A FŐVÁROSI KÖNYVESBOLTOKBAN, AMELYEK
FOLYÓIRATOK ÁRUSÍTÁSÁVAL IS FOGLALKOZNAK ÉS ELFOGADTÁK LAPUNKAT,
ILLETVE KÖZVETLENÜL IS MEGRENDELHETŐ AZ EDUCATIO HONLAPJÁN KERESZTÜL
<http://www.hier.iif.hu/hu/educatio.php/>
ELŐFIZETHETŐ KÖZVETLENÜL A KIADÓ CÍMÉN. AZ ELŐFIZETÉS DÍJA EGY ÉVRE 4896 FT.

EDUCATIO[®]

QUARTERLY REVIEW OF SOCIAL SCIENCES

FOCUSED ON EDUCATION

EDITOR IN CHIEF: TAMAS KOZMA

THE JOURNAL IS PUBLISHED FOUR TIMES A YEAR (600 PAGES).

POSTAL ADDRESS: H-1051 BUDAPEST, DOROTTYA UTCA 8., HUNGARY

ANNUAL SUBSCRIPTION: \$ 300 ON SURFACE DELIVERY OR \$ 450 BY AIR

(OR THE EQUIVALENT IN ANOTHER CURRENCY), TO ANY ADDRESS.

ORDERS MAY BE PLACED TO OUR POSTAL ADDRESS OR DIRECTLY THROUGH OUR WEBSITE

<http://www.hier.iif.hu/hu/educatio.php/>

PLEASE, MAKE THE CHEQUE PAYABLE TO OFI, EDUCATIO.

© Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, 2009. Minden jog fenntartva.

ISSN 1216-3384

Felelős kiadó: az Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet főigazgatója

Nyomdai munkák: Rózsa Nyomda, Erd

Tipográfia: font.hu

E szám tanulmányainak szerzői

SZENDRŐ PÉTER – elnök, Országos Tudományos Diákköri Tanács ✂ CZIRÁKI SZABINA – titkár, OTDT ✂ TAKÁCSLÁSZLÓ – igazgató, Eötvös József Collegium ✂ BALOGHLÁSZLÓ – elnök, Magyar Tehetséggondozó Társaság ✂ SZLUKA BEÁTA – titkár, Semmelweis Egyetem Tehetséggondozó Tanács ✂ LANGER RÓBERT – egyetemi adjunktus, SE ✂ SZABÓ ATTILA – egyetemi adjunktus, SE ✂ FORRAY R. KATALIN – professzor, PTE BTK ✂ BOROS JULIANNA – tanársegéd, PTE BTK ✂ NEUWIRTH GÁBOR – oktatáskutató, ny. egyetemi docens ✂ SZEMERSZKI MARIANNA – szociológus, OFI ✂ GARAMI ERIKA – PhD hallgató, Debreceni Egyetem ✂ BARTA SZILVIA – egyetemi hallgató, DE ✂ CSEREKLYE ERZSÉBET – PhD-hallgató, ELTE PPK ✂ SIMON RÉKA ZSUZSANNA – PhD-hallgató, ELTE PPK ✂ BENKEI KOVÁCS BALÁZS – PhD-hallgató, ELTE PPK ✂ DOBOS ÁGOTA – BCE, PhD-hallgató, ELTE PPK ¶

(a tartalommutató folytatása)

| | |
|---|-----|
| VALÓSÁG ----- | 219 |
| Interjúpartnereink: <i>Lovász László</i> matematikus, <i>Kende Péter</i> szociológus, politikai esszéíró, <i>Chikán Attila</i> , a Budapesti Corvinus Egyetem Rajk László Szakkollégiumának alapítója | |
| KUTATÁS KÖZBEN ----- | 241 |
| A legkiválóbb középiskolák területi különbségei (<i>Garami Erika</i>) – A 2006-os Országos kompetenciamérés tizedik évfolyamos adatainak elemzése (<i>Barta Szilvia</i>) | |
| SZEMLE ----- | 257 |
| Egy másik Erdély (<i>Csereklye Erzsébet</i>) – Tehetségelszívás (<i>Simon Réka Zsuzsanna</i>) – Az elitek nyomában (<i>Benkei Kovács Balázs</i>) – Rhodes-ösz-töndíjasok – amerikai álom Oxfordban (<i>Dobos Ágota</i>) | |
| SUMMARY ----- | 267 |

SZERZŐINKHEZ

Az Educatio minden tárgyilagos álláspontnak helyet biztosít. Minden közleményért szerzője felel. A beérkező kéziratokat megőrizzük.

Az elfogadott kéziratok *copyrightja* a folyóiratot kiadó Felsőoktatási Kutatóintézeté, hacsak szerződés erről másként nem rendelkezik. A tartalmat nem érintő kisebb változtatások és a lap arculatához való igazítás jogát a szerkesztőség fenntartja.

A beküldött dolgozatokkal akkor áll módunkban érdemben foglalkozni, ha azok terjedelme nem haladja meg az egy szerzői ívet (40 000 karakter), és két nyomtatott példányban érkezik (elégséges oldalmargóval, lapszámozva). Külön lapon kérjük mellékelni a dolgozat egy-két bekezdésnyi kivonatát és a szerző fontosabb adatait (ahogyan szerzőink között definiálni szeretné magát, a szerződéskötéshez szükséges személyi adatokat és azt a címet, ahová a kefelevonatot kéri). Elektronikusan is kérjük az állományt (adathordozón vagy elektronikus postafiókunkba). Ha a dolgozat ábrát is tartalmaz, kérjük külön lapon mellékelni, a folyóirat tördelési méretének megfelelően (színes ábrákkal egyelőre sajnos nem tudunk mit kezdeni), grafikon esetén az adatokat is kérjük. A hivatkozásokra, lábjegyzetekre nézve formai kikötésünk nincs, azokat átszerkesztjük a lap tipográfiájának megfelelően.

A kefelevonatokat elküldjük, hogyha erre elégséges idő marad. A javított példányokat három napon belül kérjük visszajuttatni, e határidőn túl nem áll módunkban a szerzői javításokat elvégezni. Jelentősebb változtatásokat nem tudunk elfogadni.

TEHETSÉG

ELŐSZÓ

NEMCSAK A LATIN „TALENTUM” JELENT (a „szellemi és fizikai képesség” mellett) „súly és pénzegység”-et, hanem a magyar nyelvben is közös a gyökere a „tehetség”-nek és a „tehetőség”-nek. Mi több, maga a „tehetség” szó – bár talán kicsit régies – használható a „többet költekezett, mint ameddig tehetsége (vagya, jövedelme) engedte” értelemben is.

A „tehetség” tehát „eleve meglévő gazdagságot, adottságot” jelent. Az „oktatás” viszont mindennapi értelemben a tudásátadás útja, módja – éppen ezért nem magától értetődő, mit jelent a „tehetség” oktatási és felsőoktatási kontextusban.

Az elmúlt évszázadban a tehetségre gyakran mint az iskolázottság, a formális bizonyítvány alternatívájára hivatkoztak. Ez a hivatkozás azokra fókuszált, akik szociális determinációik miatt nem járhatták végig az iskolázás királyi útját, ezért lehetőséget kívántak nekik biztosítani a felsőoktatásban. Más esetekben nem az esélyek kiegyenlítődése az érvelő célja, hanem egy adott rendszer átalakítása, „a megújulást akadályozó konzervatív struktúrák” lerombolása. A tehetségre való hivatkozás ilyen esetekben arról szól, hogy a művészeti és tudományos forradalmak az akadémiákon kívülről indíthatók. Az a kérdés, hogy „ki mit alkot”, s nem az, hogy milyen bizonyítványt mutat fel. A „tehetség” megjelenhet az iskolázottság alternatívájaként, de máskor a „tapasztalat”, a „hivatali létra” alternatívájaként is mint a kinevező döntését legitimáló érv. A tehetség tehát egész elitcsoportok legitimációs érvrendszerének az alapja volt más elitcsoportokkal szemben.

Persze az iskola és az egyetem világa is mindig használta a „tehetség” szót. Azokra, akik magas szinten teljesítették az iskola és egyetem követelményeit – az éltanulókra, akik legjobban igazolták vissza az iskola és egyetem minőségelvű céljait. A tudomány-szociológus úgy mondaná: a „normál tudományt” művelőkre, akik sosem kérdőjelezték meg a tudástermelés és tudáselosztás fennálló szerkezetét. De a tudomány- és értelmiségtörténészek beszélnek a „lázadó tehetség”, az „őrült zseni” habitusáról is.

A biológiai és társadalmi alapú tudományok között is vetélkedés folyik. A tehetség mennyiben adott genetikailag, mennyiben fejleszthető a nevelés által, mennyire ismerhető fel? Mekkora a szerepe a társadalomnak, mely bizonyos irányú tehetségekre – meghatározott történelmi korszakokban és földrajzi pontokon – vevő, másféle tehetségekre pedig nem?



A tehetség és az ő gondozása rengeteg mindent jelent. Mégis van egy vitathatatlan oktatáspolitikai jelenség. A felsőoktatás környékén sokan úgy találják: intézményesen kell valamit tenni, hogy az egyetem követelményeit túlteljesítők – vagy társadalmi csoportjuk átlagához képest túlteljesítők – nagyobb lehetőségekhez jussanak. Erről az aktivitásról kevés ma még a kutatás. Sokan készek azonban arra, hogy elmondják, hogyan csinálják. Ezért jelen számunk az eszközök és intézmények dokumentálására vállalkozik.

SZERKESZTŐBIZOTTSÁG

A TUDOMÁNYOS DIÁKKÖRÖK SZEREPE A TEHETSÉGGONDOZÁSBAN

AFELSŐOKTATÁSI TEHETSÉGGONDOZÁS legfigyelemreméltóbb formája az évszázados magyar hagyományokra, az egyetemi önképzőkörökre épülő csaknem hat évtizedes sikeres múlttal rendelkező TDK, a tudományos diákkör. A TDK önképzőköri rendszerben működő, a kötelező tananyaggal kapcsolatos, valamint az azon felüli ismeretek megszerzését, a diáktudományos kutatómunka elősegítését előtérbe helyező tevékenység, amelynek során a hallgatók és tanáraik közötti kapcsolat meghatározó szerepet kap. A többlettudás, a kötelező tananyagon túli ismeretek megszerzésére irányuló TDK műhelymunka keretei között elkészült, kutatási és művészeti eredményeket összegző pályamunkákat, alkotásokat évente hallgatók tízezrei mutatják be az intézményi TDK konferenciákon. Az intézményi és kari konferenciákon a fiatalok lehetőséget kapnak a bemutatkozásra, témájuk és érveik ismertetésére, arra, hogy diáktársaik és oktatóik meghallgassák őket, kérdéseket tegyenek fel, érvelhessenek, meghallgassák mások érveit, elősegítve ezzel további munkájukat. Ezekon a konferenciákon szerezhhetnek jogosultságot arra, hogy a kétévente megrendezett Országos Tudományos Diákköri Konferencián (OTDK) részt vehessenek és megmérettethessék magukat.

A tehetségek számára a TDK lehetőség. Lehetőség a fiataloknak, hogy önmagukat és képességeiket megismerjék. Azon képességeiket, amelyek túlmutatnak a jó tanulói attitűdön, az ismeretek befogadásán. Ugyanis a tehetség ennél jóval többet foglal magában. Jelent kreativitást, alkotóképességet, kutatási módszerek elsajátítására vonatkozó fogékonyságot, interaktív műhelymunkára való alkalmasságot és cselekvő értelmiségiként önmeghatározást. Mindezen készségek és képességek megléte mellett feltétlenül szükséges a szorgalom és az elhivatottság is, a tanár és diák részéről egyaránt, csak így nyílik esély arra, hogy az ifjú tehetség már egyetemista, főiskolás korban kibontakozzék.

Ahhoz, hogy a tehetséget „gondozni” lehessen, szükséges a kiválasztás, amely a mai felsőoktatásban nem könnyű. A nagy létszámú előadások nem kedveznek a tanár és diák közötti személyes kapcsolat kialakulásának, gyakran a hallgatók alig találkoznak, beszélnek még azokkal a tanáraikkal is, akiknek előadásait akár egy éven keresztül vagy tovább látogatják. A tanár számára amúgy is nehéz feladat a hallgatóban felébreszteni a direkt kommunikáció és a kutatás iránti igényt. Ha a kötelező tananyag és a személyes példák megfelelő prezentálásán túl a tanár időt szán a szakmai, s emberi „magánbeszélgetésekre” is, felkelthető a hallgatók kíváncsisága, amely mentén nekivághhatnak a számukra ismeretlen utak megismerésének, új területek felfedezésének, amihez a TDK igen jó keretet ad.



TDK definíció és „történelem” címszavakban

A TDK évszázados hagyományokon alapuló, továbbélő, fejlődésében is állandó, jól definiált, jól szervezett, átláthatóan és érték mentén minősítő, teljesítményalapú, tematikus és felmenő rendszerű (intézményi válogató és országos döntő) versennyel kiegészített, a nappali tagozatos hallgatók átlagosan – és alig változóan – 12–15%-ára kiterjedő tehetséggondozási forma. Az első diákkörök az 1950-es évek elején alakultak, ezt követően számuk rohamosan nőtt. Történetük egybefonódik a magyar felsőoktatás történetével, hiszen annak változásait nyomon követve, ugyanakkor hagyományait megőrizve fejlődött és alakult. Korábban az ún. tudományos „kádér” utánpótlás kiválasztásának eszköze, majd a rendszerváltást követően a PhD képzés előiskolája, a Bolognai folyamatban pedig az MSc, Ma kurzusokra való felkészítés és válogatás, végső soron és minden időben a tudatos értelmiségi karrier építés igen hatékony és csaknem egyedüli eszköze.

A TDK helyi és országos rendszere

A tudományos diákkörök ma már szinte minden felsőoktatási intézményben működnek. Az intézmények és karaik Tudományos Diákköri Tanácsokat (TDT), TDT-elnököt, TDT- titkárt, TDT- felelős tanárokat, diákokat választanak, akik az intézményi, kari munkát, konferencia szervezést segítik. A hallgatók kiválasztanak egy-egy számukra szimpatikus témát és konzulens tanárt, melyek iránt elköteleződnek, és kezdődhet a közös alkotó munka. A témavezető nemcsak mester, aki új és újabb ismereteket ad át „neveltjének”, amelyekkel kutatásait elmélyítheti és az elért eredményeit feldolgozhatja, de maga is gazdagszik munkatársakkal, fiatalos lendületben és ötletekben. A TDK-sok pályamunkájukban összegzik eredményeiket, majd azokat bemutatják az intézményi, kari (válogató) és az OTDK konferenciák (országos döntő) megfelelő szekcióiban, vagy tagozataiban. Ezeket utána szakértő zsűri nyilvános fórumon megvitatják és minősítik. A konferenciákon az előadók, a zsűritagok és az érdeklődő oktatók, valamint a diáktársak részéről érvek és ellenérvek hangzanak el. Így a TDK-sok megtanulják, hogy hogyan kell mások érveit meghallgatni, feldolgozni, elfogadni és hasznosítani, továbbá hogyan lehet munkásságukat és eredményeiket cizelláltabban és célorientáltabban ismertetni.

A zsűri a félévenkénti, évenkénti intézményi és a kari konferenciákon minősíti a pályamunkákat, helyezéseket osztanak, és eldöntik, hogy mely hallgatókat javasolják az Országos Tudományos Diákköri Tanács felé a kétévenkénti Országos Tudományos Diákköri Konferenciákon való részvételre.

A TDT-felelősök az intézményi TDK-ról jegyzőkönyvet készítenek, amelyben az OTDK felhívása szerint szerepel a bemutatott pályamunkák címe, szerzőinek neve, aktív féléveinek száma, a szak, témavezetők neve, beosztása, a bemutatás időpontja és helye, a rendezvény jellege, az értékelést végzők (zsűri és/vagy bírálók) neve, a pályamunka minősítése és az OTDK-n való részvételre vonatkozó javaslat. A jegyzőkönyveket a rendezvényeket követő egy héten belül szükséges megküldeni

az OTDT Titkárságára, ahol azokat feldolgozzák, és erről visszaigazolást küldenek a TDT-felelősöknek, intézményi, kari TDT-elnököknek. A beérkezett dokumentumok alapján minden két évben így képződik az az adatbázis (névjegyzék), amelyben az összes pályamunka szerepel, valamint azok szerzői, témavezetői is, amelyek ugyancsak az OTDK-n való részvétel, a „rajt engedély” kritériumai.

Az Országos Tudományos Diákköri Tanács (OTDT)

Az Országos Tudományos Diákköri Tanács szerepét és feladatát a felsőoktatásról szóló törvény is rögzíti. A törvény szerint a tudományos diákköri tevékenységet végző hallgatók és az őket támogató oktatók szakmai szervezete az Országos Tudományos Diákköri Tanács. Feladata a felsőoktatási intézményekben folyó hallgatói tudományos és művészeti tevékenység, a diákköri mozgalom országos képviselete és összehangolása, valamint az országos jellegű tudományos és művészeti diákfórumok, az Országos Tudományos Diákköri Konferenciák, OTDK-k, (2009-ben a XXIX. OTDK) szervezése. Működését – az általa megalkotott – szervezeti és működési szabályzat határozza meg. E szerint a Tanács célja a tudományos diákköri műhelymunka támogatása, érdekképviselete, az intézményi TDK tanácsok, a mozgalomban központi szerepet betöltő szakmai bizottságok szervezése, segítése, együttműködési feltételeinek biztosítása, az Országos Tudományos Diákköri Konferenciák szervezése, irányítása, lebonyolítása. A helyezések, az OTDT által alapított díjak és elismerések folyamatos minőségbiztosítása, társadalmi megbecsülésének növelése.

Az OTDT országos szervezet, feladatait szakmai bizottságaival együttműködésben oldja meg. A szakmai bizottságok a hagyományok és a tudományterületek alapján szerveződtek, az Agrártudomány, az Állam- és Jogtudomány, a Biológia Tudomány, a Fizika, Földtudományok és Matematika, a Had- és Rendészettudomány, a Humán Tudomány, az Informatika Tudomány, a Kémiai és Vegyipari Tudományok, a Közgazdaságtudomány, a Műszaki Tudomány, a Művészet és Művészettudomány, az Orvos- és Egészségtudomány, a Pedagógia, Pszichológia, Közművelődés és Könyvtártudomány, a Tantárgypedagógia és Oktatástechnológia, a Társadalomtudomány, és a Testnevelés és Sporttudomány területén.

E 16 tudományterületi szakmai bizottság munkájában az érintett intézmények képviselői vesznek részt, tanárok és hallgatók azonos számban. Feladatuk az adott tématerületen figyelemmel kíséreni, támogatni az intézményekben folyó tudományos diákköri munkát. A szakmai bizottságok szerepe a kontinuitás biztosítása, az intézményi TDT-k szakmai érdekképviselete, az OTDK tudományterületi szekcióülések szervezésének irányítása.

A szakmai bizottságok elnökei, akiket saját szervezeti és működési szabályzatuk alapján a bizottságok 4 vagy 5 évre választanak (és újraválaszthatók), az OTDT szavazati joggal rendelkező tagjai. Az OTDT további szavazati joggal rendelkező tagjai a szakmai bizottságok hallgatói képviselői, akiknek megbízatása 2 évre szól, és a tudományterületi szekciót rendező intézmény delegálja őket, valamint az



OTDT elnöke és titkára, a Pro Scientia Aranyérmesek Társaságának képviselője, és az OTDT elnökségének tagjai. Az OTDT tanácskozási joggal rendelkező tagjai az elnök által felkért tiszteletbeli tagok, valamint a felsőoktatásban közvetlenül érintett minisztériumok, országos hatáskörű szervek képviselői.

Az OTDT feladata a szakmai bizottságok munkájának összehangolása, segítségükkel az Országos Tudományos Diákköri Konferenciákon kiemelkedő pályamunkák díjazása, hasznosítása, kapcsolatok építése és ápolása a TDK-hoz köthető kormányzati és országos hatáskörű szervezetekkel. Az OTDT segíti a felsőoktatási intézményeket és a szakmai bizottságokat a diáktudományos tevékenység fejlesztésében és elismertetésében. Támogatja a diáktudományos munkában eredményes hallgatók ösztöndíjas kérelmeit, elősegíti a magasabb képzési formákba (MSc, Ma, PhD, DLA) történő bekapcsolódásukat. Szervezi az állami és civil szervezetekkel való együttműködést a tehetséggondozásban, támogatja a határon túli intézményekben működő tudományos diákkörök szervezését és működését.

Az OTDT évente legalább kétszer ülésezik, határozatai a felsőoktatási intézményekre nézve útmutató jellegűek, az OTDT és a szakmai bizottságok számára azonban kötelező érvényűek. Ugyanakkor a szakmai bizottságok a határozatok megvalósítása során a tudományterületi és az intézményi sajátosságokra figyelemmel járnak el.

Az OTDT folyamatos működését két testület, az OTDT Elnöksége és a Vezetői Értekezlet segíti. Az OTDT ülései közötti időszakokban az Elnökség látja el a Tanács feladatait, előkészíti a döntéseket és az OTDT hatáskörébe tartozó előterjesztéseket, valamint kidolgozza a fejlesztési koncepciókat. Az OTDT Elnöksége az elnök javaslatára dönt az OTDT Arany Kitűző odaítéléséről. Az Elnökség tagjait az OTDT választja legalább 4 és legfeljebb 5 évre (mindenki újraválasztható).

Az elnök munkáját az OTDT Vezetői Értekezlete segíti, amelynek tagjai az OTDT elnöke és három alelnöke, valamint az OTDT titkára. A Vezetői Értekezlet rendszeresen tartja üléseit, amelyeken az OTDT-nek való utólagos tájékoztatás kötelezettségével az aktuálisan felmerülő operatív kérdésekben hoz állásfoglalásokat.

Az OTDT Etikai Bizottsága a TDK-val kapcsolatos etikai kérdésekkel, a 2009-ben megalakult Szellemi Tulajdon Bizottság pedig a TDK-munka során született szellemi tulajdonokkal összefüggő kérdésekkel foglalkozik.

Az OTDT Titkársága az OTDT működésével kapcsolatos feladatokat látja el, és tartja a kapcsolatot a felsőoktatási intézmények vezetőivel és TDK-elnökeivel. A Titkárság az Oktatókutató és Fejlesztő Intézet keretei között végzi tevékenységét.

Az Országos Tudományos Diákköri Konferencia (OTDK)

Az OTDT az Országos Tudományos Diákköri Konferenciákat két évente hirdeti meg az Oktatási és Kulturális Minisztérium, valamint a Magyar Tudományos Akadémia társfővédnökségével. A konferencián az intézményi és kari konferenciákon jogosultságot szerzett hallgatók mutathatják be pályamunkájukat. Az OTDK-t

a szakmai bizottságok tudományterületei szerinti bontásban rendezik meg összesen 16 szekcióban. A szekciókat a pályázó intézmények közül a szakmai bizottságok által kiválasztott és az OTDT által jóváhagyott egyetemek, illetve főiskolák szervezik. A szekció vezetője az ügyvezető elnök, akinek munkáját az ügyvezető titkár és a hallgatói képviselő, valamint a rendező intézmény menedzsmentje segíti. Személyükre a rendező intézmény tesz javaslatot, amelyet az illetékes szakmai bizottság hagy jóvá. Az ügyvezető elnökök és munkatársaik megbízatása a konferencia szervezésének idejére szól, részükre az OTDT elnöke ünnepélyes keretek között megbízólevelet ad át.

A szekciók szervezése során a rendező intézmények folyamatosan együttműködnek a szakmai bizottságokkal, az OTDT Titkárságával, valamint a nevezésben, illetve a részvételben érintett intézményekkel. A szervezők feladata a konferencia előkészítése, a szakmai bizottságok által kiválasztott szaktekintélyek (bírálok, zsűri elnökök és tagok) felkérése, „működtetése”, valamint a konferencia operatív lebonyolításának irányítása, a konferencia-kiadványok elkészítése, kapcsolattartás a pályázó TDK-sokkal, témavezetőkkel, a zsűriekkel és a tagozati bizottságokkal, valamint az érdeklődő résztvevőkkel, továbbá a gazdaság, a társadalom, a tudományos élet és a szponzorok képviselőivel.

Az OTDK szekcióiba az első fordulót jelentő intézményi és kari TDK konferenciákon nevezési jogosultságot szerző hallgatók pályázhatnak. Az OTDK-n lehetőséget kapnak a bemutatkozásra és a versenyben való részvételre a határon túli magyar egyetemisták, valamint a kiemelkedő középiskolás kutató diákok is.

Az on-line nevezést követően formailag befogadott és a szekció illetékes tagozatába akkreditált pályamunkákat a szervezők 2 bírálónak küldik meg, akik az előre meghatározott szempontrendszer alapján értékelik azokat. A szekciókban a pályamunkákat a hallgatók tagozatokban mutatják be. Az OTDT iránymutatása szerint egy tagozatban legalább öt és legfeljebb tizenöt pályamunka szerepelhet. A hallgatók a tagozati zsűri és az érdeklődők előtt prezentálják pályamunkáikat, ezt követően a jelenlévők kérdéseket tehetnek fel, ugyanúgy, mint az intézményekben rendezett konferenciákon. A tagozati zsűrik az írásbeli bírálatok és a szóbeli előadás alapján alakítják ki a sorrendet. Az Országos Tudományos Diákköri Tanács szabályai szerint a szekciókban a bemutatott pályamunkák harmada kaphat első, második vagy harmadik helyezést. A tagozatokban legfeljebb egy első helyezést adható ki, amely nem megosztható. Második és harmadik helyezésből adható több is, de kizárólag úgy, hogy a szekcióban kiosztott helyezések száma ne haladja meg az egyharmadot. A szekciók legfeljebb a résztvevők 50%-ig adományozhatnak különböző díjakat. A tagozatok első helyezettjei pályázhatnak az OTDT legrangosabb hallgatói kitüntetésére, a Pro Scientia, illetve a Pro Arte és a Junior Pro Scientia Aranyéremre.

A pályamunkák írásbeli bírálati és a tagozati zsűrik megnyilatkozásai a TDK-s hallgatók számára rendkívüli elismerést és kihívást jelentenek, hiszen akadémikusok, országosan ismert és elismert szakemberek bírálják el pályamunkájukat és értékelik teljesítményüket. Így már maga az OTDK-n való részvétel is kiemelkedő



eredménynek számít. Ugyanis Magyarországon minden 20. hallgató TDK-s és közülük is csak mintegy ötnek adatik esély az OTDK-n való részvételre.

A XXIX. Országos Tudományos Diákköri Konferencia 2009 áprilisában került megrendezésre 15 egyetemi karon, az ország 9 városában. Közel 4000 pályamunkát neveztek be szerzőik, így a társszerzőséget is figyelembe véve, mintegy 4400 hallgató mutatta be dolgozatát a 16 szekcióban. Az érdeklődés, amely több mint 20%-kal nőtt az előző OTDK-khoz képest, mutatja, hogy a diákkörök népszerűsége töretlen, sőt növekszik, hiszen a feltörekvő fiatal elit értelmiség és tudósnevezdek számára lehetőség önmagába megismerésére és megmérettetésére, jó és sikeres út a karrierépítésben (1. táblázat).

1. táblázat: Az OTDK fejlődési dinamikája, 1993–2009

| | XXI. 1993 | XXII. 1995 | XXIII. 1997 | XXIV. 1999 | XXV. 2001 | XXVI. 2003 | XXVII. 2005 | XXVIII. 2007 | XXIX. 2009 |
|-----------------------------|--------------|---------------|----------------|---------------|--------------|---------------|----------------|-----------------|---------------|
| Nevezett dolgozatok száma | _* | _* | _* | _* | 3065 | 3503 | 3569 | 3477 | 3959 |
| Bemutatott dolgozatok száma | 1869 | 2383 | 2568 | 2962 | 2687 | 3089 | 3143 | 3089 | 3761 |

*Nincs adat

A TDK-hoz kapcsolódó kiadványok

Az Országos Tudományos Diákköri Tanács a tudományos diákköri munka népszerűsítésére és ismertebbé tételére, a TDK iránt érdeklődők tájékoztatására, valamint az Országos Tudományos Diákköri Konferenciák dokumentálására kiadványokat készít és ad ki.

A rendszeresen évenként megjelenő *Diáktudós* a páratlan években megrendezett OTDK összefoglalását dokumentálja. A kötetben megjelennek a szekciók eredményei, bemutatásra kerülnek a szekciót rendező intézmények. Tájékoztat az OTDK ünnepi zárouléséről és a TDK-hoz kapcsolódó kiemelt eseményekről. A páros években megjelenő számok a következő OTDK országos és a tudományterületi sajátosságokat tükröző szekciófelhívásokat, valamint a diákkörökkel kapcsolatos publikációkat tartalmazzák.

Kétévente kerül kiadásra az OTDT *Almanach* kötete, amelyben az adott évben az OTDT által Pro Scientia Aranyéremmel kitüntetett hallgatók és a Mestertanár Aranyéremmel kitüntetett tanárok kerülnek bemutatásra. A kötet célja, hogy megfelelő elismertséget teremtsen a fiatal, feltörekvő, tehetséges tudósnevezdeknek, és tájékoztatást adjon a felsőoktatási intézményeknek, a doktori iskoláknak, az állami szerveknek és általában a munkáltatóknak a minőségi magyar felsőoktatásban kiemelkedő hallgatókról és oktatókról.

Az Országos Tudományos Diákköri Tanács *Közleményei* közül a páros években megjelenő számok a következő évben megrendezett Országos Tudományos Diákköri Konferencia országos és szekció felhívásait tartalmazzák. A páratlan években megjelenő kiadványokban az OTDT kitüntetési dokumentumai, a kitüntetések

odaítélésének szabályzatai, az aktuális határidők és a kitüntetés jelölési adatlapjai, valamint a korábbi években kitüntettek névsorai kapnak helyet.

A rendszeresen megjelenő kiadványok mellett az Országos Tudományos Diákköri Tanács időről időre megjelentet a TDK-val kapcsolatos tanulmányköteteket is. Így 2001-ben jelent meg *Az Országos Tudományos Diákköri Konferenciák fél évszázada* című könyv, amely az OTDK történetének áttekintését foglalta magában. A kötet írója és szerkesztője Dr. Anderle Ádám egyetemi tanár. *A tehetségről* című interjúkötetben 2005-ben az OTDT történetében meghatározó szerepet játszó akadémiai és egyetemi vezetők, egyetemi oktatók és kutatók szólaltak meg, akik személyes élményeiken keresztül mutatták be a TDK- mozgalmat, annak alakulását, szerepét és jelentőségét. A 2008-ban megjelent „*Képezzük őket tudósokká...*” című kötetben a tudományos diákkörökkel szoros kapcsolatban álló tekintélyes közéleti személyiségek, egyetemi oktatók és kutatók, az OTDT vezetői vallottak a tudományos diákkörökről és a felsőoktatási tehetséggondozáshoz való kötődésükről, elkötelezettségükről.

Szintén 2008-ban került kiadásra a *TDK kézikönyve*. A kötet szerzői, Baranyainé Réti Gabriella, az OTDT titkára, valamint Koósné Török Erzsébet, az OTDT korábbi titkára azzal a szándékkal alkották meg a könyvet, hogy megszerzett tapasztalatukat összegezzék, és a legalapvetőbb ismereteket, szabályokat összefoglalva közreadják, segítve ezzel a hallgatókat, tanárokat és mindazokat, akik a TDK-val foglalkoznak.

A kiadványok mellett fontos és aktuális információkkal szolgál az OTDT honlapja, amelyen az aktuális információk mellett megtalálhatóak a kiadványok, az OTDK-k eredményei, a következő OTDK felhívása, a szekciók honlapjainak elérhetősége, az OTDT kitüntetettjeinek listája és kitüntetési dokumentumai.

Az intézményekben folyó diáktudományos munkáról az intézmények időről időre megjelentetnek saját kiadványokat, összefoglaló köteteket, amelyek az adott egyetemen vagy főiskolán folyó diákköri munka sajátosságait is bemutatják. Hasonló kiadványok születnek az egyes szekciók és szakmai bizottságok gondozásában is. Ezek közül a legfigyelemreméltóbbak a helyi és országos konferencia programfüzetek, a magyar és angol nyelvű szekció rezümé kiadványok és eredménylisták.

Az Országos Tudományos Diákköri Tanács elismerései, kitüntetései

Az OTDT a kiemelkedő hallgatói életpálya elismerésére 1989-ben megalapította a *Pro Scientia Aranyérem* kitüntetést, amelyet az OTDK-n legeredményesebb szereplésért, és a hallgatói életszakaszban kiemelkedő tudományos tevékenységért és tanulmányi teljesítményért legfeljebb 45 fiatalnak ítél oda két évente. A kitüntetésre azok a hallgatók pályázhatnak, akik az odaítélés évében, vagy korábban megrendezett OTDK-n tagozati első helyezést érnek el. A pályázathoz csatolni kell a hallgatói életút során elért, dokumentumokkal igazolt, TDK-munkához kapcsolódó



eredményeket, a diákkörön kívüli tudományos eredményeket, a hazai és külföldi publikációkat, konferencia-előadásokat, külföldi tanulmányutakat, kitüntetések, ösztöndíjakat. Az odaítélés során előnyt jelent az OTDK-n elért eredményen kívüli tudományos tevékenység, a kimagasló tanulmányi eredmény, a kiterjedt publikációs lista, és több idegen nyelv igazolt ismerete.

Az OTDT 2003-ban úgy döntött, hogy az eredetileg odaítélt 45 Pro Scientia Aranyérem mellett 2 *Pro Arte Aranyérem* és 1 *Junior Pro Scientia Aranyérem* is adományoz. A Pro Arte Aranyéremmel a kiemelkedő művészeti tevékenységet, a Junior Pro Scientia Aranyéremmel az OTDK-n sikeresen szereplő középiskolás diákokat ismeri el az OTDT.

A Pro Scientia Aranyérem pályázat benyújtásának határidejét az aktuális OTDK felhívása tartalmazza. A pályázatok benyújtását követően a kitüntetettek kiválasztása több lépcsőben történik. A beérkezett pályázatokat az OTDT Titkársága rendszerezi aszerint, hogy a pályázó mely tudományterületi szekció tagozatában lett első helyezett. Ezt követően a pályázatokat átadja az illetékes szakmai bizottságoknak, amelyek kiválasztják szakterületükön azt az 5 hallgatót, akiket javasolnak a kitüntetésre. Javaslatukat megküldik az OTDT Titkárságának, ahol összegzik, és a 3 nagy tudományterület szerint csoportosítják. Ezt követően a szakmai bizottságok felterjesztéseit a Pro Scientia Aranyérem Odaítélő Bizottság 3 döntés-előkészítő albizottsága tárgyalja meg. E döntés-előkészítő albizottságok az alábbi területeken döntenek:

– Társadalomtudományok (dönt: az Állam- és Jogtudományi, Had- és Rendészet-tudományi, Humán Tudományi, Közgazdaságtudományi, Pedagógiai, pszichológiai, Közművelődési és Könyvtártudományi, Tantárgypedagógiai és Oktatástechnológiai, Társadalomtudományi szakmai bizottságok javaslatairól),

– Élettudományok (dönt: Agrártudományi, Biológia, Orvos- és Egészségtudományi, Pedagógiai, Pszichológiai, Közművelődési és Könyvtártudományi, Testnevelés és Sporttudományi szakmai bizottságok javaslatairól),

– Élettelen természet- és műszaki tudományok (dönt: Fizika, Földtudományok és Matematika, Informatika Tudományi, Kémiai és Vegyipari, Műszaki Tudományi szakmai bizottságok javaslatairól).

A döntés-előkészítő albizottságokat 3–3 tag alkotja. Közülük egy tag az OTDT-t, egy a Pro Scientia Aranyérmesek Társaságát, egy pedig az érintett szekciókat képviseli.

A döntés-előkészítő albizottságok a beérkezett javaslatokat megtárgyalják és rangsort alakítanak ki az általuk javasolt hallgatókról. Ezt a rangsort képviselik a bizottságok elnökei a Pro Scientia Aranyérem Odaítélő Bizottság ülésén, ahol a végső sorrend kialakul.

A *Mestertanár Aranyérem* kitüntetéssel az OTDT azokat az egyetemi, főiskolai oktatókat és kutatókat ismeri el, akik legalább 10 éven keresztül kiemelkedő TDK-t támogató, tudományszervezői, tehetséggondozói tevékenységet folytattak. A kitüntetést 2 évente, az OTDK évében ítélik oda összesen 50 oktatónak.

A Mestertanár Aranyérem kitüntetésre a felsőoktatási intézmények TDT-tanácsai jelölhetnek szekciónként alkalmanként legfeljebb 2–2 oktatót. A jelölő lapon be kell mutatni a kitüntetésre javasolt tanár TDK-hoz kapcsolódó tevékenységét, a téma vezetésével elkészült pályamunkákat. Az odaítélésnél ez az elsődleges szempont. A beérkezett jelöléseket az OTDT Titkársága a Pro Scientia Aranyérem pályázatokhoz hasonlóan rendszerezi és eljuttatja a szakmai bizottságoknak, akik 5–5 felterjesztést tehetnek rangsorolva. Ezen rangsorok alapján az OTDT annyi Mestertanár Aranyérem Kitüntetést hagy jóvá minden szekcióban, ahány Pro Scientia Aranyérem kiosztásra kerül. További 5 Kitüntetésről pedig az Elnökség dönt, figyelembe véve az esetlegesen hátrányosan érintett szekciókat.

Szintén két évente kerül átadásra három *Honoris Causa Pro Scientia Aranyérem*, amelyet két iskolateremtő professzornak, tudósnek, valamint egy közéleti személyiségnek ítélnék oda. Az OTDT 2001-ben *Máriás Antal Emlékérmét* alapított, amelyet a három fős odaítélő kuratórium adományoz három iskolateremtő mesternek, köztük egy közgazdásznak. Az OTDT Elnöksége 2004-ben alapította meg az OTDT *Arany Kitűzőt*, amellyel két évente öt TDK-t támogató kimagasló személyiség tevékenységét ismerik el.

Az OTDT kitüntetéseit minden második évben ünnepélyes keretek között a Magyar Tudományos Akadémián megrendezett ünnepélyes ülésen adják át, amely egyben az aktuális OTDK hivatalos záró rendezvénye. A Pro Scientia Aranyérmet az OTDT elnöke a Magyar Tudományos Akadémia elnökével, a Mestertanár Aranyérem kitüntetésekkel az Oktatási és Kulturális Miniszterrel közösen adja át. Az elismerés egy aranyozott színezüst éremből, egy kitűzőből, egy oklevélből és az OTDT anyagi helyzetétől függő pénzjutalomból áll. A korábbi hagyományokat folytatva 2009-ben Csányi Sándor, az OTP Bank Nyrt. elnök-vezérigazgatója a Pro Scientia Aranyérem kitüntetettek részére 100–100 ezer Ft összegű díjat ajánlott fel. A Mestertanár Aranyérmesek anyagi elismerése érdekében az OTDT elnöke javaslatlalt fordul az érintett intézmények rektorai felé.

A TDK helye a tehetséggondozásban

A magyar felsőoktatás átalakulásával a tehetséggondozás szerepe is változik. A bolognai-folyamat hatásaként, az osztott képzési rendszer bevezetésével az alapképzés ideje lerövidül, így a tehetségek kiválasztására és pályájuk segítésére is kevesebb a lehetőség. Ehhez igazodva a tudományos diákkörök szerepe is változik, amennyiben már a tanulmányi idő kezdetén is több figyelmet kell fordítani a tanár-diák kapcsolat kialakítására és elmélyítésére a TDK által nyújtott lehetőségek kiaknázására, a BSc (Ba), MSc (Ma), PhD (DLA) hallgatók kutatási és tanulmányi együttműködésére.

A tudományos diákkörökben folyó tudományos műhelymunka során a hallgatókról kiderül, hogy tehetségük mellett elkötelezettségük és alázatuk is megfelelő-e a tudomány műveléséhez. A diákkörökben az önképzési és alkotási kvalitásokkal rendelkező fiatalok kipróbálhatják önmagukat, megismerhetik a tudományos élet



sajátosságait. Ma már szinte minden, összesen mintegy 300 felsőoktatási intézményi karon (fakultáson) működik TDK, amelyek helyzetét és teljesítményeit az egyetemek és főiskolák eltérő hagyományait tükrözően a tanulmányi és vizsgaszabályzatban, vagy önálló TDK-szabályzatban rögzítik. Az intézmények elkötelezettek a TDK iránt, ugyanakkor oktatóik jelentős része „túlterhelt” és emiatt nem szán megfelelő időt a tehetségek segítésére és gondozására. Emellett komoly nehézségeket okoz a forráshiány, amivel a TDK is küszködik. Ezen problémák azonban nem érintik, nem érinthetik azt az elhivatottságot, amellyel a hallgatók és az oktatók legjobbjai egyaránt rendelkeznek, és amely élteti a tudományos diákköröket immáron több mint fél évszázada. E sikeres mozgalom egyedülálló a világban, sok országban megirigyelt igazi magyar Hungarikum.

A TDK tevékenység szorosan kapcsolódik az intézményekben folyó tudományos, oktatási és kutatási munkához. Az aktív TDK-sok fontos bázisai mindezen tevékenységeknek. Ezen kívül meghatározói a hallgatói közéletnek is, miként a hallgatói önkormányzatok is sokat segítenek az intézményi és az országos TDK konferenciák szervezésében.

A tudományos diákkörök társadalmi szerepe

A tudományos diákkörök szerepe a magyar kutatásban és felsőoktatásban ismert és elismert. A tekintélyes közéleti szereplők legtöbbször maga is részt vett a tudományos diákköri munkában. A TDK társadalmi szerepének jelentősége kiemelkedő, hiszen generációk óta érdemi része van a magyar értelmiség alakításában és gondolkodásának formálásában, az értelmiségi szocializációban. Több nemzedék óta befolyásolta és befolyásolja a vezető értelmiség önmeghatározását, nemzetet szolgáló pozitív magatartását.

A tudományos diákkörök hagyományai és eredményei bizonyítják, hogy a felsőoktatás szereplői részéről töretlen az igény a tehetség gondozás ezen legszelesebb hatókörű formája iránt. A TDK fontos az intézményeknek a tehetségek kiválasztásában és segítésében, és fontos a hallgatóknak is, akiknek egyéni karrierjük építésében is igen nagy lehetőséget jelent, de legfontosabb a társadalomnak, hiszen a tehetség az egyik, ha nem a legfontosabb újra termelődő érték, amely előre viszi Magyarországot.

SZENDRŐ PÉTER & CZIRÁKI SZABINA

IRODALOM

- KOÓSNÉ TÖRÖK ERZSÉBET & BARANYAINÉ RÉTI GABRIELLA (2008) *A TDK kézikönyve*. Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, OTDT Titkársága. pp. 11–35.
- Az Országos Tudományos Diákköri Tanács Közleményei*, 7. (2008) Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, OTDT Titkársága. pp. 9–17.

TEHETSÉGGONDOZÁS AZ EÖTVÖS JÓZSEF COLLEGIUMBAN

– SZÁMVETÉS ÉS KITEKINTÉS –

MOST, AMIKOR ÁTTEKINTÉST KELL ADNOM arról a tehetséggondozó munkáról, amely az Eötvös Loránd Tudományegyetem legnagyobb és legrégebb szakkollégiumában, az Eötvös József Collegiumban (továbbiakban Collegium) folyik, egyszerre több elvárásnak és célnak is meg kell felelnem. Ezek egy részét a tárgy követeli meg, más részét magam támasztom önmagamnak. Hiszen egy immár több, mint száztíz éves múltra visszatekintő, nagy hagyományú és hírű intézmény esetében nem tekinthetünk el a múlt eredményeire való hivatkozástól és a ma Collegiumának ama régivel való összehasonlításától, de attól sem, hogy mindezt egy olyan személy írja, aki közel nyolc évnyi igazgatói munka után elköszön hivatalától, így el nem fojtható késztetést érez, hogy visszatekintszen, és – még ha óhatatlanul szubjektíven is – számot ne vessen igazgatói működése eredményeivel, és a fölmerült, s olykor meg nem oldott problémákkal. A régi, nagy múltú intézmények ugyanis mindig kettős szorításban működnek: egyik oldalon ott áll elvárásaival a hagyomány, a valamikori dicsőséges korszak, a másikon pedig ott sürget a jelen, a modern kor a maga Proteusként átalakuló kihívásaival. S mivel a változó világban egyetlen oktatási intézmény sincs, mely évszázados hagyományait változatlanul őrizné, de nincs egy olyan egykor és ma is sikeres sem, amely teljesen elszakadt volna gyökereitől, kétségtelen, hogy a mai siker feltétele a hagyomány és megújulás kettősében ragadható meg.

Amikor 1895-ben Eötvös Loránd kezdeményezésére megszületett a Collegium, az alapító és támogatói határozott céllal és világos elképzelésekkel hozták létre az új intézményt. Mivel a kor közoktatásának egyik legnagyobb problémája a fölkészült, jól képzett tanárok szorító hiánya volt, a Collegium elsődleges célja az égető tanárhány nyhítése volt. Szervezeti, működési és pedagógiai mintául a párizsi elitképző intézmény, az École Normale Supérieure szolgált. A cél pedig úgy fogalmazódott meg, hogy elhivatott és tudásukat alkotó módon továbbadni, fejleszteni képes, ún. „tudós tanár”-okat képezzenek az új intézmény falai közt.¹ Minden eszközt ennek a célnak rendeltek alá: a Collegium a kezdeti sikeres próbaidőszak után 1911-ben költözött a legendás Ménesi úti épületbe, amely maga volt az elitképzéshez rendelt valamennyi feltétel megvalósulása. Az épületet 60–70 diák (akkoriban csupa fiatalember) és az őket tanító tanárok kényelmes elhelyezésére tervezték. De volt benne

¹ Tóth Gábor (1995) Az Eötvös József Collegium előtörténete. In: *Szabadon szolgál a szellem (1895–1995)*. (ed) Kósa László, Budapest, pp. 13–30.



nem kevés kabinetszoba tanórák céljára, társalgó és közös étkező, hiszen a diákok teljes ellátást kaptak, de ami a legfontosabb, az első emeleten a kiválóan felszerelt könyvtár kapott helyet, amely sok diák számára még saját ágyánál vagy íróasztalánál is fontosabb lett. Akkoriban négy-négy, többnyire azonos szakon tanuló, eltérő évfolyamra járó diák lakott minden két szobából álló egységben: az egyik szoba a tanuló, a másik a háló volt. Egy-egy ilyen szűkebb közösséget neveztek családnak: élén a negyedéves „családapa” állt, akit a harmadéves „családanya” követett a sorban, amelyet a két gólya zárt.

De a Collegiumnak nemcsak a szervezete, hanem oktatási módszere is egyedülálló volt. A diákoknak nem feltétlenül kellett az egyetemen órára járniuk, elég volt ott kollokválniuk, s óráik jelentős részben a Collegiumban voltak. Ezek a kollégiumi szemináriumok jellegükben is eltértek az egyetemi óráktól: kiscsoportos foglalkozások voltak, amelyeken nagy szerepet kapott az önálló munka és felkészülés: a diákoknak többnyire újabb és újabb feladatot kellett hétről hétre megoldaniuk. Legendások a szinte megvalósíthatatlannak tűnő követelmények: pl. tanuljon meg a diák svédül a következő órára. A tanárok szigorú kritikát és önálló gondolkodást vártak el diákjaiktól, és ez a szellemiség a mindennapi érintkezést is áthatotta: a diákok egymást is vizsgáztatták, s tudatlanságáért bárki kaphatott megsemmisítő korholást. Többnyire úgy szokás mindezt jellemezni, hogy a korban szokásos német-porosz pedagógiai és tudományszemlélet helyett a Collegiumban francia liberális szellem uralkodott. Éppen emiatt vált 1945 után egyre kényelmetlenebbé a Collegium a kommunista hatalom számára, ami elvezetett aztán az 1950-es megszüntetéshez.

Az 1956-ban újjászervezett Eötvös Kollégium, immár az ELTE szakkollégiumaként megpróbálta életre kelteni a megszüntetett intézményt. Bár a kontinuitás megszakadása súlyos, máig ható traumát okozott, mégis elismerés illeti a feltámasztás kísérletét, még ha az eredeti állapotot nem sikerült is (és nem is lehetett) visszaállítani. Az akkori igazgató, Tóth Gábor filozófiája, ahogy később egykori közeli munkatársa megfogalmazta, így foglalható össze: „amit lehet, és ahogy lehet”. Az ekkor már koedukált és számos kiváltságát elveszített Kollégium a nyolcvanas évek olvadó szocializmusában egyre többet valósíthatott meg a régi Collegiumot jellemző sajátosságoktól. Az 1990-es rehabilitálás megadhatta volna az esélyt, hogy a megváltozott társadalmi, politikai és természetesen oktatási viszonyok között korszerű, de a régi Collegiummal kompatibilis új Collegium jöjjön létre (ne feledjük, ekkor már szép számmal voltak magukat a Collegium eszméjéből eredeztető és egyéb alternatív szakkollégiumok!). De hiába indult meg a helykeresés, ekkor a Collegium a személyi kérdések kátyújába ragadt. Aztán a felsőoktatás látványos fejlődésével és az 1993-as felsőoktatási törvénnyel az addig tágasnak hitt mozgástér hirtelen leszűkült. Nem mondhatom, hogy végleg kényszerpályára került a Collegium, de az kétségtelen, hogy az elmúlt másfél évtizedben számos olyan változás ment végbe a magyar felsőoktatásban, amely szűkítette a Collegium lehetőségeit. Ami a kilencvenes évek elején egy tollvonással rendezhetőnek tűnt, arról kiderült, hogy nehéz, küzdelmes folyamat: az új Collegiumot kontinuussá tenni a régivel. Minden

nehézség és vita ellenére az elmúlt bő másfél évtized Collegium-története három tényező együtt hatásából vezethető le: őrizni a Collegium „szabadon szolgál a szellem”-eszményét; egyszerre ápolni és megújítani, a korkövetelményekhez igazítani a Collegium oktatási és tudományos rendszerét; kivédeni, vagy ha ez nem lehetséges, legalább tompítani a magyar társadalom és a felsőoktatás átalakulásának és átalakításának negatív hatásait. Ebben az összefüggésben kétségkívül az egyik legfontosabb fogalom a tehetséggondozás. Ezt művelte mesterfokon a régi Collegium, s ezt kell mesterfokon művelnie az újnak.

A magyar felsőoktatásban tanulók száma nemcsak a 20. század elejéhez, de a még a rendszerváltoztatás évéhez képest is óriási mértékben növekedett meg. Az egyetemi, főiskolai hallgatók létszámának drasztikus emelkedése, az oktatás piacosítása és a társadalmi, egyéni igények és karrierhiedelmek megváltozása egyes szakterületeken eltömegesítette, más szakokon végveszélybe sodorta az oktatást. Rangjukat, súlyukat veszítették klasszikus tudományterületek, divatossá, hallatlanul népszerűvé váltak új vagy egzotikus szakirányok. Fajsúlyát veszítette a közoktatás, elvesztette rangját az érettségi, megszűnt a felvételi, vagyis az egyetemek beleszólása abba, kiket fogadnak majd polgáraikká, s még hosszán sorolhatnánk azokat a kedvezőtlen változásokat, amelyek megváltoztatták a köz- és felsőoktatás egymáshoz való és belső viszonyait. Ha visszatekintünk az elmúlt húsz esztendőre, azt mondhatjuk, alig volt olyan változtatás a felsőoktatásban, amely öt esztendőnél hosszabb életű lett volna. Ezt tetőzte be a bolognainak nevezett folyamat, azaz a többciklusú felsőoktatási képzés, amely érzékenyen érintette a Collegiumot is.

A Collegium, mint a magyar tanárképzés egyik fellegvára, hagyományosan a közoktatásban is jelenlévő szaktudományok művelésének helye, vagyis ahogy egykor, úgy ma is „filoszok” és „dögészek” alkotják a kollégisták többségét, ami azt jelenti, hogy sokáig csak az ELTE Bölcsészettudományi és Természettudományi Karának hallgatói lehettek a Collegium tagjai. Az ELTE szervezeti átalakulása következtében azonban ma már a Társadalomtudományi és az Informatikai Kar hallgatói is jelentkezhetnek a Collegiumba. Azaz a klasszikus bölcsész- (magyar, történelem, filozófia, nyelvzakok) és természettudományos (matematika, fizika, biológia, kémia) szakok néhány éve kiegészültek modernnek nevezhető szakirányokkal, és ezzel nagyjából kialakultnak tekinthető a Collegium szaktudományos spektruma, ami megfelel a hagyományoknak, és alkalmazkodik a jelenlegi helyzethez is. Bár az elmúlt években fölmerült annak a kérdése is, vajon nem kellene-e nyitnia a Collegiumnak olyan területek felé, amelyek divatossá lettek (pl. közgazdaságtan, politológia, kommunikáció stb.), a gondos mérlegelés eldöntötte, hogy teljes profilváltásra a klasszikus tudományterületek dekonjunktuurája ellenére sincs szükség, ha a „tudós tanár” ma is aktuális eszményéhez hívek akarunk maradni.

A teljes vagy legalábbis nagymértékű profilváltás egyébként is kudarcra lett volna ítélve, hiszen a kilencvenes években, éppen a régi Collegium családmodelljének modern változataként, fokozatosan szerveződtek meg azok a szakmai műhelyek, amelyek az egy szakon tanuló diákokat fogják össze. Jelenleg tizenkét szakmai műhely



működik a Collegiumban: magyar, történész, angol-amerikai, germanisztika-skan-
dinavisztika, francia, klasszika-filológiai és orientalisztika, filozófia, társadalomtu-
dományi, földrajz-földtudományi, matematika-fizika, biológia-kémia, informati-
kai. (Korábban igen sikeres volt a Collegium russzisztikai műhelye, de az új évezred
elején eltűntek a Collegiumból az oroszszakos jelentkezők, s bár van russzisztika-
szakirányon tanuló hallgatónk, akire megkülönböztetett figyelemmel vigyázunk,
esetében nem beszélhetünk műhelyről, csak egyéni, tutoriális munkáról.)

A tehetséggondozás folyamata tehát azzal kezdődik, hogy a Collegium megpró-
bálja megszólítani a profiljába illeszkedő szakirányokra felvételt nyert hallgatókat, és
minél többekben fölkelteni az érdeklődést intézményünk iránt. Jelenleg 115 hallgató
háromágas szobákban való elhelyezését tudja biztosítani a Collegium, de emellett
még 60 bejáró tagja is van a Collegiumnak, vagyis évente mintegy 20–22 bentlakó és
10–12 bejáró hallgató föl vételére van mód. Az átlagos túljelentkezés évente hatszo-
ros, ebből kell minden évben úgy kiválasztani a legjobbakat, hogy lehetőleg minden
műhelybe jussanak golyák. A jelentkezők közül pontosabban az egy-egy szakirány-
ra jelentkezettek közül a legjobbakat választjuk ki és vesszük fel a Collegiumba, de
az igazi probléma nem is a kiválasztás collegiumi folyamatában rejlik, hanem abban,
hogy mi csak a jelentkezők legjobbjait tudjuk kiválasztani. S bár a pályázati felhívás-
ban szerepel, hogy a Collegium a legjobbakat és az egyetemi tanulmányoknál többre
vagyókat várja, korántsem biztos, hogy a legjobbak jelentkeznek. A rövid határidő és a
többletterhek hangsúlyozása sokak szerint ugyanis riasztóan hat. Ráadásul az utóbbi
évtizedben szemmel láthatóan megnőtt a felsőoktatási verseny, s a felsőoktatási intéz-
mények már a középiskolában megpróbálják maguknak megnyerni a diákokat. Régen
óriási jelentősége volt a Collegium tehetség-utánpótlásában, hogy az első két évtized
után nem volt olyan középiskolája Magyarországnak, amelynek tantestületében ne
lett volna egy vagy két Eötvös-kollégista, s ők bizony kötelességüknek érezték, hogy
legkiválóbb tanítványaikat beajánlják a Collegiumba. Csakhogy az Eötvös Collegium,
minden szándéka ellenére, elszakadt a közoktatástól. Ahogy a régi Collegiumban is
meghatározó volt azok száma, akik tudományos pályára léptek, és egyetemi okta-
tók lettek, úgy a mai Collegium „tudós tanár” eszménye is inkább a felsőoktatásnak,
mintsem a közoktatásnak szól. Végzettjeink között bizony kisebbségben vannak,
akik valamely középiskolában tanítanak, s aki mégis ezt a hivatást választotta, az is
inkább a fővárosban igyekszik elhelyezkedni, pedig a Collegium hivatása elsősorban
a vidéki Magyarország elitképzése. Éppen ezért sürgető szükség volt a legkiválóbb
középiskolások megszólítása. Bár az ELTE népszerűsége kisugárzik a Collegiumra
is, a legkiválóbbakért nagy a verseny. Ezért minden évben igyekszünk megszólítani
az OKTV-k legjobbjait, és szoros kapcsolatot alakítottunk ki a Kutató Diákok moz-
galmával is, akiknek köréből számos kiváló hallgatónk került és kerül ki.

A tehetségek megfelelő kiválasztása rendkívül fontos feladat, és ennek a Colle-
giumban régi hagyománya és külön neve is van: „fejkopogtatás”. A hallgatóktól előbb
írásos jelentkezési anyagot kérünk, majd többnyire egyetemi tanulmányaik kezdete
előtt, valamelyik augusztusvégi napon személyesen is meg kell jelenniük az Eötvös

Collegiumban. Mivel az új felsőoktatási törvény eltörölte az egyetemi felvételit, így az oktatók csak az első órán találkoznak a felvételt nyert hallgatókkal, személyes benyomások alapján a felsőoktatási intézményeknek nincs módjuk szelektálni a jelentkezők között. Emiatt aztán sokan panaszkodnak arra, hogy az utóbbi időben sok, a felsőfokú tanulmányokra alkalmatlan diák jelent meg az egyetemeken és főiskolákon, akik – a finanszírozási forma miatt – alkalmatlanságuk ellenére is közel férközhetnek a diplomához. A Collegium szakmai felvételi je lehetőséget ad arra, hogy a jelentkezők közül a legkiválóbbakat vegyük fel az intézménybe. Mivel azonban felvenni csak a jelentkezőket lehet, az utóbbi években – sajnos – egyre többször előfordult, hogy alkalmas jelentkezők híján egy-egy szakterületre nem tudtunk elsőéves hallgatót fölvenni. (Ha azzal szembesül a Collegium tanári kara, hogy az adott szakterületre jelentkezők tudásuk, képességük alapján elmaradnak a megkívánt szinttől, és felkészületlenségük, érdeklődésük hiánya nem magyarázható sem családi háttérrel, sem fölvezetésük hiányosságai, akkor nem kötünk kompromisszumot, és pusztán a létszám feltöltése végett nem veszünk föl diákokot.)

A jelentkezőket azonban nemcsak szakmai fölvezetésük alapján ítéljük meg, hiszen a Collegium számára az egész személyiség fontos. A diákság is véleménymond minden jelentkezőről, figyelembe véve, hogy ki mennyire tűnik alkalmasnak a Collegium közösségébe való beilleszkedésre, de a teljes embert vizsgálja a szakmai felvételi bizottság is. Többször előfordult, hogy éppen az emberi szempontok miatt a Collegium elutasított olyan kiváló eredményeket fölmutató jelentkezőt, akiről a felvételin hamar kiderült, hogy képtelen lenne beilleszkedni e sajátos közösségbe, vagy előnyben részesítette azt, aki középiskolai eredményei alapján nem volt kiválónak nevezhető, de elkötelezettségéről és kivételes intelligenciájáról meggyőződtek fölvezetetői.

A tehetségesnek ítélt hallgatók kiválasztása után kezdődik meg a tehetséggondozás collegiumi folyamata. Bár az egyetemi és collegiumi követelmények jó esetben nem hagyják, hogy a tehetséges diák elkallódjék a rendszerben, legelőször a tehetséggondozás fontos feltételei közül mégis egy olyan összetevőt emelek ki, amely bár nehezen megragadható, mégis érzékelhető feltétel, és ez a Collegium inspiratív légköre. Általános tapasztalat ugyanis az, hogy egy mégoly tehetséges diák táalentuma is kibontakozatlan marad, ha rossz környezetbe kerül. A lustaság, a tanulmányok elhanyagolása, a készülletlenség tolerálása azonban sem régen nem volt divat, sem ma nem jellemző a Collegiumra. Bár az egymást komoly és komolytalan kérdésekkel vizsgáztatásnak a szokása a mai Collegiumra már nem jellemző, a diákság ma is elismeréssel tekint a kivételes teljesítményekre, s a siker másokra is ösztönzőleg hat. Az, aki elhanyagolja tanulmányait, hamar a közösség periferiájára sodródhat, s hamar elveszítheti tagságát.²

2 A Collegium Tanulmányi Szabályzata és Követelményrendszere szerint a tagok elveszíthetik tagságukat, ha tanulmányi átlaguk két egymást követő félévben 4,25 alá csökken. Bár kísérleteztünk a számítás „modernizálásával”, egyelőre megmaradtunk a klasszikus átlagszámítás mellett, míg a karok használják a „súlyozott” és „kredités” átlagszámítást is. Minden félévben megvonjuk a Collegium „nagy átlagát” is, ami egyfajta GDP-adatnak tekinthető. Ez az elmúlt 5–6 félévben jellemzően 4,50–4,52 volt.



És hozzájárul ehhez a légkörhöz a múlt elevenen tartása. A Collegium történetében, a kezdetektől a mai napig számosan vannak azok, akik jelentékeny szerepet játszottak a magyar és az egyetemes tudományosságban. Példájuk földidézése, életművük kutatása eminens feladat, hiszen sok esetben modell-értékű pályafutásról és tudományos teljesítményről van szó. Ilyen céllal több sikeres konferenciát is szervezett az elmúlt időszakban a Collegium, és e konferenciák anyagát több kötetben közzé is tettük.³

Lényeges továbbá az is, hogy az Eötvös Collegium, eltérően számos más szakkollégiumtól, valódi interdiszciplináris intézmény. A Collegium falai közt bölcsészek és természettudósok, társadalomkutatók és informatikusok élnek, laknak, tanulnak együtt, és a különböző világlátások jól kiegészítik egymást, és a nem pusztán a saját tudományos közegben való mozgás jótékonyan szélesíti a látókört.

(Régi, eldöntetlen vita egyébként, hogy milyen szobaösszetétel az ideális. Az jobb-e, ha azonos szakon tanulók laknak együtt, mint régen, vagy ha teljes a keveredés; s az azonos évfolyamon tanulók együttlakása szerencsésebb-e, vagy ha különböző korúak a szobatársak? A kérdés első felére nincs egyértelmű válasz, mert pozitív példát mindkettő mellett föl lehet sorakoztatni. Az biztos, hogy a legrosszabb konstrukció a tiszta gólya-szoba, ebben az esetben ugyanis nincs felsőéves, aki a fiatalabbat bevezesse az egyetemi és kollégiumi életbe.)

De visszatérve a kollégiumi tehetséggondozáshoz: a sikeres felvételi után kezdődnek az egyetemi és kollégiumi tanulmányok. Az Eötvös Collegium – híven hagyományához – ma is kínál az egyetemi képzési rendbe illeszkedő vagy attól független, csak az Eötvös-kollégisták számára kötelezően választható szak- és nyelvórákat. A Collegiumban fölvehető órák körét – a lehetőségek figyelembevételével – az egyes műhelyek autonóm módon határozzák meg, illetve vannak olyan, az egész Collegium számára ajánlott kurzusok, amelyekről az igazgató dönt.

Szakórák tartására elsősorban az ELTE oktatóit kérjük föl, akik félévente egy-egy collegiumi kurzust beszámíthatnak kötelező óraterhelésükbe. Ilyen órát minden fölkért oktató szívesen vállal, ezeknek a kurzusoknak a színvonala ugyanis jóval meghaladja egy átlagos egyetemi foglalkozás színvonalát, hiszen ezeken a – nem kizárólag, de többnyire Eötvös-kollégisták által látogatott – kurzusokon a legjobb és a leggyengébb képességű diák közti különbség nem oly nagy, mint más órákon, azaz az oktató nem kényszerül alapfokú ismeretek oktatására, a legjobbak pedig nem unatkoznak emiatt. E szakórák mellett nagyon fontos a nyelvi képzés színvonalának a fönntartása, mert bármennyire jobb nyelvi fölkészültséggel jönnek is az újabb generációk, célunk, hogy a Collegiumban tovább emeljük a már megszerzett nyelvtudás szintjét (középfok után felsőfok), hogy megadjuk a lehetőségét, hogy

³ *Az Eötvös Collegium és a magyar irodalomtörténet.* (ed) Varga László, Budapest, 2003; *Keresztury Dezső, az Eötvös Collegium igazgatója (1945–1948)*, (ed) Paksa Rudolf, Budapest, 2004; *A háború sújtotta Eötvös Collegium.* Tomasz Jenő emlékére. (ed) Dörnyei Sándor, Budapest, 2004; ΓΕΝΕΣΙΑ (Tanulmányok Bollók János emlékére) (ed) Horváth László, Laczkó Krisztina, Mayer Gyula & Takács László, Budapest, 2004; *Szekfü Gyula és nemzedéke a magyar történetírásban.* (ed) Paksa Rudolf, Budapest, 2007; *Tudós tanárok az Eötvös Collegiumban.* (ed) Sepsi Enikő és Tóth Károly, Budapest, 2009.

egy-két újabb nyelvet tanulhassanak meg. Jelenleg a következő nyelvek tanulhatók a Collegiumban: angol, német, francia, spanyol, olasz, orosz, bolgár, ógörög, latin (ez utóbbi egy évig kötelező minden latint még nem tanult bölcsészhallgatónak).

Az Eötvös Collegium az elmondottak alapján jól látható módon egyesít különféle funkciókat: a diáktorzhonit, az oktatásit és tudományost. A kis, egymást jól ismerő közösség, ha pusztán a kollégiumi öntevékenységet nézzük, már önmagában is az átlagosnál messze jobb feltételeket kínál ahhoz, hogy a benne részt vevők kibontakoztathassák tehetségüket. Ezek azonban, mint például a zenei önképzés, ami a kollégiumi kórusban teljeseedik ki, vagy az irodalmi alkotókör, ami kisebb csoportokban folyik, és még sok más önálló diákkezdeményezés mind olyan fontos melléktevékenységek, amelyek sokoldalú személyiségek kialakulását segíthetik elő. Igazgatóként ezeket a tevékenységeket mindig támogattam, de a hangsúly végső soron az oktatáson, az önálló vagy csoportos kutatómunkán, illetve az egyetemi tanulmányok vagy az azokon túlmutató egyéni fölkészülésen van. Az előbbinek igyekszik szervezett kereteket biztosítani a Collegium azzal, hogy lehetőséget ad a szakos képzési rendbe illeszkedő szakórák, vagy ún. szakkollégiumi kurzusok illetve nyelvórák látogatására.

A Collegium, bár az elmúlt évszázadban adott jeles írókat, költőket a magyar kultúrának, sőt újabban sikeres vállalkozókat a magyar és globális gazdaságnak, mégis kiváló tudóst adott legtöbbit a magyar és nemzetközi tudományosságnak, vagyis kiemelt feladatunk, hogy bizonyos területeken, elsősorban a klasszikus bölcsész-tudományok és természettudományok terén, a tudósutánpótlás nevelése. Mindannak fókuszában, ami az elmúlt évtizedben a Collegiumban történt, a tudományos profil megerősítése állt. Ezt szolgálja a nagyjából véglegessé formálódott műhely-szervezeti rendszer, amelyet a kétciklusú képzésre való áttérés rendkívül hátrányosan érintett. Mert míg korábban a kétszakosság – a kilencvenes évek egy rövid intermezzójától eltekintve – mindvégig meghatározó volt a bölcsész-tudományok és a természettudományi tanárszakok esetében, vagyis egy hallgató egyszerre legalább két műhely tagja volt, addig az új rendszer egy, vagy – jobb esetben – másfél szakos hallgatói általában csak egy műhely teljes értékű tagjai, ami miatt jelentősen csökkent az egy szakirányon tanulók létszáma. Ebben a helyzetben nagyon nehéz közös kurzust vagy közös kutatási programot találni, hiszen egy-két emberre a mai nehéz gazdasági helyzetben luxus lenne kurzust vagy programot alapozni.

A tudományos képzés megerősítéséhez tartozik mégis e szakmai műhelyek egyre szervezettebbé válása, s hogy a műhelyvezetők, akik mind egyetemek vagy akadémiai kutatóintézetek fiatal, tehetséges oktatói, kutatói, segítséget nyújtanak a tudományos fölkészüléshez. Ami – véleményem szerint – az utóbbi években valódi áttörést jelentett, a Collegium és a tudományos élet kapcsolatának egyre szorosabbra fűzése.

Első helyen kell említeni a Collegiumban tartott tudományos konferenciákat. 2001 óta évente mintegy négy-öt konferenciára került sor a Eötvös Collegiumban. A legnagyobb hagyományú és legrégebb konferencia az először 2000-ben megszer-



vezett Eötvös Konferencia, amely mára háromnapos rendezvénné nőtte ki magát, s melyen idén közel nyolcvan előadás hangzott el. Ez a teljes mértékben a diákság által szervezett konferencia nemcsak az Eötvös Collegium, hanem az ország és határon túli szakkollégiumok valamennyi tagjának meg kívánja adni a lehetőséget, hogy kutatásáról érdeklődő és kritikus közönség előtt számoljon be. A tudományos közéletben való részvételhez ez az egyik legjobb iskola: a szervező diákok megtanulják, hogyan kell, nem kevés buktatót legyőzve, egy efféle rendezvényt megszervezni; a résztvevők megtanulják, hogyan kell összefoglalót írni, milyennek kell lennie a jó előadásnak, hogyan kell nagyobb közönség előtt beszélni stb. Jól látható az, hogy az ezeken a konferenciákon résztvevők komoly előadói rutint szereznek, és ezt később valamennyien sikeresen kamatoztathatják.

A konferencia-részvétel és a publikációs tevékenység intenzív támogatása több célt szolgál. Amellett, hogy már az egyetemi tanulmányok ideje alatt komoly fölkészültséget lehet szerezni ily módon a későbbi tudományos pályához, az efféle tevékenységnek már a tanulás éveiben is komoly haszna lehet. A köztársasági-ösztöndíjra vagy egyéb más díjra való pályázáskor nem kis előnyt jelent, ha valaki efféle eredményes többlet-tevékenységet tud fölmutatni. Másfelől egy-egy ilyen megjelelés alkalmat ad arra is, hogy valaki ne csak a tanárai, hanem a szélesebb szakmai közvélemény előtt is ifjú tudósként mutatkozzék be. Ezáltal a Collegium hozzásegíti tagjait ahhoz, hogy a tapasztalat mellett – divatos szóval – jelentős „kapcsolati tőkét” halmozzanak föl, amit aztán (hogy egy igencsak praktikus szempontot említsek) a diploma megszerzése utáni álláskeresésnél kamatoztathatnak. Csak egy jellemző példa: az egyik néhány évvel ezelőtt rendezett tudományos konferenciára való készüléskor két hallgató nyakába vette az országot, s addig nem ismert forrásokat tártak föl az adott Eötvös-kollégista tudós fiatalkori kutatásairól. Előadásuk akkora sikert aratott, hogy nemcsak több folyóiratban és lapban publikálták a fellet, hallatlanul izgalmas anyagot, hanem több helyre meg is hívták őket előadást tartani, s egyiküknek azonnal tanársegédi állást kínáltak.

Az elmúlt években – meggyőződésem – lényeges lépéseket tett tehát a Collegium tudományos profiljának megerősítése érdekében. A legtehetségesebb diákok kiválasztása, az inspiratív szellem óvó fönntartása vagy a markáns tudományos profil megőrzéséhez szükséges tevékenységek kibontakoztatása és segítése mellett fontos dolognak tartom a diákok egyetemtől független ösztönzését is. Ahogy országos méretben rendkívül sikeres tehetséggondozási formának tartom az OTDK-t, ugyanúgy fontosnak tartom a hasonló ösztönzést a Collegiumon belül is, ahol ezt az Eötvös-pályázat jelenti. Ezen a pályázaton minden Eötvös-kollégista részt vehet, és pályamunkát nyújthat be tudományos és szépirodalmi kategóriában. A díjjal nemcsak elismerés, hanem viszonylag jelentős pénzjutalom is jár. Jóval körülhatároltabb területen várt pályamunkákat a több mint egy évtizeden át a Collegiumhoz kapcsoltan működő Huszti Alapítvány pályázata, amelynek további sorsa az alapító Husztiné Kalis Veronika asszony elhunytja miatt egyelőre bizonytalan. Ezek az alapítványi pénzjutalommal is együtt járó díjak fontos szerepet töltenek be a diákok tudomá-

nyos ösztönzésében, hiszen így olyan dolgozatok is megszületnek, amelyek nem részei az egyetemi kötelezettségeknek. Márpedig a szakkollégiumoknak elsődleges feladatuk, hogy az előírtakon felüli munkára ösztönözze tagjait.

Hasonló ösztönzést jelentenek a csak a Collegium tagjai számára elérhető külföldi ösztöndíjak. Bár még vannak lehetőségek a nemzetközi kapcsolatépítésben, komoly hozadékuk van a jelenleg meglévőknek is. Hosszabb-rövidebb tanulmányúton számos hallgató tanulhatott/tanulhat a párizsi École Normale Supérieure-rel való együttműködésnek köszönhetően, és évente többen is eltölthettek egy-egy szemesztert a wisconsini Beloit College-ban a régóta kiválóan működő diákcsere keretében. A külföldi ösztöndíj hallatlanul fontos minden tudósjelölt és tudós számára, hiszen a világlátás nagyszerű élménye meg a nyelvtudás tökéletesítése mellett a legnagyobb haszna mégis annak van, hogy az otthoni környezetből kiszakadva az ösztöndíjas reggeltől estig csak a kutatási témájával foglalkozhatik, tegye ezt akár az itthoninál gazdagabb könyvtárban, akár a hazainál jobban felszerelt laboratóriumban.

Az Eötvös Collegiumnak – az elmondottakból remélhetően világosan kitetszik – célorientált, sokféle elemet magába foglaló, egyszerre hagyományörző és korszerű, de ugyanakkor még további lehetőségeket is magába foglaló tehetséggondozási programja van, amely a következő legfontosabb pillérekből áll:

- a jelentkezők közül a legtehetségesebbek kiválasztása;
- a tudományos fölkészülést ösztönző és segítő szervezeti struktúra (műhelyek);
- magas színvonalú, az egyetemi kurzusokat kiváltó vagy kiegészítő szak- és nyelvórák;
- a tudományos életre fölkészítő, abba „belenövesztő” programok (konferenciák, hazai és nemzetközi tudományos tanácskozások);
- publikációs tevékenység;
- belső, alapítványi pályázatok;
- külföldi ösztöndíj-lehetőségek.

Mint minden intézmény, természetesen az Eötvös Collegium esetében is vannak kiaknázatlan lehetőségek. E nagy múltú intézmény búcsúzó igazgatójaként csak abbéli bizakodásomat fejezhetem ki, hogy az Eötvös Collegium a továbbiakban is hú marad évszázados hagyományaihoz s egyszersmind képes lesz megújulni és továbbfejlődni azokon a területeken, amelyeken megújulásra és fejlődésre van szükség. Bár a magyar felsőoktatás sok tekintetben a szétziláltság jeleit mutatja, az értékörzés és értékteremtés eminens feladata jelentőségének fölismerése és támogatása – melyet nem béklyóznak kicsinyes szándékok – hosszú távon is biztosíthatja a minőségi elitképzés fellegettségének a nemzeti és nemzetközi tudomány és kultúra számára fölbecsülhetetlen jelentőségű, termékeny munkáját.

TAKÁCS LÁSZLÓ

A DEBRECENI EGYETEM TEHETSÉGGONDOZÓ PROGRAMJA 2001-TŐL NAPJAINKIG

A DEBRECENI EGYETEMEN ALAPÍTÁSÁTÓL (1912) kezdve kiemelt szerepet kapott a tehetséges hallgatókkal való foglalkozás. Ez a második világháború előtti és utáni évtizedekben egyaránt jellemző volt, legfeljebb más-más szervezeti formákat alkalmaztak. Az ezredforduló előtti években különösen két szervezeti keret adott kibontakozási lehetőségeket a tehetséggondozásban: a tudományos diákköri munka és a szakkollégiumi rendszer.

a) A tudományos diákkörök – tanszékekhez, illetve intézetekhez rendelten – az egyetem tudományos kutatással foglalkozó munkatársai mellett kutató munkát végző hallgatókat fogták össze. Az ott folyó tevékenység alapját a tutorok irányításával végzett egyéni kutató munka alkotta, ám keretei között időközönként felolvasó üléseket és konferenciákat is szerveztek. Alapvetően itt történt az Országos Diákköri Konferenciákra történő felkészülés.

b) Más típusú tehetséggondozó munka folyt a szakkollégiumokban: szűkebb tudományos kört (egy-egy speciális szakterületet) öleltek fel. Az Európában évszázadok óta működő „Kollégiumok” mintájára szerveződtek. Magyarországon az elsőt Eötvös Loránd minisztersége idején, 1896-ban, „Eötvös Collégium” néven hozták létre. A tevékenység alapját ebben az esetben is a tutorok által irányított egyéni kutató munka alkotja, amelyhez a kutatási témákhoz igazodó és a legújabb tudományos eredményeket visszatükröző előadások, kurzusok, illetve rendszeres nyelvtanulás, szakfordítás kapcsolódnak. Az egészet közösségi (kulturális, sport) tevékenység egészíti ki.

2000 októberében az újra integrálódott Debreceni Egyetem akkori rektorának, dr. Fésüs László professzornak a kezdeményezésére indult el az Egyetem új tehetséggondozó programjának a kidolgozása. A tervet a Rektori Tanács a dékáni-főigazgatói kollégium támogatásával elfogadta, s 2001 tavaszán megindult az első hallgatói csoport beválogatása az akkori II. éves hallgatók köréből a DETEP-be. Az új programnak kiemelt célja volt: a legkiválóbb hallgatók intenzív egyéni fejlesztése a gazdagítás és gyorsítás eszközeivel, egységes feltételrendszerben a DE minden karán. Ezt egyrészt a felsőoktatás tömegoktatássá válása tette szükségessé, másrészt annak az elvnek az érvényesítése, hogy a kimagasló teljesítmény eléréséhez a belső kognitív és motivációs tényezők mellett a folyamatosan stimuláló tanulási környezet elengedhetetlenül szükséges.

Az alábbi főbb kutatási eredmények, elméleti szempontok vezéreltek bennünket a DETEP első változatának kialakításában. Ezek világszerte elfogadottak a felső-

oktatási tehetséggondozás gyakorlatában (*Heller & Mönks & Sternberg & Subotnik 2000*). A kitűnő teljesítmény összetevői a felsőoktatásban:

- *a belső kognitív és motivációs tényezők* (mint egyéni tehetségpotenciálok),
- *szociálisan stimuláló tanulási környezet.*

A kitűnőség kialakulása stimulálható a következőkkel:

- *kreatív tanulási környezet,*
- *jól kiegyensúlyozott csoportdinamika,*
- *a fejlesztésben kiemelt szerepe van a tanár-diák kapcsolatnak,*
- *fontos a tehetséges hallgatók bevonása a tanításba.*

A DETEP 2001-es változatának célja és tartalmi elemei

Az előbbieken alapján határozták meg az egyetemi tehetséggondozó program komplex célját, amelynek lényege ez volt: a tehetséges hallgatók programszerű támogatása, a már működő, más programokkal és szervezetekkel együttműködve, azok sajátos céljait és feladatait figyelembe véve. A DETEP főbb tartalmi elemei (ezek mint ajánlatok keretjellegűek, az egyes karok saját lehetőségeik szerint ajánlják azokat hallgatóiknak) is a fentiek alapján fogalmazódtak meg, ezek a következők voltak:

1) Egyéni munka tutorok irányításával. Minden hallgató munkáját egy tutor segíti, aki ösztönzi a hallgatók kutatómunkáját, szakmai tevékenységét, segíti a hallgatót a szakmai kapcsolatok kialakításában, a kutatásban, publikálásban, pályázatok megírásában.

2) Részvétel szakfordítói programokban.

3) Karrier-tanácsadás, mely a szakmai szocializációt és a perszonalizációt segíti.

4) Tudományos diákköri tevékenység.

5) Konferenciák rendezése a DETEP-ben részt vevő hallgatóknak.

6) Belföldi és külföldi tanulmányutak támogatása.

7) Hallgatói kutatói kiegészítő ösztöndíj.

8) Közreműködés a szakkollégiumi tevékenységben.

9) A Debreceni Egyetem pályázatainak programban résztvevő hallgatók preferálása.

A Programban való részvételnek több fontos feltétele volt, mindenképp a folyamatos kiváló tanulmányi teljesítmény, valamint az idegennyelvi tudás fejlesztése. Elengedhetetlen, hogy a hallgató folyamatos munkakapcsolatot tartson fenn tutorával, vegyen részt minél több konferencián, számoljon be kutatási eredményeiről. A hallgató munkaterv alapján minden tanév végén beszámolót készít végzett tevékenységéről, ezt véleményeztetni tutorával, s benyújtja azt a kar vezetéséhez. A kari vezetés e beszámoló alapján dönt a hallgató DETEP-ben való következő tanévi részvételéről.

A DETEP eddigi működésének tapasztalatai alapján a *tutori rendszer* jelenti a program lényegi vonását. A hallgatók kari beszámolóit és a programszintű, egyetemi munkatanácskozás szerint is a hallgatók azt tartják a legfontosabbnak, hogy egy oktatójuk nagyon intenzíven, személyre szabottan foglalkozik velük, támogatja egyetemi karrierjüket. Fontos összetevője a fejlesztő munkának a karriertanácsadás is,



ebben önismereti, személyiségfejlesztő modulok is vannak, s népszerűek a hallgatók körében. A program második évére valamennyi kar, a hallgatói önkormányzatokkal együttműködve, kidolgozta a hallgatók támogatásának anyagi mechanizmusát, ami azt jelentette, hogy a tutori támogatáson túl a programban résztvevő hallgatók anyagi forrásokhoz is jutnak a munkaterveikben foglalt célok megvalósításához. Ebben természetesen volt némi egyenetlenség a karok között.

A program működtetéséhez minden karról és önálló intézetből a tevékenységet koordináló oktatók, valamint a Hallgatói Önkormányzat képviselője kerültek egy, az általános elveket kidolgozó, egyben bizonyos, operatív feladatokat is végző grémiumba: a DETEP-Bizottságba. E bizottság a mindenkori rektor tanácsadó testületeként működött. Tagjai operatív tevékenysége saját karuk tehetséggondozó programjainak koordinálását jelentette. A tanácsadó testületen belül létrejött egy szűkebb stáb, melynek feladata az évenként lefolytatott bevélogatás szakmai és metodikai elveinek meghatározása, valamint a bevélogatási folyamat szervezése. Az első évben e szűkebb stáb választotta ki azokat a mérőeszközöket, amelyeket a program alkalmaz a hallgatók bevélogatásához. Név szerint is érdemes ezt a Bizottságot itt felsorolni, hiszen ezek a kollegák munkájukkal maradandót alkottak az újjáalakult Debreceni Egyetem tehetséggondozásában. A nevek mellett zárójelben a karok rövidítése olvasható:

Dr. Balogh László programvezető, dékán (BTK); Balogh Éva adjunktus (PFK); Dr. Bársony István dékánhelyettes (BTK); Dr. Fónai Mihály docens (JÁTI); Dr. Gaál István dékánhelyettes (TTK); Dr. Kátai János dékánhelyettes (MTK); Dr. Márton Sándor adjunktus, mérési szakértő (BTK); Mező Ferenc tanársegéd, mérési szakértő (BTK); Dr. Pető Károly dékánhelyettes (AVK); Dr. Ruprecht István docens (MFK); Dr. Szász Tibor docens (KTK); Szeverényi Ivonn HÖK-képviselő; Dr. Sziklai István dékánhelyettes (ÁOK); Zolnai Erika tanársegéd (EFK).

Az első DETEP bevélogatási eljárása

Hogyan kerülhettek be a hallgatók a programba? A bevélogatási eljárás kidolgozása nagy felelősséggel járó eleme az egész tehetséggondozó programnak. Az elvek és metodikák meghatározásánál arra törekedtünk, hogy több szempont érvényesülhessen, így valóban azoknak legyen esélye, akik karjaik, szakjaik tehetséges hallgatói. Itt is volt már korábbi kutatási támpontunk, a felsőoktatásban a külön programba történő bevélogatás szempontjait a következőkben fogalmazzák meg (*Heller & Mönks & Sternberg & Subotnik 2000*):

- a) az átlagosat jóval meghaladó *kognitív képességek, érdeklődés, motiváció, tanulási szokások*;
- b) az előzetes *kimagasló tanulmányi teljesítmény*;
- c) *több szintű diagnosztikus megközelítés*:

– kognitív teljesítmény-diszpozíciók; releváns személyiségtegyezők vizsgálata.

Ezeket is figyelembe véve a bevélogatási rendszerünk a következő lépcsőkből állt:

1) A tanulmányi átlag alapján a karok képviselői delegálják a hallgatókat a DETEP felmérésre. A jelöltek azon másodéves hallgatók, akik tanulmányi átlaguk alapján, kari szinten a legjobb 20% között vannak.

2) Pszichológiai, szociológiai vizsgálatok (intelligencia, pályaeérdeklődés, motivációk, karriercélok). A kérdőívek, tesztek eredményeinek értékelése után: javaslat a kari képviselők számára a beválogatható hallgatók körével kapcsolatban.

3) A kari döntéshozók a javaslatok alapján, szakmai elbeszélgetés után döntenek arról, hogy végül is ki fog bekerülni a DETEP-be.

Lényeges eleme e folyamatnak a második lépés, amikor a pszichológiai, szociológiai vizsgálatok alapján javaslattétel történik a beválogatható hallgatók körére. E javaslat kialakításának egyik döntő momentuma, hogy a vizsgálatok során elért eredmények alapján sorba rendezzük a hallgatókat. Az első 3 évben a vizsgálati szempontok sora a következőképpen alakult: elsődleges szempont volt az intelligencia-teszt eredménye, majd a tanulmányi eredmény, végül a hallgató motivációját vettük figyelembe. Ennek a módszernek az volt a hátránya, hogy akinek nem sikerült jól az intelligenciatesztje, hiába teljesített jól a tanulmányi munkában, illetve volt magas a motivációs indexe, jóformán esélytelenné vált a bekerülésre.

Ennek kiküszöbölésére dolgozott ki a DETEP-Bizottság egy pontrendszert, ami csökkenti az intelligenciateszt eredményének meghatározó, kizáró jellegét. Ezáltal a különböző eredményeket figyelembe véve alakul ki egy teljesítményt mutató pontszám, amely alapján a hallgatók abszolút értelemben sorba rendezhetőkké válnak. E mutató készítéséhez minden vizsgálati eredmény esetében – ismerve a maximum elérhető pontszámot – százalékosan hozzárendelhető a hallgatók teljesítménye. Az így kapott százalékos teljesítmények már összehasonlíthatókká válnak. A különböző szempontok eredményeit átlagolva minden hallgató esetében egy „relatív” százalékos teljesítmény adható meg. Ezek alapján állítható fel tehát a hallgatói abszolút sorrend – természetesen a karok szerinti bontásban (1. tábla).

DETEP-Konferenciák

Külön értéként kell említeni a Programban az I. DETEP-Konferencia megrendezését (2003. május 8.). A Konferenciára tematikusan hallatlanul sokszínű anyag gyűlt össze, s a beválogatott hallgatóknak több mint fele vállalkozott a megmérettetésre előadásokkal. Az előadások tanulmánykötetben is megjelentek. A tanulmányok, amelyek kötetben is megjelentek, azt is jelzik, hogy színvonalas kutató munkáról hallhattunk előadásokat a plenáris és szekció üléseken. A plenáris ülés programja a karok javaslata alapján szerveződött: minden karról egy-egy kiemelkedő teljesítményű kutatásról hallhattunk beszámolót. A szekciók létrehozásánál az volt a vezérelv, hogy egy-egy tudományterülethez több karról is kapcsolódjanak előadások, ezzel is erősítve a DE integrációs szellemét. Ennek megfelelően az alábbi öt szekcióban hangzottak el előadások, oldva a merev kari kereteket:



1. tábla: A Debreceni Egyetem tehetséggondozó programjának hallgatókra vonatkozó létszáma-
adatai (2001–2007)

| Évfolyam | Indulás éve | Karak | | | | | | | | | | | | | | Összesen | |
|----------|-------------|---------------------|----|----|---|-----|-----|----|----|----|----|----|-----|-----|-----|----------|-----|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | | |
| 1. | 2001 | Delegáltak | | | | 43 | 97 | 40 | 26 | 31 | 25 | | 45 | 119 | 26 | 452 | |
| | | Bizottság javaslata | | | | 12 | 30 | 10 | 8 | 8 | 6 | | 11 | 30 | 6 | 121 | |
| | | Bekerülők | | | | 11 | 21 | 8 | 8 | 3 | 1 | | 11 | 24 | 6 | 93 | |
| 2. | 2002 | Delegáltak | | | | 48 | 69 | 29 | 24 | 32 | 42 | | 64 | 112 | 28 | 448 | |
| | | Bizottság javaslata | | | | 13 | 20 | 3 | 4 | 10 | 7 | | 15 | 34 | 4 | 110 | |
| | | Bekerülők | | | | 12 | 8 | 3 | 4 | 4 | 3 | | 15 | 20 | 4 | 73 | |
| 3. | 2003 | Delegáltak | | | | 47 | 101 | 58 | 26 | 33 | 29 | | 96 | 91 | 37 | 518 | |
| | | Bizottság javaslata | | | | 43 | 43 | 15 | 18 | 26 | 4 | | 43 | 41 | 9 | 242 | |
| | | Bekerülők | | | | 7 | 6 | 4 | 5 | 4 | 3 | | 12 | 18 | 7 | 66 | |
| 4. | 2004 | Delegáltak | | | | 46 | 120 | 60 | 35 | 28 | 32 | | 138 | 123 | 24 | 606 | |
| | | Bizottság javaslata | | | | 28 | 47 | 7 | 13 | 13 | 6 | 11 | | 15 | 32 | 4 | 176 |
| | | Bekerülők | | 3 | 2 | 3 | 15 | 1 | 10 | 6 | 4 | 16 | 24 | | 24 | 3 | 111 |
| 5. | 2005 | Delegáltak | 37 | 6 | 9 | 123 | 68 | 32 | 37 | 34 | 50 | 50 | 110 | 19 | 575 | | |
| | | Bizottság javaslata | 19 | 4 | 6 | 20 | 11 | 11 | 11 | 9 | 13 | 10 | 30 | 4 | 148 | | |
| | | Bekerülők | 4 | 0 | 2 | 10 | 4 | 7 | 5 | 8 | 9 | 9 | 25 | 6 | 4 | 93 | |
| 6. | 2006 | Delegáltak | 43 | 7 | 9 | 121 | 58 | 40 | 40 | 51 | 56 | 52 | 86 | 27 | 20 | 610 | |
| | | Bizottság javaslata | 15 | 6 | 6 | 21 | 7 | 10 | 11 | 11 | 11 | 10 | 27 | 9 | 5 | 149 | |
| | | Bekerülők | 3 | 2 | 1 | 6 | 7 | 10 | 6 | 11 | 10 | 10 | 24 | 11 | 5 | 106 | |
| 7. | 2007 | Delegáltak | 7 | 51 | 6 | 10 | 111 | 62 | 30 | 33 | 52 | 52 | 38 | 95 | 32 | 27 | 606 |
| | | Bizottság javaslata | 1 | 13 | 4 | 4 | 20 | 11 | 8 | 11 | 15 | 15 | 10 | 22 | 10 | 8 | 152 |

Karak: 1=NEK 2=ÁOK 3=FOK 4=GYTK 5=BTK 6=EFK 7=ÁJK 8=KTK 9=MFK 10=MTK 11=AVK
12=TTK 13=INF 14=PFK.

Élettudományi szekció; Mezőgazdasági és gazdálkodási szekció; Műszaki és természettudományos szekció; Szociológiai-pedagógiai-felnőttnevelési szekció; Társadalomtudományi szekció.

A plenáris ülésen és a szekcióüléseken közel ötven előadás hangzott el szépszámu érdeklődő hallgatóság előtt.

A II. DETEP-Konferenciát 2005. november 9-én tartottuk. Itt is hallatlanul sokszínű anyag gyűlt össze, s a beválogatott hallgatóknak többsége vállalkozott a megméretetésre a Konferencián. A tanulmányok, amelyek ugyancsak megjelentek kötetben, jelzik, hogy színvonalas kutató munkáról hallhattunk előadásokat a plenáris és szekció üléseken. A plenáris ülés programja most is a karok javaslata alapján szerveződött: minden karról egy-egy kiemelkedő teljesítményű kutatásról hallhattunk beszámolót, 8 előadás hangzott el. A szekciók létrehozásánál ugyancsak az volt a vezérelv, mint 2003-ban, hogy egy-egy tudományterülethez több karról is kapcsolódjanak előadások, ezzel is erősítve a DE integrációs szellemét. Ennek megfelelően az alábbi öt szekcióban hangzottak el kutatási beszámolók:

Élettudományi szekció (8 előadás); Mezőgazdasági és gazdálkodási szekció (7 előadás); Természettudományi és informatikai szekció (10 előadás); Társadalomtudományi I. szekció (10 előadás); Társadalomtudományi II. szekció (12 előadás).

Az előadások anyagai kötetben is megjelentek, a bibliográfiai adatok e tanulmány végén olvashatók.

A változások előszele: javaslatok a Debreceni Egyetemen folyó tehetséggondozó tevékenység továbbfejlesztéséhez

2007-ben országosan is több jele volt annak, hogy a tehetséggondozás a felsőoktatásban is nagyobb szerepet fog kapni a korábbiaknál: az NFT II-ben kiemelt szerepet kap a tehetséggondozás, s bekerült a zászlóshajó projektek közé a „Magyar Géniusz Program”. Ezen belül két olyan terület volt, ahol jelentős anyagi támogatást is remélhet a Debreceni Egyetem tehetséggondozó tevékenységének továbbfejlesztéséhez:

- felsőoktatási tehetséggondozás támogatása;
- regionális tehetségtanácsadó központ („tehetségpont”) kialakítása.

Az alábbiakban e két területhez kapcsolódóan gyűjtöttük össze a javaslatokat a DETEP újragondoláshoz. E munkában kiemelkedő szerepet vállalt dr. Mező Ferenc adjunktus kollegám is, és az akkor még működő DETEP-Bizottság is egyetértett ezekkel a szempontokkal.

1. A Debreceni Egyetem Tehetséggondozó Programjának (DETEP) továbbfejlesztése

A Debreceni Egyetemen 2001 óta folyik összegyetemi szervezésben tehetséggondozás. Ez a Program sikeresnek bizonyult a tehetséges hallgatók felkutatásában és intenzív fejlesztésében. Kiindulási pontként ez megfelelő alapot jelent a továbblépéshez, amely három fő szempont figyelembevételével képzelhető el:

- a DETEP Működési Rendjében szereplő tartalmi elemek eddiginél konzekvensebb megvalósítása;
- a jelenlegi tartalmi elemek további programokkal való bővítése;
- a DETEP-be bekerülő hallgatók létszámának növelése.

1.1. A DETEP Működési Rendjében szereplő tartalmi elemek eddiginél konzekvensebb megvalósítása

A tartalmi elemek közül néhányat sikeresen realizált a program, azonban anyagi okok miatt ezek közül több részben vagy egyáltalán nem valósult meg az elmúlt években. Ezek a következők:

- karrier-tanácsadás;
- belföldi és külföldi tanulmányutak;
- szakfordítói programban való részvétel.



1.2. A jelenlegi tartalmi elemek további programokkal való bővítése

A) *Interdiszciplináris hallgatói team-ek szervezése, koordinálása, vezetése, projekt-jellegű kutatások elvégztetése*

Célok: a) a hallgatók interdiszciplináris szemléletének bővítése; b) kutatás-módszertani tapasztalatok biztosítása a hallgatók számára; c) a team-munka élményének, a csoport- munkával járó szerepelvárásoknak, lehetőségeknek, problémáknak és konfliktushelyzeteknek a sajátélmény jellegű megismerése, akár csoportvezetési tapasztalatok szerzése; d) a projekt-beszámoló megjelentetése a hallgatókat publikációra ösztönzi és publikációhoz segíti; e) a team-ek szóbeli előadásban is ismertethetik eredményeiket vagy a hagyományos DETEP konferenciákon, vagy külön a team-ek számára szervezett konferenciákon; f) a Debreceni Egyetem universitas jellegének maximális felhasználása a DETEP-es hallgatók érdekében; g) egy-egy projekt megvalósítása piacképes K+F produktumot (pl. technológiát, szolgáltatást, műszert, könyvet stb.) is eredményezhet.

B) *DETEP-pályázatok*

Cél: a) a DETEP-es hallgatók számára hirdetett kutatási pályázatok munkára ösztönzi a hallgatókat; b) a pályamunkák végzése közben a hallgatók további kutatási tapasztalatra tesznek szert; c) a pályamunkák publikációnak könyvelhető el, esetleg megjelentethető; d) a DETEP-konferenciákon a pályázók is beszámolhatnak eredményeikről; e) akár piacképes produktumok is születhetnek a pályázat során.

1.3. A DETEP-be bekerülő hallgatók létszámának növelése

Eddig évenként 90–100 hallgató került be a Programba. A beválogatási programot minden évben 500–600 hallgatóval végeztük, karonként a legjobb tanulmányi eredményt elérők (kb. az összlétszám 20%-a) vettek részt a szűrésben. Az eddigi tapasztalat azt mutatta, hogy gyakran a karok anyagi nehézségei miatt nem kerültek be a Programba további arra érdemes hallgatók.

1.4. A DETEP szervezeti továbbfejlesztése

Eddig a DETEP tevékenységét egy bizottság koordinálta, amely a beválogatási programot lebonyolító szakemberekből, valamint a karok és a HÖK képviselőiből állt. Nagyon harmonikusan folyt a munka, azonban megérett a helyzet a hivatásos szervezeti háttér megteremtésére.

1.5. Kutatási program a DETEP-hez kapcsolódóan

Nagy lehetőséget kínál a DETEP kutatások végzésére, ez világszerte hiányterület. Külföldön és itthon is elsősorban a közoktatásban folyó tehetséggondozás áll a kutatások középpontjában, több irányban is indulhatnának e felsőoktatási kutatások:

– a tehetségazonosítás eszközeire, módszereire, hatékonyságára vonatkozó kutatási témák kidolgozása; a tehetségek nyomkövetés vizsgálata; tehetséges hallgatók, oktatók kutatásainak segítése, szakértése, menedzselése; az egyes tehetségkonceptiókra, tehetségkomponensekre vonatkozó (azok fogalmi alapjaira, vizsgálati, spontán fejlődési és tervezett fejlesztési lehetőségeire vonatkozó) kuta-

tások; új tehetségdiagnosztikai eszközök K+F-je vagy már meglévő külföldi eszközök fordítása, bemérése, illetve általános és speciális tehetségazonosításra szánt eszköztár összeállítása, a hazai standardok kidolgozása; tehetség tanácsadó szoftver kidolgozása; nemzetközi összehasonlító vizsgálatok.

2. Regionális Tehetségtanácsadó Központ („Tehetségpont”) kialakítása

A Magyar Génius Program támogatja a tehetségtanácsadó, -koordináló központok (tehetségpontok) megalakítását, s várja az arra felkészült egyetemektől a regionális tehetségtanácsadó központok működtetését. A Debreceni Egyetem Tehetséggondozó Programja mellett (akár ahhoz illeszkedően is!) fontos a regionális központ kialakítása is. Ennek hátterében az áll, hogy a Debreceni Egyetemen (ill. az egyik előd KLTE-n) húsz éve folyik olyan kutatói, tanártovábbképzési, alkalmankénti tanácsadási tevékenység gazdag nemzetközi kapcsolatokkal, amely megfelelő szakmai alapot jelent ahhoz, hogy ezt a munkát kiterjesszük az egész régióra, és az eddiginél szervezettebbé, átgondoltabbá tegyük. Ennek főbb lehetséges elemei a következők:

2.1. Tanár továbbképzés

– régebbi kurzusok további tartása; kurzusok fejlesztése új témakörökben; szakirodalom-fejlesztés a régi és az új kurzusokhoz; oktatófilmek készítése; idegen nyelvű (angol/német) kurzusok tartása külföldieknek; határon túli magyar pedagógusoknak szóló kurzusok; idegen nyelvű szakirodalom előállítás az idegen nyelvű képzéshez; bemutató foglalkozások szervezése.

2.2. Segítségnyújtás, szakértés iskolák programjaihoz

– közreműködés tehetségazonosítás tervezésében és/vagy megvalósításában; iskolai tehetséggondozó program tervezésében és/vagy megvalósításában; hatásvizsgálatok végzésében; pszichológia szakos hallgatók oktatók felügyelete mellett történő egyéni/csoportos diagnosztikai/fejlesztő munkája; tanárszakos hallgatók terepgyakorlata = speciális tantárgyi tehetséggondozás; tanulóknak szóló projektek kidolgozása, végrehajtása, megvalósítása; speciális órák/tréningek (pl. tanulásmódszertan) tartása a tanulóknak; nevelőtestületi értekezletek tartása; szülői értekezletek tartása.

2.3. Tanácsadás

– tanácsadás nyújtása kérésre: diákoknak, szülőknek, pedagógusoknak, intézményeknek, önkormányzatoknak stb.; tanácsadás kezdeményezése (az előbbiekről szerint).

2.4. Nemzetközi kapcsolatok

– meglévő kapcsolatok ápolása; új kapcsolatok fejlesztése; kapcsolattartás/-felvétel határon túli magyar oktatási intézményekkel, szervezetekkel és magánszemélyekkel; magyar és idegen nyelvű tanulmánykötetek kiadása; szakfordítás: idegen



nyelvű szakirodalom fordítása, kiadása; nemzetközi pályázati együttműködések; nemzetközi oktató/diák cserék megvalósítása; külföldi képzőhelyek, laboratóriumok, alkotó műhelyek és üzemek látogatásának megszervezése oktatók és hallgatók számára; éves megjelenésű angol nyelvű szaklap indítása, amelyben a tehetségügy aktuális helyzetével, eredményeivel és problémáival kapcsolatos kutatási beszámolók, nemzeti összefoglalók, nemzetközi összehasonlító elemzések találhatók.

Ezek voltak a főbb javaslatok, amelyeket közreadtunk a DETEP továbbfejlesztéséhez, s amelyeket eljuttattunk dr. Debreczeni Attila rektorhelyetteshez is, aki hivatalba lépésétől, 2007 júliusától irányítja a Debreceni Egyetem Tehetséggondozó Programjának továbbfejlesztését, illetve az elfogadott új program megvalósítását, irányításával működik a DE Tehetségtanácsa. Jó alapokkal indult el a közös gondolkodás, hiszen a Debreceni Egyetemen olyan kutatói és praktikus szakmai bázisa alakult ki az elmúlt két évtizedben a tehetséggondozásnak, amely biztató volt az újabb sikeres előrelépés megtételéhez. Közel egy éves előkészítő munka eredményeként (2008 júniusában, majd módosított formában decemberben) a Debreceni Egyetem Szenátusa elfogadta az új DETEP-et, amely szerves folytatása a korábbi gyakorlatnak, ugyanakkor a bolognai képzési szisztémához is hozzáigazította a Programot.

A 2008-tól érvényes új DETEP alapelvei és főbb változások a korábbiakhoz képest

Itt most egyrészt az új Program alapelveit adjuk közre a Szenátus által elfogadott Szabályzatból, másrészt azokat a változásokat mutatjuk be, amelyek a legjelentősebbek:

– a programba bekerülés új rendszere, differenciált kreditrendszer, a DETEP-ben végzett munka elismerése, tehetségpontként működés.

(A Szabályzat egészét tanulmányozni lehet a Debreceni Egyetem honlapján.)

A) Alapelvek

Előljáróban érdemes kiemelni, hogy két irányban is szélesítette a Debreceni Egyetem Tehetséggondozó Programját, s ezek jól tükröződnek az alábbiakban. Az egyik: amíg korábban kimondottan az egyetemi hallgatói korszakra vonatkozott a Program, addig az új elképzelések a PhD-képzésben levő hallgatókra is vonatkoznak. A másik: a korosztályban lefele is nyitott a Program, a középiskolásokkal való foglalkozás – amolyan előkészítő munka gyanánt – is szerves része lett.

„A Debreceni Egyetem olyan tehetséggondozó programot működtet, amelynek célja, hogy elősegítse a hallgatókban rejlő tehetség kibontakozását. a) A program részeként olyan pályamodellt és lehetőségeket nyújt a hallgatók számára, amelyek a jövőre nézve biztonságos környezetet ígérnek a maximális szellemi kibontakozáshoz.

b) A tehetséges hallgatókat az egyetemre történő felvételtől egészen a végzésig támogatja, segíti a BSc/BA-ból az MSc/MA képzésbe való előrelépésüket, valamint igyekszik a legjobbakat PhD-képzésbe juttatni.

c) Az erre szolgáló csatornákon keresztül aktív kapcsolatot tart fenn a középiskolákkal mint a beérkező hallgatókat nevelő intézményekkel, más szervezetekkel (pl. Kutató Diákok Országos Szövetsége), továbbá azokkal a szellemi műhelyekkel, amelyekben később a végzett hallgatók elhelyezkednek.

d) Végző célja egyrészt a legtehetségesebb hallgatók egyetemi oktatókká/kutatókká válásának támogatása, másrészt, hogy az egyetem minél több kiemelkedő tudású, tehetséges szakembert biztosítson az egyetemen kívüli szféra számára.

2. A tehetséggondozás elsősorban a tanszékeken, illetve intézetekben történik, alapját a témavezető oktatók irányításával végzett hallgatói kutatómunka képezi. Elvárható, hogy a Debreceni Egyetem minden oktatója – lehetőségéhez mérten és módon – támogassa a tehetséggondozást, mindazonáltal a programban való részvétel önkéntes.

3. A tehetséggondozás szervezeti keretét a Debreceni Egyetem Tehetséggondozó Programja teremti meg, egységes rendszerbe foglalván az eddigiekben is jól működő formákat (tudományos diákkörök, szakkollégiumok, DETEP, önképzőkörök).

4. A tehetséggondozó program tartalmilag egyéni munkaterv szerint végzett speciális képzést jelent, amelynek nem valamely kötött tanterv teljesítése jelenti a célját, hanem a képzés során létrehozandó, tudományos/művészeti igénnyel mérhető szakmai produktum.

5. A programban részt vevő hallgatók előmenetelét az elektronikus tanulmányi nyilvántartó rendszer dokumentálja a képzés egyéb szegmenseivel megegyező módon. A teljesített kreditek számára a speciális képzést jelölő saját kódok szolgálnak, melyek ugyancsak részei a rendszernek.

6. A hallgatói, témavezetői és kari eredményesség a létszamarányok mellett ugyanakkor meghatározó tényező a kari szintű finanszírozás arányainak kialakításában.”

B) A Programba való bekerülés

Az első változatban kizárólag a beválogatási mechanizmus jelentette a belépőt a DETEP-be, az új szabályzat rugalmasabbá tette ezt a rendszert, más formák is utat nyithatnak a hallgató előtt, hogy bekerüljön a Programba. Ezek a formák az alábbiakban konkretizálódnak.

„A programba kerülés lehetséges módjai

a) beválogatás

A tehetséggondozó programba kerülés egyik módja a beválogatás, amelyre minden karon egységesen a 3. félévben kerül sor. A hivatalos egyetemi hallgatói rangsorok felső 15%-ába tartozó hallgatók teszt formájú pszichológiai szűrővizsgálaton (intelligencia, pályaeérdeklődés, motiváció, karriercélok) való részvételre kapnak lehetőséget. A tesztlapokat, amelyeken név nem szerepel, szakemberek értékelik ki. A vizsgálatok eredménye alapján töltődik fel a rektori vezetés által az adott évre (a hároméves költségvetési szerződésben) meghatározott keretszám. A beválogatott hallgatók meghívást kapnak a Debreceni Egyetem Tehetséggondozó Programjában való részvételre. A részvétel (és a nyilvántartásba vétel) feltétele, hogy egy oktató té-



mavezetőként vállalja a felelősséget a hallgató speciális képzéséért, ezt nyilatkozatával ismerje el (a hallgatóval közösen kidolgozott munkaterv jóváhagyásaként). A beválogatási folyamat részletes feladattervét a jelen szabályzat 'A' melléklete rögzíti.

b) jelentkezés

A tehetséggondozó programba jelentkezhet a Debreceni Egyetem minden aktív, nappali szakos hallgatója, aki tanulmányait nem szakította meg két szemeszternél hosszabb időszakra, s aki rendelkezik 3 lezárt félévvel, amelyek összátalga (azaz korrigált kreditindexe) nem rosszabb 4.00-nál (vagy előzetesen 5-ös értékű teljesítménykreditnek megfelelő eredményt tud felmutatni). Erről a lehetőségről minden érintett automatikusan értesítést kap az elektronikus tanulmányi nyilvántartási rendszeren keresztül. A jelentkezést a karok oktatási dékánhelyetteseihez kell benyújtani, csatolván a munkatervet és a témavezető nyilatkozatát, amelyben vállalja a hallgató speciális képzésének irányítását és jóváhagyja az erről készített munkatervet. A feltételek teljesülése esetén a kar oktatási dékánhelyettese a DETEP kari Bizottság döntése alapján elfogadja a hallgató jelentkezését és nyilvántartásba veszi. A jelentkezés és regisztráció részletes feladattervét, amely a beválogatottakra is vonatkozik, a jelen szabályzat 'B' melléklete rögzíti.

c) szakkollégiumi felvételi

A szakkollégiumok saját működési rendjükben szabályozott felvételi eljárást folytatnak le. Az e felvételi eljárás során megfelelt hallgatók szakkollégiumi tagságukkal együtt a tehetséggondozási program résztvevőivé is válnak. A szakkollégium vezetője a felvételi döntés után két héten belül értesíti erről a karok oktatási dékánhelyetteseit (megküldve a hallgatói munkatervet és a témavezetői ajánlást), akik intézkednek a nyilvántartásba vételről. (Szakkollégiumba természetesen olyan hallgató is jelentkezhet, aki már korábban bekerült a tehetséggondozó programba.)”

C) *Differenciált kreditrendszer*

A DETEP első változatában nem volt creditszerű nyilvántartás, csak egyénileg dokumentálták a hallgatók teljesítményét a tutorok. Az új változat illeszkedik a korszerűbb rendszerhez, s többféle kreditet is megkülönböztetve, árnyaltan tudja értékelni a hallgatói teljesítményeket a Programban.

„A megszerezhető kreditek

A tehetséggondozó programban részt vevő hallgatók teljesítménye konzultációs, képzési és teljesítménykreditekben jelenik meg, ezeket az elektronikus tanulmányi nyilvántartó rendszer dokumentálja (dokumentálásuk sajátos eljárásait a jelen szabályzat 'C' melléklete rögzíti).

a) konzultációs kredit

A programban részt vevő hallgató minden félévben köteles felvenni a témavezetőjénél egy 2 kredit értékű konzultációt. A konzultáció a hallgató munkájának folyamatos irányítását és ellenőrzését szolgálja. Teljesítését a témavezető igazolja, ez a feltétele a programban való bennmaradásnak. Nem teljesítés esetén (kivéve

az általános szabályok szerinti halasztást) a hallgató törlésre kerül a program nyilvántartásából.

b) képzési kredit

A programban részt vevő hallgató jogosult a számára tantervileg előírt kredit és óramennyiségen túl félévente legfeljebb 3 kurzust hallgatni, ezért külön díj nem számolható fel számára. A kurzusok – a témavezetővel történt egyeztetés alapján – szabadon választhatóak az egyetemi kínálatból, nyilvántartásuk a speciális képzés kódjai szerint történik. Ezeknek az ún. képzési krediteknek a teljesítése csak lehetőség, s nem követelmény.

c) teljesítménykredit

A teljesítménykredit a hallgató által az adott félévben elért saját eredmények elismerésére szolgál, csak akkor adható, ha az eredmény dokumentált. Típusai:

- elsőszerzős referált folyóirat közlemény („in extenso”) 5 kredit/db
- OTDK díjazott előadás, I–III. helyezés 5 kredit/db
- országos tervpályázat, I–III. díj (vagy a terv megvétele) 5 kredit/db
- igazolt hazai vagy nemzetközi művészeti, szakmai versenyhelyezés 5 kredit/db
- nem elsőszerzős referált folyóirat közlemény 3 kredit/db
- elsőszerzős, nem helyi és nem TDK előadás, poszter 3 kredit/db
- OTDK előadás (és/vagy pályamunka), nem díjazott 3 kredit/db
- országos tervpályázat, nem díjazott 3 kredit/db
- nem elsőszerzős, nem TDK előadás, poszter 2 kredit/db
- előadás helyi, hallgatói konferencián 2 kredit/db
- tervek kiállítása nyilvános kiállításon 2 kredit/db
- igazolt hangverseny fellépés 2 kredit/db

Az elért eredményt a témavezető igazolja. A teljesítménykredit elismerése anyyiban tér el a szokásos rendtől, hogy az alapjául szolgáló teljesítményt, (illetve az annak megtörténtét bizonyító dokumentumot) fel kell tölteni a DE Publikációs Adatbázisának önálló részeként működő DETEP adatbázisba. A kar oktatási dékánhelyettese összesítést készít az adott félévben a karon szerzett teljesítménykreditekről, amelyet eljuttat az egyetemi Tehetségtanács titkárához. Az összesített adatokat a tanács minden tagja megkapja, s minden tagnak jogában áll a dokumentumokat az adatbázisban megtekinteni. A teljesítménykrediteket félévente az egyetemi Tehetségtanács hagyja jóvá (amit az elektronikus nyilvántartási rendszerben a titkár ellenjegyzése jelent), ezek a rögzített értékek képezik a finanszírozásban a teljesítmény szerinti elosztás alapját (a karok között).”

D) A Programban végzett munka elismerése

Az első DETEP-ben is volt törekvés a kiemelt teljesítmény elismerésére, de amint azt lentebb látjuk, ez is szisztematikusabbá vált az új Programban.

„Az eredményesség mérőpontjai és elismerése

a) ösztöndíj



A programban részt vevő minden hallgató, aki már szerzett teljesítménykreditet, ösztöndíjra pályázhat saját karánál. Pályázni minden félévben lehet az előző félévben elért teljesítménykreditek alapján. Az ösztöndíj egy évre szól, újrapályázni új teljesítménykreditek alapján, az ösztöndíj lejártát követő évre lehet. (Az ösztöndíjak odaítélésének részletes feladattervét ugyancsak a 'C' melléklet rögzíti.) A kar saját belső szabályzata szerint és anyagi lehetőségei mértékében ítéli oda az ösztöndíjakat, amelyek azonban nem lehetnek 10.000 Ft/hó összegnél kisebbek.

b) diplomamelléklet

A programban részt vevő azon hallgató, aki legalább 4 teljesítménykreditet szerzett, mellékletet kap diplomájához, amely – a teljesített képzési és teljesítménykreditek részletes felsorolása mellett – tanúsítja a tehetséggondozó programban való részvétel sikerességét. Diplomamelléklet BA és MA diplomához is adható. A DE doktori iskoláinak felvételi eljárásában a tudományos teljesítményért adható pontok számítása a teljesítménykreditek jelen szabályzatban található felsorolásán alapul (ld. a Doktori Szabályzat 3. sz. mellékletét), a diplomamelléklet így hivatalosan igazolja a PhD-felvételi során ezek megszerzését. A Debreceni Egyetem valamely MA szakjára való jelentkezéskor a felvételi szabályzatban meghatározott pontot kaphat a DE Tehetségprogramjának diplomamellékletével rendelkező hallgató. Ugyanazért a tevékenységért diplomamelléklet csak egyszer adható.”

E) Tehetségpontként működés

Ahogy arról már fentebb is írtunk, országos program indult (Magyar Génius Program) tehetségpontok megszervezésére. Ehhez a Debreceni Egyetem is csatlakozott, s egész tehetséggondozó rendszerét ennek keretében kívánja kiteljesíteni az alábbi keretekben.

„1. Feladatkörök

A Tehetségpontok Országos Követelményrendszerével és a DE Tehetségtanács 2008. november 4-i ülésén elfogadottakkal összhangban a DE Tehetségpont három nagy területen végzi tevékenységét: tehetségazonosítás, tehetséggondozás, tehetség-tanácsadás. E három feladatkört a feladatok hovatartozásától függően is három nagy területre lehet bontani, a Tehetségpontot szerkezetileg ez utóbbiak szerint célszerű működtetni:

a) Az egyes karok szakjaihoz kapcsolódó, középiskolásokra kiterjedő, a beiskolázást elősegítő tevékenység támogatása sajátos tehetséggondozási formák által. Ennek a munkának a közvetlen szervezését, irányítását a Tehetségtanács kari koordinátorai végzik, s minden kar önmaga alakítja ki programját, a működés belső rendjét, a Tehetségpont koordinatív funkciót tölt be. A szervezésben és a közvetlen feladatok (előadások, konzultációk stb.) végrehajtásában közreműködők munkájukért anyagi ellenszolgáltatást kapnak.

b) A tehetségazonosítás és -tanácsadás feladatai, amelyek speciálisan pszichológiai és pedagógiai természetűek. Ennek a munkának a szervezését, irányítását a Pszichológiai Intézetben működő Tehetségtanácsadó Központ végzi. E központ lát-

ja el a DE Tehetségpont működésével kapcsolatos adminisztratív feladatokat is. A feladatok elvégzéséért a közreműködők anyagi ellenszolgáltatásban részesülnek.

c) Az DETEP-ben meghatározott feladatok megoldásának közvetlen koordinálása is a Tehetségpont hatáskörébe tartozik.

2. Az anyagi feltételek biztosítása a Tehetségpont működéséhez

a) A DE Tehetségpontnak önfenntartóként kell működnie, a Debreceni Egyetem anyagi támogatást csak az 1. c) pont feladataihoz ad (DETEP).

b) Az elvégzendő feladatokat az 1. a-b) pontban a benyújtandó pályázatban kell konkrétan megfogalmazni, abban kell megtervezni az anyagi ellenszolgáltatásokat is.

c) A Tehetségpont teljeskörű, regionális szintű működése a sikeres pályázat függvénye.”

Összegzés

Amint a fent leírtak mutatják, nagy utat tett meg a Debreceni Egyetem Tehetség-gondozó Programjának fejlesztésében az ezredforduló óta. Megállapítható, hogy a ma működő Program összhangban van a tehetség-gondozás legkorszerűbb pszichológiai és pedagógiai elveivel, a felsőoktatás leghatékonyabb hagyományos formáival, s ugyanakkor beépítésre kerültek a bolognai képzési szisztémából fakadó követelmények is. Mindezek alapján jó esély van arra, hogy a tömegoktatás ellenére hatékonyan folyik majd a legtehetségesebb fiatalokkal való foglalkozás a következő években is.

BALOGH LÁSZLÓ

IRODALOM

- HELLER, MÖNKES, STERNBERG & SUBOTNIK (2000) (eds) *International Handbook of Giftedness and Talent*. Amsterdam–New York–Oxford–Tokyo, Pergamon. A DETEP-pel kapcsolatban megjelent fontosabb publikációk.
- BALOGH LÁSZLÓ (2008) A Debreceni Egyetem Tehetség-gondozó Programja 2001–2008-ig. In: FAZEKAS MARIANNA (2009) (ed) *Felsőoktatás – Tehetség – Bologna*. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó. pp. 40–54.
- BALOGH LÁSZLÓ & FÓNAI MIHÁLY (2003) Tehetség-gondozási formák a Debreceni Egyetemen. *Magyar Felsőoktatás*, No. 4–5–6. pp. 13–14.
- BALOGH LÁSZLÓ, MEZŐ FERENC & TÓTH LÁSZLÓ (eds) (2003) *A Debreceni Egyetem Tehetség-gondozó Programjának I. konferenciája*. Előadáskivonatok. Debrecen, Debreceni Egyetem.
- BALOGH LÁSZLÓ, MEZŐ FERENC & TÓTH LÁSZLÓ (eds) (2005) *A Debreceni Egyetem Tehetség-gondozó Programjának II. konferenciája*. Előadáskivonatok. Debrecen, Debreceni Egyetem.
- MÁRTON SÁNDOR, MEZŐ FERENC, BALOGH LÁSZLÓ & FÓNAI MIHÁLY (2006) A Debreceni Egyetem Tehetség-gondozó Programja (DETEP) és beválogatási szempontjai. In: BALOGH LÁSZLÓ, MEZŐ FERENC & TÓTH LÁSZLÓ (eds) (2005) *A Debreceni Egyetem Tehetség-gondozó Programjának II. konferenciája*. Előadáskivonatok. Debrecen, Debreceni Egyetem. pp. 7–12. Debrecen, 2009. május 15.

A KERPEL-FRONIUS ÖDÖN TEHETSÉGGONDOZÓ PROGRAM A SEMMELWEIS EGYETEMEN

A SEMMELWEIS EGYETEM SZENÁTUSA az egyetem tehetséges hallgatóinak felkutatására és folyamatos gondozására a szorosan vett egyetemi tanulmányok előtt, alatt és után 2007-ben az egyetem korábbi professzoráról, Kerpel-Fronius Ödönről (1906–1984) elnevezett Tehetséggondozó Programot hozott létre.

Az egyetem a Kerpel-Fronius Ödön Tehetséggondozó Program irányítására Tehetséggondozó Tanácsot alapított. A Tanács tagjait és elnökét a Rektor bízta meg 3 éves időtartamra. A Tanács kapcsolatot tart fenn a tehetséggondozásban érintett egyetemi szervezetekkel (TDK Tanács, szakkollégium, Doktori Tanács, Technológiai Transzfer Iroda, Hallgatói Önkormányzat, Instruktori Öntevékeny Csoport, HuMSIRC, stb.). A Tanács dolgoztatja ki és fogadja el az egyetemi tehetséggondozás többlet lehetőségeinek formáit és az e többlet lehetőségekben részeseülők körének kritériumait is. A Tanács gondoskodik e lehetőségek és kritériumok, valamint az odaítélés folyamatának nyilvánosságáról és ellenőrizhetőségéről. A Tanács tagjai rendszeresen és aktívan részt vesznek az egyetem TDK konferenciáján, az OTDK-n, a rektori pályázatok bírálatában és néhány kiválasztott ösztöndíj odaítélésében. A Tanács az egyetem vezetőinek, mentorainak, tehetséges diákjainak, fiatal oktatóinak bevonásával évente egyszer konferenciát szervez az egyetemi tehetséggondozás feladatainak áttekintésére. A Tehetséggondozó Tanács tagjai az egyetem oktatóiból kerülnek ki. Ezek a személyek saját életpályájukkal is példát mutatnak a fiataloknak és egyúttal elkötelezettek a tehetséggondozás iránt.

A Tehetséggondozó Program elsődleges célja, hogy az egyetemre érkező, illetve itt tanuló tehetséges diákokra felfigyeljen, és kiemelten kezelje őket. A programba alapvetően formális kritériumok (tanulmányi átlag, elért eredmények) alapján kerülnek be az egyetemi hallgatók és a doktoranduszok. A pályázat alapján a programot irányító Tehetséggondozó Tanács a formális kritériumok szerint alakítja ki az egyetem Kiválósági Listáját. A Kiválósági Listára felkerült hallgatók különböző kedvezményekben és segítségben részesülnek. A Kiválósági Listáról a Kerpel-Fronius Ödön Tehetséggondozó Programba a diákok személyes felvételi beszélgetés után kerülnek be. A beszélgetésen a felvételi bizottság a Listán szereplő diákok motivációját, hosszú távú elkötelezettségét méri fel. A diákok a Tehetséggondozó Programba kerüléssel elsősorban kiemelt szakmai irányítást, valamint az egye-

tem és a szponzorok által biztosított ösztöndíj lehetőségeket kapnak. A Kerpel-Fronius Ödön Tehetséggondozó Programban részt vevő hallgatók számára az egyetem Tehetséggondozó Tanácsa mentort biztosít. A mentor a hallgatónak nemcsak a szűken vett szakmai előrehaladását segíti, hanem általános emberi fejlődését is figyelemmel kíséri.

Nem csak a formális kritériumok teljesítésével juthatnak be a programba a hallgatók, hanem, úgymond, kerülő úton is. Egyetemünk bármelyik hallgatója kezdeményezheti a bekerülést, ha úgy érzi, hogy odavaló lenne, csak éppen még nem tudott felmutatni elegendő érdemleges, dokumentálható teljesítményt. A tehetség egyenetlen, s nem mindenkinél mutatkozik meg azonnal egyértelműen. Lehet valaki például egyetlen szakmai tárgyban különösen kiváló, más területen viszont egyelőre szerényen produkál. Az esély neki is jár. Hogy ne veszítsük el őt mindjárt az első fordulóban, a pontok összesítésékor, ezért lehetőséget kap arra, hogy megmutathassa magát. Év közben is jelentkezhet a Tehetségponton, ahol a koordinátor összehozza a tanács egyik tagjával. Ha ő meglátja benne a keresett értéket, ígéretet, akkor a továbbiakban már ugyanolyan mércével mérve juthat be a programba, mint pályázó társai.

Az egyetem Tehetséggondozó Tanácsának titkársági feladatait, valamint Kerpel-Fronius Ödön Tehetséggondozó Program szervezési és koordinációs feladatait egy erre a célra felállított iroda látja el. Az iroda az egyetem Tehetségpontja, amely Tehetségpontként hivatalos regisztrációt nyert a Nemzeti Tehetségsegítő Tanács (www.tehetsegpont.hu) Tehetségpont rendszerében. A Tehetségpont tevékenységét az egyetem Tehetséggondozó Tanácsa irányítja és felügyeli. Az egyetem Tehetségpontján a kapott képzési lehetőségeknél többre vágyó hallgatók személyes tanácsokat (gyakorlati, és életvezetési tanácsokat) kaphatnak. A Tehetségpont létezéséről, az általa nyújtott lehetőségekről az egyetemre felvett hallgatókat általában, de közülük a tehetséges hallgatókat különösképpen informálja. A Tehetségpontnál az egyetem többlet lehetőségekre vágyó hallgatói kezdeményezhetik személyes meghallgatásukat.

A programba bejutottak mentort kapnak, lehetőleg olyanokat, akik tágíthatják látókörüket és kapcsolatrendszerüket. A pártfogó személyét a diák is javasolhatja. A végső szó azonban a tanácsé, amely eddig mintegy 120 olyan elismert oktatót gyűjtött össze – közöttük kellő számban nőket is –, akikről tudvalévő, hogy elhivatottan foglalkoznak a hallgatókkal, szép eredményeket értek el náluk. A kört később tovább bővítik. Számítanak a gazdag élettapasztalattal rendelkezőkre éppúgy, mint a fiatalabb generáció már bizonyított tagjaira is, hiszen az utóbbiak személyes példával tudnak szolgálni a náluk ifjabbaknak: hogyan lehet a mai viszonyok közepette előbbre jutni, kiemelkedő teljesítményeket felmutatni. A személyes találkozások során a diákok nem csak tanácsokat kapnak, hanem segítséget is aktuális gondjaik megoldásában. A mentori rendszer egyfajta visszajelző csatornaként is működne, s ez által hozzájárulna az egyetem önfejlődéséhez.



A tehetséggondozásnak lényeges eleme a hallgatók kapcsolatrendszerének gazdagítása mellett ismereteik bővítése, erről számos formában – találkozók szervezésével, tudományos tanácskozásokon való részvétellel – gondoskodnak. A cél, hogy a diákokat folyamatosan nagyobb teljesítményekre ösztökéljék. Semmiképpen sem szeretnék azonban, ha bármelyikük is egyfajta extra képzésként vagy kötelező programként fogná fel a felkínáltakat. Ez egy lehetőségcsokor, amivel az adott hallgató vagy él, vagy nem. Aztán a tanév végi mentori értékelés és a diák önértékelése alapján majd kiderül: honnan indult, mit fejlődött. S maradhat-e továbbra is a Kiválósági Listán és a programban.

Az egyetemnek a legkiválóbb hallgatóit adó, illetve legjobb középiskolákra kiterjedő „outreach” tevékenysége is van. Az egyetem a felvételi pontszámok, a tanulmányi eredmények és a TDK munka értékelésével évente felméri, hogy mely középiskolákból érkeznek az egyetemre a legjobb hallgatók. Ezen információ és a középiskolák rangsorai alapján az egyetem szempontjából különösen figyelemre méltó középiskolákról egy „target-listát” készít. Ezen középiskolákkal az egyetem szervezett kapcsolatot épít ki. Ennek keretében az egyetem mozgósítja legkiválóbb oktatóit és kutatóit, hogy e középiskolákban figyelemfelkeltő, tudományterületüket és az egyetemet népszerűsítő előadásokat tartsanak. A kiválasztott középiskolákat az egyetem folyamatos információkkal látja el (egyetemi újságok, web-oldalak összekapcsolása, érdeklődő kiváló középiskolás diákok azonosítása, számukra rendszeres elektronikus hírlevelek küldése) és számukra speciális nyitott napokat tart.

A program célja, hogy a Partneriskola oktatói és tanulói minél jobban informáltak legyenek a Semmelweis Egyetemen folyó gyógyító munkáról, az orvostudomány és a kapcsolódó tudományok legújabb eredményeiről. További célkitűzés, hogy a Partneriskolában minél hamarabb azonosításra kerüljenek azok a tanulók, akik potenciálisan a Semmelweis Egyetemet választhatják továbbtanulásuk céljaként, e tanulók minél több segítséget kapjanak felkészülésük hatékonysága érdekében, valamint felvételük esetén a Semmelweis Egyetem életébe való beilleszkedésük zökkenőmentes legyen.

A Partneriskolával a Semmelweis Egyetem folyamatos és szervezett kapcsolatot tart fenn. A Partneriskola oktatóit és tanulóit a Semmelweis Egyetem folyamatos információkkal látja el, érdeklődés és lehetőség esetén lehetővé teszi, hogy bekapcsolódhassanak a Semmelweis Egyetemen folyó kutatásokba. A Partneriskola segíti a Semmelweis Egyetem e munkáját.

Hallgatói vélemények:

„Sokat kaptam a programtól, többször beszélgettem a mentorommal, így sok hasznos tanácsot és példát kaptam tőle, bármi problémám volt, azonnal eredményesen segíteni tudott. Emellett részt vettem a külföldi hallgatókkal közös kiránduláson és néhány klinikára is betekinthesem, örülök, hogy a program részese lehetek, és köszönöm az eddigi sok segítséget.” *Margitics Anikó, AOK III.évf.*

„Nagyon új jelenségről van szó. Szerintem igazán fontos kezdeményezés, a legfontosabb, hogy példaképekkel szolgáljon az Egyetem és egész Magyarország a fiatalabb nemzedéknek, az én esetemben ez teljes mértékben sikerült, tisztelem és felnézek mentoromra, Prof. Kopp Máriára.” *Dr. Pócza Péter, PhD hallgató.*

„Nagyon meg vagyok elégedve mind mentorommal, mind a programmal. Mentorom biztatása nagyban hozzájárult a félévben elért eredményeimhez. A programban résztvevők és kezdeményezéseink is sok örömet okoztak.” *Domonkos Andor, AOK II.évf.*

Az elmúlt 2 év tapasztalatai alapján a program elindítása elősegítette a tehetséges diákok felkutatását, képzésük jobb megszervezését és nem utolsósorban kötődésüket az egyetemhez. A program a szorosan vett szakmai oldalán kívül segítette a kulturális és szellemi élet felpezsdülését is az egyetemen. Így a Tehetséggondozó Program lehet az egyik alappillére a Semmelweis Egyetem sikeres jövőjének.

SZLUKA BEÁTA & LANGER RÓBERT & SZABÓ ATTILA

A CIGÁNY, ROMA TEHETSÉGGONDOZÁS INTÉZMÉNYEI

ACIGÁNY, ROMA ÉRTELMSÉG, A ROMA értelmiségi elit kinevelése olyan társadalompolitikai célkitűzés, amivel a közvélemény viszonylag széles köre – nemcsak a polgárjogi célokkal rokonszenvező vagy éppen az ilyen célokért küzdeni is hajlandó szűkebb értelmiségi csoportok – egyet tud érteni. Az ehhez szükséges eszközökről, intézményi feltételekről analógiásan gondolkodva hamarosan az elmúlt évszázad nagy horderejű kísérleteihez jutunk. Az ösztöndíjazás, a tehetséggondozó középiskolák a 20. század jellegzetes eszközei voltak, hogy a nép, különösen a falusi szegénység körében rejtőző tehetségtartalék az egész társadalom érdekében feltáruljon, az ide tartozó fiatalok esélyt és támogatást kapjanak a magasabb szintű művelődésre, a felsőbb társadalmi osztályokba való belépésre – egyúttal tanulják meg a közéletben is képviselni népüket.

A tehetségnek és a tehetséggondozásnak ez a felfogása és gyakorlata elsősorban a két világháború közötti népi gyökerű eszmerendszerekben, szociográfiában, irodalomban nyerte megalapozását, kibontakozása részint egyházi, civil, állami ösztöndíjakban és kollégiumokban valósult meg. Az ilyen eszmei alapozású kollégium a második világháború után a NÉKOSZ mozgalomban érte el legnagyobb eredményét, amely fennállásának néhány éve alatt a parasztsorból származó fiatalok százait juttatta magasabb műveltséghez, indította el művészi pályán vagy vértette fel olyan intellektuális eszközökkel, amelyekkel versenyképesek maradtak az értelmiségi pályákon a kollégiumból való kikerülésük után is.

A népi kollégium és elődjei hatásának egyik fontos része valószínűleg abban van, hogy az intenzív felkészítés a csoporttal együttes elhelyezésben (lakhatás), kollégiumi rendszerben folyt. Azaz a családi szocializáció korrekciója rövid időn belül nagyon intenzív hatásrendszerben történt.

A népi kollégium – és közvetlen elődje a Györfly Kollégium – sok szempontból eltér híres elődjétől, az Eötvös Kollégiumtól, amelyet (francia mintára) a kiválóak nevelése, az elitképzés érdekében még az első világháború előtt alapítottak. Bár az Eötvös Kollégiumban is tag lehetett mindenki származásától, társadalmi háttérétől függetlenül – ez a meritokrácia alapja –, de közvetlen társadalompolitikai célja nem volt. Társadalmi szerepe természetesen annál inkább, hiszen az Eötvös Kollégium a tudomány nagyjait adta a magyar társadalomnak és a világnak, akiknek egyúttal – természetesen – a társadalmi pozíciójuk is magas volt vagy lett.

A népi kollégium határozott társadalompolitikai célokat képviselt mind bázisa, célcsoportja, mind tevékenységének és módszereinek tekintetében. Értelemszerűen nem lehetett mentes az indoktrinációtól, hiszen szegényparaszt gyerekekből rövid idő alatt városi értelmiségi elitet akart nevelni. Az átnevelés nemcsak az öntudatot érintette, hanem az identitás egészét is át kellett hatnia ahhoz, hogy sikeres legyen. Az Eötvös Kollégium elit-tudata a tudomány magas szintű művelésére alapozódott, a népi kollégiumban a tárgyi-szakmai tudás mellett a társadalom kiválasztottainak elitjébe tartozásra.

Nem tekintjük itt most át azoknak az évtizedeknek a történetét, amikor a népi kollégiumi gondolat – eltérő megnevezésekkel, némileg eltérő célcsoporttal – újra és újra formát öltött. Ezek az erőfeszítések elsősorban azért fulladtak kudarcba, mert egyetlen lépéssel akarták áthidalni a deprivált, szegény rétegek és a közép-vagy felső rétegek közötti műveltségbeli szakadékot, az ismeretek bővítésére koncentráltak, nem pedig a reszocializációt tűzték ki célul.

A rendszerváltozás után a cigány, roma népesség jelent meg egyik olyan célcsoportként, melynek emancipációjához szükségesnek látszott a saját, öntudatos, közéleti, politikai aktivitást mutató értelmiségének kinevelése. Kevés cigány, roma fiatal jutott be a felsőoktatásba, de – mint az előbbi évtizedek kudarcos kísérletei is mutatták – ők sem mindig tudtak a diplomáig eljutni. Az ösztöndíj – az állami ösztöndíjat 1993-ban vezették be a továbbtanuló cigány, roma fiatalok támogatására, a Soros Alapítvány ösztöndíját követve – talán megfelelő eszköz volt ahhoz, hogy a továbbtanulási döntés megszületésére bátorítson, de nem nyújtott biztosítékot a bennmaradáshoz, a tanulási sikereket akadályozó szociokulturális nehézségek leküzdéséhez.

A felsőoktatási intézményekben tanuló cigány, roma diákok támogatására irányuló kísérlet az a három kollégium, amelyet bemutatunk.¹

Történeti visszapillantás

A felsőoktatásban ma a legismertebb tehetséggondozó program a *szakkollégiumi rendszer*, mely az elmúlt évekhez képest egyre nagyobb támogatásban részesül. A szakkollégium, mint fogalom megjelenése Kardos László szerint a NÉKOSZ-hoz köthető,² véleménye szerint a NÉKOSZ utóéletéhez hozzátartozik a napjainkban is létező szakkollégiumi rendszer. 1948-ban, amikor a népi kollégiumokat az első politikai támadások érték, akkor döntött úgy a központ, hogy kollégiumi közösségeit szakmák szerint szervezi újjá, demonstrálva a tanulás és a szakma elsajátításának elsőségét a politikai ambíciókkal szemben. (1976-ban a NÉKOSZ 30 éves jubileum alkalmából rendezett nagyszabású ünnepségek keretében hivatalosan rehabilitálták

1 A tanulmány a három intézmény dokumentumainak elemzésén, a vezetőikkel és a hallgatókkal készült interjúkon alapszik.

2 Kardos László (2000) Amikor a népi kollégiumokról vallanom kell. In.: Pogány Mária, *A NÉKOSZ utóélete*. Budapest, Püski.



a mozgalmat és a Kádár-rendszer saját táborába sorolta tagjait.) A rendszerváltás után a „NÉKOSZ-ügy fokozatosan elvesztette aktualitását, a rendszerváltás után a mozgalomnak már nincs köztörténete”³ Történtek kísérletek a népi kollégiumok újjászervezésére, ám végül egyik sem valósult meg. A mozgalom utóéletével kapcsolatban Pataki Ferenc az 1970-ben alakult Rajk László Szakkollégiumról ír, amely deklaráltnan követni kívánja a népi kollégiumok hagyományait. Az 1980-as években újjáéledtek a szakkollégiumok, amelyekre kevésbé jellemző a politikai aktivizmus, de a tehetséggondozás legmeghatározóbb intézményei. 2003-ban a szakkollégiumok közös gondolkodásának következményeképpen létrejött a *Szakkollégiumi Charta*, melyben a „szakkollégiumiság kritériumait” fogalmazták meg 16 pontban.⁴ A Szakkollégiumi Charta dokumentumát 2003. május 14-én az országban lévő 25–30 szakkollégium közös megegyezéssel elfogadta, mely szerint: „A szakkollégium magas színvonalú szakmai képzést folytató, közösségformáló, autonóm intézmény, melynek célja társadalmi problémákra érzékeny, szakmailag igényes értelmiség kinevelése. A szakkollégium meghatározása: 1. A szakkollégium e formában legalább három éve folyamatosan működő intézmény, együtt lakó egyetemi vagy főiskolai hallgatók közössége. 2. A szakkollégiumi tevékenység középpontjában a magas színvonalú szakmai munka áll. 3. Képzési programjában a szűk szakmai tevékenységen túl a társadalmi problémákra érzékeny értelmiségi képzés is szerepel. 4. Széles körű autonómiával és kiterjedt döntési hatáskörű diákönkormányzattal rendelkezik.”⁵

A Felsőoktatási törvény a következőképpen fogalmaz: „a szakkollégium célja, hogy saját szakmai program kidolgozásával magas szintű, minőségi szakmai képzést nyújtson, segítve a kiemelkedő képességű hallgatók tehetséggondozását, közéleti szerepvállalását, az értelmiségi feladatokra történő felkészülés tárgyi és személyi feltételeinek megteremtését, a társadalmi problémákra érzékeny, szakmailag igényes értelmiség nevelését. A szakkollégium az önkormányzatiság elvére és a szakkollégisták öntevékenységre épül, a szakkollégium tagsága dönt különösen a kollégiumi tagsági jogviszony keletkezéséről vagy megszűnéséről, az önálló szakkollégium szervezeti és működési szabályzatának elfogadásáról, a szakkollégium szakmai programjáról és az ahhoz kötődő szakmai teljesítményekre vonatkozó követelményekről”.

A Szakkollégiumi Charta és a Felsőoktatási törvény által megfogalmazottak tartalmazzák azokat az általános célokat, amelyeket – a diákok társadalmi hovatartozásától függetlenül – el kívánnak érni a szakkollégiumok. Ugyanezek a célok

3 Hordósy Rita (2008) A Népi Kollégiumok Országos Szövetsége. In: Geró Márton (ed) *Kötőjel*. Budapest, ELTE TÁTK, 2008. p. 37.

4 www.szakkollegium.hu 2009. 05. 10.

5 www.szakkollegium.hu 2009. 05. 10. 2003-tól létrejött a Szakkollégiumi Közalapítvány. A szakkollégiumok finanszírozásban részesülnek az Oktatási Minisztérium támogatásával, illetve 2009-ben a Magyar Génius Integrált Tehetséggondozó Program elnevezéssel más típusú finanszírozási forrás is megjelent. Újabb kérdések merülnek fel: hogyan illeszkednek majd a szakkollégiumok a Magyar Génius Programba és a Nemzeti Tehetséggondozó Tanács koncepciójába? Lesz-e Nemzeti Kiválóságok Kollégiuma? Szükség van-e szakkollégiumi akkreditációra?

jelennek meg az általunk bemutatott szakkollégiumokban is – azzal a különbséggel, hogy esetünkben cigány, roma diákokról van szó. Vajon, jogos-e a szakkollégium elnevezés? Milyen manifeszt vagy látens célok, funkciók következnek abból a helyzetből, ha a diákcsoport, közösség tagjait az etnikai hovatartozás köti össze? Mi a különbség a három kollégium között? Mennyire hatékony ez a forma, ezek a formák?

A Romaversitas Alapítvány⁶ Láthatatlan Kollégiuma, Budapest

A Romaversitas a bevallottan elitképző, tehetséggondozó funkciót betöltő Budapesti Láthatatlan Kollégiumot tekintette mintának (Erdélyi Ágnes, a kollégium akkori vezetője személyesen is részt vett a program kidolgozásában).⁷ 1996-ban a Roma Polgárjogi Alapítvány alapította (Horváth Aladár és Kóczé Angéla). 1998-ig szabadegyetemi előadások és nyári egyetemi táborok formájában működött, majd 1998 februárjában a Roma Polgárjogi Alapítvány főállású programigazgatót bízott meg a program menedzselésével és irányításával. A program a Soros Alapítványtól nyert támogatással indult és működött. A Romaversitas Láthatatlan Kollégium 12 fő hallgató és 12 fő „tutor” (szakmai vezető) részvételével indult, rendszeressé váltak a szabadegyetemi előadások, megszerveződött az Egyetemi Klub.

A program célja a felsőoktatásban tanuló tehetséges roma diákok tanulmányainak anyagi és szakmai támogatása, de identitásuk erősítése is.

„A Romaversitas a maga szerény lehetőségeinek a határain belül minél nagyobb mértékben járuljon hozzá a roma középosztály megerősödéséhez... A Romaversitas képviseljen olyan szellemiséget, amely arra ösztönzi a hallgatókat, hogy ne csak az egyéni boldogulásukkal törődjenek, hanem képessé váljanak a roma identitás vállalására, és felelősséget érezzenek a romák sorsáért, jövőjéért is.”⁸

Ezt az összetett célt az alapító okirat is tartalmazza: „A program célja, hogy a tehetséges roma fiatalok számára egyenlő hozzáférést biztosítson a tanuláshoz, segítse a tanulók szakmai fejlődését, és szakértői támogatást nyújtson a kisebbségi lét lehető legtöbb aspektusában.”

A képzési program szemináriumai (egy tanévben hat szeminárium) is tükröződik a kettősség: készségfejlesztő szeminárium, közgazdasági szeminárium, pedagógiai szeminárium (kooperatív tanulás, differenciálás, drámapedagógia stb.), kisebbségi és emberi jogi szeminárium, kvalitatív szociológiai módszertan, roma politikatörténet.

A Soros Alapítvány finanszírozása idején⁹ – a „láthatatlan kollégium” szellemében – tutori rendszer alakult ki, s a diákok által választott tutorok is díjazásban ré-

6 www.romaversitasalapitvany.hu 2009.június 09.

7 <http://www.amarodrom.hu/archivum/2007/05/15.html>

8 www.pesticivil.hu/files/8/0/8/1/8081_Program%202006-2007.doc

9 A finanszírozási problémák folyamatosan jelen vannak az Alapítvány életében, hiszen mint civil szervezet elsősorban pályázatokra, adományokra, támogatókra támaszkodik. A Soros Alapítvány támogatásának csökkenésével, és a további támogatók hiánya miatt a létszámot két éve csökkentették, a korábbi 80 főről 50 főre.



szesülnek. Az utóbbi években ez az elem finanszírozási okok miatt választhatóvá vált, vagyis a korábbi működéshez képest, nem érint minden hallgatót, ahogyan nagymértékben csökkenteni kellett a résztvevő diákok számát is.

A kéthetente ismétlődő szombati „szabadegyetemi” programokon való részvétel kötelező, továbbá az egyéni megállapodások, hallgatói szerződések kötése, mely során a hallgatók feladatokat és kötelezettségeket vállalnak tanulmányi eredményüket illetően. A vállalt kötelezettségek nem teljesítése esetén vagy túl teljesítése esetén csökken vagy nő az ösztöndíj összege. A hallgatói támogatások sorába tartozik: ösztöndíj, tankönyvtámogatás, utiköltségtérítés, nyelvtanfolyamok, számítástechnikai képzés finanszírozása, külföldi ösztöndíj támogatás. Bár a Kollégium önálló, civil intézmény, mind elhelyezkedése (a Roma Polgárjogi Alapítvány és a Roma Sajtóközpont közös épületében kapott helyet), mind infrastrukturális ellátottsága igen jó, a programokat könyvtárhasználat, jó számítógépes ellátás egészíti ki. A „Romver” keretei közé bejutott hallgatók kivételezettnek érezhetik magukat, akik támogatást kaptak tanulmányaikhoz.

Az identitás erősítése, az együvé tartozás hangsúlyozása, néhány közös program – például gólyatábor, kulturális akciók a Gödör rendezvényein, péntek esti közösségi programok –, az elit-tudat, amit a budapesti helyszín is erősít, főként maga a kialakult szociális háló az erősségei a programnak. A közösséghez való tartozás a hallgatók számára egyértelmű, egymás támogatása és segítése természetes, s mindezt deklarált keretek közé is helyezték, ugyanis 2 éve létrehoztak ún. Szociális Alapot, mely a hallgatók önkéntes befizetéseiből (1–2 ezer forint/fő félévente) finanszírozza a krízis helyzetben lévő hallgatókat.¹⁰

Bár szisztematikus követést nem végeznek (honlapjukon az alumni keretében olvasható a korábban végzett diákok névsora), a „romveresek” számon tartják egymást, különösen, hogy ki hová került: feltűnően sokan az államigazgatás munkaköreiben (roma referens, koordinátor, szakmai vezető, projektvezető, stb.), ezenkívül a szakterületükön elhelyezkedők száma is meghatározó.

Roma Szakkollégium, Gödöllő

A „láthatatlan kollégiumi” alapok és a népi kollégiumi előzmények a Romaversitas programban a felsőoktatási tanulmányok támogatása és a politikai-közéleti képzés, az etnikai identitás kialakítása vagy erősítése egyforma fontosságú program-elemként jelenik meg. A népi kollégiumra emlékeztet az az igénye, hogy az ország valamennyi, felsőoktatásban tanuló roma diákjára kiterjessze szolgáltatásait. Egyelőre egyetlen, budapesti központtal, a tervek szerint regionális képzőhelyek hálózatával.

A Roma Szakkollégium annyiban hasonlít a Romaversitasra, hogy nem felsőoktatási intézményhez kötődik, tagjait az ország egész területéről toborozza. Története

¹⁰ Egyelőre néhány esetben – főként betegség-halál esetén – adott család segítségét, támogatását jelentette. A Szociális Alap néhány tízezer forintot jelent félévente.

nem a Soros Alapítványhoz, hanem egy másik, hazánkban is tevékenykedő, de a Soros Alapítványnál kevésbé ismert külföldi szervezethez, a német Friedrich Ebert Alapítványhoz kötődik.

A Friedrich Ebert Alapítvány¹¹ 1994-ben indította első társadalompolitikai projektjét, a „Kisebbségi programot” Magyarországon. A projekt (felelőse Molnár János) kizárólag a Tolna megyei cigány kisebbségi önkormányzati képviselőket vonja be. A képzés évente hat alkalommal zajlik, melynek keretében meghívott vendégek tartanak előadást.

2004-ben a Friedrich Ebert Alapítvány együttműködést kezdeményezett Teleki Lászlóval, roma ügyekért felelős politikai államtitkárral, s az egyeztető tárgyalások után Solymosi Imre (Esélyegyenlőségi Kormányhivatal Roma Integrációs Igazgatóságának igazgató-helyettese volt, majd a MACIKA elnöke) kapott megbízást az államtitkártól, hogy az Alapítvánnyal együttműködve a fiatal roma generáció számára programot dolgozzon ki. A program közéleti képzésként indult, külön elnevezése nem volt, a csatlakozó diákok többsége, visszaemlékezésükben is „közéleti képzési program”-ként említették. Fő célja olyan közösség létrehozása és működtetése, melynek tagjai a projekt befejezésével is segítői és támogatói lesznek egymásnak, a hálózat kiemelt feladata a roma identitás erősítése.

A hallgatókat a Nemzeti Család és Szociálpolitikai Intézet ösztöndíjasai közül toborozták. Az érdeklődők előbb balatoni táborozáson ismerkedtek meg a program céljával, tevékenységével. Hasonlóan a „Romver” itt nem idézett hallgatóihoz, az első találkozások nagy élménye az volt, hogy sokan először találkoztak más cigány diákokkal, először hallottak a cigányság történetéről, nyelveiről, kultúrájáról – de a cigányokat érő diszkriminációról is.¹² A „közéleti képzés” szakkollégiummá szerveződése során 2006-ban került sor az elvek és a célok konkrét megfogalmazására, leírására:

„A Szakkollégium elsődleges célja a roma identitás megértése, megerősítése, holisztikus és kritikus látásmód fejlesztése. A kollégium küldetésének és működésének három alappillére a kezdetektől fogva az alábbiakban foglalható össze:

- a kollégisták számára olyan lehetőségek biztosítása, mely lehetővé teszi (sic!!) egy nemzetközi mércével mérve is magas szakmai színvonal elérését;
- társadalmilag érzékeny és jól informált értelmiségiek képzése, a szakkollégisták önkifejtésének, önkitaljesedésének elősegítése;
- egy olyan demokratikus közösség működtetése, mely elősegíti a tagok későbbi társadalmi, közéleti aktivitását, szerepvállalását”.¹³

11 A szervezetet 1925-ben alapították Németországban, szociáldemokrata értékeknek elkötelezett alapítvány. A világnak mintegy 100 országában van valamilyen képviselője. Magyarországon 1990 eleje óta tevékenykedik, politikai képzést folytat. A képzés a legkülönbözőbb célcsoportoknak szól. A roma kisebbségi önkormányzatok képviselőitől kezdve, a parlamenti képviselőkhig. Az Alapítvány támogatja a kisebbségek törekvéseit a képzés, a foglalkoztatás, a politikai és jogi képviselet, valamint a kulturális ügyek területén.

12 A diákokkal készült interjúk PTE BTK Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola dokumentációjában vannak elhelyezve.

13 Roma Szakkollégium, Alapító Okirat – célkitűzések, <http://www.romszakkoll.arw.hu/> 2008. augusztus.



A résztvevők számára az elvek nem voltak még igazán világosak, de – miként az alábbi idézetből kiderül – jól érzékelték a képzés célját:

„Az volt a dolgunk igazából, hogy jól érezzük magunkat, és valamilyen kohézió legyen közöttünk, behívtunk mindenfajta embereket, hogy beszéljessünk. Kicsit idegen és érdekes volt ez nekünk, egy csomó ismeretlen emberrel találkoztunk, egymás között is ismeretlenek voltunk. Másodsorban, én soha nem tanultam cigányul, se a középiskolában, se az egyetemen nem volt cigány osztálytársam. Érdekes volt, mert nem is gondoltam volna, hogy ilyen sok cigány értelmiségi van. Későbbiekben senki sem tudta, hogy hova tegye ezt, nemcsak én, hanem senki nem tudta, sokat beszélgettünk róla, hogy most mit akarnak velünk, vagy hogyan gondolják.”¹⁴

A programot a Fridrich Ebert Alapítvány finanszírozza, meghatározott feltételekkel (létszám,¹⁵ célcsoport, célok). A havonta egy hétvégén szervezett képzést előbb különböző budapesti szállodákban tartották, majd a Roma Szakkollégium megalapításával a gödöllői Szent István Egyetem épületében kaptak helyet. (A szervezeti befogadást az egyetem nem vállalta, bár a tárgyalások még mindig folynak.) A szakkollégium tagjai nem kapnak ösztöndíjat – ennek elvi indokai vannak –, de az útiköltségért, a szállásért és az étkezésért nem kell fizetniük a közös hétvégi programokon, táborozáson és tanulmányi¹⁶ kirándulásokon ingyenes a részvétel.

A szakkollégium manifesztált legfontosabb célja a „kapcsolati hálók” kiépítése: nemcsak a hallgatók egymás közötti kapcsolataira, hanem a meghívott roma közéleti szereplőkkel, politikusokkal kiépíthető kapcsolatokra irányul ez az igény, amit legitimál, hogy a diákok közéleti szerepre készülnek, ehhez pedig elengedhetetlenek látszanak a jó kapcsolatok.

A Szakkollégium sajátosságának nevezhető, hogy az identitáserősítést és a közösségfejlesztést, a romák érdekképviseletének megtanulását tartja fő feladatának, eltérően az általánosan megismert szakkollégiumi elvektől. Az identitáserősítés fő szempontként jelenik meg a programban, ami egyedülállóvá is teszi a magyarországi roma programok sorában. A közösségi kohéziót erősíti, hogy a szervezők rendszeresen meglátogatják diákjaikat otthonaikban, beszélnek szüleikkel, testvéreikkel és rokonaikkal, szinte családtagokká válnak.

A konkrét szakmai tudásba nem tud és nem is akar beleszólni, ami nem is lenne lehetséges. Általánosabb szakmai kompetenciák kialakítása viszont feladata lehetne, de az erre irányuló kísérlet (műhelymunkák) egyelőre nem járt sikerrel – a hallgatók szerint főként a szakmai vezetők hiányzó kompetenciái miatt.

A hallgatók közül néhányan egyúttal a Romaversitas Alapítvány ösztöndíjszai is. Szerintük a Roma Szakkollégium pozitívuma az identitáserősítés, a jó közösség; a Romaversitas pedig az ösztöndíjazás és a szakmai képzés miatt fontos.

14 Az interjú szövege PTE BTK Oktatás és Társadalom Doktori Iskola dokumentációjában található.

15 A szakkollégium hallgatói létszáma a kezdetekben 15–20 fő volt, akik az első találkozón a táborban részt vettek, majd később ez a létszám 25–30 főre növekedett. A szakkollégium 3 napos (péntek délutántól – vasárnap ebédig) hétvégi programján átlagosan 20 fő vesz részt.

16 2008. októberében egy hetes külföldi (Brüsszel) tanulmányi kiránduláson vettek részt a Szakkollégium hallgatói.

(Megjegyezzük, hogy a kérdezett „romver”-esek nem egészen így látják, azaz a közösségépítést ők is a saját programjuk erősségének tekintik.) A valódi cél a diploma megszerzése utáni időszakra történő felkészítés, amikor roma származású szakemberekként képviselik – képviselhetik a cigány népesség, közösségük érdekeit. A szakkollégium törekvései, célja a közéletben történő politikai megjelenés, tagjai között többen gondolkodnak azon, hogy politikai pályára készülnek szakterületétől függetlenül.¹⁷

Wlislócki Henrik Szakkollégium, Pécs

A Pécsi Tudományegyetem BTK Romológia Tanszék mellett szervezett szakkollégium eltérő alapról indult. A három közül ez az egyetlen, amely egyetemen belül szerveződött, tagságát az egyetem nappali vagy levelező tagozatos hallgatói alkotják (alapító Forray R. Katalin professzor).

Elsősorban a romológia tématerülete iránt érdeklődő roma és nem roma származású fiatalok szakmai műhelyként határozza meg önmagát. A szakkollégium céljai közül kiemelkedik: „Egy klasszikus szakkollégium tevékenységéhez híven azonban talán a legfontosabb célkitűzés, hogy teret adjunk azon roma hallgatók szakmai továbbképzésének, akik tanulmányaikon túl is magas szintű oktatásra tartanak igényt. A szakkollégium hozzájárul a szakmailag sokoldalú, piacképes tudású roma értelmiség képzéséhez. A társadalommal, a szociális viszonyokkal, intézményekkel, társadalmi szervezetekkel, stb. való kapcsolatok minden értelmiségi számára alapvető jelentőségűek, ezért a szakkollégiumban helye van a műszaki, gazdasági, egészségügyi, stb. irányultságú diákoknak éppen úgy, mint a bölcsészeti vagy társadalomtudományi szakok hallgatóinak. Távlati cél, hogy a tudományos érdeklődésű diákokat doktori programok felé irányítsuk, és valamennyiük számára kapcsolatokat hozunk létre a munka világával.”¹⁸ Ugyanakkor – amint arra az elnevezés is utal: a 19. század végének nagy magyar ciganológusa volt a névadó – a szakmai tevékenység középpontjában a cigánysággal kapcsolatos ismeretek ápolása, gondozása áll. A szakkollégium kiemelt célja között szerepel a roma származású tanulók tehetséggondozása, segítése, ezzel az etnicitás választási kritériumként a tehetség mellett hangsúlyosan szerepel. Emellett – bár legközelebb a WHS áll a szakkollégiumi modellhez – itt sincsen biztosítva a hallgatók együttes, bentlakásos elhelyezése. Kezdetben volt erre is igény, azonban éppen a roma hallgatók elszigetelődésnek, szegregációnak érezték a külön diákotthoni elhelyezést, ezért erről lemondott a szakkollégium. Az egyetembe való integráltság előnye, hogy a szakkollégium egy-egy kurzusát műveltségi tárgyként kredittel ismerik el egyes karok.

¹⁷ A sajtóban (pl. www.c-press.hu, www.romnet.hu, www.hirszerzo.hu, www.index.hu, www.magyarhirlap.hu, stb.) egyre több cikket, rövid hírt olvashatunk a szakkollégium tagjainak politikai törekvéseiről, terveiről, a korábban csak tervezett és elképzelt politikai szerepvállalás napjainkra konkrét célként fogalmazódik meg.

¹⁸ www.btk.pte.hu 2009. június 09.



Az alapítás a 2001/2002-es tanévben történt. PHARE támogatással, a „Vocational College For Roma Students” elnevezésű program keretében olyan szakkollégium létrehozására került sor cigány és nem cigány hallgatók részére, amely összefogja és integrálja a Pécsi Tudományegyetem különböző karain tanuló diákokat, akik érdeklődnek a romológia témaköre iránt. A kezdeti évek döccenői után a 2004/2005-ös tanévtől – a hallgatói önszerveződésnek köszönhetően – kapott új lendületet a szakkollégium működése, mely azóta is töretlen.

A szakkollégium nem önálló jogi személy, önálló finanszírozása sincsen. A Romológia Tanszék és más együttműködő tanszékek tanárai önkéntes munkával segítik tevékenységét. A tanszéken belül saját teremmel rendelkezik, amelyet a hallgatók¹⁹ által készített és benyújtott pályázataiból bútorozott be, szerelt fel számítógépekkel, könyvtárral. A vezetőtanár (jelenleg: Dr. Varga Aranka) inkább csak hivatalos képviselő és mentor, mint tényleges vezető, a tanszék többi tanára is támogató tag lehet, döntő szerepe a diákvezetőknek van.²⁰ Ezzel is összefügg, hogy tevékenységében több az ötletszerűnek látszó akció, mint a rendszeresség. Ahogyan egyik interjúpartner fogalmaz:

„WHS-ben a diákvezető személye meghatározó, a tanár kevésbé, inkább mentor szerepe van, de alkalmasint ez nem elég, mert szimpatikusan hangzik, demokratikusnak tűnik, de talán jobban működne, ha többet dolgoznának a tanárok.”²¹

Bár szervezeti működési rendjében tételesen megjeleníti tevékenységeit, hogy ezekből egy-egy félévben mit valósít meg, az a diákvezetés érdeklődésén, elkötelezettségén múlik. Az elmúlt években a szakkollégium részt vett kiállítás szervezésében, filmvetítések, kulturális rendezvények, konferenciák szervezésében és lebonyolításában, TDK-ban és OTDK-ban, szerkesztett és kiadott egy szakkollégiumi újságot, a hallgatók kurzust szerveztek, kooperatív módszerekkel dolgoztak fel romológiai témákat. Az elmúlt két tanévben a szakkollégium tagjainak aktivitása egy – amúgy fontos és jelentős, állami gondozott cigány gyermekeket és fiatalokat támogató – egyesületben végzett önkéntes munkára koncentrált, elhanyagolva a tevékenység többi területét.

Az etnikai identitás erősítésének külön szerepe nincsen, annál kevésbé is lehet, mivel a szakkollégiumba való felvételnél, az ottani munkában hangsúlyosan nem feltétel a cigány, roma származás. Fontos feltétel viszont az érdeklődés, elkötelezettség és munka a cigány, roma kultúra, a szociális problémák megoldása érdekében. A közösség szervező eleme mindezek következtében nem is annyira a szakkollégium, mint inkább a romológia, maga a tanszék és a szak. Ez viszont természetesen szegényíti is mind a szakot, mind pedig a szakkollégiumot.

A szakkollégium cigány tagjai valamennyien tagjai a Romaversitasnak is – már csak azért is, mert a WHS is csak a legtörekvőbb, legtehetségesebbnek látszó diá-

19 A hallgatók száma az elmúlt években 20–22 fő volt.

20 Jelenleg Vezdén Kata végzős romológus hallgató, a vele készült interjú a PTE BTK Oktatás és Társadalom Doktori Iskola dokumentációjában található.

21 Az interjú PTE BTK Oktatás és Társadalom Doktori Iskola dokumentációjában található.

kokat veszi fel. Nem tagjai viszont a másik két szervezetnek a nem cigány szakkollégiumi tagok. Ez a különbség azonban nem jelent választóvonalat, törésvonalat még kevésbé.

Az egyetemi keret lehetőséget is ad a hallgatóknak önmaguk kipróbálására, lehetnek szemináriumok, speciálkollégiumok vezetői, TDK és az OTDK szervezői és versenyzői, bekapcsolódnak a tanszék kutatásaiba, részt vesznek egyéb tanszéki munkában könyvtárosként, vizsga felügyelőként.

Összehasonlítás

Mindhárom bemutatott intézmény cigány diákok tehetséggondozását szolgálja. Az egyszerűség kedvéért mind a hármat szakkollégiumnak neveztük, jóllehet önmagukat csak ketten nevezik ily módon. A hallgatók véleménye szerint hasonlóságok és különbözőségek is jelentősek a három szervezet között.

A Romaversitas végzett hallgatóinak meghatározó része a közigazgatásban helyezkedett el, olyan státuszokban, melyekhez az oklevél és a roma származás volt szükséges feltétel. Ez mutatja, hogy jelentős az itt biztosított társadalmi tőke. A kapcsolati háló sokkal hatékonyabb a „Romverben”, mint a másik két szakkollégiumban. Ennek egyik oka, hogy Budapesten működik, s könnyebb bekapcsolódnai a fontosabb munkapiacokba.

A Romaversitasnak magas a presztízse a diákok között, s ez még – különösen a korábbi években – a felsőoktatási intézményben is érződött. A tutori rendszer – ösztöndíjat nemcsak a diák, hanem az őt irányító, általa választott tanár is kapott – növelte az elismertséget. Jellemző a többszörös túljelentkezés, fontosak a képzések, különösen a nyelvvizsga, az ECDL-vizsga lehetősége. A kollégium által kínált munkák is vonzóak: a kutatásokban való részvétel, programszervezés, PR akciók. Az identitás erősítésének alapja a képzési programokon kívül a tekintélyes, magas presztízssű intézmény, a cigány/roma közösség, ahol találkozhatnak a diákok a „sorstársakkal”, „a Mi tudat” az érdeemesek, a kiválasztottak csoportjára épül, s a diákok által önkéntesen szervezett „péntek esti” közösségi (szórakoztató) programok.

A Roma Szakkollégium is kínál közös munkatevékenységet, projekttervezésbe való bekapcsolódást, tanulmányi utakat szervez. Itt a családiasság és a jövő közéleti szereplőinek, politikusainak csoporttudata a közösségi szervező erő. Hiányosnak érzik a hallgatók a vezetők és oktatók szakmai, mindenekelőtt pedagógiai felkészültségét, és hiányolják a Roma Szakkollégium „presztízst”, amit véleményük szerint az egyetemhez való szorosabb kötődés valósíthatna meg.

A Wlislócki az egyetemi munkába, a civil szférában végzett önkéntes segítségbe kapcsolja be a diákjait, és éppen az utóbbira építve a projekttervezés, a pályázattírást, a nyertes pályázat megvalósítása is a tevékenységi körbe tartozik. Míg az előbbi két intézmény hallgatói elégedettek a „felnőtt” vezetéssel és irányítással, itt éppen az öntevékenységet sokallják, keveslik az irányítást, amit a rendszerezettebb és irányított munkához látnának szükségesnek. Ezért „csúszik” el a szakkollégium



részint a formalizált egyetemi tanszék, részint az egyre több munkát követelő külső szervezet felé.

Ha a részleteken túlmenően próbálunk mérleget készíteni, és az elején feltett kérdésekre választ találni, akkor az önelnevezéssel kezdjük.

A Romaversitas – a szójáték utal az universitasra is – „láthatatlan kollégium”, nem szakkollégium tehát, de valami hasonló. Ez a játékos ellebegtetés, szándékolt pontatlanság a tevékenységben is megjelenik. Olyan, a formalizált felsőoktatási rendszeren kívüli intézményre utal, amely kiegészíti, pótolja az egyetemen tanultakat. Feltételezi, hogy a legjobbak nem kapják meg a felsőoktatásban és családi háttérük sem tudja biztosítani azt, ami tehetségük kibontakozásához szükséges lenne, s ezt szervezett öntevékenységgel maguk biztosítják. Az ösztöndíjak, a költségtérítés, könyvtámogatás, a nyelvtanuláshoz, ECDL-vizsgálathoz szükséges források olyan támogatási formák, amelyek fokozzák a készséget a programokban való részvételre. A Romaversitas tagja csak roma etnikumú diák lehet. A látens szocializációs hatások mellett a roma identitás direkt erősítését szolgáló kurzusok, képzések adják azt az eszmei töltetet, amely a politizáló roma értelmiségi elit formálását szolgálja. A kettős cél emlékeztet a bevezetésben felidézett népi kollégiumra.

A Roma Szakkollégium is a felsőoktatástól független szervezet. Bár szakkollégiumnak nevezi önmagát, ez már csak azért sem pontos besorolás, mert a diákok szakmai tudásának fejlesztését nem tűzi ki céljai közé. Tagja csak cigány, roma etnikumú fiatal lehet. Programja, képzése a roma közéletben jártas, a roma közéletet formáló, aktívan politizáló vagy éppen hivatásos politikussá válni kívánó cigány fiatalok csoportját kívánja kialakítani.

A Wliskoeki Henrik Szakkollégium felel meg leginkább a szakkollégiumi kritériumnak: egyetemen belül működik, tagjait a cigányság kultúrája, problémái iránt érdeklődő, egyetemi szakján eredményesen tanuló diákok közül választja. A felvétel alapja nem az etnicitás, hanem a kulturális elkötelezettség, és bár a tagok között a cigány, roma etnikumú hallgatók felülreprezentáltak, tudatosan törekszik a multietnikus összetételre. A közéletiség nem képzési programjaiban, hanem a civil szférában végzett önkéntes munkában jelenik meg. Azonban ebben az esetben sincsen szó valódi szakkollégiumról, ehhez hiányzik a célirányosabb tudományos munka, az önfeláldozó tanári vezetés. Nem utolsó sorban az életvitel-szerű együttélés, amely a kollégium egyik lényegi elemét alkotja, és a hatásokat élethosszan tartó erejűvé teszi.

Azt kell tehát megállapítanunk, hogy ezek a szervezetek nem tehetséggondozó (szak)kollégiumok a szó alapvető értelmében, hanem programok, projektek, amelyek saját vállalásuknak többé-kevésbé eleget tesznek. A Romaversitas olyan roma értelmiségi elit csoport kinevelésén fáradozik, amely öntudattal képviseli kibocsátó etnikai közösségének érdekeit tudományos-, szakmai területeken, a közélet különböző színterein – a kiválasztottak összetartó és hatékony csoportját hozza létre. A Roma Szakkollégium célja is hasonló, csak itt kisebb hangsúly esik a szakértelmiségi kvalitásokra, a cél az érdekképviseletre képes politikuskok új nemzedékének

kialakítása. A WHS a tudományos-kulturális elitet szeretné erősíteni, a többségi társadalommal való emancipált együttműködésben – ám valódi szakkollégium-má nem tudott válni.

Kérdés lehet, hogy egyáltalán szükség van-e olyan tehetséggondozásra, amely a célcsoportot etnikai hovatartozása alapján határozza meg. A kérdésre azonban nem tudunk egyértelműen válaszolni. A bemutatott esetek azt sejtetik, hogy az etnikai alapú tehetséggondozás a politikai indoktrinálás veszélyét hordozza. Legalábbis, ha a leendő fiatal értelmiségieket célozza meg.

FORRAY R. KATALIN & BOROS JULIANNA

IRODALOM

- BALOGH LÁSZLÓ (2004) *Iskolai tehetséggondozás*. Debrecen, Kossuth Egyetemi Kiadó.
- ERŐSEMESÉ (2007) „*A civileknek nincs kiszámítható jövő...*” Amarodrom, 2007. május
- FORRAY R. KATALIN (1978) Ösztöndíjas középiskolások. In.: dr. Boldizsár Mária, dr. Forray R. Katalin, Gubi Magda, Vadász Terézia & dr. Veszprémi László: *Mit tettünk értük?* Budapest, Tankönyvkiadó. p. 83.
- HAMAR MÁRIA (1998) A tehetséggondozás a mindennapok gyakorlatában. *Iskolakultúra*, No. 3.
- HAVAS GÁBOR (2007) (ed) *Utak a felsőoktatásba*. Kutatási beszámoló. Budapest, Erasmus Kollégium Egyesület.
- HORDÓSY RITA (2008) A Népi Kollégiumok Országos Szövetsége. In: Gerő Márton (ed) *Kötőjel*, Budapest, ELTE TÁTK. p. 37.
- KARDOS LÁSZLÓ (2000) Amikor a népi Kollégiumokról vallanom kell. In: Pogány Mária *A NÉKOSZ utóélete*. Budapest, Püski.
- MANG BÉLA (2008) *A tehetséggondozás a hazai felsőoktatási stratégiában*. ELTE.
- MÖNKS & FRANZ J. (1998) *A tehetség és gondozása*. Debrecen, Tehetség és társadalom.
- PAPP ISTVÁN (2008) A népi kollégiumi mozgalom története 1944-ig. Népi tehetségek gondozása, vagy tudatos elitnevelési kísérlet? *Politikatörténeti Füzetek*, XXVI., Budapest, Napvilág Kiadó.
- RANSCHBURG JENŐ (1989) (ed) *Tehetséggondozás az iskolában*. Pedagógiai és pszichológiai tanulmányok a tehetséges tanulók felismeréséről és képzéséről. Budapest, Tankönyvkiadó.
- Internetes források:
 Friedrich Ebert Alapítvány, www.fesbp.hu
 Magyar Géniusz Program. www.okm.gov.hu
 Romaversitas Alapítvány, www.romaversitas.hu
 Roma Szakkollégium, www.romszakkoll.atw.hu/
 Romológia Tanszék, PTE BTK, <http://nti.btk.pte.hu/rom/>
 Soros Alapítvány, www.soros.org
 Szakkollégiumi Charta, www.szakkollegium.hu
 Wislocki Henrik Szakkollégium, www.btk.pte.hu

TEHETSÉGGONDOZÁS A KÖZÉPISKOLÁBAN, TEHETSÉGEK A FELSŐOKTATÁSBAN

ELŐLJÁRÓBAN LESZÖGEZZÜK, HOGY BÁR a tehetségkutatásnak, a tehetség meghatározásának komplex szakirodalma van, a jelen írásban nem célunk ezek tárgyalása. Írásunkban, jócskán leegyszerűsítve a kérdéskört, a tehetség megnyilvánulásának valamilyen – az átlagosnál kiemelkedőbb – tanulói teljesítményt tekintünk, s a fellelhető adatbázisok segítségével azt kívánjuk bemutatni, hogy a tehetséggondozásnak milyen lehetőségei vannak, lehetnek a mai magyar iskolarendszerben.

A felsőoktatás expanziója kapcsán mindinkább előtérbe kerülnek azok a problémák, amelyek a tömegesedő felsőoktatás kapcsán jelentkeznek, s azok a viták, amelyek a korábbi elit felsőoktatás és a tömegesedő felsőoktatás eltéréseit, sajátosságait és a kihívásokra adandó lehetséges válaszokat taglalják. A felvételi rendszer a felvételi vizsgák idején és azok megszűnése óta is alapvetően a tanulmányi teljesítményt veszi figyelembe, bár a felvételi eljárás néhány eleme módosítja az alapvetően meritokratikusnak szándékolt kiválasztási mechanizmust. Számos kutatás mutatja ugyanakkor azt, hogy a teljesítményelv érvényesülése az iskolarendszer egyes szintjein csak bizonyos korlátokkal valósul meg, hiszen például a tanulók iskolaválasztása, iskolai teljesítménye és az iskolarendszerben való előrehaladása korántsem független a család társadalmi helyzetétől.¹

A felvételi adatok azt mutatják, hogy a felsőoktatásba való bekerülés esélye a mai középiskolások számára összességében jóval nagyobb, mint az 1–2 évtizede végzettek számára volt, ugyanakkor továbbra is jelentős képzési területek és intézmények szerinti különbségekkel kell számolnunk. A bekerülési esélyek átlagos növekedése kihívást jelent a felsőoktatás minden résztvevője számára. A felvételi vizsga megszűnésével az egyetemeknek, főiskoláknak egyre kevésbé van ráhatásuk arra, hogy milyen felkészültségű fiatalok kerülnek be a felsőoktatásba. A finanszírozási rendszer sajátosságai pedig különösen arra ösztönzik a felsőoktatási intézményeket, hogy – legalábbis az érettségit követő alapképzésben – elsősorban a felvehető magas létszámot szem előtt tartva határozzák meg a felvételi kritériumokat, ame-

¹ A teljesség igénye nélkül lásd például: Andor (2002) Diplomás szülők gyerekei. *Educatio*, No. 2. pp. 191–210., Csákó (2002) ... és a doktor úr gyermeke? *Educatio*, No. 2. pp. 211–226., Róbert Péter: Miért nem meritokratikusak a modern társadalmak? *Századvég*, Új folyam No. 23. (<http://www.c3.hu/scripta/szazadveg/23/robert.htm>)

lyeket azonban természetesen igyekeznek a még elfogadható szintben meghatározni. A bővülő felsőoktatás a felsőoktatási intézményekbe bekerülő hallgatók igen nagyfokú heterogenitásával jár együtt, mind a társadalmi helyzetet, mind pedig a korábbi tanulmányi teljesítményt és a hallgatói motivációkat tekintve. A felvétellel jelentkezőket több szempont motiválja, amelyek között az intézmény presztízse és a várható munkaerő-piaci, illetve továbbtanulási lehetőségek is szerepelnek. Ez utóbbi szempont valószínűleg a bolognai rendszerben felvételizők esetében sem mellékes, részben az osztatlan képzések miatt, részben pedig azért, mert az alapképzési szakokról való továbbhaladás útja – az elméletben elképzelhető és támogatott intézmények, illetve programok közötti mobilitás ellenére – valószínűleg a gyakorlatban sok esetben az ugyanazon intézményben való továbbtanulást jelenti.

Alapvetően leszögezhetjük, hogy tehetséges diákok igen nagy számban vannak a felsőoktatásban, elég csupán arra gondolnunk, hogy a 2008-ban a felsőoktatásba jelentkezők közül 1165-en értek el legalább 470 pontot a felvételi eljárásban, s közülük 988-an úgy, hogy nem kaptak pozitív diszkriminációs többletpontokat. (A pozitív diszkriminációban részesülők egyébként leggyakrabban a GYES/GYED kapcsán kerültek ebbe a kategóriába.) Amennyiben a kiváló tanulmányi teljesítményt csupán az adott évben érettségizettekre szűkítjük, akkor a 2008-ban érettségizettek közül (43502 fő) 648-an tartoznak a 470 pontot elértek bővebben értelmezett és 621-en a szűkebben vett csoportjába. Az arány ebben az esetben 1,4% a jelentkezők arányában és 1,7% a felvettek arányában. A felsőoktatásba bekerülő tehetségek létszáma ugyanakkor nem szűkíthető le csupán a kimagasló felvételi ponttal bekerülők csoportjára, vannak olyanok, akiknek a tehetsége egy bizonyos területre koncentrálódik, így például az átlagnál több és/vagy magasabb szintű nyelvtudással, nyelvvizsgával rendelkeznek, vagy az Országos Középiskolai Tanulmányi versenyen értek el kiváló helyezést. Meg kell jegyeznünk ugyanakkor, hogy a 470 pont elérése már eleve csak többletpontokkal lehetséges, így adódik az, hogy a csoport tagjainak 81%-a tett emelt szintű érettségi vizsgát, közel felük legalább két tantárgyból, s 91%-uk rendelkezik legalább egy középszintű nyelvvizsgával.

Az Országos Középiskolai Tanulmányi Versenyek eredményei alapján évről-évre 800 fő körüli azoknak a száma, akik e teljesítmény alapján is többletpontokra jogosultak a felvételi eljárásban, s ehhez adódnak még a szakmai tanulmányi versenyek helyezettjei. Egy-egy év nyerteseinek mintegy a kétharmadát adják az adott évben érettségiző évfolyamon tanulók (a 12. és 13. évfolyam diákjai). A 2008-ban felételre jelentkezők közül 679 fő jelezte, hogy valamelyik OKTV versenyen 1–30. helyezést ért el, közülük 561-en olyan tantárgyból értek el országos szinten kedvező eredményeket, amelyek kifejezetten nagy létszámú tanulmányi versenyeket jelentettek, ők többségükben 2008-ban érettségiztek. Természetesen a jelentkezők körének az OKTV-versenyek évenkénti eredményeivel való összevetése nem lehetséges pusztán a létszámok alapján, miután a felvételi eljárás során nem csupán az adott évben elért versenyeredményeket, hanem a korábbi évek eredményeit is figyelembe veszik, illetve egy-egy jelentkező több tantárgyból, több évben is érintett lehet.



1. táblázat: Az egyes fontosabb tantárgyakból OKTV 1–10. helyezést elért jelentkezők és felvettek száma (2008)

| | Összes jelentkező (N=96990) | | 2008-ban érettségizett jelentkező (N=43502) | | 2008-ban érettségizett felvett (N=37324) | |
|------------------------------|--------------------------------|-------------|--|-------------|---|-------------|
| | 1-10. hely | 11-30. hely | 1-10. hely | 11-30. hely | 1-10. hely | 11-30. hely |
| angol nyelv | 18 | 28 | 15 | 21 | 15 | 20 |
| biológia | 19 | 32 | 14 | 29 | 14 | 29 |
| filozófia | 11 | 14 | 6 | 10 | 6 | 10 |
| fizika | 23 | 28 | 19 | 22 | 19 | 22 |
| földrajz | 12 | 24 | 11 | 21 | 11 | 21 |
| francia nyelv | 18 | 27 | 15 | 23 | 15 | 23 |
| informatika | 16 | 32 | 11 | 27 | 11 | 27 |
| kémia | 12 | 32 | 9 | 27 | 9 | 27 |
| magyar | 19 | 49 | 11 | 36 | 11 | 36 |
| matematika | 20 | 60 | 15 | 44 | 15 | 44 |
| német nyelv | 18 | 28 | 14 | 22 | 14 | 22 |
| olasz nyelv | 25 | 24 | 16 | 18 | 16 | 18 |
| spanyol nyelv | 19 | 29 | 14 | 25 | 14 | 25 |
| történelem | 12 | 22 | 10 | 15 | 10 | 15 |
| Összesen (az eddigiek)* | 223 | 371 | 165 | 294 | 165 | 293 |
| Összesen (+ egyéb tárgyak)** | 288 | 427 | 206 | 337 | 205 | 334 |

Forrás: Felvételi adatbázis (OFIK).

* az összesítés során figyelembe vett tantárgyak: angol, biológia, filozófia, fizika, földrajz, francia, informatika, kémia, magyar, matematika, német, olasz, spanyol, történelem

** egyes esetekben előfordult, hogy valaki több tantárgyból, vagy két egymás utáni évben ugyanazon tantárgyból más helyezést ért el

2. táblázat: Az OKTV versenyek 1–30. helyezettjeinek száma tantárgyanként (2005–2008)

| | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 |
|----------------|------|------|------|------|
| angol | 30 | 29 | 50 | 56 |
| biológia | 48 | 52 | 53 | 58 |
| filozófia | 40 | 29 | 30 | 30 |
| fizika | 50 | 72 | 74 | 47 |
| földrajz | 30 | 30 | 30 | 30 |
| francia | 46 | 41 | 55 | 55 |
| informatika | 60 | 60 | 60 | 61 |
| kémia | 59 | 60 | 60 | 59 |
| magyar | 60 | 60 | 60 | 60 |
| matematika | 90 | 90 | 91 | 90 |
| német | 59 | 55 | 49 | 55 |
| olasz | 42 | 51 | 44 | 42 |
| spanyol | 29 | 30 | 29 | 59 |
| történelem | 30 | 30 | 30 | 30 |
| egyéb tantárgy | 119 | 146 | 139 | 146 |
| Összesen | 792 | 835 | 854 | 878 |

Forrás: Neuwirth Gábor adatgyűjtése.

3. táblázat: Az OKTV versenyek 1–30. helyezettjei évfolyamonként és tantárgyanként (2005–2008)

| | 2005 | | | 2006 | | | 2007 | | | 2008 | | |
|-------------|---------|---------|-------|---------|---------|-------|---------|---------|-------|---------|---------|-------|
| | 11.évf. | 12.évf. | egyéb | 11.évf. | 12.évf. | egyéb | 11.évf. | 12.évf. | egyéb | 11.évf. | 12.évf. | egyéb |
| angol | 33,3 | 66,7 | 0,0 | 24,1 | 62,1 | 13,8 | 18,0 | 52,0 | 30,0 | 21,4 | 53,6 | 25,0 |
| biológia | 10,4 | 89,6 | 0,0 | 19,2 | 80,8 | 0,0 | 24,5 | 71,7 | 3,8 | 25,9 | 74,1 | 0,0 |
| filozófia | 12,5 | 87,5 | 0,0 | 17,2 | 82,8 | 0,0 | 13,3 | 83,3 | 3,3 | 20,0 | 76,7 | 3,3 |
| fizika | 36,0 | 64,0 | 0,0 | 37,5 | 62,5 | 0,0 | 37,8 | 62,2 | 0,0 | 40,4 | 59,6 | 0,0 |
| földrajz | 36,7 | 56,7 | 6,7 | 43,3 | 56,7 | 0,0 | 83,3 | 16,7 | 0,0 | 43,3 | 50,0 | 6,7 |
| francia | 34,8 | 65,2 | 0,0 | 24,4 | 73,2 | 2,4 | 25,5 | 52,7 | 21,8 | 10,9 | 65,5 | 23,6 |
| informatika | 38,3 | 61,7 | 0,0 | 30,0 | 66,7 | 3,3 | 35,0 | 58,3 | 6,7 | 36,1 | 62,3 | 1,6 |
| kémia | 52,5 | 35,6 | 11,9 | 35,0 | 61,7 | 3,3 | 36,7 | 56,7 | 6,7 | 50,8 | 49,2 | 0,0 |
| magyar | 36,7 | 63,3 | 0,0 | 30,0 | 66,7 | 3,3 | 35,0 | 65,0 | 0,0 | 25,0 | 73,3 | 1,7 |
| matematika | 24,4 | 75,6 | 0,0 | 31,1 | 61,1 | 7,8 | 27,5 | 67,0 | 5,5 | 37,8 | 57,8 | 4,4 |
| német | 35,6 | 64,4 | 0,0 | 34,5 | 54,5 | 10,9 | 38,8 | 53,1 | 8,2 | 32,7 | 52,7 | 14,5 |
| olasz | 19,0 | 81,0 | 0,0 | 25,5 | 68,6 | 5,9 | 11,4 | 72,7 | 15,9 | 21,4 | 54,8 | 23,8 |
| spanyol | 13,8 | 86,2 | 0,0 | 23,3 | 70,0 | 6,7 | 0,0 | 51,7 | 48,3 | 6,8 | 52,5 | 40,7 |
| történelem | 60,0 | 40,0 | 0,0 | 40,0 | 60,0 | 0,0 | 46,7 | 46,7 | 6,7 | 40,0 | 56,7 | 3,3 |
| egyéb | 32,8 | 64,7 | 2,5 | 39,0 | 56,2 | 4,8 | 26,6 | 69,8 | 3,6 | 36,3 | 57,5 | 6,2 |
| Összesen | 31,9 | 66,5 | 1,5 | 31,7 | 64,0 | 4,3 | 30,1 | 61,1 | 8,8 | 30,5 | 59,5 | 10,0 |

Forrás: Neuwirth Gábor adatgyűjtése.

A 2008-ban felvételre jelentkezők 1,5%-a (1495 fő) rendelkezett legalább 3 nyelvvizsgálóval, s közülük alig voltak olyanok, akiknek ezek között nem volt felsőfokú nyelvvizsgájuk. A 2008-ban érettségizett jelentkezők körében is ugyanezek az arányok figyelhetők meg, közülük 728 fő rendelkezett legalább 3 nyelvvizsgálóval, a felvettek körében pedig 714 fő a csoport tagjainak száma.

4. táblázat: A 2008-ban érettségizett felvételizők nyelvvizsgálói

| | Összes jelentkező (N=96990) | | 2008-ban érettségizett jelentkező (N=43502) | | 2008-ban érettségizett felvett (N=37324) | |
|---|--------------------------------|-------|--|-------|---|-------|
| | N | % | N | % | N | % |
| Legalább 3 nyelvvizsga ezen belül legalább 2 felsőfokú | 305 | 0,3 | 137 | 0,3 | 133 | 0,4 |
| Legalább 3 nyelvvizsga ezen belül legalább 1 felsőfokú | 1099 | 1,1 | 557 | 1,3 | 549 | 1,5 |
| Legalább 3 nyelvvizsga ezen belül nincs felsőfokú | 91 | 0,1 | 34 | 0,1 | 32 | 0,1 |
| Kevesebb, mint 3 nyelvvizsga, ezen belül van felsőfokú | 5253 | 5,4 | 2811 | 6,5 | 2588 | 6,9 |
| Kevesebb, mint 3 nyelvvizsga, ezen belül nincs felsőfokú | 35112 | 36,2 | 16315 | 37,5 | 15423 | 41,3 |
| Nincs nyelvvizsga | 55130 | 56,8 | 23648 | 54,4 | 18599 | 49,8 |
| Összesen | 96990 | 100,0 | 43502 | 100,0 | 37324 | 100,0 |

Forrás: Felvételi adatbázis (OFIK).



A tehetségesek közé sorolt három alcsoport tagjai között van ugyan átfedés, de a létszám összességében meghaladja a 2000 főt, s a valamilyen területen kiválóan teljesítő és felvételt nyert középiskolások száma a 2008-ban érettségizettek körében is csaknem 1300 fő. (Az idősebbek körében elsősorban a nyelvvizsgák kedvezőbb aránya miatt magasabb a létszám.) A frissen érettségizett felvettek között 197-en vannak, akik a 3 vizsgált szempont közül legalább 2 alapján a kiváló tehetségek közé sorolhatók.

Éppen ezért érdemes megvizsgálni egyrészt azt, hogy a kiváló eredményeket elérő középiskolás diákok hol folytatják tanulmányaikat a felsőoktatásban, s az évtizedek óta működő középiskolai tehetséggondozás eredményei mely főiskolákon, egyetemeken, milyen képzési területeken hasznosulhatnak leginkább, másrészt azonban azt is, hogy honnan, milyen középiskolákból érkeznek nagyobb számban a tehetséges felvettek és milyen szocio-demográfiai háttérrel rendelkeznek. E kérdések vizsgálatához a 2008. évi felvételi adatbázist² (ezen belül elsősorban a 2008-ban érettségizettek adatait), Neuwirth Gábor középiskolákról és 9. osztályos középiskolásokról gyűjtött adatait, illetve a középiskolai OKTV versenyek utóbbi 4 évre visszamenő eredményeit használjuk.

A tehetségek felsőoktatásban való részvétele

A tehetségesek közé sorolt felsőoktatásba felvett fiatalok több mint fele (56,9%) 2008-ban szerzett érettségit, további bő egytizedük pedig 2007-ben (12,8%). Amennyiben azonban azokat a képzési szinteket nézzük, amelyek kifejezetten a középiskola befejezéséhez kapcsolódnak (alapképzés, felsőfokú szakképzés, osztatlan képzés), akkor 61,4%, illetve 13,8% voltak a megfelelő arányok. Az mindenestre mindkét esetben elmondható, hogy a tehetségesek közé sorolt fiatalok kevesebb, mint egytizede szerzett 5 évnél régebben érettségit, s ők az átlagosnál nagyobb arányban kerültek a nyelvvizsga kapcsán ebbe a csoportba.

A továbbiakban az összehasonlíthatóság kedvéért azokkal a fiatalokkal foglalkozunk, akik az érettségi évében jelentkeztek továbbtanulásra és nyertek felvételt valamely felsőoktatási intézménybe. Körükben az előző 3 szempont alapján az átlagosnál tehetségesebbek közé sorolt fiatalok száma a 2008. évi normál eljárásban 1291 fő volt. Közülük 84,7% azoknak az aránya, akik egy jellemző alapján kerültek a csoportba, míg 15,3% azoké, akiket több szempont alapján is ebbe a csoportba lehetett sorolni. A csoport tagjai között 7,4% volt azoknak a fiataloknak az aránya, akik külföldi állandó lakóhellyel rendelkeznek, többnyire valamely Európai Unióhoz tartozó ország állampolgárai, egy részük azonban magyarországi középiskolába járt. A tehetségesek közé sorolt 1291 felvételt nyert fiatal közül 1227 tartozik abba a csoportba, aki magyarországi középiskolában szerzett érettségit.

Felsőfokú továbbtanulási ambíciójukat az jellemzi leginkább, hogy szinte kivétel nélkül alap- vagy osztatlan képzésre jelentkeztek, s oda is nyertek felvételt, a felsőfo-

² Az elemzett adatbázis a normál eljárásban felvételizők adatait tartalmazza a 2008. szeptemberi állapot szerint, nem tartalmazza a pótfelvételi eljárás adatait és az adatbázis lekérése óta bekövetkező esetleges változásokat. Az adatok rendelkezésre bocsátásáért ezúton is köszönetet mondunk az OFIK munkatársainak.

kü szakképzést az átlagosnál jóval ritkábban választották, míg a 2008-ban érettségizettek átlagához képest jóval gyakrabban adták be felvételi kérelmüket első helyen osztatlan képzésre. Túlnyomórészt nappali tagozaton folytatják tanulmányaikat, jellemzően államilag finanszírozott képzésben. Miután az átlagosnál jobb tanulmányi teljesítménnyel rendelkezőkről van szó, legalábbis azokat a kritériumokat figyelembe véve, amely teljesítményt a felvételi pontszámítás jelenlegi rendszere is figyelembe vesz, érthető, hogy az átlagosnál sokkal gyakrabban nyertek felvételt, és sokkal gyakrabban az első helyen megjelölt intézménybe, illetve képzésre.

5. táblázat: A 2008-ban érettségizett felvételizők és a tehetségesek közé soroltak állampolgársága, lakóhelye és középiskolájának helye

| | 2008-ban érettségizett jelentkezők (N=43502) | 2008-ban érettségizett felvettek (N=37324) | Tehetségesek közé sorolt 2008-ban érettségizett jelentkezők (N=1305) | Tehetségesek közé sorolt 2008-ban érettségizett felvettek (N=1291) |
|--|--|--|--|--|
| magyar állampolgár | 97,3 | 97,6 | 89,8 | 89,9 |
| külföldi állampolgár | 2,7 | 2,4 | 10,2 | 10,1 |
| állandó lakóhelye Magyarországon van | 97,5 | 97,8 | 92,5 | 92,6 |
| állandó lakóhelye külföldön van | 2,5 | 2,2 | 7,5 | 7,4 |
| magyarországi középiskolában érettségizett | 97,8 | 98,2 | 95,0 | 95,0 |
| nem magyarországi középiskolában érettségizett | 2,2 | 1,8 | 5,0 | 5,0 |

Forrás: Felvételi adatbázis (OFIK).

6. táblázat: A 2008-ban érettségizettek felvételi esélyei

| | 2008-ban érettségizettek összesen | Ebből tehetségesek közé soroltak |
|------------------------------------|-----------------------------------|----------------------------------|
| Nem vették fel | 14,2 | 1,1 |
| 1. helyre vették fel | 47,9 | 76,2 |
| 2. helyre vették fel | 17,1 | 14,4 |
| 3. vagy többedik helyre vették fel | 20,8 | 8,3 |

Forrás: felvételi adatbázis (OFIK).

7. táblázat: A 2008-ban felvettek képzési szint és tagozat szerint

| | Érettségire épülő képzésre felvett (N=76603) | 2008-ban érettségizett felvettek (N=37324) | Tehetségesek közé sorolt 2008-ban érettségizett felvett (N=1291) |
|----------------------|--|--|--|
| alapképzés | 82,9 | 81,6 | 87,6 |
| osztatlan képzés | 6,9 | 11,6 | 12,0 |
| felsőfokú szakképzés | 10,2 | 6,8 | 0,4 |
| nappali tagozat | 71,8 | 95,7 | 99,6 |
| nem nappali tagozat | 28,2 | 4,3 | 0,4 |

Forrás: Felvételi adatbázis (OFIK).



A 2008-ban érettségizett jelentkezőkhöz képest a felsőfokú jelentkezés sokkal gyakrabban irányul gazdasági képzésre, az összes érettségizett preferenciáihoz képest az ebbe a csoportba sorolt fiatalok csaknem kétszer olyan arányban választják érettségi után első helyen a gazdaságtudományi szakokat. Megfigyelhető ugyanakkor, hogy kissé eltérőek a felvételi stratégiák a 3 alcsoport tagjai körében (amint azt jeleztük, a csoportok tagjai között mintegy 15%-os átfedés van), amennyiben az OKTV 1–10. helyezettek sokkal gyakrabban választanak bölcsészettudományi vagy természettudományi területet, mint a többiek, s körükben az átlagosnál alig magasabb a gazdaságtudományi területet választók aránya. A szakválasztás természetesen konkrétan az OKTV tantárggyal is összefüggésben van: pl. a biológia tantárgyból eredményesen versenyzők 78,6%-a orvos- és egészségtudományi területre, a magyarból OKTV 1–10. helyezettek 54,5%-a, a történelem OKTV győztesének 60,0%-a bölcsészettudományi területre, a matematikából versenyt nyertek négyötöde természettudományi, műszaki vagy informatikai területre nyert felvételt 2008-ban. A szakcsoportoknak megfelelően 2008-ban az OKTV helyezettek háromnegyede valamely nagyobb budapesti egyetemre (ELTE, Corvinus Egyetem, BME, SE) nyert felvételt, s a többiek is túlnyomórészt valamelyik nagy vidéki egyetemen kezdhették meg tanulmányaikat. Amennyiben az összes OKTV helyezettet (1–30. hely) együtt nézzük, a karok választéka valamivel nagyobb, de érdekes módon szinte ugyanezt az eredményt kapjuk a 4 nagy budapesti egyetemre (74,7%).

8. táblázat: A felvételeire jelentkezők és a tehetségesek közé soroltak képzési terület szerint

| | 2008-ban érettségizettek (N=43502) | | Tehetségesek közé sorolt 2008-ban érettségizettek (N=1305) | |
|----------------------------|---------------------------------------|----------|---|----------|
| | Első helyes jelentkezés | Felvétel | Első helyes jelentkezés | Felvétel |
| felsőfokú szakképzés | 5,2 | 10,0 | 0,2 | 0,4 |
| agrár | 4,0 | 3,4 | 1,5 | 1,5 |
| bölcsészettudományi | 11,8 | 8,8 | 13,9 | 14,0 |
| gazdaságtudományok | 23,1 | 16,4 | 42,0 | 40,6 |
| informatika | 6,2 | 6,2 | 3,8 | 4,2 |
| jogi és igazgatási | 6,4 | 4,5 | 3,6 | 4,0 |
| műszaki | 13,4 | 13,4 | 8,1 | 8,4 |
| művészet | 3,1 | 0,6 | 1,5 | 0,2 |
| művésztközvetítési | 0,7 | 0,4 | 0,1 | 0,1 |
| nemzetvédelmi és katonai | 0,9 | 0,5 | 0,4 | 0,4 |
| orvos és egészségtudományi | 6,8 | 5,2 | 7,5 | 6,9 |
| pedagógusképzés | 2,9 | 2,8 | 0,2 | 0,4 |
| sporttudomány | 2,6 | 1,7 | 0,2 | 0,3 |
| társadalomtudományi | 8,9 | 6,7 | 10,7 | 11,0 |
| természettudomány | 4,0 | 5,0 | 6,1 | 6,5 |
| nem vették fel | - | 14,2 | - | 1,1 |

Forrás: Felvételi adatbázis (OFIK).

9. táblázat: Az egyes képzési területek részesedése a felvettek körében

| | Érettségire épülő képzésre felvett (N=76603) | 2008-ban érettségizett felvettek (N=37324) | Tehetségesek közé sorolt 2008-ban érettségizett felvett (N=1291) |
|----------------------------|--|--|--|
| felsőfokú szakképzés | 10,3 | 11,6 | 0,4 |
| agrár | 3,8 | 4,0 | 1,5 |
| bölcsészettudományi | 10,2 | 10,3 | 14,2 |
| gazdaságtudományok | 20,6 | 19,2 | 41,1 |
| informatika | 6,2 | 7,2 | 4,3 |
| jogi és igazgatási | 7,7 | 5,2 | 4,0 |
| műszaki | 15,1 | 15,6 | 8,4 |
| művészet | 1,3 | 0,7 | 0,2 |
| művészetközvetítési | 0,6 | 0,5 | 0,1 |
| nemzetvédelmi és katonai | 0,6 | 0,6 | 0,4 |
| orvos és egészségtudományi | 5,0 | 6,1 | 7,0 |
| pedagógusképzés | 3,7 | 3,3 | 0,4 |
| sporttudomány | 1,7 | 2,0 | 0,3 |
| társadalomtudományi | 8,7 | 7,9 | 11,2 |
| természettudomány | 4,3 | 5,9 | 6,6 |

Forrás: Felvételi adatbázis (OFIK).

10. táblázat: Az egyes képzési területek részesedése a tehetségesek közé soroltak körében

| | OKTV 1-10. hely | Nyelvvizsga | 470 vagy több pont | 2008-ban érettségizett felvettek (N=37324) |
|----------------------------|--------------------|-------------|-----------------------|---|
| felsőfokú szakképzés | - | 0,6 | 0,2 | 11,6 |
| agrár | - | 1,8 | 1,3 | 4,0 |
| bölcsészettudományi | 18,8 | 15,3 | 12,4 | 10,3 |
| gazdaságtudományok | 21,2 | 44,4 | 42,4 | 19,2 |
| informatika | 8,5 | 2,1 | 5,6 | 7,2 |
| jogi és igazgatási | 2,4 | 5,3 | 2,4 | 5,2 |
| műszaki | 9,1 | 7,7 | 7,9 | 15,6 |
| művészet | 0,6 | 0,3 | - | 0,7 |
| művészetközvetítési | - | 0,1 | - | 0,5 |
| nemzetvédelmi és katonai | 0,6 | 0,6 | - | 0,6 |
| orvos és egészségtudományi | 9,7 | 7,0 | 6,0 | 6,1 |
| pedagógusképzés | - | 0,3 | 0,5 | 3,3 |
| sporttudomány | 0,6 | 0,4 | - | 2,0 |
| társadalomtudományi | 8,5 | 11,6 | 11,8 | 7,9 |
| természettudomány | 20,0 | 2,5 | 9,7 | 5,9 |

Forrás: Felvételi adatbázis (OFIK).

A tehetségek középiskolai háttere

A tehetségek eloszlása tehát a felsőoktatásban korántsem egyenletes, de ugyanezt tapasztaljuk akkor is, ha a középiskolai eredetet és az érintettek különféle demog-



ráfiai mutatóit nézzük. A felsőoktatási jelentkezési adatok sajnos nem tartalmaznak a jelentkezőkről szocio-kulturális mutatókat, a lakóhely és a középiskolai háttér (Neuwirth Gábor középiskolákra és tanulóikra vonatkozó adataival kiegészítve) azonban valamelyest használható a társadalmi háttér érzékeltetésére.

A felsőoktatásba jelentkezők és felvettek több mint fele nő, amennyiben csak a középiskola után közvetlenül elvégezhető képzési szinteket vizsgáljuk. A nők aránya a kimagasló középiskolai eredményeket elérők csoportjában még magasabb a 2008-ban érettségizettek átlagához (56,1%) képest, 61,4%. Megfigyelhető ugyanakkor, hogy míg a nyelvvizsgák tekintetében a nők jobb eredményeket tudnak felmutatni, mint a férfiak, az OKTV 1–10. helyezettek körében a nemek szerinti arányok jóval kiegyenlítettebbek, sőt, valamivel nagyobb arányban fordulnak elő férfiak ebben a csoportban, ami minden bizonnyal a tantárgystruktúrával is összefüggésben van.

A tehetségesek közé sorolt felvettek között kimagaslóan nagy arányban vannak a Budapesten vagy más nagyvárosokban élők: míg a felsőoktatásba alap-, osztatlan, vagy felsőfokú szakképzésre felvettek átlagosan 27,6%-a lakik községekben, s a 2008-ban érettségizettek és ugyanazon évben felvettek 28,4%-a, addig a tehetségesek közé soroltak körében mindössze 15,3% ez az arány. Ráadásul ez az arány egyáltalán nem tér el abból a szempontból, hogy milyen kritérium alapján tartozik valaki ebbe a csoportba, tehát hogy a kiemelkedően magas összesített pontszámot, a kiváló nyelvtudást vagy a kimagasló OKTV eredményt vizsgáljuk. A kisebb városokban lakók esetében is megfigyelhető némi elmaradás, de annak mértéke sokkal kisebb. Ez tehát azt mutatja, hogy a tehetségesek közé való tartozás esélyét a lakóhely igen erőteljesen meghatározza. Miután a tehetségesek csoportjába való tartozás részben a középiskolai iskolaszervezet eredménye és direkt módon vagy áttételesen a szülői háttérrel is összefüggésben van (pl. a felsőfokú nyelvvizsgálóhoz, vagy a több nyelvvizsgálóhoz való hozzájutás aligha lehetséges kizárólag a középiskolai tanulmányok alapján, az OKTV versenyre sem minden középiskola készít fel azonos eséllyel), feltételezhetjük, hogy a középiskola megválasztásával már sok minden eldőlt a felsőfokú intézménybe való bejutás kapcsán is.

Kiss Paszkál a 2007. évi felvételi jelentkezési adatokat vizsgálva arra a következtetésre jutott, hogy a községekben lakók esetében a felsőoktatásba való bejutás eltérő stratégiák mentén körvonalazódik, a községekben lakó felsőoktatásba jelentkezők választási lehetőségei jól körülírható karrier-utakat jelentenek, s egyfajta önszelekció érvényesül esetükben.³ Annak ellenére tehát, hogy összességében a felsőfokú képzésre való bejutás során nem szenvednek hátrányt (a jelentkezési arányaikhoz képest ugyanolyan arányban jutnak be a felsőoktatásba), a felsőoktatás belső struktúráját tekintve már nagyobb eltérésekkel számolhatunk körükben. Ennek oka azonban természetesen nem a felsőoktatásban keresendő, hanem sokkal inkább a középiskola megválasztásában megbúvó különbségekben.

³ Kiss Paszkál (2008) Falusiak (és nem falusiak) a felsőfokú tanulmányaik kezdetén. *Felsőoktatási műhely*, No. 1. pp. 45–58.

A tehetségesek közé sorolt felsőoktatásba bekerült fiatalok túlnyomó többsége gimnáziumi képzésben végzett, s ezen belül kimagaslóan magas a két tanítási nyelvű gimnáziumokban érettségizettek aránya. Míg szakközépiskolai háttérrel a 2008-ban érettségizett felvettek egynegyede rendelkezik, addig a vizsgált csoport körében mindössze 7,8% ez az arány. A két tannyelvű gimnáziumokból érkezők átlagos 6,0%-ával szemben pedig 23,3% ez az arány az általunk elemzett csoport esetében, s nem csupán a nyelvvizsgák terén kiváló eredményeket elért felvettek körében, bár ebben a körben még ennél is jóval kedvezőbb.

11. táblázat: A felvettek szocio-demográfiai jellemzői

| | Érettségire épülő képzésre felvett (N=76603) | 2008-ban érettségizett felvettek (N=37324) | Tehetségesek közé sorolt 2008-ban érettségizett felvett (N=1291) |
|-----------------------------------|--|--|--|
| férfi | 44,5 | 43,9 | 38,6 |
| nő | 55,5 | 56,1 | 61,4 |
| külföld vagy ismeretlen | 1,9 | 2,2 | 7,4 |
| Budapest | 19,3 | 16,3 | 24,3 |
| megyei jogú város | 22,4 | 23,5 | 28,2 |
| más város | 28,8 | 29,7 | 24,8 |
| község | 27,6 | 28,4 | 15,3 |
| külföld vagy ismeretlen | 1,9 | 2,2 | 7,4 |
| Dél-Alföld | 12,7 | 13,7 | 11,5 |
| Dél-Dunántúl | 8,9 | 9,3 | 8,2 |
| Észak-Alföld | 14,9 | 16,7 | 9,0 |
| Észak-Magyarország | 10,9 | 11,3 | 9,3 |
| Közép-Dunántúl | 10,4 | 10,4 | 8,8 |
| Közép-Magyarország | 31,2 | 27,2 | 32,4 |
| Nyugat-Dunántúl | 9,1 | 9,3 | 13,5 |
| gimnázium | 57,3 | 66,1 | 63,1 |
| két tannyelvű | 4,1 | 6,0 | 23,3 |
| szakközépiskola | 35,2 | 25,5 | 7,8 |
| egyéb | 3,2 | 2,4 | 5,8 |
| 1. helyre vették fel | 62,8 | 55,8 | 77,1 |
| 2. helyre vették fel | 18,8 | 19,9 | 14,6 |
| 3. helyre vették fel | 9,1 | 10,6 | 3,4 |
| 4. vagy későbbi helyre vették fel | 9,4 | 13,7 | 5,0 |

Forrás: Felvételi adatbázis (OFIK).

Az OKTV versenyek 2005–2008. évi eredményeit vizsgálva 3359 tanuló eredményeiről és középiskolájáról van adatunk. Ezek azt mutatják, hogy a 4 év során összesen 355 iskola tanulói nyertek 1–30. helyezést valamely tantárgyból, ezen belül 324 olyan iskola van, amelyik tanulói magas részvételi számmal rendelkező versenyeken (tehát pl. nem nemzetiségi nyelvi tárgyak versenyein) nyertek el 1–30. helyezést. Minden évben 1 középiskola – a budapesti Fazekas Gimnázium – tanulói az OKTV 1–30. helyek egytizedét szerzik meg, összességében pedig 73 olyan isko-



lából került ki a nyertesek háromnegyede, akik a 4 év alatt legalább 10 db. 1–30. helyezést szereztek valamelyik tantárgyból. Ha azonban csak azon versenyek eredményeit vesszük figyelembe, ahol az adott iskola diákja 1–10. helyezést ért el, akkor összesen 215 iskola szerepel ugyan a listán, közülük azonban 61 iskolában található az 1–10. helyezések 77%-a, míg 90 iskola esetében a 4 év során csupán egy-egy tanuló ért el országos szinten kimagasló eredményt.

12. táblázat: A tehetségesek közé sorolt felvettek szocio-demográfiai jellemzői

| | OKTV 1–10. hely | Nyelvvizsga | 470 vagy több pont | Összesen (N=1291) |
|-----------------------------------|-----------------|-------------|--------------------|-------------------|
| férfi | 52,7 | 28,9 | 47,2 | 38,6 |
| nő | 47,3 | 71,1 | 52,8 | 61,4 |
| külföld vagy ismeretlen | 0,6 | 6,3 | 8,6 | 7,4 |
| Budapest | 40,0 | 19,0 | 28,3 | 24,3 |
| megyei jogú város | 26,0 | 31,9 | 25,3 | 28,2 |
| más város | 18,2 | 27,2 | 22,5 | 24,8 |
| község | 15,1 | 15,5 | 15,3 | 15,3 |
| (külföld) | 0,6 | 6,3 | 8,6 | 7,4 |
| Dél-Alföld | 4,8 | 13,7 | 10,1 | 11,5 |
| Dél-Dunántúl | 10,3 | 8,0 | 7,7 | 8,2 |
| Észak-Alföld | 8,5 | 9,1 | 9,3 | 9,0 |
| Észak-Magyarország | 6,7 | 10,4 | 7,7 | 9,3 |
| Közép-Dunántúl | 7,3 | 10,4 | 8,1 | 8,8 |
| Közép-Magyarország | 50,3 | 25,1 | 38,0 | 32,4 |
| Nyugat-Dunántúl | 11,5 | 17,1 | 10,5 | 13,5 |
| gimnázium | 74,5 | 57,3 | 73,1 | 63,1 |
| két tannyelvű | 18,8 | 32,5 | 10,5 | 23,3 |
| szakközépiskola | 6,7 | 7,7 | 7,1 | 7,8 |
| egyéb | - | 2,5 | 9,4 | 5,8 |
| 1. helyre vették fel | 92,1 | 66,4 | 89,4 | 77,1 |
| 2. helyre vették fel | 4,8 | 19,7 | 9,5 | 14,6 |
| 3. helyre vették fel | 1,2 | 5,5 | 0,6 | 3,4 |
| 4. vagy későbbi helyre vették fel | 1,8 | 8,4 | 0,5 | 5,0 |

Forrás: Felvételi adatbázis (OFIK).

Az elmúlt 4 év OKTV 1–30. helyeinek győzteseit és a középiskolák körét vizsgálva megfigyelhető a gimnáziumok erőteljes túlsúlya. A 2005–2008. közötti időszakban versenyeket nyertek iskolái között az átlagosnál jóval nagyobb arányban vannak a gimnáziumok, valamelyest alulreprezentáltak a kisebb településeken lévő intézmények és az alapítványi középiskolák, az egyházi intézmények szereplése viszont arányaiknál kissé kedvezőbb.

A gimnáziumok és szakközépiskolák közötti igen nagyfokú különbségeket azonban nemcsak a tanulmányi versenyek eredményeit vizsgálva láthatjuk, hanem a többi dimenzióban is. Ráadásul a jelentkezési és felvételi adatok középiskolákra vonatkozó adatokkal való kiegészítése nem csupán a gimnáziumok túlsúlyát és a szakközépiskolai képzésekből érkezők alacsony arányát mutatja, hanem azt is, hogy a közép-

iskolák egy-egy adott csoportján belül is igen nagyok az eltérések. Amennyiben a középiskolákat a jelentkezők és felvettek 2001–2006 közötti arányai alapján csoportokba rendezzük,⁴ feltűnő, hogy a tehetségesek közé sorolt fiatalok túlnyomó többsége a felvételi arány szerint a kiváló vagy legalábbis a jó kategóriába sorolt gimnáziumokból, illetve szakközépiskolákból vagy vegyes középiskolákból érkezik, de az átlagosnál jóval nagyobb esélye a csoportba való bekerülésre elsősorban a kiváló illetve a jó kategóriába tartozó gimnáziumok tanulóinak van. A középiskolai eredményességi mutatók iskolatípusok szerinti bontása azt is jelzi, hogy az F/L arányok átlaga – a korábbi évekhez hasonlóan – 2008-ban is a 6 és 8 osztályos, majd a 8 osztályos gimnáziumokban volt a legmagasabb. Ezután a 4 és 6 osztályos gimnáziumok következnek, majd a 8 osztályos vegyes középiskolák.

13. táblázat: a középiskolák megoszlása

| Tanév | Középiskolák összesen | Gimnázium | | Szakközépiskola | | Vegyes középiskola | |
|------------------|--------------------------|-----------|-------|-----------------|-------|--------------------|-------|
| | | szám | arány | szám | arány | szám | arány |
| 1999/2000 | 960 | 351 | 36,6 | 437 | 45,5 | 172 | 17,9 |
| 2001/2002 | 984 | 368 | 37,4 | 443 | 45,0 | 173 | 17,6 |
| 2002/2003 | 990 | 372 | 37,6 | 440 | 44,4 | 178 | 18,0 |
| 2003/2004 | 981 | 375 | 38,2 | 431 | 43,9 | 175 | 17,8 |
| 2004/2005 | 989 | 383 | 38,7 | 427 | 43,2 | 179 | 18,1 |
| 2005/2006 | 983 | 381 | 38,8 | 420 | 42,7 | 182 | 18,5 |
| 2006/2007 | 1008 | 390 | 38,7 | 431 | 42,8 | 187 | 18,6 |
| 2007/2008 | 969 | 354 | 35,9 | 394 | 41,1 | 221 | 23,0 |
| 2008/2009 | 914 | 356 | 38,9 | 349 | 38,2 | 209 | 22,9 |
| OKTV (2005–2008) | 353* | 217 | 61,5 | 54 | 15,3 | 70 | 19,8 |

Forrás: Neuwirth Gábor adatai.

*A középiskolák egy része időközben megszűnt, vagy összevonásra került, ezért nem lehetett besorolni (N=12, 3,4%)

14. táblázat: Az iskolatípusok szerinti felvételi adatok

| Iskola és tantervtípusok | iskolaszám (2008) | F/L% (2008) | F/L% (2003–2007 évek átlaga) |
|--------------------------------------|----------------------|----------------|------------------------------|
| 4 osztályos gimnáziumok | 140 | 64,33 | 57,27 |
| 4 és 6 osztályos gimnáziumok | 81 | 75,76 | 71,06 |
| 4 és 6 és 8 osztályos gimnáziumok | 3 | 59,68 | 57,50 |
| 4 és 8 osztályos gimnáziumok | 49 | 73,30 | 74,45 |
| 6 osztályos gimnáziumok | 23 | 72,59 | 64,93 |
| 6 és 8 osztályos gimnáziumok | 1 | 88,79 | - |
| 8 osztályos gimnáziumok | 22 | 77,30 | 65,59 |
| Szakközépiskolák | 385 | 24,84 | 23,07 |
| 4 osztályos vegyes középiskolák | 146 | 38,36 | 33,27 |
| 4 és 6 osztályos vegyes középiskolák | 41 | 50,56 | 47,43 |

⁴ Ehhez lásd Neuwirth Gábor: A középiskolai munka néhány mutatója 2006. c. munkáját.



| Iskola és tantervtípusok | iskolaszám (2008) | F/L% (2008) | F/L% (2003-2007 évek átlaga) |
|---|----------------------|----------------|------------------------------|
| 4 és 6 és 8 osztályos vegyes középiskolák | 1 | 44,09 | - |
| 4 és 8 osztályos vegyes középiskolák | 24 | 50,32 | 51,86 |
| 6 osztályos vegyes középiskolák | 5 | 35,89 | 21,27 |
| 8 osztályos vegyes középiskolák | 1 | 73,58 | 59,22 |
| Szakközépiskolák | 385 | 24,84 | 23,07 |
| Gimnáziumok | 319 | 70,81 | 65,45 |
| Vegyes középiskolák | 218 | 42,47 | 38,31 |
| Összes | 922 | 44,71 | 42,03 |

Forrás: Neuwirth Gábor adatai.

15. táblázat: Felvettek a középiskola F/L arányai szerint*

| | Érettségire épü- lő képzésre felvett (N=76603) | 2008-ban érett- ségizett felvettek (N=37324) | Tehetségesek közé sorolt 2008-ban érettségizett felvett (N=1291) |
|-----------------------------|--|--|--|
| kiváló gimnázium | 10,8 | 15,6 | 36,8 |
| jó gimnázium | 12,4 | 17,3 | 22,9 |
| átlagos gimnázium | 10,8 | 13,1 | 7,6 |
| gyengébb gimnázium | 4,7 | 5,3 | 2,8 |
| gyenge gimnázium | 1,5 | 1,3 | 0,3 |
| kiváló szakközépiskola | 5,3 | 5,7 | 6,7 |
| jó szakközépiskola | 7,1 | 6,1 | 2,1 |
| átlagos szakközépiskola | 4,7 | 3,8 | 0,2 |
| gyengébb szakközépiskola | 5,4 | 3,9 | 0,5 |
| gyenge szakközépiskola | 0,6 | 0,3 | - |
| kiváló vegyes középiskola | 3,7 | 4,9 | 6,0 |
| jó vegyes középiskola | 3,0 | 3,4 | 4,0 |
| átlagos vegyes középiskola | 7,6 | 7,9 | 1,9 |
| gyengébb vegyes középiskola | 1,6 | 1,3 | 0,5 |
| gyenge vegyes középiskola | 0,7 | 0,5 | - |
| nem sorolható be | 20,1 | 9,7 | 7,7 |

* A kategóriába sorolás alapja a középiskolai F/L (felvettek/létszám) arány (gimnáziumok esetében a kategóriahatárok: 80%, 70%, 50%, 30%, szakközépiskolák esetében: 45%, 25%, 15%, 5%, vegyes középiskolák esetében: 60%, 50%, 20%, 15% voltak). Adathiány, illetve az időközben bekövetkezett változások miatt nem minden középiskolához volt mutató rendelhető, a nem besorolható középiskolák aránya az első oszlopban legfőképpen azért magas, mert sok (idősebb) jelentkező esetében az iskola már nem volt megtalálható (megszűnt/összevonásra került), az érettségi megszerzése óta eltelt időszakban az érettségit adó iskola kapcsán jelentős átalakulások történtek.

Forrás: OFIK adatok Neuwirth Gábor adataival kiegészítve.

A kiváló és jó gimnáziumok jó szereplése különösen igaz az OKTV versenyek 1–10. helyezettejre, akiknek több mint kétharmada a középiskoláknak ebből a szegmenséből került ki. A kiváló nyelvtudással rendelkezők esetében valamivel egyenletesebb a kép, míg a magas felvételi pontszámmal bekerültek esetében ugyancsak az átlagosnál magasabb a kiváló felvételi aránnyal rendelkező iskolákból érkezők aránya.

16. táblázat: A tehetségesek közé sorolt felvettek a középiskola F/L arányai szerint

| | OKTV 1-10. hely | Nyelvvizsga | 470 vagy több pont | Tehetségesek közé sorolt 2008- ban érettségizett felvett (N=1291) |
|-----------------------------|--------------------|-------------|-----------------------|--|
| kiváló gimnázium | 50,9 | 32,6 | 44,1 | 36,8 |
| jó gimnázium | 18,2 | 23,2 | 21,9 | 22,9 |
| átlagos gimnázium | 9,7 | 9,0 | 5,2 | 7,6 |
| gyengébb gimnázium | 2,4 | 2,9 | 2,3 | 2,8 |
| gyenge gimnázium | - | 0,4 | 0,2 | 0,3 |
| kiváló szakközépiskola | 5,5 | 7,3 | 5,8 | 6,7 |
| jó szakközépiskola | 3,0 | 2,1 | 1,6 | 2,1 |
| átlagos szakközépiskola | 0,6 | 0,1 | 0,2 | 0,2 |
| gyengébb szakközépiskola | - | 0,7 | 0,3 | 0,5 |
| gyenge szakközépiskola | - | - | - | - |
| kiváló vegyes középiskola | 4,8 | 7,0 | 4,8 | 6,0 |
| jó vegyes középiskola | 0,6 | 6,6 | 1,1 | 4,0 |
| átlagos vegyes középiskola | 1,2 | 2,5 | 1,3 | 1,9 |
| gyengébb vegyes középiskola | - | 0,7 | 0,2 | 0,5 |
| gyenge vegyes középiskola | - | - | - | - |
| nem sorolható be | 3,0 | 4,8 | 11,1 | 7,7 |

Forrás: OFIK adatok Neuwirth Gábor adataival kiegészítve.

17. táblázat: A különböző F/L aránnyal rendelkező iskolák társadalmi összetétele

| | Általános iskola 8. osztályos átlagok | Apa iskolai végzettsége, elvégzett osz- tályok számá- nak átlaga | Anya iskolai végzettsége, elvégzett osz- tályok számá- nak átlaga | Apa mun- kanélküli- ségi arány átlagosan (%) | Anya mun- kanélküli- ségi arány átlagosan (%) | Nevelési se- gélyben ré- szesülők ará- nya átlagosan (%) |
|-----------------------------|--|--|---|--|---|--|
| kiváló gimnázium | 4,59 | 14,54 | 14,67 | 5,83 | 8,84 | 11,23 |
| jó gimnázium | 4,43 | 13,99 | 14,18 | 7,42 | 10,35 | 13,97 |
| átlagos gimnázium | 4,15 | 13,68 | 13,82 | 7,82 | 11,83 | 16,64 |
| gyengébb gimnázium | 3,79 | 13,01 | 13,15 | 9,23 | 13,76 | 18,50 |
| gyenge gimnázium | 3,42 | 12,40 | 12,44 | 9,07 | 14,58 | 21,96 |
| kiváló szakközépiskola | 4,21 | 12,46 | 12,63 | 9,92 | 14,00 | 18,61 |
| jó szakközépiskola | 3,80 | 12,26 | 12,36 | 10,98 | 16,22 | 22,23 |
| átlagos szakközépiskola | 3,45 | 11,83 | 11,85 | 12,89 | 19,01 | 26,38 |
| gyengébb szakközépiskola | 3,19 | 11,57 | 11,55 | 12,63 | 19,07 | 27,26 |
| gyenge szakközépiskola | 3,23 | 11,65 | 11,55 | 12,60 | 18,96 | 31,32 |
| kiváló vegyes középiskola | 4,38 | 13,42 | 13,62 | 7,23 | 10,63 | 13,66 |
| jó vegyes középiskola | 4,13 | 12,79 | 12,99 | 9,73 | 14,84 | 18,82 |
| átlagos vegyes középiskola | 3,71 | 12,19 | 12,30 | 12,21 | 18,11 | 25,23 |
| gyengébb vegyes középiskola | 3,29 | 11,98 | 11,99 | 13,85 | 21,25 | 29,20 |
| gyenge vegyes középiskola | 3,11 | 11,69 | 11,69 | 13,10 | 19,27 | 29,29 |
| átlagosan | 3,81 | 12,23 | 12,35 | 8,36 | 12,26 | 16,77 |

Forrás: Neuwirth Gábor adatai.



A kiváló középiskolák és a gyengébb középiskolák társadalmi háttere azonban igen eltérő, ehhez 5 mutató kategóriánkénti átlagértékeit mutatjuk be: a szülők iskolai végzettségét, illetve munkanélküliségi arányát, valamint a nevelési segélyben részesülők átlagos arányát. Míg például ez utóbbi a kiváló vagy jó gimnáziumokban átlagosan 11–14%, s még a szakközépiskolák illetve a vegyes középiskolák felső szegmense is átlagos, vagy az átlagosnál valamivel kedvezőbb helyzetben van ebből a szempontból, addig a vegyes középiskolák, illetve a szakközépiskolák alsó szegmensében egyharmadot megközelítő ez az arány. Értelemszerűen az általános iskolai eredményeknek is erőteljes hatása van a középiskolai továbbtanulásra, ami csak megerősíti az előzőekben leírtakat. Mindezek azt mutatják, hogy az azonos típusba tartozó középiskolák igen eltérő összetételűek, amely heterogenitás a felsőoktatásba való bekerülés során is jelen van, a jelentkezési és felvételi adatok szintjén azonban már nem ragadható meg.

Következtetések

Dolgozatunkban azt kívántuk bemutatni, hogy a felsőoktatásba bekerülő, valamilyen szempontból tehetségesnek minősíthető fiatalok milyen sajátosságokkal rendelkeznek mind a középiskolai eredet, mind a későbbi karrier-választást figyelembe véve. A 2008. évi felvételi adatok azt mutatják, hogy a középiskolák kevesebb, mint egyharmada adja a tehetségesnek besorolt felvettek teljes körét, s az első 30, ebből a szempontból érintett legnépesebb iskolából jön a diákok 38,5%-a. A tehetséggondozás szempontjából kiemelkedő szerepet játszó középfokú oktatási rendszer igen nagyfokú heterogenitást mutat, amely azonban nyilvánvalóan túlmutat az iskolarendszeren, nem független az őt körülvevő társadalmi közegtől. A középfokú oktatásnak tehát nyilvánvalóan erőteljes korlátai vannak a tehetséggondozás szempontjából, amint azt a különböző iskolatípusok eltérő társadalmi összetétele is mutatja.

Fontosnak tartjuk ugyanakkor felhívni a figyelmet arra is, hogy a tehetségek koncentrációja nemcsak a középiskolák szintjén, hanem a felsőoktatásban is igen erőteljes. Kiderült, hogy a tehetséges fiatalok a felsőoktatási jelentkezéskor az átlagostól valamelyest eltérő karrier-utakat választanak, s a felsőoktatásban nagymértékben koncentráltan jelennek meg. Ezért is fontos az Oktatókutatató és Fejlesztő Intézetben 2008-ban megindult Kiváló Tehetségek Gondozása (KTG) program, melynek fő célja a kiemelkedő, tehetségüket már bizonyító fiatalok továbbfejlődésének segítése. Ennek keretében a középiskolákból a felsőoktatásba kerülő ilyen fiatalok esetében fel kívánják hívni a felsőoktatási intézmények vezetőinek figyelmét, hogy a hozzájuk felvett ezen fiatalokat kísérjék figyelemmel, segítsék őket bekapcsolódni a Tudományos Diákköri munkába.

NEUWIRTH GÁBOR & SZEMERSZKI MARIANNA

A tehetség személyes adomány, a tehetség felismerése és támogatása társadalmi feladat. Rovatunkban ezért olyan személyekkel beszélgetünk, akik – a külső körülmények ellenére vagy hatására – szakmai pályájukkal igazolták tehetségüket, és bemutatunk egy olyan szervezetet is, amely már negyven éve áll a tehetséggondozás szolgálatában.

Lovász László matematikus

Educatio: A társadalmi elismertséghez vezető út nem szabadon választható. Már viszonylag fiatalon megismerjük, hogy milyen kitaposott ösvényei vannak az érvényesülésnek. Ugyanakkor a kiválóság szinte mindig együtt jár a deviancia különböző formáival. A hétköznapi gondolkodásunk kliséi szerint ez a matematikatehetségekre különösen érvényes, ahogy ezt pl. a „Good Will Hunting” vagy az „Egy csodálatos elme” című filmek is bemutatják. Nem tartották önt is csodabogárnak az osztálytársai? Mikor fedezte fel a környezete, hogy más, mint a többi?

L. L.: Az általános iskolában, amit egy osztályban jártam végig 1-től 8-ig, nem tartoztam a „menő gyerekek” közé, de azért annyira talán nem lógtam ki a sorból. Nem voltam jó focista, ez mindenképpen negatívum volt, egy bizonyos tehetség hiánya. Általában nem vettem részt olyan aktívan a közösségi életben, de ezzel nem voltam egyedül. Voltak barátaim, és valamennyire benne voltam az iskolai eseményekben. Tény, hogy amikor a Fazekas Gimnázium speciális matematikaosztályába kerültem, sokkal otthonosabban éreztem magam.

E: Az egy homogénebb közeg volt...

L. L.: Homogénebb közeg is volt, és sokkal inkább arra hangolva, hogy elismerje azt, ha valaki matematikából teljesít. Ezzel önmagában is tekintélyt vívhatott ki az ember magának. Az általános iskolában egészen más dolgok kellettek ahhoz, hogy a közösség valakit elismerjen. A szüleimtől is kaptam egyfajta indítást. Nem sokkal a háború után születtem, 1948-ban, ezért azt a szemléletet adták át, hogy az a tiéd, amit megtanulsz, minden egyebet elveszíthetsz.

E: Kik voltak ezek a szülők?

L. L.: Édesapám egy szegény parasztcsaládból származott a Felvidékről. Nehezen jutott be a gimnáziumba. Budapesten járt egyetemre a háború alatt, aztán a szüleit is ide telepítették, amikor a Felvidéket elcsatolták. S végül sebészorvos lett belőle.

E: Tehát már nála megjelent a természettudományos érdeklődés.



L. L.: Igen, sőt, az érettségi után sokáig habozott, hogy matematikusnak (ez azt jelentette akkoriban, hogy matematikatanárnak) vagy orvosnak menjen. Végül az orvosi pálya mellett döntött. Édesanyám egy falusi tanító lánya volt. Leérettségizett, de a háború megszakította a tanulmányait, majd a gyerekek is megszülettek...

E: Sok testvére volt?

L. L.: Csak egy. Pontosabban, kettő, de az egyik a háború végén született, és a nehéz körülmények miatt korán meghalt.

E: A testvére is kiemelkedett valamilyen területen?

L. L.: Az öcsém orvos lett, és azt hiszem, hogy a maga területén nagyon jó szakember.

E: Azt gondolom, hogy a tehetség önmagában kevés. Ha nincsenek optimális körülmények a tehetség kibontakoztatásához, akkor abból kevés eredmény születik. Ön egyszer a szerencsefaktorok közé sorolta, hogy éppen akkor került a Fazekas Gimnáziumba, amikor a matematika tagozat beindult. Ezt az ön szempontjából még tekinthetjük szerencsés véletlennek, de abban nyilván volt tudatosság, hogy éppen a Fazekasba írárták. Ki hozta meg ezt a döntést?

L. L.: Ez úgy történt, hogy amikor a jelentkezési lapokat ki kellett tölteni nyolcadikban, akkor mi az Eötvös Gimnáziumot írtuk be, mert viszonylag közel laktunk hozzá, egy jó nevű belvárosi gimnázium volt, így ez egy természetes választásnak tűnt. S akkor az általános iskola igazgatója, aki matematika szakkört vezetett nekem, Bellay László eljött egy este hozzánk, és a lelkére beszélt a szüleimnek, hogy küldjenek a Fazekasba. Ez akkoriban még egy elég névtelen gimnázium volt, de a felesége ott tanított, és így tudta, hogy lesz ott egy matematika tagozat. Még nem volt minden pecsét a papírokon, ezért hivatalosan még nem is hirdették meg, de az igazgató véleménye azt volt, hogy mindenképpen érdemes odamenni, mert ha ez a speciális osztály beindul, akkor egy nagyon jó dolog lesz. S aztán meg is valósult. Nem tudom, hogy volt-e bármilyen kockázata annak, hogy nem jön össze... Mindenesetre összejött, és aztán másokat is odahívtak a többi gimnáziumból.

E: Vagyis a tanárok aktív közreműködésével hozták létre azt az elit csoportot, akikkel együtt végzett.

L. L.: Igen, én így kerültem be, és valóban egy nagyon jó osztályt sikerült létrehozniuk.

E: A pártállam idején a Fazekas Gimnázium fontos szerepet játszott a tudósutánpótlás biztosításában, sőt még a mai napig is „versenyistállóként” tartják számon. Ez az elnevezés azért is nagyon találó, mert a versenyszellem a természettudományok területén fontos tényező. A felmerülő elméleti problémák megoldásakor egyfajta versenyfutás zajlik az idővel, illetve a rivális szakmabeliekkel. Kiemelkedő teljesítményre matematikusként csak az képes, aki kedveli a kihívásokat, a rejtvényeket, és ezek megfejtése érdekében jelentős szellemi investícióra képes. A kérdés csak az, hogy ezekkel a tulajdonságokkal születni kell-e, vagy lehet-e valamilyen mértékben kondicionálni, fejleszteni.

L. L.: A gyerekekben nyilván megvan ez a versenyszellem, vagy legalábbis sokukban megvan, de ha visszagondolok az akkori osztályunkra, nem mindenki volt jó versenyző, akiből aztán nagyszerű matematikus lett. A versenyzéshez sok egyéb dolog is kell, például az izgalom valakit megbénít, valakit feldob, jó versenyző azonban csak abból lehet, akit ez mindig feldob. A versenyeken kívül sok más formája is van a matematikai tehetségek gondozásának. Ilyenek, például, a matematikatáborok. Persze itt ugyancsak megjelenik a versengés, de ez egy közösségen belül folyik, és nincs olyan mértékben a versenyre kihegyezve a program.

Tényleg sokat versenyeztünk, de számomra nem ez volt a legemlékezetesebb a gimnáziumi évekből, hanem inkább az, amikor valaki lelkesen bejött az iskolába, hogy milyen

érdekes dolgokat olvasott előző este. Ebben semmilyen verseny nem volt, csak az a lehetőség, hogy ha valaki egy könyvben vagy folyóiratban talált egy érdekes dolgot, volt kivel megosztania azt. Ez a közösségi élmény legalább annyira fontos volt a számomra, mint a versenyek.

E: Ha magasabb szintekre megyünk, akkor a matematikusi lét magányos tevékenység vagy csapatmunka?

L. L.: Ez egy bonyolult dolog, mert a matematika maga is változik. Ha megnézi az ember az ötven vagy negyvenöt évvel ezelőtti matematikát, amikor először találkoztam vele, akkor azt látja, hogy ez alatt a néhány évtized alatt sokkal közösségibb lett: több a közös dolgozat, több a közös munka. Azt hiszem, ebben közrejátszik az is, hogy a matematika sokrétűvé, sokirányúvá vált, a technikák annyira szerteágazóak, hogy egy személy már nem is tudhat mindent, ami a problémák megoldásához kellhet, ezért gyakran egy-egy eredmény úgy alakul ki, hogy többen összeteszik a tudásukat. Ez még a tiszta matematikán belül is jellemző, de még inkább így van, ha egy alkalmazott matematikai témáról van szó. Ma is vannak különböző stílusú kutatók: vagy olyan, aki bezárkózik, és évekgig dolgozik egy problémán, és van olyan, aki állandóan másokkal kommunikál, utazik, vagy legalább az interneten keresztül tart kapcsolatot a kollégáival.

E: Az internet megteremt egy virtuális közösségélményt, ami a matematikusoknál talán eleve nebb, mint máshol.

L. L.: Igen, ehhez azért még kell egy kis idő. Ez egy generációs kérdés is, de egyre-másra találkozhatunk azzal, hogy valamilyen fórumon vagy blogon egy csapat közösen dolgozik, és egyszerűen csak ebből a közös gondolkodásból megszületik egy-egy jelentős eredmény.

E: Térjünk még egy kicsit vissza az iskola szerepéhez. 1999-ben, miután elnyerte a matematikai Nobel-díjként számon tartott Wolf díjat, készült önről egy interjúsorozat Staar Gyula jóvoltából. Az egyik interjúban Reimann István azt mondta, hogy a matematikai diákolimpiákon kiemelkedően szereplő diákok a középiskolák 8–10 százalékából kerülnek ki, vagyis megfelelően képzett tanárok híján a tehetséges diákok többségének nincs komoly esélye arra, hogy önhöz hasonló teljesítményt érjen el. A 60-as években, gondolom, nem voltak jobbák az arányok. A Fazekas Gimnáziumon kívül mely iskolákból kerültek ki matematikai kiválóságok?

L. L.: Véletlenszerűen egy-két iskolára emlékszem. Az Eötvös Gimnáziumból biztosan voltak, a Czukor utcai gimnáziumból, ami, ha jól emlékszem az Apáczai, a Rákóczi Gimnáziumból... ezek voltak azok a diákok, akikkel országos rendezvényeken találkoztunk. Ilyen rendezvényekből volt bőven. Például, volt egy ifjúsági matematikai kör, amelyik rendszeresen találkozott, olimpiai előkészítő és a középiskolai matematikai lapok (KÖMAL), amely egy nagyon fontos fórumát adta a fiatal matematikus tehetségeknek. Egyébként azt hiszem, hogy alapvetően ma is úgy van, ahogy Reimann István mondta, hogy csak néhány gimnázium játszik szerepet a matematikai tehetségek gondozásában. S akkor az általános iskolákról még nem is beszéltem. Az az érzésem, hogy nagyon sok tehetséges gyerek elvész, illetve nem is szerez arról tudomást, hogy bármihez is tehetsége lenne.

E: A szakmai előrelépése szempontjából meghatározó volt, hogy igen korán felfigyeltek önre az egyetemi oktatók. Vállal az egyetem ma is ilyen szerepet? Felkarolják a középiskolás tehetségeket?

L. L.: Tulajdonképpen nem, és ezen már én is többször elgondoltam, hogy miért nem. Azt hiszem, hogy ennek több oka is van. Az egyik az, hogy azok a kiváló diákok, akik tudnának valamit abból profitálni, hogy velük személy szerint egy egyetemi oktató foglalkozik,



eléggé le vannak terhelve különböző versenyekkel, verseny-előkészítőkkal, szakkörökkel, és így tovább. Ezt onnan is tudom, mert a fiam végigjárta a Fazekast, és nyilván szólhatam volna valamelyik kollégának, hogy foglalkozzon vele, vagy akár én is foglalkozhatam volna vele, de nem nagyon maradt erre ideje.

E: Szervezettebb ma a tehetséggondozás?

L. L.: Igen, szervezettebb. Több verseny van, ami nagyon jó dolog, mert rendszeresen találkoznak külföldi csapatokkal, közös edzőtáborok vannak – de mindez elviszi az idejüket. S az egyetemi oktatók részéről is, azt hiszem, hogy ma sokkal kevesebb a lekötetlen energia. Egyrészt, a '70-es években ritkább volt, hogy valaki külföldre utazhasson, ami most leköti az egyetemi oktatók idejét, másrészt nem kellett állandóan pályázatokat írni, mert ugyan kevés volt a pénz, de az egyszerűbb módon, közvetlen csatornákon került szétosztásra. A pályázatok igazságosabbak, ez nem is kérdés, de azért nagyon sok munka van velük, nagyon sok időt elfoglalnak. Így egyik oldalon sincs igazán kapacitás arra, hogy az ön által említett támogatási forma működjön.

E: Milyen a megtartó ereje a magyar egyetemeknek? A kiváló diákok itt tanulnak tovább?

L. L.: Azt hiszem, hogy egyetemre még a többség itt megy. Most végez az első Bolognai rendszerben tanuló népesség, s most két lehetőségük is lesz, az egyik a BSc-vel, a másik a Masters-szel, hogy elmenjenek külföldre. Majd kiderül, hogy hányan választják ezt az utat. A doktori programban már sokan elmennek, ami önmagában nem baj, a baj csak ott van, hogy aztán nem igazán van arra szervezett forma, illetve módunk, hogy aki elmegy, elvégzi a PhD-t, aztán esetleg egy-két évig még posztdoktorin valahol működik, és hozzátanul, utána hazajöhessen, és továbbadhassa azt a tudást, amit felhalmozott. Ez még nem működik.

E: Egyik volt osztálytársa, Laczkovich Miklós akadémikus szerint igen szerencsés körülménynek számított az is, hogy nemcsak eredményes versenyző volt, de nagyon korán elkezdett publikálni. Hol jelentek meg a középiskolai tanulmányai? Milyen szerepet játszottak ebben az egyetemi mentorai?

L. L.: Akinek ebben nagyon nagy szerepe volt, az Erdős Pál, aki egyszerűen megfogalmazható, de egyáltalán nem könnyű problémákat hozott-vitt az országban. Ehhez azonban az is hozzátartozik, hogy a matematika azon területe, amit én művelek, a diszkrét matematika akkoriban kezdett igazából lendületet venni. Ez nagyon sok nyitott problémát vetett fel. Egy ilyen területen az ötletesség, az újfajta gondolatok, megközelítésmódok játsszák a főszerepet, mert még nincsenek kialakult módszerek. Így ez egy fiatalembernek különösen előnyös, mert nem kell olyan nagyon sok háttértudással rendelkeznie, és hát fiatal agyban születnek meg a leginkább az olyan gondolatok, amelyek újszerűek. Aztán ezekről a problémákról lehetett cikket írni. A cikkeket le lehetett közölni, ha elég jók voltak, és gyakran Erdős ajánlásával kerültek a szerkesztőségekbe. A publikálással nem volt gond, ha az eredmények elég érdekesek, az életkort nem szokás nézni.

E: Ez ma is így van, vagy valamelyest zártabb a rendszer?

L. L.: Azt hiszem, hogy ma sem gond publikálni valamit, de ma kevesebb lehetőséget látok arra, hogy egyetemi tudás nélkül publikálható eredményt érjen el valaki. Lehet, hogy 10–20 év múlva megint lesz egy olyan terület, ahol viszonylag kevés háttértudással is eredményeket lehet elérni, de ma általában többet kell tudni, több technika van, melyek tudása nélkül egy ifjú matematikus nemigen tud hozzányúlni a problémához, vagy csak mások útját járja be.

E: Maradt-e ideje azokra a kedvtelésekre, tevékenységekre, ami egy tinédzserre jellemző?

L. L.: Tulajdonképpen, a mai elfoglaltságomat figyelembe véve, nem is nagyon értem, hogy ez hogyan volt lehetséges, de úgy emlékszem, hogy nem nagyon volt semmi, amiről le kellett volna mondanom. Udvaroltam, koncertekre jártam, összejöttünk a barátokkal, nagy bridzversenyeket, pinpong-versenyeket rendeztünk – szóval, mindent csináltunk, ami csak szóba jött. Nem is nagyon illett nem részt venni ezekben, mert a közösség ezt megkívánta.

E: *Erős, összetartó közösség volt?*

L. L.: Igen, ami azért érdekes, mert közben keményen versenyeztünk is egymással, de amint a versenynek vége lett, már haverok voltunk. Ez így volt természetes, és ezt a szellemet tanultuk tanárainktól is, Rábai Imrétől és elsősorban Komlós Gyulától.

E: *Hogyan tudta feldolgozni a sikert ifjú korában? Hogyan tudta azt kezelni, hogy ön – néhány osztálytársával egyetemben, mint Pósa Lajos, Pelikán József, Berkes István vagy Laczkovich Miklós – egészen más bánásmódban részesült, mint a többi diák? Itt idézném, például, Fried Ervint, aki közölte a hallgatóival, hogy önökre más szabályok érvényesek egy vizsgán, mint a többségre, ami – állítólag – kiváltott némi rosszallást a hallgatóságból. Nem voltak emiatt konfliktusai?*

L. L.: Az egyetemen valami kis feszültséget ez okozott. Volt olyan csoporttársam, aki sok évvel később mondta, hogy ez nem volt olyan kellemes, de úgy gondolom, hogy mi megpróbáltuk ezt azzal kompenzálni, hogy nem húztuk ki magunkat a dolgokból, tehát minden vizsgára rendesen felkészültünk. Hogy Fried Ervin ezt mondta, arról mi nem tehetünk, de így kezeltünk ezzel nem visszaélni.

E: *Hogyan fogadta a környezet, hogy még mielőtt befejezte volna az egyetemet már kandidált? Ez sem egy tipikus élethelyzet...*

L. L.: Öszintén szólva, nem tudom, hogy mit gondoltak erről a csoporttársaim vagy a barátaim. Sós Vera javasolta ezt nekem. Volt egy diákköri dolgozatom, aminek Sós Vera volt a bírálója, és azt mondta, hogy ez akár egy kandidátusi disszertációnak is bőven megfelel...

E: *De ezt még keresztül kellett vinni a rendszeren. Erős támogatottsága volt a tudományos közeg részéről?*

L. L.: Úgy látszik, hogy igen.

E: *Volt erre még példa?*

L. L.: Nem, én nem tudok másról. Olyanról tudok, aki az egyetem befejezése után nem sokkal kandidált. De – őszintén szólva – nem ezt tartottam a legfontosabb teljesítményemnek akkoriban. Nem tudom, hogy ez hogyan hatott másokra, de azt hiszem, hogy vegyesen.

E: *De ez nem igen foglalkoztatta, ha jól értem. Vagy ha érdekelte is mások véleménye, azok a közvetlen hozzátartozói, a család, a barátok, a kollégák voltak...*

L. L.: Igen, alapvetően így van.

E: *Miután befejezte az egyetemet, felteszem, hogy volt valamilyen elképzelése arról, hogy milyen területen, milyen állásban, milyen feltételek mellett tudná kamatoztatni a tehetségét. A felkínált lehetőségek mennyire estek egybe az elképzeléseivel?*

L. L.: Az egyetem befejezése után a pesti egyetemen maradtam, a Geometriai Tanszéken, mint tudományos munkatárs, ami nagyon jó volt, mert kevesebbet kellett tanítanom, és több időm maradt a kutatásra – szóval ezzel akkor teljesen meg voltam elégedve. De én nem akartam csak kutató lenni. Tulajdonképpen az osztályunkból, ha végignézi, majdnem mindenki, aki teheti, lelkes tanár. Már a gimnáziumban, és aztán az egyetemen is annyira



megszerettették velünk a tanáraink ezt a tevékenységet, annyira felnéztünk rájuk, hogy egészen természetes volt, hogy mi is továbbadjuk a tudásunkat. Pelikán József, például, a nemzetközi diákolimpiák elnöke, Pósa Lajos a magyar tehetséggondozás egyik fő művelője, Laczkovich Miklós is kiváló tanár lett – szóval mindannyian szívesen veszünk részt az oktatásban. Összességében tehát nagyon jól éreztem magam a pesti egyetemen. Aztán négy évre rá Szegedre kerültem tanszékvezetőnek, ami akkor egy csábító ajánlat volt. Ez nagyon jól sikerült, nagyon jó kis közösségbe kerültem, szerettem ott lenni. De hét évre rá újra visszakérültem Pestre, és hát ez egy olyan döntés volt, amit később megbántam.

E: Nem hagyhatjuk ki a beszélgetésből a 70-es évek végi, 80-as évek eleji eseményeket, a pesti matematikusok megosztottságát, illetve a meghíúsult kinevezését az ELTE-n. Az ön interpretációja szerint, mi történt? Milyen folyamatok, körülmények hozták létre ezt a belső feszültséget?

L. L.: Ez valójában a '70-es évek elején már jelentkezett, amikor egyetemre jártam már érzékelhető volt, hogy valamilyen módon két részre szakadt a matematikus közösség. Ennek voltak olyan elemei is, ami a későbbiekben az urbánus-népies, aztán a jobboldalbaloldal szembenállásba is továbbment, de ez akkoriban a matematikus közösség kettészakadását jelentette.

E: Önnek, ha jól tudom, az Alkalmazott Matematika Intézetben ajánlottak vezetői állást...

L. L.: Hát, ez elég bonyolult volt akkor. Állandóan változott, hogy egy vagy két intézet lesz-e, a szerint, hogy mit akartak az egyes matematikus csoportok. Ez egy feszültséggel teli időszak volt, ami lényegében a rendszerváltásig tartott. Akkor voltak, akik nyugdíjba mentek, és valahogy nyugvópontonra jutott a dolog. Mindenesetre az ügy bizonyos csatornának feljutott egészen a Politikai Bizottságig, és aztán ott is születtek döntések. De ez egy hosszú történet, elég nehéz dióhéjban összefoglalni...

E: Hogyan hatottak az események önre? Csalódott volt?

L. L.: A saját döntésem volt, hogy ezt elvállaljam. Lehetett tudni előre, hogy ebből sok kellemetlenség és gond lesz. Én akkor azt reméltem, hogy az átszervezéssel, az új struktúrával a belső feszültségek csökkenthetők – de ez nem vált be. A baj az egészben csak az volt, hogy egy csomó fontos dologról lemaradt eközben a magyar matematikus közösség. Ez még a rendszerváltás előtt volt, amikor eleve sok minden nehezebben, lassabban ment, de nagyon sok mindenben lemaradtunk ennek következtében is...

E: Felőrölték a belső csatározások az erőket?

L. L.: Igen, így is mondhatjuk. Például, sokkal jobb adottságaink lettek volna a számítástechnika, számítástudomány területén, ha ez nem egy ilyen ellentmondásos helyzetben alakul ki. Amíg békésebb viszonyok voltak, nagyon színvonalas munka folyt, a számítástechnikusok és a matematikusok együttműködtek egymással, nem a betartás, a viszálykodás jellemezte a kapcsolatukat. De minden változtatással szemben van egy ellenállás.

E: Mennyire befolyásolta mindez abban, hogy külföldön vállaljon munkát?

L. L.: Amikor először mentem külföldre a '80-as években, akkor mindenképpen befolyásolta. Elegendem lett az egészből, és elfogadtam egy régebbi meghívást a Bonni Egyetemre. Aztán visszajöttem egy bő két évvel később, és akkor úgy alakult, hogy meghívást kaptam a Princeton Egyetemre, és ott töltöttem időm harmadát-felét.

E: És utána tanított még a Yale Egyetemen is.

L. L.: Igen, aztán a Yale-re mentem. Annak már nem volt egy ilyen speciális oka, illetve, az is egy menekülésszerű lépés volt, de más módon. A rendszerváltás körüli felfokozott átszervezésben jómagam is részt vettem, de éreztem, hogy kellene végre egy kis nyugalom. Úgy gondoltam, hogy egy pár évre érdemes lenne megint külföldre menni.

E: Meddig volt aztán távol?

L. L.: Összesen 14 évet voltunk kint.

E: Ebben benne volt a Microsoft-nál töltött idő is?

L. L.: Igen. Közben természetesen hazajártunk. Nem volt nekem semmi bajom, nem bántódtam meg, csak ez az átszervezés túl hosszúvá nyúlt. 1988-ban már elkezdődött, és 1993-ban az embernek kezdett elege lenni abból, hogy minden állandóan változik körülötte.

E: És hol fogja eltölteni a következő évtizedeket?

L. L.: Most már itt maradok.

E: Lenyugodtak a kedélyek?

L. L.: Az egyetemen abszolút, itt egy békés, jó közösség van. Sőt, általában a matematikai közéletben teljesen más a légkör, mint egyebütt. Függetlenül attól, hogy milyen volt a helyzet húsz évvel ezelőtt, most azt mondja az ember, hogy kulturált leszek, visszafogott leszek, tisztességes leszek, csak nehogy az az időszak visszatérjen. Szóval, azt hiszem, hogy most nagyon jó a közösség. Persze vannak egyéb körülmények, ami nem a matematikát érintő kérdés, mint pl. a Bolognai átalakulás, ami egy sokrétű dolog, vannak jó és rossz oldalai, jól megcsinált és rosszul megcsinált elemei. És hát vannak a gazdasági zűrrök, ami az egyetemen belül is erősen érezteti a hatását. Szóval, nem mondom azt, hogy nincs bosszúság.

E: Amikor eldöntötte, hogy végleg Magyarországon marad, milyen tervekkel vagy tapasztalatokkal érkezett haza?

L. L.: Minden külföldi utamról úgy tértem haza, hogy tanultam valamit, ami fontos, és igyekeztem ezt átadni és kamatoztatni. Most is hazahoztam egy kutatási témát, a nagy hálózatok kutatását, amivel most a doktoranduszaim foglalkoznak. Ez mindenképpen ide sorolható. Van néhány oktatási, módszertani dolog is, amit kint megfigyeltem, ami ott megtetszett.

E: Tudna példát mondani?

L. L.: Nagyon megtetszett, például, hogy a diákok – nem csak az egyetemisták, hanem már fiatalabb korban is – csoportosan egy-egy nagyobb lélegzetű alkalmazott matematikai projektet kapnak. Ez nem olyan, mint amikor kiadunk egy házi feladatot, amit két nap múlva ellenőrzünk. Itt a projekt céljainak megfogalmazásától az adatgyűjtésen át a programírásig és a megoldás ismertetéséig minden a diákok feladata. Ilyen csoportos projektmunkák végeztetése nálunk nem igen volt szokás. Ezt mi különböző szinteken próbáljuk meg alkalmazni: középiskolásoknak is írunk ki ilyen pályázatot, és az egyetemistáknak is adunk ilyen feladatokat.

E: Zárásképpen hadd idézzem egyik kollégáját. Katona Gyula akadémikus a következőképpen jellemezte önt: „A magyar matematikai iskola arról nevezetes, hogy erős a feladatmegoldó képességünk. Lovásznak emellett a tudása is nagy. Elképesztően sok mindent tud, és a legmeglepőbb módokon képes összekapcsolni azokat. Egy nehéz matematikai probléma megoldásához váratlan ötletek kellene. Én fiatalkoromban lekezeltem a tudást. Feladatcentrikus voltam, mindenáron problémákat akartam megoldani, lehetőleg virtuóz ötletekkel. Ma már világosan látom azt a trivialitást, hogy minél többet tudunk, annál többféle-



képpen kapcsolhatjuk össze a dolgokat, vagyis annál könnyebben jönnek az eredeti gondolatok.” Ennek pedagógiai implikációi nagyon jelentősek, különösen manapság, amikor a tudás, a sokoldalú műveltség a készségfejlesztéssel vagy a problémamegoldó stratégiák tanításával szemben háttérbe szorul. Hogyan határozná meg a „matematikai tehetség” fogalmát? Milyen szerepet játszik benne az általános vagy a szakmai műveltség?

L. L.: Az igaz, hogy Magyarországon a versenyekre való felkészítésben a problémamegoldás áll a középpontban. Ez ellentétben áll azzal, amit mondjuk száz évvel ezelőtt képviselt az iskola, amely a tudásra helyezte a hangsúlyt. Úgy gondolom azonban, hogy valóban triviális, hogy csak a kettő együtt ér valamit. A matematikai tudásban az a nehéz, hogy gyorsan változik, s ugyanakkor nem nagyon avul el. A görög matematika drágakövei a mai napig drágakövek. De egy idő után meg kell húzni a határt, el kell kezdeni rostálni, ami borzasztóan nehéz, mert olyan sok nagyszerű eredmény van, amit meg kellene tanulni, fogalmak, amelyek sok éves gondolkodás és sokszori továbbgondolás eredményeként alakultak ki. A matematikusoknak meg kell tanulniuk, hogy hogyan kell az ismeretekből a lényegyet kiemelni, de a lényeg nem mindig a legáltalánosabb tétel, gyakran csak egy gondolat, vagy egy kép.

Egyébként én nem hiszem, hogy a magyar matematikában a tudás háttérbe szorult volna bármikor is. Amikor Amerikába kerültem, láttam, hogy a külföldi diákok tudásával nyugodtan felvehetjük a versenyt. De nem tudnék receptet adni, nem tudnám megmondani, hogy mi lenne az optimális aránya a tudásközvetítésnek és a készségek fejlesztésének. Ha egy fiatal matematikus a középiskolában a problémamegoldó készségek fejlesztéséből kap többet, talán nem baj, mert ez egy olyan alap, amire az egyetemen építeni lehet. Ami nagyon fontos, hogy az ember mindig hozzá tudjon tenni a már megszerzett ismereteihez, mert egy terület egészen könnyen elvezethet egy másik területhez, s ilyenkor olyan ismeretekre is szükségünk lehet aktuális formában, amelyeket negyven éve nem használtunk, és soha nem is hittük volna, hogy valaha szükségünk lehet rá. Nem tudhatom ebben a pillanatban, hogy egy óra múlva egy probléma megoldásához milyen területről milyen tudásra lehet szükségem...

E: Köszönöm szépen a beszélgetést!

(Az interjút Biró Zsuzsanna Hanna készítette.)

Kende Péter szociológus, politikai esszéíró

Educatio: Életrajzi adataiban elmerülve feltűnt nekem, hogy bizonyos szempontból tipikus, más szempontból atipikus az a karrierpálya, amit befutott. Tipikusnak azért mondanám, mert a szakmai életrajzok felületét vizsgálva a szokásos lépcsőfokokat végigjárta: a bölcsészkartól a tudományos intézetekben végzett kutatói munkán át a CNRS igazgatói posztjáig, majd az MTA külső tagságának elnyeréséig. Ugyanakkor át- és átszótt ez az életút a közéleti aktivitás legkülönbözőbb formáival is. A politikai és a tudományos tevékenységek párhuzamossága az apai minta követése volt, egy erős belső késztetés vagy a történeti körülmények hozták magukkal?

K. P.: Tulajdonképpen mind a három magyarázatban sok igazság van. Apám, aki természettudományos tanulmányokat végzett, és teljesen polgári szakmában tevékenykedett (a „polgári”-t most a „politikai” ellentétéként mondom) életében többször is erős késztetést érzett arra, hogy közéleti szerepet vállaljon. Fiatal korában, és aztán a háború után, na-

gyon aktívan politizált, és sokat beszélgetett erről a barátaival, amely beszélgetések egy részét hallottam is, úgyhogy ez kétségkívül számomra egyfajta öntudatlanul is követett mintát jelentett.

A második magyarázat is annyiban helytálló, hogy volt bennem már gyerekkoromtól fogva egyfajta „szociális érzékenység”-nek mondott valami, úgyhogy szemben apámmal, aki polgári-liberális volt (Radikális Pártnak nevezték az ő mozgalmukat) én fiatal koromban inkább szocialistának tekintettem magamat, és ez valószínűleg mindenképpen előjött volna belőlem még akkor is, ha a körülmények nem úgy alakulnak Magyarországon, ahogy alakultak. Hiszen a „tipikus”-hoz az is hozzátartozik, hogy asszimilált zsidó értelmiségi családból jöttem, s a magyar zsidó értelmiségre általában jellemző volt, hogy nagyon törekedett a közéleti szerepvállalásra. Ebbe beleértem bizonyos fokig az irodalmi tevékenységet is, és főként az újságírói tevékenységet. Tehát mindazon tevékenységeket, amelyeknek valamilyen módon köze van a „köz”-höz, a közösséghez. Ennyiben én egy tipikus, ha nem is különösebben érdekes figurája vagyok ennek a több nemzedéken keresztül megnyilvánuló hullámnak.

A harmadik faktor valóban a háború, a háborús viszontagságok, a vészorszak, ami óriási szerepet játszott abban, hogy 1945 után, amikor a németeket kisöpörték, nagyon erős volt bennem a késztetés, hogy valamilyen közszerepet vállaljak. A „szerepvállalás” nem is jó kifejezés. Úgy éreztem, hogy nekem „tennem kell valamit”. Tennem kell valamit, és ez aztán belesodort engem egy ifjúsági mozgalomba, majd – szinte akaratomon kívül – az újságírásba, és ez volt tulajdonképpen az én közéleti szerepvállalásom legfontosabb területe, amelyből szerencsére bizonyos idő után kinőttem.

Ez a válasz az első kérdésre. De még azt is hozzáteszem, hogy az életpályám – másrészt – egyáltalában nem tipikus, mert megszakítottam az egyetemi tanulmányaimat 1948-ban, s csak akkor folytattam, amikor 1954 végére ki-akolbólintottak az újságírásból, a Szabad Nép szerkesztőségéből, ahol lázadói mivoltomban kerültem összeütközésbe a felsőbb párthatóságokkal. Az életkörülményeim akkor hirtelen megváltoztak, és ezért elhatároztam, hogy folytatom a tanulmányaimat, amit aztán a forradalom söpört el. Végül is arra kényszerültem, hogy elhagyjam az országot, és csak mindezek után vettem komolyan azt, hogy nekem vissza kell térnem a tanulmányaimhoz.

E: Mielőtt erre kitérnénk, egy kicsit hadd nyúljak még vissza az időben. Mondta, hogy asszimilálódott zsidó családból származik, de ez nemcsak zsidó értelmiségi család volt, hanem egyben orvos-család is. Az egyik korábbi interjújában olvastam, hogy nőrokonai az első orvosnő-nemzedékhez tartoztak.

K. P.: Igen, anyám és nagynéném, Hajdú Lili, aki a magyar pszichoanalitikusok első nemzedékének egyik neves és érdekes tagja volt. Ők az első nemzedékhez tartoztak, bár voltak olyanok is, akik már tíz évvel korábban megszerezték a diplomájukat. Ezért inkább úgy mondanám, hogy ők az első hullámba tartoztak bele. A 20. század első éveiben már egyre nagyobb számban mentek nők, és különösen a zsidó származású vagy zsidó vallású nők egyetemre. Ennek okairól Karádynál olvashatunk. Tehát, valóban, itt volt egy orvos-tradíció.

E: Éppen ezért kézenfekvőnek tűnt volna, hogy ön is ezt a pályát válassza.

K. P.: Kézenfekvő lett volna, mint ahogy a nővérem orvos is lett, de én ehhez nem éreztem semmiféle késztetést. Egyébként is, egy kicsit irtóztam a vértől, és ez lehetetlenné tette, hogy orvosi tanulmányokat folytassak. Volt egy anyai nagyapám, aki még valamikor a



19. század utolsó harmadában elkezdte az orvosi tanulmányait, de miután elájult az első boncolásnál, abbahagyta. Valószínűleg tőle örököltem ezt az érzékenységet.

E: Az elemi és középfokú tanulmányait a Német Birodalmi Iskolában végezte. Ez nem volt egyedülálló jelenség. A zsidó értelmiség szemében ez az iskola egyfajta elitképzőnek számított. Milyen megfontolásból választották a szülei ezt az intézményt?

K. P.: Az elemi és a középiskolám első részét végeztem ott. „Elitképző”? Ez túlzás. De sokkal nívósabb volt, mint a magyar iskolák, mert a weimari és az azt megelőző wilhelmi Németország pedagógiai hagyományait hozta magával. Először is ez egy koedukációs iskola volt, amihez hasonló szinte egyáltalán nem volt Magyarországon. Másodszer a természettudományokat sokkal jobban tanították, és egészében véve sokkal liberálisabb szellemű iskola volt, mint a magyar iskolák többsége. Ezért íratta be feltűnően sok budapesti magyar zsidó család a gyermekeit a Német Birodalmi Iskolába. A weimari időszakban fel se merült volna, hogy ne tűrjék meg őket, de érdekes módon a Hitler-éra beköszöntése után sem tették ki ezeket a gyermekeket – egészen 1944-ig. Bármilyen különösen hangzik, amikor bejöttek a németek, az akkori igazgató behívatta a zsidó érettségiző tanulókat, és gyorsan leérettségiztette őket, mielőtt a sárga csillagot fel kellett volna tenniük. Egy-két hónappal azelőtt, hogy az év véget ért volna. Ebből lehet látni, hogy ennek az iskolának nagyon különös légköre volt. A nővérem egyébként pont ebbe az érettségiző osztályba járt, de én már akkor nem jártam oda. 1940-ben kértem apámat, hogy találjon nekem egy magyar gimnáziumot. Bizonyos fokig politikai okokból kértem ezt, mert nem akartam német iskolába járni. Apám át is íratott engem. A nővéremet, aki sokkal apolitikusabb volt, nem íratták át.

E: A kapcsolati tőke felhalmozásának esélye, akár egyfajta „védelem” nem játszhatott ebben szerepet?

K. P.: Nem hiszem. Egyszerűen az játszott szerepet, hogy elterjedt a budapesti középosztályi értelmiségi családokban, hogy ez egy nagyon jó iskola, és mivel a magyar iskolarendszer konzervatív és vaskalapos volt, s a két világháború között már egy meglehetősen primitív nacionalizmus dominált sok vonatkozásban, a Birodalmi Iskola liberális szelleme vonzerőt jelentett. A legtöbb iskolában a reggel azzal kezdődött, hogy „Hiszek egy Istenben, hiszek egy hazában.” Ez a német iskolában nem volt így. Számos dolog, ami a magyar iskolákban, hogy úgy mondjam, „bosszantotta” a liberális felfogású értelmiséget, a német iskolából hiányzott. Ez volt az oka – és nem az elitképzésre gondoltak, és nem a kapcsolati tőkére, ami egyébként is egy modern fogalom.

Mint serdülő fiút persze foglalkoztatott, és apámnak ezt a kérdést többször fel is tettem, hogy miért írtattak be engem Hitler hatalomra jutása után ebbe az iskolába. Most úgy látom, hogy akkor nem tulajdonítottak ennek az eseménynek olyan nagy jelentőséget. Nem gondolták, hogy ez egy teljesen új korszak kezdete, hanem azt gondolták, hogy ez egy nagyon kellemetlen epizódja a német belpolitikai fejlődésnek, és az európai nemzetek külpolitikai viszonyainak is, ami csak ideig-óráig tart, és aztán Németországban helyreáll a rend. Nem számítottak arra, hogy a Hitler-éra nemcsak egy „kormányváltás”, ha szabad ezzel a kifejezéssel élnem... És ott volt a nővérem is, egy osztállyal feljebb... Akkor engem miért ne írtassanak be?... Közel laktunk az iskolához.... – Szóval, az inercia ereje is szerepet játszott. Praktikus szempontok.

E: Az érettségit a háború után tette le Szegeden, majd a felsőbb tanulmányait Budapesten kezdte el a jogi karon, azt követően a bölcsész tudományi karon történelem-földrajz szakos

lett, majd újra Szegedre került, ahol közgazdasági-matematikai tanulmányokba kezdett. Tapogatózva indult a szellemi életbe.

K. P.: Igen, először a jogi karra iratkoztam be, de az első félév után úgy láttam, hogy ez nem nekem való. Máig sajnálom, hogy nem maradtam ott, és nem fejeztem be a jogi tanulmányaimat. Tulajdonképpen a közéleti érdeklődésemnek sokkal jobban megfelelt volna egy jogi diploma, mint háttér-képzettség, mint az, amire annyira vágytam, a szociológia. Később rájöttem, hogy a szociológiai ismeretek egyáltalán nem olyan hasznosak. Viszont történelmi tanulmányokat végeztem, és közgazdasági tanulmányokat is, majd végül – azt gondolom – teljes értékű politikatudományi képzést adtam magamnak, de ezt már önerőből. Elolvastam az összes szerzőt, akiket politikai filozófiában és politikai tudományokban ismerni kell, Platontól és Arisztotelésztől Machiavellin és Montesquieu-n keresztül a modernekig, de politikatudományi diplomát nem szereztem. Már elmúltam 50 éves, amikor a francia egyetem egy neves képviselője azt mondta: „Csinálja meg az Agrégation de science politique-t* a tanszékem keretében. Ez magának nem fáradság.” Gondolkoztam rajta, de végül nem éreztem elég erőt magamban ahhoz, hogy hat hónapig csak erre a vizsgára készüljek. Az mindenesetre jól esett, hogy a francia szakmai környezetem úgy látta, hogy alkalmas lennék erre, mely esetben a politikai főiskolákon mint rendes tanár taníthattam volna.

E: Egyetemi évei alatt lett a Szabad Nép újságírója.

K. P.: Nyolc évig voltam a Szabad Nép újságírója. Ott nagyon hamar rovatvezető lettem, külpolitikai szerkesztő. Az újságíráshoz úgy jutottam el, hogy véletlenül a szegedi MADISZ kis heti lapját kellett szerkesztenem. Amikor a lapszerkesztő elutazott, és nem jött vissza (valamilyen utazási probléma miatt), akkor felfigyeltek arra, hogy én ezt milyen jól csinálom. Ezt a „jó”-t idézőjelbe teszem – nekik ez megfelelt. Akkoriban Budapesten is ilyen munkába kapcsolódtam be, a budapesti MADISZ-ban, és innen sodródtam át a Szabad Néphez, ahol éppen fiatal kádereket kerestek. Én vagyok a felelős azért, hogy Kornai Jánost is behalászták a Szabad Néphez, mert én ajánlottam őt azoknak a magasabb rangú szerkesztőknek, akik erről döntöttek. Szóval, Kornai élettörténetének ezért az „elkanyarodásáért” enyém a felelősség.

Az újságírásban egyébként egy olyan „tehetség” segített engem, amiért senki nem „felelős”: a jó íráskészség. Ez egy velem született adottság. Már gyerekkoromban kiderült, hogy nagyon jól tudok fogalmazni. Mikor újságíró lettem, az is kiderült, hogy gyorsan tudok írni, ami az újságírásnál nagyon fontos. Ebben semmi érdemem nincs, ez olyan, mint amikor valakinek nagyszerűek a lábizmjai, és aztán futó lesz belőle. Persze ahhoz, hogy az ember futóversenyekre menjen, fel is kell készülni. Szóval, volt ebben felkészültség is.

E: Hogyan képzelte el húsz évesen a jövőjét? Újságírónak készült?

K. P.: Egyáltalában nem. Amikor még középiskolás voltam, inkább valamilyen szellemi tudományi területen képzeltem el a jövőmet, történelemmel vagy ókortudománnyal akartam foglalkozni, de aztán a háború ezt elsodorta. A háború után már olyan közéleti tanulmányokat akartam volna folytatni, mint a jog, meg a szociológia. És miután a jog nem tetszett, átiratkoztam a történelemre. Pontosabban: történelem-földrajzra, mert muszáj volt a földrajzot is fölvenni. Nem volt haszontalan a földrajz, mert emberföldrajz is volt benne, és Mendöl Tibor ennek jó tanára volt. Tulajdonképpen szociológiát keveset lehetett tanulni a magyar egyetemeken, de az emberföldrajz egészen hasznos volt. Szociológiát Szalai

* Államilag szervezett tanári versenyvizsga politika-tudományból.



Sándornál hallgattam, aztán hallgattam Lukács Györgyöt abban a tévképzetben, hogy az majd segít a szociológiai tanulmányaimban. Végül félbeszakítottam a tanulmányaimat, mert komoly nyomás nehezedett rám. Egy egyre fontosabb pozícióban lévő újságíró nem tölthetett félnapokat az egyetemen.

E: Még hadd kérdezzem egy kicsit az édesapjáról, aki nemcsak elismert bakteriológus, az Országos Közegészségügyi Intézet osztályvezetője volt, de politikai szereplő is (pl. országgyűlési képviselő 1947-től 1957-ig). Milyen helyzetekben segítette ez önt, és milyen módon akadályozta a saját karrierje építésében?

K. P.: Apám a szülői szerepét nagyon liberálisan látta el. Benne semmi erőszakosság nem volt. Ezért, mint a liberális szülők általában, hagyta, hogy a gyermeke a saját útját járja. Nem helyeselte a kommunista mozgalmi tevékenységemet, amely már Szegeden megkezdődött, mert antimarxista volt, és a kommunisták politikai szerepét Magyarországon 1919-ben nagyon károsnak ítélte meg, így nekem jót a kommunistákról soha nem mondott. Szóval, apám a pályaválasztásomban egyáltalán nem támogatót, de nem is akadályozott. Megértette, hogy engem a természettudományok nem vonzanak annyira – mert szíve szerint, gondolom, jobban szerette volna, ha én is valamilyen természettudományi pályát választok –, de ebbe se szólt bele. Igyekezett megóvni attól, hogy túlságosan aktivizáljam magam politikailag, és próbált lebeszélni arról, hogy a tanulmányaimat abbahagyjam – de azt hiszem, akkor már nem tudott igazán hatni rám, már nem is laktam otthon, nem beszélgettünk annyit, amennyit talán kellett volna. Ő bánatosan tudomásul vette, hogy a tanulmányaimat megszakítottam, mint sok más döntést az életemben, és még azzal se próbálkozott, hogy észhez térítsen a politikai nézeteim miatt. Mikor 1953 után megkérdeztem tőle, hogy tulajdonképpen miért nem térített észhez (most lerövidítve a beszélgetést, mert szó szerint nem így zajlott le), akkor azt mondta, hogy: „Te már annyira benne voltál, hogy attól tartottam, hogyha észhez térítelek, iszonyú nagy bajod lesz.” Ez is az ő liberális *laisser faire*, *laisser passer* felfogásához tartozott, de ebben az esetben többről volt szó. Úgy gondolta, ha elmondja, hogy ezekben a perekben milyen eszközökkel jutnak beismerő vallomásokhoz, és próbál arra rábeszélni, hogy ne vegyek részt benne, akkor ebből nekem nagyon nagy bajom származik, mert már túlságosan elköteleztem magam ahhoz, hogy csak úgy egyszerűen ki tudjak lépni. Apámnak abban valószínűleg igaza volt, hogyha én akkor a magam, hogy úgy mondjam, meglehetősen forrófejű módjában azzal pakolok ki, hogy én ezt így nem tudom követni és helyeselni, akkor feltehetőleg börtönbe kerülök. Tehát ő ezért nem világosított fel, ezért nem követte a József Attila vers tanácsát: „Talán dűnnyögj egy új mesét, fasiszta kommunizmusét”. Ő ezt el tudta volna mesélni, de nem tette.

E: 1957-ben a letartóztatások hatására Franciaországba menekült. Miért éppen Franciaországot választotta? Német Birodalmi Iskolába járt, ami részben vagy egészben német tannyelvű volt, tehát németül igen magas szinten tudhatott.

K. P.: Teljesen német tannyelvű iskola volt. Németül sokkal jobban tudtam, és valamilyen értelemben a mai napig jobban tudok, mint franciául. A németet anyanyelvi szinten beszélem, bár már nagyon elfelejtettem a sok-sok évtized alatt, hiszen közben a francia vált a munkanyelvemmé. De a francia számomra mindig is egy tanult nyelv marad. A német nem egy tanult nyelv, hanem egy majdnem anyanyelvi szinten elsajátított nyelv volt, amit kora gyermekkoromban már megtanultam. Először a német kisasszony segítségével, és aztán a német iskolában. Apám ugyanakkor alapjában véve francia orientációjú volt. Franciaország volt a példaképe. Most ne feszegessük, hogy ez mennyire volt indokolt, de

mindenesetre Franciaország volt a minta, ahol egyház és állam el volt választva, ahol nem monarchia volt, hanem republika, ahol olyan irodalmi kiválóságok születtek, mint Victor Hugo, Emile Zola, Anatole France – neki ezek voltak a világitótornyok, a referenciák. Én pedig ezt a franciás orientációt sajátítottam el. 1957-ben elméletileg három ország lebegett a szemem előtt: az egyik Anglia (de ez azért lett volna rossz választás, mert nagyon gyengén tudtam angolul), a másik Franciaország, és végül családi okokból, amire itt most nem térnék ki, Svájc is számításba jött. Úgyhogy ezt a hármast céloztam meg beutazási engedély kérésével. Végül az angol nem jött be, a francia és a svájci egyszerre bejött, amelyek közül a franciát választottam.

E: Hogyan fogott hozzá franciaországi egzisztenciája felépítéséhez? Mi jelentette az emigráció első éveiben a legnagyobb kihívást?

K. P.: A legnagyobb kihívást az jelentette, hogy semmilyen jövedelemem nem volt. Ez a legnagyobb kihívás egy emigránsnak. A francia segélyrendszer koránt sem volt olyan, mint amilyennek talán gondolják. A franciák rendkívül liberális bevándorlási politikát folytattak. Már 1791, az első köztársasági alkotmány óta úgy van, hogy aki politikai okokból menedékjogot kér, az kap is Franciaországban. Ebből azonban nem következik, hogy segítik is a politikai menekülteket. Úgy gondolják, hogy mindenki birkózzon meg azzal a feladattal, hogy lakást és egzisztenciát szerez magának. Ahhoz, hogy a menekült táborból kiengedjenek, produkálni kellett először is egy lakhatási papírt, tehát valakinek vállalnia kellett, hogy nála lakhatom. Volt egy nagyon jó ismerősöm, aki ezt rögtön meg is tette érttem, úgyhogy én pár nap múlva a menekült táborból Párizsba utazhattam. Így érkeztem Párizsba 1957. május elsején. Ezek után az első kérdés az volt, hogy hogyan tudnék valamilyen szociális segélyhez jutni, aztán valamilyen munkát szerezni, és aztán hogyan tudom elkezdni a tanulmányaimat. Ezek voltak a legfontosabb problémák.

Volt akkoriban egy-két olyan intézmény, amely értelmiségi segélyeket nyújtott. Ezt megkaptam. Ennek az összegnek csaknem a felét elvitte az albérleti szoba, amit béreltem, így továbbra is megélhetési problémákkal küszködtem. Mivel tavasz derekán jártunk, arról szó sem lehetett, hogy beiratkozzam az egyetemre, így más utat kellett választanom. Egy párizsi ismerősöm összehozott egy nagyon jeles szociológussal, Szabó Dénessel, aki akkor épp Lyonban dolgozott (később Kanadába költözött át), és akivel én a budapesti egyetemen a háború után 1–2 évig együtt hallgattam Szalai Sándor szociológia kurzusát. Szabó nagyon szimpatizált velem, és azt mondta, hogy az én egész személyiségemnek leginkább az felelne meg, ha Raymond Aronnál kezdenék tanulni. Így elmentem Raymond Aronhoz, aki minden papír nélkül fogadott engem. Ez nem volt kitüntetés, Aron mindenkit fogadott, aki nála beszélgetést kért. Soha nem értettem meg, hogy hogyan tudja ezt összeegyeztetni a hatalmas produkcióval, amely jellemezte. Általában délután fogadta az embereket, mert ő a délelőtti munkával töltötte, valahogy úgy, mint Thomas Mann. Ő is, azt hiszem, korán reggel fölkel, diktált, és ebéd után ment be abba az intézetbe, amelyben éppen a székhelyét felütötte. Akkor engem valamiért a lakásán fogadott, amely valahol a Szajna partján volt, a 16. kerületben. Elbeszélgettünk, és megmondta, hogy mit ajánl nekem: szociológiai tanulmányokat folytathatok, de e mellett a bölcsészkarra is be kell iratkozzom, mert nem tudom megkerülni a történelem-földrajz szakot ott sem. Elárulta nekem, hogy ő nem tartja nagyon hasznosnak a szociológiát, de hát folytassam, hogyha ez engem ennyire érdekel. Neki lesz a következő évben egy előadásorozata, pont azokról a témákról, amelyek engem érdekeltek, arra is járhatok, de muszáj fölvennem Gurvitch-től szociológiai kurzusokat. Akkoriban az orosz emigráns Gurvitch volt a tanszékvezető szociológus a Sorbonne-on, nem sokat ért, de nem lehetett kikerülni.



E: Beszámítottak valamit a korábbi tanulmányaiból?

K. P.: Másodévre iratkozhattam be. A valóságban három évem volt meg, de csak egy évet számítottak be.

E: A nyelvi hátrány mennyire volt érezhető?

K. P.: Annyira tudtam franciául, hogy tudjam az előadásokat követni, bár jegyzetelni nem tudtam olyan jól, mert figyelni is, meg jegyzetelni is, az nem olyan könnyű. Ez a figyelem-megosztás még anyanyelven sem olyan egyszerű. Úgyhogy eleinte nekem ezzel nehézségeim voltak, de aztán ebbe is belejöttem.

E: Hány évnek kellett ahhoz eltelnie, hogy megközelítőleg olyan könnyedén írjon franciául, mint magyarul?

K. P.: Tíz év kellett ahhoz, hogy úgy érezzem, vitákban is részt tudok venni, és tudok úgy írni, hogy azt éppen csak egy kicsit meg kell fésűlnie valakinek, de nem kell teljesen átírni. Tíz év telt el, tíz év nagyon kemény idő. Engem leginkább az foglalkoztatott, hogy tudnék megtanulni jól írni. Ehhez szerencsére találtam valakit, aki korrigálta a szövegeimet, és úgy tanított meg írni franciául, hogy közben a saját stílusomat is tudtam követni. Mert volt már egy kialakult stílusom, ahogy ezt az egyik francia professzorom is megállapította. Azt mondta, amikor leadtam az egyik tanulmányomat, hogy borzalmasan írok, de látszik, hogy van stílusom – majd a tanársegédje átírta a szöveget. Később Bíró András felesége, Françoise Bíró volt az, aki szépen leült velem, és egy 50 oldalas tanulmányomat mondatról mondatra átírtuk úgy, hogy ő közben elmagyarázta nekem mindazt, amit a francia grammatikáról tudni kell. Ez egy több hétig tartó munka volt, s miután elkészültünk vele, úgy éreztem, hogy megkaptam azt a stilisztikai kiképzést, amire szükségem volt ahhoz, hogy franciául a saját nyelvemen beszéljek. Szóval, szakszöveget jól tudok írni franciául, de mondjuk egy novella írására teljesen alkalmatlan volnék. Magyarul is... Magyarul talán még hasonlítana egy novellához, de franciául biztosan nem. Az értekezési stílust, a polemikus cikkírást tanultam csak meg.

E: Mikor és hogyan került a CRNS-be?

K. P.: 1960-ban. A diplomámat 1962-ben szereztem, majd 1964-ben doktoráltam. Tehát két évig dolgoztam a CRNS-ben anélkül, hogy ehhez érvényes diplomám lett volna. Először egy Jan Marszewski nevű, lengyel származású kitűnő közgazdász kis intézetében dolgoztam, még mielőtt státust kaptam volna a CRNS-ben. Ez még 1957 végén volt. Ettől kezdve ez az intézmény tette lehetővé a megélhetésemet. Itt jelentéseket írtam a magyarországi gazdasági helyzetről, illetőleg a gazdasági reformpróbálkozásokról. Ebből éldegéltem 1–2 évig. Utána volt egy év, amit Angliában töltöttem. Ott együtt dolgoztam Polányi Mihálylyal, és akkor írtam meg tulajdonképpen azt a munkát a magyar gazdaságról, ami végül is a doktori disszertációm lett. A CRNS-be azután vettek fel, hogy visszatértem Angliából, s már egy éve az Ecole Pratique des Hautes Etudes nevű párizsi szabadiskola szemináriumait látogattam. Egyebek között egy André Piatier nevű nagyon jeles közgazdásznak volt ott egy érdekes és komplex közgazdasági munkaszemináriuma, amelybe én is bekapcsolódtam, s az ő révén kaptam előbb ideiglenes, aztán végleges státust. Ekkor kezdtem írni az első szociológiai jellegű tanulmányomat, a politikaelméletre csak később tértem át. Nagyon szabadon hagytak dolgozni, volt egy gyakorlati év, aztán véglegesítették, de még mindig nem volt diplomám. Figyelt több professzor is, nézték, hogy mit tudok, de mivel látták, hogy mindazt tudom, ami a munkámhoz kell, elfogadták az alkalmazásomat. Azt hiszem, hogy a francia CRNS-ben is egy egészen kivételes eset voltam. Manapság PhD nélkül meg se lehetne próbálkozni azzal, hogy valaki kutatói állásba kerüljön. De hol vol-

tam én még a PhD-tól? A CRNS lehetővé tette, hogy nyugodtan gondolkozhassak olyan problémákon, amelyek foglalkoztattak. De ezt nem is a CRNS kereteiben végeztem, mert közben a Brüsszelben létesített Nagy Imre Politikatudományi Intézetnek lettem egy belső oszlopa. Oda sokat átjártam. A munkáim egy részét úgy írtam, hogy azok a Nagy Imre Intézet folyóiratában fognak megjelenni.

E: Ha már említette a Nagy Imre Intézetet, nem félt attól, hogy túl partikuláris lesz az a téma, amivel foglalkozik?

K. P.: Volt olyan tanárom, aki óva intett attól, hogy túlságosan belemenjek ilyen partikuláris dolgokba, de miután én azért elég sok tanulmányt tettem közzé, amely általános érdeklődésre tarthatott számot, nem emeltek kifogást. Ahhoz képest, hogy egy velem azonos szolgálati évekkal rendelkező kutató mennyit publikált, én elég sokat publikáltam.

E: Milyen témákkal foglalkozott?

K. P.: Francia kutatási időszakom első felében bekerültem a CREDOC nevű fogyasztáskutató intézetbe, ahol én is ez irányú vizsgálatokat végeztem és publikáltam. A '70-es évek közepétől kezdve azonban kezdtem átállni a politikatudományi témákra. Többé-kevésbé azokhoz a témákhoz tértem vissza, amelyekkel a '60-as évek elején már a Nagy Imre Intézetben is foglalkoztam, azaz kortörténeti és politikaelméleti problémákhoz, főleg azokhoz, amelyeket a szovjet szocializmus működése és hatalomszervezési gyakorlata vetett fel. Első magyar nyelven megjelent könyvem („*A Párizsi Toronyból*”, Budapest 1991) elég reprezentatív válogatást ad ezekből.

E: Franciaországban több egyetemen is oktatott.

K. P.: Igen, 1968 után. Státusban nem voltam francia egyetemen, de megbízott előadóként működtem több egyetemen is. Először a Nanterre-i Egyetemen tanítottam négy évig, aztán az Aix en Provence-in ugyanennyit, mindkét helyen a szovjet típusú gazdaság működése volt az előadásaim tárgya. E közben szociológiai kurzusokat tartottam a HEC néven ismert nagynevű kereskedelmi főiskolán, amely a francia elitoktatás egyik bázisa. Két évig tanítottam az ENA-ban (Ecole nationale d'administration), amely még az elitoktatáson belül is kiemelt helyen áll. Itt egyébként a fogyasztáskutatói munkám során szerzett adópolitikai szaktudásomat használták ki. Aztán fő munkahelyként az Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales-ra (EHESS) telepedtem át, ahol tíz évig vezettem egy, a kelet-európai társadalmi fejlődésről szóló szemináriumot.

E: Milyen érdeklődés mutatkozott a tanítványai részéről azon témák iránt, amelyek foglalkoztatták?

K. P.: Tanítványaim tartósan főleg az EHESS-ben voltak. Volt érdeklődés. Miután nagyon nehéz volt Párizsban olyan helyet találni, ahol Közép-Kelet-Európáról lehetett valamit megtudni, sokan jártak ezekre a kurzusokra. Többen is vannak a francia diplomáciában, akik az én szemináriumomra jártak, amire büszke vagyok, és ők is szívesen gondolnak vissza ezekre az időkre.

E: Az egyik legismertebb vállalkozása a Magyar Füzetek folyóirat volt. Mi motiválta ennek szerkesztésére? Politikai, tudományos célja volt, vagy mindkettő?

K. P.: Mindkettő. Engem izgatott, és hogy úgy mondjam, idegesített az a körülmény, hogy az emigráns magyar sajtótermékek, itt a folyóiratokra gondolok elsősorban, a politikai eseményekről mindig irodalmi szűrőn keresztül beszélnek. Csak virágnyelven folyt beszéd politikáról, soha nem szakszerűen, politikatudományi vagy szociológiai eszközökkel. Azt gondoltam, hogy kellene létesíteni egy olyan orgánusot, amely azon kívül, hogy összekötő szerepet tölt be a magyarországi titkos szellemi ellenállók és a magyar politi-



kai emigráció között, kifejezetten a politikai szaktudomány vagy a politikai történetírás eszközeivel nyúl ezekhez a dolgokhoz. A Magyar Füzeteknek különben nemcsak magyar munkatársai voltak, hanem nyugat-és kelet-európai cikkírói is. A politikáról a politikai tudás eszközeivel, és ne irodalmilag írni – ez volt tehát az egyik célkitűzésünk. Azt hiszem, hogy ezt annyiban be is váltottuk, hogy ez volt az egyetlen olyan külföldi magyar sajtóorgánium, amely nem volt félig, háromnegyed vagy akárcsak kilenc-tized részben irodalmi, hanem száz százalékig szakmai volt, tehát tudományos írások, politikai esszék, politikai fejtegetések jelentek meg benne, és természetesen az ezzel kapcsolatos levelezés vagy polemia. Nem azért, mint ha én nem szeretném a szépirodalmat, csak azt gondoltam, hogy ezeket a dolgokat szét kell választani. Ha szabad közegben él az ember, akkor nem virágnyelven beszél a politikai kérdésekről.

E: Egyfajta szamizdat irodalomnak számított ez a '80-as években.

K. P.: Igen, pontosabban ez a szamizdat irodalom meghosszabbítása volt, és megfordítva, a szamizdat irodalom számára ez is támpontokat adott. És ennyiben kétségtelen, hogy a Magyar Füzetek az 1989 utáni szabadelvű gondolkodás megalapozásában is szerepet játszott. Meglepő, hogy milyen sokan ismerték ezt a folyóiratot, ahhoz képest, hogy milyen szerény eszközeink voltak, és hogy milyen szerény mértékben tudtuk bejuttatni Magyarországra. Voltak erre, hogy úgy mondjam, szervezeti bejuttatási próbálkozásaink, amelyek egy része sikerült is, de volt, ami kudarcot vallott, de ahhoz képest, hogy milyen kevés példány jutott be, tulajdonképpen nagyon sokan ismerték. Talán ez részben a Szabad Európa Rádióknak is köszönhető, ahol néhány nagyon kitűnő ember dolgozott a '80-as években, akik fölfedezték, hogy a Magyar Füzeteket érdemes megismertetniük a hallgatóikkal, és ez által nagyon felerősítették a hatását.

E: Ez a karrierjére is kihathatott?

K. P.: Igen. A Magyar Füzetek a szerkesztői munkaközösségben összegyűjtötte a magyar politikai gondolkodás legjobbait, akik abban az időben kint voltak, Szabó Zoltántól Fejtő Ferencen át Király Béláig és Borsodi Istvánig. Aki jelentős politikai gondolkodó volt ebben az időben Nyugat-Európában vagy Amerikában, az mind benne volt a szerkesztői munkaközösségben. Nem mind írt rendszeresen, de mindegyiktől közöltünk írásokat. Ezen kívül közöltünk írásokat mindazoktól, akik jelentkeztek. És közöltünk sok olyan írást is, amely Magyarországról érkezett. Ez volt az egyik sajátossága a lapnak, hogy itt számos magyarországi szerző (egy részük álneven, másik részük saját néven) megjelenhetett. Az illetőnek persze ezzel vállalnia kellett egyfajta kiközösítettséget a magyar intézményes szellemi életben. Ez volt a Magyar Füzetek szerepe a '80-as években.

E: Itt ismét megjelenik a tudományos és politikai aktivitás párhuzamossága, amire a beszélgetésünk elején utaltam.

K. P.: Nyilván. S azt gondolom, hogy ebből most már nagyjából ki is kerekedett az a profil, amely jellemző rám. Én mindig határterületeken működtem, valahol a közgazdaság, a szociológia és a politika között, aztán olyan kérdések foglalkoztattak, amelyek már a jelenkor-történet illetékességébe tartoznak. Továbbá mindig atipikus módon kerültem be oda, ahová bekerültem, és mindig atipikus módon egyeztettem össze egymáshoz különben nem is illő tevékenységi formákat. Így lehetne összefoglalni az én működésemet. Hogy aztán ebből szellemileg kijött-e valami eredeti vagy sem, azt azon keresztül tessék megítélni, amit írtam és közzétettem!

E: Köszönöm szépen a beszélgetést!

(Az interjút Biró Zsuzsanna Hanna készítette.)

dr. Chikán Attila, a Budapesti Corvinus Egyetem Rajk László Szakkollégiumának alapítója

Educatio: A Rajk László Szakkollégium idej felvételi anyagát nézegetve bukkantam a következő kérdésre: Hogy fogják emlegetni a generációdát? Te mit válaszolnál erre?

Ch. A.: Kérdéses, hogy van-e olyan ismérv, amely szerint generációt lehet képezni a mi társaságunkból. Ha mégis jellemezni kellene a magam korosztályát, akkor azt mondanám, hogy mi vagyunk azok, akik már beleszülettünk a szocializmus rendszerébe. Én 1944-ben születtem, tehát az eszmélésem az 50-es évekre esik. A 60-as évek végén volt egy rövid időszak, amikor sokan gondoltuk azt, hogy reformálható rendszerben élünk és hátha lesz ebből az egészből valami, diákmozgalom, új baloldaliság Nyugaton, új gazdasági mechanizmus. Magyarországon, a csehszlovákiai események ellenére, ez a remény kicsit föl is dobta a generációnkat. De aztán teltek az évek, és a hetvenes-nyolcvanas évek fordulójára világossá, sőt társadalomtudományi értelemben előre jelezhetővé vált, hogy ezt a rendszert nem lehet reformálni. A korosztályunkból nagyon sokan, köztük én is, innen-től radikálisabban fordultunk egyfajta rendszerváltás irányába. Nem tudtuk persze, hogy ezt így fogják hívni, mint ahogy azt sem, hogyan fog lezajlani. S mivel a mi generációnkat életének derekán találta el a rendszerváltás, voltak közülünk olyanok, akik tudtak alkalmazkodni, s voltak, akik nem. Egy nagyon hányatott sorsú generáció a miénk.

E: Hányattatásból tehát nem volt hiány. De ahogy az előbb már emlegetett felvételi kérdéseket olvasgatom, nagyon úgy tűnik, hogy a mai generációnak is feladjátok a leckét. Az egyik kommentálandó idézet szerint: „Első szabály. Ne használjunk pontosvesszőt! A pontosvesszők transzvesztita hermafroditák, amik az égvilágon semmit nem jelentenek. Mindössze azt jelzik, hogy leírójuk járt egyetemre”. Végül is mit vártok a mai generációtól?

Ch. A.: Ennek a kérdőívnek a funkciója a fontos. Arra vagyunk kíváncsiak, hogyan gondolkodnak a hozzánk jelentkezők, mi ragadja meg őket egy-egy ilyen idézetben, mit találhatnak fontosnak belőle. Van, aki a nyelvészeti, van, aki a társadalmi, irodalmi oldalát fogja meg. A lényeg az, hogy mi ahhoz alkalmazkodunk, annak alapján megyünk tovább a felvételi beszélgetésben, amit ő választott. Azt szoktuk mondani, hogy a Rajk alapvetően értékalapú intézmény. Nekünk nincsenek más intézményi céljaink, mint hogy a felvettek olyan impulzusokat kapjanak rajkos pályafutásuk során, amelyeknek segítségével emberileg, személyileg kiteljesedhetnek, társadalmilag pedig hasznos és sikeres emberekké válhatnak. Ehhez egy sokoldalú, átgondolt elvi struktúrára kellett felépítenünk működésünket, amely persze nem úgy pattant ki negyven évvel ezelőtt a fejünkől, hanem lassan alakult ki az évtizedek során. Ha az előzményeket keressük, el kell mondanunk, hogy a magyar társadalomban a kollégiumok korábban is nagyon jelentős szerepet játszottak. Hagyományokért tehát volt hová nyúlni, gondoljunk Pápára, Sárospatakra, vagy a többi fontos kollégiumra. De sokat merítettünk a hajdani Eötvös Kollégium szakmai rendszeréből, valamint a népi kollégiumok közösségi, társadalmi gondolkodásából is.

E: Negyven év már-már történelem. Hogy látod, mi tartotta meg ezt a Kollégiumot, melyek azok az alappillérek, amelyeket nem mosott el az idő?

Ch. A.: A Rajk szerencsés csillagzat alatt született, mert éppen az alappillérei tudtak megmaradni. Az 1970. március 20-án megalakult Marx Károly Közgazdaságtudományi Egyetem Szakkollégiumát (amit akkor persze még nem Rajknak hívtak) három alappillérré, a szakmai igényességre, a közösségiségre és a társadalmi érzékenységre építettük fel. Az első pillért aligha kell magyaráznom, hiszen végül is arról van szó, hogy a diákok azért jönnek



az egyetemre, hogy tanuljanak. Társadalmilag a „szólás jogát” felkészültséggel kell kiérdemelni, ezért a szakmai elmélyülésre alapvető szükség van. A második, a közösségiség pillére, megint elég természetesen adódik abból, hogy olyan együttlakó, azonos életkorú emberek közösségéről van szó, akik nyilvánvalóan jól érzik magukat egymás társaságában, segítik, képezik, csiszolják egymást. A harmadik pillér a társadalmi érzékenység. Talán ez a legkevésbé természetes, különösen, hogyha a hatvanas-hetvenes évek fordulóján bekövetkezett indulásunk történelmi körülményeire gondolunk. Mi azért már akkor is kerestük azokat a pontokat, ahol azt erősíthettük, hogy ezek az emberek ne egyszerűen önmagukért, saját érvényesülésük vagy személyes jólétük miatt fejlesszék szakmai és közösségi életüket, hanem a társadalom szempontjából is. Az eltelt negyven év alatt – érthető módon – sokat változott a társadalmi érzékenység tartalma. S bár az eltérő történelmi korszakokban más és más kérdések kerültek előtérbe, de az a cél megmaradt, hogy egy rajkos lépjen ki saját személyes közegéből, igenis „fogja” azokat a jeleket, amelyeket a társadalomban kap, reagáljon rá, és ha lehet, akkor tegyen is annak érdekében, hogy a dolgok az általa elképzelt és a már emlegetett elvek mentén alakuljanak.

E: Ha már a jeleknél tartunk: azokban a legendás hatvanas-hetvenes években miféle „jeleket” fogtak az „antennáitok”?

Ch. A.: Akkoriban kezdődött el egyetemünkön az az oktatási reform, amely az új mechanizmus szellemében átalakította a tantervet, és ennek kapcsán a tehetséggondozás kérdése is előtérbe került. Rettenetesen sokat köszönhetünk az egyetem akkori karizmatikus személyiségű rektorának, Szabó Kálmánnak is, aki nem csupán felkarolta Kollégium alapításunk kezdeményezését, de a maga robosztus erejével (mert volt neki), át is vezette azt a rendszeren.

Az is fontos volt, hogy nagyon sok jó tanáccsal látott el bennünket, hiszen annak idején ő a legendás Győrffy István Kollégium tagja, majd a Dózsa György Népi Kollégium igazgatója volt, tehát ő tudta, hogy miről beszél, amikor kollégiumról van szó. Tipikusan a megfelelő ember volt számunkra, a megfelelő pillanatban. Én öt évig laktam diákként kollégiumban, így amikor felvettem az egyetemen, hogy kellene végre egy rendes kollégiumot csinálni, akkor az a hiány beszélt belőlem, amit évekig a bőrömon tapasztaltam. Mert ugyan rengeteget ultiztunk, jóban is voltunk (tizenhatan egy szobában), de a szomszédban lakó embereket már alig ismertük. Valójában az hiányzott, hogy sem közösségi, sem kulturális, sem szakmai élet nem volt a kollégiumokban. A szakkollégium alapítása szempontjából az sem mellékes körülmény, hogy ezekben az időkben kezdett el mozgolódni az egyetemi ifjúság, itthon is, Európában is. Nem véletlen, hogy a hivatalos politikai vezetés keresni kezdte azokat az intézményes csatornákat, amelyeken „levezethette” az ifjúság növekvő tettvágyát. Természetesen ők a KISZ-ben és kapcsolódó szervezeteiben gondolkodtak, így nekünk sem akarták megengedni, hogy megalapítsuk a kollégiumot, pláne, hogy magunk döntünk a szakkollégiumi felvételnél. Úgy képzelték, hogy majd a KISZ Bizottság dönti el, kik legyenek szakkollégisták, és hogy csak KISZ-tag lehet szakkollégista. Tehát mi a KISZ-szel szemben alakultunk meg, de azt mindannyian tudjuk, hogy ez nem történhetett volna meg a hatalom bizonyos fokú engedékenysége nélkül. Ha mindezt történelmi szempontból értékeljük, könnyen belátható, hogy ilyenkor kellett létrejönnie egy ilyen intézménynek, mert a körülmények ekkor voltak adottak hozzá.

E: A körülmények valóban felettébb kedvezőek voltak, de nem hinném, hogy az akkori lángelkű ifjúság mögött ne lett volna egy segítő kéz.

Ch. A.: A kollégium alapításának ügye azzal kezdődött, hogy egy egyetemi konferencián fölvettem, hozzunk létre egy színvonalas kollégiumot. Erre Szabó Kálmán azt mondta, hogy jó, csináljak koncepciót, szabályzatot is hozzá. Erre leültem, megírtam a szabályzatot, ő pedig azt sok belejavítással, de lényegileg jóváhagyóan elfogadta. Egyikünk sem gondolta, hogy ez egy végleges keret lesz, de valahogy el kellett indulni. Ezután megkérdeztem egy csomó embert az egyetemen, KISZ vezetőket, oktatókat, instruktórokat, hogy kik volnának az első évfolyamon olyanok, akikre lehetne támaszkodni a kollégium létrehozásában. 1969 szeptemberében aztán írtam nekik egy levelet, hogy egy meghatározott időpontban jelenjenek meg itt és itt, aláírás Chikán Attila tanársegéd. A legtöbbje el is jött, pedig még az sem volt benne a levélben, hogy miről is lesz szó. Végül sok vita és ideológiai meg szervezeti küzdelem után megtartottuk az első felvételit, és 1970 március 20-án hivatalosan is megalakultunk. Első körben 34-en jelentkeztek, ebből 25-öt vettünk fel. A Veres Pálné utcai kollégiumban kaptunk négy szobát, a felvettek között budapestiek és vidékiek is voltak, közöttük nagyon rossz és nagyon előnyös társadalmi háttérrel rendelkezőkre is akadt példa. Szóval egy igen színes társaság volt ez az első 25 ember.

E: Felteszem, ezzel még nem voltatok túl a nehezén. Hiszen a Rajk mítoszát még fel kellett építeni, szokásokat, hagyományokat kellett alapítani.

Ch. A.: Az nagyon érdekes téma, hogy egy ilyen szakollégiumnak hogyan alakul a szervezeti fejlődése, miképpen alakulnak, változnak a szabályai. Azt hiszem, hogy e nagyon is turbulens negyven év alatt azért sikerült fennmaradnunk, mert a szervezeti elemeket és szabályokat úgy sikerült mozgatnunk, hogy a változó és az állandó körülményekhez az intézmény is tudott alkalmazkodni. Sokat változott például az évek során a szakmai rendszerünk, hogy milyen módon alakítjuk ki évente a kurzusainkat, bár az állandó, hogy ez mindig a diákok választására épült. Állandó elemmé vált viszont a felvettek létszámaránya, az igen szofisztikált felvételi rendszerünk, és a kollégiumi gyűlés által választott, hétagú felvételi bizottságunk, amelyben én vagyok az egyetlen nem diák. Állandó elem az is, hogy szorgalmi időszakban minden hétfőn 8 órakor diákbizottsági ülés van. Tehát ha törlik, ha szakad, ha esik, ha fúj, a hétfő szent és sérthetetlen. (Előfordult, hogy egy tíz éve külföldön élő rajkos valami üzleti ügyben hazajött, és beállított a diákbizottság ülésére, mert hiszen hétfő volt.)

E: Nincs is jobb egy külföldre szakadt öreg rajkos betoppánásánál. De vajon mit láthatnak ilyenkor egymás szemében? Ők még felvennék egymást egy képzeletbeli felvételin?

Ch. A.: Kezdeném azzal, ami a felvételiben nem változott. Mi igazából arra vagyunk kíváncsiak, hogy mit látunk az adott emberben. A felvételi vállaltan szubjektív, sosem számított se a tanulmányi eredmény, se semmi más formális kritérium. Mindig egyenként, önmagukhoz mérve igyekeztünk megítélni az embereket. Tehát nem arról van szó, hogy akiket felveszünk, azok a jó emberek, akiket pedig nem veszünk fel, azok a rosszak. Hozzá kell tennem, hogy bár a már emlegetett hétagú bizottság dönt, de egy olyan szofisztikált rendszeren belül, amelyhez egy egész éjszakán át tartó nyilvános vita is hozzátartozik. Ezen a vitán a kollégium valamennyi tagja jelen lehet, és általában 80–90%-a jelen is van. Minden egyes emberről nyilvános vita után dönt a bizottság, de ezt a döntést nagyon határozottan befolyásolja az a 70–80 kollégista is, aki végigvitazza az éjszakát. Ebből a nyilvánosságból adódik (s talán ez az, amit nagyon nehéz kívülről megérteni), hogy a döntések során nem érvényesülhetnek partikuláris érdekviszonyok, és tényleg képesek az emberek értékeket képviselni. Mivel azonban nem vagyunk egyformák, mindegyikünknek más a gondolkodása, nagyon parázs viták szoktak lezajlani, ezért is telik el 8–10 óra,



míg a döntés megszületik. De a végén – és ez szintén nagyon fontos –, amikor végeztünk (ez mindig reggel van), akkor ünnepélyesen elégetjük az összes felvételi dokumentumot, azon jelszó alatt, hogy itt mindenki teljesen tiszta lappal indul. Összegyűlünk az udvaron, megiszunk egy pálinkát, vagy ilyesmit, és közben ég a máglyán az összes felvételi anyag. (Kivéve magát a kérdőívet, amit beadtak, mert azokat közös megegyezéssel megőrizzük. Nemrég volt az alapító tagok találkozója, ahol óriási sikere volt, hogy mindenki megkapta a negyven éve őrzött felvételi kérdőívének fénymásolatát.) Ami az egymást követő rajkos évfolyamokat illeti, azt gondolom, hogy van rajkos önértzet, tudat, de nem hiszem, hogy ez túlzott lenne. A mindenkori tagság és a végzetek mindig is erősen figyeltek egymásra, és ez a figyelem az utóbbi időben még tovább is növekedett. Nagyon büszkék vagyunk a 650 fő körüli végzett hallgatónkra. Az egyik legbölcsebb döntésünk annak idején az volt, hogy a legelső évfolyamon végzetekből mindjárt megalakítottuk a volt szakkollégisták körét. Az igazsághoz az is hozzátartozik, hogy éppen előző évben jártam Amerikában, s ott figyeltem fel arra, milyen fontos szerepet játszanak ezek a diákszövetségek az ottani egyetemek életében. A jelenlegi kollégistáknak nagyon fontos vezérelve, hogy egyrészt megfeleljenek az elődök elvárásainak, másrészt maguk is megteremtsék a feltételeket ahhoz, ez a lehetőség a jövő generációknak is rendelkezésre álljon. Ez a tisztelet hihetetlen folytonosságot visz az intézmény működésébe, és az emberek erre egymást négy éven keresztül folyamatosan emlékeztetik is.

E: Csakhogy egyszer még a boldog egyetemi évek is véget érnek. „Odakint” is kitart ez az összetartás?

Ch. A.: Az biztos, hogyha egy állásinterjú során kiderül, hogy mind a kérdező, mind a válaszoló rajkos volt, az egy „pozitív szignál”. Igazából az a legfontosabb, hogy nagyon sok életre szóló baráti kapcsolat származik a kollégiumból. Az viszont már nem jellemző, hogy a volt kollégisták a végzés után szakmai vagy politikai közösséget alkossanak. Ez annak is köszönhető, hogy mi erősen hangsúlyozzuk a gondolkodás személyes szabadságát, így nem meglepő, hogy bent a kollégiumban és a kollégiumon kívül is mindenki igyekszik a saját, személyes értékein alapuló politikai vagy szakmai magatartást követni. Ennek kapcsán tudok róla, hogy magas beosztású volt szakkollégisták között nagyon éles szakmai és politikai különbségek vannak, amiket hol nagyon jól, hol kevésbé tudnak megbeszélni. De olyan nincs, hogy a szakmai vagy politikai érveket elfeledve elsősorban rajkosnak kellene lenni. Jó példa erre 88–89, amikor az újonnan alakuló jelentősebb pártok közül szinte mindegyik vezetésében volt rajkos. Az, hogy szóba állnak egymással, még nem egyenlő azzal, hogy szeretik is, amit a másik csinál.

E: Megnyugtató arra gondolni, hogy létezik még olyan közösség, ahol nem kell ahhoz egy követ fűjni, hogy átéljük az együvé tartozás érzését. De krízisekről eddig nem esett szó. Csak nem került a Rajkot a válság?

Ch. A.: Voltak a Rajknak krízisei. Az első krízissel akkor találkoztunk, amikor a nagypolitikában jött a viszonylag liberális 60-as évek utáni visszafogás, az új mechanizmus elveinek feladása. A 70-es évek második felében kifejezetten krízisként éltük meg a pangási időszakot, amikor hiába rohantál fejfel a falnak, kiderült, hogy a fal gumiból van. A 80-as évek fordulóján az borzolta a kedélyeinket, hogy politikailag mennyire radikálizálódnak. Akkoriban két vonal volt a kollégiumban: az egyik szorosabban akart volna kötődni az akkori demokratikus ellenzékhez, míg a másik tábor azzal érvelt, hogy alapvetően ez mégiscsak egy oktatási intézmény, nem pedig egy politikai szervezet. Végül sikerült olyan mederben tartani az eseményeket (táborok, előadások, viták), amelyek révén a FI-

DESZ is megalakult, igen jelentős rajkos közreműködéssel. A 90-es években sok vitánk volt arról, hogy egy kifejlődőben lévő demokráciában folytasson-e egy diákközösség társadalmi tevékenységet. Ekkor fordultunk meg erőteljesebben a szakmai tevékenység felé, s ez egy időre nagyon erősen visszavetette a társadalmi érzékenység pillérét. Most pedig éppen azzal a szörnyű leépüléssel küzdünk, amelytől az egész felsőoktatás is szenved. Lassan visszajutunk oda, ahonnan a 80-as években már elrugaskodtunk: a kollégiumnak egyetempótló kurzusokat kell szerveznie, ahelyett, hogy ráépülne az egyetemi képzésre. A bolognai rendszer kettévágja az építkezést, megszűnt a szakmai alapozás, nincs helye a minőségi képzésnek. Ami most itt folyik, az bűncselekmény a magyar társadalom hosszú távú fejlődésének szempontjából. Ez a mostani helyzet választokat kíván a Rajktól is. Korábban a közgázon közös alapképzés volt, ennek megszűntével nekünk mar az is dolgunk, hogy közös szakmai nyelvet teremtsünk a kollégiumon belül. Ehhez ugyan megvannak a módszereink, de látni kell, hogy ez sok időt von el más tevékenységektől, s így a mostani hallgatók nem kaphatnak annyit, mint elődeik.

E: Úgy tűnik, a Rajknak a válságokból is bőségesen mért a történelem. Csak remélhetem, hogy a mostaniból is megtalálja majd a kiutat. Egyébként látszik már, mi van a ködön túl?

Ch. A.: Miközben én nyilvánvalóan elfogult vagyok a Rajkkal szemben, nem gondolom azt, hogy mindenütt azt kellene csinálni, amit mi vállalunk. Ráadásul mi nagyon kis intézmény vagyunk. Tehát a Rajk nem lehet iskolapélda az egész képzés számára, de még a minőségi képzés számára sem. Mi egy lehetséges utat mutatunk, amely a szakkollégisták teljes emberi fejlődésére építi a működés részleteit. Nekünk fontos, hogy ismerjék egymást az emberek, s az általános hatásokon túl találja meg mindenki azt az 5–8 embert, akikkel tényleg nagyon őszinte, és jó viszonyban lehet, akikkel meg tudja vitatni – példának okáért – szakmai problémáit is. A Rajkban valószínűleg sokkal többet beszélgetnek egymással az emberek szakmai kérdésekről, mint az átlag egyetemisták. Az emlegetett pillérek közül tehát most a szakmai oldalt kell erősíteni, mivel az elmúlt évek folyamataiban ott vesztettünk a legtöbbet. Egyszerűen az a helyzet, hogy föl kell mutatnunk, és meg kell követelnünk, hogy a szakkollégisták abszolút színvonalban gondolkodjanak. Erre kiváló lehetőség az a két díjunk, melyeket azon nagy tudósoknak ítélünk oda, akik a kollégium szellemi életére nagy hatást gyakoroltak. A világ legkiválóbb közgazdász, illetve üzleti tudósai számára alapított Neumann János-díj illetve Herbert Simon-díj alkalmas az abszolút színvonal felmutatására. A díjazott tudósokat 3–4 napra meghívjuk Budapestre, így a hallgatók élőben találkozhatnak velük. A díjazott tart egy nyilvános előadást, majd egy olyan szemináriumot, amelyen viszont már csak az a 15–20 ember vehet részt, aki erre külön is felkészült. A felkészüléshez az is hozzátartozik, hogy az illető szakmai, tudományos tevékenységéből az erre vállalkozó diákok csinálnak egy válogatást, azt lefordítjuk magyarra és könyv formában ki is adjuk. Az első Neumann-díjasunk például a magyar származású, Nobel-díjas amerikai közgazdász, Harsányi János volt, azóta más Nobel-, es hasonló díjazottak jártak nálunk, immár másfél évtizede. Itt nincs mese, ezen tudósok fölött nincs semmi, tehát ők tudják a legtöbbet a világon az általuk kutatott dolgokról. Amikor tehát a szakmai kiválóságot hangsúlyozzuk, akkor nem azt várjuk el, hogy jobban tanuljanak meg egy-egy a tankönyvet, hanem azt, hogy lássák, merre van a csúcs, és arra induljanak el. Ami viszont a közösségesség pillérét illeti, érdemes volna megnézni a kollégisták belső internetes levelezését, hogyan hívják fel egymás figyelmét a fontosabb blogokra, honlapokra, kulturális eseményekre, fesztiválokra, külföldi utakra. Olyan tájékozottságot szereznek ezen a közösségi felületen, amit már érdemes esténként megvi-



tatni a folyósokon. És akkor még nem is beszéltem a hajnalig tartó kollégiumi bulikról, amelyeken lehetőség szerint én is részt veszek...

E: Az azért jó hír, hogy ezen a parnasszuson sem szünetel az élet. De mi van azzal a bizonyos társadalmi érzékenységgel?

Ch. A.: Az igaz, hogy a 80-as évekhez képest a társadalmi érzékenység pillére gyengült, és ez talán nem is baj. Ha a belső nyilvánosságra gondolok, akkor nincsen nap, hogy ne jelenjen meg figyelemfelkeltő anyag, vélemény valamilyen társadalmi problémáról. S bár a párt-politizálás nem népszerű a kollégiumban, de a pártok körüli eseményeket igenis megítélik és vitatkoznak is róla. Van néhány olyan visszatérő kérdés, mint például a romaprobléma, amivel kiemelten is foglalkozunk, s rendszeresen veszünk részt ezzel kapcsolatos programokban is. A tavalyi, illetve mostani tanévben példának okáért az észak borsodi cigány települések számítógépes ellátásában segédkeztünk. Ennek a pillérnek az a jelentősége, hogy rajkosaink ne befelé fordul, önző, önmagában tevékenykedő emberré akarjanak válni, hanem olyanokká, akik arra is figyelnek, hogy amit csinálnak, annak milyen hatásai lehetnek a társadalomra. Ezt ma ezekkel az eszközökkel lehet megvalósítani. Mások a célok, mások az eszközök és más módon lehet eljutni ahhoz, hogy az emberek gondolkodjanak. Nekem az például igazi megerősítés, amikor egy volt rajkos visszajön hozzám, és azt mondja, hogy én most már annyi pénzt kerestem, hogy szeretnék olyasmire áldozni, ami társadalmilag hasznos és jó. Majd megkérdezi, mit tanácsolsz, hová tegyem a pénzemet. Ez a konkrét eset abban erősített meg, hogy vannak közöttük olyanok, akik úgy tanulják meg a minőséget pénzre váltani, hogy közben nem felejtik el azt sem, honnan is jutottak el ehhez a sikerhez.

E: Csak azt kívánhatom, hogy sűrűn látogassanak ilyen tanácsokért. De most térjünk vissza a beszélgetésünk elejére. Ennyi év távlatából hogy látod magad: olyan rajkos lettél-e, amilyenné másokat szeretted volna tenni?

Ch. A.: Hát ezt nagyon nehéz megítélni, hiszen én magam is annyit változtam, nyilván a kollégiummal, és hát való igaz, hogy az évek korban eltávolítottak a diákoktól. De a személyes viszony azért megmaradt, hiszen én most is ott élek közöttük. S amikor az új szak-kollégistákat ünnepeljük, akkor felállok, köszöntöm őket, és azt mondom nekik, hogy inentől kezdve tegeződünk. Szoktam nekik azt is mondani, hogy ez pár hétig nehezen fog menni, de majd hozzászoknak. Miután eddig mindig hozzászoktak, valószínű, hogy ez később is így lesz. Aztán ott beszélgetünk egész este, iszogatunk, táncolunk. Együtt vagyunk és hajnalban együtt is megyünk haza. A személyes közelség tehát most is megvan velük. Nagyon hangsúlyozottan minden rajkóst egyformának tekintek, s ez a már végzetekre is igaz. A lényeg az, hogy nagyon sok emberre vagyok büszke. Baráti köröm jelentős része a volt szakkollégisták köréből származik, ami nem gondolom, hogy meglepő lenne 40 év távlatából. Tényleg igaz, s ez egy jelszó is nálunk: a rajkosság egy életre szól.

E: Köszönöm a beszélgetést.

(Az interjút Perjés István készítette.)

A legkiválóbb középiskolák területi különbségei

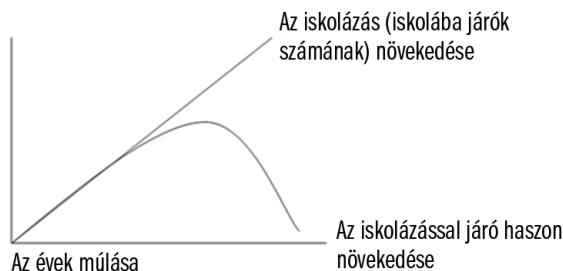
Tanulmányunk a hazai középiskolák egy nagyon speciális csoportjával foglalkozik, azokkal, amelyek a felsőfokú továbbtanulás szempontjából hosszú évek óta a legeredményesebbnek mutatkoznak. Neuwirth Gábor kutatásai szerint, az egyetemi főiskolai *hallgatók fele* rendre a középiskolák 15–18%-ából, azaz *kevesebb, mint egy ötödéből* kerül ki.¹

Az iskolázottság haszna

Az „elit” iskolák léte, az irántuk megmutatkozó társadalmi igény összefügg a nyugati világban, és hazánkban is lezajlott középfokú (majd felsőfokú) expanzió által felvetett bizonyos problémákkal. Arról a jelenségről van szó, melyet Green,² amerikai kutató az egyes *iskola végzettségek* tömegessé válásával párhuzamosan bekövetkező *elértéktelenedés* problémájaként ír le.

Egy egyszerű ábrával szemléltetve: miközben az adott iskolafokozatra járók száma folyamatosan nő, az iskolázás haszna egy ideig nő, majd hirtelen csökkenni kezd, és ha már mindenki elvégzi azt az iskolát, annak a haszna a nullához közelít.

1. ábra



Forrás: Green, Thomas F. (1999) p. 42.

Amíg egy társadalomban csak kevesen végeznek el egy iskolafokozatot (például a középiskolát), addig valójában az nem is jár sok haszonnal. Ebben az esetben a végzettség nem működik társadalmi szűrőként (például nemcsak az juthat jó álláshoz, akinek ilyen végzettsége van). Ha elég sokan elvégzik azt az iskolafokozatot, akkor viszont már lehet az egy állásra jelentkezők között aszerint válogatni, hogy rendelkeznek-e az adott végzettséggel, vagy sem. Tehát ekkorra megnő az iskolázás haszna. Ha viszont nagyon sokan,

¹ Neuwirth 2006, 2007.

² Green, Thomas F. (1999) Az oktatási rendszer viselkedésének előrejelzése. In Halász Gábor & Lannert Judit (eds) *Oktatási rendszerek elmélete*. Szöveggyűjtemény. Budapest, Okker Kiadó.; Green, Thomas F. (1980) *Predicting the Behaviour of the Educational System*. Syracuse, New York.



azaz már majdnem mindenki elvégzi azt az iskolát, az már nem sokat ér, vagyis a végzettség inflálódik.

Jól érzékelhető ez a folyamat Magyarországon például a 8 évfolyamos általános iskolai, vagy a középiskolai végzettség terén. Míg például 20–30 évvel ezelőtt középfokú végzettséggel (érettségivel vagy szakmunkás bizonyítvánnyal) jó állásokhoz lehetett jutni, ma már ezek a végzettségek nemigen működnek ilyen szűrőként. Ma már a diploma sem a „jó” állásokba, pozíciókba jutás „biztos eszköze”, hanem csupán a munkaerő-piacra való bekerülés esélyének megnövelését szolgáló eszköz.

Green arra is felhívja a figyelmet, hogy amikor egy iskolafokozat elvégzése tömegessé válik, és már nem jár nagy haszonnal annak elvégzése az egyén számára, akkor megnő annak a jelentősége, hogy *hol, milyen intézményben szerezte meg az egyén azt a nem túl értékes bizonyítványt*. Vagyis nem maga a végzettség megszerzése, hanem annak *minősége* iránt kezdenek érdeklődni. Ma tehát egy munkáltató valószínűleg nem azt kérdezi a jelentkezőtől, hogy „Érettségizett-e?”, hanem inkább azt, hogy „Melyik középiskolában érettségizett?”. Hasonló a helyzet a diplomákkal is. Nem az számít csupán, hogy valaki rendelkezik-e vele, vagy sem, hanem az, hogy melyik egyetemen, főiskolán szerezte diplomáját. Vannak olyan munkáltatók, akik számára ez fontosabb kérdés, mint maga a diploma megléte. Olyan különbségek léteznek ugyanis a képző intézmények oktatásának színvonalában, melyek indokoltá teszik ezt a megközelítést.

A magyar közoktatás (is) úgy működött az elmúlt évtizedekben, hogy az elit csoportok mindig megtalálták azokat az oktatási formákat, amelyek lehetővé tették, hogy biztosítsák gyermekeik számára a minőségi(bb) oktatást.³ A 60-as években ezt a célt szolgálta például az ének-zene, illetve egyéb más művészeti oktatás, mely elsősorban az értelmiségi gyermekek magas szintű oktatását volt hivatott biztosítani. A 70-es, 80-as években ilyenek voltak a különböző tagozatok (például a nyelvtagozatok), a bizonyos tárgyakból nyújtott emelt szintű oktatás (szintén például a nyelv, sport, vagy valamilyen művészet terén), illetve a speciális érdeklődést kielégítő, kevés gyermek számára célirányos felkészítést nyújtó fakultációk (például a 70-es években már helyenként megjelenő számítástechnika fakultációk).

Hasonló szerepet kívánt betölteni a 6/8 évfolyamos gimnáziumi képzés is a 90-es években. Ez a képzési forma világosan megjeleníti azt a Green által megfogalmazott (és korábban már hivatkozott) törvényszerűséget – annak az iskolaválasztásban jelentkező összes társadalmi meghatározottságával együtt⁴ –, mely szerint az oktatás bizonyos szintjeinek tömegessé válásával párhuzamosan megnő annak a jelentősége, hogy ki *milyen* középiskolába jár. Ez annak ellenére igaz, hogy ezek az iskolák megalakulásukkor és a rendszerváltozást követő néhány évben még az innováció, a tantervi megújulás fellegvárainak, s egyben a szülői igényekre leginkább nyitott iskoláknak tűntek fel.⁵

3 Gazsó Ferenc (1976) *Iskolarendszer és társadalmi mobilitás*. Budapest, Kossuth Könyvkiadó. Ferge Zsuzsa (1984) *Az iskolarendszer és az iskolai tudás társadalmi meghatározottsága*, Budapest, Akadémiai Kiadó. Andor Mihály (1998) Az esélyek újratermelődése, *Educatio*, No. 3. Andor Mihály & Liskó Ilona (2000) Iskolaválasztás és mobilitás. *Iskolakultúra*. Budapest. Andor Mihály (2002) Diplomás szülők gyereke, *Educatio*, No. 2.

4 Nagy Mária (2001) A hat és nyolc évfolyamos gimnáziumi képzés a kilencvenes évek magyar oktatási rendszerében. *Új Pedagógiai Szemle*. No. 3. Nagy Mária (2003) Iskolák a „topon”? A 6 és 8 évfolyamos gimnáziumi képzés. In: Nagy Mária (ed) *Mindenki középiskolája. Középfokú képzés az ezredforduló Magyarországon*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet. pp. 93–116.

5 Nagy 2001, 2003.

A kilencvenes évek közepére azonban felerősödtek ezzel az új iskolaszervezettel kapcsolatos aggodalmak. Az Országos Közoktatási Intézetnek a magyar közoktatás helyzetéről kiadott 1997-es „*Jelentés*”-e már mint „*elit középiskolák*”-ról írt erről az iskolatípusról,⁶ az Oktatáskutató Intézet szakértőinek vizsgálata pedig mint a szegregáció intézményeit mutatta be azokat.⁷ Az évtized közepétől a központi oktatáspolitikai is korlátozni igyekezett ennek a képzésnek a terjedését (például bevezették a felvételi vizsgák központi kontrollját, törvényben erősítette meg a 8+4-es iskolaszervezetet), de nem tiltotta be a 6/8 évfolyamos gimnáziumi képzést.⁸ Mindezen közben a szülők érdeklődése sem szűnt meg a szerkezetváltó iskolák iránt. Az érdeklődést minden bizonnyal táplálták a középiskolák felsőoktatási felvételi, illetve vizsgaeredményeinek (a középiskolák „toplistájának”) folyamatos közlése, amelyek rendre ennek az iskolatípusnak a kiemelkedő teljesítményeiről számoltak be.⁹

Valószínűleg hosszabb távon is számolni kell a „elit” középiskolák fennmaradásával, az őket életben tartó társadalmi igénnyel. Arra viszont lehetne törekedni, hogy azok a pedagógiai innovációk, alternatív pedagógiai módszerek, tapasztalatok, amelyeket ezek az iskolák felhalmoztak, hasznosíthatóvá váljanak a közoktatás egésze számára.

A középiskolák legjobbjainak elemzése

Az „elit” középiskolák elemzését egy olyan SPSS adatbázison végeztük el,¹⁰ amely egyaránt tartalmazta a témánk szempontjából fontos *alapadatokat* (az iskola fenntartóját, a képzési formát, a megyei, regionális, kistérségi hovatartozást), az *eredményességmutatókat* (a felsőfokra jelentkezettek és felvettek létszámát, a felvételi arányokat, a nyelvvizsgák számát, a kétszintű érettségik, illetve a kompetenciamérések eredményeit), valamint az iskolák *társadalmi összetételére*, a tanulók társadalmi hátterére, valamint korábbi iskolai eredményeire vonatkozó információkat (a szülők iskolázottsága, munkanélküliségi helyzete, a tanulók nyelvtanulási és iskolai „előtörténete”). Az adatok alapvetően a *2000 és 2007 közötti időszakra* vonatkoztak, de bizonyos mutatók esetében tartalmazták korábbi évek átlagos értékeit is.

Az *iskolák kiválasztására* az alapján került sor, hogy melyek azok a középiskolák, amelyek a relatíve legnagyobb arányban „biztosítják” a felsőfokú intézmények számára a továbbtanuló hallgatókat. Az érettségit adó, tehát a felsőfokú tanulmányokat lehetővé tevő középiskolák száma hosszú évek óta 1200 és 1400 körül mozog.¹¹ Tehát körülbelül 200 olyan középiskola van az országban (az összes intézmény 15–18%-a), amely a felsőfokon tanulók közel felét adja. Adatbázisunk ezen intézmények közül 140 iskolát tartalmazott.¹² A vizsgált időszakban az összes érettségit adó középiskolában (nappali tagozaton)

6 Halász Gábor & Lannert Judit (eds) (1998) *Jelentés a közoktatásról 1997*, Budapest, Országos Közoktatási Intézet.

7 Liskó Ilona & Fehérvári Anikó (1996) *Szerkezetváltó iskolák a kilencvenes években*. Budapest, Oktatáskutató Intézet.

8 Balogh Lászlóné (2001) Az iskolai szerkezetváltás története. *Új Pedagógiai Szemle*. No. 3.

9 Neuwirth Gábor (2000, 2001, 2002, 2003, 2005, 2006) *A középiskolai munka néhány mutatója*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet. Neuwirth Gábor (2007) *A középiskolai munka néhány mutatója*. Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztői Intézet.

10 Mely adatbázis alapadatainak összeállításáért Neuwirth Gábornak tartozom köszönettel.

11 OKM 2007.

12 OKM 2007.



mintegy 420–470 ezer fiatal tanult,¹³ a „legjobb 15%”-ban ebből 93–95 ezer, a diákoknak mintegy 20%-a.¹⁴

A „legjobb 15%” általános jellemzői

Két olyan szempont kiválasztásával kezdjük a középiskolák illetve az „elit” középiskolák összehasonlítását, melyek fontos szerepet játszhatnak az iskolák közötti különbségek alakításában: egyrészt a *fenntartói*, másrészt a *képzési szerkezet*.

1. táblázat: Az összes* és a „legjobb 15%” középiskola fenntartók szerinti megoszlása

| Fenntartók | Összes középiskola (%) | „legjobb 15%” (%) |
|------------------------------------|------------------------|-------------------|
| Megyei/fővárosi önkormányzat | 24,8 | 9,4 |
| Települési/kerületi önkormányzat | 53,1 | 69,1 |
| Központi költségvetési szerv/állam | 3,3 | 5,8 |
| Egyház, felekezet | 10,2 | 9,4 |
| Alapítvány | 7,1 | 5,8 |
| Egyéb | 1,5 | 0,7 |
| Total | 100,0 | 100,0 |
| Összesen | 929 | 140 |

* Az adatok többféle forrása és az adatfelvételek eltérő sikeressége miatt az összes intézmény közül 929 esetben sikerült egy konzisztens adatbázist kialakítani.

Forrás: Neuwirth Gábor adatai alapján saját számítás.

Lényegesen különbözik általában a középiskolák, illetve az „elit” iskolák fenntartói szerkezete. Ez utóbbiak körében jelentősen alacsonyabb a megyei/fővárosi önkormányzat, az alapítványi és az egyéb (például gazdasági társaság) irányítása alatt álló iskola. Lényegesen magasabb arányt képviselnek viszont közöttük a települési/kerületi önkormányzati intézmények (közel 70%-uk ilyen), és néhány százalékkal több a központi költségvetési szerv/állam által fenntartott iskola is.

2. táblázat: Az összes és a „legjobb 15%” középiskola képzési formák szerinti megoszlása

| Képzési formák | Összes középiskola (%) | „legjobb 15%” (%) |
|--|------------------------|-------------------|
| Hagyományos (4–5 osztályos) gimnáziumi képzés | 17,3 | 14,3 |
| Olyan gimnázium, amelyben van 6 vagy 8 évfolyamos képzés, vagy együtt vagy külön, esetleg hagyományos képzéssel együtt | 21,9 | 53,6 |
| Csak szakközépiskolai képzés van | 43,2 | 21,4 |
| Vegyesen van benne (bármilyen) gimnáziumi és szakközépiskolai képzés | 17,7 | 10,7 |
| Total | 100,0 | 100,0 |
| Összesen | 929 | 140 |

Forrás: Neuwirth Gábor adatai alapján saját számítás.

Más jellegű az „elit” iskolák képzési szerkezete, mint amilyen általában a középiskoláké. Több mint felük szerkezetváltó intézmény, amelyben vagy 6, vagy 8 évfolyamos képzés ta-

13 OKM 2006/2007 évi oktatásstatisztikai adatbázisa alapján saját számítás.

14 Az adatok többféle forrása és az adatfelvételek eltérő sikeressége miatt az összes intézmény közül 929 esetben sikerült egy konzisztens adatbázist kialakítani.

lálható, vagy csak önmagukban, vagy a hagyományos (4–5) évfolyamos képzéssel együtt. Hagyományos gimnáziumok néhány százalékkal, csak szakközépiskolai, illetve gimnáziumi és szakközépiskolai képzést egyaránt folytató intézmények jóval kisebb arányban fordulnak elő a legkiválóbbak között.

A „legjobb 15%” elhelyezkedésének területi jellemzői

A területi elemzéssel az a célunk, hogy rámutassunk a különböző intézményi mutatókban tapasztalható *jellegzetes területi különbségekre*. Azért tartjuk ezeket fontosnak, mert úgy véljük, egy térség általános fejlettsége, azok a lehetőségek, amelyeket a területén működő iskoláknak nyújtani tud (mennyire „gazdag” például egy önkormányzat, milyenek az infrastrukturális viszonyok), az az eltérő társadalmi összetétel, amely az egyes térségeket jellemzi, mind lényegesen befolyásolja közoktatásuk eredményességét, a területükön élő fiatalok életesélyeit, jövőbeni lehetőségeit.

Regionális, megyei és településtípus szerinti megoszlás

Először azzal a kérdéssel foglalkozunk, területileg hogyan helyezkednek el az „elit” iskolák: hasonlóképpen, mint általában az érettségit adó középiskolák, vagy azoktól eltérő módon. A következő két táblázat adatai alapján tudjuk megtenni ezt az összehasonlítást.

3. táblázat: Az összes és a „legjobb 15%” középiskola regionális megoszlása

| Régiók | Összes középiskola (%) | „legjobb 15%” (%) |
|--------------------|------------------------|-------------------|
| Közép-Magyarország | 32,6 | 22,1 |
| Közép-Dunántúl | 10,8 | 10,0 |
| Nyugat-Dunántúl | 10,1 | 13,6 |
| Dél-Dunántúl | 9,5 | 5,0 |
| Észak-Magyarország | 10,1 | 15,0 |
| Észak-Alföld | 13,6 | 19,3 |
| Dél-Alföld | 13,3 | 15,0 |
| Total | 100,0 | 100,0 |
| Összesen | 929 | 140 |

Forrás: Neuwirth Gábor adatai; OKM 2006/2007. évi oktatásstatisztikai adatbázisa alapján saját számítás

4. táblázat: Az összes és a „legjobb 15%” középiskola településtípusok szerinti megoszlása

| Településtípus | Összes középiskola (%) | „legjobb 15%” (%) |
|-----------------|------------------------|-------------------|
| Budapest | 25,0 | 17,1 |
| 100 ezer felett | 18,3 | 38,6 |
| 50–100 ezer | 12,8 | 18,6 |
| 25–50 ezer | 13,1 | 13,6 |
| 10–25 ezer | 18,9 | 7,9 |
| 5–10 ezer | 8,2 | 2,9 |
| 5 ezer alatt | 3,7 | 1,4 |
| Total | 100,0 | 100,0 |
| Összesen | 929 | 140 |

Forrás: Neuwirth Gábor adatai; OKM 2006/2007. évi oktatásstatisztikai adatbázisa alapján saját számítás.



Regionálisan vannak olyan eltérések az összes középiskola és a „legjobbak” elhelyezkedése között, amelyeket érdemes megemlítenünk. A középiskolák mintegy harmada a közép-magyarországi régióban található. Ezzel szemben, a „legjobbak”-nak csak alig több mint 20%-a. A dél-dunántúli régióban 4–5%-kal kisebb arányban találhatók „elit” középiskolák, mint általában. Ellenben a nyugat-dunántúli, az észak-magyarországi, valamint az észak-alföldi régióban 4–6%-kal nagyobb arányban fordulnak elő kiváló középiskolák, mint amilyen arányban általában megtalálhatóak itt a középiskolák. Már korábbi kutatásaink kapcsán is találkoztunk azzal a jelenséggel,¹⁵ hogy sok esetben (a nagyon jó helyzetű térségeken kívül) pontosan a rosszabb gazdasági, társadalmi helyzetű térségek azok, amelyek nagy erőfeszítéseket tesznek a magasabb színvonalú oktatás (fogalmazhatnánk úgy is: az oktatás „királyi útjának”) megteremtése érdekében. Ezért járnak el így, hogy legalább az ott élő „elit” (és/vagy tehetséges, felsőfokon továbbtanulni szándékozó) gyermekek számára biztosítani tudják a megfelelő oktatást.

Az iskoláknak otthont adó *települések típusát* tekintve is vannak különbségek a középiskolák és a legkiválóbb középiskolák között. A fővároson kívül a kisebb lélekszámú (azaz 5–10 ezer, illetve 10–25 ezer lakosú) településeken van kevesebb „elit” középiskola (5–11%-kal kisebb arányban, mint általában a középiskolák) (lásd 4. táblázat). A nagyobb népességű településeken viszont (ahol 50–100 ezer, illetve a felett is van a lakosság száma) 6 illetve 20%-kal nagyobb az ilyen jellegű intézmények aránya. A nagyobb településeken működnek tehát leginkább „elit” iskolák. Minden bizonnyal ebben szerepet játszik az is, hogy az az iskolázottabb, gyermekei továbbtanulása szempontjából igényesebb réteg, akikre ezek az iskolák „építhetnek”, leginkább a nagyobb lélekszámú, gazdasági, társadalmi és infrastrukturális szempontból fejlettebb településeken él.

A kistérségek fejlettsége szerinti megoszlás

A továbbiakban két szempontból kívánjuk vizsgálni az „elit” iskolák területi elhelyezkedését. Egyrészt a tágabb környezetüket jelentő *kistérségek fejlettsége*, másrészt az ún. *humán emberi fejlődés indexének* (Human Development Index, HDI) területi megoszlása szempontjából. Először néhány szóban erről a két új szempontról.

A *kistérségek fejlettség szerinti besorolását* a KSH¹⁶ végezte el. Ehhez a KSH olyan mutatókat alkalmazott, amelyek a térségek jövedelemtermelő képességére, gazdasági szerkezetére és aktivitására, valamint bizonyos infrastrukturális javakkal való ellátottságukra vonatkoztak.¹⁷ Az alkalmazott jelzőszámok alapján öt összevont fejlettségi térségtípust alakítottak ki: dinamikus fejlődő, fejlődő, felzárkózó, stagnáló és lemaradó térséget. A besorolás alapja az, hogy az egyes mutatók milyen mértékben haladják meg a vi-

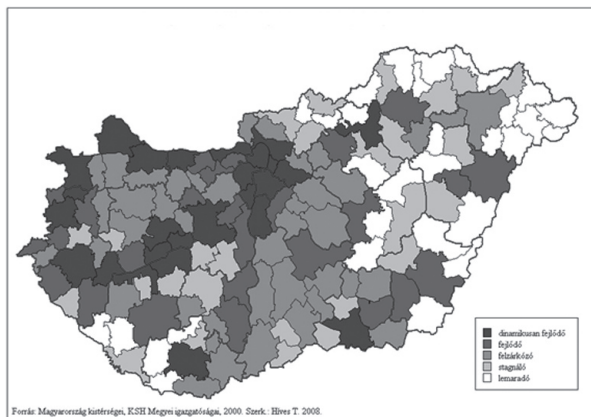
¹⁵ Garami 2003, 2008a.

¹⁶ A statisztikai kistérségi rendszert 1994. január 1-jétől vezette be a KSH. A területfejlesztésről és területrendezésről szóló 1996. évi XXI. törvény és végrehajtási jogszabályai a kistérségi rendszer alkalmazását írták elő. A KSH 1997. augusztus 1-jétől alkalmazza a 150 (jelenleg már 168) kistérségből álló, hosszabb időszakra érvényesnek tekintett új statisztikai kistérségi rendszert (*KSH 2000*).

¹⁷ A 9 mutató a következő: 1. Külföldi érdekltségű vállalkozások külföldi saját tőkéje egy lakosra, 1998; 2. Személyi jövedelemadó-alapot képező jövedelem egy lakosra, 1998; 3. Személyi jövedelemadó-alapot képező jövedelem egy lakosra, 1998/1988; 4. Működő gazdasági szervezetek ezer lakosra jutó száma, 1998; 5. Működő gazdasági szervezetek száma, 1998/1995; Munkanélküliek aránya, 1998; 7. Vándorlási különbözet ezer lakosra jutó száma, 1990–1998; 8. Távbeszélő-főállomások ezer lakosra jutó száma, 1998; 9. Személygépkocsik száma ezer lakosra, 1998 (*KSH 2000*).

déki átlagot.¹⁸ A tájékozódást segítő térképen is bemutatjuk a kistérségek fejlettség szerinti megoszlását.

2. ábra: A magyarországi kistérségek besorolása fejlettség szerint



Az adatbázisok nyújtotta lehetőségek miatt módunk van arra, hogy az egyes középiskolákat „besoroljuk” azokba a kistérségekbe, ahol működnek, és ezzel a lépéssel „összekapcsoljuk” a középiskolákat és a térségek fejlettségére vonatkozó információkat.

A Human Development Indexet az ENSZ Fejlesztési Programja keretében fejlesztették ki azzal a céllal, hogy a világ 160 országának humán fejlettségét mérjék és hasonlítsák össze.¹⁹ A HDI-ben az volt az újszerű, hogy ezzel az indexszel egy olyan mérőeszközt állítottak elő, amely a mutatók többségét uraló gazdasági mutatóknál komplexebben volt képes megragadni az emberi élet összetettségét és fejlődését. A korábbi felfogásokkal szemben, amelyek a fejlődést leginkább a jövedelem, a vagyon, a fogyasztási javak vagy a felhalmozott tőke növekedésén keresztül kívánták mérni, az emberi fejlődés koncepciója az embert helyezi a középpontba, és „az emberi fejlődést az egyének választási lehetőségei kiszélesítésének folyamataként fogja fel”.²⁰

A HDI készítői 3 olyan dimenziót állapítottak meg, melyek szerintük a legmarkánsabban hordozzák az emberi választási lehetőségeket: 1.) a hosszú és egészséges élet, 2.) a tanultság, 3.) valamint a gazdaság teljesítménye, abban az értelemben, hogy mennyire képes biztosítani az emberek számára azon forrásokhoz való hozzájutást, amelyek lehetővé teszik számukra a megfelelő életszínvonalat. E koncepció alapján a szakértők egy átfogó, három komponensből álló összetett indexet alkottak. Ezek a komponensek a következők: 1.) a születéskor várható élettartam, 2.) a felnőtt írni-olvasni tudás (alfabetizáció) mérőszáma,

18 Dinamikusan fejlődő térségek esetében a jelzőszámok zöme több mint 10%-kal meghaladja a vidéki átlagot, a fejlődő térségeknél a mutatók zöme a vidéki átlag felett van, de az eltérés mértéke nem haladja meg a 10%-ot, a felzárkózó térségeknél a mutatók zöme közelíti a vidéki átlagot, s a növekedés jeleit is mutatják, stagnáló térségek esetében a vidéki átlagtól való elmaradás a jelzőszámok zömét eléri, illetve közelíti a 10%-ot, lemeredő térségek esetében pedig a jelzőszámok zöménél a vidéki átlagtól való elmaradás legalább 15% (KSH 2000).

19 Husz 2001.

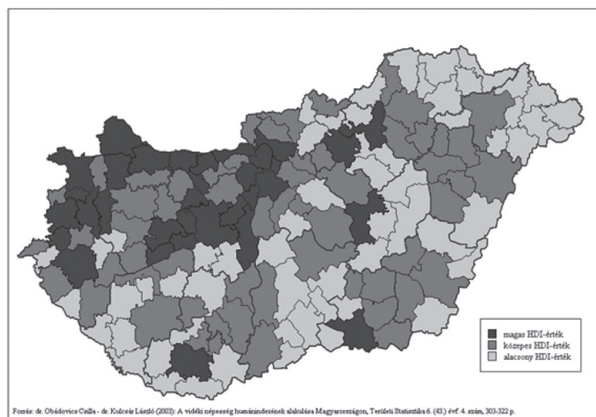
20 HDI 1991:1.



valamint a bruttó beiskolázási arány,²¹ 3.) az egy főre eső reál-GDP vásárlóerő-paritáson vett értéke.²² Mind a három komponenshez egy-egy indexet képeztek,²³ és belőlük, ezek egyszerű számtani átlaga²⁴ alapján számolták ki az egyes országokra a HDI-értéket.²⁵ Úgy, hogy a maximum és minimumértékeket vették alapul (az összes vizsgált országot figyelembe véve) és az egyes országok értékeit ezekhez az értékekhez viszonyították.

Az első Human Development Report megjelenését követően magyarországi szakemberek is elkezdtek foglalkozni HDI számítással. Felismerték, hogy a HDI igazi értéke abban van, hogy nagyon jól használható az országokon belüli²⁶ megyei, regionális, általában a térségi különbségek bemutatására. Magyarországon Obádovics Csilla és Kulcsár László²⁷ voltak azok, akik először végeztek kistérségi szintű területi elemzést és összehasonlítást.²⁸ Eredményeiket a 3. ábrán láthatjuk.

3. ábra: A magyarországi kistérségek HDI szintje szerinti osztályozás



Obádovics és Kulcsár a humánindex értéke alapján a kistérségeket három csoportba sorolta: magas (0,60 felett), közepes (0,40–0,59) és alacsony (0,40 alatt) HDI-értékű kistérségek.²⁹ A legmagasabb HDI-értékkel a fővároson kívül a Győri, a legalacsonyabb értékkel pedig a Nyírbátori kistérség rendelkezett. Az ország kistérségei között tehát jelentős különbségek mutatkoztak. Látható a térképről az is, hogy a magasabb HDI-értékkel rendelkező kistérségek leginkább a közép-magyarországi, a közép-dunántúli, valamint a nyugat-dunántúli régióban találhatóak.

21 Az összes általános, közép-, és felsőfokú iskolába járók arányát adja meg a megfelelő korú (6–23 éves) népesség százalékában.

22 Husz 2001, 2002a, 2002b.

23 Úgy, hogy a maximum és minimumértékeket vették alapul (az összes vizsgált országot figyelembe véve) és az egyes országok értékeit ezekhez az értékekhez viszonyították.

24 Azaz a három indexet egyenlő súllyal szerepeltették a HDI-értékben (Husz 2001, 2002a).

25 Husz 2001, 2002a, 2002b.

26 A 90-es években több országban is sor került a HDI országon belüli területi egységekre történő számítására. Így például Lengyelországban, Németországban, Brazíliában, Egyiptomban, Mexikóban, Indiában (Obádovics & Kulcsár 2003:309).

27 Obádovics & Kulcsár (2000, 2001, 2003); Obádovics & Kulcsár & Mocos (2000); Obádovics, Kulcsár & Mocos (2001).

28 1998-as adatokon.

29 Obádovics & Kulcsár (2003).

A továbbiakban tehát a *kistérségek fejlettsége, és emberi erőforrásbeli különbségei* állnak az elemzés középpontjában. Azért emeltük be elemzésünkbe ezeket a szempontokat, mert úgy véljük, a területi különbségek vizsgálatában nem csak az a tény fontos, hogy hol, milyen régióban, milyen települési feltételek között működik egy iskola, hanem az, hogy az adott térség gazdasági, társadalmi környezete milyen feltételeket, lehetőségeket és korlátokat jelent a „fennhatósága” alatt működő intézmények számára.

5. táblázat: Az összes és a „legjobb 15%” középiskola megoszlása a kistérségek fejlettsége szerint

| Kistérségek fejlettség szerinti kategóriái | Összes középiskola (%) | „legjobb 15%” (%) |
|--|------------------------|-------------------|
| Dinamikusan fejlődő | 51,0 | 49,3 |
| Fejlődő | 20,8 | 31,4 |
| Felzárkózó | 14,7 | 12,9 |
| Stagnáló | 6,4 | 5,0 |
| Lemaradó | 7,0 | 1,4 |
| Total | 100,0 | 100,0 |
| Összesen | 929 | 140 |

Forrás: Neuwirth Gábor adatai; KSH (2000) alapján saját számítás.

6. táblázat: Az összes és a „legjobb 15%” középiskola megoszlása a HDI-érték szerint

| Kistérségek fejlettség szerinti kategóriái | Összes középiskola (%) | „legjobb 15%” (%) |
|--|------------------------|-------------------|
| Alacsony HDI-érték | 13,1 | 5,0 |
| Közepes HDI-érték | 33,8 | 42,1 |
| Magas HDI-érték | 53,1 | 52,8 |
| Total | 100,0 | 100,0 |
| Összesen | 929 | 140 |

Forrás: Neuwirth Gábor adatai; Obádovics-Kulcsár, 2003 alapján saját számítás.

Abban nincs igazán különbség általában a középiskolák, illetve az „elit” iskolák között, hogy *mintegy felük dinamikusan fejlődő kistérségben* működik. Abban viszont már van, hogy míg a középiskoláknak mintegy ötöde, addig a legkiválóbbaknak közel harmada található olyan kistérségben, amely a mutatói alapján a *fejlődés* határozott jeleit mutatja. Felzárkózó és stagnáló kistérségben közel hasonló arányban találhatóak meg a középiskolák és a „legjobb 15%” is. *Lemaradó* térségben viszont az „elit” iskolák jelentősen kisebb arányban találhatóak meg, mint általában a középiskolák. Ezek az iskolák leginkább olyan térségekben tudnak jól működni, ahol folyamatosan jelen van, illetve folyamatosan újratermelődik az a társadalmi közeg, amely az ilyen iskolák által kínált „szolgáltatások” „fogyasztói” lehetnek, illetve azzá válhatnak. Érthető tehát, miért működnek inkább fejlődő, és miért nem lemaradó térségekben.

Az emberi erőforrás index (HDI) tekintetében is azt látjuk, hogy a *magas HDI-értékkel* rendelkező térségekben körülbelül ugyanolyan arányban találhatóak középiskolák, mint „elit” iskolák. Több mint a felük működik ilyen térségben. Ez utóbbiak viszont a középiskoláknál jelentősen nagyobb arányban fordulnak elő *közepes HDI-értékűnek* minősített kistérségekben is. Egy korábbi kutatásunkból ismert,³⁰ hogy a KSH mutatói alapján

30 Garami 2008b.



fejlődőnek és felzárkózónak minősített térségekre jellemző leginkább az emberi erőforrás index közepes értéke. Ezek az eredmények is azt támasztják alá, hogy „elit” iskolák csak olyan társadalmi közegben képesek működni, ahol tevékenységükre, az adott térség „magasabb” társadalmi összetételéből eredően, megfelelő igény mutatkozik.

Összefoglalóan a következőt állapíthatjuk meg: annak ellenére, hogy a többi középiskolához képest valóban lényegesen nagyobb hányadát adják az ún. „elit” középiskolák a felsőoktatási hallgatóknak – és ebben az értelemben „eredményesebbnek” is mondhatjuk őket – sok esetben még közöttük is olyan különbségek lehetnek társadalmi háttérükben vagy eredményességükben, mintha nem is a középiskolák ilyen kitüntetett csoportjához tartoznának. Olyan meghatározó maga a képzési forma – pontosabban azok a különbségek, amelyek e formák között vannak –, a fenntartó típusa vagy az adott térség fejlettségi szintje, hogy ezek a „működési feltételek” esetleg minden más előnyt „maguk alá temethetnek”.

Garami Erika

A 2006-os Országos kompetenciamérés tizedik évfolyamos adatainak elemzése

A tanulmány a 2006-os Országos kompetenciamérés tizedik évfolyamos tanulóinak vizsgálata alapján készült. Azt elemezzük, hogy gyerekek matematika és olvasás-szövegértési kompetencia pontszámait mennyiben befolyásolja a szülők iskolázottsága és az iskola fenntartójának típusa. Mivel korábbi részletes elemzésünk rámutatott arra, hogy a gyerekek kompetencia eredményére nagyobb hatással van az apák iskolai végzettsége, mint az anyáké, így jelen tanulmány csak az apák kvalifikáltsága alapján elemzi az adatokat.

Az Országos kompetenciamérés 2001 óta folyik hazánkban.¹ A tanulók 6., 8. és 10. osztályos évfolyamain méri a szövegértési képességeket és a matematikai eszköztudást tesztfüzetek segítségével. Ezen tesztfüzetek célja az elsajátított tananyag mindennapi életben való alkalmazásának feltérképezése. A felmérések eredményeit minden iskola visszakapja, mely nagy segítséget jelenthet saját munkájuk minőség-ellenőrzésében.

Az Országos kompetenciamérések során hazánkban is használják a hozzáadott érték fogalmát. A hozzáadott érték megegyezik az iskola által nem befolyásolható tényezők alapján elvárható, és az iskola által ténylegesen elért teljesítmény különbségével.² A hozzáadott érték tehát a bemenő és a kimenő adatok különbsége. Az Országos kompetenciamérés esetében a tanulók családi háttérével, a település típusával, nagyságával, az iskola típusával és fenntartójával is számolnak. Ezek után megvizsgálják, hogy az azonos iskolába járó diákok milyen várható teljesítményt produkálnak, majd ezen adatok alapján az iskolák teljesítményét is értékelik. A fentebb említett adatok segítségével a tanulók fejlődése is vizsgálható, melynek során a diákok teljesítményeinek különbségéből ítélik meg az iskola által nem befolyásolható tényezők hatását.³

1 Halász Gábor (2000) *Az oktatás minősége és eredményessége*. Jelentés a magyar közoktatásról. pp. 303–327.

2 Horn Dániel & Sinka Edit (2006) A közoktatás minősége és eredményessége. In: Halász G. & Lannert J. (eds) *Jelentés a magyar közoktatásról*. Budapest, OKI. pp. 341–377.

3 Neuwirth Gábor (2005) *A „hozzáadott érték” a középfokú oktatásban*. <http://www.ektf.hu/phare/projekt/psicho/BAZ/NGabor.htm>

Az iskolafenntartó típusának elemzésekor az oktatásügy szektorainak különbségére fókuszálunk. A szektorközi összehasonlítások olyan kérdéseket feszegetnek, mint a szektorok által elért eredményességek különbségei, a különbségek okai, az egyes szektorokat választó iskola-felhasználók összetétele, családi háttere, valamint az eredményesség különbségei és a tanulók családi háttere közötti esetleges összefüggés.⁴

Oktatásügyi szempontból két nagy szektortípust szokás elkülöníteni: az egyik a magán (private), a másik pedig a közszektor (public). Ez a két szektor egyre jobban összemósodik, hiszen Európa országai állami feladatnak tekintik az ingyenes és kötelező oktatás ellátását, és a különböző támogatások, ösztöndíjak révén a szektorok egyre inkább közelednek egymáshoz. E két nagy szektor természetesen további alcsoportokra bontható az iskolafenntartó típusainak alapján. Európában e két szektor mellett jelentős a magánszektorba sorolandó egyház szerepe is. Az egyházi iskolák létjogosultságát nem kell bizonyítani, hiszen az általuk képviselt értékek és közösségépítő jellege közérdekű. Az állam és az egyház a törvények szempontjából szerződéses partnerekként funkcionálnak.

Az oktatásügy szempontjából hasznos a két szektor közötti versengés, hiszen ez emeli az oktatás színvonalát, bevonja és érdekeltté teszi a szülőket az iskolaügy iránt, valamint leszorítja a költségeket is. Az állami iskolák a társadalmi életre készítik fel diákjaikat és próbálják csökkenteni a származásukból adódó hátrányokat. A magániskolák ezeken felül szeretnék kielégíteni az őket választó szülők, közösségek igényeit is. Az állami iskolák hátránya viszont, hogy úgynevezett automatikus belépők vannak, ezért nincsenek rászorítva a magas színvonalú oktatásra, nem tartoznak elszámolással a szülők felé. A magániskoláknak ezzel szemben harcolniuk kell az őket választókért, ez innovációra és hatékonyságra kényszeríti őket. Ettől függetlenül minden országra jellemző az elit elkülönülése is.

Az adatok

A tanulmányban a 2006-os kompetenciamérés 10-ik évfolyamra vonatkozó adatait elemezzük.⁵ Az adatbázis változói közül négyet használtunk az elemzések során. Az első a matematika kompetencia pontszámok standard indexe (m_stat). Ez a paraméter folytonos változó, értékei számjegyeket vehetnek fel, értéktartománya 1,69 és 8,45 között mozgott a referencia csoport adatait tekintve.

Az olvasás-szövegértési kompetencia pontszámok standard indexét o_stat néven jelöli az adatbázis. Ez a paraméter is egy folytonos változó, értékei számjegyeket vehetnek fel. Értéktartománya 1,37 és 7,97 közé eshet a vizsgált csoport adataira nézve.

Az iskola fenntartójának típusát fentip néven találjuk az adatbázisban. Ez egy kategoriális változó, melynek értékei a következők lehetnek: 1-alapítvány, 2-egyesület, 3-egyház, 4-felsőoktatási intézmény, 5-önkormányzat, 6-egyéb.

Az apa legmagasabb iskolai végzettségét a t29-es paraméter rejti. Ők nem minden esetben a vér szerinti szülők, a kérdőíven a gyerekek nevelőszülőjüket is beírhatták. A paraméterek kategoriális változók, melyek nyolc értéket vehetnek fel. Az elemzések során a nyolcadik értéket (nem áll rendelkezésre adat) kihagytuk. Ebből fakadóan a változók az alábbi hét értéket vehetik föl: 1-nem fejezte be az általános iskolát, 2-általános iskola, 3-szakiskola, 4-szakmunkásképző, 5-érettségi, 6-főiskola, 7-egyetem.

4 Pusztai Gabriella (2009) A társadalmi tőke és az iskolai pályafutás. Budapest, Új Mandátum.

5 Letölthetőek az alábbi honlapról: <http://kompetenciameres.hu/letoltheto.php> vagy <http://kompetenciameres.hu/2006/>.



Iskolafenntartó típus és az apák iskolai végzettsége

Az alábbi táblázat a fenntartók típusainak előfordulási arányait szemlélteti. A százalékos lebontásból is kiderül, hogy az önkormányzati iskolák a leggyakoribbak, a minta 75,3%-át uralják. Utánuk következnek az egyházi iskolák 10,2%-kal. A harmadik leggyakrabban előforduló iskolák az alapítványiak 9%-kal (itt már jóval közelebb áll egymáshoz a második és a harmadik hely). Ezután következnek az „egyéb” fenntartójú iskolák 2,9%-kal, majd a felsőoktatási intézmények által fenntartott iskolák 1,7%-kal és legutoljára maradnak az egyesületi iskolák 0,8%-kal. A különböző fenntartójú iskolák nagyságát az alábbi táblázat szemlélteti:

1. táblázat: Iskolanagyság fenntartótípus alapján

| Fenntartó típusa | Iskolanagyság | | | Tanulók (fő) |
|-------------------------|-----------------|---------------------|---------------|--------------|
| | Kicsi (0-80 fő) | Közepes (81-100 fő) | Nagy (101 fő) | |
| Önkormányzati | 10936 | 15540 | 9000 | 35476 |
| Egyházi | 1629 | 1350 | 540 | 3519 |
| Alapítványi | 1656 | 780 | 240 | 2676 |
| Egyéb | 754 | 360 | 30 | 1144 |
| Felsőoktatási intézmény | 169 | 210 | 210 | 589 |
| Egyesületi | 198 | 0 | 0 | 198 |
| Összes: | 15342 | 18240 | 10020 | 43602 |

Amint azt az 1. táblázat is mutatja, az önkormányzati iskolák rendelkeznek a legmagasabb tanulólétszámmal. Az iskolák nagysága alapján látható az is, hogy az önkormányzati iskoláknál mutatkozik a legkedvezőtlenebb tanuló-pedagógus arány, hiszen rengeteg diákjuk közepes vagy nagy létszámú iskolába jár. Ezzel ellentétben az alapítványi, egyesületi és egyéb fenntartójú iskolák kevés diákjának elég nagy hányada családias hangulatú, kis – ritkább esetben közepes – méretű iskolákat látogat, melyek nagymértékben képesek ellensúlyozni az egyéb tényezőkből fakadó hátrányokat. A kis iskolák eme előnyét az egyházi iskolák már nem képesek oly nagymértékben érvényesíteni, mivel diákjaiknak alig fele jár ilyen alacsony tanulói arányú intézménybe. A felsőoktatási intézmények által fenntartott iskolákat elég kevés diák képviseli mintacsoporthoz. Ha ehhez a kis létszámhoz hozzávesszük azt, hogy eme intézmények szűrik és kiválogatják diákjaikat, kijelenthetjük, hogy ilyen kis és válogatott diáklétszám mellett nem igényel hatalmas erőfeszítéseket a magas eredmények elérése. Az apák legmagasabb iskolai végzettségét a 2. táblázat mutatja be.

A szülő iskolázottságát tekintve, az apák közül legtöbben szakmunkásképzőt végeztek. Ha az apák iskolai végzettségét összevetjük azzal, hogy milyen fenntartójú iskolába íratták be gyermekeiket, a következőket állapíthatjuk meg. Minél magasabb az apa iskolai végzettsége, annál gyakrabban választ gyermeke számára egyházi és a felsőoktatási intézmény által fenntartott iskolát. Azt viszont fontos kiemelni, hogy míg az egyházi iskolák már az alacsonyabb végzettségű csoportokban is célpontként szerepelnek, addig a felsőoktatási intézmények által fenntartott iskolák csak a magasabb kvalifikáltabb csoportokban preferáltabbak.

2. táblázat: Az apák legmagasabb iskolai végzettségének jellemzése

| | Apa legmagasabb iskolai végzettsége | % |
|-------------------------------------|--|------|
| Nem fejezte be az általános iskolát | 194 | 0,4 |
| Általános iskola | 3216 | 7,3 |
| Szakiskola | 3318 | 7,6 |
| Szaktanulmányozó | 13051 | 30 |
| Érettségi | 8106 | 18,6 |
| Főiskola | 3197 | 7,3 |
| Egyetem | 2757 | 6,3 |
| Hiányzó adat | 9763 | 22,5 |
| Összesen | 43602 | 100 |

3. táblázat: Apák iskolaválasztása végzettség szerint

| Fenntartó típusa | Apa legmagasabb iskolai végzettsége | | | | | | | Ösz- sze- sen |
|-------------------------|---|---------------------|-----------------|---------------------------|-----------|----------|---------|---------------------|
| | Befejezet- len általá- nos iskola | Általános iskola | Szakis- kola | Szak- munkás- képző | Érettségi | Főiskola | Egyetem | |
| Alapítvány | 0,0% | 0,5% | 1,7% | 1,2% | 0,6% | 0,6% | 1758 | |
| Egyesület | 0,0% | 0,0% | 0,1% | 0,1% | 0,1% | 0,0% | 113 | |
| Egyház | 0,0% | 0,5% | 2,4% | 2,0% | 1,2% | 1,6% | 2767 | |
| Felsőoktatási intézmény | | 0,0% | 0,0% | 0,1% | 0,3% | 0,3% | 0,3% | 0,4% |
| 459 | | | | | | | | |
| Önkormányzat | 0,5% | 8,2% | 8,4% | 32,9% | 19,9% | 7,2% | 5,4% | 27910 |
| Egyéb | 0,0% | 0,3% | 1,1% | 0,5% | 0,2% | 0,1% | 832 | |
| Összes eset száma | 194 | 3216 | 3318 | 13051 | 8106 | 3197 | 2757 | 33839 |

A kompetencia pontszámok átlaga

A vizsgált csoport kompetencia pontszámainak átlaga 4,94 és 4,99. A szórás mértéke 7 egész fölött van mindkét kompetencia pontszám esetében, ami azt jelenti, hogy az eredmények között gyakorlatilag a nullától a maximum értékig minden megtalálható.

A legmagasabb átlag pontszámot a felsőoktatási intézmények által fenntartott iskolák tanulói érték el. A második helyen az egyházi iskolákban tanuló diákok végeztek. Az egyházi iskolák az átlag és a maximum érték számításakor is elől végeztek, de a minimum érték esetében elég gyenge teljesítményt mutatnak. Tehát itt is előfordul szórás, bár nem olyan magas mértékű, mint az önkormányzati iskoláknál. Az önkormányzat által fenntartott iskolák tanulói a harmadik helyen végeztek, az átlag és maximum érték esetében dobogósként végeztek. Ez azt mutatja, hogy míg az előző két csoport tanulói viszonylag homogének, addig az önkormányzati iskolák nagyon is heterogének. Az alapítványi, az egyesületi és az „egyéb” fenntartású iskolák diákjai közel azonos pontszámot értek el, viszonylag jó teljesítményt mutatnak. Az a tény, hogy nem ezekhez az iskolákhoz kötődik a leggyengébb teljesítmény, azt mutatja, hogy vagy a jobb képességű diákok járnak ezekbe az intézményekbe vagy az iskoláknak sikerül elérni egy átlagosnál magasabb oktatási színvonalat.



4. táblázat: Kompetencia pontszámok az iskola fenntartója szerint

| | Minimum | Maximum | Átlag | Szórás |
|-------------------------|---------|---------|-------|--------|
| Matematika | 3,19 | 7,07 | 4,94 | 7,04 |
| Alapítvány | 1,65 | 8,33 | 4,63 | 9,35 |
| Egyesület | 1,7 | 6,97 | 4,5 | 8,7 |
| Egyház | 1,95 | 8,46 | 5,24 | 10,6 |
| Felsőoktatási intézmény | 2,82 | 8,46 | 5,69 | 10,5 |
| Önkormányzat | 1,65 | 8,46 | 4,84 | 9,59 |
| Egyéb | 1,99 | 7,58 | 4,51 | 7,92 |
| Olvasás-szövegértés | 2,81 | 6,54 | 4,99 | 7,05 |
| Alapítvány | 1,84 | 7,8 | 4,73 | 9,66 |
| Egyesület | 1,97 | 6,97 | 4,79 | 9,87 |
| Egyház | 1,88 | 7,97 | 5,33 | 9,77 |
| Felsőoktatási intézmény | 3,1 | 7,64 | 5,64 | 8,69 |
| Önkormányzat | 1,38 | 7,78 | 4,88 | 9,65 |
| Egyéb | 2,2 | 6,99 | 4,46 | 8,48 |

Mivel a fenntartó típusát tekintve nincs nagy különbség a matematika és az olvasás-szövegértési kompetencia pontszámok között, azt sejtjük, hogy a fenntartóknak van szerepe a tanulói teljesítmény alakulásában. Az viszont még kérdéses, hogy ez a szerep a tanulók kiválogatásánál vagy a pedagógiai munkában mutatkozik meg.

Feltételezéseink a következők:

- 1) A legmagasabb kompetencia pontszámok a felsőoktatási intézmények által fenntartott iskolákban születnek attól függetlenül, hogy milyen az apák legmagasabb iskolai végzettsége.
- 2) Az önkormányzati és egyházi iskolákban elért tanulmányi eredmény magasabb, mint az alapítványi, az egyesületi és az egyéb fenntartójú iskoláké.
- 3) Az apák iskolai végzettségének emelkedésével nő gyermekük teljesítménye is.
- 4) Az átlagon felüli képzettségű apa gyermekének teljesítménye is magasabb az átlagnál.
- 5) Az átlagnál alacsonyabb végzettségű apák gyermekeinek teljesítménye elmarad a viszonyítási alapként használt átlagoktól.
- 6) Az átlagnál alacsonyabb végzettségű apák gyermekeinek teljesítménye az egyik fenntartónál magasabb, mint a másiknál.

Felvetéseink igazolására csoportokat alkotunk az apák iskolai végzettsége alapján, majd az így képzett csoportokra jellemző átlagokat hasonlítjuk az egész mintacsoport átlagához. Emellett az adott alcsoportokra jellemző átlagokat az iskola fenntartójának típusai szerint is kielemezzük. Az egyes alcsoportok eredményeit a csoport-átlagok és az iskola-fenntartó típus tekintetében az 5. táblázatban szemléltetjük.

5. táblázat: Összesített kompetencia pontszámok az anya legmagasabb iskolai végzettsége és a fenntartó típusa szerint

| Az apa iskolai végzettsége, az iskola fenntartójának típusa | Olvasás-szó- végértési átlag | Matematika átlag | Rangsor | Összesen |
|--|---------------------------------|---------------------|---------|----------|
| Az apa iskolai végzettsége: nem fejezte be az általános iskolát | 3,94 | 3,96 | | 190 |
| Alapítvány | 4,17 | 4,05 | 2. | |
| Egyesület | 4,4 | 4,08 | 1. | |
| Egyház | 3,88 | 3,91 | | |
| Felsőoktatási intézmény | 3,87 | 5,23 | (1.) | |
| Önkormányzat | 3,95 | 3,98 | 3. | |
| Egyéb | 3,41 | 3,23 | | |
| Az apa iskolai végzettsége: általános iskola | 4,36 | 4,31 | | 3191 |
| Alapítvány | 4,22 | 4,16 | | |
| Egyesület | 3,8 | 3,46 | | |
| Egyház | 4,42 | 4,29 | 2. | |
| Felsőoktatási intézmény | 5,29 | 4,87 | 1. | |
| Önkormányzat | 4,37 | 4,33 | 3. | |
| Egyéb | 4,14 | 4,24 | | |
| Az apa iskolai végzettsége: szakiskola | 4,65 | 4,63 | | 3294 |
| Alapítvány | 4,44 | 4,42 | | |
| Egyesület | 4,07 | 4,33 | | |
| Egyház | 5,04 | 4,92 | 2. | |
| Felsőoktatási intézmény | 5,51 | 5,52 | 1. | |
| Önkormányzat | 4,84 | 4,62 | 3. | |
| Egyéb | 4,55 | 4,51 | | |
| Az apa iskolai végzettsége: szakmunkásképző | 4,71 | 4,79 | | 12980 |
| Alapítvány | 4,56 | 4,45 | | |
| Egyesület | 4,57 | 4,32 | | |
| Egyház | 5,08 | 4,89 | 2. | |
| Felsőoktatási intézmény | 5,44 | 5,36 | 1. | |
| Önkormányzat | 4,78 | 4,72 | 3. | |
| Egyéb | 4,44 | 4,51 | | |
| Az apa iskolai végzettsége: érettségi | 5,12 | 5,06 | | 8055 |
| Alapítvány | 4,81 | 4,78 | | |
| Egyesület | 4,68 | 4,6 | | |
| Egyház | 5,51 | 5,38 | 2. | |
| Felsőoktatási intézmény | 5,51 | 5,47 | 1. | |
| Önkormányzat | 5,11 | 5,05 | 3. | |
| Egyéb | 4,68 | 4,74 | | |
| Az apa iskolai végzettsége: főiskola | 5,37 | 5,34 | | 3169 |
| Alapítvány | 4,99 | 4,86 | | |
| Egyesület | 4,92 | 4,35 | | |
| Egyház | 5,64 | 5,65 | 2. | |
| Felsőoktatási intézmény | 5,79 | 5,73 | 1. | |
| Önkormányzat | 5,38 | 5,34 | 3. | |
| Egyéb | 4,75 | 4,75 | | |



| Az apa iskolai végzettsége, az iskola fenntartójának típusa | Olvasás-szövegértési átlag | Matematika átlag | Rangsor | Összesen |
|---|----------------------------|------------------|---------|----------|
| Az apa iskolai végzettsége: egyetem | 5,65 | 5,71 | | 2723 |
| Alapítvány | 5,29 | 5,13 | | |
| Egyesület | 4,72 | 4,63 | | |
| Egyház | 5,84 | 5,9 | 2. | |
| Felsőoktatási intézmény | 6,04 | 6,33 | 1. | |
| Önkormányzat | 5,63 | 5,7 | 3. | |
| Egyéb | 4,82 | 4,73 | | |

Látható, hogy a felsőoktatási intézmények által fenntartott iskolákban érték el a legmagasabb kompetencia pontszámokat. Második helyen általában az egyházi iskolák állnak, melyeket az önkormányzati intézmények követnek. A csoport-átlagok az apa iskolai végzettségével együtt növekednek.

Az átlag alatti végzettségű apák gyermekeinek csoport-átlagai rendre elmaradtak a viszonyítási alapként kezelt átlagos pontszámoktól. A viszonyítási átlagokat általában az egyházi és a felsőoktatási intézmények által fenntartott iskolákban teljesítették. Néhány esetben az alacsonyabb végzettségű apák gyermekei magasabb teljesítményt értek el egyesületi, önkormányzati, felsőoktatási intézmény által fenntartott és egyházi iskolákban, mint az átlagos végzettségű apáké.

Az átlagon felüli végzettségű apák gyermekeinek teljesítménye rendre meghaladja a viszonyítási átlagokat. Egyre kisebb különbség mutatkozik az önkormányzati, az egyházi és a felsőoktatási intézményekben elért eredmények között. Még a gyengébb teljesítményt mutató, szakképzésben jeleskedő iskolákban is eléri a viszonyítási átlagokat, holott a csoport-átlagokat ezek az intézmények nem mindig tudják teljesíteni.

Összegzés

A fenntartók szerinti vizsgálat azt mutatta, hogy a felsőoktatási intézmények iskolái teljesítenek legjobban a kompetenciaméréseken. Az iskolai eredményességet az apák iskolázottsága is nagymértékben befolyásolja, viszont elemzésünk arra is rámutatott, hogy az elitnek számító felsőoktatási intézmények iskoláiban az alacsonyan iskolázott apák gyermekei jobban teljesítenek, mint más fenntartású intézményekben.

A különböző iskolafenntartók közül a felsőoktatási intézmények igen kis létszámú iskoláiban

produkálják a legmagasabb pontszámokat. Utánuk az egyházi, majd az önkormányzati iskolák következnek. Az alapítványi, egyesületi és egyéb fenntartójú iskolák ennél alacsonyabb, közel azonos pontszámokat értek el. Az eredményeink azt mutatják, hogy figyelembe véve az apák iskolai végzettségét és az iskola tanulólétszámát is, az iskolafenntartók között felállított sorrend az alacsonyabb szülői végzettségű csoportok esetében az egyházi iskolák javára módosul, s az alapítványi és az egyesületi iskolák is jól teljesítenek.

Barta Szilvia

SZEMLE

EGY MÁSIK ERDÉLY

A II. József abszolutista reformjai és a kommunista diktatúrák közötti időszak erdélyi politikai és szakmai elitjének formálódásával foglalkozó angol nyelvű kötet tizenegy tanulmányt tartalmaz Karády Viktor (Victor Karady) és Török Borbála Zsuzsanna szerkesztésében, melyek többsége nagyívű kutatások egy-egy szeletét mutatja be. A tanulmányokat, regionális és időrendi összefüggéseiken túl, az köti össze, hogy szakítanak a régió vizsgálatakor gyakran használt etnikai-nacionalista narratívájú megközelítésekkel.

A kötet három fő részből áll: az első az Erdélyt érintő oktatási trendekkel, a második az erdélyi politikai és szakmai elit csoportjaival foglalkozik, a harmadikban pedig egyéb román régiók politikai és nemzetiségi kérdéseinek összehasonlító elemzéseit találhatók.

Joachim von Puttkamer az oktatással kapcsolatos modernizációs törekvéseknek keretet biztosító törvények és szabályozások történetét tekinti át: II. József a közoktatás alapjait megteremtő oktatási reformjaitól indulva vizsgálja az etnikailag és vallásilag is sokszínű régió közoktatásának kialakulását és változásait. Puttkamer részletesen elemzi a különböző egyházak és nemzetiségek oktatáspolitikáinak a közoktatás megteremtésével és szabályozásával kapcsolatos törvények (Norma Regia, Eötvös-törvény) hatására történt változásait, bemutatja azokat a lépéseiket (szabályozások, reformok, az oktatási intézmények struktúrájának átalakítása), melyekkel részben a törvényhozók elvárásainak igyekeztek megfelelni, részben pedig saját autonómiájuk megőrzésére törekedtek. Felvázolja az etnikai erőviszonyok változásával párhuzamos folyamatokat, amelyek 1914-re megingatták az addig az állam szabta keretek között működő egyházi és etnikai kötődésű iskolák kiegyensúlyozott rendszerét, mintegy előrevetítve a Habsburg Monarchia rendszerének összeomlását is. A tanulmány irodalomjegyzéke az 1780 és 1914 közötti Erdély oktatási kérdéseivel foglalkozó publikációk gazdag bibliográfiáját tartalmazza.

Seven Cristian Oancea esettanulmányában az erdélyi lutheránus papság peregrinációjának a reformkor (*Vormärz*) időszakában történt átalakulásával foglalkozik. Az esettanulmány az 1821-ben Bécsben alapított Protestáns Teológiai Karon folyó képzés hatásait vizsgálja az erdélyi szász teológusok körében. A Fakultást azután hozták létre, hogy 1818-ban, egy erdélyi teológus diák által elkövetett gyilkosság következményeképp, kitiltották az erdélyi diákokat a német egyetemekről. Az általános tiltás 1830-ig volt érvényben, a részbeni korlátozásokat csak 1848 után oldották fel teljesen. A bécsi intézmény létrehozásával a Habsburgok kimondott célja a korábbi, elsősorban német egyetemekre irányuló peregrinációs gyakorlat átalakítása, a protestáns lelkészek képzési rendszerének megváltoztatása volt, így például 1837-től kötelezővé tették a lutheránus lelkészek számára az egyetemi tanulmányokat. A szerző elemzi a Habsburgok kezdeményezése által kiváltott reakciókat, a lutheránus értelmiség ragaszkodását a német egyetemekhez, és a bécsi képzés szerepét az egyéni és kollektív identitás formálásában.

Pálffy Zoltán az etnikai és vallási meghatározottságoknak az erdélyi diákok pályaválasztására gyakorolt hatását vizsgálja a 20. század első két évtizedében. A szerző Kolozsváron és Budapesten jogot vagy orvostudományt tanult erdélyi diákok adatait vizsgálva feltárja a különböző vallási és etnikai csoportokhoz tartozó diákok esélyét a felsőoktatásban való továbbtanulásra, és bemutatja az egyes csoportokhoz kapcsolódó tipikus szakválasztásokat. (Jellegzetesen a németek a mérnöki, a zsidók az orvosi, a magyarok a jogi pályát választották.) Elemzi a tanulmányok és az etnikumon belüli társadalmi mobilitás kapcsolatát, amelyre jellemző, hogy míg az erdélyi románok közösségében a felsőoktatásban való részvétel növelte a középosztály méretét, addig a magyaroknál a közösség 19. század végi osztálystruktúrája konzerválódott.

Victor Karady a dualizmus kori erdélyi oktatásban megfigyelhető felekezeti egyenlőtlenségeket vizsgálja, elsősorban az 1910-es népszámlálás



adatainak feldolgozására építve. Erdélyben a zsidó vallásúak voltak messze a legiskolázottabbak, őket követték a római katolikusok, a lutheránusok, unitáriusok és kálvinisták, míg a görög-keleti katolikusokra és ortodoxokra sokkal alacsonyabb iskolázatási szint volt jellemző. A skála két vége között hatalmas különbségek voltak: míg a zsidók három-négyszer iskolázottabbak voltak az átlagnál, addig az ortodoxok jóval az átlag alatt maradtak; az elitképzésben való részvétel azonban nem állt fordított arányban például az írástudatlanok arányával az egyes csoportokon belül. A szerző az Erdélyben jelen lévő sokszínű oktatási rendszer bemutatásával, a képzésben való részvétel felekezethez kötődő trendjeinek, illetve a lakosság foglalkozási és lakóhely szerinti megoszlásának elemzésével vizsgálja az egyes felekezetek tagjainak eltérő esélyeit az oktatásban.

A második részben szereplő, az erdélyi társadalmi elit csoportjaival és az elithez kapcsolódó politikával foglalkozó írások a kötetbe kronológiai sorrendben kerültek: a 18. század közepétől 1940-ig tartó időszakot ölelik fel.

Theodora Daniela Sechel tanulmányában az 1770-es van Swieten-féle reform következményeit vizsgálja Erdélyben. A reform hatására alapították meg Kolozsváron az Orvosi Líceumot és kezdtek elgyógyászereket és bábákat is képezni a hagyományos általános orvosi és sebészi képzés mellett, illetve olyan intézményeket hoztak létre, mint a *Commissio Sanitatis* (Egészségügyi Főbiztosság) vagy a *Cordon Sanitare*, az Erdély határain felállított karanténállomások. Ezzel párhuzamosan az addig marginalizált helyzetű, gyakran szegénységben élő orvosok, származásuktól függetlenül, a magasabb szintű képzés és szakmájuk intézményesedésének hatására tanult, felvilágosodott emberként a társadalmi elit tagjává váltak, gyakran hoztak létre tudós társaságokat, aktív részt vállaltak az általános egészségügyi ismeretek terjesztésében és az orvospérezés fejlesztésében. A szerző a korabeli orvosok szakmai és társadalmi tevékenységeinek leírásával mutatja be, hogyan befolyásolta a szakma intézményesedése az orvosok társadalmi helyzetét és presztízsét.

Török Borbála Zsuzsanna két, a 19. század közepén alapított regionális tudós társaság, az Erdélyi Szászok Honismereti Egyesülete (*Verein für Siebenbürgische Landeskunde*, 1842–1944) és az Erdélyi Múzeum Egyesület (*EME*, 1857–1945) létrejöttének és szellemiségének európai és erdélyi kontextusával foglalkozik: ezek a polgári szer-

vezetek, csakúgy, mint az intellektuális és szakmai elit, Erdély városi lakosságát reprezentálták, mindkét csoport tagjai közt megtalálhatóak voltak a politikai, vallási és hivatalnoki elit tagjai. Tevékenységükben gyakran került konfliktusba a felvilágosodás elméletben elfogadott eszmerendszere és a szervezetekhez kapcsolódó nemzeti közösségek identitáspolitikája. A tudományt a társadalmi beágyazottság normái és intézményi dinamikája által erősen determinált cselekvésnek tekintették. A társaságok népszerűsége és legitimitása nagyban múltott azon, hogy mennyire képesek népszerűek lenni, ehhez pedig jó esz-közként szolgált az intézményi források (iskolák, templomok és az állam) mobilizálása mellett a nemzeti értékeket hangsúlyozó történelmi tudás és emlékezet bevetése is – erőteljes patriotia jelleggel adva tevékenységüknek. Ez a szellemiség a társaságokhoz kapcsolódó tudományos munkát és az annak eredményeként létrejövő tudást mind szociokulturálisan, mind pedig politikailag erősen determinálta.

Pál Judit a Kiegyezés után visszatérő liberális közigazgatási elit, ezen belül is az 1868 és 1872 közt hivatalban lévő főispánok rekrutációját és pályaképét elemzi. Vizsgálja, hogy az 1848-ig uralkodó politikai elit, amely a főispánokat is adta, hogyan próbálta megőrizni társadalmi helyzetét a Bach-korszakban, és a kiegyezés után az arisztokrácia mennyire tudta megtartani dominanciáját, illetve hogy a főispánok mennyire kötődtek személyesen vagy gazdaságilag a rájuk bízott területekhez. Részletesen leírja a főispánok társadalmi, gazdasági, családi hátterét, bemutatja a legfontosabb, főispánokat adó arisztokrata családokat. A főispáni tisztelet betöltő közhivatalnokok kiválasztása általában a hagyományos elveket követte, és sokan közülük erős helyi kötődéssel (birtokok, születési hely, család) rendelkeztek. Kinevezésükkor mindenekelőtt a kormányzat politikai érdekei érvényesültek, tekintet nélkül a vallásra és a kulturális-nemzeti meghatározottságokra.

John Neubauer a román, szász és magyar irodalmi elit egymáshoz való viszonyát vizsgálja 1850 és 1945 között, bemutatva e század évszázad irodalmi trendjeit is. A magyar szabadságharc utáni első évtizedek irodalmát a népköltészet gyűjtése és feldolgozása (pl. *Krizsa János: Vadrózsák*) jellemezte. A kulturális élet kezdett intézményesülni, tudós társaságok (pl. *EME*, *ASTRA*, *Kemény Zsigmond Társaság*, *Erdélyi Irodalmi Társaság*) jöttek létre. A 19. század második felének erdélyi

írói közt viszonylag szoros munkakapcsolat alakult ki, a különböző nemzetiségek írói fordították egymás műveit, megjelentek egymás lapjaiban és tagjai lettek a egymás szervezeteinek. A századvég generációjához tartozó művészek között még intenzívebb kapcsolat volt (gondoljunk csak Ady és Goga viszonyára), amelyet gyakran erőteljesen befolyásoltak a turbulens politikai viszonyok. A szerző részletesen bemutatja a szász, magyar és román íróknak a náci ideológiák kiváltotta konfliktusát, az etnikumok irodalmának izolációjához vezető folyamatokat és az elszigeteltség feloldására tett kísérleteket.

Egry Gábor az 1941-ben alapított Erdélyi Párt létrehozásához vezető folyamatokat vizsgálja, a 20. század elejétől 1944-ig. Bemutatja az *Erdélyiség* ideológiájának kialakulását, majd a két világháború közötti időszakhoz kapcsolódó változásait. Különös figyelmet szentel az erdélyi magyar kisebbség társadalmát jellemző személyi, ideológiai és intézményi folytonosság bemutatásának, azaz hogy milyen ideológiákat követve próbálták megteremteni a politikai elithez tartozók az erdélyi magyarság szervezeti kereteit, a fő hangsúlyt egy politikai párt létrehozására helyezve, amelyhez az egyéb társadalmi szervezetek személyes kötelékeken keresztül kapcsolódtak. A szerző vizsgálja az etnikai egyenrangúság és az *Erdélyiség* ideológiája közötti kapcsolatot: bár az *Erdélyiség* ideológiája a két világháború közötti időszakban a békés egymás mellett élés elvét hangoztatta, 1918 előtt és 1940 után megjelentek a magyarságot favorizáló, legalábbis implicit politikai diszkriminációt támogató, a magyarság történelmi küldetéséről beszélő, xenofóbiával és antiszemitizmussal keveredő hangok.

A kötet utolsó harmadát alkotó két tanulmány túllép az előző részek regionális keretein. *Marius Lazár* a modern román állam politikai elitjének formálódását vizsgálja a két fejedelemség egyesülésétől (1859) kezdve. Az egységes állam feje Alexandru Ioan Cuza lett, akinek megválasztása után három évvel, formális ottomán fennhatóság alatt, de megalakult a közös bukaresti kormányzat, melynek belpolitikáját a liberálisok és konzervatívok kiegyensúlyozott jelenléte jellemezte. 1881-ben jött létre a Román Királyság alkotmányos monarchiája, amely egészen az első világháborúig működött. Trianon után Erdély, Bukovina egy része és Besszarábia a román állam részévé vált, és ezzel párhuzamosan a belpolitikai struktúra is újraformálódott: a konzervatív

párt eltűnt, és helyét kisebb, populista törekvések vették át. A parlamentáris rendszer felbomlott és elnyomó rezsimek léptek a helyébe, elsőként 1939-ben II. Károly királyé. (Ezt követte még Antonescu diktatúrája 1940–44-ig, majd két kommunista rezsim (Gheorghe Gheorghiu-Dej és Nicolae Ceaușescu) 1947 és 1989 közt.) A szerző a parlamentáris rendszerek politikai és adminisztratív elitjének formálódását követi nyomon: a kulturális elit beolvasztásának folyamatát az addig elsősorban arisztokrata politikai elitbe és a középosztály viszonylagos kirekesztését, ami az arisztokrácia adaptációs stratégiája volt a modernizáció korában. A tanulmányhoz az 1859–1940 közötti román kormányok tagjainak társadalmi meghatározottságát bemutató tipológia kapcsolódik.

Mariana Hausleitner a Trianoni Szerződéssel Romániához csatolt Bukovina, Besszarábia és a Bánát régióit vizsgáló összehasonlító elemzésében a terület politikai átalakításának hatására jelentkező konfliktusokat vizsgálja. A kisebbségek viselkedését elsősorban a kormányzati politika, másodsorban a külföldi támogatás formálta, a radikális mozgalmak általában a sikertelen politikai tárgyalások vagy külföldi ösztönzés hatására jelentek meg. Békeidőben a radikálisok tevékenysége etnikai szegregációhoz és a kisebbségek esetenkénti megtámadásához vezetett, a második világháború éveit alatta azonban tevékeny részt vállaltak a holocauszt és más etnikai tisztogatások segítésében.

A kötet tartalmi és metodikai sokszínűsége összhangban áll a benne vizsgált szűk két évszázad multikulturális erdélyi társadalmának sokféleségével. Izgalmas társadalom- és politikatörténeti elemzése megismerésével az olvasó koherens képet kaphat a sok nemzetiségnek és vallásnak otthont adó régió társadalmi elitjéről.

(*Victor Karady & Borbála Zsuzsanna Török [eds] [2008]: Cultural Dimensions of Elite Formation in Transylvania (1770–1950). Cluj-Napoca: EDR Foundation. 280 p.*)

Csereklye Erzsébet





TEHETSÉGELSZÍVÁS

Az elmúlt évszázad második felében a határokon átívelő kereskedelem, a pénzmozgások megváltoztatták a világ politikai és gazdasági helyzetképét, új lehetőségeket és kihívásokat teremtettek a fejlődő világ számára. A határokon átkelő emberáradatok (legyen szó akár tartós migrációról, akár időleges munkavégzésről, akár illegális bevándorlásról) ugyanolyan jelentőséggel bírnak a fejlődő világ alakításában, akár csak a fentebb említett változást hozó tényezők.

Devesh Kapur és John McHale könyve a tehetséges, szakképzett emberek szegény országokból gazdagabb országokba történő elvándorlásának egyik aspektusát, az úgynevezett „agyelszívást” szeretné megragadni. A szerzők nemcsak az elvándorlások statisztikai, számokban konkretizálódott nagyságrendjét szeretnék az olvasó elé tárni, hanem betekintést nyújtanak a gazdag országok migrációs politikájába is. Rendszerezve, részletekbe menően kifejtik, melyek azok a tényezők, amelyek ezeket a kivándorlásokat igazán mozgatják. Bemutatják azokat az általuk meghatározott sokrétű csatornákat, amelyeken keresztül a képzett szakemberek migrációja bizonyítottan hat a fejlődésre. Hangsúlyozzák, hogy a hatások mértéke országonként változik, és felhívják a figyelmet arra, hogy mekkora potenciális kárt okozhat az, amikor egy szegény ország elveszti amúgy is kevés tehetségeinek értékes hányadát.

Számos szegény országnak kell azzal a ténnyel megküzdenie, hogy tehetséges szakemberei igen magas számban gazdagabb országokba vándorolnak. A kivándorlás aránya a felsőfokú végzettséggel rendelkező szakemberek körében igen magas, 41 százalék a Karib-térségben, 27 százalék Nyugat-Afrika, 18,4 százalék Kelet-Afrika, 16 százalék Közép-Amerika esetében. Ezeket az adatokat ismerve általános az aggodalom, hisz ekkora méreteket öltő kivándorlások a fejlődésükben megrekedt országokat a szegénység foglyává teszik. A tehetséges munkavállalók esetében alkalmazott bevándorlási korlátozások csökkentése a migráció növekedéséhez járul hozzá.

A tehetségek elvándorlása Kapur és McHale szerint négy alapvető csatornán keresztül fejti ki hatását. Az első a *távlati* csatorna, amely arra vonatkozik, hogy a kivándorlás távlati lehetősége hogyan képes átalakítani azt a humán, társadalmi és pénzügyi tőkét, amelyeket a kivándorolni szándékozók felhalmoztak. A kivándorlás opciója hat ugyanakkor az adórendszerre, valamint a fel-

sőoktatás finanszírozására is. A második a *hiány* csatornája. Itt a fentiekben megemlített otthoni tőke hiányáról van szó, amely befolyásolja a hazai tényezők piacát, valamint az intézmények működését. A *diaszpóra* csatornája a kivándorlók otthoni gazdaságra kifejtett hatására utal. Az utolsó csatorna, a *visszatérés* csatornája, a külhonban meggazdagodott kivándorlók visszatérésének az otthoni gazdaságra való befolyását célozza meg. A négy csatorna bemutatásával a könyv leginkább arra szeretné felhívni a figyelmet, hogy ezek milyen hatással bírnak az otthon maradtok életére. Hangsúlyozzák, ez nem azt jelenti, hogy csak az otthon maradtak jóléte az, ami számít. Az emigráció a kivándorlók jólétének megteremtése szempontjából is igen jelentős. Feltételezhetően ebben az esetben csak pozitív hatásokról beszélhetünk, hisz ellenkező esetben a kivándorolni készülő nem hagynák el az országot, ahol születtek.

A könyv második fejezete azzal a ténnyel indít, miszerint a nemzetközi migráció adatai meglehetősen szegényesek, így nagyon nehéz pontos adatokat szolgáltatni. Ezt azzal is magyarázzák, hogy vannak országok, amelyek csak a külföldön született állampolgáraikról szolgáltatnak adatokat, de akadnak olyanok is, amelyek csak a náluk élő nem saját állampolgárokról készítenek jelentést. Ezzel ellentétben, számos olyan nemzetközi szervezet létezik, például Világbank, a Nemzetközi Valuta Alap, a Nemzetközi Statisztikai Hivatal, a Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet, amelyek az erre vonatkozó adatok kezelését szívügyüknek tekintik.

Az ENSZ adatai szerint 2000-ben 175 millió ember élt más országban, mint ahol született. Ez a világ lakosságának mintegy három százaléka, ami az 1990-ben becsült 120 millióhoz képest jelentős növekedést mutat. Az ENSZ felmérései alapján ebből a 175 millió emberből 104 millió olyan országokban vállalt munkát, amelyek gazdaságilag fejlettebbek az általuk elhagyott országoknál. Az Egyesült Államok a maga 35 millió bevándorlójával magasan az élen áll. A fejlettebb országok közül Németországban, Franciaországban, Kanadában, Ausztráliában, az Egyesült Királyságban is magas a bevándorlók száma.

Ebben a fejezetben számos olyan táblázattal találkozunk, amelyek az Egyesült Államokba bevándoroltak adatait egyesítik, különböző jól körülhatárolt szempontok alapján (pl. a bevándorlás éve, a bevándorlók végzettsége, vagy a humán tőke hiányának számszerűsítése azoknak az orszá-

goknak az esetében, ahonnan a tehetséges szakemberek elvándoroltak). A szerzők külön részt szánnak az egészségügyi végzettséggel rendelkezők kivándorlásának tárgyalására. Kifejtik, hogy míg Ausztráliában és Kanadában 200 orvos és 800 ápolónő jut százezer emberre, addig Ghánában 6,2, illetve 72. Ez azt jelenti, hogy Ghánában egy orvosra 16.129 beteg jut, és egy ápolónőre 1389. A 2001–2002-es kimutatások szerint Angliában 735 ápolónő a Fülöp-szigetéről érkezett, 2114 pedig Dél-Afrikából. Megemlítik az Indiából, valamint Zimbabweból érkezettek is, akiknek a száma 1999-es adatokhoz viszonyítva lényegesen megemelkedett. A könyv külön kitér Ghána, Zimbabwe, Kenya és Angola helyzetére, ahonnan az elvándorló orvosok, ápolónők hiánya nagy veszteség az országok amúgy is nagy nehézségekkel küzdő egészségügye számára.

Külön rész foglalkozik az OECD-országokkal. Táblázatban rögzítik tizenhét OECD-ország adatait, felüntetve a bevándorlók számát milliós nagyságrendben, illetve hogy ezek a népesség hány százalékát teszik ki. Egy olyan 2002-es kimutatást is találunk, amely huszonegy ország külföldről érkezett egyetemi hallgatóira vonatkozik (hányan tanulnak az adott országban, ezek közül hányan nem az OECD-országokból érkeztek). Megtudhatjuk, hogy a 24 országban összesen 1 327 200 külföldi diák tanult, ebből 736 600 (55,5%) nem OECD-országból érkezett.

A harmadik fejezet a tehetségekért folyó nemzetközi versengést helyezi a középpontba. Az országok összetett lehetőségkínálataikkal, valamint hatásos, szelektív korlátozásaikkal csábítják a képzett szakembereket, valamint azt is, hogy melyek azok a gazdasági, szociális, politikai tényezők, amelyek az emigrálni kívánó egyénre hatnak. Ebben a részben öt ország (Kanada, Ausztrália, Egyesült Államok, Németország és az Egyesült Királyság) ideiglenes és állandó bevándorlóira vonatkozó politikájába nyerhetünk bepillantást. Nagyon érdekes Kanada esete. 2000-ben az országban a 118 495 bevándorlóból 29 031 rendelkezett felsőfokú végzettséggel, utóbbiakból 2371 doktori címmel is. A legtöbb bevándorló ennek a felmérésnek az alapján Kínából érkezett, ezt követi India, Pakisztán, Franciaország, a Fülöp-szigetek, Románia, Korea, az Egyesült Királyság, Marokkó és Irán.

Ezután következik az amerikai H-1 vízumprogram bemutatása, amelynek az 1952-ben született leírása alapján elsődleges célja az volt, hogy különleges képességű, képzett egyéneket csábít-

son az országba, de csak meghatározott időre. 1990 óta ezzel a vízummal érkezőknek nem kell megesküdniük, hogy nincs szándékukban végleges elhagyniuk az országot, ahonnan érkeztek.

A negyedik fejezet egy egyre nagyobb jelentőséggel bíró kérdésre hívja fel a figyelmet: Miért van az, hogy az emigrációs politikák egyre inkább képességcentrikusak? A szerzők arra keresik a választ, hogy a gazdag országok miért gondolják úgy, hogy a bevándorlási törvénykezések a képzett, tehetséges bevándorlókra fókuszálnak.

Az ötödik fejezet arról értekezik, hogy a várható, jövőbeli emigrációk miként képesek megváltoztatni egy ország gazdasági és politikai helyzetképét.

A hatodik fejezetben arra keresik a választ, mit veszít egy adott ország, ha képzett szakembereinek magas hányada kivándorol. Hogyan hat ez az ország általában egy év alatt előállított javainak és szolgáltatásainak az összességére (GDP), az állam költségvetésére, az intézményekre. Külön bemutatják Afrika múltbeli és jelenlegi helyzetét az „agyelszívás” kérdésére figyelve.

A könyv további részében megvitatjuk, hogy a kivándorlók olyan hatással vannak-e arra az országra, amelyben születtek, amilyennel a többi külföldi. Külön megemlítik azokat a kínai és indiai szakembereket, akik az Egyesült Államokbeli Szilikon-völgyben élnek és nagy mértékben hatnak az elhagyott országok gazdasági helyzetére. A nyolcadik fejezet a külföldről a szegényebb országokba eljuttatott pénzüsszegek hatásaival foglalkozik. Miként befolyásolják ezek az adott ország fejlődési irányát, mekkora összegekről van szó, honnan és hová érkeznek ezek az összegek.

A kilencedik fejezet arról értekezik, milyen szereppel bírnak a hazatérő kivándorlók. Az olvasó részletes képet kap arról, miért térnek vissza az egykoron emigráltak, kik azok, akik a hazatérést választják, milyen hatások érik az adott társadalmat a visszatéréseknek köszönhetően.

Az utolsó fejezet azzal a nagyon ismert ténnyel indít, hogy a szegényebb országokból mindig lesznek elvándorolni vágyók, és ez addig így lesz, míg úgy érzik, megélhetési körülményeik otthon nem elfogadhatóak a számukra. Ebben a részben megismerkedhetünk a gazdagabb, valamint a szegényebb országok bevándorlási politikájával is.

Végső következtésként a szerzőpáros többek között azt fogalmazza meg, hogy a képzett szakemberek elvándorlását a szegény országok jó lenne, ha vészjelzésként tudatosítanák, és jó lenne, ha a gazdag országok betartanák ígéreteiket, misze-



rint fejlődésre érzékenyek lesznek tetteikben, hisz nem hagyhatják figyelmen kívül, hogy a bevándorlók szelekciója milyen hatásokkal bír a fejlődésben lévő országokra.

(*Devesh Kapur and John McHale [2005]: Give Us Your Best and Brightest. The Global Hunt for Talent and Its Impact on the Developing World. Washington, D. C.: Center for Global Development. 246 p.*)

Simon Réka Zsuzsanna



AZ ELITEK NYOMÁBAN

Bárki is elfelejtette volna az elitcsoportokat, hogy emlékeznünk kelljen rájuk? Címe alapján ezzel a kérdéssel is indulhatna a Mike Savage és Karel Williams által szerkesztett szociológiai kötet (*Remembering Elites*), amely friss kutatásokkal a tudományterületnek egy olyan újrt próbálja „orvosolni” 2008-ban, amely területet a szerzők állítása szerint méltatlanul elhanyagoltak a társadalomkutatók az utóbbi három évtizedben.

A cím azonban csalóka: valójában nem emlékezetről és emlékezésről van szó, ahogy ezt explicit módon ki is fejtik a szerkesztők az előszóban, hanem inkább egy helyzetleírásról és állapotfeltárásról, amelyet a kötet szociológia- és politikatörténeti tanulmányai helyeznek diakronikus-perspektivikus térbe. Geopolitikai szempontból a globális (elsősorban mégis az angolszász) világ elitjének bemutatásáról van szó, a nemzetközi jeleget a francia, a kanadai és a görög tematikájú esettanulmányok kölcsönzik a kötetnek.

A *Remembering elites* tanulmánykötet egy neves brit szociológiai folyóirat, a *Sociological Review* tematikus különszámaként jelent meg. A lap 1958 óta ad ki rendszeresen tematikus köteteket, amelyek szándékuk szerint elsősorban a kevésbé feltárt és kutatott társadalomtudományi kérdéseket vizsgálják.

A kötet szerkesztői három tematikus egység körül csoportosítják a tanulmányokat, minden tematikus egység négy-négy tanulmányban mutatja be az aktuális kérdéskört. Az első részben az elitcsoportok fogalmának meghatározása, illetve újradefiniálása áll a középpontban – történeti, illetve intézmény- és politikatörténeti kontextusban megvilágítva. A második rész a jelenlegi üz-

leti és pénzvilág vezetőinek szociológiai leírását próbálja megadni, ami csupán töredezett jelleggel sikerül. Érdekes kísérlet ennek az egységnek a második tanulmánya, amely a központi bankok vezetőinek életrajzi elemzésén keresztül rávilágít arra, hogy az angolszász és a francia pénzvilág más-más típusú oktatási intézményekben szerzett diplomát ismer el. Amíg Franciaországban az ENA, az *École Nationale d'Administration* (magyarra Államigazgatási Főiskolaként lehet lefordítani) végzettjei közül kerülnek ki a legjobban pozícionált pénzügyi szakemberek, addig Angliában az „Oxbridge”-ben, az Oxfordban vagy Cambridge-ben diplomázottak a legkeresettebbek. A harmadik részben a kulturális elit kérdése és az elitcsoportok fogyasztó szokásai kerülnek górcső alá.

A tanulmányok heterogén jellegűek, a társadalmi elitek témáját sok oldalról körüljárják, azonban egységesen illeszkednek abba a fogalmiláncba, amelyet a bevezető tanulmány határoz meg referenciapontként, amire a szerzők hivatkoznak is. A szociológia változatos adatgyűjtési és értékelési módszereivel találkozunk: klasszikus forrásfeltárás, többváltozós korrespondenciaanalízis, faktoranalízis, szociálháló-vizsgálat, fogyasztói kosarak időbeli változásának elemzése, interjúk, részt vevő megfigyelés, életrajzok és karrierutak komparatív elemzése, valamint többek között kérdőíves kutatások alapotként meg az esettanulmányok során levont következtetéseket. Ez gazdaggá teszi a tanulmánykötetet, hiszen minden szerző az adott jelenség megvizsgálására alkalmas saját munkamódszerét alkalmazta.

A kötet tartalmának lineáris bemutatása helyett – mivel a kutatók érdeklődésének fókuszában elsősorban az angolszász üzleti világ vezetőinek bemutatása áll – a következőkben az elitekkel kapcsolatban ismertett szociológiai alaptéziseket, illetve a kulturális és oktatással kapcsolatos vonatkozásokat szeretném röviden összegezni.

John Scott tanulmánya (*Modes of Power and the Re-conceptualization of Elites*) az alapvető *definíció problémáját* törekszik megoldani: Kik is az elitcsoportok? Akiket a társadalomtudományi kutatások elhanyagoltak, és akiket a kapitalista üzleti világ bususan megjutalmazott? Magát a fogalmat számos formában alkalmazták politikusokra, vallási vezetőkre, intellektuelekre, ügyvédekre, arisztokratákra és még sikeres bűnözőkre is. A terminus technicus következetes szűkítése által John Scott arra a megállapításra jut, hogy az elitcsoportot szociológiai értelemben leginkább a

hatalom gyakorlásához kapcsolódó viszonyában lehet megragadni. Értelmezésében a döntéshozó vezetők képezik az elitet, akik a szociális hatalom valódi birtokosai, és annak a szervezetnek a csúcását képezik, amelyben tevékenykednek. A jól kereső és a tanult emberek lehetnek ugyan az elitcsoportok közvetlen segítői, azonban ebben az értelemben mégis elkülönítendőek, hiszen ők csupán kiszolgálói a döntéshozóknak. A hatalom szociológiájának felvázolásakor a szerző a klaszszikusok közül Paretóra, Foucault-ra, Bourdieure és Weberre egyaránt hivatkozik.

A *rejtőzködő elitek* csoportja külön figyelmet érdemel: ők azok, akik, a piaci populizmus ideológiáját felhasználva, önmagukat egy csoport tagjai közül valónak, „egyenlőnek” vallják, *primus inter pares*. De ez az új típusú elit – amely még az elitizmus fogalmát is elutasítja – egyaránt rendelkezik saját körében hatalommal vagy befolyással és az ebből egyenesen következő nyereséggel. Ennek a csoportnak Paul du Gay szerint a jelmondata a következő lehetne: „bárkinék, mint például Keyser Sozének* a *Közönséges bűnözők* című filmben, sikerülhet hatalmas zsákmányra szert tenni, hogyha meg tud győzni másokat arról, hogy ő tulajdonképpen nem is létezik.” (p. 81.)

A szociológia hagyomány és a téma iránti érdeklődés töredezett volta részben ebből is fakadhatott az utóbbi évtizedekben, ráadásul az elithez tartozás, nem minden esetben volt negatív konnotációktól mentes, sem társadalmi felvállalása egyértelműen előnyös.

Az angol *kulturális elit* – múzeumok és egyéb kulturális intézmények vezetői – átalakulásának vizsgálatakor kimutatják a szerzők, hogy a csoport fokozatosan pluralizálódik. Ma már nem meghatározóak azok a tényezők, amelyek korábban a kulturális irányítói posztok betöltésének a kritériumai voltak – magániskolák és neves egyetemek elvégzése, vagy a felső tízezer által frekvenciált klubok látogatása. Ugyanakkor még ma is létezik az iskolázottságon keresztül egy erős szociális háló, és például a londoni múzeumok vezetőinek nagy része azonos egyetemeken szerzett diplomát, bár nem mind kizárólagosan Oxbridge végzett hallgatói.

Az *elitek fogyasztásának* a vizsgálatakor érdekes történeti összehasonlítással találkozunk. A brit fogyasztói kosarak három időpontban történő összevetése (1961, 1981 és 2004) árulkodik arról, hogy mire költöttek a társadalom leggaz-

dagabb rétegei (jövedelem alapján a legfelső 1% és a felső 10%). Érdekeség, hogy a gyerekneveléshez és az oktatáshoz kapcsolódó költségek csak a 2004-es vizsgálat eredményeiben jelennek meg tételszerűen. Amíg az első két felmérésben a legvagyonosabb társadalmi csoportok között még találunk – természetesen alacsony számban – tanárokat és egyházi személyeket is, addig a legutolsó felméréskor a szakemberek és menedzseri csoportok szegmentálásával párhuzamosan a statisztikákban már nem jelennek meg. A tanulmány szerzői (*Shinobu Majima & Alan Warde*) egyébként kényszerből eltérnek a kötet alapideológiájától, mert szocio-ökonomiai elemzésüket, a döntéshozói szereptől függetlenül, kizárólag a vagyoni és a jövedelem alapján lehetett elkészíteni.

Az angol elitcsoportok *kulturális fogyasztási szokásait* külön is vizsgálják. A kulturális tőke felhasználása terén egységes mintákat lehet felfedezni Alan Warde és Tony Benett tanulmánya szerint. Bár új információt nem hordoz a korábbi szociológia ismereteinkhez képest, a vizsgálat érdekes, mert a mélyinterjúkból levont következtetéseket ötvözi kérdőíves vizsgálatok alapján nyert tágabb szociális közegek (felső középosztály) szokásainak elemzésével.

Összességében nehéz olvasmány, és furcsán hat egy akadémiai kötet alaptéziseként egy olyan definíciót olvasni, amely szerint nem a tudás, ráadásul nem is a pénz, hanem a döntéshozói hatalom az, amit viszonyítási pontként alapul vesz az angolszász szociológia, hogy újra definiálja a társadalmi „elit” csoportját.

(*Mike Savage & Karel Williams (eds.) [2008]: Remembering Elites. Norwich: Blackwell Publishing. / Sociological Review. 295 p.*)

Benkei Kovács Balázs



RHODES-ÖSZTÖNDÍJASOK – AMERIKAI ÁLLOM OXFORDBAN

Évente 32 amerikai felsőéves egyetemista nyerheti el a Rhodes-ösztöndíjat, melynek révén 2–3 évig tanulhat Nagy Britanniában az Oxfordi Egyetemen. Nem véletlenül kerülnek a nyertesek az amerikai újságok címlapjára, ahol időn-

* A filmben Kevin Spacey amerikai filmszínész alakította (a recenzius megjegyzése).



ként túlzásokba is bocsátkozva méltatják a fiatalok addigi teljesítményét, eredményeit és kvalitásait, melyek megnyitották számukra az oxfordi alma mater kapuját. A Cecil Rhodes által alapított ösztöndíj a világ egyik leghíresebb egyetemi ösztöndíja, amely a szerencsés kiválasztottakat olyan pályára helyezi, amely egyben elindíthatja őket a sikerhez vezető úton – tudhatjuk meg mindezt a Thomas J. és Kathleen Schaeper *Rhodes Scholars* c. könyvéből.

Az angol *scholar* szó jelenthet ösztöndíjast, de tudóst is, egyfajta megelőlegezett bizalmat sugallva, ami egy Rhodes Scholar esetében nem is megalapozatlan jövőkép, hiszen csak átlag feletti vagy egyenesen kiváló teljesítménnyel lehet a jogosultságot megszerezni. Az egykori ösztöndíjasok életpályájának alakulását vizsgáló kutatás rámutatott, hogy ugyan az ösztöndíj a sikeres karrier lehetőségét hordozza, ami sok esetben valóságga is válik, ám nem garancia arra, hogy mindenből híres tudós, államférfi vagy politikus lesz. Természetesen erre is vannak példák, mint Bill Clinton, akinek kormányában számos egyéb Rhodes-ösztöndíjas is helyet kapott – nem véletlenül ekkortájt a sajtó is felkapta a témát.

A szerzőket, akik maguk is amerikai egyetemi oktatók, bár sosem voltak Rhodes-ösztöndíjasok, a Clinton-kampányt övező aktualitás mellett személyes tapasztalataik is ihlették a könyv megírására. Több éven át szervezték amerikai hallgatók nyári tanulmányi programjait Oxfordban, figyelték beilleszkedésüket, szembesültek mindazokkal a helyzetekkel, melyekben szükség volt nemcsak a tengerentúlról érkező fiatalok adaptációs képességére, de a tudvalevőleg nagyon tradicionális oxfordi környezet befogadó hajlandóságára is.

A Rhodes-ösztöndíj nyertesei számára 1904 óta Oxford nem rövid nyári epizód, hanem kellemes és kevésbé kellemes tapasztalatokban és élményekben bővelkedő küldetés, kemény tanulás, vagy inkább kaland, a nagy európai utazás, egy életre szóló elkötelezettség, attól függően, hogy az egyéges kiválasztási szempontokat teljesítő jelöltek milyen egyéni preferenciákkal érkeznek Oxfordba, és az ott töltött évek milyen irányban alakítják érdeklődésüket. Közös vonásuk azonban, hogy mindnyájan felvállalják a kihívást, a hazaitól merőben eltérő életformát, hogy aztán az ott töltött évek hozadékát maguk, szűkebb vagy tágabb környezetük, országuk vagy a nemzetközi közösség javára kamatoztassák. Ez utóbbi szempont nagyon is fontos helyet foglalt el az ösztöndíj alapítójának céljai között, kérdés, hogy mennyire

sikerült az egymást követő Rhodes-nemzedékeknek ezeket valóra váltaniuk.

A vizsgálódás egyik lehetséges szálát nyomon követve arra is választ kaphatunk, hogy az ösztöndíj működése, az eltelt évek alatt és mai formájában, mennyiben felel meg Cecil Rhodes eredeti elképzelésének, szándékainak. Felmerül a kérdés, hogy valóban van-e olyan összetartó erő, van-e olyan súlya a végzetek együvé tartozásának, ami indokolná, hogy a Rhodes-ösztöndíjasokat az amerikai elit sajátos csoportjaként tartjuk számon.

Érdekes, olvasmányos formában bontakozik ki, az eseményeket kronológiai sorrendben tárgyaló fejezetekben, az oxfordi college-ok életvilága, az ott tanuló diákok mindennapjait meghatározó, az amerikai életformától markánsan eltérő, de még a britek számára is sok furcsaságot és rigorózus szabályokat tartalmazó szokásrendje, a – kezdeti években különösen – nem éppen könnyen elfogadó és befogadó miliője. Mindez személyes interjúkból, reflexiókból táplálkozó, de a rendelkezésre álló szakirodalmi forrásokat is számba vevő epizódokkal kibővítvé válik a szerzők szándéka szerint a teljesség igénye nélküli történeté, melyben párhuzamba állítva tárulnak fel például a brit és amerikai oktatás sajátosságai, a britek és jenkek oxfordi együttélését jellemző korabeli szokások. A feldolgozott témák kapcsán, legyen az a sportok szerepe vagy a sokkal nagyobb horderejű események, mint a világháborúk hatása, az emberi viszonylatokon, attitűdökön keresztül válik a kép hitelessé. Így követhetjük nyomon az évek folyamán bekövetkező fontos változásokat, a tolerancia javulását, az oxfordi tradíciók fokozatos átalakulását, majd a helyzetek és problémák fokozatos átstrukturálódását.

A szerzők azt tapasztalták, hogy a közvélemény nem igazán ismeri a Rhodes-ösztöndíjat, és maguk az érintettek is keveset tudnak annak történetéről – nálunk valószínűleg még sokkal kevesebbet, úgyhogy a könyv segítségével hiányos ismereteink bővíthetők. Megtudhatjuk belőle, hogy Rhodesia névadója, Cecil Rhodes, aki gyarmatosítóként a Brit Birodalom terjeszkedési politikáját szolgálva Dél Afrikában viselt kormányhivatalt, parlamenti képviselő és számos vállalkozás, gyémánt- és aranybánya tulajdonosa volt – cselekedeteinek és személyiségének megítélése máig ellentmondásokkal terhelt.

A végrendelet nem kis meglepetést keltett, hiszen oxfordi éve alatt Rhodes inkább gyémántjai, mintsem tanulmányi eredményei révén vált

közismertté az Oriell College-ban, és vegyes reakciókat váltott ki az óceán mindkét partján, részben az adományozó személye, de főként az általa megfogalmazott célok és kiválasztási kritériumok miatt. Az oxfordi zárt világot jellemző felsőbbrendűségi tudat szélsőséges megnyilvánulásából kitűnik, hogy sem a college-ok, sem a város nem volt felkészülve a kultúrák találkozására. Nem is igen lelkesedtek, hogy megnyissák kapuit a „barbár cowboyok inváziója” előtt, akikről valószínűleg nagyon keveset tudtak, de éppen eleget ahhoz, hogy aggodalmaiknak adjanak hangot, hiszen nem lehetett tudni, hogy vajon mennyire veszik majd komolyan tanulmányaikat, mennyire fogják szokásaikkal, jelenlétükkel felkavarni az állóvizet.

Annak ellenére volt ez így, hogy a végrendelet sarokköve a szigorú kiválasztási kritériumrendszer volt, amelyet klasszikus olvasmányai és talán saját felkészültségének hiányosságai okán, Rhodes úgy állapított meg, hogy maga sosem kaphatott volna ösztöndíjat. Az ideális jelölt ugyanis a kiváló szellemi és fizikai teljesítményt nyújtó, a gyengébbeket segítő, vezetői képességekkel is megáldott sokoldalú ember, ami mai napig orientálja a szelekciót és ambiciózus kihívásokat támaszt a pályázókkal szemben.

A másik oldalán sem volt osztatlan a támogatás, csak az indokok voltak mások. Legalább annyira sértőek lehettek az amerikai érvek is, mint az oxfordiak, hiszen egyes amerikai szakmai vélemények mintha nem tartották volna elég jónak Oxfordot az akkoriban nagy népszerűségnek örvendő német egyetemekkel összehasonlítva, és az egyetemnek nem szívesen mondtak le a legjobb diákjaikról. Reménykedtek, hogy nem lesz elég érdeklődő, és majd magától feledésbe merül a dolog, a college-ok pedig megkapják a pénzt diákok nélkül is.

Az élet nem ezt igazolta, ráadásul a hagyaték-ból bőven jut a college-ok támogatásra is, viszont mára már fordult a kocka. A pályázók jobban válogatnak, mérlegelnek, hiszen Oxford ma már versenyezni kénytelen a nagy amerikai egyetemekkel, amelyek már a század elején is jobbak voltak például a természettudományi képzésben, mára pedig Oxford világalósi pozíciója végleg a múlté lett. A potenciális jelöltek jóval több ismerettel és tapasztalattal rendelkeznek, nagyobb a választási lehetőségük, és meggondolják, hogy érdemes-e megbirkózniuk az adaptációs nehézségekkel, melyek nem sokban térnek el a korábbiaktól. Úgy tűnik, hogy az időjárás, az izetlen

párolt zöldségek, a britek gyakorta tapasztalható „intellektuális arroganciája”, tartózkodó, az amerikai ember számára egyenesen barátságtalan hűvössége és persze a patinás college-ok nem igazán kényelmes és nem is eléggé korszerűen felszerelt belvilága miatt az oxfordi élmény a mai amerikai fiatalok számára nem jelent akkora vonzerőt, mint korábban.

És mégis, mindig van elegendő pályázó, hiszen a Rhodes-ösztöndíj nagyon jól cseng, a szerzők szerint túlzott elvárások is övezik. Állítólag sokak számára az oda vezető út az igazi tét, az elit egyetemek diákjainak versenyében elnyerni a lehetőséget, ami persze pénzügyi háttérét tekintve is rendkívüli. Vannak, akik itt meg is állnak, ugyan nem ez a jellemző, de az összképhez hozzátartozik. Ők a rhodes-i elveket túlbánran könnyűnek ugyan megfelelnek, később azonban könnyűnek találtatnak, szakmailag és morálisan egyaránt. A túlzott perfekcionizmus legalább ennyire veszélyes, a fénysebességgel felfelé ívelő karrier súlya alatt az ember megroppanhat.

Az eltelt évszázad alatt az ösztöndíj működését folyamatosan javították, a kor követelményeihez igazították, közben olyan változtatásokra is sor került, amelyek valószínűleg nem nyernék el az alapító helyeslését, azonban az ösztöndíj továbbélése, vonzerejének megtartása érdekében szükségesek voltak. Így kerültek a kedvezményezettek körébe a feketék és más kisebbségek képviselői, a nők és a házastársal utazók, emelték fel a pályázók életkorát és csökkentették le az oxfordi évek számát, ami némiképpen módosíthatta a várható hatásokat is.

Az írók egyértelművé teszik, hogy nincs arról szó, hogy a Rhodes-ösztöndíj önmagában sikerhez vagy boldogsághoz vezetne. A könyv segít eloszlítani a tévhitet, hogy a Rhodes-ösztöndíjasnak „Albert Einstein és Indiana Jones keverékének” kell lennie, aki forradalmasítja a tudományt, a kormányzást és az oktatást, miközben meghozza a tartós békét a világnak. A karrierpályák alakulása azt mutatja, hogy a hagyományos értelmiségi foglalkozások, a tudományos pálya, az oktatás és kutatás, a jogi, írói, újságírói karrier és az üzleti életben való tisztes boldogulás van túlsúlyban, a közszereplés és a politika jóval kisebb mértékben, mint ahogy az ösztöndíj eredeti rendeltetése megkíváná. Lehet, hogy e tekintetben Rhodes elégedetlen is lenne, talán több lelkesedést, közös cselekvést várt volna tőlük, legtöbbször azonban nem akartak politikusok, államférfiak lenni, és csoportként, mint Rhodes-ösztöndíjasok is talán



kevésbé tudtak hozzájárulni a világ jobbá tételéhez, mint ahogy az alapító elképzelte.

Hogy mindez egy szakmai hozzáértéssel, hitelesen bemutatott történeti áttekintés végső következtetéseiben fogalmazódik meg, segít helyre tenni a Rhodes-ösztöndíjjal kapcsolatos elvárásokat és vélekedéseket, megkönnyítve ezzel viselői dolgát is, hogy ki-kik a feleslegesen rá nehező terhek nélkül tudja kihasználni a rendkívüli lehetőséget, és bízva a sorsra, na meg saját képességeire és ambícióira, hogy a későbbiekben ebből mit, mennyit és hogyan fog hasznosítani. Nincs ez másképpen más hasonló programok esetében sem, ezért a könyv témáját és a feldolgozott aspektusokat a dolgok emberi oldalát középpontba állítva általánosabb síkon is érdemes artikulálni. Hasznos, elgondolkodtató és tanulságos olvas-

mány lehet mindazoknak, akik maguk is megaspasztalták az ösztöndíjas létet, vagy éppen arra készülnek, nem kevésbé azoknak, akik bármilyen formában ösztöndíjasokkal kapcsolatba kerülnek, legyen az a Rhodes-hoz hasonló súlyú vagy annál kisebb horderejű program. A könyvből leoszűrhető következtetések és a hazai tapasztalatok is azt mutatják, hogy a nemzetközi terepen való megmérettetés életre szóló élményt, sokoldalú tapasztalatokat, a szakmai és emberi horizont kiszélesedését eredményezi, és hosszú távon is kamatoztatható.

(Thomas J. Schaeper & Kathleen Schaeper [2007]: Rhodes Scholars, Oxford, and the Creation of an American Elite. New York & Oxford: Berghahn Books. 400 p.)

Dobos Ágota

SUMMARY

TALENT SUPPORT

Talent support has had long traditions and has achieved significant results in Hungarian higher education, especially as for centuries only those with the most excellent abilities could enter higher education, so higher education equalled talent support. In the past decades, however, mass education characterized institutions of higher education worldwide and after the change of regime similar changes have started in Hungary as well. In such circumstances there is a danger that gifted students do not always get into the focus of attention, they cannot develop all their talents and therefore a movement has started recently to make talent support in higher education more organized and more efficient. In Hungary a favourable situation facilitates this movement as a programme – the “Hungarian Genius Programme” – has been initiated with the professional guidance of the Hungarian Talent Support Council directed by professor Péter Csermely, drawing up plans for improving talent support for each age group in higher education and outlining the possibilities for improvement. With the help of this programme talent support in higher education has got into the focus of attention and now more and more institutions of higher education seek new ways, contents of and organisational frameworks for talent support in order to renew the talent support programmes. On the one hand it is clear that the traditionally well performing students’ research societies and professional colleges remain a firm basis for talent support in higher education. On the other hand, however, international experiences show that by making selection more comprehensive and by introducing new forms of professional support talent support in higher education can become more efficient. Guided by these principles the studies published in this volume aim to facilitate all the work carried out at the institutions of higher education in Hungary to reform talent support and make it more efficient. In the studies the major elements of talent support in higher education are presented.

The values and activities of the oldest and most widespread form of talent support, those of students’ research societies are presented in the study written by Péter Szendrő and Szabina Cziráki. In their essay the authors present the local and national system of students’ research societies, the work of the National Council of Students’ Research Societies, the role of local and national conferences, the re-

lated publications, the system of honours and awards and more broadly the social role of students' research societies.

The basic features of professional colleges in higher education and their values related to talent support are presented in the study written by László Takács. The author presents the activities of the Eötvös József Collegium, which has achieved excellent results in talent support for more than a hundred years, and analyzes in a comprehensive way the selection mechanism, the inciting and supporting activities of the workshops, the programmes preparing for a career in scientific research, the role of competitions and fellowship opportunities in talent support. This comprehensive and deep analysis reviews the major features of not only one professional college but those of the whole system of professional colleges.

The elements of a complex talent support system that has become widespread worldwide are presented in the essay written by László Balogh, reviewing the nearly one-decade-long activities of the Talent Support Programme of Debrecen University (DETEP), and outlining the new version developed on the basis of experiences that has been introduced recently. The main feature of this new system is that talents are sought by using new selection methods and in a wider context and systematic development is carried out in a more comprehensive and systemic way involving all branches of the university – naturally with a focus on students' research societies and professional colleges. At the same time and as opposed to the old practice this system opens its doors and as a Regional Talent Point it aims at preparing gifted secondary school students for higher education studies.

In their study Gábor Neuwirth and Marianna Szemerszki analyze in a comprehensive way the talent support in secondary education laying the foundations of talent support in higher education. The essay focuses on the National Academic Competitions for Secondary School Students but foreign language proficiency exams, the level of academic achievements of those admitted to higher education institutions, grouping by courses, proportions of training areas and the socio-demographic data of admitted students are also analyzed. This analysis is very instructive and proves that talent support in higher education cannot be effective without appropriate foundations laid by public education.

EDUCATIO KIADÓ

AZ OKTATÁSKUTATÁS LEGÚJABB EREDMÉNYEINEK ELSŐDLEGES FORRÁSA PEDAGÓGUSOKNAK, A TÖRVÉNYHOZÓ ÉS VÉGREHAJTÓ HATALOM SZAKÉRTŐ ÉS ÉRDEKLŐDŐ KÉPVISELŐINEK, ÉS MIND-AZOKNAK, AKIKET AZ OKTATÁS PROBLÉMÁI FOGLALKOZTATNAK.

TÁRSADALOM ÉS OKTATÁS

HRUBOS ILDIKÓ (szerk.) (2004) A gazdaság alakuló egyetem

POLÓNYI ISTVÁN (2004) A hazai oktatás gazdasági jellemzői a 20–21. századfordulón

LUKÁCS PÉTER & NAGY PÉTER TIBOR (szerk.) (2004) Oktatáspolitikai.

Válogatás a hazai szakirodalomból
KOZMA TAMÁS (2005) Kisebbségi oktatás Közép-Európában

KARÁDY VIKTOR (2005) A Francia Egyetem Napóleontól Vichyig

KARÁDY VIKTOR (2005) Francia felsőoktatás – francia társadalom

KOZMA TAMÁS & RÉBAY MAGDOLNA (2006) Felsőoktatási akkreditáció Közép-Európában

BAJOMI IVÁN (2006) Konfliktusok és konszenzusképzés az oktatásban

HAVAS GÁBOR – LISKÓ ILONA (2006) Óvodától a szakmáig

SÁSKA GÉZA (2007) Rendszerek és változások

SÁSKA GÉZA (2007) Közműveltség és magántudás

KUTATÁS KÖZBEN

TÓT ÉVA (2006) A munkavégzéshez kapcsolódó informális tanulás

POLÓNYI ISTVÁN & TÍMÁR JÁNOS (2006) Oktatáspolitikai és demográfiai

FEHÉRVÁRI ANIKÓ & LISKÓ ILONA (2006) Az Arany János Program hatásvizsgálata

FEHÉRVÁRI ANIKÓ – GYÖRGYI ZOLTÁN (2006) Kiút a gödörből: Az Országos Foglalkoztatási Közalapítvány KID-programja

SZEMERSZKI MARIANNA (2006) Ifjúságszolgálati képzés a felsőoktatásban

HRUBOS ILDIKÓ – TOMASZ GÁBOR (szerk.) (2007) A bolognai folyamat intézményi szinten

ZOLTÁN GYÖRGYI (ed): Give a chance ...

ZOLTÁN GYÖRGYI (ed): Giving Opportunities, Leaving Disadvantages

LISKÓ ILONA – FEHÉRVÁRI ANIKÓ: Hatásvizsgálat a HEFOP által támogatott integrációs program keretében szervezett pedagógus-továbbképzésekről

KERESSE KIADVÁNYAINKAT A KÓDEX KÖNYVESBOLTBAN (HONVÉD U. 5),

KERESSE A KÖNYVTÁRAKBAN,

VAGY RENDELJE MEG KÖZVETLENÜL A KIADÓTÓL:

EDUCATIO KIADÓ, 1051 BUDAPEST, DOROTTYA UTCA 8.

