

EDUCATIO®

PEDAGÓGIA SZOCIOLÓGIA HISTÓRIA ÖKONÓMIA PSZICHOLÓGIA POLITOLÓGIA

LÁTSZAT ÉS VALÓ

| | | |
|---|-----|--|
| AZ ELSŐ TANÜGYI TANÁCS KÖRÜLI VITÁK | 179 | <i>Bajomi Iván</i> |
| BÖLCSÉSZEK SZAKVÁLASZTÁSA ÉS TANÁRRÁ VÁLÁSA | 190 | <i>Biró Zsuzsanna Hanna & Nagy Péter Tibor</i> |
| AZ UBUNTU VILÁGA | 213 | <i>Kozma Tamás</i> |
| KÍMÉLETLEN VERSENY – BŐVÜLŐ MISSZIÓK A FELSŐOKTATÁSBAN | 223 | <i>Hrubos Ildikó</i> |
| MIÉRT HISSZÜK EL? | 233 | <i>Lukács Péter</i> |
| HONNAN JÖNNEK A HALLGATÓK? | 244 | <i>Polónyi István</i> |
| ELŐÍTÉLETESÉG ÉS DEMOKRÁCIA- ÉRTELMEZÉS A FIATALOK KÖRÉBEN | 259 | <i>Murányi István</i> |
| A DEBRECENI EGYETEMISTÁK ÉRTÉKVILÁGA | 272 | <i>Marián Béla</i> |
| AZ ISKOLAI ERŐSZAK ÉS A MÉDIA | 287 | <i>Sáska Géza</i> |

EDUCATIO[®] INTERDISZCIPLINÁRIS SZEMLE AZOK SZÁMÁRA, AKIK
AZ OKTATÁS TÁRSADALMI ÖSSZEFÜGGÉSEIT KERESIK
HUSZONEGYEDIK ÉVFOLYAM MÁSODIK SZÁM 2012 – NYÁR MEGJELENIK NEGYEDÉVENKÉNT

ALAPÍTÓ FŐSZERKESZTŐ: KOZMA TAMÁS

FŐSZERKESZTŐ-HELYETTESEK: CSÁKÓ MIHÁLY ÉS FEHÉRVÁRI ANIKÓ

E SZÁM TANULMÁNYAIT SZERKESZTETTE: LUKÁCS PÉTER

LEKTORÁLTA: SOMLAI PÉTER

SZERKESZTŐBIZOTTSÁG:

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

SZERKESZTŐSÉG ÉS KIADÓHIVATAL: 1055 BUDAPEST, SZALAY UTCA 10-14.

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.EDU-ONLINE.HU](http://www.edu-online.hu)
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-1055 BUDAPEST, SZALAY UTCA 10-14., 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.EDU-ONLINE.HU](http://www.edu-online.hu)

PLEASE, MAKE THE CHEQUE PAYABLE TO OFI, EDUCATIO.

© Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, 2012. Minden jog fenntartva.

ISSN 1216-3384

Felelős kiadó: az Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet főigazgatója

Olvasószerkesztő: Kocsis Lilla

Tipográfia: font.hu

Nyomdai munkák: Szerif Kiadó

E szám tanulmányainak szerzői

BAJOMI IVÁN – szociológus, ELTE TÁTK ̂ BIRÓ ZSUZSANNA HANNA – tudományos munkatárs, WJLF, ELTE PPK ̂ NAGY PÉTER TIBOR – egyetemi tanár, WJLF, ELTE TÁTK OITK ̂ KOZMA TAMÁS – prof. emer., DE ̂ HRUBOS ILDIKÓ – prof. emer., BCE ̂ LUKÁCS PÉTER – egyetemi tanár, WJLF, ELTE TÁTK OITK ̂ POLÓNYI ISTVÁN – egyetemi tanár, DE ̂ MURÁNYI ISTVÁN – egyetemi docens, DE ̂ MARIÁN BÉLA – kutatási igazgató, Marketing Centrum ̂ SÁSKA GÉZA – tudományos főmunkatárs, ELTE TÁTK OITK ̂ BANDER KATALIN – PHD hallgató, BCE ̂ HORVÁTH ÁKOS – PHD hallgató, BCE ̂ BARTHA ÁKOS – PHD hallgató, DE ̂ SZABÓ JÁNOS ZOLTÁN – kutató, Budapesti Kulturális Obszervatórium ̂ HERZOG CSILLA – PHD hallgató, DE ̂ CSÁKÓ MIHÁLY – egyetemi tanár, ELTE TÁTK ̂ DOBOS ÁGOTA – igazgató, BCE IOK ¶

(a tartalommutató folytatása)

| | |
|--|-----|
| VALÓSÁG ----- | 297 |
| Interjúpartnereink: <i>Galasi Péter és Balázs Éva</i> | |
| KUTATÁS KÖZBEN ----- | 311 |
| Kari sokféleség a Debreceni Egyetemen (<i>Bander Katalin – Horváth Ákos</i>) – Csoportkohéziók és széttartó narratívák (<i>Bartha Ákos</i>) – A fesztivál forma szerepe a művelődésben (<i>Szabó János Zoltán</i>) – A tizenéves tanulók médiaműveltsége (<i>Herzog Csilla</i>) | |
| SZEMLE ----- | 341 |
| Állampolgári nevelés átellenes partokon (<i>Csákó Mihály</i>) – A változások dinamikája, avagy új vezetői kihívások a felsőoktatásban (<i>Dobos Ágota</i>) | |
| SUMMARY ----- | 353 |

SZERZŐINKHEZ

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

Az elfogadott kéziratok *copyrightja* a folyóiratot kiadó Oktatókutató és Fejlesztő Intézeté, 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.

LÁTSZAT ÉS VALÓ

AZ ELSŐ TANÜGYI TANÁCS KÖRÜLI VITÁK

SZÁZNEGYVEN ÉVE ALAKULT MEG az Országos Köznevelési Tanács (OKT), amely bő hét évtizedig állt fenn.¹ A második világháború után új néven és kissé eltérő formában hamar újjáéledt az intézmény, amely 1948-ig működött. A kommunista hatalomátvételtkor más autonóm szerveződésekhez hasonlóan az Országos Köznevelési Tanács is ellehetetlenült. 1956 őszén napirendre került visszaállítása (*Bajomi 2006*), de csak a rendszerváltás után jöhetett létre két új, a régi tanácsok mintáit továbbvivő testület, az Országos Köznevelési Tanács (OKNT) és a Köznevelési-politikai Tanács (KT) (*Bajomi 2010b*).

Tavaly a köznevelési törvény elfogadásával új szakaszhatárhoz érkezett a történet. Az iskolákat újraállamosító jogszabályban a két utóbbi tanács egyike sem szerepel, holott ezekről részletesen szolt az 1993-as Köznevelési törvény. Bár nem mondták ki a tanácsok megszűnését, és az új törvény hatálybalépéséig elvben még működnek ezek (sőt januárban újraválasztották a lejárt mandátumú OKNT-t), valószínű, hogy az oktatási jogban kevésbé markáns formában szerepel majd valamilyen testület. (Az új törvényben csak egy utalás szól valaminő tanácsról.)² Az új szakaszhatár egyébként egy olyan politikai ciklus alatt rajzolódik ki, amelyre jellemző, hogy a kormányzat nem törekszik az érdekcsoportok képviselőivel való tárgyalásokra, a változtatások előzetes egyeztetések során történő csiszolására.

A köznevelés átszervezése és a kerek évforduló alkalmat adnak az első tanügyi tanács létrejöttének könyvtárakban talált, oktatástörténeti művekben eddig nem idézett szövegek alapján történő bemutatására. A dokumentumokból nemcsak az derül ki, hogy élénk viták nyomán alakult meg az OKT, hanem arról is némi képet alkothatunk, hogy miféle célok, érdekek, elképzelések vezérelték azokat, akik befolyásolni tudták a tanács létrejöttét.

Hadd kezdjem az elemzést annak kérdésével, hogy mikor merült fel először a tanács megalakításának gondolata. Az OKT munkáját elemző Vass Vilmos szerint két évvel a kiegyezés után fogalmazódott meg először ez a cél: „Schvarcz Gyula vetette fel elsőként a középtanodai tanáregylet rendkívüli közgyűlésének javaslata

1 Ezen időszak alatt időnként szünetelt a tanács működése: többször átszervezték, Eötvös Lóránd miniszter korában pedig fel is függesztette a működését, és volt, amikor a háború, illetve a forradalmak következtében vált tetszhalottá a szervezet.

2 – 77. §. (2) „Az oktatásért felelős miniszter a) rendszeresen, de legalább ötévenként értékeli – az általa létrehozott tanács közreműködésével – az Óvodai nevelés országos alapprogramja és a Nat bevezetésével és alkalmazásával kapcsolatos tapasztalatokat, szükség esetén kezdeményezi a Kormánytól a szükséges módosítást (...)”

alaján egy közoktatásügyi tanács létrehozásának gondolatát” (Vass 2007:14). A szerző lábjegyzete szerint „A közoktatási reform mint politikai szükséglet” című, 1869-ben megjelent könyv előszavában olvasható Schvarcz javaslata.

Az egylet közgyűlésén valóban felmerült, hogy létre kell hozni a tanácsot: „[a tanáregylet] (...) hogy a tanügyi intézkedések valóban üdvösek lehessenek, (...) szükségesnek tartja egy valódi szakférfiakból, s minden rendű tanintézetek jeleseiből összeállított tanügyi tanács szervezését (...)”. (Az Országos... 1869:21–22.) Nem tartható viszont az az állítás, hogy Schvarcz a gyűlés nyomán fogalmazta meg javaslatát, hisz ő már korábban előállt ezzel az ötlettel.

Két oktatástörténész, Mann Miklós és a 2007-ben elhunyt Felkai László 1992-es írásai, amelyek az OKT létrejöttéről és működéséről szólnak,³ Schvarczot nevezik meg ötletgazdaként. Felkai azonban nem szólt a javaslat történelmi kontextusáról, Mann pedig csak arról írt, hogy Eötvös minisztersége alatt még nem jött létre a testület. Felkai egyik lábjegyzete viszont arról tudósít, hogy Schvarcz műve 1866-ban, azaz már a kiegyezés előtt megjelent. De ez az állítás nem pontos, hisz a mű először nem könyvként, hanem – miként a Pallas Nagylexikona fogalmazott – „öt vaskos füzetre terjedő” műként jelent meg 1865 és 1868 között. Felkai, Mann és Vass szövegei abban megegyeznek, hogy csak a szóban forgó, két formában is megjelent munkát említik, holott „Új korszak” című hetilapjában Schvarcz már 1866-ban publikálta folytatásokban oktatási törvényjavaslatát, amelynek záró részében 17 [!] paragrafus írja le, miként kell létrehozni a „nemzeti magyar közoktatási tanácsot” (Törvényjavaslat 1866).

A tervezet e része 1866. március 12-én jelent meg, azaz bő egy évvel a kiegyezésről szóló törvények 1867. március 20-i elfogadása előtt!

A szövegben egyebek között ez áll: „a nemzeti magyar közoktatási tanács tagjai, számszerint negyvenkilenczen a felelős magyar közoktatásügyi miniszter által azon kétszáz jelölt közül neveztetnek ki, kiket a (...) a magyar tudományos akadémia fog mint jelöltekkel felterjeszteni, tekintettel a hazai köztudományosság körül szerzett érdemekre, a közoktatásügy körül szerzett tapasztalatokra, és a vallásfelekezetek és a nemzetiségek kellő képviselőit” (121. §). A számos állambölcseleti írást jegyző szerző nem csupán a felekezeti és nemzetiségi arányok figyelembevételét javasolta, hanem azt is, hogy a testületen belül az iskolarendszer különböző fokozatait, illetve szegmenseit („elemi, másodlagos és magas tanfolyami, gazdasági”) is meg kell jeleníteni szakosztályok révén. Schvarcz „statisztikai és fegyelmi” osztályok felállítását is javasolta. Az előbbi szorgalmazása mögött az a gyakran hangoztatott gondolata húzódnak meg, hogy az oktatás reformjához és mindenkihez való eljuttatásához szükség van az oktatásstatisztikai tevékenység intézményesítésére.⁴

³ Ezek abból az alkalomból születtek, hogy „Andrásfalvy Bertalan 1991 áprilisában az általa kiválasztott 15 tag meghívásával kezdeményezte a Tanács újbóli működését” (Felkai 1992:96).

⁴ Egyik 1865-ös röpiratában így írt: „(...) Az általam indítványozott közoktatásügyi-egylet (...) végrehajthatná a statisztika azon művét is, amely nélkül közoktatásügyi sikeres reformra komolyan nem is gondolhatunk” (Schvarcz 1865:20–21).

A fegyelmi szakosztállyal kapcsolatos elképzelés vélhetően arra vezethető vissza, hogy Schvarczot nagymértékben befolyásolták külhoni minták. Már I. Napóleon alatt létrejött, és az 1870-ig uralkodott III. Napóleon idején is működött egy francia tanügyi tanács,⁵ amelynek feladatkörei között szerepelt a fegyelmi funkció.

A tanács többi funkciójáról így írt Schvarcz: „magyar nemzeti közoktatásügyi tanács állíttatik föl a felelős magyar közoktatásügyi miniszter támogatására, az országgyűlésnek a közoktatásügy szükségleteiről való koronkénti rendszeres fölvilágosítására, és az országos tanári és tanítószemélyzet jogainak megóvására, úgyszintén az államilag vezetett összes tanodák alapítványainak ellenőrzésére. (119. §. i. m.:323) A tervezetből jól kivehető, hogy milyen célokat szolgált volna a testület.

Egyfelől a tanács nevében foglalt két jelző („magyar nemzeti”) együttes szerepeltetése azt jelzi, hogy a szerző nagy súlyt fektetett a nemzetépítésnek az oktatás révén történő kiteljesítésére. Ez nem lehetett meglepő 1866-ban, amikor a magyar állam szuverenitásának visszaállítása reális közelségbe került, részint a nemzetközi erőviszonyok alakulása, részint olyan hazai elitcsoportok fellépése következtében, amelyek nemzetépítő, a magyarság Kárpát-medencén belüli hegemoniájának megteremtését célzó programjuk megvalósítására készülődtek – miközben azért egyesek, mint láttuk, a nemzetiségi és felekezeti tagoltságra is tekintettel voltak. A testület első számú feladatául a miniszter támogatása jelenik meg, de Schvarcz más funkciókat is testált a tanácsra. Ezek érvényre juttatására utóbb – esetenként jóval később! – elkülönült szervezetek jöttek létre központi kezdeményezésre vagy éppen alulról szerveződve.

Schvarcz szövegéből kirajzolódik egy olyan elképzelés, hogy a tanítással foglalkozókat egyes más hivatások (mindenekelőtt az orvoslás) művelőihez hasonlóan egy olyan „testületbe” kell összefogni, amely fegyelmi funkciókat is ellát majd. A hasonló tevékenységet folytatók egyesítése és a jóléti, érdekvédelmi funkciók érvényre juttatása érdekében utóbb különféle egyéb kísérletek is történtek (itt említethetők a független tanügyi érdekszervezetek, szakszervezetek létrehozására irányuló kezdeményezések), amelyek elé a dualizmus elején és utóbb is gyakran gördítettek akadályokat a jobb- és baloldali politikai elitek.⁶

A statisztikai adatgyűjtés istápolásában Schvarczot tudományos érdeklődésén túl a hazai oktatásügy elmaradottságának észlelése is vezérelte, hisz különböző írásaiban drámai képet festett arról, hogy sok községben nincsenek iskolák, vagy ha vannak, nyomorúságos feltételek közepette működnek. Idehaza újszerű volt az a törekvés, hogy a tanügyi tanács gondoskodjon az oktatásstatisztikai feladatok ellátásáról és arról, hogy az iskoláztatás helyzetéről rendszeresen készüljenek jelentések a honatyák számára. Míg a tanügy iránt érdeklődők gyakran csak az iskolákon belüli

5 – I. Napóleonnak az ország közép- és felsőfokú iskoláit egységes keretbe foglaló, és az intézmény-együttest az Egyetem (Université) névvel illető terve részeként 1808-ban jött létre az Egyetem Legfőbb Tanácsa (Conseil Supérieur de l'Université), amely a későbbi rezsimek idején is fennmaradt, bár neve többször változott.

6 Lásd ezzel kapcsolatban Kelemen Elemér idevágó írásait: (Kelemen 2007).

folyamatokra figyelnek, Schvarczot az is foglalkoztatta, hogy a több tekintetben is egységesülő iskoláztatás területén mihamarabb érvényre juthassanak olyan rendszer-szintű funkciók, mint a tantervfejlesztés, az oktatásügyi statisztikák elkészítése és az iskolarendszer működésének értékelése. A mából visszanezve azt mondhatjuk, hogy utóbb sokakat foglalkoztató minisztériumi részlegeket, háttérintézményeket, költséges programokat hoztak létre azon szerepkörök ellátására, amelyeket Schvarcz 1866-ban a közoktatási tanácsra testált. (Egyetlen példaként, a közelmúltban „Jelentés a magyar közoktatásról” címmel kiadott színvonalas, ámbár a parlamenti munkában nem hasznosuló, sok kutatót éveig foglalkoztató köteteket említeném.)

Mint láttuk, a tanács létrehozásának szükségességéről már 1867 előtt részletesen írt Schvarcz. Ezt azért tehetette, mert sok idegen nyelv ismeretében,⁷ korábbi utazásainak köszönhetően és különféle szakmunkák elolvasása révén szerteágazó ismeretekre tett szert számos európai állam oktatási rendszeréről. A közpolitika-kutatók mai fogalmaival élve (*Bajomi 2010b*) elmondhatjuk, hogy politikai változások előmozdítására törekvő tudásközvetítőként (knowledge-broker) lépett fel, hisz már az 1867-es közjogi változások előtt külhoni mintákból építkező törvénykonceptiót kínált fel kortársainak.

A közoktatási tanáccsal kapcsolatos első javaslat közreadása és a testület felállítása között hat év telt el. Az idevágó történésekről sajnos nincs pontos képünk. Az idézett történések közül az egyik szerint „báró Eötvös József is foglalkozott a gondolattal, hogy létrehozzon olyan szervet, amely az oktatás tartalmi, különösen didaktikai vonatkozásaival foglalkozzék, és az oktatási kormányzatot tanácsokkal lássa el” (*Felkai 1992:93*). Eötvös kortársa, a tanügyi írásokat publikáló György Aladár egyik cikkében több, a fentieket megerősítő állítás olvasható: „Már 1868. jan. 20-kán jelent meg a »Pesti Naplóban« egy kormány sugallata alatt készült cikk, »Mit csinál a közoktatási miniszter«, amelyben (...) kimondatik, hogy legalább a tankönyvek bírálata egyedül a »törvény által testületekbe egyesített tanítók« feladata leendő, s ez idő óta több ízben került a nyilvánosság elé, sőt mint azt a kormányhoz közelálló egyénektől tudom, maga Eötvös több ízben bízott meg egyeseket ily törvényjavaslat kidolgozásával, bár mindég eredmény nélkül” (*György 1871*).

Mann viszont így fogalmazott: „Eötvös József a minisztérium szervezésekor nem tartotta szükségesnek egy rendszeres tanácsadó, véleményező testület létrehozását” (*Mann 1992:88*). Mann állítását több szöveg is cáfolni látszik. Egyfelől az 1871-ben a tárca élére került miniszter a tanács megnyitásakor mondott beszédében Eötvös által is felállítani kívánt grémiumként szólt az OKT-ről: „(...) a boldogult elődöm által már tervezett közoktatási tanácsnak szervezetét, miután számos szakférfi véleményét pártkülönbség nélkül kikértem, Ő cs. és Ap. kir. Felsege szentesítése alá bocsátottam (...)” (*A közoktatási... 1872:397*). Az előbb Kleinmannként publikáló, utóbb Kármán Mór néven ismert pedagógiai „szakférfi” a *Magyar Tanügy-ben* a következőket írta: „1869 tavaszán volt, a középtanodai tanáregylet rendkívüli köz-

7 „(...) tudományos műveit a magyar mellett német, angol, francia és ógörög nyelveken írta” (*Miru 2000:8*).

gyűlésén (...) felmerült az óhajlás, vajha az iskolaügyekre nézve egy országos közoktatási tanács állíttatnék fel. A jelen volt miniszteri tanácsos sietett a nyilatkozattal, hogy a kultuszminiszter úr a közoktatás igényeinek képviseltetése céljából maga is szükségét látja az ily intézménynek, és közeli kilátásba helyezte a tanács felállítását” (*Kármán 1911:115*).

Eötvös idején a társadalmi nyilvánosság egyes fórumain különböző tanítással foglalkozó személyek is szorgalmazták egy ilyen tanács felállítását. Újabb idézet György Aladár cikkéből: „Múlt év ápr. 20-dikán a »Pesti Naplóban« egy gyakorlati tanférfit indítványozta a közoktatási tanácsot, s ugyanezen év febr. 14-dikén a szabolcsmegyei iskolatanács ez ügyben a törvényhozáshoz és a szakminisztériumhoz a megye útján indítványt is terjesztett elő”.

Összefoglaló jelleggel azt mondhatjuk, hogy a tudásközvetítői szerepkörben fellépő Schvarcz 1866-os javaslatát a kiegyezés után magukévá tették és képviselni kezdték a politikai átalakulás sodrában újjászerveződő oktatási szféra egyes szereplői. 1869-ben egy jelentős civil szervezet képviselte ezt a véleményt, amit a tárca egyik tisztviselője is felkarolt. A következő évben egy tanárember fogalmazott meg a sajtóban ilyen javaslatot, majd a még Eötvös alatt felállított, utóbb kérészetletűnek bizonyult megyei szintű oktatásügyi testületek egyikének ülésén adtak hangot hasonló véleményüknek a résztvevők.

Ha majd újabb információk birtokába jutunk, talán eldönthetjük azt a kérdést, hogy voltak-e olyan szorosak a fent említett szereplők közötti kapcsolatok, hogy meghatározott ügyért fellépők szövetségéként⁸ említsük azon oktatásügyi szereplőket, akik Schvarcz javaslatából kiindulva a tanügyirányításon belül vagy a nyilvánosság különböző fórumain szorgalmazták a tanács felállítását.

A György Aladár által említett javaslatok megfogalmazódása után bő év telt el, mire a Néptanítók Lapjában megjelent az OKT-ra vonatkozó rendelet tervezete.

Bár nem tudhatjuk, hogy miként alkották meg a rendelet tervezetét, valószínű, hogy nem jár távol a valóságtól az OKT első elnökének emlékirata,⁹ amely szerint¹⁰ a testület létrehozásakor az osztrák minta volt a meghatározó: „Ezen tanács szabályzatának az 1860-ban létesült osztrák Unterrichtsath szolgált mintájául. (...) Néhány módosítása kivételével, a milyen főleg a tanácstagok egy részének választás útján való meghatározása, a mi közoktatási tanácsunk egybeállítására s felosztására nézve fővonásaiban egészen hasonló az említett osztrák Unterrichtsath-hoz” (*Horváth 1875:463–464*).

8 Az előző bekezdésben említett tudásközvetítőkről, illetve a meghatározott ügyekért szövetkezőkről (advocacy coalitions) bővebben szövegek egyik írásomban (*Bajomi 2010b*).

9 Ebben a történész-püspök a testület átalakításának szükségességéről kívánta meggyőzni Trefort Ágostont, aki „kezdetben nem foglalkozott az OKT tevékenységével” (*Mann 1992:89*).

10 A Horváth által írottak hitelét növelő körülmény, hogy a történész nemcsak az OKT első elnöke volt, hanem a Pesti Napló tudósítása szerint maga is részt vett a rendeletet véglegesítő bizottság munkájában: „A közoktatási tanács felállítására tárgyában (...) tegnap kezdődtek meg az értekezletek a kultuszminisztériumban Pauler miniszter elnökelete alatt, és a viták nagy élénkséggel folytak. Az értekezletre csak kevesek voltak meghíva, nevezetesen Horváth püspök (...)” (*Közoktatási... 1871*).

A tervezetre többen is reagáltak. A Schvarczról ímént írottak alapján nem meglepő, hogy a tudós-politikus vezetésével működő Országos Köznevelési Egylet közlönye, a Haladás a testület feladatköre kapcsán többek közt így fogalmazott: „Munkakörébe pedig át szeretnénk tételni az összes közoktatásügyi statisztika vezetését (...) és közrebocsátását” (*Országos... 1871*).

A vélhetően Schvarcz által írt cikk ezen túlmenően szóvá tette, hogy a testület tagjai nem részesültek volna juttatásban: „A miniszter a közoktatási tanácsot nagyfontosságú, terjedelmes és súlyos munkakör betöltésére akarja életbe léptetni. És mégis »nobile officium«-ra akarja alapítani”. A „megtisztelő megbízatás” elve jegyében történő foglalkoztatást a katolikus „Tanügyi lapok” cikkírója is bírálta: „Egy rendes testület, mely rendszeres ügyködéssel, évnegyedes közgyűlésekkel, szakbeszittel, egy szerves közigazgatási hivatalt pótolva (...) ingyenes, tiszteletbeli tagokból állíttassék egybe, ez nem látszik tanácsosnak, (...) az ily ingyen-eljárásnak pongyola-eljárás lesz a vége” (*M. I. 1871*).

A vita középpontjában a testület összetétele állt. A Haladás szerzője egyrészt javasolta, hogy 36 ingyen dolgozó tag helyett 9–15 jól megfizetett személyből álljon a tanács, másrészt kifogásolta, hogy a grémiumba nem csak a miniszter küldhet majd tagokat: „(...) oly tanács, melynek tagjait felében egyletek választanák (...) a miniszter programjával ellentétbe jöhetnek, csak a súrlódást növelné ott, hol szabad versenyről szó sem lehet, miután versenynek a kormány és a törvényhozó testület vagy a kormány és a közönség közt kell létrejönnie, de nem a miniszter irányára saját közegeinek irányára közt”. A miniszteri kinevezés mellett érvelő írástól eltérően M. I. a képviseleti elvnek az egyházakra való kiterjesztését javasolta (ám ezt a szempontot végül nem vették figyelembe a rendelet készítői): „A tanács tagjainak választásában ne csak a szakokra, de a hitfelekezetekre is, pedig kellő arányban, tekintettel kell lenni (...)” (*M. I. 1871*).

Igen élesen fogalmazott a Budai Tanítóegylet vezetése, amely képviseleti alapon álló autonóm testület létrejöttét szorgalmazta. „(...) a közoktatási tanács egy, a minisztériumnak alárendelt tanácsadó közeg volna, melynek határozatait a közoktatási kormány csak akkor volna köteles tiszteletben tartani, ha azok tetszését megnyernék, holott e tanácsnak oly független testületnek kellene lenni, melynek tanácskozásában a közoktatásügyi kormány képviselője legföljebb mint kormánybiztos vehetne részt, és a melynek határozatait a közoktatásügyi kormányzatnak szükségképpen tekintetbe kéne vennie minden kormányzati intézkedésnél, minden tanügyi törvényjavaslat készítésénél” (*A budai... 1871*).¹¹

¹¹ A központi szintű tanügyi tanácsok történetében később is felmerült annak kérdése, hogy felülről lefelé szerveződő, a miniszternek szorosan alárendelt szerv legyen-e a létrehozni kívánt testület, avagy autonóm, képviseleti alapon szerveződő testületet hozzanak-e létre. Egy tanulmányomban (*Bajomi 2010a*) megírtam, hogy a rendszerváltás után a tárca jobboldali irányítói először egy olyan Országos Köznevelési Tanácsot hoztak létre, amely a miniszter által kiválasztott tagokból álló, titkosan működő testület volt. Az 1993-as köznevelési törvény 1993 tavaszi változatai szerint a felállítani kívánt testület tagjait szintén a miniszter választotta volna ki, ám a heves viták nyomán végül a két tanügyi tanács (Országos Köznevelési Tanács, Köznevelési-politikai Tanács) mindegyikének tagjait az egyes érdekcsoportok, intézményes szfé-

Az egyesület azt is sérelmezte, hogy a tervezet szerény szerepet szánt a tanítóknak: „az alapszabály-tervezet a csekély számú közép és felsőbb tanintézeteknek a közoktatási tanácsban nagyobb és tágabb szereplési kört nyit meg, mint az ezekre menő népiskolák holott a nép műveltsége lévén a haza főnnállásának biztosítéka, mindenestre a népiskolai tanítókat illeti meg a tanácsban a főbefolyás” (*A budai... 1871*).

A tervezet vitájában olyan vélemény is megfogalmazódott a Reform című lapban és a rendeletet véglegesítő minisztériumi bizottságban, amely korlátozni kívánta a tanács mozgásterét. Egy „á” álneven író cikk szerzője így foglalta össze a nézeteléréseket: „Az eredeti tervben a közoktatásügyi tanácsnak kettős feladat jutott, t. i. véleményt adni olyan oktatásügyi intézkedésekre nézve, melyeknek a keresztülvitelét a miniszter elrendelni akarja, azon felül pedig a saját belátása szerint önálló javaslatokat a felelős miniszter elé terjeszteni (...). A »Reform« cikkezője a közoktatásügyi tanács tevékenységének ezen ágát mellőztetni akarná. (...) A bizottságban (...) oly tagok nyilatkoztak a közoktatásügyi tanács kezdeményezési joga ellen, akik nem csak közel állnak a minisztériumhoz, hanem kikről föltehetni, hogy egyenesen a miniszter nézeteit tolmácsolták. (...) Ha (...) megfosztjuk a közoktatásügyi tanácsot kezdeményezési jogától, úgy nem nyerünk egyebet, mint egy új, adminisztratív osztályt a közoktatásügyi minisztériumban (...)” (*Közoktatásügyi tanács 1871*).

A viták nyomán csak kicsit módosult a rendelet szövege. Az a paragrafus, amely úgy kezdődött, hogy „A tanács tagjai díjt nem húznak (...)” így változott: „A tanács tagjai ülési díjakat húznak”. Miként ezt a rendelet 2. pontja is mutatja, a tanácstól végül nem vették el a javaslattevés jogát: „Ezen tanács feladata a közoktatás állását és szükségleteit éber szemekkel kísélni, annak előmozdítása tekintetében saját kezdeményezéséből is a közoktatási miniszternek előterjesztéseket és a javaslatokat tenni” (*Szabályzat... 1871*). A testület összetételét illetően kisebb változást jelentett, hogy végül nemcsak a tanítók pesti egyesülete, hanem egy tágabb, ámbár egy tanfelügyelővel megfejtelt kör¹² választhatott három tanítót a tanácsba.

A rendelet Ferenc József általi aláírása után egy országgyűlési vitában Schvarcz, noha az ellenzéki Országos '48-as párt képviselője volt, védelmébe vette a közoktatási tanács intézményét, ugyanakkor kifogásolta, hogy nem törvény rendelkezett a testület létrejöttéről: „Szükségesnek tartja szólni e tanácsot azért, mert jelenlegi parlamentáris kormányformánk értelmében az egyes minisztériumok nem csak arra hivatottak, hogy végrehajtó közeként működjenek, hanem arra is, hogy a törvényhozási munkálatokat előkészítsék. Csak azt sajnálja, hogy ha törvényt hozunk arról, hogy minő kölönczöket kössünk a juhászoknyákra, ez az ügy is megérdemelt volna ennyit” (*A képviselőház... 1871a*). Ugyanakkor a közoktatásügyi vita során az egyébként Deák-párti Pulszky Ágost az OKT-ról elmarasztalóan nyilatkozott,

rak érintettjei delegálták. Utóbb annyi változott, hogy amikor az SZDSZ-ben politizáló Magyar Bálint minisztersége idején a NAT elfogadásával kapcsolatban vétőjoghoz jutott az OKNT, egyúttal a tárcavezető lehetőséget kapott arra, hogy ő is delegáljon tagokat a testületbe. Sajátos időgrást végrehajtva itt érdemes megemlíteni, hogy egykoron a Budai Tanítóegyesület kiáltványának szerzői igencsak sérelmeztek, hogy a rendelettervezet az OKT-ban helyet foglaló minisztériumi delegáltakat szavazati joggal ruházta fel.

12 „A budapesti népiskolai s tanítóképezdei tanítók gyülekezete az illető tanfelügyelő elnöklése alatt”.

egyebek között azért, mert a testület az oktatásügy felettébb szükséges modernizációját akadályozhatja: „(...) közoktatásunk terén mindenfelé annyi hiánnyal találkozunk (...) a miniszter úr (...) ezen gépezethez egy új kereket, a közoktatási tanácsot illesztette, talán feledve, hogy minden új kerék a gépezetben a fejlődés egyenletességét biztosíthatja, de a gépnek menetét általában lassítja” (*A képviselőház... 1871b*).

A képviseleti elvvel kapcsolatos viták a rendelet elfogadása után sem ültek el. Kleimann a testület főváros-központúságát bírálta: „(...) csalfa kecsegtetés a közoktatásügyi tanács szabályzatában bízni, mely a legszerényebb követelményeknek sem felel meg. Országos működésre lenne hivatva, de az igénybe vett tényezők oly szűk körűek, mintha épp a főváros oktatásügyének szervezetéről lenne szó” (*Kármán 1911*).

Míg egyesek nyilvános testületként képzelték el a tanácsot, egy tudósításból kiderül, hogy ennek működésében hamar megjelentek az államgépezetbe beépült szervezetek zárt működésmódjának jelei: „[A tanács] (...) legutóbbi ülésén több igen fontos határozatot hozott, melyek közül különösen kiemelhetjük azt, hogy e testület ülései ezentúl nem lesznek nyilvánosak. Sajátos fényt vet e határozat Pauler bizalmi férfiakra, kik tisztán tudományos és az egész nemzetet érdeklő kérdések feletti tanácskozmányaikban titkolódnak” (*A közoktatási... 1872*).¹³ A tudósítás szerint a tanítók nevében szólók pedig azt sérelmezték, hogy a magasabb iskolafokokozatok képviselői és a vezető tudósok mellett eltörpülhet a hangjuk: „Még egy másik határozat sem bírja a szakférjak tetszését, t. i. az, hogy minden kérdés felett a plénumban döntenek; a közoktatásügyi tanácsban e határozat ellen tudtunkkal csak Zichy Antal és a pesti tanítók által megválasztott két tag szavazott, kik azt kívánták, hogy speciális kérdésekben az illető szakosztály véleménye döntsön, mi pedagógiai szempontból correct”.

A Pauler Tivadar helyébe lépett Trefort Ágoston idején Horváth Mihály javaslata alapján úgy szervezték át az OKT-t, hogy 1875-től az egyesületek nem képviselhetették magukat benne: „Az elnököt, az alelnököt, a tanácsjegyzőt és a hat állandó tagot a (...) miniszter javaslatára Ő császári és apostoli királyi Felsége nevezi ki. (...) A tanács többi tagját a tanács állandó tagjainak ajánlatára három évre nevezi ki a közoktatási miniszter” (*Ferenczy 1896:28*).¹⁴ A OKT működését újabban elemző szakember a reformot a tantervfejlesztést jól szolgáló változásként értékelte. „A korszak legmaradandóbb teljesítményét (...) a testület tantervek készítésével, véleményezésével, korrekciójával érte el. Ehhez az új alapokra helyezett, a hatékonyságot előtérbe helyező működési mechanizmus is hozzájárult” (*Vass 2007:23*). Vállalva az anakronizmus veszélyét, elmondhatjuk, hogy az OKT kiváló tudósokat megnyerni képes tantervfejlesztő műhelyként működött egy olyan korban, amikor a tárca még

¹³ Itt érdemes megemlíteni, hogy az államszocializmusnak véget vető politikai rendszerváltást követően az első szabadon választott, jobboldali kormány idején az oktatási tárcát vezető Andrásfalvy Bertalan titokban hozta létre az Országos Közoktatási Tanácsot, amely nem nyilvános módon működött.

¹⁴ Pesti Napló, 1875. aug. 1.

nem rendelkezett olyan háttérintézményekkel, mint amilyeneket az 1948 utáni fél évszázadban hoztak létre.

Egy tudósítás szerint a középtanodai tanáregylet vezetése sajnálattal vette tudomásul a reformot, de végül nem tiltakozott – talán azért sem, mert függtek a tárca vezetésétől: „Fontos esemény volt a tanács újraszervezése. Sajnálattal konstatálja, hogy az egylet az új szervezés folytán tag-küldési jogától elesett; másrésről azonban örömmel jelenti, hogy a múlt tanévben megrendezett országos középtanodai rajzkiállítás ez idén a közoktatási minisztérium pártfogása mellett létesült” (*Az o. középtanodai... 1875*).

Írásom végén szeretném kiemelni, hogy azon értékelésekkel ellentétben, amelyek csak az osztrák, porosz és francia minták szerepét említik az OKT létrejötté kapcsán, a dualizmus első éveiben Svájc és egyes német tartományok is mintaadó szerepet játszottak. A Budai Tanítóegylet idézett emlékiratának szerzői a református egyház szerveződési elveit idéző kifejezéssel élve jelezték, hogy képviseleti alapon álló, alulról építkező testület létrehozását tartották kívánatosnak: „Németországban képviseleti alapon nyugvó tanodai színódusokat követelnek. Svájcz tanfériai azok élvezetében vannak, s itt a közoktatási kormány előbb nem tesz semminemű tanügyi intézkedést, míg a fiók és a főszínódusok azokat helyesekül nem fogadták” (*A budai... 1871*).

A Svájcra és egyes német tartományokra jellemző viszonyok megismeréséhez nagymértékben hozzájárulhattak különféle úti beszámolók,¹⁵ mindenekelőtt az a jelentés, amelyet egy minisztériumi tanácsos 1870 decemberétől folytatásokban közölt a Néptanítók Lapjában. Az utóbb könyvként is publikált szöveg szerzője, Molnár Aladár a nép- és középiskolai tanítók választott képviselőiből álló berni zsinat névvel illetett testületről így írt: „Hatásköre a zürichi zsinaténál annyiban jelentékenyebb, hogy minden olyan törvényre vagy rendeletre nézve, mely (az egyetemen kívül) az oktatásra és a nyilvános iskolák belső rendezésére vonatkozik, a kormány tartozik előzetesen meghallgatni a zsinatnak vagy legalábbis előjáróságának véleményét. Ezen felül önállóan is terjeszthet föl a kormányhoz a tanügyet illető javaslatokat, terveket, észrevételeket” (*Molnár 1871:86*). Az idézetet a tanítóegylet kiáltványában foglaltakkal összevetve érdekes eltérésre figyelhetünk fel: míg a tanácsos csupán arról ír, hogy a kormány „tartozik előzetesen meghallgatni” a zsinat véleményét, a tanítóegylet értelmezése szerint a közoktatási kormány csak a tanügyi zsinatok által „helyesekül elfogadott” intézkedéseket foganatosíthat.¹⁶

15 Eötvös számos tanférifiút küldött tanulmányútra ezen országokba (*Kriston Vízi 2006*).

16 Érdemes megemlíteni, hogy mintegy 120 évvel később a Történelemtanárok Egyletének vezetője azt a kérdést firtatta a közoktatási törvény még Gázsó Ferenc által jegyzett változata kapcsán, hogy milyen viszony lesz a felállítandó OKT és a minisztérium között: „Kimondható-e az a tétel, amire bizonyos sejtetés van, illetve egy olvasat lehetséges, hogy szakmai kérdésekben az OKT gyakorlatilag a döntéshozó, még akkor is, ha ennek politikai felelőssége a minisztériumot terheli és a minisztérium csupán végrehajtó szerv, vagy pedig az OKT csupán véleményt mond bizonyos kérdésekben, döntést készít elő, és mindenben a minisztérium fog dönteni a továbbiakban” (*Az oktatási... 1991:25*).

Az alulról építkezés logikáját jól érzékeltette egy másik cikk, amelyet Bágyonban, Villányon, és Székelykeresztúron dolgozó tanítók német tartományokban tett útjuk után írtak: „Ha egy községben vagy városban több tanító van, azok már maguk között egy kis testületet képeznek, s a tanítás körüli nézeteket a kerületi értekezleteken előadják. A kerületi tanítói értekezletek provinciák szerint alakultak, és gyűléseiket a provincia különböző helyein tartják, minden évben egyszer, az iskolaév kezdetével. A helyzetükről és a tanításügyről értekeznek. Ha megvitatott és határozatra hozatott végzéseik reformeszméket is tartalmaznak, azt akkor vagy az országos tanítói gyűléseken vagy a minisztérium eleibe javaslatként kérelemképpen felterjesztik” (Dali, Scheidl & Katona 1870).

BAJOMI IVÁN

IRODALOM

- A BUDAI TANÍTÓ-EGYLET EMLÉKIRATA (1871) *Reform*, aug. 30. A cikk bő részleteket közöl az alábbi szövegből: Az Országos Közoktatási Tanács ügyében dr. Pauler Tivadar m. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszterhez intézett emlékirat a Budai tanító-egylet részéről, Pest, 1871.
- A KÉPVISELŐHÁZ ÜLÉSE, decz. 23. (1871a) *A Hon*, dec. 24.
- A KÉPVISELŐHÁZ KÖZOKTATÁSÜGYI VITÁJÁBÓL (1871b) *Pesti Napló*, dec. 22.
- A KÖZOKTATÁSI TANÁCS MEGNYITÁSA ALKALMÁVAL TARTOTT BESZÉDEK (1872) *Néptanítók Lapja*, jún. 13.
- A MAGYAR ORSZÁGOS KÖZOKTATÁSI TANÁCS SZABÁLYZATI TERVEZETE (1871) *Néptanítók Lapja*, máj. 25.
- AZ ORSZÁGOS KÖZÉPTANODAI TANÁREGYLET EMLÉKIRATA a Vallás- és Közokt. M. Kir. Minisztérium által kiadott gymnasiumi és lyceumi tanszervezeti javaslatok ügyében (1869) Budán, AZ O. KÖZÉPTANODAI TANÁREGYLET KÖZGYŰLÉSE (1875) *Pesti Napló*, aug. 5.
- AZ OKTATÁSI TÖRVÉNYKEZÉS KRITIKUS PONTJAI. A KÖZOKTATÁSI TÖRVÉNY SZAKMAI TERVEZETÉRŐL RENDEZETT ORSZÁGOS TANÁCSKOZÁS (1991) Budapest, Országos Közoktatási Intézet.
- BAJOMI IVÁN (2006) Az Országos Köznevelési Tanács visszaállítását szorgalmazó ’56-os javaslat. *Educatio*, No. 3.
- BAJOMI IVÁN (2010a) Tanügyitanács-barkácsolás az Antall-kormány idején. In: Kiss László (ed) *A cselekvő értelmiségi – Tanulmányok Huszár Tibor 80. születésnapjára*. Argumentum-ELTE Társadalomtudományi kara, Budapest, pp. 28–38.
- BAJOMI IVÁN (2010b) A közpolitika-barkácsolás szereplői és színterei. *Educatio*, No. 4.
- DALI ÁDÁM, SCHEIDL MIKLÓS & KATONA SÁNDOR (1870) Tanügyi tapasztalások külföldön. *Néptanítók Lapja*, jún. 9.
- FELKAILÁSZLÓ (1992) Az Országos Közoktatási Tanács múltjából. *Új Pedagógiai Szemle*, No. 3.
- FERENCZY JÓZSEF (1896) *Országos Közoktatási Tanács – tanügytörténeti szemle*. Nagy Sándor Könyvnyomdájából, Budapest.
- GYÖRGY ALADÁR (1871) A magyar országos közoktatási tanács. *A Hon*, nov. 8. [a reggeli kiadás melléklete]
- HORVÁTH MIHÁLY (1875) Az Országos Közoktatási Tanács átalakulása. *Magyar tanügy*, pp. 455–467.
- KÁRMÁN MÓR (1911) Észrevételek a közoktatási tanács szabályzatára. In: Kármán Mór, *A közoktatás egysége és a tanulmányok szervezete*. Budapest, pp. 115–119. [Első megjelenés: Kleinmann Mór néven, *Magyar tanügy*, 1872. jan.]
- KELEMEN ELEMÉR (2007) *A tanító a történelem sodrában*. Iskolakultúra, Pécs.
- KÖZOKTATÁSÜGYI TANÁCS (1871) *Pesti Napló*, nov. 4.
- KRISTON VÍZI JÓZSEF (2006) Eötvös küldte és a hazavárta Őket – magyar oktatók vándorúton 130 évvel ezelőtt. *Neveléstörténet*, No. 1–2.
- MANN MIKLÓS (1992) Az Országos Közoktatási Tanács első évtizedei. *Új Pedagógiai Szemle*, No. 3.
- MIRU GYÖRGY (2000) Bevezetés. In: Miru György, *Szvarcz Gyula*. Új Mandátum, Budapest.
- MOLNÁR ALADÁR (1871) *Svájcban és Bajorországban szerzett tanügyi tanulmányok*. Budán.

- M. I. (1871) A m. közoktatási tanács szabályzati terve fekszik előttünk. *Tanodai lapok*, jún. 15.
- ORSZÁGOS KÖZOKTATÁSI TANÁCS (1871) *Haladás*, ápril-május 30.
- SCHVARCZ GYULA (1865) *Néhány előleges pont a hazai közoktatásügy legégetőbb szükségleteiről*. Pest.
- SCHVARCZ GYULA (1869) *A közoktatásügyi reform mint politikai szükséglet Magyarországon*. Pest.
- SZABÁLYZAT AZ ORSZÁGOS KÖZOKTATÁSI TANÁCS SZÁMÁRA (1871) *Néptanítók Lapja*, dec. 21.
- TÖRVÉNYJAVASLAT SCHVARCZ GYULÁTÓL A KÖZOKTATÁSÜGYI REFORM ÉRDEKÉBEN (1866) *Új korszak*, márc. 12.
- VASS VILMOS (2007) *Az Országos Közoktatási Tanács tantervi munkálatai a XIX. században – mai tanulságokkal*. PE BTK Neveléstudományi Intézet Pedagógiai Oktató-és Kutatóközpont, Pápa.



BÖLCSÉSZEK SZAKVÁLASZTÁSA ÉS TANÁRRÁ VÁLÁSA

A VALLÁS ÉS AZ ETNIKAI HOVATARTOZÁS SZEREPE
A KÉT VILÁGHÁBORÚ KÖZÖTTI MAGYARORSZÁGON

OKTATÁSTÖRTÉNET-ÍRÁSUNKBAN, AMELY az „iskola története”, a „tanulói csoportok története”, az „oktatáspolitikai története” mellett a „tanítók/tanárok történetét” is mindig fontosnak érezte, születtek már írások a középiskolai tanárok képzéséről (*Ladányi 2008; Pukánszky 1989; Németh 2009*), a tanári professzionalizáció, önszerveződés folyamatairól (*Németh 2007; Nagy M. 1996; Keller 2010*), a tanárok egyes szakmai tevékenységeiről (*Szabolcs & Mann 1997; Nagy M. 1991*), de klasszikus szociológiai elemzésekre – a tanári pályát választók rekrutációját és belső rétegzettségét illetően – mindeddig csak a 20. század második felében aktív középiskolai tanársággal kapcsolatban kerülhetett sor (*Ferge 1972; Nagy M. 1991; Biró 2002*). Az *oktatástörténeti* kutatások ilyen irányú kiterjesztése tehát mindenképpen indokolt, a téma *oktatásszociológiai*¹ relevanciája pedig nem igényel különösebb indoklást.²

Mit tudhatunk meg a középiskolai tanárokról?

Az empirikus történet-szociológiai források közül – mint minden hasonló rétegvizsgálat esetén – a korabeli statisztikák elemzése volt az első teendő. A középiskolai tanárok esetében is az egyik legfontosabb forrás a népszámlálás. Nagyfontosságúak továbbá az államigazgatási adatgyűjtés évenként leközlő adatai, valamint néhány teljes körű rétegfelvétel (*lásd a Magyar statisztikai közlemények 16., 56., 72., 79., 87–92., 96., 103. kötetét*).

Az 1900., 1910., 1920., 1930. évi népszámlálás külön táblázatokat közöl a kiemelkedő értelmiségi rétegekről, így a középiskolai tanárokról is. A Trianon utáni Magyarországra nézvést az 1920-as népszámlálási adataink megyei bontásban közlik a középiskolai tanárok iskolai végzettségét, vallását, anyanyelvét és magyarul tudását (*Msk. 72.k.:503.p.*). Az iskolai végzettség – tekintettel arra, hogy a népszámlálás nem tett különbséget a különböző egyetemek között – esetünkben nem érdemi adat. A középiskolai tanárok a nacionalista kurzus idején szinte kivétel nélkül magyar anyanyelvűnek mondták magukat – miközben számos adat³ utal a német

1 Tisztelettel ajánljuk ezt a tanulmányt a 70 éves Csákó Mihálynak, aki az ELTE TáTK oktatásszociológiai szakirányát létrehozta.

2 A 2000-es évek vége óta néhány tanulmányban már foglalkoztunk a bölcsészdiplomásokról, ezen belül a történetészek, illetve idegennyelv-szakosokról, társadalmi összetételével (*Nagy P. T. 2009; Biró & Nagy 2007*).

3 A legfontosabb jelzéseink: 1) a Karády Viktor által meghonosított, az egyénekre nézve sosem determináns, de csoportszinten mindig érdemi eredményt mutató névjelleg-vizsgálatok, amit a működő tanárookra mi is elvégeztünk; 2) az iskolai statisztikákból (pl. értesítők, statisztikai évkönyvek) kinyerhető adatok az iskolákban használt segédnyelvekről (pl. szlovák, német stb.); 3) folyóiratokból, repertóriumokból, lexikonokból kigyűjtött adatok a tanárok idegen nyelven történő – nemcsak tudományos, hanem napilapszintű – publikációs aktivitásáról.

1. táblázat: A középiskolai tanárok felekezeti összetétele és regionális eloszlása 1920-ban (%)

| Országrészt, törvényhatóság | Róm. kat. | Görög kat. | Ref. | Ág. hitv. ev. | Görög kel. | Unit. | Izr. | Egyéb | Total (N=) |
|---------------------------------|--------------|---------------|-------|------------------|---------------|-------|-------|-------|---------------|
| a) Duna jobb partja | | | | | | | | | |
| Baranya vármegye | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 55 |
| Pécs tjt. | 81,8 | 1,8 | 9,1 | 3,6 | 0,0 | 0,0 | 3,6 | 0,0 | 55 |
| Fejér vármegye | 69,2 | 0,0 | 30,8 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 13 |
| Székesfehérvár tjt. | 78,9 | 0,0 | 7,9 | 2,6 | 0,0 | 0,0 | 10,5 | 0,0 | 38 |
| Győr vármegye | 85,7 | 0,0 | 0,0 | 14,3 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 7 |
| Győr tjt. | 81,7 | 0,0 | 4,2 | 4,2 | 0,0 | 1,4 | 8,5 | 0,0 | 71 |
| Komárom vármegye | 100,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 1 |
| Komárom Újv. tjt. | 100,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 20 |
| Moson vármegye | 81,8 | 9,1 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 9,1 | 0,0 | 11 |
| Somogy vármegye | 47,5 | 0,0 | 39,3 | 9,8 | 0,0 | 1,6 | 1,6 | 0,0 | 61 |
| Sopron vármegye | 75,0 | 0,0 | 12,5 | 12,5 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 8 |
| Sopron tjt. | 50,9 | 1,9 | 7,5 | 28,3 | 0,0 | 1,9 | 9,4 | 0,0 | 53 |
| Tolna vármegye | 49,1 | 0,0 | 14,0 | 33,3 | 0,0 | 0,0 | 3,5 | 0,0 | 57 |
| Vas vármegye | 79,2 | 0,0 | 2,8 | 15,1 | 0,0 | 0,0 | 2,8 | 0,0 | 106 |
| Veszprém vármegye | 68,8 | 1,6 | 23,4 | 6,3 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 64 |
| Zala vármegye | 80,6 | 0,0 | 2,8 | 6,9 | 1,4 | 1,4 | 6,9 | 0,0 | 72 |
| Összesen | 71,3 | 0,6 | 11,3 | 11,5 | 0,2 | 0,6 | 4,6 | 0,0 | 637 |
| b) Duna bal partja | | | | | | | | | |
| Esztergom vármegye | 90,6 | 0,0 | 3,1 | 6,3 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 32 |
| Hont vármegye | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 100,0 | 0,0 | 1 |
| Nógrád vármegye | 62,5 | 3,1 | 12,5 | 15,6 | 0,0 | 3,1 | 3,1 | 0,0 | 32 |
| Összesen | 75,4 | 1,5 | 7,7 | 10,8 | 0,0 | 1,5 | 3,1 | 0,0 | 65 |
| c) Duna-Tisza köze | | | | | | | | | |
| Bács-Bodrog vármegye | 100,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 1 |
| Baja tjt. | 94,1 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 5,9 | 17 |
| Csongrád vármegye | 50,0 | 0,0 | 23,1 | 11,5 | 0,0 | 0,0 | 15,4 | 0,0 | 26 |
| Hódmezővásárhely tjt. | 17,6 | 0,0 | 82,4 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 17 |
| Szeged tjt. | 80,8 | 0,0 | 5,5 | 8,2 | 0,0 | 0,0 | 5,5 | 0,0 | 73 |
| Heves vármegye | 84,3 | 1,4 | 4,3 | 7,1 | 0,0 | 1,4 | 1,4 | 0,0 | 70 |
| Jász-Nagykun-Szolnok vármegye | 40,7 | 0,9 | 46,3 | 7,4 | 0,0 | 0,9 | 3,7 | 0,0 | 108 |
| Pest-Pilis-Solt-Kiskun vármegye | 59,9 | 1,0 | 26,1 | 11,1 | 0,0 | 0,3 | 1,6 | 0,0 | 307 |
| Budapest székesfőváros | 62,3 | 1,6 | 13,4 | 9,3 | 0,1 | 0,2 | 12,8 | 0,2 | 851 |
| Kecskemét tjt. | 55,3 | 0,0 | 34,0 | 6,4 | 0,0 | 0,0 | 4,3 | 0,0 | 47 |
| Összesen | 61,6 | 1,3 | 18,9 | 9,1 | 0,1 | 0,3 | 8,5 | 0,2 | 1517 |
| d) Tisza jobb partja | | | | | | | | | |
| Abauj-Torna vármegye | 0,0 | 0,0 | 50,0 | 50,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 2 |
| Bereg vármegye | 0,0 | 0,0 | 100,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 3 |
| Borsod vármegye | 81,8 | 3,0 | 15,2 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 33 |
| Miskolc tjt. | 48,4 | 1,6 | 39,1 | 7,8 | 0,0 | 1,6 | 1,6 | 0,0 | 64 |

| Országrészt, törvényhatóság | Róm. kat. | Görög kat. | Ref. | Ág. hitv. ev. | Görög kel. | Unit. | Izr. | Egyéb | Total (N=) |
|--------------------------------|--------------|---------------|------|------------------|---------------|-------|------|-------|---------------|
| Gömör és K.-Hont vármegye | | | | | | | | | 0 |
| Ung vármegye | | | | | | | | | 0 |
| Zemplén vármegye | 51,4 | 0,0 | 45,7 | 2,9 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 35 |
| Összesen | 55,5 | 1,5 | 36,5 | 5,1 | 0,0 | 0,7 | 0,7 | 0,0 | 137 |
| e) Tisza bal partja | | | | | | | | | |
| Békés vármegye | 31,6 | 1,3 | 22,4 | 43,4 | 0,0 | 0,0 | 1,3 | 0,0 | 76 |
| Bihar vármegye | 25,0 | 0,0 | 75,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 4 |
| Hajdu vármegye | 6,7 | 0,0 | 83,3 | 10,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 30 |
| Debrecen tjv. | 35,6 | 0,0 | 49,3 | 6,8 | 0,0 | 0,0 | 6,8 | 1,4 | 73 |
| Szabolcs vármegye | 46,9 | 0,0 | 16,3 | 32,7 | 0,0 | 0,0 | 4,1 | 0,0 | 49 |
| Szatmár vármegye | 16,7 | 0,0 | 16,7 | 66,7 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 6 |
| Összesen | 32,4 | 0,4 | 37,8 | 25,6 | 0,0 | 0,0 | 3,4 | 0,4 | 238 |
| f) Tisza-Maros szöge | | | | | | | | | |
| Arad vármegye | | | | | | | | | 0 |
| Csanád vármegye | 46,7 | 3,3 | 26,7 | 10,0 | 3,3 | 3,3 | 6,7 | 0,0 | 30 |
| Torontál vármegye | | | | | | | | | 0 |
| Összesen | 46,7 | 3,3 | 26,7 | 10,0 | 3,3 | 3,3 | 6,7 | 0,0 | 30 |
| Magyarország összesen | 61,2 | 1,1 | 19,5 | 11,0 | 0,1 | 0,5 | 6,5 | 0,2 | 2624 |

és szlovák háttérűek jelenlétére. A felekezeti adatok viszont nagyon informatívak (1–2. táblázat). Az 1. táblázat adataiból kitűnik, hogy a középiskolai tanárság alapvetően koncentráltan, nagyvárosokban él, s több olyan megye is van, ahol egyáltalán nem találunk középiskolai tanárokat. Ennek kétféle oka lehet: 1) az egyik ok a középiskolák területi szerveződése (pl. Baranya megyében), vagyis az a tény, hogy a középiskolák maguk a megyeközpontokba koncentrálnak; 2) a másik ok (pl. Hont megyében) a trianoni elcsatolások miatt létrejött aránytalanságok, vagyis, hogy megmaradtak olyan megyékből területek, amelyek korábban iskolákban gazdagok voltak, de 1920 után ezekre az országhatáron belüli területekre nem esett középiskola. *Minden* egyes megyében jellemző ugyanakkor, hogy a megye központjában lévő törvényhatósági jogú városban *több* középiskolai tanár lakik, mint a megye egészében. Felismerhető ezen kívül egy nyugat–keleti irányú kulturális lejtő, illetve egy centrum-periféria egyenlőtlenség. Utóbbi kevésbé meredek, mint az ország kulturális lejtői általában. A Dunántúlon 25,4 középiskolai tanár jut 100 ezer lakosra, a Duna–Tisza közén – ha nem számítjuk bele Budapestet és a Budapest agglomeráció által dominált Pest megyét – 27,8. A Tisza jobb partján – amelyből csak egy félmillió lakosú darab maradt a trianoni Magyarországon – 23,9 ez a szám, a Tiszántúlon már csak 20, az ország délkeleti csücskében már csak 17.

Ha az ország felekezeti arányaival vetjük össze az 1. táblázat vallási megoszlási arányszámait (lásd a 2. táblázat második sorát), az első fontos megállapításunk az lehet, hogy az evangélikusok kivételével a nagy keresztény vallásokhoz tartozók alulreprezentáltak. A római katolikusok és a reformátusok aránya a tanárok között

némileg, a görög katolikusoké *jelentősen* elmarad az országos lakossági arányuktól. A Trianon utáni országban a lakosság fél százalékát kitevő⁴ görögkeleti népesség pedig *sokszorosán* alulreprezentált.

A másik oldalon *többszörös* felülreprezentációt mutat az unitárius felekezet,⁵ *1,7-szereset* az evangélikus; *s némileg* a zsidók is felülreprezentáltak.

2. táblázat: A középiskolai tanárok felekezeti összetétele, összevetve a teljes és iskolázott népesség felekezeti adataival

| | Róm. kat. | Görög kat. | Ref. | Ág. hitv. ev. | Görög kel. | Unit. | Izr. | Egyéb | Total (N=) |
|---|-----------|------------|------|---------------|------------|-------|------|-------|------------|
| Középiskolai tanárok | 61,2 | 1,1 | 19,5 | 11,0 | 0,1 | 0,5 | 6,5 | 0,2 | 2624 |
| Lakosság | 63,9 | 2,2 | 21,0 | 6,2 | 0,6 | 0,1 | 5,9 | 0,1 | 7980143 |
| Diplomás | 51,0 | 1,0 | 16,7 | 8,9 | 0,5 | 0,5 | 21,1 | 0,3 | 73475 |
| Legalább 8 középiskolát végzett | 52,0 | 1,1 | 14,7 | 7,7 | 0,5 | 0,4 | 23,4 | 0,2 | 209826 |
| Diplomásokkal kapcsolatos reprezentációs érték | 1,2 | 1,0 | 1,2 | 1,2 | 0,2 | 0,9 | 0,3 | 0,5 | |
| Legalább középiskolát végzettekkel kapcsolatos reprezentációs érték | 1,2 | 1,0 | 1,3 | 1,4 | 0,3 | 1,2 | 0,3 | 0,8 | |

A középiskolai tanárok reprezentációja – keresztény vonatkozásban – tükrözi a felekezetek műveltségi erőssorrendjét. Kutatásaink minden szempontból (úgy a középiskolások, mint az egyetemi hallgatók aránya, úgy a magasabb műveltséget feltételező foglalkozások, mint a tényleges iskolai végzettség tekintetében) ugyanazt az összefüggést mutatják: *a legiskolázottabbak az unitárius és az evangélikus felekezet tagjai, utána szinte holtversenyben a római katolikus és a református vallásúak jönnek, majd hagyományos sereghajtóként a görögkatolikus és a görögkeleti vallás képviselői.* A keresztény táboron belül tehát nem meglepő a középiskolai tanárok körében mért különbség. Egyedül a zsidók itt mutatott *szerény* felülreprezentációja érdemel figyelmet, tekintettel arra, hogy a zsidók a diplomához kötött foglalkozásokban általában *erősen* felülreprezentáltak.

A nyers lakossági számarány azonban a keresztény csoportokon belül is megrévesztő, hiszen semmilyen módon nem veszi figyelembe, hogy az egyes felekezetek belső rétegződése nagyon eltérő. Ha pedig az egyes csoportok iskolázottsági összetétele *elve* eltérő, akkor logikusan eltérő mértékben ambicionálják gyermekeik iskoláztatását, a középiskola-állítást, a középiskolai tanárrá válást stb. is. A „0-hipotézist” tehát módosítani kell: azt kell vizsgálnunk, hogy az egyes felekezetek iskolázottsága alapján mekkora felekezeti reprezentáció *lenne elvárható* a középiskolai tanárok

⁴ Az 1920-as népszámlálás a történelmi Magyarország örökségeként még külön kategóriaként kezeli a görögkeletieket, az 1930-as már az „egyéb”-be olvasztja őket.

⁵ Az unitáriusok egyetlen – erdélyi – megyében alkottak nagyobb tömeget. Az 1920-as népszámlálás kezeli őket utoljára külön kategóriaként.

körében, illetve, az iskolázottsági alapadatokhoz képest mennyivel nagyobb vagy kisebb a középiskolai tanárokon belül az adott felekezet reprezentációja.

Ezért a 2. táblázat alsó két sorában az iskolázottsági felső réteghez mérjük a középiskolai tanárok arányszámát: a „felső iskolázottsági csoportot” a felsőfokú végzettségük jelentik, a szélesebb értelemben vett „középosztályt” pedig a nyolc középiskolai osztályt végzetek csoportja.⁶

Ha a középiskolázottak adataiból indulunk ki, akkor az evangélikusok aránya a tanárok között némiképp magasabb, a zsidók aránya pedig sokkal alacsonyabb a vártnál. *Míg a középiskolát végzett népesség közel egynegyede, a diplomás népesség pedig több mint egyötöde zsidó, a középiskolai tanárok körében alig haladja meg az izraelita vallásúak aránya a lakosság egészében jellemző 6 százalékos körüli értéket. Ezzel szemben minden nagyobb keresztény csoport (római katolikusok, reformátusok, evangélikusok) középiskolai tanár kibocsátó képessége erőteljesebb, mint általános iskolázottsági szintjük.*

Így az 1920-as népszámlálási adatok alapján azt a (majdhogynem triviális) megállapítást tehetjük, hogy nem a felekezetek kulturális tőkefelhalmozó képessége és általános iskolázottsági mutatói, hanem a magyar középiskola-rendszer történetileg adott fenntartói tagoltsága volt *elsőrangúan* befolyással a középiskolai tanári pályát választók rekrutációjára. Az állítás csak annyiban nem triviális, hogy a 19. század végén nagyszámú állami iskola is alakult, amely éppen a saját iskolahálózattal nem rendelkező felekezeti csoportok számára nyújtott (volna) érvényesülési lehetőséget. A jelentősebb iskolafenntartó felekezetek egyértelműen felülreprezentáltak, a zsidók, akik – mint ismeretes⁷ – 1920 előtt saját nyolcosztályos középiskolát még nem működtettek, bármilyen magas arányban vettek is részt a középfokú és felsőfokú képzésben, e területen a vártnál gyengébb részvételt mutatnak.

Meg kell azonban jegyeznünk, hogy az iskolázottsági adatokhoz képest az evangélikusok felülreprezentációja már kisebb. Míg a lakosság felekezeti összetételéhez mérten a felülreprezentációjuk 1,8-szoros, addig a középiskolázottaknál számított reprezentációs érték már csak 1,4-szeres, a diplomásoknál számított már csak 1,2-szeres. Ez egyszerűen annak tudható be, hogy maga a középiskolai tanárrá válás foglal el nagy részt az evangélikusok iskolázottsági előnyében – vagyis: *a diplomás evangélikusok között aránytalanul sok tanárt találunk.*

⁶ Népszámlálási értelemben ez utóbbi magában foglalja nemcsak a reáliskolában és gimnáziumban érettségizetteket, hanem a tanítóképzőt, felsőkereskedelmi végzetetteket, sőt az idősebb nemzedékből a felsőbb leányiskolát végzetetteket is. Ezek az iskolatípusok mind négy középiskolára épültek, és 3–5 év tanulmányi időt jelentettek. Egyetemre jogosító érettségét egyikük sem adott. Amikor tehát az 1910-es népszámlálás az 1881-ben született korcsoport nyolc középiskolai osztályt végzett részéről beszél, akkor (az 1900-as statisztikai évkönyv alapján) ilyen különböző népséget von össze: 499 felső leányiskolást, 1023 tanítót, 993 tanítónőt, 1453 kereskedelmi iskolai érettségist, 550 reáliskolai érettségizőt, 3200 gimnáziumi érettségist [ezek közül még csak 40 lányt!].

⁷ Karády interpretációja szerint, míg a többi, nagy tőkeerejű és nagy iskolázási ambícióval rendelkező csoport iskolaszervezési tevékenységével is kitűnik, a zsidók azért nem teszik ezt, mert gyermekeik világi iskoláztatása éppen az „asszimilációs szerződés” része, azaz nemcsak az iskolázottsági-foglalkozási hierarchiában való felemelkedést szolgálja, hanem a magyarrá válás, a keresztény középosztállyal való mind teljesebb összefonódás terepe is (lásd pl. Karády 1995).

1930-ig ezek az arányok alig változnak meg. Az 1930-as népszámlálásból csak annyival tudunk meg többet, hogy a katolikusok és a reformátusok részesedése magasabb a férfi tanárok, az evangélikusoké és zsidóké pedig a női tanárok körében⁸ (lásd <http://nagypetertibor.uni.hu/t/20002.xls>).⁹ Amennyiben elfogadjuk, hogy a női tanárok megjelenése egy népességben modernizációs mutató, az evangélikus és a zsidó középiskolai tanárságot mindenképpen „modernebbnek” minősíthetjük, mint a római katolikus, illetve református tanárságot [ehhez vö. gender szempontú elemzésünket: Biró & Nagy (2007)].

A népszámlálásokból kiindulva a fent bemutatott adatok konstatálásánál tovább azonban nem juthatunk. A népszámlálási adattáblák általában két dimenzióban leközlött számsorok, *nem többszemponú (kombinatív) adatközlések*.¹⁰ A történeti statisztikák egyik legnagyobb hiányossága, hogy ezekre támaszkodva a vizsgált társadalmi csoportokat csak nagyon korlátozott módon tudjuk leírni.

A rétegjellemzők kialakításához látnunk kell, hogy a vizsgált népesség mennyire heterogén, melyek azok a kategóriák, amelyek mentén alcsoportokat hozhatunk létre, és melyek azok a jegyek, amelyek – a heterogenitás ellenére – a csoport önazonosságát fenntartják. A statisztikai közlemények sajátossága, hogy nem a kutató, hanem a statisztikus vagy a szerkesztő dönt a szociológiai kategóriák köréről, illetve egymással való kombinációjuk számáról és módjáról. Ha arra vagyunk kíváncsiak, honnan kerültek ki a két világháború között működő középiskolai tanárok, és miben tértek el a korabeli egyéb értelmiségi (vagy akár csak pedagógus) csoportoktól, akkor ezen a ponton fel kell hagynunk a statisztikai közlemények elemzésével, és az egyre gazdagodó propozográfiai elitadatbázisok megfelelő darabjaival kell kísérletet tennünk.

Bölcsészdiplomások és tanárként működők

Karády Viktor és Nagy Péter Tibor történetiszociológiai elitkutatásai keretében több fázisban is történtek adatgyűjtések a bölcsészettudományi karok népességéről. Ennek eredményeként összeállt egy több mint 18 ezer esetszámú adatbázis, amely az 1873–1950 között bölcsészdiplomát szerzettek adatait tartalmazza személyso-rosan. Az adatgyűjtés primer forrásai a bölcsészkarai beiratkozási anyakönyvek, diplomakönyvek és/vagy vizsgajegyzőkönyvek voltak.

A kutatás másik ága 2005-ben indult¹¹ azzal a céllal, hogy szociológiai elemzés készülhessen a 20. század első felében középiskolákban dolgozó bölcsészstanárok-

8 Az 1920-as népszámlálás még nem különíti el a tanárokat és tanárnőket – nyilván, mert utóbbiból olyan kevés van.

9 Az adattáblák egy részének közlésétől terjedelmi okokból el kell tekintenünk. A hivatkozott internetes hely a szolgáltató jövőbeni megszűnése esetén a világháló más pontján – a link keresőbe írásával – megtalálható lesz.

10 Az 1930-as népszámlálás – ezzel együtt – az egyik legizgalmasabb adatforrás. Digitális változatát lásd: <http://npt2000.homeip.net>

11 A European Research Council FP7-230518, az OTKA-77530 és a Microsoft Unlimited Potential támogatásával.

ról is. Ennél a kutatásnál elsődleges forrásul a tisztí cím- és névtárak szolgáltak (néhány szűkös I. világháború utáni év kivételével, amikor ilyen címtár nem jelent meg, ezek teljeskörűen tartalmazzák az alkalmazott középiskolai tanárok névsorát). Ezenkívül forrásként jól használhatók voltak a középiskolai tanári zsebkönyvek is, amelyek „specifikuma” – a tisztí cím- és névtárakkal szemben –, hogy demográfiai adatok (születési év/hely, vallás) is szerepelnek bennük az alkalmazott tanárok, oktatók neve mellett. Minthogy a középiskolákban tanítók esetében nem lehetett cél egy mindenkire kiterjedő adatbank összeállítása, itt néhány mintaévben folyt csak adatfelvétel (túlnyomórészt a tanári zsebkönyvek megjelenési éveiben: 1906, 1922, 1928, 1936, 1942, valamint 1894-ben és 1916-ban), majd ezt a tanári adatbankot összekapcsoltuk a bölcsészdiplomások adatbankjával.¹²

Az így létrehozott, mindkét irányban kiterjesztett adatbázis a személyekhez kapcsolt alapvető demográfiai jegyeken túl (névjelleg, vallás, apa foglalkozása, születési hely, stb.) a vizsgált szakmai csoportra jellemző életpálya-elemeket is tartalmazzák (érettségi helye, ideje, felsőbb tanulmányok, választott szakok, vizsgaeredmények, külföldi tanulmányok, ösztöndíj és középiskolák, ahol tanárként működött). Ehhez az adatbázishoz hozzákapcsoltunk egyéb, főként Karády Viktor korábbi kutatásai-ból származó adatot is (pl. Eötvös kollégiumi tagság, habilitáció).¹³

Azt az adatbázist, amely egy jól definiálható szakmai csoport életpályája/karrierpálya mintázaainak a rekonstrukciójára alkalmas, „prozopográfiai adatbázisnak”, a módszert pedig, amelyre a leírás alapul, „prozopográfiai” vagy „kollektív biográfiai elemzés”-nek nevezzük.¹⁴

12 Az adatbázis-gondozás feladatait Biró Zsuzsanna Hanna (bölcsészdiplomások) és Szücs László Gergely (középiskolai tanárok) végezték el.

13 A tanári és bölcsész adatbankok összekapcsolásakor a személyi beazonosítás nem minden esetben volt sikeres. Ennek vannak általunk ismert és szisztematikusnak tekinthető okai. Ezek közül a legfontosabbak:

1) A tisztí cím- és névtárakban nemcsak a klasszikus középiskolák tanárai szerepelnek, hanem a kereskedelmi iskolák, a tanítóképzők, a polgári iskolák tanárai stb. is. Ez fontos lehet a későbbi kutatások szempontjából, hiszen bölcsész végzettséggel ezekben az iskolatípusokban is taníthatott valaki. A jelenlegi bölcsésztanár adatbázisban azonban ezek a tanárok nem kerültek beazonosításra.

2) A középiskolákban alkalmazott tanárok egy része nem bölcsészkaron vagy középiskolai tanári vizsgán szerzett jogosítványt a tanításra. Külön intézmények és képesítési eljárások vonatkoztak a testnevelőkre, az ének-zene oktatókra, a rajztanárookra, a humán gimnáziumok franciatanáira, a hitoktatókra stb. Ahhoz, hogy a középiskolák tanárai között a nem bölcsészvégzettségűekről is beszámolhassunk, az érintett intézmények hallgatói adatbázisait kell kompletté tennünk. Mindez már folyamatban van.

3) A bölcsészkar iratok részleges vagy teljes elpusztulása bizonyos években adathiányokat eredményezett, amit egy statisztikai elemzés során súlyozással kompenzálni tudunk, de a személyi beazonosításoknál a hiány örökre fennmarad.

4) Ahol hiányoznak a tanári adatbankból a demográfiai adatok, ott szükségszerűen a gyakori nevek problémájába ütközünk (nincs fogódzó a tanár nevének kívül a beazonosításhoz). Egy-egy mélyfúrás hozhat még eredményt, de – még ha szisztematikus is – nem annyira jelentős az ebből fakadó hiány, hogy érdemes lenne foglalkozni vele.

14 A prozopográfiai módszer eredetileg az ókor- és középkortörténetben alkalmazták, de a modern elit-csoportok életütemzésében is eredményes lehet. Lásd: K. S. B. Keats-Rohan (ed) (2007) *Prosopography Approaches and Applications. A Handbook*. The University of Oxford.; valamint: *Prosopography Project in the History Department of the University of Oxford*. URL: <http://prosopography.modhist.ox.ac.uk/index.htm>

Elsőként tekintünk át a sarokszámokat a 3. táblázat segítségével, korszakonkénti és intézményi bontásban. Mint látható, *a világháború előtt végzetek többségét, az azután végzeteknek alig negyedét regisztrálhattuk működő tanárként. A két világháború közötti budapesti és vidéki egyetemeken nagyjából hasonló esélyekkel találkozunk. Talán a szegedi egyetemen végzeteknél mutatható ki gyengébb elhelyezkedési valószínűség. Ennek okait még vizsgálni kell.*

3. táblázat: Bölcsészdiplomát szerzetek és közülük középiskolai tanárként működők tudományegyetemek szerint bontva (1873–1950)

| | Budapest 1873–1919 | Kolozsvár | Budapest 1920–1950 | Debrecen | Szeged | Pécs | 1920–1950 együtt |
|---------------------------------|-----------------------|-------------------|-----------------------|----------|--------|------|---------------------|
| Bölcsészdiplomások (N=) | 5606 | 2036 ^a | 6773 ^c | 1337 | 1235 | 525 | 9870 |
| Tanárként azonosítottak (N=) | 2960 | 1190 ^b | 1666 | 355 | 240 | 124 | 2385 |
| Tanárként azonosítottak (%) | 52,8 | 58,4 | 24,6 | 26,6 | 19,4 | 23,6 | 24,2 |

a Kolozsváron 2567 diák iratkozott be: őket ismerjük név szerint, sőt, nemsokára az interneten hozzáférhetővé tesszük a prozopográfiai adatbank ezen részét. Nem áll viszont rendelkezésre a kolozsvári diplomások listája. Erre a következő megoldásunk volt: a statisztikai évkönyvekben felleltük a végzett tanárok felekezeti összetételét, és ennek segítségével az adatbázist felekezeti- és évspecifikusan lesúlyoztuk (lásd: <http://nagypetertibor.uni.hu/t/20004.xls>).

b Az anyakönyvben 5841 személyt találtunk. Néhány hiányzó év miatt (iratpusztulás) megnöveltük a hiányzó évek előtti és utáni évek súlyát.

c A tanárként elhelyezkedettek száma súlyozatlan, ennél fogva az adott évre mindig teljes körű az adat.

Van néhány „beépített” korlátja a tanárként működők megragadásának:

a) A jelenlegi adatbázis egyelőre csak a bölcsészkaron végzetekkel számol, a készségtárgyak vagy rendkívüli tárgyak oktatói, sőt a hitoktatók jelentős része sem jelenik meg regisztrált tanárként (lásd ehhez még a 13-as lábjegyzetet).

b) Mivel a tanárok adatait csak mintaévekben vettük fel, és a mintaéveink a dualizmus idején 10–12, a két világháború között 6–8 évenként követik egymást, a középiskolákban tanítók közül azokat „látjuk” nagyobb valószínűséggel, akik hosszabb távon voltak alkalmazásban.

c) Van az időtengelyen való vizsgálódásnak egy természetes torzulása azáltal, hogy a korszak legelején és legvégén diplomázókat már, vagy még nem regisztrálhattuk tanárként (az 1870-es években diplomázottak közül többen már 1906-ra meghaltak vagy nyugdíjba vonultak, az 1940-es években végzetek közül pedig legfeljebb az 1942-ig alkalmazottakról lehet adatunk).

Az imént felsorolt általános korlátok közül a korszakok szélén mutatkozó torzulás okozta jelen tanulmányunk témáját tekintve a legnagyobb dilemmát. Ezért, először is, a teljes adatbázist lefiltereztük az 1890 és 1940 között diplomázókra, de ezzel még mindig fennállt a probléma, hogy a *korábban* diplomázók esélyei jobbakra, hogy a metszetek valamelyikében felbukkanjanak tanárként, amit azzal küszöböltünk ki, hogy ún. „referenciacsoportokat” hoztunk létre, vagyis minden ta-

nári mintaévnél azt vizsgáltuk, hogy a mintaévek előtt diplomázók közül kik milyen valószínűséggel kerültek tanári állásba. Egy-egy referenciacsoportha a tanári mintaév előtti tíz évben diplomázók kerültek.

Ennek megfelelően, az 1896 és 1906 között végzett 545 kolozsvári bölcsészből 332 főt találtunk meg az 1906-os tanári listánkban, vagyis az 1896–1906 között Kolozsvárott diplomázók kb. 61%-ban helyezkedtek el. A következő évtizedben végzett 693 főnyi bölcsészből 248-an lettek tanárok 1916-ra, ami már csak 35%-os elhelyezkedési valószínűség. Ugyanez Pesten: az 1896–1906-ban végzetteknel (számmuk 951) 67%-os elhelyezkedés, a következő évtized végzettjeinél (2564 fő) csak 32%-os elhelyezkedés. Úgy tűnik tehát, hogy *míg a századfordulón mindkét egyetemen végzett csoportnál nagyon jók az esélyek a tanárrá válásra (a frissen végzettek kb. kétharmada el tud helyezkedni), addig a következő évtizedben ez a helyzet jelentősen romlik (már csak legfeljebb egyharmados elhelyezkedési valószínűségről beszélhetünk). Ebből világosan látszik, hogy a századfordulón/20. század első évtizedében a bölcsészképzésben résztvevők, illetve az onnan kikerülők számbeli növekedése gyorsabb ütemű volt, mint a „felvevő piac” bővülése.*

Az 1928-at megelőző évtizedben végzett 2296 bölcsészből 23,5%, az 1936-ot megelőző évtizedben végzett 3754 bölcsészből 16%, az 1942-t megelőző évtizedben végzett 4677 bölcsész közül ismét 24% kap állást. Összességében tehát *a Trianon utáni Magyarországon romlik a tanári diploma értéke, ami a középiskolai betöltött állásokat illeti (már csak a diplomások egynegyede szerez néhány éven belül tanári állást).*

De még ez is hullámzó a korszakon belül: az 1930-as évek általános diplomás túlkínálata a középiskolai tanárok esetében is elhelyezkedési gondokhoz vezetett. A korszak végén mérhető esélynövekedés – feltehetően – a területi visszacsatolásokkal létrejövő álláshelyeknek (is) köszönhető. A tanári állást szerzők arányának csökkenésével párhuzamosan *a tanári végzettséggel nem rendelkezők elhelyezkedési esélyei folyamatosan romlanak*: az 1906-ban megfigyelhető 14%-ról az I. világháború végére visszaesik. Ezt a tendenciát tovább erősítette az 1924-es középiskolai törvény, amely elvileg senkit nem engedett a katedrára tanári képesítés nélkül. Feltehetően ismét a terület-visszacsatolásokkal összefüggésben a tanári képesítéssel nem rendelkezők tanári állásba kerülése 1942-ben növekedésnek indul (lásd: <http://nagy-petertibor.uni.hu/t/20003.xls>).

A tanárrá válás esélyének fő osztóvonalai: zsidók és keresztények

Amennyiben megvizsgáljuk a bölcsészkarra kerülés, a tanári diplomaszerezés és végül a tanárként való elhelyezkedés relatív valószínűségének felekezeti összefüggéseit, láthatjuk, hogy a legfontosabb osztóvonalat *nem a felekezeti eltérő tanulmányi kiválóság* vagy a szokásos társadalmi tolóerők, de még csak nem is az iskolatulajdonosok „természetes” preferenciái között kell keresnünk, hanem a kormányzati antiszemitizmus megjelenési formáiban.

Míg az 1920 előtt végzeteknél azt konstatálhatjuk, hogy a zsidók (ha már tanári diplomát szereztek) közel azonos eséllyel kerülnek tanári pályára, mint a keresztények (egy olyan iskolarendszer viszonyai között, ahol az izraeliták nem tartanak fenn még középiskolákat!), addig 1920 után a zsidó bölcsészdiplomások számára a középiskolai karrierlehetőségek vészesen beszűkülnek.

A numerus clausus rendelkezéseinek végrehajtása mellett az egyetemi hallgatói szervezetek és az egyetemi hatóságok antiszemita aktivitása is szükségeltetett ahhoz, hogy az érettségizők között még 17%-ot kitevő zsidóság a bölcsészdiplomásoknak már csak 9,2%-át adja. Az egyetemen belüli orientációt minden kétséget kizáróan a tanári pálya reménytelenségének felismerése határozza meg: mi sem mutatja ezt jobban, minthogy a tanári diplomát szerzők között alig 6,4%-nyi zsidót találunk, miközben a tanárral diplomával nem rendelkezők körében 18,6%-nyit. Ha indexként használjuk a tanári diplomával rendelkezők és nem rendelkezők csoportján belüli felekezeti megoszlás hányadosát, még jobban megmutatkozik a zsidók „demotiváltsága” a tanári képzés megszerzésére.¹⁵ A 0,34-es index hétköznapi nyelven azt jelenti, hogy *háromszor kisebb a valószínűsége annak, hogy egy bölcsészkart végzett zsidó tanári diplomát szerezzen, mint amit a keresztények által dominált átlag mutat.*

4. táblázat: Tanári diplomával rendelkezők és nem rendelkezők felekezeti megoszlása (1920–1940)

| | Nincs tanári diploma | Van tanári diploma | Reprezentációs index |
|-----------------|----------------------|--------------------|----------------------|
| | % | % | |
| Római katolikus | 54,4 | 61,6 | 1,13 |
| Görög katolikus | 1,4 | 1,6 | 1,14 |
| Református | 15,2 | 20,7 | 1,36 |
| Evangélikus | 8,9 | 9,1 | 1,02 |
| Izraelita | 18,6 | 6,4 | 0,34 |
| Mind (N=) | 1980 | 6625 | |

Lásd: <http://nagypetertibor.uni.hu/t/20001.xls>

A tanári diplomával rendelkezők háromnegyede 1919 után – mint ezt már korábban is megállapítottuk – nem helyezkedik el ténylegesen tanárként. Ha az alkalmazott tanárokat vizsgáljuk (lásd 5. táblázat), ismét a zsidók erőteljes alulreprezentációjára figyelhetünk fel. A 0,48-as index azt fejezi ki, hogy *a tanári diplomával rendelkező zsidóknak fele akkora esélyük van elhelyezkedni középiskolában, mint keresztény társaiknak.* Ráadásul ebben az időszakban már működnek zsidó iskolák, amelyek a korszak végére szinte egyedüli alkalmazói lesznek a zsidó tanárjelölteknek (lásd erről részletesebben Biró (2012)-es tanulmányát).

¹⁵ A zsidó bölcsészstanárok egyetemi tanulmányairól és elhelyezkedési esélyeiről a középiskolai szférában lásd: Nagy (2011); Biró (2012).

5. táblázat: A középiskolákban alkalmazott ill. nem alkalmazott bölcsésztanár végzettségűek felekezeti megoszlása

| | Van tanári diploma, nincs a tanárok között | Van tanári diploma, és tanárként elhelyezkedett | Reprezentációs index |
|-----------------|---|--|----------------------|
| | % | % | |
| Római katolikus | 60,7 | 63,2 | 1,04 |
| Görög katolikus | 1,7 | 1,6 | 0,94 |
| Református | 20,3 | 21,6 | 1,06 |
| Evangélikus | 9 | 9,3 | 1,03 |
| Izraelita | 7,9 | 3,8 | 0,48 |
| Total (N=) | 4260 | 2365 | |

Lásd: <http://nagytertibor.uni.hu/t/20001.xls>

Mindennek nem a numerus clausus törvény az oka, sokkal inkább tükrözi azt a politikai légkört, amelyben a numerus clausus törvény is létrejött, és amely a tanügyigazgatást és az iskolafenntartó keresztény egyházak magatartását is jellemezte, ha a zsidó tanárjelöltek alkalmazásáról volt szó. Mivel e kérdést máshol részletesebben bemutattuk, jelen tanulmányunkban a nagy keresztény felekezetekhez tartozók elhelyezkedési esélyeire koncentrálnánk, amely esélyek az eddigi számok alapján – látszólag – nagyjából azonosak, az elemzés elmélyítésével azonban feltárhatók lényeges különbségek is.

Etnikai-felekezeti csoportok a keresztény tanárságon belül

A keresztény felekezetekhez tartozás – legalábbis a szekularizáció huszadik századi fázisában – leginkább az etnikai háttérrel együtt ad értelmezhető adatot. Az etnikai háttér jelzésként az 1945 előtti korszakok elitadatbázisaiban a vizsgált személyek névjellegét használjuk fel. A felekezeti és a névjellegből kikövetkeztetett etnikai jegyek alapján a Horthy-korszak bölcsészdiplomásai között a nagyobb (100 fő feletti) csoportok a következők (lásd 6. táblázat):

E tíz kategóriával lefedtük a bölcsészdiplomások több mint 90%-át. Társadalmilag jól azonosítható csoportokról van szó:

- a német római katolikusok az osztrák eredetű hivatalnokok és sváb eredetű parasztság leszármazottai;
- a német evangélikusok (a nagyobb részben már elcsatolt) szász polgárság és értelmiség utódjait jelentik;
- a szláv névjellegű katolikusok és evangélikusok (tekintettel arra, hogy a horvát és a szlovén jelenlét elhanyagolható) a nyugati illetve keleti szlováksággal azonosíthatók, akik túlnyomórészt Budapesten és környékén telepedtek le;
- az „egyéb névjellegű római katolikus” kategória valamilyen más, Magyarországon nem honos nemzetiségi háttérre utal (ezzel mi most nem foglalkozunk);
- a többi kategória magától értetődő.

6. táblázat: A nagyobb etnikai-felekezeti csoportok a két világháború közötti bölcsészképzésben

| | N= | % | | N= | % |
|------------------------|------|------|-----------------------|-----|-----|
| Magyar római katolikus | 2518 | 35,3 | Magyar evangélikus | 311 | 4,4 |
| Magyar református | 1127 | 15,8 | Magyar zsidó | 296 | 4,1 |
| Német római katolikus | 835 | 11,7 | Német evangélikus | 172 | 2,4 |
| Szláv római katolikus | 661 | 9,3 | Egyéb római katolikus | 162 | 2,3 |
| Német zsidó | 326 | 4,6 | Szláv evangélikus | 128 | 1,8 |

Lásd: <http://nagytertibor.uni.hu/t/20005.xls>

Az 6. táblázatban szereplő két zsidó csoporttal – mint már ezt fentebb jeleztük – ebben a tanulmányban nem foglalkozunk. Annak ellenére, hogy a dualista Magyarországon milliós nagyságrendű görögkeleti és görögkatolikus román, valamint többszázezres görögkeleti szláv (azaz szerb) népesség élt, és ezek saját iskolahálózatot tartottak fenn, ezek részesevé az 1920 előtti bölcsészdiplomások között 1% alatt maradt. Ők ezért hiányoznak a fenti táblából.¹⁶

A következőkben tehát már csak hét etnikai-felekezeti csoport stratégiai viselkedését, illetve karrier esélyeit vizsgáljuk. Először is tekintsük át a 7. táblázat adatainak segítségével, hogy a keresztény hallgatók között milyen népszerűsége volt a bölcsészképzés kétféle kimenetének (tanári illetve doktori diploma), illetve milyen esélyekkel tudtak e végzettségek birtokában középiskolai tanári állásokhoz jutni.

7. táblázat: A különböző diplomatípusokkal rendelkező bölcsészek középiskolai elhelyezkedési valószínűsége etnikai-felekezeti csoportok szerint (1920–1940)

| | Magyar r. kat. | | Magyar reform. | | Magyar ev. | | Német r. kat. | | Szláv r. kat. | | Német ev. | | Szláv ev. | | Mind ^a | |
|---------------------------------|----------------|------|----------------|------|------------|------|---------------|------|---------------|------|-----------|------|-----------|------|-------------------|------|
| | N= | % | N= | % | N= | % | N= | % | N= | % | N= | % | N= | % | N= | % |
| Csak tanárival végzett | 1519 | 60,3 | 699 | 62,0 | 178 | 57,1 | 498 | 59,6 | 398 | 60,2 | 103 | 59,9 | 74 | 57,8 | 4198 | 58,7 |
| közülük állásba került | 634 | 41,7 | 286 | 40,9 | 77 | 43,3 | 139 | 27,9 | 130 | 32,7 | 33 | 32,0 | 30 | 40,5 | 1477 | 35,2 |
| Csak doktori-val végzett | 498 | 19,8 | 182 | 16,1 | 64 | 20,5 | 197 | 23,6 | 161 | 24,4 | 45 | 26,2 | 33 | 25,8 | 1638 | 22,9 |
| közülük állásba került | 65 | 13,1 | 21 | 11,5 | 8 | 12,5 | 20 | 10,2 | 19 | 11,8 | 3 | 6,7 | 2 | 6,1 | 169 | 10,3 |
| Mindkét végzettséget megszerzte | 501 | 19,9 | 247 | 21,9 | 70 | 22,4 | 141 | 16,9 | 102 | 15,4 | 24 | 14,0 | 21 | 16,4 | 1310 | 18,3 |
| közülük állásba került | 216 | 43,1 | 128 | 51,8 | 30 | 42,9 | 50 | 35,5 | 43 | 42,2 | 9 | 37,5 | 7 | 33,3 | 548 | 41,8 |

a Itt a „mind” a teljes népességre vonatkozó adat, tehát az összes fel nem tüntetett kategóriával együtt.

¹⁶ Az 1% alatti és a körüli sávban jelentős a változás: 1920 előtt a két egyetemen diplomázók között a magyar unitáriusok aránya meghaladta az 1%-ot, az 1920–1940 közötti időszakban azonban már csak negyed

Az összesített adatokból kiderül, hogy a hallgatók 58,7%-a kizárólag tanári diplomát szerzett, ettől „fölfelé” (legalábbis 1,05-szörös felülreprezentációt meghaladó mértékben) csak a magyar reformátusok térnek el; a többiek értéke az átlag körüli. Ha ezekhez hozzávesszük azokat, akik tanári diplomát is szereztek (a népesség 77,1%-a), akkor a magyar reformátusok felülreprezentációja már majdnem 1,1-szeres. A tanári diplomák megszerzésében mutatott „aktivitás” alátámasztja azt az általános vélekedést, miszerint az iparilag alulfejlett, de a nemzeti tradíciókat legintenzívebben ápoló, tiszántúli középvárosokból származó kálvinista népesség értelmiségi pályáját is elsősorban a tradíciók továbbadása motiválja.

„Csak tanári” végzettséggel rendelkezni mindenképpen arra irányuló várankozást jelent, hogy van esély tanárként elhelyezkedni. Úgy tűnik, hogy a római katolikusok – részben az egyház univerzalizmusában bízva, részben a szlovák háttérű katolikusok egyházi karrierjétől¹⁷ vagy a magyarországi svábok esetében a Habsburg-birodalom közelmúltjától megérintve – etnikai háttérüktől függetlenül is bíztak. Bizakodásuk azonban nem volt indokolt. A magyar háttérűek sokkal jobb eséllyel helyezkednek el közülük tanárként, mint a szlovák vagy sváb háttérűek; még a tanári diplomával nem rendelkezők tanári állásba kerülésekor is számít – pozitív irányban – a magyar névjellegről.

A tanári diploma doktori fokozattal történő megtámogatása jobban jellemző a magyar katolikusokra, mint a svábokra és szlovákokra, amiből az következne, hogy az utóbbiak inkább számítanak elitnek, tehát „beelőzhetnek” a magyar névjellegeket. Ez azonban csak megkötésekkel igaz. A teljes népességben a doktorált magyar katolikusok tanárként való elhelyezkedése esélyesebb, mint a nem magyar doktoráltaké. Ha a saját etnikai csoportján belül vizsgáljuk, akkor a szlovákok és németek helyzetén viszont többet javít a doktorálás, mint a magyarokén, vagyis a konkrét személyek „jól jártak” a doktorálással. Ezzel együtt a tanári állások megszerzéséért vívott harcot a magyarok „nyerik”.

Az evangélikusok között is jellemző, hogy az egyes etnikai csoportok egyforma „optimizmussal” vágnak bele a tanulmányaikba – de a magyar névjellegeket itt is jobb eséllyel jutnak célba.

százalék volt; a román görögkatolikusok aránya 1920 előtt 0,9%-ot ért el, a két világháború között 0,3% alá esett. E két csoport „eltűnése” Erdély elcsatolásával magyarázható – akárcsak a szláv görögkeletieké a Délvidék elcsatolásával. (Az unitáriusok csökkenésének kisebb mértékét magyarázza, hogy gyakorlatilag színmagyar felekezetről van szó, amelynek már korábban is iskolázott tagjai nyilván tömegesen települtek át 1920-ban, s az át nem települők számára is ésszerű alternatíva volt gyermekük Budapestre küldése.) Az etnikai-felekezeti csoportok közül a legkevesbé értelmezhető a német ill. szláv reformátusok csoportja – mindkettő 1–1% körüli értékkel. Minthogy az unitáriusok mellett leghomogénebb magyar anyanyelvű felekezetről van szó, hipotézisként vegyes házasságot kötő idegen névjellegről – nem református – apák gyerekeire gyanakodhatunk, akik református anyjuk vallását, de apjuk nevét viselik. A hipotézist alátámasztani látszik, hogy a német névjellegről reformátusok között magasabb a lányok aránya, ami egy református-zsidó vegyes házasságot valószínűsít a háttérben.

17 A katolikus egyházi elitben statisztikailag is felülreprezentáltak a szlovák névjellegeket, de a történések által számon tartott legfontosabb – s a korban is legfontosabbnak látszó – katolikus vezetők között is: Csernoch, Prohászka, Bangha.

Összességében a csak tanári diplomával rendelkezők 35%-a tud elhelyezkedni. Ennél lényegesen nagyobb, mintegy 1,2-szeres az elhelyezkedési valószínűsége a magyar katolikusoknak, magyar reformátusoknak és magyar evangélikusoknak. Sokkal rosszabb (0,9-szeres) esélye van a német evangélikusoknak és a katolikus szlovákoknak, s még ennél is rosszabb (0,8-szoros) a német katolikusoknak. Azt az egyszerűnek tűnő mintázatot, hogy a növekvő nacionalizmus évtizedeiben a magyar névjellegűek tanári elhelyezkedési esélyei minden csoportban jobbak, mint az idegen hangzású nevet viselőké, csak egy kivétel zavarja meg: az evangélikus szlovákok átlagosnál jobb (1,2-szeres) elhelyezkedési valószínűsége. Ugyanezek a valószínűségkülönbségek maradnak meg, hogyha valamennyi tanári diplomást együtt vizsgáljuk: a szláv evangélikusok esélyelőnye itt 1,1-szeres.

Az 1638 bölcsészből, akik nem szereztek tanári oklevelet csak doktori végzettséget 10,3% helyezkedett el középiskolai tanárként. Ez a 169 alkalmazás egyértelműen ellentmond a jogszabálynak, éppen ezért erős jelzés, hogy kiknek van erre kiemelt esélyük. 1,3-szoros, 1,1-szeres illetve 1,2-szeres eséllyel a magyar névjellegű csoportok tűnnek ki itt is. E vonatkozásban az idegen nevet viselők hátránya csak úgy igaz, hogyha a megfelelő magyar névjellegű csoporthoz hasonlítjuk őket: a német római katolikusok átlagos reprezentációja ugyanúgy elmarad a magyar katolikusok 1,3-szoros előnye mögött, mint a német és szláv evangélikusok 0,6-szoros képviseltetettsége a magyar evangélikusokétól.

A doktori és tanári cím együttes megszerzése a népesség 18,3%-át jellemzi. Ebben a kategóriában is a magyar névjellegűek mutatnak felülreprezentációt (1,1–1,2-szerest), a nem magyar hátterűek pedig lemaradnak: leginkább a szláv evangélikusok, valamivel kevésbé a német evangélikusok és szláv római katolikusok, az átlaghoz leginkább közelítenek a német katolikusok. A tanári állás megszerzése szempontjából a magyarok esélyelőnyét egyedül a szlovák katolikusok tudják behozni.

A csak tanárok kategóriájában tehát a szlovák evangélikusok, a kétféle diplomával rendelkezők esetén a szlovák katolikusok jobb eséllyel hozzák be a magyarok előnyét, mint a németek. Ennek valószínű magyarázata, hogy a német bölcsészek felső elitjének a kulturális piac – könyvkiadók, újságok, a guruló márkán alapuló társadalmi egyesületek stb. – rangosabb lehetőségeket kínál.

A szakválasztás/szakpárosítás korlátai és szabadsága

A szakválasztás szabadsága adott volt a Horthy-korszak bölcsészkarain. Az alap- és szakvizsgákat a képesítési követelményekben rendeltileg rögzített szakcsoportok szerint kellett szervezni, de az egyéni szakválasztásnak, szaktárgyváltásnak, harmadik vagy negyedik tárgy felvételének adminisztratív akadályai nem voltak. Mi sem bizonyítja ezt jobban, mint az, hogy a két világháború között a végzettek összesen 80 féle kombinációban vették fel első és második főszakjukat.

A szakcsoportosítás szabadságának ésszerű határt a mindenkori vizsgakövetelmények mellett az elhelyezkedési lehetőségek szabhattak, és szabtak is. A szakvá-

lasztási, szakcsoportosítási kérelmek elbírálásánál figyelembe vették, hogy a jelölt a felvett tárgyak ismeretében egy teljes állást be tud-e majd tölteni, illetve, fontos szempont volt még, hogy az iskola részéről mutatkozik-e igény az adott szakpárosításra.¹⁸ A választások túlnyomó többsége így egy racionálisan kezelhető variabilitáson belül mozog. Ha az adathiányt figyelmen kívül hagyjuk, a végzősök 93%-ánál mindössze 15 féle szakpárosítással találkozunk. Ezek sorrendjét és megoszlását a 8. táblázat mutatja.

8. táblázat: Az 1920–1945 között végzett bölcsészek preferált szakpárosításai

| | N= | % | Valid% |
|---|------|-------|--------|
| Matematika-fizika | 1246 | 14,2 | 18,0 |
| Történelem-földrajz | 958 | 10,9 | 13,9 |
| Magyar-német | 789 | 9,0 | 11,4 |
| Magyar-latin | 571 | 6,5 | 8,3 |
| Német-francia | 557 | 6,4 | 8,1 |
| Biológia-földrajz | 433 | 4,9 | 6,3 |
| Magyar-francia | 393 | 4,5 | 5,7 |
| Fizika-kémia | 299 | 3,4 | 4,3 |
| Történelem-latin | 289 | 3,3 | 4,2 |
| Magyar-történelem | 217 | 2,5 | 3,1 |
| Biológia-kémia | 195 | 2,2 | 2,8 |
| Latin-német | 155 | 1,8 | 2,2 |
| Latin-görög | 149 | 1,7 | 2,2 |
| Német-angol | 100 | 1,1 | 1,5 |
| Latin-francia | 97 | 1,1 | 1,4 |
| A 65 féle egyéb szak, ill. szakpárosítás összesen | 458 | 5,2 | 6,6 |
| Összes választás | 6905 | 78,8 | 100,0 |
| Adathiány ^a | 1854 | 21,2 | |
| Összes diplomás | 8759 | 100,0 | |

a A főszakok esetében az adathiány megint többféle okra vezethető vissza. Az 1919 utáni korszakban gyakori, hogy az alapadatok a vizsgajegyzőkönyvekből illetve diplomakönyvekből kerültek felvételre. Ha valaki tanári képesítő vizsgát akart tenni, a vizsgajegyzőkönyvek is tartalmazták a főszakok nevét. Amennyiben csak a doktori szigorlat jegyzőkönyve maradt fenn, abban a szigorlat főtárgya és melléktárgyai szerepeltek, de ezek alapján legfeljebb a főtárgy alapján mertünk a választott szakra következtetni. Választott szakcsoportot (szakpárt) ilyen esetekben nem állapíthattunk meg.

A csoportosítások közel 80%-a mindössze egy tucat szaktárgyat érint. A reál műveltséganyag legfontosabb szakjai a *matematika*, a *fizika*, a *kémia* és a *biológia*. Ezek párosítása viszonylag szabad, de a matematika túlnyomórészt a fizikával (esetleg geometriával) került párba, a kísérleti tárgyak pedig egymással kombinálódtak. A humán műveltség alaptárgyai a *történelem*, a nemzeti nyelv (*magyar*), a klasszika

¹⁸ A hallgatói kérelmek illetve a Középszolai Tanárvizsgáló Bizottság döntéseinek tartalmáról a pesti egyetemen nyilvántartást vezettek, ami az ELTE levéltárában a 14. fond alatt található. Ezek elemzésén alapszik a megállapítás.

filológia (*latin–görög*) és a három kiemelt élő idegen nyelv (*német, francia, angol*). Ezek a vizsgált korszakban szinte bármilyen kombinációban előfordulnak, kivéve a görögöt, amely már csak a klasszikus filológiai tanulmányok része, más szakkal, mint latinnal nem párosul. A humán kontra reál szembeállítás, illetve a humántárgyakon belüli viszonylag szabad párosítás annak ellenére fennmarad, hogy az 1930-as évektől a többi humánszakhoz képest előszeretettel tekintik külön csoportnak a „nemzeti tárgyakat”, a magyart és történelmet.

A reál- és humántárgyak egymással való összekapcsolására csak kivételes esetekben találunk példát. A Középiskolai Tanárvizsgáló Bizottság az ilyen irányú kérelmeket a természettudományi és humánbölcsész-képzés gyökeresen eltérő jellege, a középiskolai tanterv hagyományos (reál- és humántárgyra bontott) struktúrája és az ezzel összefüggő bonyodalmas alkalmazhatóság miatt többnyire elutasította. Bár a szegedi egyetem kivételével a természettudományi és humánbölcsész-képzés kari szinten 1945 előtt nem vált szét, a tanári képesítő vizsgák szakcsoport-rendszere illetve az erre hivatkozó döntési mechanizmus intézményesítették a két tudományterület elkülönülését.

A *földrajz* tekinthető az egyetlen kivételnek, amely öndefiníciója szerint mind a természeti, mind a társadalmi jelenségvilág (értsd: „nemzeti önértelmezés”) felé nyitott. A humánbölcsész – avagy „nemzeti” – beállítottságú hallgatók többnyire történelemmel párosítják (ez a második leggyakoribb tárgycsoportosítás), a „természettudományi érdeklődés” pedig csak annyit jelent, hogy a biológia társszakjaként veszik fel. E mögött azonban a biológia állat- és növényföldrajzot leíró jellege áll, vagyis az a tény, hogy a kémiával és fizikával szemben kevésbé elméleti és univerzalista típusú tudomány.

A fentiekben felsorolt 12 szaktárggyal nemcsak az egyetemi képzés legfontosabb tudományágait ragadhatjuk meg, de lényegében lefedett a középiskolai ismeretanyag sztenderd része is: ezekből kerülnek ki a középiskolai tanrend ún. „rendes” tárgyai. Az egyes szakcsoportok népszerűségi listája szemlátomást az alapján áll fel, hogy milyen széles körben (a középiskolák mely típusaiban) „rendes tárgy” az adott tárgy, illetve, hogy milyen (pl. heti óraszámában kifejezhető) „súlya” van a tárgynak az adott iskolatípus órarendjében. Külön kutatás tárgyát képezi majd, hogy ezek mint húzó- vagy tolótényezők mennyiben befolyásolták a hallgatók választásait.

A fenti adatok országos szakválasztási preferenciákat mutatnak. A négy tudományegyetem között e tekintetben csak néhány jellemző eltérés van:

a) Pécsen (a legfiatalabb egyetemen, amelynek Bécs és Budapest között fekvő dualizmuskori elődintézményében a legkevésbé volt szükség a természettudományi tanszékek kiépítésére) a vizsgált korszakban alig volt természettudományi képzés – még a humán bölcsészeti tanulmányok feltételrendszere sem volt optimálisnak mondható. Vezető helyen itt is a történelem–földrajz párosítás áll (18,4%), a második helyen a német–francia (17%), a harmadik helyen a magyar–német (11%) szakcsoportosításokat találjuk. A német nyelv erős preferenciája (például a latinnal szemben) az egyetem rekrutációs bázisának egyes jellemzőiből adódik.

Az egyik nyilvánvaló kulturális meghatározottság a dunántúli svábok és a német ajkú zsidók jelenléte. *A pécsi bölcsészdiplomások között a német névjellegű római katolikusokon kívül a német névjellegű zsidók is mintegy 1,5-szörösen felülreprezentáltak* (15,1% a svábok és 6,3% a német zsidók aránya az országosan mért 10,8 és 4,5 százalékhöz képest). Mindkét német háttérű csoportra jellemző, hogy túlnyomórészt a Dunántúl kistélepüléseinek (falvainak) szülöttjei, apjuk, gondviselőjük lakóhelye Pécsen vagy valamely dunántúli kisvárosban van, és kétszer (esetenként háromszor) olyan valószínűséggel választják a német filológiát főszakjukként, mint azok a svábok vagy német névjellegű zsidók, akik Pesten, Debrecenben vagy Szegeden végeztek. Vagyis: *a Dunántúl gazdasági-társadalmi-kulturális miliője a katolikus sváb vagy a német zsidó népesség alacsonyabb származású, de mobilis tagjaiban egyaránt erősíti (de legalábbis életben tartja) a német kulturális orientációt* – s ezzel együtt kevésbé érvényesít asszimilációs nyomást vagy vonzerőt, mint Budapest.

b) A tudományos infrastruktúra kiépítettsége a vidéki egyetemi városokban alig összemérhető Budapesttel. Ugyan jelentős intézményi fejlesztések indultak el Klebelsberg alatt Szegeden és Debrecenben is, ennek hatása a természettudományi képzésre nagyon különböző. Az egyik ilyen jelzés, például, hogy hányan szereztek diplomát a vezető természettudományok (fizika, kémia) valamely területén. Szeged ebben az országos átlagot hozza, Debrecen erősen elmarad az átlagtól, Budapest pedig túlteljesíti azt. (A matematika–fizika szakpárosítás Debrecenben is csak a második helyen jelenik meg 10,8%-kal, míg Szegeden az országos átlagtól csak egy tized százalékponttal elmaradva, 14,1%-kal az első helyen áll.) A szegedi egyetem egyedülállóan erős természettudományi arculatának forrása, hogy a Rajnától keletre unikumnak számító önálló kolozsvári természettudományi kar örököse, a természettudományi irányultság eredménye pedig többféle nemzetközi siker – többek között az egyetlen olyan Nobel díj, amely mögött magyar *vidéki* egyetem kutatómunkája állt.

A természettudományok ereje kifejeződik egyéb módon is, például abban, hogy a földrajztudomány – amely mindkét kelet-magyarországi egyetemen igen népszerű – milyen oldalról kap „megerősítést”: Debrecenben jellemzően a humán (főleg nemzeti) tárgyak felől, míg Szegeden a reáltárgyak irányából.

c) A választások szabadságában egyértelműen Budapest vezet: itt a top15-be sorolt szakpárokon kívül 44 féle egyéb szakpárosítással lehetett bölcsészdiplomához jutni. A kombinációk magas száma két dolognak köszönhető: a „kisszakok” jelenlétének, illetve a szakfelvételnél, szakpárosításnál megnyilvánuló rugalmasságnak (bár ez utóbbi még igazolásra szorul). Ezt tekintve Budapest után a legszélesebb kínálatot Debrecen nyújtotta (itt a top15-be tartozó szakpárokon kívül 28 egyéb szakpárosítást regisztráltunk) – ezzel szemben Szegeden 23, Pécsen 17 egyéb szakcsoportosítással találkozunk. Az egyenlőtlenség oka vélhetőleg, hogy a kálvinista egyetem elitje szeretett volna minél szélesebb spektrumban alternatívát nyújtani Budapesttel szemben; ha hallgatói oldalról nézzük, akkor pedig feltételezhető, hogy a speciális hallgatói igények a dunántúli vagy Duna–Tisza közi (zömében katoli-

kus vagy evangélikus háttérű) ifjúságot „természetesebben” juttatják Budapestre, a debreceni kálvinista ifjúság és családjaik pedig inkább helyben érvényesítik sajátos tanulmányi igényeiket.

A szakválasztás/szakpárosítás kulturális meghatározottsága

A továbbiakban a leggyakoribb 15 szakpárosítás előfordulását vizsgáljuk a már bemutatott nemzetiségi és vallási népességeknél, leszűkítve az elemzést a keresztény felekezetekre.

Ha alaposan áttanulmányozzuk a 9. táblázat abszolút és relatív számait, valamint kiemelt reprezentációs értékeit (a vastagon jelölt számok a szignifikánsnak tekinthető felülreprezentációs értékeket mutatják), akkor talán könnyen belátható, hogy a szakpár-választások egy része inkább etnikai, míg más része inkább felekezeti dimenzióban mutat releváns különbségeket, s maradnak olyan esetek is, amelyek túlmutatni látszanak az itt vizsgált dimenziókon. Mivel a reprezentációt az egyes etnikai-felekezeti csoportokra állapítottuk meg, ebben a logikában haladunk az elemzéssel tovább.

Magyar háttérű keresztények

A Horthy-korszakban az a magyar keresztény népesség, amely névjellegében is „egyértelműsíti” etnikai hovatartozását (azaz olyan családok fiai és lányai, akik vagy „eredetileg” is magyar névjellegűek, vagy éltek a névmagyarosítás lehetőségeivel), a bölcsészdiplomások kétharmadát teszi ki. Közülük is meghatározó a magyar katolikusok és reformátusok csoportja. Bár mind a két felekezet elkötelezett a korszak keresztény-nemzeti eszmerendszere iránt, e kettős értékvilág – keresztény és nemzeti – fenntartásában, megerősítésében, áthagyományozásában eltérő módon vesznek részt. Míg a római katolikusoknál elsősorban a *latin* nyelvű, illetve a latinnal szorosabb kapcsolatban álló (s az iskolai élő idegen nyelvek közül legkisebb mértékben protestáns kontextusú) *francia* nyelvű tanulmányok esetében jelenik meg erős preferencia, addig a reformátusoknál legfeljebb a nemzeti tárgyakról (*magyar és történelem*) jelenthető ki, hogy az átlagnál többen orientálódnak e szaktudományok felé. A különbség a *történelem–latin* és a *történelem–magyar* szakcsoportoknál a legjobban kifejezett (1,3-as felülreprezentációs érték). Nem véletlenül: a *latin* jelenti a keresztény (a római katolikusok szempontjából: a vallási) világnézet alapjait, a *magyar* pedig a nemzeti egység megteremtésének legfontosabb feltételét, illetve eszközét. *Szakválasztásaikkal a magyar katolikusok a világnézeti alapok, a reformátusok a nemzeti identitás erősítésének irányába tesznek egy határozottabb lépést.*

Mint látható, a magyar névjellegű evangélikusok a nagy magyar felekezeti csoportokkal nem mutatnak túl sok hasonlóságot, leszámítva talán, hogy a reformátusokkal együtt a magyar evangélikusok sem kedvelik a *latin–német* párosítást (ebből természetesen a protestánsoknál a *latin* és nem a német a diszpreferált).

9. táblázat: A fontosabb keresztény csoportok szakpár-választásai (1920–1945)

| | Magyar névjellegű | | | Német névjellegű | | | Szláv névjellegű | | | Mind ^a | | | | | |
|-------------------------------------|-------------------|------------|-------------|------------------|-------------|--------------|------------------|--------------|-------------|-------------------|------|-----|------|-----|------|
| | r. katolikus | református | evangélikus | r. katolikus | evangélikus | r. katolikus | evangélikus | r. katolikus | evangélikus | | | | | | |
| Matematika-fizika | 445 | 220 | 52 | 133 | 30 | 121 | 28 | 1142 | | | | | | | |
| | 13,9 | 0,9 | 15,6 | 1,1 | 13,8 | 0,9 | 14,0 | 1,0 | 15,1 | 1,0 | 15,4 | 1,0 | 18,4 | 1,3 | 14,7 |
| Történelem-földrajz | 380 | 192 | 45 | 91 | 16 | 105 | 14 | 919 | | | | | | | |
| | 11,8 | 1,0 | 13,6 | 1,2 | 12,0 | 1,0 | 9,6 | 0,8 | 8,0 | 0,7 | 13,4 | 1,1 | 9,2 | 0,8 | 11,8 |
| Magyar-német | 281 | 153 | 30 | 108 | 29 | 57 | 17 | 726 | | | | | | | |
| | 8,7 | 0,9 | 10,8 | 1,2 | 8,0 | 0,9 | 11,4 | 1,2 | 14,6 | 1,6 | 7,3 | 0,8 | 11,2 | 1,2 | 9,3 |
| Magyar-latin | 272 | 116 | 21 | 45 | 9 | 50 | 13 | 559 | | | | | | | |
| | 8,5 | 1,2 | 8,2 | 1,1 | 5,6 | 0,8 | 4,7 | 0,7 | 4,5 | 0,6 | 6,4 | 0,9 | 8,6 | 1,2 | 7,2 |
| Német-francia | 167 | 58 | 20 | 80 | 16 | 50 | 3 | 429 | | | | | | | |
| | 5,2 | 0,9 | 4,1 | 0,7 | 5,3 | 1,0 | 8,4 | 1,5 | 8,0 | 1,5 | 6,4 | 1,2 | 2,0 | 0,4 | 5,5 |
| Biológia-földrajz | 185 | 73 | 30 | 45 | 6 | 34 | 14 | 419 | | | | | | | |
| | 5,8 | 1,1 | 5,2 | 1,0 | 8,0 | 1,5 | 4,7 | 0,9 | 3,0 | 0,6 | 4,3 | 0,8 | 9,2 | 1,7 | 5,4 |
| Magyar-francia | 183 | 75 | 19 | 25 | 4 | 27 | 6 | 372 | | | | | | | |
| | 5,7 | 1,2 | 5,3 | 1,1 | 5,1 | 1,1 | 2,6 | 0,5 | 2,0 | 0,4 | 3,4 | 0,7 | 3,9 | 0,8 | 4,8 |
| Fizika-kémia | 93 | 44 | 11 | 35 | 0 | 18 | 2 | 227 | | | | | | | |
| | 2,9 | 1,0 | 3,1 | 1,1 | 2,9 | 1,0 | 3,7 | 1,3 | 0,0 | 0,0 | 2,3 | 0,8 | 1,3 | 0,5 | 2,9 |
| Történelem-latin | 141 | 43 | 11 | 25 | 4 | 20 | 3 | 269 | | | | | | | |
| | 4,4 | 1,3 | 3,0 | 0,9 | 2,9 | 0,8 | 2,6 | 0,8 | 2,0 | 0,6 | 2,6 | 0,7 | 2,0 | 0,6 | 3,5 |
| Magyar-történelem | 78 | 46 | 10 | 27 | 4 | 21 | 0 | 201 | | | | | | | |
| | 2,4 | 0,9 | 3,3 | 1,3 | 2,7 | 1,0 | 2,8 | 1,1 | 2,0 | 0,8 | 2,7 | 1,0 | 0,0 | 0,0 | 2,6 |
| Biológia-kémia | 66 | 27 | 4 | 27 | 7 | 25 | 8 | 189 | | | | | | | |
| | 2,1 | 0,8 | 1,9 | 0,8 | 1,1 | 0,4 | 2,8 | 1,2 | 3,5 | 1,4 | 3,2 | 1,3 | 5,3 | 2,2 | 2,4 |
| Latin-német | 54 | 10 | 3 | 44 | 6 | 15 | 0 | 140 | | | | | | | |
| | 1,7 | 0,9 | 0,7 | 0,4 | 0,8 | 0,4 | 4,6 | 2,6 | 3,0 | 1,7 | 1,9 | 1,1 | 0,0 | 0,0 | 1,8 |
| Latin-görög | 65 | 28 | 7 | 10 | 4 | 12 | 1 | 140 | | | | | | | |
| | 2,0 | 1,1 | 2,0 | 1,1 | 1,9 | 1,0 | 1,1 | 0,6 | 2,0 | 1,1 | 1,5 | 0,9 | 0,7 | 0,4 | 1,8 |
| Német-angol | 28 | 13 | 13 | 4 | 9 | 8 | 0 | 84 | | | | | | | |
| | 0,9 | 0,8 | 0,9 | 0,9 | 3,5 | 3,2 | 0,4 | 0,4 | 4,5 | 4,2 | 1,0 | 0,9 | 0,0 | 0,0 | 1,1 |
| Latin-francia | 61 | 6 | 1 | 5 | 1 | 6 | 2 | 92 | | | | | | | |
| | 1,9 | 1,1 | 0,4 | 0,2 | 0,3 | 0,1 | 0,5 | 0,3 | 0,5 | 0,3 | 0,8 | 0,4 | 1,3 | 0,7 | 1,2 |
| Egyéb szakcsoport vagy adathiány | 713 | 307 | 99 | 246 | 54 | 215 | 41 | 1864 | | | | | | | |
| | 22,2 | 0,9 | 21,8 | 0,9 | 26,3 | 1,1 | 25,9 | 1,1 | 27,1 | 1,1 | 27,4 | 1,1 | 27,0 | 1,1 | 24,0 |
| Mind | 3212 | 1411 | 376 | 950 | 199 | 784 | 152 | 7772 | | | | | | | |
| | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |

a A „mind” magában foglalja az összes egyéb keresztény csoport adatait is (a zsidókéét nem).

A magyar evangélikusok szakpárosítási/szakválasztási jellemzői részben a német, részben a szláv névjellegű evangélikus hallgatókéval tartanak össze. A szláv háttérrel a *biológia-földrajz*, a németekkel a *német-angol* csoportosításban jelenik ez

meg. Itt azonban az értelmezéssel óvatosan kell bánnunk: a *biológia–földrajz* szakpárnál talán még kevésbé, de a *német–angol* szakcsoportnál már meglehetősen lecsökken az esetszám, így az eredmények ugyan jelzésként értelmezhetők, de egyéb adatokra is szükség lesz a következtetések alátámasztására.

Azt mindenesetre meg tudjuk állapítani, hogy a *német–angol* esetében elsősorban a *német* filológiai tanulmányok iránti nyitottság köti össze a magyar és német evangélikus hallgatóságot – még ha sajátos módon is jelentkezik ez: a német névjellegű evangélikusoknál a férfiakra, a magyar névjellegű evangélikusoknál a nőkre jellemzőbb ez a magatartás, az ő döntéseik következtében áll elő a felekezeti-etnikai felülreprezentáció. Ha nyelvi választásokról van szó, gyakran bejön a képbe a gender aspektus. Az nem túl meglepő, ha nők vagy evangélikusok választják előszeretettel a német nyelvet; a német névjellegű evangélikusoknál tapasztalt férfifölény azonban még magyarázatra szorul (itt egyéb, pl. betelepülési, szegregációs stratégiákra gyanakszunk, de ezt egy másik helyen fogjuk részletesebben megvizsgálni).

A *biológia–földrajz* szakcsoporthoz való viszony evangélikus részről igen összetett. Amennyire a magyar és szláv névjellegűek kedvelik, a német evangélikusok annyira közömbösek e szakkombináció iránt. Azt tudni kell, hogy nem a biológia választása mutat valódi összefüggést az etnikai-felekezeti háttérrel (a biológia egyike azon kevés szakoknak, amelyek statisztikailag nincsenek értelmezhető viszonyban ezzel a változóval) – tehát itt a *földrajz* a kulcstárgy. A földrajzról köztudott, hogy a Horthy-korszakban (más koroknál jellemzőbben, gondoljunk csak a trianoni területvesztés köré szerveződő nemzeti tudatépítésre) ideológiai tartalmakkal terhelt tárgyként jelenik meg, tehát a biológiával való összekapcsolás során az a valódi kérdés, hogy a földrajzra, mint ideológiai tárgyra, vagy mint természettudományi tárgyra tekintünk-e. Döntő különbséget ennek megítélésében a magyar és német evangélikusok között látunk. A német evangélikusok számára a földrajz ideológiai tárgy, így a természettudományos érdeklődésük diszpreferálják – ők a biológiával a kémiát párosítják. Ez valamelyest jellemző a német és szláv katolikusokra is. A magyar evangélikusok ezzel szemben nem „érzékenyek” erre a problémára, így számukra egy teljesen elfogadható, sőt a *biológia–kémiával* szemben előnyben részesített választás a *biológia–földrajz* kapcsolat.

Német háttérű keresztények

A német névjellegű keresztény bölcészek választási stratégiájának a legfontosabb közös nevezője a viszonylag erős német nyelvi orientáció. A különbség ott mutatkozik meg közöttük, hogy mivel párosítják a német szakot. Ha a német mellett legfontosabb élő idegen nyelv, a francia választását nézzük, itt nem találunk semmi különbséget (a német evangélikusok és katolikusok egyaránt 1,5-szörös felülreprezentációt mutatnak *német–francia* szakon). Más szakpárosításoknál azonban már jelentős eltéréseket láthatunk.

A német–angol szakcsoportosítás kizárólag az evangélikusokra jellemző (a magyarországi svábok ezt határozottan diszpreferálják). Itt világosan érvényesül, hogy az angol–amerikai kultúrkör protestáns kultúrkör. A német–latin azonban – bár mindkét német háttérű csoport előnyben részesíti sok más szakpárral szemben – a német katolikusoknál kedveltebb. Vagyis: hogy a német névjelleg a trianoni Magyarországon nyelvi-kulturális beágyazottságot takar, az egyetemi szakválasztások alapján is igazolható. A latin és az angol esetében viszont megállapíthatjuk, hogy ezek választása a felekezetiesség mögött megbúvó eltérő értékválasztásokra, nemzetközi orientációkra vezethető vissza: a latin műveltség (a katolicizmus nemzetközi nyelve egészen a második vatikáni zsinatig) fenntartásában a római katolikusoknak, az angol műveltség (protestáns értékrend) megerősítésében a protestánsoknak – mégpedig minden idevonatkozó iskolatörténeti alapú előfeltevéssel szemben nem a magyar reformátusoknak, hanem a magyarországi német evangélikusoknak – volt döntő szerepe.

A német háttér negatív módon is hatást tudott gyakorolni a szakválasztásra. A két világháború között a fizika–kémia szakcsoportosítás a svábokra igen, de a német evangélikusokra egyáltalán nem jellemző. Gyakorlatilag csupán egyetlen¹⁹ ilyen szakcsoportban végzett (és dokumentáltan német evangélikus) diplomásról nem tudunk. Erre egyelőre más interpretációval nem szolgálhatunk, mint azzal a feltevéssel, hogy a politikai ideológiáktól függetlenebb tudományok tanulmányozására kínáltak más egyetemek is (Prágában, Bécsben, Heidelbergben stb.).

Szlovák²⁰ háttérű keresztények

A szlovák névjellegű katolikus és evangélikus bölcsészdiplomásokról általában elmondható, hogy nincsenek olyan erős kulturális kóddal bíró szakpreferenciáik, mint a német vagy magyar névjellegűeknek. Hiányzik náluk, például, egy olyan szimbolikus tantárgy, amelyben kifejeződik kulturális-nyelvi identitásuk. Szlavisztikát kevesen tanulnak magyar tudományegyetemen – összesen 30 diplomásról tudunk, akik szlovák vagy más szláv nyelvből szereztek végzettséget 1920 és 1945 között (magyar és történelem mellett latin, német, francia, angol és orosz szakpárokkal). Így csak közvetett jelzésekkel rendelkezünk – nem is feltétlenül arról, hogy mi jellemezte a szlovák hallgatókat, mint inkább arról, hogy a nemzeti kisebbséghez tartozás kihatással volt-e az adott kisebbség szakválasztására vagy szakcsoportosítására.

Ezzel kapcsolatban két jelenségre lettünk figyelmesek, amelyek közül az egyikről már fentebb említést tettünk. Ez a biológia–kémia szakcsoportosítás előnybe he-

¹⁹ Természetesen nem zárható ki, hogy egy vagy két német evangélikus bölcsészhallgató éppen azokban az években diplomázott, amelyekben a diplomakönyveink elvesztek. Ezért az ilyen kijelentéseknek is statisztikai relevanciája van csupán.

²⁰ Itt most eltekintünk attól, hogy differenciáltan vizsgáljuk a „szláv névjellegű” csoport magatartását. A trianoni Magyarországon a szláv névjellegű bölcsészhallgatók túlnyomó többsége felvidéki (vagyis szlovák) bevándorló volt, ezért beszélünk itt általában szlovák háttérű hallgatókról.

lyezése a *biológia–földrajzzal* szemben – tehát a kevésbé ideologikus tárgyak iránti vonzalom. Ez az általános megfigyelés azonban nem érvényes az idegen nyelvekre, hiszen ezeknél minden választás ideológiailag determinált, így eleve egy ideológiai tengely mentén érdemes összehasonlításokat tenni.

A szlovák háttérűek esetében a „nemzeti” és a „nemzetközi” szembeállítás lehet egyike az értelmező kereteknek. Ebbe a jelenségkörbe sorolható pl. a szlovák katolikusok *német–francia* szak iránti nyitottsága (ez a német névjellegűeknél is már feltűnt, de a motiváció ott összetettebb). Ha mégis nemzeti tárgyakra esik a szlovákok választása, akkor a szlovák evangélikusok a *magyar* nyelv és irodalom, a szlovák katolikusok a *történelem* iránt fognak erősebben érdeklődni. (*Magyar–történelem* szakon csak szlovák katolikusokat találunk.) Ezek szubtilis különbségek, mégis jellemzőek. A szlovák katolikusok elsősorban Nyugat-Felvidékről, a szlovák evangélikusok Kelet-Felvidékről származnak. A Felvidék nyugati része közvetlenül érintkezik Ausztriával és közelebb fekszik Németországhoz – a németes orientáció így a térség geopolitikai helyzeténél fogva adott. A keleti Felvidék történetileg jelentős magyar központokkal (iskolavárosokkal) rendelkezett, így a magyar nyelvi-kulturális kötődés itt sem kíván különösebb magyarázatot.²¹

BIRÓ ZSUZSANNA HANNA ☪ NAGY PÉTER TIBOR

IRODALOM

- BIRÓ ZSUZSANNA HANNA (2002) Tanárok a 2002/2003-as tanévben. *Educatio*, No. 2. pp. 293–301.
- BIRÓ ZSUZSANNA HANNA & NAGY PÉTER TIBOR (2007) Nemi esélyek és nemi döntések a két világháború közötti bölcsészkarokon. *Educatio*, No. 4. pp. 565–590.
- BIRÓ ZSUZSANNA HANNA (2012) Zsidók a bölcsészkaron, a tanárképzésben és a középiskolai tanári pályán. In: *Zsidóság – tradicionalitás és modernitás. Tisztelegő konferenciakötet Karády Viktor 75. születésnapja alkalmából*. WJLF, Budapest. (Megjelenés alatt.)
- FERGE ZSUZSA (1972) A pedagógusok helyzete és munkája: az MTA Szociológiai Kutató Intézet és a Fővárosi Pedagógiai Intézet vizsgálata. MTA Szociológiai Kutató Intézet, Budapest, p. 288
- KARÁDY VIKTOR (1992) Egyetemi antiszemitizmus és érvényesülési kényszerpályák: magyar-zsidó diákság a nyugat-európai főiskolákon a numerus clausus alatt. *Levéltári szemle*, vol. 42. No. 3. pp. 21–40.
- KARÁDY VIKTOR (1995) A középiskolai elitképzés első történelmi funkcióváltása Magyarországon (1867–1900). *Educatio*, No. 4. pp. 639–667.
- KARÁDY VIKTOR (2008) Zsidóság Budapesten a 20. század első felében: szociológiai bevezetés. *Budapesti negyed: lap a városról*, No. 1. pp. 83–108.
- KELLER MÁRKUS (2010) A kelet-közép-európai változat: a középiskolai tanárság professzionalizációja a 19. században Magyarországon. *Korall: társadalomtörténeti folyóirat*, No. 42. pp. 103–130.
- LADÁNYI ANDOR (2008) A középiskolai tanárképzés története. ÚMK, Budapest, p. 183
- MAGYAR STATISZTIKAI KÖZLEMÉNYEK 16., 56., 72., 79., 87–92., 96., 103. kötetek
- NAGY MÁRIA (1991) A tanári szakma változásai. *Iskolakultúra*, No. 7–8. pp. 60–72.

²¹ Ezt támasztja alá az a tény is, hogy a keleti Felvidékre számított asszimilációs index magasabb, mint a nyugati Felvidékre számított. Ezt a számot a szlovák nők és férfiak arányából kaptuk, azt feltételezván, hogy a férfiak asszimilációja mindig gyorsabb. Tehát: ahol a két arányszám között nagyobb a különbség, ott előrehaladottabb az asszimiláció. Esetünkben a Felvidék keleti részén.

- NAGY MÁRIA (1996) Tanítói és tanáregyesületek Magyarországon. Újpedagógiai szemle, No. 7–8. pp. 201–208.
- NAGY PÉTER TIBOR (2006) A kolozsvári bölcsészkar és természettudományi kar hallgatóságának felekezeti rekrutációja (1872–1918). *Magyar pedagógia*, No. 1. pp. 5–28.
- NAGY, PETER TIBOR (2008) The problem of the Confessional Recruitment of the Students at the Faculties of the Humanities and Science of the Transylvanian University. *Historical Social Research*, vol. 33. No. 2. pp. 127–153.
- NAGY PÉTER TIBOR (2009) Történezdipomások a két világháború között. Magyar tudomány, No. 2. pp. 143–152.
- NAGY PÉTER TIBOR (2011) A numerus clausus és a bölcsészdiplomások. In: MOLNÁR JUDIT (ed) *Jogfosztás – 90 éve*. Nonprofit Társadalomkutató Egyesület, Budapest, pp. 196–214.
- NÉMETH ANDRÁS (2007) A modern középiskolai tanári és tanítói szakmai tudástartalmak kibontakozásának történeti folyamatai. *Pedagógusképzés*, No. 1–2. pp. 5–26.
- NÉMETH ANDRÁS (2009) A magyar középiskolai tanárképzés és szakmai professzió kialakulása a 18–20. században. *Educatio*, No. 3. pp. 279–290.
- PUKÁNSZKY BÉLA (1989) A középiskolai tanárképzés 1924-es reformja Magyarországon. *Pedagógiai szemle*, No. 11. pp. 1045–1055.
- SZABOLCS ÉVA & MANN MIKLÓS (1997) *Közoktatási törvények és a pedagógiai sajtó (1867–1944)*. Új Pedagógiai Közlemények. ELTE BTK Neveléstudományi Tanszék, Budapest, p.140



AZ UBUNTU VILÁGA

EZEKET A BIZONYTALAN GONDOLATOKAT először azon a konferencián mondtam el, amelyet barátom, Csákó Mihály tiszteletére rendeztek, hetvenedik születésnapja alkalmából. Nemcsak azért mondtam el, mert úgy érzem (remélem), hogy barátok vagyunk. Hanem mert az elsők között volt, aki a számítástechnika világát szociológusi szemmel és empirikus eszközökkel föltérképezte (Csákó 1997). Ha most fogna hozzá, nyilván mást és másként vizsgálna. Íme, néhány gondolat ehhez.

Egy bő féléve történt, hogy lecseréltem a korábbi netbookomat. Ezekhez a kis méretű masinákhoz nagyon hozzászórtam; jó segítőim voltak, miközben egyik asztali géptől (az otthonitól) a másikig (az egyetemiig) utaztam, vagy vissza. De az előző már csaknem hároméves volt; újabbat kerestem. S nagy örömmre találtam is, úgy tűnt, az ideálisat. Nemcsak a formája volt különös, hanem az ára is – különösen alacsony, legalábbis a többiekhez képest, amelyeket a piacon találtam. Miután a bontatlan dobozt kibontottam, hogy kipróbáljam a gépet – az alacsony ár még mindig gyanakvásra késztetett –, megkértem az eladót, hogy indítsa el. „Isten ments!”, felelte, valósággal visszahökölve. „Elindítom, bejelentkezik az internetre, aztán többet már nem tudom újként eladni, Linuxos” – tette hozzá magyarázatul. „Én ahhoz már öreg vagyok...” Ránéztem, harmincéves ha lehetett.

Linuxos volt az első gép, amelyet még 2008-ban kinéztem magamnak. Aztán gyorsan visszatettem, s egy Windows-osat választottam helyette. A Linux, a maga kis emblémájával (kövér, totyogó pingvin) még ismeretlen volt; ismeretlen volt akkor még a netbook is. Féltem megküzdeni egyszerre két akadállyal: a kisméretű géppel s a rajta futó, ismeretlen operációs rendszerrel. Akkor (2008) nekem is biztonságosabbnak tűnt a Windows, azt legalább ismertem. Most viszont, második találkozásunkkor, elhatároztam, hogy belevágok. (S a több mint huszonötezer forint árkülönbség is nagy vonzerőnek bizonyult.)

Az első próbálkozásomat azonban mindjárt kudarc kísérte. A rendszer ugyan fölállt, sejtelmes fény és lüktető dobszó kíséretében, de a mobil internetet hiába próbáltam elérni rajta. Gyorsan föl is adtam, elhatározva, hogy letöröltem róla az egészet, és rátettem az egyetemi szoftvert. Azt legalább ismerem, az a megszokott Windows.

Egyik informatikustól a másikig házaltam vele, de senkinek nem akarózott letörölni a Linuxos operációs rendszert a Windows-ért. Végül egyikük valósággal könyörgőre fogta a dolgot: „Hadd próbáljam meg”, kérte, „a Linux mindent tud. Beállítom neked, s ha mégse barátkozol meg vele, még mindig letörölhetjük”.

Ez az elkötelezettség, amit mindenkitől hallottam, mélyen elgondolkoztatott. Miközben a gépre vártam – néhány napot igénybe vett a beüzemelése –, elkezdtem utánaolvasni. S föltárult előttem valami, amit botcsinálta fölhasználóként, még csak nem is sejtettem. A világa (...).

Közelítések I.

Robin Hood és a hackerek

Minden mozgalomnak megvan a maga története, s az Ubuntu fejlesztése kétségtelenül mozgalom. A történetnek íve van, az eseményekhez értékek és értékelések társulnak, a történések egy jövőbeli cél felé utalnak, és akik mozgatják őket, azok hősök vagy áldozatok. Ilyenek – hősök is, áldozatok is egyszerre – a *hackerek*. Hogy kik ők, azt például a WikiLeaks-aktákból tudhatjuk (*Leigh & Harding 2011*): föltörik a bizalmas honlapokat, szétkürtölik a világba az üzleti és diplomáciai titkokat, és így tovább. Ma azonban már nem egészen lehetünk biztosak abban, mit is csinál egy hacker, és miért. Ha a privát bankunkat töri föl, hogy elhalássza a kártyánkról a pénzt, az bizony nem szép dolog, sőt. Ha azonban a diplomácia titkait szellőzteti meg, hát akkor... Ha támadásba lendül valamely ország informatikai rendszere ellen (állítólag az oroszok tették Észtország ellen 2007-ben, amikor az eltávolította egykori hősi emlékműüket), az fölér egy katonai támadással. Ha azonban a hacker épp azon dolgozik, hogy ellenálljon ennek, az akár hősi tett is lehet (*Lásd pl. Cserháti 2011*).

Robin Hood nem véletlenül vált mesefigurává (*Baldwin 2011*); sokak vágyát fejezte ki egykor, akárcsak nálunk a betyárok. A jó és rossz keskeny mezsgyéjén egyensúlyozó hackereket ugyanaz köti össze, ami ezeket a mesefigurákat: eszközeik, fegyvereik fölényes ismerete és önhatalmú használata. Míg a külvilág bűnözőknek tartja őket, ők sokszor inkább szabadságharcosoknak definiálják magukat.

A harc, amelyet vívnak, csakugyan a szabadságért folyik, a szoftverek szabadságáért. Richard Stallmann, az első „hacker”, egykori tudós és sikeres kutató (régiesen tehát „nemes”, akár csak Robin Hood), meg is fogalmazta, hogy arra törekszik: visszavegye, ami az övé. A vagyon ebben a történetben a szabad szoftver volt, amelyet a hetvenes-nyolcvanas évek fordulóján még közösségben fejlesztettek, s amelyet az új számítógépek a saját operációs rendszereikkel „kisajátítottak” (*Torma 2008*). A szoftverfejlesztők vállalati formát öltöttek, alkalmazták az egykori hackereket, jól megfizették őket, szoftvereiket azonban, amelyeket korábban tudásvágyból, kutatási célokkal fejlesztettek ki, fizetőssé tették, s ezzel hatalmas vagyont szereztek. A fő gonosz ebben a Robin Hood-i történetben természetesen Bill Gates, aki kiépítette a Microsoft birodalmát, mára függőségbe hajtva a világ számítógépesinek túlnyomó részét (különösen Kelet-Európát, ahol csak 1990 után jelent meg). (*Vö. Blahota 2012.*)

Stallmann és társai – s mind többen lettek, akár a szabadcsapatok – ezért fejlesztették ki a nyílt forráskódú szoftvereket, hogy azokon bárki bármikor javíthasson. S ha valaki egy fejlesztést kisajátít és fizetőssé tesz, s a nyílt forráskódot zártá teszi, azt szabotálják, egyben bukásra ítélve a vállalkozását (*Raymond 2004*). Szabadságharcuk másik hőséül Linus Torvalds kínálkozott, a finnországi svéd egyetemista, aki kifejlesztette a Linuxot, a nyílt forráskódú operációs rendszert (hogy egyszerűen és közérthetően szóljunk) (*Hasan 2002*).

Ez a harc – vagy békésebben szólva versenyfutás – nyílt és zárt forráskódú operációs rendszerek között mindaddig rejtve maradt a mit sem sejtő fölhasználó előtt, amíg csak a szerverek sejtelmes világában folyt, ahová közönséges halandó amúgy sem teszi be a lábát (sokáig nem értettem, hogyan lehet a számítógépen dolgozni, ha nincs előttünk valamifajta monitor). A Microsoft a fölhasználók egyre növekvő táborában tarolt, miközben Linux alapon folyt és folyik ma is a nagyüzemi programozás túlnyomó része. A szabadságharc, amelyet Stallmann hirdetett Bill Gates ellen, mindaddig a hackerek magánügyének látszott, amíg egyik csapat nem tette be a lábát a másik vadászterületére. Itt kínálkozott fegyvertársnak a hackerek új nemzedéke, élén Mark Shuttleworth-tel (*Torma 2008; Shuttleworth 2011*).

Mark Shuttleworth jómódú dél-afrikai vállalkozó (mellesleg egyike az első űrutazóknak is), aki jómódját ugyancsak szoftverfejlesztésből szerezte, s aki nekivágott, hogy a fölhasználók piacából is kihaltszon egy darabot. Nyílt forráskódú operációs rendszert keresett, hogy arra versenyképes fölhasználói alkalmazásokat fejlesszen ki. Így talált rá a Linuxra, amelyre ráépítette azt a fölhasználó rendszert, amelyet Ubuntu néven ismer a világ (már aki ismeri).

A történet hosszan kanyarog tovább. Hogyan csalta a várába a szép királykisasszonyt – nem hogy elrabolja, hanem hogy feleségül vegye... Azaz hogyan kísérelte meg az új fölhasználói alkalmazások egybeépítésével, újabb és újabb változatokkal Shuttleworth és a Canonical Inc. – a cég, amely erre a fejlesztésre szerveződött. A történetnek ez a fejezete – amely szinte a mába nyúlik – talán már kevésbé érdekes, akárcsak a Robin Hood vélt és valóságos tetteiről szóló feljegyzések. Egy dolog érdekes belőle: az elnevezések. Az Ubuntu nevű szofvercsomag első verzióját ugyanis, mivel még nyers és jórészt kipróbálatlan volt, *Warty Warthog*-nak nevezték el (rücskös varacskosdisznó), a másodikat, amely már jobban sikerült, *Hoary Hedgehog*-nak (vagyis deres sündisznónak). Az a verzió, amelynek segítségével ezeket a sorokat írom (Ubuntu 10.11), az *Ocelot* (párducmacska) névre hallgat. S ez az, ami elgondolkodtató.

Közelítések II.

A varacskos disznótól a fönntartható fejlődésig

Az Ubuntu első változata állítólag úgy kapta nevét, hogy a fejlesztők fölhívták Mark Shuttleworth-öt, aki Dél-Afrikából épp Ausztráliába utazott. Elújságolták neki, hogy sikerült összehozni az Ubuntut, de hozzátették, hogy még csak kevésé felhasználó barát. „Legyen hát a neve varacskos disznó”, vágta rá Shuttleworth (állítólag). Így történt-e, nem-e, nem tudjuk, mert ezek a legendák jó ideig csak közzájon forogtak a hackerek között, míg valamelyikük aztán le nem írta (*Torma 2008*). Az érdekes maga a névválasztás.

A varacskos disznó csakúgy, mint a többi névadó ugyanis védett állatfaj, ha nem védenék, már kihalt volna. Az, hogy az Ubuntu új meg új verziói nevet kapnak a

sorozatszámok mellett, magában még nem újdonság. (Az Android operációs rendszer változatai, amelyek az okostelefonokon és táblagépeken futnak, édességek neveit kapták.) Az újdonság benne az, hogy ki vagy kik után nevezték el őket. Ez a környezetvédő beállítódás – amely következetes, hiszen már több mint tíz verzió óta tart – az első dolog, amin eltöprenghetünk.

Annál is inkább, mert Linus Torvalds totyogó pápaszemes pingvinje, Tux ugyancsak védett állat. Igaz, őt Torvalds nem élőben találta meg, hanem az interneten, de mindjárt költött is hozzá egy mesét arról, hogyan harapta meg őt egy vérengző pingvin, s hogyan ragasztotta rá a „pingvinitisz”-t – azaz a pingvinek elszánt szeretetét. Furcsa mód mindez Ausztráliában történt – ahová Shuttleworth is épp elhajózott –, ami nyilván nem véletlen. S ha hozzászokhatunk is a hackerek játékos kedvéhez, amivel játszani szoktak, az megfontolt választás eredménye. Ez esetben a környezetvédelem (*Shuttleworth 2012b*).

Dél-Afrika és Ausztrália, valljuk meg, meglehetősen kiesik a mi kelet-közép-európai földrajzunkból; s a környezetvédelem sem túl erős (de legalábbis nem agresszív) a Kárpát-medencében. Így talán arra sem vagyunk érzékenyek, amire ezek az emberek látnivalóan igen: hogy a szoftverfejlesztők nyílt forráskódokat használjanak, s hogy a környezetvédők vigyázzanak a bennünket körülvevő állatokra. (Mintha Robin Hood a sherwoodi erdő állatállományát féltene.)

Mindezt igazán az Ubuntu elnevezés teszi világossá, amelyről első hallásra is sejtjük – még amikor mit sem tudunk felőle –, hogy túlmutat önmagán. Első hallásra persze csak annyit, hogy valami afrikairól van szó, valamiről, ami mintha Afrikában volna, onnan érkezne hozzánk (Dél-Afrikából, mondjuk, mint Mark Shuttleworth és a Canonical Vállalat). Hogy aztán meghökkenve hallgassuk Nelson Mandela magyarázatát: az Ubuntu egy életérzés, egy életvilág. Egy hit, amely megmozgatta a dél-afrikaiakat, és holnapra megmozgathatja egész Afrikát.

Egy magányos ember vándorolt a sivatagban, meséli Mandela azon a fölvetelen, amely a népszerű videomegosztón hallható. Magára hagyottan, társait elvesztve, ételt-italát teljesen elfogyasztva. A kimerülés hatásán tántorgott, egyenesen bele a halál szakadékába. Vagy csak majdnem: mert ereje végén megpillantott egy falut. S a lakók elébe siettek. Fölsegítették, ételt-italt adtak neki, lefektették, és vigyáztak az álmára. A közösség ölelte körül. „Hát ez az Ubuntu”, fejezi be az interjút Mandela.

Nekünk, európaiaknak ebből azért annyira nem világos, hogy mi is az Ubuntu – inkább életérzés, inkább világszemlélet, inkább talán vallás? Vagy mindhárom egyszerre (gyanítjuk leginkább). „Én benned, Te bennem”, próbálja újra magyarázni Mandela azt, amit leginkább az egyén és a közösség viszonyával jellemezhetnénk, legalábbis európai fogalmakkal. Hogy az egyén elvész a közösség nélkül, s hogy közösség sincs persze az egyének sokasága és összefogása híján.

Mindez nem volna több, mint egy a rokonszenves, bár kissé elvont vallásos világnézetek közül; egy animista hit, amely fűben-fában orvosságot lát, istenek haragját az égiháborúban. Egy törzsi vallásosság, amelyet hol *umuntu*-nak neveznek, hol *botho*-nak, *utu*-nak vagy *uhuntu*-nak. Egy életfölfogás, amely a közösséget előbb-

re helyezi az egyénnél, az életet a gazdagságnál, a méltóságot a megaláztatásnál, a megbékélést a konfrontációnál és az együttműködést a versengésnél. Desmond Tutu szerint: „az Ubuntu az emberi lét lényege. Az Ubuntu azt mondja, hogy mint emberi lény, nem élhetsz elszigeteltségben. Az Ubuntu a kölcsönös kapcsolatokról szól. Egyedül nem lehetsz ember; ha megvan benned az Ubuntu, akkor megismeresz a nagylelkűségedről. Túl gyakran gondolunk magunkra mint egymástól elszigetelt individuumokra, holott mindig kapcsolatban állunk, és minden, amit teszünk, végső soron az egész világra kihat. Ha jót teszel, az szétterjed az egész világon, jótetteid az egész emberiségnek szólnak...” (*Ubuntu 2011*).

Desmond Tutut és Nelson Mandelát nem fölöslegesen idéztük. Az új Dél-Afrika szellemi és politikai vezetői az Ubuntu-ban – ebben az életigenlő életérzésben, ebben a közösségközpontú társadalomfilozófiában – találták meg azt az ideológiát, amely köré Afrika fölszabadításának sajátos gondolatrendszerét építették. Egy olyan filozófiát, amely az egyén és közösség viszonyának megjavításában nemcsak az egyéni élet értelmét látja és láttatja, hanem a társadalmi szabadság forrását és Afrika fölemelkedésének sajátos, egyedi útját.

Ennek a sajátos, egyedi útnak az egyik állomása a kizsarolt és agyonhasznált afrikai élővilág megóvása és föltámasztása; olyasvalami, ami a nyugati típusú fejlődéssel szemben az egyetlen élhető alternatívát nyújtja (ahogyan az Ubuntu szószólói tartják). És nemcsak lelkészek, filozófusok, ideológusok (el egészen a törzsi varázslókig). Afrika elkötelezettjei úgyszintén, nem utolsósorban az elektronika és a csúcstechnológia táborából toborzódva.

Tim Jackson nem az egyetlen köztük, de talán a legismertebb. Ő alapította a legelterjedtebb internetes aukciós házat, majd összeházasította annak német vetélytársával, végül mindezt eladta az afrikai Naspers vállalkozásnak. Tevékenységért a 2007-es davosi gazdasági világcsúcson a jövőt formáló száz legfontosabb személyiség közé sorolták, a Business magazin körkérdésére beérkezett válaszok szerint pedig a második legjobb gazdasági kapcsolat a világon. Tim Jackson is ismeri persze az Ubuntu-t, amelyet mindenki ismer, aki Afrikával komolyan összeköti a sorát. Szerinte az Ubuntu az a filozófia, amely úgy támogatja a gazdasági-társadalmi változásokat, hogy egyúttal óvja a környezetet, s ezzel fönntarthatóvá teszi a fejlődést (*Jackson 2009*).

Így zárul be a kör, amely a varacskos disznóval, meg a párducmacskával kezdődik, az Ubuntu-val folytatódik, és a fönntartható fejlődésbe torkollik. Nem véletlenek játékaról van szó, nem egyszerű ötletről. Nem tréfáról a mesebeli „vérengző pingvinről” amely ránk ragasztja a pingvinek elszánt szeretetét, a „pingvinitiszt”. Sokkal többről: egy szabadságharcról, amelyet sokan vívnak – hackerektől környezetvédőkön át szellemi és politikai vezetőkig –, s amely Afrika példáján demonstrálná, hogy igenis van másik út. A multinacionális vállalatok, amelyek kisajátítják az internetet és kizsákmányolják a környezetünket – a védett állatok élővilágát (a védelemre szoruló emberről nem is beszélve) –, csak az egyik lehetőség. Csak az egyik alternatíva, amely tán a semmibe vezet. A másik alternatíva az a bizonyos

„nyílt forráskód”, amelyhez mindnyájan hozzáférünk, ha megtanulunk bánni vele. S ha ezt megtanuljuk, egyben kisebb-nagyobb mértékben az Ubuntu részeseivé válunk. Mégpedig nemcsak úgy, sodródva, egyénileg odatévedve. Hanem a hackerek, környezetvédők, tabudöntögetők egyre növekvő közösségének tagjaiként.

Közelítések III.

Az Ubuntu-közösség

Hackerek közössége. Az Ubuntu-közösség azoknak a programozóknak a közössége, akik elkötelezték magukat az Ubuntu fejlesztése iránt. Konferenciáik, kiadványaik, mindenekelőtt azonban az Ubuntu új változatainak kidolgozása és terjesztése köti össze őket – amellet, hogy folyamatosan kapcsolatban állnak egymással az interneten. Valódi közösség tehát, nemcsak virtuális; önkéntes közösség, nem a „fogyasztók” vagy a „fejlesztők” egy halmaza, amelyet szintén szokás – hányavetien és meggondolatlanul – „közösségnek” nevezni.

Az Ubuntu-közösség – azért, mert tagjai rendszeresen találkoznak – nemcsak szavakban közösség, de tettekben és érzésekben is az (legalább is az lehet). Találkoznak az együtt gondolkodókkal, megmártózni a találkozások vizében, eszmét cserélni, ismerkedni, kapcsolati hálót és terveket szőni – olyan kellékei ezek a közösségépítésnek, amelyből kimaradva valódi közösséget nem is lehet átélni, megtapasztalni. Ez, valljuk meg, elég szokatlan. Az internet világában fejlesztőkkel és fölhasználókkal lehet találkozni, esetleg megrendelőkkel és finanszírozókkal, munkaadókkal és munkavállalókkal. A konferenciázás sokkal inkább az akadémiai közösségek természetrajzához tartozik, mintsem az internetezők természetrajzához.

Nem tudunk semmit, vagy csak igen keveset és felületeset tudunk ennek a közösségnek a tagjairól. Kitűnő és fontos kutatási terep lehetne, ha megtudhatnánk részleteket is arról, kik ők, milyen előképzettségük van, hogyan vélekednek a világ dolgairól és mindenekelőtt önmagukról. Csak benyomásaink vannak; például az, hogy aki programozással foglalkozik, rendszerint elkötelezettebb a közösség iránt, mint aki csupán gépeket és szoftvereket forgalmaz. („Szoftver nélkül” – regisztrálta a minap egy eladó a gépet, amelyet eladni vittem. „Nem, Ubuntu van rajta”, figyelmeztettem. „Ja, igen”, válaszolta meggyőződés nélkül. Mintha azt mondta volna, hogy szoftver az, amiért fizetni kell; a Windowsért 25–30 ezret, a Microsoft Officeért még akár több mint százezret is.)

Nem valószínű, hogy ez az „Ubuntu-közösség” osztozik abban az *Ubuntuban*, amelyről Desmond Tutu vagy Nelson Mandela beszél; vagy hogy egyáltalán érdeklőli, tud róla. Írásaikból és más megnyilvánulásaikból mégis jól kivehető az Ubuntu-közösség kultúrája: azok a meggyőzések, értékek, magatartások és minták, amelyek mentén ez a közösség – itthon és nemzetközileg is – megszerveződik.

Aki Windows-t használ, aligha táplál bármiféle érzelmeket a Linuxos fölhasználók iránt; aki Ubuntu-t használ, az viszont elkötelezett az egyik, és ellenséges a

másik iránt. Hogy mennyire, azt nemcsak a blogbejegyzések mutatják, hanem főleg a Microsoft termékeket érő rendszeres vírusátadások, amelyeket sokszor bonyolult és drága vírusölőkkel lehet „irtani” és tűzfalakkal kell védekezni ellenük. Az Ubuntu-hoz nem kell vírusölő és tűzfal. Egyszerű, kicsi, ingyenes és barátságos. Főként pedig a miénk – nem az „ellenségé”. (Azért persze az Ubuntut is el lehet rontani – nekem is sikerült.)

Aki Windows-t használ, az folyamatos ellenőrzésnek van kitéve. Gépét kontrollálja a szoftverfejlesztő maga, vagy az általa megbízottak, a „szoftver rendőrség”. Nagy összegekbe kerül, hogy folyamatosan friss maradjon; az újabb verziók nem (vagy csak nehezen) kommunikálnak a régebbiekkel. Az Ubuntu-közösséggel szemben félévente frissíti verzióit, ingyen jelentkezve vele.

A Microsoft arra törekszik, hogy saját operációs rendszerét minél több alkalmazással integrálja; versenytársait megveszi, magába olvasztja, termékeiket Windows keretben elérhetővé teszi. Így olyan integrált szoftvereket képes fejleszteni, amelyek az elmúlt húsz évben már csaknem mindent tudnak: írni, szerkeszteni, táblázatot kezelni, kommunikálni, zenét letölteni és szerkeszteni, fényképalbumokat fejleszteni. (A Microsoft néhány évvel ezelőtti nagy bevásárlása egy arcfelismerő szoftver volt; akik eladták a Microsoft-nak, annyit kaptak érte, hogy életük végéig mindnyájan jómódban élhetnek belőle.) Mindez az Ubuntu-ban is megvan (vagy, mondjuk szerényebben, majdnem mind megvan). Nem bevásárlás és a piaci kiszorítás útján, hanem az együttes fejlesztések és a kölcsönös csereberék folytán.

A beavatatlan fölhasználó – amilyen e sorok írója is – már ennyiből képet alkothat két különböző üzleti filozófiáról, hogy „életfilozófiát” ne is mondjunk. Az, hogy a szoftver óriás tulajdonosa sokszoros milliárdos, köztudott. De miből él meg az Ubuntu-közösség? Erre a közösségi honlapokról kaphatunk választ, amelyek nemcsak konferenciákat és kiadványokat, fejlesztéseket és alkalmazásokat hirdetnek, hanem tanfolyamokat és oktatásokat is. Az Ubuntu-közösség fő bevétele a tanítás, az, hogy az újabb és újabb fejlesztéseket tanulni lehet és tanítani kell. Ezzel az Ubuntu-közösség valódi alternatívát kínál a profitorientált fejlesztésekkel szemben: az ingyenes hozzáférés mellé a (korántsem ingyenes) tanításokat és tanulásokat.

Az Ubuntu-közösség olyan közösség tehát, amelyet önfejlesztőnek mondhatnánk. Megközelítőleg abban az értelemben, ahogy az 1960-as évek lázadói és az 1970-es évek közösségfejlesztői értették; abban az értelemben, ahogy az 1990-es évek narancsos forradalmárai értették, amikor diktatórikus hatalmakkal konfrontálódtak fegyver nélkül. Az Ubuntu-közösségben mintha egy utópia születnék újra: a civil közösség utópiája, az alulról szerveződő közösség modellje.

Az Ubuntu-közösség aktivistái mindent meg is tesznek, hogy alulról szerveződő közösségnek látszódnak, hogy úgy léphessenek a külvilág elé, mint az internetes kor egyfajta „lovagrendje”. Az írásokban, amelyeket magukról készítenek vagy terjesztenek, korántsem csak a technológiáról van szó (noha persze az dominál), hanem egyfajta szabadságharcról. Amelyben győzelmek és bukások vannak, erőfeszítések és meghátrálások, és persze a jók, szemben a rosszakkal. A diskurzusnak ez a hang-

ja elüt más szoftverfejlesztőktől, ahol a hangsúly a technikai követhetőségen és a semleges alkalmazásokon van. (Ha megveszem a gépet, a kezelési utasítás legföljebb megdicsér, hogy az adott terméket vettem, de ez sem komoly. Az viszont komoly, amikor azt olvasom, hogy: „A Linuxnak mókásnak és szórakoztatónak kell lennie. Persze, ez a legjobb operációs rendszer a világon – de eközben mókásnak és szórakoztatónak kell lennie” (*Torvaldsot idézi és fordítja Torma 2008:28*).

Nyílt vagy zárt forráskódok? A vita, amely az Ubuntu-közösség körül kavargó, már régen nem csak „mókás és szórakoztató”, hanem átcsapott a gazdaság és a társadalom világába. A nyílt vagy zárt hozzáférésű szoftverek harca csak az egyik hadszíntere egy sokkal nagyobb háborúnak az ingyenes vagy fizetős termékek között. Sokáig úgy látszott, hogy természetes, ha valaki megkéri a munkája árát. Az azonban már távolról sem ilyen természetes, ha a köztulajdont deklarálja a sajátjának, árat kérve érte (s itt fölsorolhatnánk csaknem az összes természeti forrást, el egészen az internetes közösségi hálókig) (*Ropolyi 2006*).

Az a lázadás, amely a zárt forráskódok ellen indult, mára széles társadalmi mozgalommá vált, s mint láttuk, lassan összeolvad a környezetvédelemmel, a természeti, sőt az emberi erőforrások védelmével. A szerzői jogra hivatkozva a publikációs fórumok, amelyek monopol helyzetre tettek szert az akadémiai világban, kisajátítják a közlést és az információkhoz való hozzáférést, egyre többet kérve mindkét féltől – szerzőtől és olvasótól – a közlésért; ahelyett, hogy eredeti hivatásuk szerint segítenék a tudás nyilvánosságra hozatalát. Így a közösségi források – amelyeket az akadémiai világ kutatója támogatásként megkapott – magánkézbe kerülnek, magánzsebbe szállnak: a publikációs fórumok fönntartói kezébe, zsebébe.

Ezzel a felemás helyzettel száll szembe a „nyitott hozzáférés” (Open Access) mozgalma. Mint az Ubuntu-közösség, ez is „alulról jövő” kezdeményezés: olyanok összefogása, akik a publikációs fórumok monopóliumát akarják megtörni. Kiterjedt hálózatuk – az amerikai Stanford Egyetem könyvtárától a kanadai egyetemek láncolatáig – ugyanolyan célú közösséget hoz létre, mint amilyen az Ubuntu-közösség. Hasonló kezdeményezés a *Creative Commons* nonprofit szervezet, amely a szerzői jogokról való részleges lemondást szorgalmazza licenc szerződéseivel. Ez a mozgalom az *Open Access-t* a szerzők oldaláról támogatja, amikor arra hívja az alkotókat, hogy jogaik egy részét önként a közösségre hagyományozzák.

Szélmalom harc? Az Ubuntu-közösség tehát beilleszkedik abba a tágabb mozgólódásba, amely az internet korában s arra hivatkozva egyre több területen követeli a magántulajdon és a közösségi tulajdon határának újra meghúzását. Az Ubuntu-közösség hackerei és Robin Hood-jai nem állnak egyedül – még ha nem is tudják. Részei annak a társadalmi átalakulásnak, amely napjaink hatalmi újrendeződésével lezajlik. (Ami, valljuk be, elég furcsa, ha csak az operációs rendszerek vitájára gondolunk.)

Ez a hatalmi átrendeződés persze nem ér váratlanul minket. Az elmúlt évtizedekben volt már részünk benne; sőt tudunk róluk az elmúlt századok történetéből is. Akár szabadságharcnak fogjuk föl, akár hacker támadásoknak minősítjük, még-

iscsak a jövőnkéről volna szó: arról, hogy kik, mennyire és meddig sajátíthatják ki a közösség termékeit és vagyonát (s hogy egyes termékek és vagyonok csakugyan az egyeseké, vagy a közösséget illetik-e). Nagyvállalatok (szoftver óriáscégek) az egyik oldalon, közösségek a másikon – a helyzet, ha így interpretáljuk, Dávid és Góliát vagy Don Quijote és a szélmalom harcára emlékeztet.

Az izgalmas ebben az, ahogy ezt a harcot az Ubuntu-közösség vívja. A szoftver óriásokat államosítani lehetne (a két világháború között nemzeti és szovjet szocializmusok kísérleteztek már vele). Vagy legalább államilag megrendszabályozni – már amennyiben az állam képes szembeszállni a nemzetközi óriásszervezetekkel (látjuk, sokszor nem képes). Ez volna az egyik megoldás. S mert ez aligha megy, legalább vírusokkal sűrűn bombázni – el egészen az ellehetetlenítésig (ami leginkább az anarchista összeesküvésekre és az ún. „terrorátadásokra” emlékeztet). Törvényhozással is próbálkozhatunk, igyekezve korlátozni a kartellezést és megszüntetni a monopóliumokat (ez is ismert, ez is kevésbé hatékony).

Van más út? Az Ubuntu-közösség másként próbálja fölvenni a versenyt a zárt forráskódját gondosan őrző szoftvergyártó cégekkel. Azzal kísérletezik, hogy egy – képzeletbeli – szabad piacon tiszta versenyben szorítsa meg az óriáscégeket, s vegye el tőlük, amit kisajátítottak, forráskódjaikat. Mégpedig a közösség erejével.

Mindez kissé utópikusnak tűnik – vagy nagyon is az –, mégis, csodák csodája: működik. Kell hozzá persze egy prosperáló vállalat és/vagy nonprofit szervezet – vagyis kell hozzá a megfelelő jogi környezet is; anélkül nem megy. De kell hozzá – túl ezen – a civil elkötelezettség és a közösségi lelkesedés, a „sok kicsi sokra megy” hite és vágya. Ami a „hackerek” nyelvén így hangzik: többen mindig jobban csináljuk, mint az ember egymaga, még a legzseniálisabb is (*Pink 2012*).

Töprenghetünk rajta, hogy ez mi. Új társadalmiasítás? Heterodox gazdaságfilozófia az ortodox (bevett, megszokott, ismert) gazdaságfilozófiával szemben? Újbalos mozgalom? A „narancsos forradalom” az internet világában? Vagy csak egyszerű visszatérés a 19. század liberalizmusához? Amely abban különbözött a szocialisztikus eszméktől, hogy nem kisajátítani akart, hanem tisztességesen kereskedni. Egyenlő esélyekkel, ahogy mondani szoktuk: kinek-kinek azzal, amije van.

Az Ubuntu-közösség tagjai, úgy látszik, hisznek a piac erejében és a szabad verseny eszméjében (bár nem mindig tudják, még kevésbé mondják). Ennek az eszmének jegyében próbálnak mások szegények bankját alapítani, megint mások pedig hálót, nem halat adni a szegények kezébe, hogy dolgozzanak koldulás helyett. Az Ubuntu-közösség föltöri a zárt forráskódokat és nyíltakkal helyettesíti őket. Hogy mindenki megint egyenlő eséllyel férhessen hozzá az internet javaihoz – a közösség javaihoz.

*

Miközben már vagy fél éve töprengtem ezen, rászántam magam egy táblagépre. Önmagában is esettanulmány, hiszen egyik gyártó épp emiatt a gép miatt perelte be és igyekezett kiszorítani a piacról a másikat. Mondani se kell: a felperes zárt for-

ráskódú operációs rendszerrel forgalmazza a gépét, az alperes viszont nyílt forráskódúval: az Androiddal.

Az Android újabb változata (*Honeycomb*, vagyis méhsejt, az én gépemem is ez fut) ma messze kiszorította a Microsoftot egy olyan területről, amelyet néhány éve még nem is ismertünk: az okostelefonokról és táblagépekről. Ma az Android verhetetlennek tűnik a Windows-zal szemben; egyik a piac csaknem nyolcvan százalékát uralja, a másik meg mindössze hetet (2011 őszi adatok).

Azt azért mégsem mondhatjuk, hogy a verseny eldőlt, s mint a mesében: Robin Hood lett Nottingham városbírája, igazságosabb az előbbinél. Hiszen ez nem mese – sajnos, vagy inkább szerencsére. A verseny folytatódik. S bár mi persze Robin Hoodnak s vele a szabad jövőnek szorítunk, még hosszú ideig tart, míg Ubuntuval (*az Ubuntuval*) telik meg a világ.

Megjegyzés

Ennek az írásnak a címét, valamint számos gondolatát Torma László (2008) kitűnő könyvéből kölcsönöztem. Ezért a szerzőnek ezúton mondok köszönetet. Ugyancsak köszönöm Török Baláznak, első olvasómnak, hogy szélsőséges megfogalmazásaimra figyelmeztetett. Az internetes hivatkozásokat technikai okokból a tanulmány elektronikus változata tartalmazza (<http://cherd.unideb.hu/kozmatamas>).

KOZMA TAMÁS

IRODALOM

- BALDWIN, DAVID (2011) *Robin Hood: The English Outlaw Unmasked*. Chalford: Amberley Publishing Plc.
- BLAHOTA ISTVÁN (2011) *Ubuntu Linux kezdőknek*. [Az internetes hivatkozás megtekinthető itt: <http://cherd.unideb.hu/kozmatamas>]
- CSÁKÓ MIHÁLY (1997) Az általános iskolai pedagógusok és az iskolai számítógépek használata. *Új Pedagógiai Szemle*, No. 4. pp. 15–28.
- CSERHÁTI ANDRÁS (2011) A Stuxnet vírus és az iráni atomprogram. *Nukleon*, No. 1. (85) pp. 1–7.
- HACKERTÁMADÁS ÉSZTORSZÁG ELLEN. [Az internetes hivatkozás megtekinthető itt: <http://cherd.unideb.hu/kozmatamas>]
- HASAN, RAGIB (2002) *History of Linux*. [Az internetes hivatkozás megtekinthető itt: <http://cherd.unideb.hu/kozmatamas>]
- JACKSON, TIM (2009) *Prosperity without Growth: Economics for a Finite Planet*. Routledge, London.
- LAIGH, DAVID & LUKE HARDING (2011) *Wiki-Leaks-akták*. Geopen Könyvkiadó, Budapest.
- MANDELA, NELSON (2006) *The Ubuntu Experience*. [Az internetes hivatkozás megtekinthető itt: <http://cherd.unideb.hu/kozmatamas>]
- PINK, DAN (2012) *The surprising truth about what motivates us*. [Az internetes hivatkozás megtekinthető itt: <http://cherd.unideb.hu/kozmatamas>]
- RAYMOND, ERIC S. (2004) *A katedrális és a bazár. Egy botsinálta forradalmár gondolatai a Linuxról és a nyílt forráskódú programokról*. Kiskapu Kft., Budapest.
- ROPOLYI, L. (2006) *Az Internet természete*. Typotex, Budapest.
- SHUTTLEWORTH, MARK (2012a) [Az internetes hivatkozás megtekinthető itt: <http://cherd.unideb.hu/kozmatamas>]
- SHUTTLEWORTH, MARK (2012b) [Az internetes hivatkozás megtekinthető itt: <http://cherd.unideb.hu/kozmatamas>]
- TORMA LÁSZLÓ (2008) *Az Ubuntu világa*. Ad Librum Kiadó, Budapest.
- TUX (2011) [Az internetes hivatkozás megtekinthető itt: <http://cherd.unideb.hu/kozmatamas>]
- UBUNTU: PHILOSOPHY 2011. [Az internetes hivatkozás megtekinthető itt: <http://cherd.unideb.hu/kozmatamas>]

KÍMÉLETLEN VERSENY – BŐVÜLŐ MISSZIÓK A FELSŐOKTATÁSBAN*

AZ UTÓBBI KÉT ÉVTIZEDBEN A VILÁG felsőoktatásában tapasztalható két meghatározó trend háttérében a finanszírozási nehézségek következtében fokozódó verseny, valamint a tömegesség, már-már általánossá váló hallgatói részvétel áll. Az erre adott egyik válasz az elit (kutató, kiváló, csúcs, világszínvonalú...) egyetemek azon törekvése, hogy explicit formában megkülönböztessék magukat a tömegoktatást végző felsőoktatási intézményektől (és ezzel kivételezett helyzetbe jussanak az erőforrásokért folyó küzdelemben), amelyek viszont tevékenységi területük kiszélesítésével, új missziók, a társadalom közvetlen szolgálata felvállalásával próbálják megállni a helyüket. A 2008-ban beköszöntő gazdasági válság felgyorsította az eseményeket. A tanulmány a friss fejleményeket mutatja be, azt az új jelenséget, hogy a két trend egymáshoz közeledni látszik, ami a harmadik misszió előtérbe kerülésében, a globális, a regionális és a nemzeti rangsorkészítések egymásra hatásában nyilvánul meg. Ugyanakkor pedig a kutatási tevékenységre a korábbinál is nagyobb figyelem irányul, ami kiemelten jellemző a felsőoktatásukat gyorsan és tudatosan fejlesztő feltörekvő országokra.¹

A világ legjobb egyetemei, vagy a világ számára legjobb egyetek

A *Times Higher Education Rankings* körkérdésére, hogy mi is a világszínvonalú egyetem, Philip Altbach (a felsőoktatás-kutatás megalapítója, Boston College) bölcs öreghez méltó választ adott: mindenki ilyet akar, de senki se tudja, hogy mi is az, és hogyan lehet megvalósítani (*Baty 2012*). A tömör megfogalmazás jól jellemzi a kérdés körüli dilemmákat. A szakmai viták akkor élesedtek ki, amikor a 2000-es évek elején színre lépett a Shanghai ranking (Academic Ranking of World Universities – ARWU, 2003) és a *Times Higher Education Supplement* rangsora (THE World University Ranking, 2004), amelyek a világ csúcseyetemei között az amerikai és a brit egyetek mellett alig találtak más régióba tartozó intézményeket. Különösen az európai egyetemi világot döbbsítették meg az eredmények, ami figyelemre méltó aktivitást váltott ki a felsőoktatás-politikusok, intézményi vezetők és a szakértők körében. Európa azóta kezdeményezője a témáról való diskurzusnak és a konkrét vizsgálatoknak, rangsorkészítési, osztályozási rendszerek megalkotásának. Az európai megközelítést elsősorban a komplexebb gondolkodás jellemzi, a felsőoktatási

* A tanulmány a TÁMOP 4.2.1.B-09/1/KMR-2010-0005 projekt keretében készült.

¹ A tanulmány közvetlenül épít az utóbbi három évben a témában megjelent munkáimra, azok közvetlen folytatása. Az előzményekre ezért itt csak utalok, nem térek ki részletesebben (*Hrubos 2009; 2010; 2011*).

intézmények értékelését, rangsorolását többdimenziós, elsősorban nem leegyszerűsítetten hierarchikus szemléletben kezeli, megpróbálja figyelembe venni a társadalmi, regionális, kulturális kontextust is. (E szemléletre jellemző a következő tétel: az amerikai felsőoktatás azért jó, mert vannak csúcseyetemeik – talán jobb lenne, ha azt mondhatnánk: azért vannak csúcseyetemeik, mert jó az amerikai felsőoktatás.)

Az Európai Egyetemi Szövetség, amely az akadémiai értékek és az európai hagyományok őrzését tekinti fő küldetésének, részletes szakmai áttekintést és kritikai értékelést készítettett a világban jelenleg folyó jelentősebb értékelési, rangsorolási rendszerekről (*Rauhvargers 2011*). A tárgykörben zajló viták és konkrét események, döntések arra késztetik a Szövetséget, hogy már 2012-ben kiadjon egy új változatot. Közülük két kérdés, mi több ügy tekinthető a legfontosabbnak.

Az ún. harmadik misszió most már explicit formában is a felsőoktatásról való gondolkodás részévé vált. A jelenség hátterében a finanszírozási nehézségek fokozódása, továbbá azon általánosabb probléma áll, hogy a felsőoktatásnak és az egyes intézményeknek jól láthatóan igazolniuk kell, közvetlenül és sokoldalúan szolgálják a társadalmat. Az alcím tömören utal egy lényeges összefüggésre. Elvileg az lenne a kívánatos, ha a világ legjobb egyetemeinek mondott egyetemek egyúttal a világ számára legjobb egyetemek lennének. A kettő ugyanis nyilván nem esik egybe. Az elsőt a rangsorok állapítják meg, néhány – szükségképpen korlátozott számú – mutató alapján, amelyeket bizonyos értékek követésével választanak meg. Ezek pedig alapvetően a kutatási tevékenységet, az intézmények akadémiai presztízsét emelik ki. Azt már nehezebb lenne megfogalmazni, no és mérni, hogy mi „jó” a társadalom számára (*Sadlak & Liu 2007:22*). A témáról való gondolkodás változására utal, hogy ma már a meghatározó szakértők úgy nyilatkoznak, a nemzetközi rangsorkészítés egyik nagy hiányossága, hogy lényegében teljesen negligálja a társadalmi felelősség kérdéskörét (*Sadlak 2012*).

A kommercializálódás és a szakszerűtlen értelmezés, kezelés következtében erősen lejárátódott rangsorkészítés presztízsének védelme céljából nemzetközi kezdeményezések indultak, amelyek éppen az utóbbi évben jutottak el a gyakorlati megvalósítás, a bevezetés szakaszába. Egyfelől létrejött egy nemzetközi akkreditáló testület, amely a különböző rangsorkészítési rendszereket értékeli, másfelől európai kezdeményezésre, de globális ambíciókkal elindult egy elvileg is új megközelítésből kiinduló rangsor-rendszer működtetése.

A harmadik misszió látványos karrierje

A fogalom igen sokféle küldetésre utal, amelyek köre folyamatosan változik, bővül, formálódik, tekintettel arra, hogy jelentőségük, a felsőoktatási intézmények tevékenységén belüli súlyuk mozgásban van. Valójában mindig jelen voltak az egyetemek életében, de a két alapvető misszió, az oktatás és a kutatás mellett nem játszottak meghatározó szerepet, explicit formában nem is jelenítették meg őket, mint kifejezett feladatokat. Eredetileg az alapmissziókból ágaztak le, azok „meghosszabbí-

tását” jelentették, majd jelentőségük növekedése kapcsán önálló életet kezdtek élni. A finanszírozási nehézségek már említett erősödésével az intézmények igyekeztek új tevékenységek, új források után nézni, és a versenyben egyediségüket felmutatni ebben a tekintetben is. A felsőoktatás diverzifikálódása az expanzióval párhuzamosan jelentős részben éppen a harmadik misszió területén valósult meg (*Hrubos 2009*). Mindehhez hátszelet adott a felsőoktatás irányítási rendszerének megváltozása. A kontinentális Európában az 1980-as évek második felétől áttértek az ún. indirekt irányításra, ami felváltotta a direkt állami beavatkozást, irányítást jelentő rendszert. Ez lehetővé tette, hogy az intézmények nem állami forrásokat is igénybe vegyenek, bevételeikkel már lényegében önállóan gazdálkodjanak – ezt nevezhetjük gazdálkodó egyetemnek. A következő lépés az egyetem tradicionális határainak lebontása, a szolgáltató, kiterjesztett egyetem volt, amely nyitott a környezete felé, oktatási, tervezési, tanácsadási szolgáltatást ad a saját régiójában, a kutatási eredmények adaptálását is felügyeli, ellátja az így született termékek szervizelését. Majd megjelent a vállalkozói egyetem fogalma (*Hrubos 2004*). Megalkotója, Burton R. Clark leírja, hogy eredetileg az innovatív egyetem fogalmat használta, mivel az jobban kifejezi a jelenség gazdagságát, újszerűségét. Végül azért döntött a vállalkozói egyetem mellett, mert az könnyebben értelmezhető a szélesebb közönség számára. A vállalkozói egyetemet egészében áthatja az innovatív szemlélet, a menedzsmenttől a professzorokig. Legfontosabb eleme, hogy az egyetem fejlesztő perifériákat hoz létre, amelyek igazi vállalkozásként működnek, ahol külső cégekkel vagy közintézményekkel, önkormányzatokkal szerves kapcsolat épül ki. De a fő cél mindig az alapvető két funkció jobb ellátása, az ahhoz szükséges többleterőforrás előteremtése (*Clark 1998*).

A harmadik misszió mindezen elemeket tartalmazza, de túllép rajtuk. Az új funkciók már önálló életet élnek, a társadalom felé való nyitás az egész működést áthatja. A más felsőoktatási, kutató intézményekkel, a legkülönbözőbb piaci, társadalmi és civil szervezetekkel való bonyolult kapcsolatrendszer az éltető eleme. Jelen van benne a kifejezetten for-profit szemlélettől az önkéntes munkáig a motivációk széles skálája.

E szerteágazó, de a felsőoktatás jövője szempontjából kulcsfontosságú témában ideje volt rendet teremteni, és megalapozni a releváns eredményekkel kecsegtető empirikus vizsgálódást arról, hogy milyen módon és milyen mértékben terjedt el a harmadik misszió vállalása az európai egyetemeken. Az Európai Bizottság finanszírozásában 2008–2011-ben zajlott az E3M projekt, amely a harmadik misszió indikátorait és az empirikus munka esélyeit, lehetőségeit, módszereit vizsgálta (*European Indicators 2011*). A tíz európai egyetem konzorciuma által végzett kutatás során hosszú és sokoldalú szakértői előkészítő munka alapján határozták meg a harmadik misszió vizsgálati dimenzióit, a relevancia és a megvalósíthatóság szempontjait figyelembe véve. Három dimenziót fogalmaztak meg, ezek: a folyamatos tanulás megvalósítása, támogatása (a nem tipikus életkorú, munka mellett tanuló, különböző előképzettségű és munkahelyi tapasztalatokkal rendelkező hallgatók felvállalása, igényeinek figyelembe vétele), a technológia transzfer (tudástranszfer, innováció, a külső partnerekkel való együttműködés oktatási vagy kutatási célból),

és a társadalmi szerepvállalás (társadalmi szolgáltatások, regionális elkötelezettség, kulturális szolgáltatások, szociális misszió, a hátrányos helyzetűek támogatása, a környezetvédelem). A három dimenzióban összesen 54 indikátort határoztak meg. Ezek döntő része esetében nem állnak rendelkezésre összehasonlítható adatok az intézmények szintjén. Most egy európai adatbázis kiépítését tervezik, felhívva az önkéntes csatlakozásra azon felsőoktatási intézményeket, amelyek folytatnak ilyen tevékenységet. Kitűnő kapcsolataik vannak a nagy európai egyetemi network-ökkel, ami biztosítja a kezdeményezés presztízsét, és remélhetőleg a széles körben való elfogadását. Első megközelítésben a „jó gyakorlatok” közzétételében, továbbadásában lehet gyakorlati haszna az adatbázisnak, a következő cél pedig az, hogy ennek nyomán épüljön be a rangsorkészítésbe a harmadik misszió. Az eddig ismert rangsorok ugyanis az átalakulást, a változásokat a felsőoktatás belső ügyeként kezelik, és nem vesznek tudomást arról a növekvő szerepről, amit a felsőoktatás a társadalom egésze vonatkozásában játszik. A felsőoktatási intézményeknek pedig el kell jutniuk azon szemlélethez, hogy a harmadik misszió célja nem csak költségvetési problémáik megoldása, hanem az őket fenntartó társadalom iránti elkötelezettségük kinyilvánítása (*Final Report 2011; Padfield 2012; Sadlak 2012*).

A rangsorkészítés nemzetközi akkreditálása

A nagy nemzetközi rangsorok megjelenésével lényegében egy időben, arra adott válaszként lépett színre egy szakértői csoport – International Ranking Expert Group (IREG) – azzal a céllal, hogy elemezze és kritikailag értékelje a világon folyó ranking tevékenységeket. Megfogalmazták és formába öntötték a korrekt rangsorkészítés alapelveit (*Berlin Principles 2006*), majd pedig 2009-ben létrehoztak egy olyan szervezetet, amely most már intézményesült formában, szisztematikusan foglalkozik a kérdés vizsgálatával: IREG – International Observatory on Academic Ranking and Excellence. Legfontosabb tevékenységük egy nemzetközi auditáló rendszer létrehozása, amely arra vállalkozik, hogy a bejelentkező rangsorkészítési rendszereket megvizsgálja, értékeli, és pozitív döntés esetében elfogadó nyilatkozatot tesz: IREG Approved. Ettől azt remélik, hogy előbb-utóbb csak a megfelelő módszerekkel készített rangsorok kapnak figyelmet (*Hrubos 2010*) (*IREG – International*).

Az ötlet természetesen nagy érdeklődést váltott ki világszerte, és jelentőségét jelzi, hogy az UNESCO által, az OECD és a Világbank közreműködésével 2011 májusában, Párizsban rendezett konferencián is megvitták (*Sadlak 2011*). Maga a konferencia azt a kérdést járta körül, hogy mivel magyarázható a rangsorok világszerte tapasztalható nagy visszhangja, továbbá, hogy milyen módon lehet hasznosítani az eredményeket egy olyan felsőoktatás kialakításában, amely erős, diverzifikált és befogadó, egyúttal a globális értelemben vett kiválóságot is szolgálja (*UNESCO Global 2011*).

2011 novemberében közzétették az auditálás forгатókönyvét (*IREG Ranking Audit Manual 2011*), és december 15-én megnyitották a jelentkezési rendszert. A

meghirdetés szerint a 2012. január 31-ig benyújtott folyamodványokat tekintik az első körnek – két jelentkezés történt a határidőig. A következő lépés az lesz, hogy négy rangsorkészítési rendszer elbírálása után áttekintik az auditálás tapasztalatait, és ha szükséges, korrigálják azt (*IREG Ranking Audit 2012*).

Az IREG nagy figyelmet fordít a fejlődő régiókra, ahol még a modern felsőoktatás kiépítésének kezdetén tartanak, nem a rangsorkészítés a fő gondjuk, mindazonáltal szeretnék, ha legalább egy-egy egyetemük jó helyezést érne el a nemzetközi rangsorokban. Regionális együttműködésben gondolkodnak, akár regionális rangsorkészítést is beleértve. Képviselőiket meghívják és szerepeltetik az IREG konferenciákon, segítik őket a kapcsolatépítésben.

Az IREG Audit fő kliensei nyilvánvalóan a nemzeti rangsorkészítők lehetnek, ezért az utóbbi időben a szervezet intenzíven foglalkozik a nemzeti rangsorokkal. Első lépésként a nemzeti rangsorok leltárának összeállításáról döntöttek. 2012 márciusában elindították az információgyűjtést. Felhívást intéztek a lehetséges érintettekhez, érdekelttekhez, hogy töltsenek ki kérdőívet saját rangsorkészítési rendszerükről, vagy továbbítsák azt az illetékeseknek. A beküldési határidő 2012. április 30. (*IREG Inventory 2012*).

Előtérben a nemzeti rangsorok

Nemcsak az IREG érdeklődése fordult a nemzeti rangsorok felé, hanem szélesebb körben is kialakult az a vélemény, hogy valójában a nemzeti rangsorok inkább képesek az érintettek számára hasznos funkciók betöltésére. A nemzeti rangsorkészítés további terjedésére, a korábbiak finomítására és jelentőségének növekedésére kell tehát számítani. A nemzeti rangsorok száma jelenleg 33–50 közé tehető.

Míg a nemzetközi rangsorok csak a felsőoktatási intézmények 1–3%-ával foglalkoznak (azokról tesznek közzé listát), addig az országos szintűek általában minden intézményre kiterjednek. A felsőoktatás-politika alakításában, a forráselosztásról szóló döntésekben elsősorban a nemzeti rangsorokra lehet számítani, hasonlóképpen tájékozódnak a hallgatók, szülők, munkaadók. Még az érdeklődő külföldi hallgatók is a nemzeti rangsorokat tanulmányozzák, hiszen először országot (nyelvet) választanak, majd azon belül konkrét intézményt. A nemzeti rangsorkészítés mindig gazdagabb tartalommal bír, nem kell korlátoznia az indikátorokat adatgyűjtési nehézségek miatt. Ezen a szinten átlátható a társadalmi kontextus, azonos jogi, szabályozási környezetről van szó.

A nemzeti rangsor valóban szolgálja a versenyt, segíti a kormányzatot a felsőoktatási reformok hatásának követésében. Hozzájárul a minőségbiztosításhoz, kiegészíti az akkreditációt, amelyre csak nagyobb időközökben kerül sor, továbbá minimum követelményeket ír elő. Azon országokban, ahol nincs szisztematikus, törvényileg előírt akkreditáció, pótolja azt. Az intézményvezetőknek elsősorban a hazai rangsorra kell ügyelniük stratégiáik megfogalmazásakor, csak másodsorban relevánsak ebből a szempontból a nemzetközi rangsorok. Egyébként érdemes lenne

a két szintet összehangolni, főleg az adatgyűjtés ésszerűsítése céljából, de el lehetne jutni odáig, hogy a nemzeti rangsorkészítésnél figyelembe veszik a nemzetköziben elért eredményt és fordítva (1–3%-os súllyal) (*Siwinski 2012*).

Az új nemzeti rangsorokat gyakran a már működő és bevált rangsorok mintájára próbálják megalkotni, egyébként is ésszerű a különböző rangsorok közelítése, mivel azzal lehetőség adódik a nemzetközi összehasonlításra. A nemzeti rangsorok általában igyekeznek az intézményi szintnél lejjebb, pl. kari szintre menni. Az utóbbi időben főleg a szakterület (tudományterület, képzési terület, tanulmányi terület) szerinti rangsorolásra kerül a hangsúly, mondván, hogy az ad igazán tartalmas összehasonlítást. Itt viszont a legnagyobb nehézségekbe ütköznek a területek lehatárolásánál (országoként más-más a szokás), és a hazai használatra szűkítésnél is fennáll a probléma, hogy a hivatalos statisztikai közlési rendszerek általában nem tartalmaznak ilyen bontásban adatokat (*Parellada & Krüger 2012*).

Európa kezdeményező szerepben

Tanulva a nemzetközi rangsorok körüli szakmai vitákból, Európában új megközelítésből kiinduló kezdeményezések születtek a felsőoktatási intézmények tevékenységének és teljesítményének mérésére, azzal az ambícióval, hogy azok előbb-utóbb globális érdeklődésre, követésre találnak. Alapelvük a sokféleség elfogadása, mi több, fontos értéként való kezelése.

Az európai egyetemek klasszifikálását megcélzó projekt 2004-ben indult, a Socrates program támogatásával a Twentei Egyetem felsőoktatási kutatóközpontja (Center for Higher Education Policy Studies – CHEPS) vezetésével. A mindig hierarchiában gondolkodó rangsorkészítéssel szemben a felsőoktatási intézmények fő típusait kívánták azonosítani, tényleges tevékenységük alapján, horizontális szemléletben (ranking helyett mapping) (*Hrubos 2009*).

A több szakaszban végzett előkészítő és a modellt tesztelő munka után 2010-re készült el a bevezetésre váró rendszer leírása, amely most már az U-Map nevet viseli. A modell szerint az európai felsőoktatási intézményekről hat dimenzióban, összesen 23 mutatóra történik adatgyűjtés. A dimenziók megválasztása jelzi, hogy a klaszszikus tevékenységi területek mellett nagy jelentőséget tulajdonítanak a nemzetköziesedésnek, valamint a harmadik missziónak, amelynek bizonyos elemeit megjelenítik: Oktatás és tanulás – A hallgatók összetétele – Kutatás – Tudástranszfer – Nemzetközi orientáció – Regionális elkötelezettség. Amennyiben kellő számú felsőoktatási intézmény kapcsolódik a rendszerbe, az adatbázis lehetővé teszi majd, hogy a felhasználók érdeklődésük alapján kiválasszák azok egyes csoportjait, és tájékozódjanak róluk. Grafikus ábrázolásban is megjeleníthetik és összehasonlíthatják az egyes intézményeket (*Vught et al 2010*). A legnagyobb kérdés, hogy milyen lesz a csatlakozási hajlandóság az intézmények részéről. Néhány ország már együttesen léptette be az intézményeit (Portugália, Észtország, Hollandia, Flandria-Belgium), a skandináv országok most készülnek erre, és a projekt lépé-

seket tett a Közép- és Kelet-Európa megnyerésére. Természetesen egyedi intézmények is csatlakozhatnak.

Az U-Map kihívására és tanulságaira is építve az Európai Bizottság Oktatási és Kulturális Főigazgatósága 2009-ben ambiciózus projektet indított el egy európai rangsorkészítési rendszer kidolgozására, amely többdimenziós megközelítésű, transzparens (felhasználóbarát) és globális relevanciával bír. A kétéves futamidejű projekt konzorcium vezetője a németországi Centre for Higher Education Development – CHE.²

A röviden U-Multirank-nek nevezett modell az U-Map-nél látottakhoz hasonló dimenziókkal dolgozik, de csak öttel (a hallgatók összetétele nem szerepel a dimenziók között), és mintegy 70 mutatót használ. Míg az U-Map a tevékenységeket térképezi fel, addig az U-Multirank a teljesítményeket, hiszen a cél végül is a rangsorolás. A korábbi nemzetközi rangsoroktól elsősorban az különbözteti meg az európai modellt, hogy míg az előbbieket lényegében negligálják a tanulást és a tanítást, a nem egyetemi szektort, továbbá csak néhány tudományterület (főleg a természettudományok) és a kutatóegyetemek szempontjait veszik figyelembe, addig az U-Multirank a tevékenységek és a teljesítmények széles körével foglalkozik, olyan rendszer, amely elvileg minden felsőoktatási intézmény számára releváns. Ez a rendszer többszintű, az intézmények egészére, bizonyos egységeire és képzési programokra is vonatkozatható, és elsősorban a szakterületek (tudományterületek) szerint homogén csoportok összehasonlítását, rangsorolását célozza meg. A rendszer – az U-Map-hez hasonlóan – az érintettek számára hozzáférhető, akik saját maguk állíthatnak össze rangsorokat a számukra fontos intézményi csoportokra, továbbá grafikus ábrákat is készíthetnek egyes intézmények teljesítményének összehasonlítása céljából.

A széles körű és többoldalú kipróbálás után olyan adatgyűjtési rendszer körvonalait fogalmazták meg, amely alapvetően magukra a felsőoktatási intézményekre alapoz, tőlük kéri be az információkat, tekintettel arra, hogy általában nem állnak rendelkezésre hivatalos statisztikák intézményi szinten az adott mutatókra. A részt vevő intézmények először az U-Map rendszer kérdőívét töltik ki, majd az ennek alapján kiválasztott, bizonyos szempontból (elsősorban szakterület, tudományterület szerint) azonos csoportba tartozók körében egy intézményi szintű, egy kari (tanszéki) szintű, továbbá egy, a konkrét képzési programra vonatkozó kérdőív kiküldésére kerül sor, amihez egy – a hallgatói elégedettséget vizsgáló – online survey csatlakozik.

A modell iránt jelentős érdeklődés mutatkozik Európán kívüli régiók részéről, azonban a jelenleg legfontosabb „játékosokat”, az Egyesült Államokat és Kínát még nem sikerült megnyerni az ügynek („túl európainak” vélik, tartanak az eredményektől...) (*Vught van & Ziegele 2011*).

2011 szeptemberében az Európai Bizottság úgy foglalt állást, hogy a modell gyakorlati bevezetését elő kell készíteni, és 2013-tól működnie kell (*Communication from the Commission 2011*).

2 A konzorcium neve CHERPA Network, a részt vevő intézmények nevének rövidített változata alapján. Köztük van a CHEPS is.

Maradtak nyitott kérdések, amelyek nyilván szaporodni fognak a gyakorlati bevezetés során, amelyet most önkéntesen jelentkező felsőoktatási intézményekkel kezdenek meg. Nyilvánvaló, hogy a jelenleginél szervezettebb kapcsolatot kell kiépíteni az U-Map-pel (most még nem teljesen zökkenőmentes az illeszkedés). Törekedni kell a nemzeti rangsorokkal, más nemzetközi adatbázisokkal való együttműködésre, az adatbázisok összekapcsolására, hogy a rendszerben szereplő felsőoktatási intézményeket tehermentesíteni lehessen bizonyos adatok előzetes megadásával. A legnagyobb gondot a szakterületi (tudományterületi) bontás hiánya okozza, ami a legtöbb adatnál fennáll. A tudástranzfer és a regionális elkötelezettség dimenzió tekintetében lényegében még alig van használható mutató (hasonlóan az U-Map-nél tapasztalt helyzethez) (*Vught van & Ziegele 2012*).

Elsőként a kiválasztott és a megmérettetést vállaló kiváló kutatóegyetemek csoportjára készítik el az európai kezdeményezésű rangsort.

És ami nyeresre áll: a kutatási kiválóság és Ázsia

Többdimenziós szemlélet ide – harmadik misszió oda, végül is a szakmapolitikai és kormányzati figyelem elsősorban a kutatási kiválóságra, az intenzív és kiemelkedő kutatási tevékenységet felmutató egyetemekre irányul, mivel az erőforrások koncentrálásának elve és gyakorlata ide vezet. A kormányzatok ettől remélik a gazdasági versenyképesség erősítését. A tempót pedig már Ázsia diktálja. Kína, India, Szingapúr és Dél Korea gyorsan és programszerűen építi ki kutatóegyetemeit, a tudományos kutatást az egyetemekre koncentrálnak (esetenként zárójelbe téve a felsőoktatási létszámexpánzió ügyét). Az IREG-6 konferencia (2012. április 18–20.) már erről szólt (helyszín: Taipei). A feltörekvő – ezúttal elsősorban ázsiai – országok számoltak be eredményeikről, terveikről, rangsorkészítési kezdeményezéseikről, és tájékoztak a rangsorkészítés nemzetközi akkreditációjának lehetőségéről (*IREG-6 2012*).

Európa ehhez képest „kényelmesnek” bizonyul. Az U-Map program 2004-ben indult és 2010-re állt fel a rendszer. Az erre épülő U-Multirank 2011-ben kapott szabad utat, de kézzelfogható eredményekre csak 2013-tól lehet számítani, teljes kapacitással való működésére pedig még tovább kell várni. A kifejezetten a kutatási területet érintő – mondhatni az előbbiekkal párhuzamosan működő – program az Európai Bizottság Kutatási és Innovációs Főigazgatósága által kezdeményezett EUMIDA – European University Data Collection – arra kapott megrendelést, hogy kidolgozza az európai kutatóegyetemek regiszterének létrehozásáról szóló javaslatot, 2009–2010-es futamidővel (az U-Multirank számít erre a regiszterre a kutatási dimenzió jelenleg nehezen begyűjthető mutatóit illetően) (*EUMIDA 2012*). 2012 tavaszán még mindig nincs döntés az európai statisztikai adatgyűjtési rendszerről. Közben mi történik Ázsiában? Az United Nation University – UNU egyik intézete (International Institute for Software Technology – Macau) – 2011-ben elhatározta, hogy létrehoznak egy globális adatbázist (Global Research Benchmarking System

– GRBS) a világ egyetemlein folytatott kutatásokról, ami segítheti az egyetemeket a tájékozódásban kutatási profiljuk, stratégiájuk kialakítása során (*Global Research 2012*). 2011–2012-ben több egyezményt írtak alá különböző Ázsiai országokkal a rendszer működtetésének anyagi támogatásáról. 2012 májusában a GRBS be fogja mutatni az összes európai egyetemre vonatkozó adatgyűjteményét.

Kérdés, hogy Európának, az európai egyetemeknek megéri-e beszállni ebbe az öngerjesztő folyamatba, vagy nem tehetnek mást. Egy egészen más vonatkozásban: az UNESCO már a 2009-es felsőoktatási világkonferenciáján figyelmeztetett arra a veszélyre, amely az akadémiai-kutatási tevékenység és teljesítmény koncentrálódásával jár. Bár ebben a szektorban mindig is jelen volt a centrum–periféria megosztottság, de az utóbbi időben még inkább elmélyültek az egyenlőtlenségek az országok és régiók között. A fejlődő országokban kiéleződik a dilemma, hogy mit fejlesszenek inkább, a közoktatást, a felsőoktatást általában, vagy néhány kiemelkedő kutatóegyetemet (*Altbach et al 2009*). Az UNESCO jelentés arról nem szól, hogy ez a probléma a feltörekvő országokat is érinti, amelyek ugyan most nem látszanak hezitálni ez ügyben, de döntésük hosszabb távon súlyos társadalmi feszültségekhez, konfliktusokhoz vezethet.

HRUBOS ILDIKÓ

IRODALOM

- ALTBACH B., PH., REISBERG, L. & RUMBLEY E., L. (2009) *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution*. A Report Prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education. Executive Summary. <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001831/183168e.pdf> [Letöltve: 2012.04.]
- BATY, PH. (2012) *The World University Rankings*. Paper presented at to the 4th Annual International Symposium on University Rankings and Quality Assurance 2012 Brussels, 12 April. Organised by the Public Policy Exchange.
- BERLIN PRINCIPLES ON RANKING OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS 2006. http://www.ireg-observatory.org/index.php?option=com_content&task=view&id=41&Itemid=48 [Letöltve: 2012.04.]
- CLARK, B. R. (1998) *Creating Entrepreneurial Universities. Organisational Pathways of Transformation*. IAU Press Pergamon.
- COMMUNICATION FROM THE COMMISSION TO THE EUROPEAN PARLIAMENT, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions (2011) Supporting growth and jobs – an agenda for the modernisation of Europe’s higher education. Brussels, 20.9.2011. http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc/com0911_en.pdf [Letöltve: 2012.04.]
- EUMIDA EUROPEAN UNIVERSITY DATA COLLECTION (2012) Towards a European University Register <http://thedatahub.org/dataset/eumida> [Letöltve: 2012.04.]
- EUROPEAN INDICATORS AND RANKING METHODOLOGY FOR UNIVERSITY THIRD MISSION (2011) <http://e3mproject.eu> [Letöltve: 2012.04.]
- FINAL REPORT OF DELPHI STUDY (2011) E3M Project – European Indicators and Ranking Methodology for University Third Mission. <http://www.e3mproject.eu/docs/Delphi-study-E3M-project.pdf> [Letöltve: 2012.04.]
- FISIBILITY STUDY FOR CREATING A EUROPEAN UNIVERSITY DATA COLLECTION (2009) Final Study Report. European Commission, Research Directorate Generale. Directorate C – European Research Area. Universities and Research. <http://ec.europa.eu/research/era/docs/en/eumida-final-report.pdf> [Letöltve: 2012.04.]
- GLOBAL RESEARCH BENCHMARKING (2012) Supporting Quality and Fostering Diversity of University Research Globally. <http://www.researchbenchmarking.org/web/guest/overview> [Letöltve: 2012.04.]

- HRUBOS ILDIKÓ (ed) (2004) *A gazdálkodó egyetem*. Felsőoktatási Kutatóintézet–Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- HRUBOS ILDIKÓ (2009) A sokféleség értelmezése és mérése. *Educatio*, No. 1. pp. 18–31.
- HRUBOS ILDIKÓ (2010) Régi-új megközelítések a felsőoktatási intézmények sokféleségének és teljesítményének értelmezésében. *Felsőoktatási Műhely*, No. 4. pp. 15–24.
- HRUBOS ILDIKÓ (2011) A Bologna Piramis. *Educatio*, No. 4.
- IREG-INTERNATIONAL OBSERVATORY ON ACADEMIC RANKING AND EXCELLENCE 2012. www.ireg-observatory.org [Letöltve: 2012.04.]
- IREG INVENTORY ON NATIONAL RANKINGS 2012. http://www.ireg-observatory.org/index.php?option=com_content&task=view&id=197&Itemid=171. [Letöltve: 2012.04.]
- IREG-6 CONFERENCE: ACADEMIC RANKINGS AND ADVANCEMENT OF HIGHER EDUCATION. Lessons from Asia and other Regions. 18–20 April 2012, Taipei. http://www.ireg-observatory.org/index.php?option=com_content&task=view&id=160&Itemid=145 [Letöltve: 2012.04.]
- IREG RANKING AUDIT MANUAL 2011 http://www.ireg-observatory.org/pdf/ranking_audit.pdf [Letöltve: 2012.04.]
- IREG RANKING AUDIT 2012. http://www.ireg-observatory.org/index.php?option=com_content&task=view&id=187&Itemid=162. [Letöltve: 2012.04.]
- PADFIELD, CH. (2012) Fostering and measuring 'Third Mission' in Higher Education. Paper presented at the International Conference: Universities' Third Mission: Indicators and Good Practices. 2nd–3rd February, Dublin.
- PARRELLADA, M. & KRÜGER, K. (2012) Implementing a Fields-Based Ranking System in Europe? The example: A Spanish University Ranking. Paper presented at the 4th Annual International Symposium on University Rankings and Quality Assurance 2012 Brussels, 12 April. Organised by the Public Policy Exchange.
- PERSPEKTYWY EDUCATION FUNDATION (2012). <http://www.perspektywy.org> [Letöltve: 2012.04.]
- RAUHVARGERS, A. (2011) Global university rankings and their impact. EUA Studies. Report on Rankings 2011. http://www.eua.be/pubs/Global_University_Rankings_and_Their_Impact.pdf [Letöltve: 2012.04.]
- SADLAK, J. & LIU, N.C. (2007) The World-Class University and Ranking: Aiming Beyond Status. UNESCO-CEPES, Shanghai Jiao Tong University, Cluj University Press.
- SADLAK, J. (2011) IREG Ranking Audit. Purpose, Criteria and Procedure. Paper presented at the UNESCO Global Forum on Rankings and Accountability in Higher Education: Uses and Misuses, Paris, 16–17 May 2011. http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/pdf/RANKINGS/Sadlak_IREG.pdf. [Letöltve: 2012.04.]
- SADLAK, J. (2012) Educational rankings and measuring methodologies. Paper presented at the International Conference: Universities' Third Mission: Indicators and Good Practices. 2nd–3rd February, Dublin.
- SIWINSKI W. (2012) Role of National Rankings in Facilitating Student's Participation and Access to Services and Information. Paper presented at the 4th Annual International Symposium on University Rankings and Quality Assurance 2012 Brussels, 12 April. Organised by the Public Policy Exchange
- THE 4TH ANNUAL INTERNATIONAL SYMPOSIUM ON UNIVERSITY RANKINGS AND QUALITY ASSURANCE 2012 Brussels, 12 April. Organised by the Public Policy Exchange. <http://publicpolicyexchange.co.uk/events/CD12-PPE2.php> [Letöltve: 2012.04.]
- UNESCO Global Forum on Rankings and Accountability in Higher Education: Uses and Misuses, Paris, 16–17 May 2011. <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/strengthening-education-systems/higher-education/quality-assurance/rankings-forum/> [Letöltve: 2012.04.]
- UNIVERSITIES' THIRD MISSION: Indicators and Good Practices 2nd–3rd February, 2012. International Conference. <http://www.e3mproject.eu/final-conference.html> [Letöltve: 2012.04.]
- VUGHT VAN, F. & ZIEGELE, F. (eds) (2011) *U-Multirank. Design and Testing the Feasibility of a Multidimensional Global University Ranking. Final Report*. CHERPA-Network. http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc/multirank_en.pdf [Letöltve: 2012.04.]
- VUGHT VAN, F. & ZIEGELE, F. (eds) (2012) Multi-dimensional Ranking. The Design and Development of U-Multirank. Series: *Higher Education Dynamics*, vol. 37. Springer, Dordrecht.
- VUGHT VAN, F., KAISER, F., FILE, J. M., GOETHGENS, C., PETER, R. & WESTHEIDEN, D. F. (2010) *The European Classification of Higher Education Institutions*. http://www.u-map.org/U-MAP_report.pdf. [Letöltve: 2012.04.]

MIÉRT HISSZÜK EL?

A MAGYAR FELSŐOKTATÁSRÓL SZÓLÓ közbeszéd, és hasonlóképpen a felsőoktatás-politikai kormányzati megállapítások világa manapság a hiedelmek, előítéletek és ideológiák világa. A valósághoz nem csak, hogy nincs sok közül az itt elhangzó érveknek, de többnyire fel sem merül az a gondolat, hogy kellene, hogy közül legyen.*

A sajtóban, a tömegkommunikációban éppúgy, mint a vezető oktatáspolitikusoktól újra meg újra halljuk: „túl sok már a diplomás, munkanélküli diplomások tömegét gyártjuk”. Vagy: „túl nagyra nőtt a felsőoktatás, akit felvesznek az egyetemre, főiskolára, azt semmi sem mentheti meg attól, hogy elvégezze azt: az utóbbi években ezért ugrásszerűen csökken a felsőoktatás színvonala”. Vagy: „a kiadott diplomának a fele értéktelen”. Vajon miért van az, hogy az effajta állításokat soha nem szükséges adatokkal alátámasztani, és, hogy tartalmukat legtöbbször valóban közismert *ténynek* fogadja el?

Talán a legegyszerűbb magyarázat erre az, hogy amit állandóan hallunk, olvassunk, amit környezetünkben is nap mint nap ismétél mindenki, azt végül már nem véleménynek, hanem ténynek tekintjük, az „nyilvánvaló” *igazságnak* látszik. Lehet, hogy valóban azért tartjuk annak, mert olyan gyakran ismétélgetik, de hát – miért ismétlik annyit és oly sokan, anélkül, hogy valóságtartalmuknak utánanéznének? Nyilván azért, mert igaznak hiszik.

A „diplomás túltermelésben” és hasonló téveszmékben való hit általános voltának, sajtóban való, szinte megkérdőjelezetlen elterjedtségének, vagy éppen az úgynevezett Széll Kálmán tervek nevű kormányzati dokumentumok¹ szövegébe való bekerülésének többféle oka is lehet, s ezek az okok pszichológiaiak, politikaiak, szociálpszichológiaiak egyaránt lehetnek.

Nézzük meg a leggyakrabban ismételt, leginkább elfogadott ilyen állításokat!

„Túl sok a diplomás, nagy a diplomás munkanélküliség...”

Kétségtől igaz, hogy az utóbbi években a magyar felsőoktatás hallgatóinak létszáma igen gyorsan nőtt. A rendszerváltás előtt az akkori rendszer igen szigorúan kontrollálta a továbbtanulási lehetőségeket, így akkoriban a „nyugati világ” általunk

* Írásom gondolatmenetének egy korábbi változatát a Csákó Mihály 70. születésnapjára rendezett konferencián adtam elő a Wesley János Lelkészképző Főiskolán, 2011. október 7-én.

¹ Széll Kálmán Terv. Összefogással az államadósság ellen. [A dokumentumot a magyar kormány 2011. március 3-án tette köze – L. P.] [Letöltve: 2012.05.15.] http://www.vosz.hu/moduledata/foldertree/treeroot/News/Gyors_hirek/szellkalmanterv.pdf; és Magyarország Kormánya. A következő lépés. Széll Kálmán Terv 2.0. (2012. április.) [Letöltve: 2012.05.15.] http://www.kormany.hu/download/3/e8/80000/1-A_k%C3%B6vetkezo%C5%91_1%C3%A9p%C3%A9s%20%28SzKT%20%29.pdf

irigylet szabadságához az is hozzátartozott, hogy ott a szelekció inkább a felsőoktatásban, és nem a felsőoktatásba való belépés előtt, vagy a belépéskor történt: vagyis sokkal többen tanulhattak tovább. Nálunk a zsilipek csak a rendszerváltáskor nyíltak fel, 1990 és 2000 között a főiskoláink, egyetemeink nappali tagozatára járók száma e rövid idő alatt majd két és félszeresére nőtt, a nappali, esti, levelező és távoktatásban részesülők összlétszáma pedig háromszorosára, mintegy 300 ezerre szökött fel. Míg a két világháború közötti Magyarországon a *gimnáziumba* járók száma is csak húsz és harmincezer között mozgott, 2001 szeptemberében az *egyetemeknek, főiskoláknak* már az első évfolyamára is több mint kilencvenhatezer hallgató nyert felvételt. Ez a folyamat azt valószínűsítette, hogy hamarosan behozhatjuk azt az elmaradásunkat, amit a nemzetközi összehasonlító statisztikák mutattak a hozzánk hasonló nyugati országokhoz képest a diplomásaink száma, aránya tekintetében.

Ekkor azonban, az ezredfordulón nyilvánvalóan megbomlott az az egyetértés, ami a felsőfokú képzés bővítésének fontosságával kapcsolatban a rendszerváltás első éveiben általánosan látszott.

A vészharangot először Polónyi István és Timár János kondítozták meg, a *Tudásgyár vagy papírgyár* című könyvükben.² Ebben azt állították, hogy a felsőoktatás nálunk is megindult „tömegesedése” súlyos minőségromlást hozott, és, ha a felsőoktatásba iratkozók aránya tovább növekszik, akkor ennek hamarosan nagymértékű diplomás munkanélküliség lesz a következménye, s felsőoktatásunk máris alacsony színvonala még inkább süllyedni fog. Hiszen, mondták egyfelől, a magyar nemzetgazdaságnak egyszerűen nincs szüksége olyan tömegű diplomásra, amelyet a felsőfokú felvételi arányok tükröznek, így a végzettekből nyilvánvalóan csakis munkanélküliek lehetnek majd. Másfelől pedig, a „tömegesedésből”, a képzés felhígulásából egyértelműen következik a képzés minőségének „további” romlása.

A szerzők megoldásként az általuk racionálisnak tekintett oktatástervezési módszereket javasolták, először is a képzési keretszámok radikális csökkentését, a továbbiakban pedig a távlati munkaerő-prognózisokhoz igazodó fejlesztést. Eszerint csak annyi és olyan szakmájú diplomást kell képezni, amennyire és amilyenekre a nemzetgazdaság távlatilag igényt fog tartani. Azt pedig, hogy „mennyi az annyi”, vagyis, hogy mennyire fog igényt tartani, az oktatástervezők tudományos módszerekkel kell, hogy megállapítsák, az államnak pedig gondoskodnia kell arról, hogy a képzési keretszámok ennek megfelelően alakuljanak.

A könyv akkor rövid idő alatt igen népszerű lett, a körülötte kialakult vitában pedig, amely az *Élet és irodalom* hasábjain egy teljes éven át zajlott, a hozzászólók döntő többsége a szerzők által kifejtettekkel egyetértését fejezte ki. A jelek szerint ekkor bomlott fel a felsőfokú képzés kiterjesztését pozitívként értékelő, a sajtóban addig tapasztalt, egy évtizeden át tartott oktatáspolitikai konszenzus.

Az azóta eltelt újabb évtized során a felsőoktatásba jelentkezők és felvettek száma tovább növekedett – és ezzel párhuzamosan mind gyakrabban hallottuk, halljuk új-

² Polónyi István & Timár János (2001) *Tudásgyár vagy papírgyár*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.

ra meg újra az említett könyvben felvetett aggodalmakat is, amelyekkel most már a legszélesebb közvélemény is egyet látszik érteni. Van azonban egy fontos különbség is. Timárék a majdan, a jövőben bekövetkező diplomás munkanélküliség veszélyéről beszéltek, és nem állították, hogy az már a könyvük megírásakor is tapasztalható lenne. Ezt nem is teheték volna, hiszen a munkanélküliségi statisztikák ennek akkor látványosan ellentmondtak. Követőik azonban ma már jelen időben beszélnek erről, holott a jelentős diplomás munkanélküliségre vonatkozó előrejelzést a felsőoktatás kapuinak megnyitása óta eltelt második évtized sem igazolta. Sőt, azt mondhatjuk, hogy a fiatal diplomások munkanélkülisége a 2008-tól beköszöntött világméretű, és persze bennünket is elért gazdasági válság ellenére is, mindmáig viszonylag alacsony. Mindenesetre: sokkal alacsonyabb, mint bármely más képzettségi csoportban.

Az elérhető hazai adatok szerint a „diplomás túltermelésre”, a „felesleges diplomások tömegére” vonatkozó állítások egyszerűen nem igazak. A Diplomás Pályakövető Rendszer legutóbbi reprezentatív adatfelvételéről készült gyorsjelentés szerint a 2007-ben diplomázott fiatalok közül azoknak, akik kerestek, 2009-ben csak 1,9 százaléka nem talált még munkát. Az álláshoz jutás ideje is viszonylag rövidnek bizonyult a végzett hallgatók nagy többségénél.³

De nem csak ennek az egy felmérésnek, hanem mint korábban is, minden munkaügyi statisztikának, reprezentatív vizsgálatnak, elemzésnek az adatai azt mutatják, hogy a munkanélküliség a diplomások körében a legalacsonyabb, és a munkanélküliek aránya annál magasabb, minél alacsonyabb végzettségű csoportot vizsgálunk. Sőt, nem csak az *álláshoz jutás* területén vannak komoly előnyben az egyetem, főiskolát végzett fiatalok a csak érettségit szerettekhez, vagy csak szakmunkás végzettséget szerettekhez képest, és még inkább a csak általános iskolai bizonyítvánnyal rendelkezők csoportjához képest. Az elemzések, és itt megint azt kell mondanom, hogy minden elérhető adat azt igazolja, hogy a jövedelmük is sokkal magasabb minden más csoportnál.

A kilencvenes évek végén és a kétezres évek elején minden arra utalt, hogy a fiatal diplomások által megszerzett képzettség nemhogy feleslegesnek bizonyult a hazai munkaerőpiacon, de ez a piac irántuk igen nagy keresletet, „szívóhatást” mutatott: a magyar diplomások bérelőnye ugyanis mind a nyugat-, mind a közép-európai országokban mérteknél is jóval nagyobb volt. A magyar diplomások és a csak középiskolát végzettek bére közötti, az előbbieket javára mutató különbség Timárék könyve megjelenésekor átlagosan mintegy duplája volt annak, mint amit Nyugat-Európában mértek.

Hasonló volt a helyzet az annak idején Timár és Polónyi által felvetett „kiszorítási hatással” kapcsolatban is. Ők azt jósolták, hogy a túl sok diplomás, miután képzettségének megfelelő állást nem találhat, vagy az utcára kerül majd, vagy egyszerűen ki fogja szorítani a középfokot igénylő álláshelyekről a valóban középfokú végzettségűeket, és így azok fognak munkanélküliségbe süllyedni. Az adatok ez-

3 http://www.felvi.hu/diploman_tul/szakmai_tamogatas/eredmenyek/diplomas_kutatas/gyorsjelentes?itemNo=2 [Letöltve: 2011.09.11.]

zel szemben azt mutatták, hogy a fiatal diplomások számára nagyszámú új felsőfokú tudást igénylő státusz nyílt, és ezzel párhuzamosan a középfokú végzettségük iránti igény is megnövekedett. Vesztesnek nem a diplomások, vagy a középiskolát végzettek, hanem az alacsony iskolázottságúak bizonyultak.⁴

Igaz, a kétezres évek *végének* vizsgálatai ennél már rosszabb eredményeket mutatnak: a diplomások és ezeken belül különösen a fiatal diplomások munkanélküliségi adatai 2008-ig ugyan nem változtak, de akkor és 2009-ben enyhén romlottak, és a főiskolát végzettek kereseti előnyei is csökkentek (ha az egyetemi végzettségüké nem is). Miután azonban a gazdasági válság hatására ezekben az években a többi végzettségi csoport munkanélkülisége is nőtt, a diplomásoknak (a főiskolai diplomával bírónak is), a többi csoportokéhoz képest mérhető rendkívül előnyös helyzete továbbra is megmaradt.⁵

A kérdés tudományos szakirodalmában széles körű az egyetértés abban, hogy – a közvéleményben szinte osztatlanul uralkodó állásponttal szemben – hazánkban tényszerűen nem érhető tetten, adatokkal mindmáig nem támasztható alá, hogy „diplomás túlképzés” lenne. Ezt még a felsőoktatás tömegesedésének és „az oktatás mágikus erejébe vetett hitnek” olyan kitarató bírálója is elismeri, mint Polónyi, aki 2010-ben megjelent írásában keserűen úgy foglalja össze a helyzetet, hogy nemcsak (az általa mainstreamnek nevezett) közgazdasági megközelítések, de „a szociológusok és az oktatási szféra képviselői is” lényegében elutasítják a túlképzés általa továbbra is vallott fogalmát (*Polónyi 2010*).⁶

Az olyan állításokat, mint, hogy „Dunát lehet rekeszteni az állástalan jogászokkal, közgazdászokkal, kommunikáció szakosokkal, bölcsészekkel”, a fentiek fényében kell értékelnünk. Az ugyan igaz, hogy ma már nálunk is úgy alakul a helyzet, mint ahogy a fejlett Nyugaton mindenütt, hogy nem egy-két hét, hanem hosszabb idő, gyakran több hónap alatt találják meg munkahelyüket a fiatalok a végzés után, de semmiféle reprezentatív vizsgálat, munkaügyi adatfelvétel nem igazolja azt, hogy az amúgy is kisszámú tartósan munkanélküli ifjú diplomás között éppen a fenti szakmák képviselői lennének sokan. Az ilyesféle állítások éppúgy nem támaszthatók alá tényekkel, adatokkal, mint ahogyan az sem, hogy közülük sokan dolgoznának szakmájuktól kifejezetten eltérő területen, vagy alacsonyabb szinten. [Vesd össze Polónyi ez irányú sikertelen kísérleteivel az imént idézett művében!]

4 Kertesi Gábor & Köllő János (2006) Felsőoktatási expanzió, „diplomás munkanélküliség” és a diplomák piaci értéke. *Közgazdasági Szemle*, No. 3. p. 204.

5 Varga Júlia (2010) Mennyit ér a diploma a kétezres években Magyarországon? *Educatio*, No. 3. pp. 370–383.

6 Polónyi István (2010) Foglalkoztathatóság, túlképzés, Bologna. Avagy baj-e, ha elemző közgazdász vezet a hatos villamost? *Educatio*, No. 3. pp. 384–401.

„A tömegesedés a felsőoktatás rohamos színvonalcsökkenéséhez vezetett. Ha valakit felvesznek a felsőoktatásba, akkor azt ma már senki sem menti meg attól, hogy diplomát szerezzen...”

Ezt az állítást is unos-untalan halljuk, anélkül, hogy bárki is venné a fáradságot, hogy utánanézzon: mivel igazolható?

Ami a kibuktatás, lemorzsolódás hiányát illeti, ezzel kapcsolatos empirikus felmérést, szociológiai vizsgálatot évtizedek óta nem végeztek a hazai felsőoktatásban – talán éppen azért, mert a közhit szerint ezzel foglalkozni sem érdemes, olyannyira nyilvánvaló, hogy aki egyszer bekerült, az bent is marad. Holott az elérhető statisztikai adatok szerint az igazság ennek éppen az ellenkezője: a magyar felsőoktatásban nemzetközi mércével nézve szokatlanul nagymértékű a lemorzsolódás. „1997-ben Magyarországon 12 százalék volt a felsőfokú végzettségűek aránya a 25–64 éves népességben belül, az OECD átlag ekkor 20, az EU19 országok átlaga pedig 18 százalék volt. 2007-re Magyarországon 18 százalékra növekedett a felsőfokú végzettségű népesség aránya, de az OECD átlag 27, az EU19 országok átlaga 25 százalékra nőtt ugyanebben az időszakban”, vagyis a különbség, az említett országcsoportok átlagától való elmaradásunk 1 százalékponttal még nőtt is. Magyarországon ugyanis az átlagnál többen lépnek be a felsőoktatásba, de az átlagnál kevesebben végzik azt el. Az ok egyszerű: míg a 2007-es adatok szerint az OECD és az EU19 országok lemorzsolódási aránya egyaránt 30 százalék körüli, addig Magyarországon ez 45 százalék.⁷

Ami pedig „felsőoktatásunk rohamosan romló színvonalát” illeti, ez az állítás megint csak semmivel sem igazolható. Akik ezt szajkózzák, igazukat vagy azzal szokták megpróbálni alátámasztani, hogy „ez közismert”, vagy pedig azzal, hogy „ezt már csak az óriási diplomás munkanélküliség is bizonyítja”.

Az „óriási diplomás munkanélküliségről” az imént már szoltam. Ami pedig felsőoktatási intézményeink munkájának színvonalát illeti, ezekkel kapcsolatban tudományos vizsgálatok, amelyek alapján a „romlásról” ítélnénk, adatokat szerezhetnénk, nincsenek. Ennek az az oka, hogy egy-egy egyetemnek, főiskolának éppúgy, mint a felsőoktatás egészének esetében már magának a színvonalnak, a minőségnek a fogalmát is nehéz meghatározni.⁸

Mit kellene tulajdonképpen mérni? Azoknak a közismert rangsoroknak, amelyeket a külföldi és a hazai sajtó rendszeresen közöl, nincs egységes módszertanuk. Egyik rangsor ezeket, a másik pedig más intézményeket sorol előkelőbb helyre, s ezt teljes joggal teheti, hiszen semmiféle megegyezés nincs arról, hogy mit is kellene a rangsorolásnál tekintetbe venni. A nemzetközi rangsorok legfontosabb mutatója többnyire az, hogy az adott intézmény állományába hány Nobel-díjas, vagy hasonló elismertségű kutató, vagy oktató tartozik, és, hogy hány publikációt közöltek az állományukba tartozók a legrangosabb nemzetközi folyóiratokban, függetlenül at-

⁷ Varga, op. cit. pp. 372–373.

⁸ Lásd: Nagy Péter Tibor (1999) Minőségek versengése. *Educatio*, No. 3. pp. 429–460.

tól, hogy ezek a tudósok, publikálók esetleg részt sem vesznek az oktató munkában. Más rangsorok (éppen erre a tényre is hivatkozva) ezeket az adatokat figyelembe sem veszik, vagy alacsonyabb pontszámot adnak ezekre, helyette azt vetik össze, hogy az illető intézmény *volt hallgatói* közül a végzés után bizonyos számú év elteltével hány lett Nobel-díjas, vagy hány került vezető állásba. Megint mások inkább annak tulajdonítanak nagyobb jelentőséget, hogy milyen átlagos jövedelemhez jutnak az ott végzettek, sokszor pedig annak, hogy milyen az intézmény infrastruktúrája (egy főre jutó számítógépek száma, hallgató/oktató arány, könyvtári olvasótermek befogadóképessége stb.), vagy annak, hogy milyen (osztályzatokkal mérhető) képességű fiatalok igyekeznek oda felvételt nyerni, és milyen számban. Ezeknek a rangsoroknak a készítését általában világlapok (Times, Spiegel stb.) rendelik meg és azokat sajátjukként közlik, többnyire homályos módszertannal, a minőség, vagy színvonal fogalmának tisztázására irányuló törekvés nélkül. A szakirodalomban ezért általános az egyetértés arról, hogy az ilyesfajta értékelés pusztán profitérdekű médiavállalkozás, olvasószerezés, aminek tudományos értéke nincs. Ugyanez a helyzet a hazai rangsorokkal (HVG, Figyelő, felvi.hu stb.).⁹ Így természetes, hogy a „színvonal romlásáról szólók” soha nem is próbálták, próbálják ezekkel a rangsorokkal igazolni állításukat.

Valóban, tulajdonképpen hogyan is határozhatnánk meg, hogy mit kell a felsőfokú oktatás színvonalán értenünk? Ha nem infrastrukturális adatokat, hanem az intézményi munka eredményét tekintjük fontosnak, talán valóban azt kellene megmérnünk, hogy hogyan válnak be a végzett hallgatók a munkahelyükön a végzés után. De jól tudjuk, hogy ezt oly sok külső, a képző intézménytől független tényező befolyásolja, hogy azok közül az intézmény hatását szinte lehetetlen elkülönítenünk, még akkor is, ha feltesszük, hogy egyáltalában meg tudjuk határozni a beválás fogalmát. (Egyébként is: mikor mérjük ezt? A végzés utáni évben? Vagy öt évvel, vagy huszonöt évvel később?) Egyes közgazdasági iskolák a beválást az elért keresettel szokták mérni, mások viszont azt mondják, hogy a közszolgálati kereseteket nem az egyéni teljesítmény, hanem az állami szabályozás szabja meg, a versenyszférában pedig pl. az a véletlen, hogy a végzett diák prosperáló, vagy éppen hamarosan csődbe menő céghez kerül.

Vagy, hogy egy mostanában divatos kérdést vessünk fel példaként: vajon melyik orvos válik be jobban? Az-e, aki egy külföldi egyetemen áll munkába, és ott publikációival magas keresetre és megbecsültségre tesz szert, vagy az, aki itthon telepedik le, és esetleg filléres gondokkal küzdve, egyetlen publikáció nélkül, megbízhatóan ellátja egy szegény körzetben a háziiorvosi teendőket? (Azt már meg sem érdemes kérdezni, hogy ezt a megbízhatóságot mivel kellene mérnünk.)

A színvonal romlását emlegető politikusok, oktatók, újságírók természetesen sohasem beválásvizsgálatokra, vagy bármilyen más vizsgálatra hivatkoznak, hanem

⁹ Török Ádám (2006) Az európai felsőoktatás versenyképessége és a lisszaboni célkitűzések. Mennyire hihetünk a nemzetközi egyetemi rangsoroknak? *Közgazdasági Szemle*, No. 4. pp. 310–329.

kizárólag saját, személyes benyomásaikra, tapasztalataikra. Ezzel a jellemző ténnyel magam először az 1980-as években találkoztam, amikor az akkori Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpontban fiatal szociológusként azt a feladatot kaptam, hogy vizsgáljam meg: mi lehet az oka a színvonal romlásának, amire a nyolcvanas évek felsőoktatásában a felmérésekben megkérdezett oktatók és a sajtóban megszólalók is oly sokan és sokszor panaszkodtak. Először azzal szembesültem, hogy a nyolcvanas évek panaszai, amelyek „az utóbbi években bekövetkezett színvonalcsökkenésről” a felmérésekben, a minisztériumi munkaanyagokban, a sajtóban, az oktatáspolitikai vitákban stb. megjelentek, szinte szóról szóra azonosak voltak a hetvenes és a hatvanas évek hasonló forrásokból megismerhető panaszaival. Ekkor elhatároztam, dokumentum- és sajtóelemzéssel megpróbálom utánajárni, hogy mikor kezdődött a színvonalcsökkenés a magyar középiskolákban és felsőoktatásban. Az áttanulmányozott anyagból ugyanis kitűnt, hogy a „romlás” az erről nyilatkozók szerint nem is csak a felsőoktatásra, de a középiskolára is jellemző volt. („A középiskola egyre kevésbé képes felkészíteni diákjait a továbbtanulásra...”)

Hamarosan kitűnt, hogy az anyaggyűjtést nem fejezhetem be a hatvanas, sőt az ötvenes évekkel sem, mert a „legutóbbi évek színvonalromlásáról” már a háború előtt is panaszkodtak a politikusok, oktatók, tanárok, újságírók, és tulajdonképpen mindenki. Végül mintegy száz évre visszanyúló anyagot gyűjtöttem és elemeztem, s ennek eredményét azután be is mutattam a *Színvonal és szelekció* című könyvemben.¹⁰

Arra jutottam, hogy az „utóbbi évek színvonalcsökkenése”, mint „jól érzékelhető probléma”, azóta szerepel a hazai oktatáspolitikusok szótárában, amióta egyáltalában létezik modern értelemben vett magyar oktatási rendszer. Szinte mindig, szinte minden új oktatáspolitikai fordulatot, lényegi változtatást erre hivatkozva szoktak megindokolni a politikusok, és ilyenkor azért van mindig könnyű dolguk, mert a közvélemény, legalábbis annak a sajtóból megismerhető része, számára a színvonalcsökkenés ténye – evidencia. Mintha mindig, mindenki egyetértett volna abban, hogy a középiskola és az egyetem színvonala romlik: ezt kétlő álláspontokkal az ezernyolcszázas évek vége óta az oktatáspolitikában és a sajtóban (kivéve persze a rákosista, illetve a kádári korszak ama éveit, amikor csak a sikerpropagandának volt helye), szinte nem is találkozhatni. *A jelek szerint tehát a középiskola valamint a felsőoktatás színvonalromlásának érzete a politikusok, a tanárok körében, sőt a sajtóban is – örök.*

Könyvemben megpróbáltam e jelenségnek többféle lehetséges magyarázatát is összegyűjteni, illetve feldolgozni, értelmezni. Ezeket itt most nem ismételhetem meg, csak jelezhetek néhányat. Ilyen az egyes nemzedékeknek a „már a régi görögöket” is jellemző hite abban, hogy a (mindenkori) fiatalság léhább, erkölcselenebb, butább, tanulatlanabb, mint az őket minősítő öregebbek nemzedéke („ezek a mai fiatalok...”), és, hogy már a szokások, erkölcsök, intézmények „se a régiek”. Ilyen szervezetszociológiai magyarázat lehet, hogy: mint ahogyan minden szervezet a ma-

¹⁰ Lukács Péter (1991) *Színvonal és szelekció*. (Társadalom és oktatás), Educatio, Budapest.

ga működésének zavaraiért védekezésként külső tényezőket, és/vagy a nyersanyag minőségét hibáztatja, az oktatók, tanárok számára mindig kézenfekvő a diákok felkészületlenségére, „romló minőségére”, vagy a diákság „felhígulására” – a politikusoknak pedig a tanárok, oktatók felelőtlenségére, rossz munkájára – hivatkozni. Ilyen magyarázat lehet az is, hogy a felnőtt nemzedék számára a tananyag mindig elkerülhetetlen változásai (már görögül se tanulnak, már a latin közmondásokat sem értik, már Arany balladáit sem ismerik...) mindig romlásként, valaminek az elvesztéseként jelennek meg. Hiszen az, amit a tananyag változása fogalmával foglalunk össze, az nem csak új meg új ismeretek és készségek beépítését jelenti az oktatásba, hanem az addig tanítottak szükségképpen megrostálását, régi elemek elhagyását is. Az új nemzedékeknek mindig mást és másképpen kell tudniuk, következképpen valóban mást és mást tanulnak, tudnak, mint apáik. Ezt pedig az apák nemzedéke könnyen éli meg érthetetlen, vagy kárhóztatandó változásként, romlásként.

Sokféle magyarázat lehetséges még, de most nem folytatom ezek sorát. Azzal sem foglalkozhatom ehelyütt, hogy a romló színvonalra való örök hivatkozás nem magyar, hanem világjelenség, ami minden modern oktatási rendszert jellemez. Inkább arra az összefüggésre utalok, amely mostani témánk szempontjából a leginkább releváns. Nevezetesen, hogy az oktatás, a felsőoktatás „utóbbi években tapasztalható színvonalcsökkenésének” a „tömegesedéssel” való összekapcsolása sem új jelenség. Sőt, száz, vagy hetven évvel ezelőtt ugyanolyan meggyőződéssel vezették erre vissza a problémát,¹¹ mint ma – pedig akkoriban igazán nem jártak sokan sem gimnáziumba, sem pedig az egyetemekre. Akkor is azzal magyarázták a „színvonal hanyatlását”, hogy túl sokan, feleslegesen sokan kerülnek be a középiskolába és a felsőoktatásba, így aztán nagyon sok közöttük a „nem odavaló”, a követelmények teljesítésére nem alkalmas diák, s ezért az intézményeknek engedniük kell a színvonalból.

De nem kell ilyen messzire mennünk, hogy lássuk, a történelem milyen következetesen ismétli önmagát. Maradjunk csak a harminc-negyven évvel ezelőtt történetknél.

Philip Coombs *Az oktatás világválsága* című könyve 1968-ban jelent meg.¹² Ez volt az első eset, hogy valaki az egyes országokban jelentkező oktatási problémákat világszinten is áttekintette, és képes volt az összefüggéseket felfedni. Coombs rendkívüli nemzetközi figyelmet kapott könyvében abból indult ki, hogy azért kell az oktatás világválságának nevezni az általa bemutatott jelenségeket, mert a hatvanas években a világ szinte minden oktatási rendszere ugyanazzal az óriási problémával találkozott, és a probléma megoldását, úgymond, sehhol sem találták meg. Mi volt ez a probléma? A középfokú oktatás felgyorsult expanziója. Coombs könyve bemutatja, hogy a negyvenes évek végétől, az ötvenes évektől kezdve előbb a fejlett, majd

11 Kornis Gyula (1937) Az egyetemi oktatás főbb kérdései. In: *Magyar Felsőoktatás. Az 1936. évi december hó 10-től december hó 16-ig tartott Országos Felsőoktatási Kongresszus munkálatai*. I. kötet. Budapest, pp. 15–36.

12 Coombs, Philip. H. (1968) *The World Educational Crisis – A System Analysis*. Oxford University Press, New York. [Magyarul: Coombs, Philip. H. (1971) *Az oktatás világválsága. Rendszerelemzés*. Tankönyvkiadó, Budapest.]

a fejlődő országokban is gyorsan megnövekedett a középiskolába járók létszáma. A pénz, amelyet erre szántak volna, szálni tudtak az államok, ehhez képest kevésnek bizonyult, és ráadásul ezeknek a gyerekeknek a szülei – ahol szakmát, vagy általános képzést választhattak – nem arra akarták taníttatni gyermekeiket, nem olyan arányban, és nem úgy, ahogyan az az oktatáspolitikusok, oktatástervezők véleménye szerint a társadalomnak és nekik távlatilag jó lett volna. Coombs megállapítja, hogy ennek a folyamatnak az oktatásirányítók, oktatásgazdászok nagy része szinte minden országban megpróbált ellenállni. Távlati tervekre, munkaerő-prognózisokra, a munkaerőpiac napi kívánalmaira hivatkozva hangoztatták, hogy a felesleges középiskoláztatás felesleges érettségizettek tömegét állítja majd elő, másfelől pedig a tömegesedés miatt nagy arányban kerülnek be a középiskolába az „oda nem valók”, azaz olyan rétegek gyermekei, akik korábban nem is gondolhattak a továbbtanulásra. A kényszerűen hozzájuk igazodó oktatásirányítás pedig elkerülhetetlenül enged a korábbi követelményekből – és ez a folyamat „csakis a középfokú oktatás színvonalcsökkenését eredményezheti” – idézte a véleményeket Coombs.

A szerző akkor arra az álláspontra helyezkedett, hogy az iskolaválasztásokban megnyilvánuló társadalmi igényekkel – tűnjenek azok bármennyire is irracionálisnak a pillanatnyi munkaerő-piaci elvárások szempontjából – nincs értelme szembeállni. Ha úgy tűnik is, hogy a piacnak nyilvánvalóan nincs szüksége arra a termékre, amit a középiskolák világszerte kibocsátanak, az oktatástervezőknek ettől nem szabad megijedniük. Tudomásul kell venni, hogy miközben bizonyos foglalkozásokhoz egy fejlődő országban még csak a négy elemi, majd egy bizonyos fejlődés után a nyolc osztályt tartják szükségesnek, addig annak a feladatnak az ellátásához Európában középiskolai végzettséget tekintenek természetesnek, vagy fognak hamarosan természetesnek tekinteni. Coombs elképzelhetőnek tartotta, hogy a jövőben már nem feltétlenül a munkakör kíván majd meg bizonyos képzettséget, hanem ez fordítva fog történni. Bizonyos társadalmi csoportok bizonyos képzettségre tesznek szert és azután elhelyezkednek a munkaerőpiacon – s ennek következtében átalakul a munka világa, átalakulnak maguk a szakmák is.

Azóta bebizonyosodott, hogy Coombsnak volt igaza. A gazdaság – hogy miért, arra természetesen sokan, sokféle választ adnak, de mindenesetre – valóban átalakult. A tervezők szerint korábban feleslegesnek vélt tudásra, még hozzá mind nagyobb tudásra, egyre nagyobb szükség van. A középiskolai végzettség a fejlett világban mára általánossá vált, és nem is csak a szakmák sora alakult át, de foglalkozások tömege tűnt el, újak jelentek meg, a szolgáltatási szféra meglepően gyors növekedésével a mezőgazdasági és az ipari foglalkozások fokozatosan háttérbe szorulnak. Ma már nem a középfok, hanem a felsőoktatás tömegesedése zajlik világszerte, ma már nem a középiskolát, hanem az egyetemeket, főiskolákat féltik sokan „a felesleges emberek termelésétől”, az „oda nem valóktól”, a színvonalcsökkenéstől.

A felsőoktatás további expanziója ma a legfejlettebb országokban megállíthatatlannak látszik, legalábbis jelenleg semmi jel nem mutat arra, hogy egyhamar vége fog szakadni. Igaz, a jövőt nem ismerhetjük.

Miért fogadjuk el a tévhiteket?

A jövőt persze valóban nem ismerhetjük, de a múltat és a jelent viszont igen. Ha évtizedek óta ugyanazokat az érveket halljuk, olvassuk az oktatás kiterjesztése ellen, ha évtizedek óta megszakítás nélkül halljuk, olvassuk, hogy a diákok tudása egyre színvonalatalanabb, ha látjuk, hogy napjainkban tényszerűen semmi sem igaz a „felesleges diplomásokról”, az „értéktelen diplomákról”, a „diplomás munkanélküliek tömegéről”, a „mindenki által elvégezhető egyetemekről”, a „papírgyárákról” szóló állításokból – akkor vajon miért van az, hogy a sajtó újra meg újra ismétli ezeket, hogy oktatáspolitikusok bátran hivatkozhatnak ezekre, mondván, hogy ezek „köztudottak”?

Ami a hazai politikusokat illeti: ők most alighanem elsősorban pénzt akarnak kivonni a felsőoktatásból, illetve politikai céljaiknak megfelelően akarják átalakítani annak rendszerét, álláspontjukat ez önmagában is kielégítően magyarázza. De miért fogadja el ezeket az állításokat, ezt az érvrendszert a közvélemény?

Nagyon valószínűnek látom, hogy azok a magyarázat-lehetőségek, amelyeket korábban a tudásszint csökkenésének, a színvonal romlásának, úgy látszik, *örök érzetéről* felvettem, mindezen kérdések tekintetében is megállják a helyüket. Nem is ismétlem el most mindegyiket. Csak arra utalok, hogy „a régi görögök óta” minden nemzedék tagjai úgy érzik, hogy a fiatalok „satnyábbak” a saját nemzedékükénél, holott csak másképpen élnek, másképpen viselkednek; nem ostobábbak és nem tudatlanabbak, csak mást és másképpen, esetleg éppen többet tudnak. Úgy látszik, hogy éppen ilyen örök módon minden nemzedék meg van győződve arról, hogy a világ, s benne az oktatás, a munka és a munkamegosztás világa mindig olyan lesz, csak olyan lehet, amilyennek ő fiatal korában megtapasztalta. Nap mint nap konstatáljuk, hogy a világ körülöttünk sebesen változik, talán éppen a változások sebessége ellen védekezünk azzal, hogy legalább a jövőt, vagy annak egy szeletét igyekszünk változatlanak tekinteni. Ha eddig elég volt, hogy egy-egy korosztálynak csak 10–20 százaléka szerzett diplomát, miért kellene, vagy lehetne, hogy ezután többen tanuljanak?

De van egy, számomra ennél fontosabbnak tűnő, lehetséges szociológiai magyarázat is. Nevezetesen az, hogy „hiszékenységünket” elsősorban érdekeink befolyásolják. Nagyon valószínűnek látom, hogy e vonatkozásban is kognitív diszzonancia-redukcióval élünk. Ez a kifejezés arra utal, hogy a valóságot többnyire érdekeink szűrőjén át érzékeljük, igyekszünk kirekeszteni tudatunkból a nekünk kellemetlen tényeket, és abban hinni, ami nekünk előnyös, vagy ami bennünket megerősít.

Akik maguk egy bizonyos végzettséget szereztek, azok öntudatlanul is kellemetlennek tarthatják, ha a következő nemzedék az övéknél magasabb iskolázottságra tenne szert, hiszen ezzel leértékelődne a saját teljesítményük. Akiknek felsőfokú végzettségük van, ami a maguk nemzedékében még ritkaságszámba ment, azok öntudatlanul is félhetnek a saját diplomájuk inflálódásától – hiszen amiből sok van, az kevesebbet ér. Nem más ez, mint a „már beérkezettek védekezése” az újabb feltrökvőktől.

Köztudott, hogy korábban a céhek, majd a modern időkben az „erősebb szakmák” képviselőinek (orvosok, jogászok, építészek stb.) szervezetei mindig is fontos feladatuknak tekintették, hogy meggátolják szakmájuk „felhígulását”, azt, hogy az adott szakmát túl sokan művelhessék. Ezzel a minőség, az adott szakma „becsülete” mellett természetesen saját jövedelmi forrásaikat is védték.¹³ Ha manapság ezt sokan és sokszor öntudatlanul is teszik, viselkedésük, hiszékenyséjük – saját érdekeiket tekintve – gazdasági és szociológiai értelemben is kifejezetten racionálisnak mondható. Az igazi kérdés persze egyrészt az, hogy vajon hogyan különböztessük meg saját érdekeinket a társadalom érdekeitől? Másrészt pedig: vajon képesek vagyunk-e egyáltalán arra, hogy eldöntsük, mi szolgálja távlatilag a társadalom érdekeit?

Ha ezeket a filozófikus kérdéseket nem is egyszerű megoldani, abban bizonyosan lehetünk, hogy a tények megismerése nélkül megválaszolásukhoz semmiképpen sem kerülhetünk közelebb.

LUKÁCS PÉTER



¹³ Az egyetemi oktatók ilyen törekvései történetének bőséges szakirodalma van. Lásd pl.: Bär, Siegfried (2005) *A céh. Az egyetemek lényege a professzorrá válásnak és a professzorok érzelmi életének tükrében*. Akadémiai, Budapest.

HONNAN JÖNNEK A HALLGATÓK?

EBBEN AZ ÍRÁSBAN¹ A FELVÉTELI ADATBÁZIS² valamint az oktatási statisztikák elemzése alapján igyekszünk képet alkotni a hazai felsőoktatás néhány tendenciájáról. Először a rendszerváltástól napjainkig vizsgáljuk a jelentkezők, a felvettek és az összes hallgató létszámát elemezve a bekövetkezett változásokat. Majd a felsőoktatási intézmények – elsősorban egyetemek – néhány rekrutációs sajátosságát vizsgáljuk, s ebből néhány oktatáspolitikai következtetést igyekszünk megfogalmazni.

A hallgatólétszám és a jelentkezések alakulása

Előjáróban megnézzük, hogyan alakult a hazai felsőoktatás hallgatólétszáma a '90-es évek végén, s a 2000-es évek legelején.

A rendszerváltást követően megindult hazai felsőoktatási expanzió nyomán a nappali tagozatos hallgatólétszám az 1990-es évi 76,6 ezer főről 2007-re közel 243 ezer főre nőtt, majd azt követően lényegében stagnált, illetve nagyon enyhén csökkent (2010-ben 241 ezer fő volt), a 2010-es kormányváltás nyomán pedig alighanem radikálisan csökkenni fog. A részidős képzés hallgatóinak száma még intenzívebben növekedett: az 1990. évi 25,8 ezer főről 2004-re 166 ezer főre emelkedett, majd erősen csökkenni kezdett, 2010-ben már csak 121 ezer fő járt ilyen, (esti, levelező, távoktatási) képzésre (1. ábra).

Összességében a magyar felsőoktatási expanzió 1990-ben indult mintegy 102 ezer hallgatóról, s 2005-ben ért véget 424 ezer hallgatóval, s ezt követően a hallgatólétszám csökkenni kezdett (2010-ben 361 ezer fő volt). És a 2010-es kormányváltással kibontakozó új felsőoktatás-politika nyomán alighanem további csökkenés várható. Végül is úgy tűnik, hogy a rendszerváltás utáni hazai felsőoktatási expanzió 2005–2008-ra véget ért, vagy legalábbis – látszólag – a gazdasági válság kezdetével megtorpant.

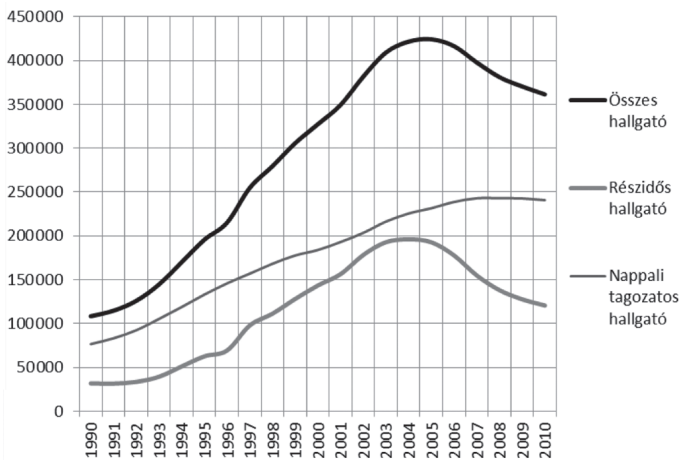
Ugyanakkor a kezdő évfolyamos hallgatók számának alakulása alapján egyértelműen megállapítható, hogy a hallgatólétszám megtorpanásának nincs köze a gazdasági válsághoz, hiszen 2003-tól kezdődött meg a kezdő évfolyamos részidős hallgatólétszám csökkenése, a nappali tagozatos kezdő évfolyamosoké pedig 2006-tól – sőt a tényleges válság kirobbanásakor mindkettő (a nappali tagozatos 2009-től, a

1 Az írás, a szerző „A felsőoktatás ma. Honnan jönnek a hallgatók?” című előadásának rövidített, szerkesztett és némileg újragondolt változata, amely Csákó Mihály 70 éves születésnapjára rendezett konferencián hangzott el (a Wesley János Lelkészképző Főiskolán) 2011. október 7-én.

2 A 2002., 2004., 2006., 2008. évi felvételi adatbázis excelben (és természetesen anonim módon) történt rendelkezésemre bocsátásért köszönettel tartozom Kerekes Gábornak, a 2010, 2011-es adatokért pedig Veroszta Zsuzsának. Köszönettel tartozom továbbá Sáska Géának észrevételéért.

részidős 2010-től) növekedésnek indult (2. ábra). A jelentkezéseknél valamivel nagyobb ingadozásokat látunk, amelynek tendenciáit úgy foglalhatjuk össze, hogy az első helyen nappali tagozatra jelentkezők száma 2001 és 2005 között kissé ingadozva stagnált, majd csökkenni kezdett, s a 2008-as mélypont után 2011-ig radikálisan emelkedett. Az első helyen részidős képzésre jelentkezők száma esetében a mélypont hamarabb bekövetkezett, 2007-ben, és ezt egy viszonylag kisebb növekedés követte 2011-ig (3. ábra). Tegyük hozzá, hogy mindez egy viszonylag stabil mérítési bázis mellett zajlott így le – azaz pl. a nappali tagozaton érettségizettek száma 2000 és 2011 között gyakorlatilag egy év kivételével 87 és 92 ezer között mozgott (4. ábra). Az az egy év egyébként éppen 2008 volt, amikor 81 ezerre csökkent a nappali tagozaton érettségizettek száma, ami a 2004-ben bevezetett nulladik idegen nyelvi képző évfolyam nyomán kieső, pontosabban késő létszám következménye. A jelentkezések csökkenése azonban ennél nagyobb volt, ami nyilvánvalóan a tandíj („fejlesztési részhozzájárulás”) bevezetése körüli, 2006–2008 közötti bizonytalanság következménye.³ Ez azonban elsősorban a nappali tagozatos jelentkezéseket befolyásolta, ugyanis a részidős képzések nagy része eleve költségtérítéssel volt.

1. ábra: A hallgatólétszám alakulása 1990–2010 a hazai felsőoktatásban



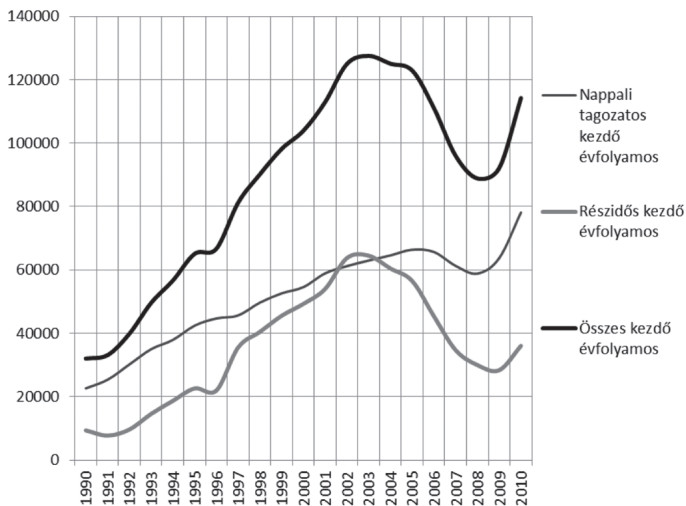
Forrás: Statisztikai Tájékoztató Oktatási Évkönyvek.

A részidős képzések iránti keresletet két másik tényező befolyásolta. Részint a rendszerváltást követően – a korábbi keretszám-visszafogás miatt – robbanásszerűen jelentkező elhalasztott továbbtanulási igények lecsengése, részint a kétszintű képzés bevezetése, amelyre 2006-tól kezdődően került sor. Ez utóbbi nyilvánvalóan alapvetően átrajzolta a keresletet, ugyanis új képzési stratégiák kialakítását igényelte főleg

3 A 2006-ban az új felsőoktatási törvény életbelépésével és az új kormány belépését követően felmerült a tandíj szükségessége, s a bevezetés jogszabályi feltételei is megszülettek. 2008-ban azonban – az ellenzék népszavazási kezdeményezése nyomán – a tandíjat elvetették a szavazók, így az eltörlésre került (pontosabban bevezetésre sem került).

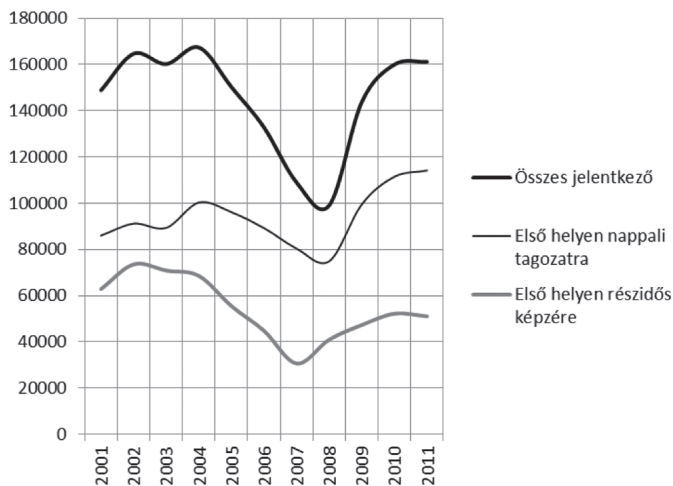
a diplomával már rendelkező továbbtanulni szándékozótól. Az adatok tanúsága szerint 2006-ra mind az első diplomáért mind a diplomával tanuló részidős felsőoktatásba törekvők száma lecsökkent, miközben az első diplomáért tanulók száma 2010-ig nem változott (azaz itt érvényesülni látszik az említett lecsengés), addig a diplomával már rendelkező részidős képzésbe törekvők száma – ami 2006-ra megfelelődött – 2010-re felfejlődött ismét a korábbi szintre (1. tábla).

2. ábra: A kezdő évfolyamos hallgatók számának alakulása 1990–2010



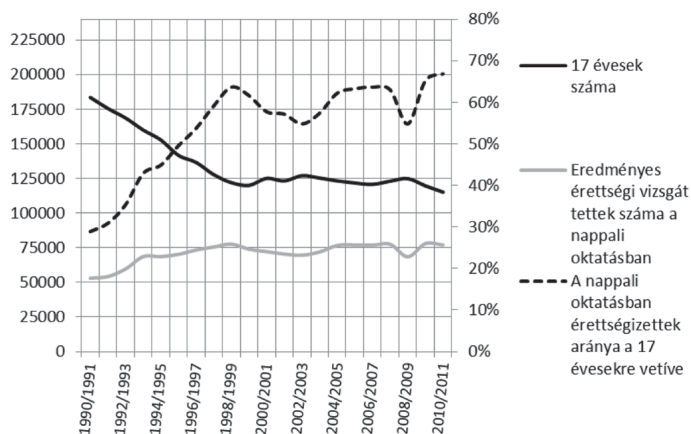
Forrás: Oktatás-Statistikai Évkönyv 2003/2004; valamint Statisztikai Tájékoztató Oktatási Évkönyv 2010/2011.

3. ábra: A jelentkezők számának alakulása 2001–2011 között



Forrás: http://www.felvi.hu/felveteli/ponthatarok_rangsorok/elmult_evek

4. ábra: A 17 éves népesség, és a nappali oktatásban érettségizettek létszámának (és arányának) alakulása 1990–2010 között



Forrás: Demográfiai Évkönyv 2007 és Oktatás-statisztikai Évkönyvek alapján saját számítás.

1. táblázat: A részidős képzésre felvettek képzési szintek szerint

| | 2004 | 2006 | 2008 | 2010 |
|---|-------|-------|-------|-------|
| Részidős felsőfokú szakképzésre felvett | 1019 | 1216 | 2077 | 2198 |
| Részidős alapképzésre felvett | 31484 | 21953 | 22557 | 22082 |
| Részidős osztatlan képzésre felvett | | | 1894 | 2098 |
| Részidős diplomás képzésre felvett | 10196 | 5846 | | |
| Részidős kiegészítő képzésre felvett | 5303 | 4558 | 133 | |
| Részidős mesterképzésre felvett | | | 5129 | 10186 |
| Együtt | 48002 | 33573 | 29896 | 34466 |

Forrás: Az adott évek felvételi adatbázisa.

A rekrutáció

Előljáróban érdemes röviden rátekinteni a felvett hallgatók főváros-vidék megoszlásának változására a 2002–2010 közötti időszakban (2. tábla és Melléklet M1).

2. táblázat: Az adott évben nappali tagozatra felvett hallgatók megoszlása vidéki és fővárosi állandó lakhely szerint

| | 2002 | 2004 | 2006 | 2008 | 2010 |
|----------------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Vidéki | 45977 | 48716 | 48431 | 40858 | 60725 |
| Budapesti | 10391 | 11002 | 10235 | 16094 | 14045 |
| Vidéki | 82% | 82% | 83% | 72% | 81% |
| Budapesti | 18% | 18% | 17% | 28% | 19% |
| Vidéki (2002-höz viszonyítva) | | 106% | 105% | 89% | 132% |
| Budapesti (2002-höz viszonyítva) | | 106% | 98% | 155% | 135% |

Forrás: Az adott évek felvételi adatbázisa.

A nappali tagozatra felvett hallgatók között nagyjából 81–83% a vidéki és 17–19% a fővárosi állandó lakosú fiatalok aránya – amitől 2008-ban volt viszonylag jelentős az eltérés.⁴

Ha kissé részletesebb bontásban nézzük meg a felvettek vidék–főváros megoszlását, azt látjuk, hogy az összes nappali tagozatra felvett mintegy 65%-a vidéki tanuló, aki államilag finanszírozott helyre került be (kicsit több mint egyharmada Budapestre, kétharmada vidékre), 22%-a pedig fővárosi, aki államilag támogatott helyre került be (fele a fővárosba, fele vidékre).

3. táblázat: Az adott évben nappali tagozatra felvett hallgatók megoszlása vidéki és fővárosi állandó lakhely, bekerülési hely és támogatott helyek szerint

| | 2002 | 2004 | 2006 | 2008 | 2010 |
|--|-------|-------|-------|-------|-------|
| Vidékiből államilag támogatott nappali tagozatos budapesti férőhelyre felvett | 11969 | 13272 | 13331 | 13616 | 19043 |
| Vidékiből költségtérítéses nappali tagozatos budapesti férőhelyre felvett | 1991 | 2262 | 2673 | 3324 | 3782 |
| Vidékiből államilag támogatott nappali tagozatos vidéki férőhelyre felvett | 28164 | 29988 | 28804 | 19076 | 29988 |
| Vidékiből költségtérítéses nappali tagozatos vidéki férőhelyre felvett | 3853 | 3194 | 3623 | 4842 | 7912 |
| Budapestiből államilag támogatott nappali tagozatos budapesti férőhelyre felvett | 6369 | 6942 | 5961 | 6207 | 8456 |
| Budapestiből költségtérítéses nappali tagozatos budapesti férőhelyre felvett | 1851 | 2208 | 2454 | 1685 | 3001 |
| Budapestiből államilag támogatott nappali tagozatos vidéki férőhelyre felvett | 1540 | 1427 | 1416 | 6305 | 1371 |
| Budapestiből költségtérítéses nappali tagozatos vidéki férőhelyre felvett | 631 | 425 | 404 | 1897 | 1217 |

Forrás: Az adott évek felvételi adatbázisa.

Végül is az adatok arról tanúskodnak, hogy a fővárosi tanulóknak lényegesen nagyobb esélye van fővárosi felsőoktatási helyre bekerülni. Miközben a fővárosi illetékességű hallgatók 60%-a került be államilag finanszírozott fővárosi férőhelyre, addig a vidékieknek csak 31%-a (2010-ben).

Intézmények és karok rekrutációs körzete

A következőkben megvizsgáljuk a legfontosabb intézmények különböző karainak területi rekrutációs jellemzőit. Azt elemezzük, hogy az egyes karokra jelentkező fiatalok hány százaléka kerül ki a kart befoglaló (székhely), illetve szomszédos megyékből (Melléklet M1–M9. táblázatok).

⁴ Mint korábban említettük, ebben az évben ért fel a nulladik idegen nyelvi képző évfolyamok indításának hatása, amely az adatok tanúsága szerint alapvetően a vidéki fiatalokat érintette.

Általában minden kar esetében az állapítható meg, hogy a jelentkezők nagyjából harmada, fele a székhely megyéből kerül ki. Ettől csak néha figyelhető meg eltérés: Kaposvár és Miskolc esetében a közgazdasági, továbbá Miskolc esetében a jogi, közgazdasági és mérnök képzések esetében, ahol a jelentkezők háromnegyede kerül ki a székhely megyéből.

A nagy vidéki egyetemek lényegében minden kara esetében a jelentkezők regionális (székhely és szomszédos megyékből eredő) nagyarányú rekrutációja szinte általánosan jellemző, azaz a jelentkezők 66–95%-a innen kerül ki. Különösen szembetűnő ez a regionalitás a Miskolci Egyetem és a Debreceni Egyetem esetében, de – valamilyen kisebb arányokkal – a Szegedi Tudományegyetem, a Pécsi Tudományegyetem, a Nyugat-magyarországi Egyetem, és a Pannon Egyetem esetében is.

A regionalitás – azaz a jelentkezőknek a szűkebb régióból történő rekrutálódása – különösen az agrár, a közgazdasági és a jogi képzéseknél szembetűnő, de jellemző a természettudományos, informatikai és bölcsész karokra is – legkevésbé a művészeti karok esetében.

Az időbeli tendenciáit illetően a vidéki karok regionalitása enyhén, de növekvő arányú 2004–2010 között. Ezzel párhuzamosan lényegében minden vidéki karon csökken a budapesti jelentkezők aránya.

A fővárosi karok esetében viszont az látszik, hogy csökken a budapestiek aránya – bár 2010-ben még 30–45% között van.

A fenti két folyamat egyszerre történő érvényesülése első pillanatra ellentmondásnak tűnik, azonban – mint később látni fogjuk – arról van szó, hogy a nagy vidéki egyetemek régióiból csökken a fővárosba jelentkezés, más vidéki régiókból viszont növekszik.

Végül is azt állapíthatjuk meg, hogy a vidéki karok esetében – különösen a hátrányos helyzetű régiókban, azaz az észak-magyarországi és az észak-alföldi, de részben a dél-alföldi régióban is – egyre inkább a régióra szűkül be a beiskolázás, azaz a jelentkezők egyre nagyobb hányada kerül ki a felsőoktatási intézmény székhely megyéjéből valamint annak szomszédos megyéiből. Ez a tendencia alighanem összefügg a gazdasági válsággal, amely ugyan nem szűkíti (legalábbis a 2010-es kormányváltásig érvényesülő finanszírozási és keret-meghatározási rendszerben nem apasztotta) a felsőoktatásba törekvők számát, viszont a továbbtanulási törekvés a költségek miatt alapvetően a lakóhely közeli felsőoktatási intézményre szűkült be.

Hová megy az elit?

A rekrutáció jellemzőit egy másik megközelítésben is megvizsgáltuk. Nem titkoltan azt a hipotézist próbáltuk ellenőrizni, miszerint a középosztály felső rétegei a fővárosi elitegyetemekre küldik gyermekeiket tanulni. Ehhez néhány feltételezést el kellett fogadni: részint azt, hogy a társadalmi elit azokba a gimnáziumokba járattja gyermekeit, amelyek a középiskolák összehasonlításában a legjobbak, részint, hogy az elitegyetemek elsősorban a budapesti nagy egyetemek. Azt pró-

báltuk tehát tesztelni, hogy a fővárosi és a vidéki elitgimnáziumokból az átlagot meghaladó arányban mennek-e a fővárosba, illetve fővárosi elitegyetemekre tanulni a fiatalok.

Az elit középiskola meghatározásánál a középiskolai rangsorokat vettük alapul.

2010-ben Budapesten az Országos Középiskolai Tanulmányi Versenyeken elért eredmények szerint a Fazekas Mihály Gyakorló Gimnázium vezeti a sort, azt követi a Radnóti Miklós Gimnázium, harmadik helyen pedig az Apáczai Csere János Gimnázium áll. A nyelvvizsgát szerzők arányát tekintve – nem számítva a két tanítási nyelvű és nemzetiségi iskolákat – az országban (két vidéki iskola után) harmadik az Eötvös József Gimnázium. 2011-ben a Közoktatás rangsorában kicsit más sorrendben, de ugyanez a négy budapesti gimnázium szerepel a legjobbak között. Ezt a négy iskolát tekintettük elitnek.

Debrecenben: az egyetem Kossuth Lajos Gyakorló Gimnáziumát, a Fazekas Mihály Gimnáziumot, és a Tóth Árpád Gimnáziumot; Szegeden: a Radnóti Miklós Kísérleti Gimnáziumot, az egyetem Ságvári Endre Gyakorló Gimnáziumát valamint a Tömörkény István Gimnázium és Művészeti Szakközépiskolát tekintettük elitnek; Pécsen: a Leőwey Klára Gimnáziumot, az egyetem Babits Mihály Gyakorló Gimnázium és Szakközépiskoláját, valamint a Ciszterci Rend Nagy Lajos Gimnázium és Kollégiumát vettük elitnek. Budapesten elit egyetemnek pedig a BCE-t, a BME-t, az ELTE-t és a Semmelweis Egyetemet tekintettük.

Természetesen azon mindig lehet vitatkozni, hogy miért pont ezek az intézmények – középiskolákat és egyetemeket – tekintjük elitnek, hiszen szubjektív az, hogy mi is az az elit iskola.

A felvételi adatbázis elemzése azt mutatja, hogy 2010-ben a négy fővárosi elitgimnáziumból felsőoktatási továbbtanulásra felvettek 94%-a Budapestre, s 79%-a a négy elit felsőoktatási intézmény valamelyikébe került felvételre. 2010-ben a budapesti illetékességű továbbtanulók 81%-át vették fel fővárosi intézménybe, tehát az elitgimnáziumban végzettek esetében ez lényegesen nagyobb intenzitást mutat.

A debreceni elitgimnáziumokból 37%-ot vettek fel budapesti intézménybe, (s 27%-ot a négy elitintézménybe) – ez pont ugyanannyi, mint az átlag. A szegedi elitgimnáziumokból 24%-ot vettek fel budapesti intézménybe, (s 15%-ot a négy elitintézménybe) – ez elmarad az átlagtól, éppen úgy, mint a pécsi elitgimnáziumok esetében, ahol az arány ugyancsak 24% (és 17% az elitegyetemekre felvettek aránya). A három nagy vidéki város elitgimnáziumai esetében tehát nem igazolódik az az elvárásunk, hogy az elitgimnáziumi tanulók az országos átlagot meghaladó mértékben töreksenek fővárosi felsőoktatásba, s azon belül is a budapesti elitegyetemekre (4. tábla).

Az adatok azt mutatják, hogy a három nagy vidéki egyetemi város közül egyedül a debreceni elitgimnazistákra jellemző, hogy a vidéki tanulók országos átlagánál valamivel nagyobb arányban jelentkeztek fővárosi továbbtanulásra (s a vidéki tanulók országos átlagával azonos arányban vették őket fel budapesti intézménybe). Ugyanakkor a másik két nagy vidéki egyetemi város esetében az elitgimnáziumok

tanulói az országos átlagtól elmaradó arányokban törekedtek, s jutottak be fővárosi felsőoktatási intézménybe.

Viszont a fővárosi elitgimnazisták messze az országos átlag felett (két és félszer akkora arányban) törekedtek fővárosi továbbtanulásra – s ezen belül különösen meghaladta az országos átlagot (négyyszeresen) a fővárosi elitegyetemekre való jelentkezési arányuk. És ugyancsak az országos átlag felett (mintegy két és félszer akkora arányban) jutottak be budapesti felsőoktatási intézménybe.

4. táblázat: Három nagy vidéki egyetemi város és Budapest elitgimnazistáinak továbbtanulási törekvései 2010-ben

| | Debrecen | | Pécs | | Szeged | | Országos átlag | | Budapest | |
|---|--------------------------|------------|--------------------------|------------|--------------------------|------------|--------------------------|------------|--------------------------|------------|
| | jelentkezett első helyen | felvétlből | jelentkezett első helyen | felvétlből | jelentkezett első helyen | felvétlből | jelentkezett első helyen | felvétlből | jelentkezett első helyen | felvétlből |
| Az adott város elit gimnáziumai-ból a fővárosba | 41% | 37% | 30% | 24% | 30% | 24% | 39% | 37% | 96% | 94% |
| Fővárosi elit egyetemre | 30% | 27% | 20% | 17% | 17% | 15% | 21% | 17% | 80% | 79% |
| Az elit gimnáziumokból saját városába | 55% | 58% | 61% | 65% | 63% | 69% | 61% | 62% | 96% | 94% |
| A saját városának egyetemére | 54% | 57% | 61% | 66% | 63% | 69% | | | 80% | 79% |

Megjegyzés: Az országos átlag adat a vidékről–vidékre, vidékről–fővárosba jelentkezett illetve felvettek adatait jelenti.

Forrás: Az adott évi felvételi adatbázis.

Ezt az elemzést elvégeztük további vidéki városok elitgimnáziumaira is: Békéscsaba, Győrre, Kecskemétre és Nyíregyházára. Ezek a városok abban közösek, hogy van ugyan felsőoktatási intézményük, de Győr kivételével nincs egyetemük – s a győri is elég fiatal egyetem ahhoz, hogy az elit továbbtanulási igényeiben, presztízse miatt alacsony preferenciát kapjon. A következő középiskolákat tekintettük elitnek – a középiskolai rangsorok alapján – Békéscsaba: Andrassy Gyula Gimnázium és Kollégium (korábban Rózsa Ferenc), Belvárosi Általános Iskola és Gimnázium; Győr: Révai Miklós Gimnázium és Kollégium, Kazinczy Ferenc Gimnázium és Kollégium; Kecskemét: Bányai Júlia Gimnázium, Kecskeméti Református Gimnázium; Nyíregyháza: Krúdy Gyula Gimnázium, Zrínyi Ilona Gimnázium és Kollégium, Kölcsey Ferenc Gimnázium.

Továbbá ebben a sorban mutatjuk be Miskolc elit középiskolásainak továbbtanulási törekvéseit is, mivel – jóllehet Miskolc nagy regionális egyetemi város mégis – adatai ezeknek a városoknak a tendenciáihoz hasonlóak. (Miskolcon a következő középiskolákat tekintettünk elitnek: Herman Ottó Gimnázium, Földes Ferenc Gimnázium, Fényi Gyula Miskolci Jezsuita Gimnázium.)

5. táblázat: Négy nagy(obb) vidéki város és Miskolc elitgimnazistáinak továbbtanulási törekvései 2010-ben

| | Békéscsaba | | Győr | | Kecskemét | | Nyíregyháza | | Miskolc | |
|---|-----------------------------|------------|-----------------------------|------------|-----------------------------|------------|-----------------------------|------------|-----------------------------|------------|
| | jelentkeztetett első helyen | felvettből | jelentkeztetett első helyen | felvettből | jelentkeztetett első helyen | felvettből | jelentkeztetett első helyen | felvettből | jelentkeztetett első helyen | felvettből |
| Az adott város elit gimnáziumaiból a fővárosba | 57% | 48% | 73% | 69% | 52% | 46% | 59% | 55% | 53% | 48% |
| Fővárosi elit egyetemre | 37% | 32% | 57% | 57% | 30% | 40% | 43% | 40% | 41% | 39% |
| Az elit gimnáziumokból vidéki felsőoktatási intézménybe | 43% | 52% | 27% | 31% | 48% | 54% | 41% | 45% | 47% | 52% |
| Az elit gimnáziumokból vidéki regionális egyetemre | 40% | 45% | 24% | 27% | 35% | 38% | 36% | 39% | 43% | 47% |

Forrás: Az adott évi felvételi adatbázis.

Az elemzés alapján azt állapíthatjuk meg, hogy ezekben a városokban lényegesen nagyobb arányú az elit gimnáziumok tanulóinak a fővárosba törekvése, és bejutása is (és a fővárosi elit egyetemekre törekvése és bejutása is), mint a nagy egyetemi városok elitgimnazistáié – vélhetően azért, mert nincs saját egyetemük, vagy ha van annak presztízse az elitnek nem igazán megfelelő (5. tábla).

Az elemzések alapján tehát eléggé ellentmondásos képet kaptunk, legalábbis kiinduló hipotézisünkhöz viszonyítva. Azokban a nagy(obb) városokban, ahol csak viszonylag alacsony presztízszű felsőoktatási intézmény található egyértelműen kimutatható az elitgimnazistáknak a fővárosba, s a fővárosi elitegyetemekre történő áramlása. Ugyanakkor azokban a nagyvárosokban, ahol magasabb presztízszű nagy egyetem található, az ottani elitgimnazisták fővárosba s fővárosi elitegyetemekre történő áramlása elmarad a vidéki tanulók fővárosba történő törekvésének országos átlagától.

Viszont igen markánsan kimutatható a fővárosi elitgimnazistáknak a fővárosi továbbtanulásra, s azon belül is fővárosi elitegyetemi továbbtanulásra való igen határozott, nagyon nagyarányú (és sikeres) törekvése.

Megvizsgáltuk azt is, hogy az elitgimnazisták továbbtanulási törekvései mennyire mozognak együtt városuk illetve megyéjük gazdasági fejlettségével. (Miótán városokra nincs egy főre jutó GDP adatközlés, ezért a várost befoglaló megye egy főre jutó GDP-jét tekintettük az adott város gazdasági fejlettsége jellemzőjének.) A számítások alapján elég egyértelmű összefüggés mutatkozik az egyes városok elitgimnáziumaiból a fővárosba irányuló felsőoktatási törekvések és az adott város (illetve megyéjének) gazdasági fejlettsége között (0,7 feletti a pozitív korreláció).

Tehát a gazdasági fejlettséggel együtt mozog a fővárosba irányuló továbbtanulási törekvés, amit interpretálhatunk úgy, hogy a gazdagabb városok szélesedő felsőbb

középosztályának gyermekei mind nagyobb hányadban fővárosi továbbtanulásra törekszenek. Ebből azután az is következik, hogy a vizsgált három nagy egyetemi város elitgimnáziumaiból a fővárosba történő alacsonyabb jelentkezési arány alighanem legalább annyira az ezeket a városokat befoglaló régió szegénységével függ össze, mint a helyi nagy egyetemek vonzásával, vagy presztízsével.

6. táblázat: A néhány város elitgimnáziumaiból első helyen nappali képzésre jelentkezők továbbtanulási irányultsága és a megye gazdasági fejlettségének kapcsolata

| | Buda- pest | Debre- cen | Szeged | Pécs | Miskolc | Békés- csaba | Győr | Kecské- mét | Nyíregy- háza | Orszá- gos át- lag | Korre- láció az egy fő- re jutó GDP-vel |
|---|---------------|---------------|--------|------|---------|-----------------|------|----------------|------------------|--------------------------|---|
| Az adott város elit gimnáziumaiból a fővárosba | 96% | 41% | 30% | 30% | 53% | 57% | 73% | 52% | 59% | 39% | 0,7231 |
| Fővárosi elit egyetemre | 80% | 30% | 17% | 20% | 41% | 37% | 57% | 30% | 43% | 21% | 0,7495 |
| Az elit gimnáziumokból saját városába | 96% | 55% | 63% | 61% | 47% | 43% | 27% | 48% | 41% | 61% | 0,7320 |
| A saját városának egyetemére | 80% | 54% | 63% | 61% | 43% | 40% | 24% | 35% | 36% | | |
| Egy főre jutó GDP a megyében az országos átlaghoz viszonyítva | 227% | 74% | 75% | 69% | 62% | 56% | 107% | 66% | 55% | 100% | |

Forrás: Az adott évi felvételi adatbázis.

Befejezésül

A rendszerváltást követő húsz év igen expanzív fejlődést hozott a hazai felsőoktatásba. A kiterjedés azonban a 2000-es évek első évtizedének közepére megállt, részint mert kimerült annak merítési bázisa, részint mert a felsőoktatás-politika egyes intézkedései ilyen irányba hatottak. Jóllehet 2008–2011 között még egy utolsó felfelé ívelést mutatnak a tendenciák, azonban a 2012-től érvénybe lépő új törvény, s a felvételi keretszám és költségtérítés (tandíj) szabályozások radikális visszaesést eredményeztek.

A 2000-es évek első évtizedének végén a hazai felsőoktatási rekrutáció sajátossága, hogy a magasabb presztízsű felsőoktatásba törekvés és bejutás alapvetően a régiók gazdasági fejlettségével mozog együtt. Az is megállapítható, hogy a főváros és a gazdagabb régiók elit diákjai alapvetően fővárosi továbbtanulást keresnek. A szegényebb régiók elit diákjai viszont megelégszenek régiójuk nagy egyetemével, ha az elég jó presztízsű.

Melléklet

M1. táblázat: Az adott évben nappali tagozatra felvett hallgatók megoszlása vidéki és fővárosi állandó lakhely, bekerülési hely és támogatott helyek szerint

| | 2002 | 2004 | 2006 | 2008 | 2010 |
|--|------|------|------|------|------|
| Vidékiből államilag támogatott nappali tagozatos budapesti férőhelyre felvett | 21% | 22% | 23% | 24% | 25% |
| Vidékiből költségtérítéses nappali tagozatos budapesti férőhelyre felvett | 4% | 4% | 5% | 6% | 5% |
| Vidékiből államilag támogatott nappali tagozatos vidéki férőhelyre felvett | 50% | 50% | 49% | 33% | 40% |
| Vidékiből költségtérítéses nappali tagozatos vidéki férőhelyre felvett | 7% | 5% | 6% | 9% | 11% |
| Budapestiből államilag támogatott nappali tagozatos budapesti férőhelyre felvett | 11% | 12% | 10% | 11% | 11% |
| Budapestiből költségtérítéses nappali tagozatos budapesti férőhelyre felvett | 3% | 4% | 4% | 3% | 4% |
| Budapestiből államilag támogatott nappali tagozatos vidéki férőhelyre felvett | 3% | 2% | 2% | 11% | 2% |
| Budapestiből költségtérítéses nappali tagozatos vidéki férőhelyre felvett | 1% | 1% | 1% | 3% | 2% |

Forrás: Az adott évek felvételi adatbázisa.

M2. táblázat: A közgazdasági karok első helyen nappali tagozatos képzésre jelentkezőinek megoszlása állandó lakhely szerint

| | Az adott intézménybe első helyen nappali tagozatos képzésre jelentkezők közül az intézmény székhelyének megyéjében állandó lakosok aránya | | | | Az adott intézménybe első helyen nappali tagozatos képzésre jelentkezők közül az intézmény székhelyének és annak szomszéd megyéiben állandó lakosok aránya | | | |
|--------------|---|------|----------|----------|--|------|---------|---------|
| | 2004 | 2006 | 2008 | 2010 | 2004 | 2006 | 2008 | 2010 |
| BCE-KTK | 42% | 31% | 42% | 36% | 45% | 44% | 44% | 49% |
| BCE-GTK | 43% | 34% | 44% | 35% | 44% | 49% | 46% | 50% |
| BME-GTK | 40% | 36% | 47% | 33% | 43% | 50% | 48% | 46% |
| DE-KTK | 61% | 51% | 51% | 49% | 95% | 96% | 91%(2%) | 94%(0%) |
| KE-GTK | - | 62% | 67% | 72% | - | 92% | 94%(2%) | 94%(1%) |
| ME-GTK | 65% | 71% | 76% | 82% | 89% | 92% | 92%(3%) | 94%(0%) |
| NYME-KTK | 45% | 44% | 36% | 52% | 76% | 76% | 72%(5%) | 84%(1%) |
| PTE-KTK | 45% | 48% | 50% | 52% | 72% | 76% | 77%(4%) | 81%(0%) |
| SZE-JGK (GK) | 35% | 43% | 43% | 46% | 65% | 79% | 73%(2%) | 78%(1%) |
| SZIE-GTK | 49%(45%) | 36% | 53%(49%) | 57%(30%) | 76% | 87% | 74% | 77% |
| SZTE-GTK | 48% | 48% | 46% | 48% | 84% | 90% | 84%(3%) | 88%(1%) |
| VE (PE)-GTK | 33% | 35% | 30% | 41% | 81% | 83% | 74%(5%) | 71%(1%) |

Megjegyzés: Zárójelben a budapestiek.

Forrás: Az adott évek felvételi adatbázisa.

M3. táblázat: A jogi karok első helyen nappali tagozatos képzésre jelentkezőinek megoszlása állandó lakhely szerint

| | Az adott intézménybe első helyen nappali tagozatos képzésre jelentkezők közül az intézmény székhelyének megyéjében állandó lakosok aránya | | | | Az adott intézménybe első helyen nappali tagozatos képzésre jelentkezők közül az intézmény székhelyének és annak szomszéd megyéiben állandó lakosok aránya | | | |
|---------------|---|------|------|------|--|------|----------|---------|
| | 2004 | 2006 | 2008 | 2010 | 2004 | 2006 | 2008 | 2010 |
| ELTE-AJK | 45% | 35% | 42% | 33% | 47% | 51% | 43% | 47% |
| KRE-AJK | 53% | 45% | 57% | 36% | 56% | 59% | 60% | 55% |
| PPKE-JAK | 43% | 35% | 61% | 31% | 48% | 52% | 62% | 47% |
| DE-ÁJK | 48% | 42% | 44% | 43% | 90% | 94% | 91% (3%) | 94%(0%) |
| ME-AJK | 69% | 60% | 69% | 74% | 91% | 91% | 87%(6%) | 95%(0%) |
| PTE-AJK | 41% | 38% | 42% | 45% | 68% | 68% | 69%(6%) | 71%(1%) |
| SZE-JGK (ÁJK) | 35% | 43% | 41% | 45% | 65% | 79% | 66% (7%) | 79%(2%) |
| SZTE-AJK | 41% | 38% | 40% | 39% | 78% (2%) | 78% | 75% (5%) | 81%(2%) |

Megjegyzés: Zárójelben a budapestiek.

Forrás: Az adott évek felvételi adatbázisa.

M4. táblázat: A bölcsész tudományi karok első helyen nappali tagozatos képzésre jelentkezőinek megoszlás állandó lakhely szerint

| | Az adott intézménybe első helyen nappali tagozatos képzésre jelentkezők közül az intézmény székhelyének megyéjében állandó lakosok aránya | | | | Az adott intézménybe első helyen nappali tagozatos képzésre jelentkezők közül az intézmény székhelyének és annak szomszéd megyéiben állandó lakosok aránya | | | |
|----------|---|------|------|------|--|------|----------|---------|
| | 2004 | 2006 | 2008 | 2010 | 2004 | 2006 | 2008 | 2010 |
| ELTE-BTK | 51% | 41% | 49% | 35% | 53% | 56% | 51% | 52% |
| KRE-BTK | 54% | 42% | 54% | 39% | 58% | 63% | 55% | 60% |
| PPK-EBTK | 50% | 18% | 55% | 57% | 51% | 71% | 56% | 57% |
| DE-BTK | 38% | 38% | 41% | 42% | 85% (4%) | 92% | 83% (5%) | 88%(1%) |
| ME-BTK | 61% | 76% | 72% | 75% | 69% (2%) | 89% | 84% (4%) | 87%(1%) |
| NYME-BTK | - | - | 46% | 44% | - | - | 81% (5%) | 84%(1%) |
| PTE-BTK | 40% | 33% | 38% | 41% | 65%(7%) | 63% | 61% (7%) | 66%(2%) |
| SZTE-BTK | 31% | 33% | 33% | 31% | 65% (7%) | 74% | 69%(10%) | 69%(4%) |

Megjegyzés: Zárójelben a budapestiek.

Forrás: Az adott évek felvételi adatbázisa.

M5. táblázat: A természettudományi és az informatikai karok első helyen nappali tagozatos képzésre jelentkezőinek megoszlás állandó lakhely szerint

| | Az adott intézménybe első helyen nappali tagozatos képzésre jelentkezők közül az intézmény székhelyének megyéjében állandó lakosok aránya | | | | Az adott intézménybe első helyen nappali tagozatos képzésre jelentkezők közül az intézmény székhelyének és annak szomszéd megyéiben állandó lakosok aránya | | | |
|----------|---|------|------|------|--|------|----------|---------|
| | 2004 | 2006 | 2008 | 2010 | 2004 | 2006 | 2008 | 2010 |
| BME-TTK | 50% | 31% | 44% | 34% | 51% | 49% | 44% | 46% |
| ELTE-TTK | 50% | 38% | 47% | 37% | 52% | 56% | 49% | 54% |
| DE-TTK | 36% | 38% | 39% | 37% | 82% (4%) | 91% | 86% (4%) | 91%(1%) |
| PTE-TTK | 45% | 41% | 42% | 41% | 70% (5%) | 75% | 69% (5%) | 71%(2%) |
| SZTE-TTK | 36% | 35% | 33% | 32% | 67% (5%) | 74% | 70% (8%) | 73%(3%) |
| BME-VIK | 15% | 30% | 38% | 30% | 16% | 44% | 41% | 45% |
| ELTE-IK | 42% | 30% | 56% | 34% | 44% | 46% | 57% | 52% |
| PPK-EITK | 51% | 34% | 56% | 40% | 51% | 60% | 58% | 60% |
| VE-MIK | 27% | 32% | 35% | 39% | 74% (8%) | 79% | 81% (4%) | 87%(0%) |
| DE-IK | - | 43% | 42% | 44% | - | 91% | 88% (3%) | 92%(0%) |

Megjegyzés: Zárójelben a budapestiek.

Forrás: Az adott évek felvételi adatbázisa.

M6. táblázat: Az orvosi és gyógyszerész karok első helyen nappali tagozatos képzésre jelentkezőinek megoszlása állandó lakhely szerint

| | Az adott intézménybe első helyen nappali tagozatos képzésre jelentkezők közül az intézmény székhelyének megyéjében állandó lakosok aránya | | | | Az adott intézménybe első helyen nappali tagozatos képzésre jelentkezők közül az intézmény székhelyének és annak szomszéd megyéiben állandó lakosok aránya | | | |
|-----------|---|------|------|------|--|------|-----------|----------|
| | 2004 | 2006 | 2008 | 2010 | 2004 | 2006 | 2008 | 2010 |
| SE-FOK | 47% | 36% | 39% | 30% | 50% | 51% | 40% | 41% |
| SE-AOK | 47% | 35% | 39% | 35% | 49% | 51% | 41% | 52% |
| PTE-AOK | 33% | 32% | 30% | 32% | 57%(7%) | 54% | 48%(12%) | 59%(3%) |
| SZTE-AOK | 27% | 32% | 34% | 28% | 63% (5%) | 71% | 67%(9%) | 70%(3%) |
| DE-FOK | 31% | 30% | 19% | 33% | 85% (4%) | 87% | 71% (6%) | 73% (3%) |
| DE-ÁOK | 29% | 32% | 30% | 31% | 85% (4%) | 88% | 83%(5%) | 86%(2%) |
| SE-GYTK | 44% | 27% | 33% | 21% | 48% | 41% | 34% | 36% |
| SZTE-GYTK | 29% | 23% | 28% | 29% | 64% (5%) | 61% | 55% (12%) | 62%(2%) |
| DE-GYTK | 39% | 32% | 33% | 32% | 84% (1%) | 95% | 83% (6%) | 97%(0%) |

Megjegyzés: Zárójelben a budapestiek.

Forrás: Az adott évek felvételi adatbázisa.

M7. táblázat: Az agrár karok első helyen nappali tagozatos képzésre jelentkezőinek megoszlása állandó lakhely szerint

| | Az adott intézménybe első helyen nappali tagozatos képzésre jelentkezők közül az intézmény székhelyének megyéjében állandó lakosok aránya | | | | Az adott intézménybe első helyen nappali tagozatos képzésre jelentkezők közül az intézmény székhelyének és annak szomszéd megyéiben állandó lakosok aránya | | | |
|--------------|---|------|------|------|--|------|-----------|---------|
| | 2004 | 2006 | 2008 | 2010 | 2004 | 2006 | 2008 | 2010 |
| BCE-KERTK | 59% | 30% | 52% | 29% | 60% | 49% | 53% | 49% |
| BCE-TÁJK | 50% | 33% | 51% | 35% | 52% | 50% | 54% | 52% |
| VEGMK (PEGK) | 24% | 25% | 20% | 33% | 53% (9%) | 64% | 56% (8%) | 74%(1%) |
| NYMEMEK | 45% | 40% | 35% | 19% | 74% (8%) | 74% | 59% (14%) | 75%(2%) |
| KEATK | 42% | 30% | 31% | 37% | 77%(9%) | 70% | 66% (14%) | 75%(6%) |
| DE-MTK | 46% | 44% | 48% | 41% | 90% (2%) | 90% | 89% (2%) | 89%(1%) |
| DE-AVK (GVK) | 62% | 57% | 59% | 54% | 95% (1%) | 96% | 93% (1%) | 93%(0%) |
| SZIE-AOTK | 43% | 29% | 37% | 28% | 46% | 46% | 39% | 45% |

Megjegyzés: Zárójelben a budapestiek.

Forrás: Az adott évek felvételi adatbázisa.

M8. táblázat: Művészeti karok és intézmények első helyen nappali tagozatos képzésre jelentkezőinek megoszlása állandó lakhely szerint

| | Az adott intézménybe első helyen nappali tagozatos képzésre jelentkezők közül az intézmény székhelyének megyéjében állandó lakosok aránya | | | | Az adott intézménybe első helyen nappali tagozatos képzésre jelentkezők közül az intézmény székhelyének és annak szomszéd megyéiben állandó lakosok aránya | | | |
|-------------|---|------|------|------|--|-----------|-----------|-----------|
| | 2004 | 2006 | 2008 | 2010 | 2004 | 2006 | 2008 | 2010 |
| MIE/MOME | 48% | 41% | 46% | 35% | 50% | 54% | 48% | 52% |
| MEK | 42% | 36% | 48% | 35% | 44% | 52% | 49% | 48% |
| MTF | 40% | 48% | 29% | 35% | 42% | 74% | 30% | 64% |
| LFZE | 40% | 38% | 42% | 31% | 41% | 50% | 44% | 49% |
| SZFE | 35% | 39% | 46% | 39% | 49% | 53% | 48% | 53% |
| DE K (ZK) | 24% | | 27% | 21% | 66% (14%) | | 63% (19%) | 63%(9%) |
| ME BBZI | 39% | 37% | 32% | 36% | 81% (7%) | 76% (10%) | 57% (17%) | 67%(9%) |
| SZTEZK | 19% | 19% | 39% | 21% | 33% (22%) | 37%(10%) | 55% (6%) | 43% (14%) |
| KE MFK (MK) | - | 12% | 23% | 29% | - | 45%(15%) | 51%(21%) | 60%(9%) |
| PTE MK | - | 23% | 26% | 24% | - | 43%(6%) | 39% (12%) | 41%(14%) |
| SZE ZMI | - | 8% | 20% | 19% | - | 40%(15%) | 39% (32%) | 48% (18%) |

Megjegyzés: Zárójelben a budapestiek.

Forrás: Az adott évek felvételi adatbázisa.

M9. táblázat: Mérnökkarok első helyen nappali tagozatos képzésre jelentkezőinek megoszlása állandó lakhely szerint

| | Az adott intézménybe első helyen nappali tagozatos képzésre jelentkezők közül az intézmény székhelyének megyéjében állandó lakosok aránya | | | | Az adott intézménybe első helyen nappali tagozatos képzésre jelentkezők közül az intézmény székhelyének és annak szomszéd megyéiben állandó lakosok aránya | | | |
|---------------|---|----------|-----------|-----------|--|----------|-----------|----------|
| | 2004 | 2006 | 2008 | 2010 | 2004 | 2006 | 2008 | 2010 |
| BME EOK | 33% | 25% | 36% | 23% | 36% | 39% | 37% | 37% |
| BME ESZK | 42% | 30% | 37% | 32% | 45% | 44% | 38% | 48% |
| BME GEK | 35% | 25% | 36% | 26% | 37% | 39% | 38% | 40% |
| BME KSK | 41% | 30% | 41% | 25% | 44% | 43% | 43% | 38% |
| BME VEK (VBK) | 41% | 33% | 39% | 28% | 42% | 48% | 40% | 43% |
| BME VIK | 41% | 30% | 38% | 30% | 42% | 44% | 41% | 45% |
| ME AKK (MAK) | 83% | 90% | 78% | 83% | 92% (0%) | 93% (3%) | 85% (1%) | 91%(2%) |
| ME GEK | 65% | 72% | 63% | 75% | 91% (1%) | 95% (0%) | 88%(3%) | 91%(0%) |
| ME MFK | 74% | 73% | 65% | 65% | 91% (2%) | 92%(1%) | 82% (5%) | 81% (3%) |
| SZE MTK | - | - | - | 36% | - | - | - | 72% (2%) |
| SZIE GÉK | 39% (34%) | 50%(22%) | 36% (32%) | 51% (19%) | 68% | 82% | 72% | 80% |
| VE(PE) MK | 32% | 22% | 23% | 35% | 72% (8%) | 76%(5%) | 64% (10%) | 73% (3%) |

Megjegyzés: Zárójelben a budapestiek.

Forrás: Az adott évek felvételi adatbázisa.

ELŐÍTÉLETESÉG ÉS DEMOKRÁCIA-ÉRTELMEZÉS A FIATALOK KÖRÉBEN

JELEN TANULMÁNY A MAGYAR TIZENÉVESEK demokrácia-értelmezése és a kisebbségekkel szembeni előítéletessége közötti kapcsolatát a családi klíma kontextusában vizsgálja egy nagymintás survey kutatás adatbázisa alapján. Az elemzés során a következő két kérdésre próbálunk válaszolni: *milyen kapcsolat van a tizenéves fiatalok demokrácia-értelmezése és a nemzeti/etnikai külcsoporthoz való viszonya között? A különböző intenzitású előítéletességgel jellemezhető fiatalok demokrácia-értelmezését hogyan alakítják a családjukra jellemző domináns nevelési és konfliktusmegoldási stratégiák?*

Adataink a „Családi politikai szocializáció” (OTKA K78579) kutatás¹ kérdőíves vizsgálatából származnak, amelynek fő célkitűzése a családi politikai szocializációs folyamatok – ezen belül a fiatalok demokrácia-értelmezése, a nemzeti és etnikai csoportokhoz való viszonya és a családi nevelési stratégiák – komplex leírása volt.

A kutatás elméleti koncepciójának kidolgozása (Csáki et al 2010) során Annick Percheron szintetizáló írásai mellett – a hazai politikai szocializáció empirikus vizsgálatának elméleti kereteit megalapozó – Szabó Ildikó munkáira támaszkodtunk (Szabó 1991; Szabó & Csáki 1999; Szabó 2009). A politikai szocializációt az egyén politikai kultúrája kialakulásának folyamataként értelmeztük. A szűkebb (politikai) és tágabb (hétköznapi) cselekvési helyzetekre vonatkozó folyamatokban kitüntetett szerepe van a demokrácia értelmezésének és a külcsoporthoz való viszonyoknak, amelyek egyszerre indikátorai és következményei a politikai (és állampolgári) szocializációnak.

Az elemzésben is használható demokrácia-fogalom definiálásának problémája elsősorban annak köszönhető, hogy a társadalomtudósok rendkívül sokféle módon próbálják meghatározni a demokráciát (Dahl 1971; Pennock 1979; Vanhanen 1990; Rueschemeyer et al 1992).

Számos politikatudománnyal foglalkozó kutató mellett foglalt állást, hogy a demokrácia-elméletek alapvetően két csoportot alkotnak. Az egyik csoportba tartozó elméletek az egyéni szabadságnak, míg a másik csoportba sorolható elméletek a népszuverenitás érvényesítésének adnak elsőbbséget (Thomassen 1995). Másként fogalmazva, a demokratikus politikai elméletek annak megfelelően különböztethetők meg, hogy képviselik a két alapelv közül melyik gyakorlati érvényesítésének szeretnének nagyobb lehetőséget biztosítani.

¹ A kérdőíves kutatás öt egyetem (ELTE, Debreceni Egyetem, Pécsi Tudományegyetem, Szegedi Tudományegyetem, Széchenyi István Egyetem) és egy kutatóintézet (Echo Survey Szociológiai Kutatóintézet) együttműködése alapján, az utolsó éves középiskolás magyar fiatalok N=4108 fős (év-folyam és iskolatípus alapján reprezentatív) mintáján 2010. október–november hónapban készült. Kutatásvezető: Csáki Mihály egyetemi docens (ELTE TáTK).

A számtalan demokrácia-meghatározás közül elemzési keretrendszerként használható demokrácia-fogalomnak Gabriel Almond és Sidney Verba 1965-ben megjelent, ma már klasszikusnak számító, *The Civic Culture című* művében használt értelmezést tekintettük relevánsnak. Munkájukban úgy értelmezték a demokráciát, mint olyan politikai rendszert, amelyben az átlagos állampolgárok ellenőrzik az eliteket, a polgárok tömeges részvételére épülő intézményes rendszerek által *képesek ellenőrzés alatt tartani a kormányzatot*. Az így definiált politikai rendszerben a mindenkori kormányzat *ténylegesen felelős* a választópolgárok politikai közösségének (Almond & Verba 1965).

Elmer Eric Schattschneider (1960:141) öt évvel korábban megjelent művében a demokrácia meghatározásával kapcsolatban mindezek mellett a következőket is kiemelte: „...[a demokrácia] olyan, versengésre épülő politikai rendszer, melyben az egymással versengő politikai vezetők és szervezetek oly módon kell meghatározzák a közpolitikai alternatívákat, hogy az állampolgárok közössége részt tudjon venni a döntéshozatali folyamatokban”.

Demokratikus politikai intézményrendszer működéséhez azonban elengedhetetlenek az olyan állampolgárok, akik *kívánják, akarják és képesek* is az intézményrendszert működtetni, akiknek szándékában áll bizonyos értékek tiszteletben tartása és bizonyos normák követése és viselkedésmódok alkalmazása.

A demokrácia értelmezése és típusai

A demokrácia értelmezésének vizsgálatánál a demokrácia *fogalmi szinten elkülöníthető* potenciális elemeit soroltuk fel (a fiataloknak azt kellett megítélni, hogy mennyire tartják a demokrácia részének a felkínált elemeket). Az egyik csoportot a francia forradalom hármasszavának (szólásszabadság, egyesülési szabadság, törvény előtti egyenlőség, szolidaritás a rászorulókkal) kereteihez illeszkedő egyéni, illetve kisebbségi jogok érvényesülése (a magánélet tiszteletben tartása, a kisebbségi jogok érvényesülése), valamint a társadalom működésének normatív kritériumai (a törvények betartása, társadalmi igazságosság, a társadalmi különbségek csökkentése) alkotják. A másik csoportba sorolható lehetséges elemek mindegyike a politikához kapcsolható, amelyek együttesen a pluralizmust és a választható politizálás szabadságát (politikai választás lehetősége, beleszólás a politikába, többpártrendszer) hangsúlyozzák.

A 2008-as kutatás² eredményeihez hasonlóan (Murányi 2010), a fiatalok *leginkább* a törvények betartását, a szólásszabadságot és a politikai választás lehetőségét (77–77 pont), valamint a magánélet tiszteletben tartását és a törvény előtti egyenlőséget (75–76 pont) tartják a demokrácia részének. A demokrácia politikai elemeinek (beleszólás a politikába, többpártrendszer) most is alacsonyabbak az átlagpontjai

² A 2008-ban lebonyolított „Iskola és társadalom, 2008” kutatás a 15–16 éves magyar fiatalok N=5962 fős mintáján készült. A vizsgálat négy egyetem és két kutatóintézet együttműködése alapján, az ELTE koordinálásával készült.

(66–71 pont) és változatlanul a kisebbségi jogok érvényesülését sorolják *legkevésbé* a demokrácia fogalmába (53 pont).

1. táblázat: „Szerinted az alábbiak milyen mértékben tartoznak bele a demokrácia fogalmába?” (százfokozatú skála átlag, 0: semennyire: 100: teljesen)

| | 2010 | 2008 | | 2010 | 2008 |
|----------------------------------|------|------|--------------------------------------|------|------|
| A törvények betartása | 77 | 78 | Beleszólás a politikába | 71 | 66 |
| Szólásszabadság | 77 | 76 | Egyesülési szabadság | 67 | 69 |
| A politikai választás lehetősége | 77 | 72 | Többpártrendszer | 66 | 60 |
| A magánélet tiszteletben tartása | 76 | 78 | A társadalmi különbségek csökkentése | 63 | 66 |
| Törvény előtti egyenlőség | 75 | 76 | Szolidaritás a rászorulókkal | 63 | 66 |
| Társadalmi igazságosság | 72 | 74 | A kisebbségi jogok érvényesülése | 53 | 55 |

A tartalmilag elkülönített változókkal elvégzett többváltozós elemzés – hét, illetve öt kritérium szerveződése – eredménye alapján a középiskolások demokrácia-értelmezését két típussal jellemezhetjük.

Az első típus (*Civil demokrácia*) leginkább a felvilágosodás eszméit tükröző hármas jelszó, az egyéni és a kisebbségi jogok valamint a társadalmi szintű normatív elvárások együttes preferálását tartalmazza. Ezzel szemben a második típust (*Politikai-jogi demokrácia*) a demokrácia politikai értelmezésének dominanciája jellemzi, mivel a politikai választás és beleszólás mellett a többpártrendszer együttes hangsúlyozását figyelhetjük meg.

A tizenkét kritérium bevonásával elvégzett főkomponens-analízis eredetileg csupán egyetlen főkomponenst eredményezett, de a különböző faktoranalízis módszerek sem nyújtottak megoldást a több típus interpretálására. A 2008. évi kutatás elemzése során sem különült el élesen a két értelmezés, nem voltak negatív faktorsúlyok (*Murányi 2010*). A markáns látens struktúra hiánya arra utal, hogy a fiatalok gondolkodását csak tartalmi konstruálás segítségével lehet a demokrácia fogalmának két típusa alapján jellemezni.

2. táblázat: Civil demokrácia értelmezés (főkomponens-analízis, rotálatlan főkomponensek score-értékei)

| | Kommunalitás | Faktorsúly |
|-------------------------------------|--------------|------------|
| Kisebbségi jogok érvényesülése | 0,298 | 0,545 |
| Magánélet tiszteletben tartása | 0,519 | 0,720 |
| Társadalmi különbségek csökkentése | 0,520 | 0,721 |
| Egyesülési szabadság | 0,595 | 0,771 |
| Szólásszabadság | 0,642 | 0,801 |
| Szolidaritás a rászorulókkal | 0,581 | 0,762 |
| Társadalmi igazságosság | 0,689 | 0,830 |
| Magyarázott variancia (százalékban) | | 54,8 |

3. táblázat: Politikai-jogi demokrácia értelmezés (főkomponens-analízis, rotálatlan főkomponensek score-értékei)

| | Kommunalitás | Faktorsúly |
|-------------------------------------|--------------|------------|
| Politikai választás lehetősége | 0,674 | 0,821 |
| Törvények betartása | 0,549 | 0,741 |
| Beleszólás a politikába | 0,651 | 0,807 |
| Többpártrendszer | 0,551 | 0,742 |
| Törvény előtti egyenlőség | 0,681 | 0,825 |
| Magyarázott variancia (százalékban) | | 62,1 |

A középiskolások kisebbségekhez való viszonya

A „Családi politikai szocializáció” kutatás kérdőívében csak a nemzeti/etnikai másság alapján elkülönült külsoportok szerepeltek. A kisebbségi csoportokhoz való viszonyulás operacionalizálása során – hasonlóan több nagymintás korábbi ifjúságkutatáshoz (*Szabó & Örkény 1996, 1998*) és az „Iskola és társadalom 2008.” vizsgálathoz – a személyközi távolságtartás módszerével mért előítéletesség az iskolai padtárs szerep megítélésre vonatkozott.

4. táblázat: Mit szólnál hozzá, ha padtársad a következő csoportok tagja lenne? (a „zavarna” válaszok százalékban)

| Zavarna, ha a padtársam... | 12. évfolyamos középiskolások 2010 (N= 4 108) | 9. és 11. évfolyamos középiskolások 2008 (N=5 962) |
|----------------------------|--|---|
| cigány lenne | 56 | 47 |
| román lenne | 33 | 32 |
| zsidó lenne | 28 | 29 |
| szlovák lenne | 23 | 23 |
| kínai lenne | 21 | 22 |
| arab lenne | 20 | 18 |
| szerb lenne | 17 | 19 |
| fekete afrikai lenne | 16 | - |
| oroszl lenne | 13 | 18 |
| német lenne | 9 | 11 |
| erdélyi magyar lenne | 7 | 9 |
| finn lenne | 7 | 8 |
| amerikai lenne | 6 | - |
| kongói lenne | - | 20 |
| horvát lenne | - | 11 |

A 2008-ban mért eredményekhez hasonlóan az utolsó éves középiskolások 2010-ben is leginkább a cigányok és a románok, legkevésbé az erdélyi magyarok és a finnek (és az amerikaiak) közelségét utasítják el.

A nemzeti és etnikai csoportokkal szembeni előítéletesség alapján a válaszadó fiatalokat két csoporttal jellemezhetjük. A minta több mint egynegyedét (27 százalék) alkotó *előítéletes* csoportba sorolódtok középiskolások 19–90 százalékban elutasítják a kisebbségi csoportok padtársi közelségét. A cigányokat, románokat gyakorlatilag egységesen (90–90 százalék), a zsidókat (79 százalék) és a szlovákokat (73 százalék) nagy részben elutasító csoportra jellemző erős előítéletességet az is bizonyítja, hogy a csoport 23 százaléka még erdélyi magyar padtársat sem fogadna el. Ezzel szemben a *toleráns* csoportban – a cigányok kivételével – a kisebbségi csoportokat elutasítók aránya csupán 1–12 százalék. A cigányokkal szembeni különösen diszkriminatív attitűd elterjedtségét mutatja, hogy a más nemzeti és etnikai csoportokkal szemben valóban toleráns csoportnak is közel a felét (45 százalék) zavarná a cigány padtárs.

5. táblázat: Nemzeti és etnikai kisebbségek iránti tolerancia-intolerancia csoportok („zavarna” válaszok százalékos aránya)

| Zavarna, ha a padtársam... | Toleráns csoport | Előítéletes csoport |
|---------------------------------|------------------|---------------------|
| cigány lenne | 45 | 90 |
| román lenne | 12 | 90 |
| zsidó lenne | 10 | 79 |
| szlovák lenne | 5 | 73 |
| kínai lenne | 5 | 65 |
| szerb lenne | 1 | 62 |
| arab lenne | 5 | 60 |
| fekete afrikai lenne | 3 | 52 |
| oroszl lenne | 1 | 45 |
| német lenne | 3 | 27 |
| finn lenne | 0 | 24 |
| erdélyi magyar lenne | 2 | 21 |
| amerikai lenne | 1 | 19 |
| Aránya a mintában (százalékban) | 73 | 27 |

A demokrácia értelmezése és az előítéletesség kapcsolata

A következőkben azt vizsgáljuk, hogy milyen összefüggés van az előítéletesség és a demokrácia fogalmának értelmezési típusai között. A nemzeti és etnikai kisebbségekkel szembeni intolerancia alapján elkülönült csoportokra a demokrácia két felfogását reprezentáló főkomponensek score-átlagai alapján a következőket mondhatjuk: a demokrácia kisebbségeket és a „szabadság-egyenlőség-testvériség” értékeit középpontba helyező felfogás (*Civil demokrácia* értelmezés) valamint a demokrácia politikai és jogi elemeket hangsúlyozó értelmezése (*Politikai-jogi demokrácia* értelmezés) a toleráns fiatalokat az átlagosnál jobban, míg az előítéletes fiatalokat az átlagosnál kevésbé jellemzi.

6. táblázat: A nemzeti-etnikai kisebbségekkel szembeni intolerancia csoportokat jellemző demokrácia és állampolgár értelmezés-típusok (score-átlagok)

| | Civil demokrácia értelmezés* | Politikai-jogi demokrácia értelmezés** |
|---------------------|------------------------------|--|
| Toleráns csoport | 0,0784 | 0,0570 |
| Előítéletes csoport | -0,1573 | -0,1062 |

* Independent Samples Test (t: 6,074, p≤ 0,001)

** Independent Samples Test (t: 6,126, p≤ 0,001)

A demokrácia értelmezését meghatározó kisebbségi csoportokkal szembeni előítéletesség

A demokrácia értelmezésének két típusát (*Civil demokrácia*, *Politikai-jogi demokrácia*) olyan magyarázat modellekkel vizsgáltuk, amelyekben a kisebbségi csoportok padtársként történő megítélései szerepeltek független változókként. A két lineáris regressziós modell eredményeit az alábbiakban foglalhatjuk össze.

A *Civil demokrácia* értelmezés támogatását elsősorban a zsidó és az erdélyi magyar padtárs elfogadása, illetve a szlovák és a cigány tanulók elutasítása valószínűsíti. A magyar társadalom egészét, így a fiatalokat is jellemző erős cigányellenesség és az elmúlt éveket jellemző – és a tömegkommunikációban gyakran megjelenő – magyar–szlovák diplomáciai konfliktusoknak egyik látványos (és paradox) következménye, hogy a szolidaritást, egyenlőséget és kisebbségi jogokat együttesen preferáló demokráciaképet *erősíti* a két kisebbségi csoport reprezentánsainak *elutasítása*.

7. táblázat: A Civil demokrácia értelmezést szignifikánsan befolyásoló nemzeti-etnikai kisebbségi csoportokról alkotott vélemények (lineáris regresszióanalízis, stepwise, béta-értékek)

| | | | |
|----------------------|--------|-------------------|--------|
| Zsidó lenne | -0,125 | Német lenne | -0,054 |
| Erdélyi magyar lenne | -0,092 | Kínai lenne | -0,043 |
| Szlovák lenne | 0,080 | Cigány lenne | 0,041 |
| Finn lenne | -0,068 | Adjusted R Square | 5,0% |

A *Politikai-jogi* demokrácia felfogást szignifikánsan befolyásoló kisebbségekkel szembeni attitűdök struktúrája hasonló. Ebben az esetben is érvényesül a cigányok és szlovákok megítélésnek paradox hatása, sőt kismértékben még erősebben.

8. táblázat: A Politikai-jogi demokrácia értelmezést szignifikánsan befolyásoló nemzeti-etnikai kisebbségi csoportokról alkotott vélemények (lineáris regresszióanalízis, stepwise, béta-értékek)

| | | | |
|----------------------|--------|-------------------|--------------|
| Zsidó lenne | -0,147 | Cigány lenne | 0,080 |
| Erdélyi magyar lenne | -0,105 | Német lenne | -0,069 |
| Szlovák lenne | 0,100 | Adjusted R Square | 6,1 százalék |
| Finn lenne | -0,087 | | |

A nevelési stílus jellemzői³

A *szülői hatások* szocializációban játszott meghatározó szerepével foglalkozó pszichológiai, szociológiai és szociálpszichológiai elméletek, valamint empirikus kutatások még felületes áttekintésére sem vállalkozhatunk. Azt azonban bizonyára leszögezhetjük, hogy a direkt és indirekt hatással bíró család az *elsődleges szocializáció* olyan terepe, amely az értékek, normák és magatartásminták átadásával alapvetően határozza meg a felnőtté válás folyamatát.

A kutatás kérdőíve ennek a komplex és soktényezős hatásrendszernek néhány olyan elemére vonatkozó változókat tartalmazott, amelyek a szülők nevelési stratégiájának szubjektív (gyermeki) megítélése alapján markánsan jellemzi a család szocializációs hátterét. Kétségtelen, hogy a válaszadó fiatalok rendelkezésükre álló szubjektív minősítése nem azonos a szülőkre „ténylegesen” jellemző nevelési stratégiával. Azonban úgy véljük, hogy a hétköznapi tapasztalatokon nyugvó gyermeki vélemény leképezésének tekinthető, a gyermek-szülő kapcsolatot élénk táró „tükör” érdemes további elemzésre. A családok kapcsolati világának fontos része a belső kapcsolatrendszer, amely – többek között – magában foglalja a családtagok együttes helyzetértelmezését, kommunikációjuk mikéntjét valamint a kölcsönös és saját „világukra” vonatkozó motivációikat (*Somlai 1986*). A kapcsolatrendszert egységbe szervező „családvilágok” egyfajta „... szelektív és értelmező rendszerek a maguk jellegzetes témaköreivel, motívumaival és stílusaival...” (*Somlai 1997:152*).

A szülői nevelésre vonatkozó, leginkább pszichológiai elméletek többnyire három, egymástól független dimenzió leírását tartalmazzák: a korlátozást, a gondoskodást és az autonómiát (*Sallay 2003*). A talán legismertebb tipológia négy dimenziója a következő: szülői kontroll, a szülő-gyerek kapcsolat nyíltsága, az érettségre vonatkozó követelmények és a törődés-gondoskodás (*Baumrind 1978*). A nevelépszichológiai kutatások azonban felhívják a figyelmet a folyamat sokdimenziós jellege mellett más meghatározókra (tekintélyelvűség, melegség) és a szülői bánásmód egyéb megnyilvánulásaira (*Vajda 1994; Kuczynski 2003*).

A kutatás kérdőívében a nevelési stílust a válaszadók édesanyjára (nevelőanyjára), illetve édesapjára (nevelőapjára) vonatkozó 11–11 azonos nevelési jellemző megítélése alapján mértük.⁴ A szülők nevelési stílusa a változók bevonásával elvégzett főkomponens-analízis eredménye alapján⁵ öt típussal jellemezhető. (A nevelési stílus statisztikai jellemzése során a főkomponensekből direct oblimin rotációval faktorokat képeztek, majd a faktorok alapján képzett skálákat – az alapváltozóknak megfelelően – százfokozatú skálára transzformálták.) A nevelési stílusok jellemzői:

3 A családi klímára vonatkozó skálák és azok felhasználásával képzett csoportok kialakítása a *Családi politikai szocializáció* projektben közreműködő Marián Béla munkatanulmányában olvasható. A felhasználás lehetőségét a szerző ezúton is köszöni.

4 A „Hogyan nevelnek a szüleid?” kérdéshez tartozó 11–11 kijelentésre három fokozatú válaszok (általában, néha, soha) alapján lehetett válaszolni.

5 Az egyik változó – „apám megpróbál mindenben ellenőrizni” – 4 faktorban is nagy súllyal szerepelt, ezért a reliabilitás érdekében kihagyták a faktorelemzésből.

A „Nevelési stílus: *megértő apa*” faktorban szereplő hat kijelentés mindegyike az apára (nevelőapára) vonatkozik: a szerető, segítő és egyúttal megértő apa engedi az önálló döntést, ugyanakkor vigasztal is, ha szükséges.⁶

A „Nevelési stílus: *rideg apa*” faktorban olyan apa képe rajzolódik ki, aki nem figyel a gyermekre, nem érdeklik a problémái. A gyermek úgy érzi, hogy kisgyerekként kezelik, ugyanakkor kemény büntetést kap kisebb vétkekért is.⁷

Hasonlóan a *megértő apa* faktorhoz, az anyára (nevelőanyára) vonatkozó pozitív kijelentések szerveződése alapján kapott típus: „Nevelési stílus: *megértő anya*” a gyermeknek önállóságot biztosít, ugyanakkor megértő, segítő, vigasztaló nevelési attitűdökkel és gyengédséggel is jellemezhető.⁸

A következő típushoz „Nevelési típus: *szigor*” tartozó öt kijelentés közül három az anyát (nevelőanyát), kettő az apát (nevelőapát) jellemzi. Az állítások szerint mindkét szülő kisgyermekként kezeli a válaszadót és kis dolgokért is bünteti, a nagyobb súlyokkal bíró anyára még az állandó ellenőrzés is érvényes. A szülői szigor intenzitását mérő skálában az apák és az anyák jellemzői is súlyt kaptak, de az anyák jellemzőinek súlya lényegesen nagyobb, mint az apáké.⁹

Az ötödik típus az anya nevelési „hidegségét” képviseli: „Nevelési stílus: *hideg anya*”. A büntetés és a kontroll nem, de a gyermekkel szembeni figyelmetlen nemtörődömség jelen van a típusban.¹⁰

A családi vitakultúra jellemzői

A szülőkkel zajló viták kezelése fontos indikátora a családra jellemző nevelési légkörnek és stratégiának – különösen egy olyan társadalomban, ahol a konfliktusok feldolgozásának és kezelésének komoly hiányosságai vannak.

A kérdőívben szereplő nyolc állítás közül kettő az alany véleménynyilvánítását, három a vélemény elrejtését indokolta. A mérés ebben az esetben négyfokozatú skála alapján történt. A kérdésre: „Amikor beszélgettek a családban és valamilyen témában úgy érzed, hogy határozott, a szüleidétől eltérő véleményed alakul ki, mi szokott történni?” adható nyolc válasz közül három az „Elmondom a véleményemet...”, míg öt a „Nem mondom el a véleményemet, mert ...” mondathoz

6 A *megértő apa* típus jellemzői: érezni, hogy szeret (0,88; 75), segít, ha szükségem van rá (0,88; 82), megérti a problémáimat, gondjaimat (0,86; 67), engedi, hogy azt tegyem, amihez kedvem van (0,78; 76), szereti, ha én döntök a dolgaimban (0,77; 69), meg tud vigasztalni, ha valami bánt (0,72; 50).

7 A *rideg apa* típus jellemzői: nem figyel igazán rám (0,85; 18), nem igazán érdeklik a problémáim (0,85; 20), úgy bánik velem, mint egy kisgyerekekkel (0,58; 24), kis dolgokért is keményen büntet (0,56; 15).

8 A *megértő anya* típus jellemzői: megérti a problémáimat, gondjaimat (0,83; 84), segít, ha szükségem van rá (0,78; 94), gyengéd hozzám (0,78; 84), meg tud vigasztalni, ha valami bánt (0,68; 74) engedi, hogy azt tegyem, amihez kedvem van (0,66; 80), szereti, ha én döntök a dolgaimban (0,65; 74).

9 A *szigorú szülők* típus jellemzői: úgy bánik velem, mint egy kisgyerekekkel (0,76; 29), megpróbál mindenben ellenőrizni (0,70; 51), kis dolgokért is keményen büntet (0,69; 17), úgy bánik velem, mint egy kisgyerekekkel (0,48; 24), kis dolgokért is keményen büntet (0,44; 15).

10 A *hideg anya* típus jellemzői: nem figyel igazán rám (0,79; 13), nem igazán érdeklik a problémáim (0,78; 14), meg tud vigasztalni, ha valami bánt (-0,38; 74).

kapcsolódott. A lehetséges válaszok a következők voltak: általában, gyakran, ritkán és soha.

A válaszok alapján kirajzolódó, a családokat a fiatalok által jellemző három vita-stílus (komponens) a teljes variancia 60 százalékát magyarázta. A direct oblimin rotációval képzett faktorok alapján képzett skálákat az alapváltozókhoz hasonlóan százalékosatú skálára transzformálták (soha: 0, ritkán: 33, gyakran: 67, általában: 100 pont).

Az első típusra (Vitakultúra: *elkerülés*) a szülőkkel való vita helytelenítése és elutasítása mögött a szülői tekintély elismerése és a konfrontáció elkerülése kedvező következményeinek mérlegelése áll.¹¹

A második típusal (Vitakultúra: *meggyőzés*) jellemezhető fiatalok nem kerülnek el a vitatkozást, hanem érvekkkel, sőt ha kell akár füllentéssel is próbálják meggyőzni a szülőket.¹²

A harmadik típus (Vitakultúra: *beletörődés*) egyfajta lemondó helyzetet reprezentál: a szülőkkel nem érdemes vitatkozni, mivel úgyis az ő akaratuk érvényesül. Nem kell elzárkózni a vitától, talán érdemes elkezdni, de a kimenetelt tekintve a vesztes gyermeki pozíció a leginkább valószínű.¹³

A konfliktusmegoldások jellemzői

A viták mindig valamilyen konfliktushoz kapcsolódnak, azok verbális kísérői. Bár a konfliktusok jelenléte természetes velejárója minden közösség életének – még a leginkább érzelmi szerveződésű és intim családnak is. Azonban a konfliktusok kezelésének mikéntje már differenciáltan jellemezheti a közösségek, így a családok légkörét is. A *családon belüli konfliktusok megoldásának módjai* mintaként szolgálnak a felnövekvő fiatal számára, így a *szocializációban betöltött szerepe* meglehetősen jelentős. (A sokszor rabbiátus, a politikai ellenfelet ellenségnek tekintő politikai kultúrában felnövekvő nemzedékek számára különösen fontos, hogy a családban milyen konfliktuskezelési mintákat sajátítottak el.)

A kérdőívben a válaszadóknak magukat és szüleiket kellett jellemezni öt-öt, a családban előforduló konfliktusokra adott lehetséges reagálás alapján.¹⁴ Az öt-öt

11 Az *elkerülés* típus jellemzői: nem tartom helyesnek a szülőkkel való vitát (0,80; 39), a szüleim jobban ismerik a világot, és ezért véleményüket fontos kérdésekben eleve elfogadom (0,66; 41), nem áll érdekeimben vitatkozni a szüleimmel, hiszen akkor kedvesebbek velem, ha nem mondok ellent (0,66; 25), vannak kérdések, amikről nem lehet meggyőzni egymást, és ezt el kell fogadni (0,60; 49), elmondom a véleményemet, de vitatkozom velük (0,47; 52).

12 A *meggyőzés* típus jellemzői: megpróbálom érvekkkel meggyőzni a szüleimet az igazamról (0,85; 76), minden eszközt bevetek, hogy igazamat elismerjék, pl. füllentek, ha kell (0,64; 35).

13 A *beletörődés* típus jellemzői: végül úgy is rám kényszerítik az igazukat, ezért felesleges (0,78; 15), minden eszközt bevetek, hogy igazamat elismerjék, pl. füllentek, ha kell (0,55; 35), nem áll érdekeimben vitatkozni a szüleimmel, hiszen akkor kedvesebbek velem, ha nem mondok ellent (0,49; 25), elmondom a véleményemet, de nem vitatkozom velük (–0,44; 52).

14 A kérdésre („A legtöbb családban előfordulnak nézeteltérések, viták, veszekedések. A Ti családotokban ezek miként zajlanak?”) négy fokozatú gyakorisági választ kínált a kérdőív: szinte mindig, gyakran, ritkán és soha.

azonos, összesen 15 változó bevonásával elvégzett faktorelemzés eredményeként kapott 6 faktor a teljes variancia 66 százalékát magyarázta.

A hat faktorból kialakított öt skálát homogénnek tekinthetjük, mivel a lehetséges konfliktuskezelési módokat családi szinten reprezentálják, azaz a válaszadó, az apa és az anya azonos reagálását tartalmazzák: 1. Konfliktusmegoldás: *kiabálás*; 2. Konfliktusmegoldás: *bocsánatkérés*; 3. Konfliktusmegoldás: *verekedés*; 4. Konfliktusmegoldás: *humor*; 5. Konfliktusmegoldás: *sértődés*. A hatodik típus sajátos, mivel a 6. faktor alapján képzett skála – Konfliktusmegoldás: *zord apa* – azt mérte, hogy az apára mennyire jellemző az indulatos (kiabál, sértődötten hallgat, verekszik) konfliktuskezelés.¹⁵

A demokrácia értelmezése és a családi klíma kapcsolata

A nevelési stílusok, vitakultúra és konfliktusmegoldási típusok külön-külön jellemezték a válaszadó fiatalok családjait. Ha egyfajta *általános családi klímával* próbáljuk leírni a családokat, akkor a tipikus családok elkülönítésére alkalmas klaszteranalízis eljárásba bevont 16 skála alapján¹⁶ három jellegzetes típusba sorolhatjuk a családokat: *meleg*, *hideg* és *apahiánnyal* jellemezhető klímával. Ez utóbbi típus nem az apa (nevelőapa) fizikai hiányát hanem a nevelésben betöltött csekély szerepét jelenti – a gyermek véleménye szerint.

A három típust leginkább az különbözteti meg egymástól, hogy milyenek ítélik a válaszadók az apa szerepét és a konfliktusok megoldásának pozitív lehetőségeit (bocsánatkérés, humor). A *minta több mint fele* (57 százalék) olyan családban él, amely *meleg klímával* jellemezhető, azonban közel *egyharmad* (31 százalék) azok aránya, akiknek családja *hideg klímával* írható le. A fiatalok minősítése alapján a nevelésben inaktív apával (nevelőapával) érzékelt családban a fiatalok 12 százaléka él.

Az előítéletesség és a családokat jellemző nevelési klíma alapján elkülönült csoportok eltérő módon viszonyulnak a demokrácia civil és politikai értelmezéséhez.

15 A *kiabálás* típus jellemzői: kiabál-én (0,84; 38), kiabál-anyám (0,79; 38), kiabál-apám (0,41; 32). A *bocsánatkérés* típus jellemzői: anyám bocsánatot kér (0,84; 42), én bocsánatot kérek (0,82; 46), apám bocsánatot kér (0,78; 35). A *verekedés* típus jellemzői: anyám verekszik (0,81; 4), én verekszem (0,74; 5), apám verekszik (0,67; 4). A *humor* típus jellemzői: én humorral oldom a feszültséget (0,77; 50), anyám oldja a feszültséget (0,74; 31), apám oldja a feszültséget (0,67; 44). A *sértődés* típus jellemzői: anyám napokig megsértődik és nem kommunikál (0,82; 15), megsértődöm és napokig nem kommunikálok (0,74; 19), apám napokig megsértődik és nem kommunikál (0,54; 12). A *zord apa* típus jellemzői: apám kiabál (0,75; 32), apám megsértődik (0,67; 12), apám verekszik (0,56; 4).

16 A nevelési stílus, a családi vitakultúra és a konfliktusmegoldás korábban bemutatott típusai mellett még két skála szerepelt az elemzésben. Az egyik a szülőkkel való kommunikáció gyakoriságát mérte: a középiskolások 82 százaléka mindennap, 13 százaléka csak hetente, 3 százaléka ritkábban, míg 2 százaléka sohasem szokott beszélgetni anyjával és/vagy apjával. A családi kommunikáció változó szízfokoztú skálára transzformált átlaga 92 pont. A másik skála tíz élethelyzetre vonatkozó kérdés („Mennyire dönthetsz szabadon a következő kérdésekben?”) segítségével a válaszadó középiskolások döntési szabadságát mérte. A mérleg-indexre transzformált válaszok (egyáltalán nem dönthetek = -100 pont, ritkán/kevésbé dönthetek = -50 pont, nem tudja, nincs válasz = 0 pont, többnyire/ lényegében én dönthetek = 50 pont, teljesen magam dönthetek = 100 pont) átlaga +75 pont, ami azt jelzi, hogy a szülők igen csekély mértékben kontrollálják a középiskolások döntési szabadságát.

Ha az előítéletes *fiatalok hideg vagy apahiányos klímával* jellemezhető családban élnek, akkor mindkét demokrácia-értelmezés támogatása az *átlagosnál kisebb* mértékben jellemzi őket. Ha az előítéletes fiatalok *meleg klímájú* családban élnek, akkor a *civil demokrácia* értékeit jóval *kevésbé* utasítják el, de a politikai-jogi demokrácia támogatása is jobban jellemző az átlagosnál.

9. táblázat: A családtipológia csoportok jellemzői (quick-klaszter középpontok) – kontraszt szerint rendezve (százfokozatú skála átlagok)

| | Hideg klíma | Apahiány | Meleg klíma |
|--|-------------|----------|-------------|
| Nevelési stílus: <i>megértő apa</i> skála | 65 | 4 | 83 |
| Nevelési stílus: <i>rideg apa</i> skála | 43 | 9 | 20 |
| Konfliktusmegoldás: <i>bocsánatkérés</i> skála | 26 | 37 | 54 |
| Konfliktusmegoldás: <i>humor</i> skála | 35 | 39 | 55 |
| Vitakultúra: <i>beletörődés</i> skála | 45 | 34 | 29 |
| Nevelési stílus: <i>megértő anya</i> skála | 69 | 81 | 85 |
| A szülőkkel való beszélgetés gyakorisága | 83 | 90 | 97 |
| Nevelési stílus: <i>zord apa</i> skála | 38 | 28 | 32 |
| Döntési szabadság skála | 65 | 79 | 79 |
| Nevelési stílus: <i>hideg anya</i> skála | 43 | 40 | 35 |
| Nevelési stílus: <i>szülői szigor</i> skála | 45 | 38 | 36 |
| Konfliktusmegoldás: <i>verekedés</i> skála | 12 | 9 | 8 |
| Konfliktusmegoldás: <i>kiabálás</i> skála | 51 | 48 | 46 |
| Konfliktusmegoldás: <i>sértődés</i> skála | 35 | 26 | 30 |
| Vitakultúra: <i>kerülés</i> skála | 42 | 37 | 40 |
| Vitakultúra: <i>meggyőzés</i> skála | 59 | 60 | 61 |
| A csoportba tartozók aránya (százalékban) | 31 | 12 | 57 |

10. táblázat: A nevelési családtipológia és a demokrácia-értelmezés típusok az előítéletes csoportban (score-átlagok)

| | Civil demokrácia értelmezés* | Politikai-jogi demokrácia értelmezés** |
|------------------------|------------------------------|--|
| Hideg klíma csoport | -0,285 | -0,273 |
| Apahiány klíma csoport | -0,226 | -0,286 |
| Meleg klíma csoport | -0,055 | 0,045 |

* One way ANOVA (F: 5,68, p ≤ 0,004)

** One way ANOVA (F: 11,76, p ≤ 0,001)

A *toleráns* csoport jellemzése jóval egyszerűbb. A toleráns fiatalok amennyiben *hideg klímájú* családban élnek, akkor mindkét demokrácia felfogást – de különösen a *Politikai-jogi* értelmezést – az *átlagosnál kevésbé* fogadják el. A *meleg klíma* mindkét demokrácia típus esetében az átlagosnál *nagyobb támogatással* párosul, míg az *apahiány klíma* semleges (az átlagtól nem eltérő) viszonyt valószínűsít.

11. táblázat: A nevelési családtípológia és a demokrácia-értelmezés típusok a toleráns csoportban (score-átlagok)

| | Civil demokrácia értelmezés* | Politikai-jogi demokrácia értelmezés** |
|------------------------|------------------------------|--|
| Hideg klíma csoport | -0,063 | -0,112 |
| Apahiány klíma csoport | 0,002 | 0,0004 |
| Meleg klíma csoport | 0,162 | 0,151 |

* One way ANOVA (F: 13,23, $p \leq 0,001$)

** One way ANOVA (F: 18,15, $p \leq 0,001$)

Összegzés

A kutatás eredményei azt jelzik, hogy a fiatalok demokrácia-értelmezése nem független a nemzeti és etnikai kisebbségekkel kapcsolatos attitűdöktől. Ez ugyanakkor azt is jelenti, hogy a politikai szocializáció folyamatában, amelynek során a demokratikus normákhoz és értékrendszerhez való kötődés formálódik és a demokrácia értelmezése kialakul, *fontos szerepe van* annak, hogy a fiatalok hogyan viszonyulnak a kisebbségi csoportokhoz.

A kutatásunk során lehetőségünk volt a családi hatások indirekt hatásának vizsgálatára. Egyik *legfontosabb* eredménynek azt tartjuk, hogy: *az előítéletes fiatalok* amennyiben *meleg klímájú* családi környezetben szocializálódnak, akkor nagyobb esélye van annak, hogy támogatják a demokrácia értékeit. *A toleránsnak* nevezhető (bár a cigányokat jelentős számban elutasító), de *hideg klímájú* családban felnövekvő fiatalok demokráciához való pozitív viszonyát (az értékekkel való azonosulást) csökkenti a család hatása. A következtetés egyértelmű: *a demokrácia értékeinek elismerése nem független a családi klímától* (a szülőkkel való kapcsolattól, a konfliktusok feldolgozásának módjától, a szülők nevelési stratégiájától). Mindez felveti a a felnőtt társadalom, pontosabban a szülők felelősségének kérdését a fiatalok kisebbségekhez való viszonyának alakításában.

A családon belül zajló verbális és nem verbális kommunikációban megnyilvánuló klíma valamint a fiatalok előítéletessége és demokrácia-értelmezése közötti összefüggések a csoportközi előítéletesség egyik lehetséges magyarázatának empirikus alátámasztásához is hozzájárulnak.

Egy korábbi elemzésünkben (*Murányi & Szabó 2007*) már igazoltuk, hogy a magyar középiskolások kisebbségi csoportokhoz tartozó kortársaik elutasításában kifejeződő előítéletei, valamint a kisebbségek problémáinak fontosságával kapcsolatos állásfoglalásaik társadalmi helyzetüktől függő életmódjuk szerves részét képezik. A családi kommunikáció során érvényesülő nevelési stílusok, konfliktuskezelési stratégiák és az életmódra („rituális sűrűsége”) épülő előítélet magyarázat közötti kapcsolatot az indokolja, hogy az elmélet nagymértékben épít arra a habermasi értelmezésre, amely az előítéletet a szisztematikusan torzult kommunikáció megjelenésének tekinti (*Fuchs & Case 1992*).

Az alapvető demokratikus értékek rangsorolásának elemzése arra is rávilágított, hogy a fiatalok *legfontosabbnak az egyén,* azaz saját, egyéni jogaik tiszteletben tar-

tását, *legkevésbé fontosnak mások*, illetve *más kisebbség jogainak tiszteletben tartását tartják*. Láthatóan nem tisztázott számukra az általuk elfoglalt álláspont alapvető ellentmondása: hogyan várhatják el az egyéni jogaik tiszteletben tartását akkor, ha mások – köztük a kisebbségek – jogainak tiszteletben tartását legkevésbé tartják fontosnak?

A lehetséges magyarázat természetesen további kutatásokat igényel. Annyi azonban már most is kijelenthető, hogy egy politikai rendszer fennmaradásának esélyei nem túl jók akkor, ha a politikai rendszer alapvető minőségét (egyes vélemények szerint lényegét) meghatározó demokrácia fogalma inkonzisztens a fiatalok számára. Másként fogalmazva: a leendő választópolgárok a demokratikus értékek jelentőségét *fel sem ismerik*.

MURÁNYI ISTVÁN

IRODALOM

- ALMOND, G. A. & VERBA, S. (1965) *The Civic Culture*. Boston, MA: Little, Brown and Company.
- BAUMRIND, D. (1978) Parental disciplinary patterns and social competence in children. *Youth and Society*, No. 9. pp. 239–276.
- CSÁKÓ MIHÁLY, MURÁNYI ISTVÁN, SIK DOMONKOS & SZABÓ ILDIKÓ (2010) A családi politikai szocializációról. Vizsgálati szempontok egy empirikus kutatáshoz. *Társadalomkutatás*, vol. 28. No. 4. pp. 419–446.
- FUCHS, S. & CASE, C. (1989) Prejudice as Life-form. *Sociological Inquiry*, No. 59., pp. 301–317. [Magyarul: FUCHS, S. & CASE, C. (1992) Az előítélet, mint életforma. *Szociológiai Figyelő*, No. 2. és LENGYEL ZSUZSA (vál.) (1997) *Szociálpszichológia szöveggyűjtemény*. Osiris Kiadó, Budapest.]
- KUCZYNSKI, L. (2003) *Handbook of Dynamics in Parent-Child Relations*, Sage Publications.
- LIJPHARDT, A. (1984) *Democracies. Patterns of Majoritarian and Consensus Government in Twenty-one Countries*. Yale University, O.
- MURÁNYI ISTVÁN (2010) Tizenévesek előítélete ssége és demokráciához való viszonya. *Új Ifjúsági Szemle*, No. 1. pp. 47–60.
- MURÁNYI ISTVÁN & SZABÓ ILDIKÓ (2007) Középiskolások előítélete sségének egy lehetséges magyarázata: az életforma. *Educatio*, No. 1. pp. 38–49.
- RUESCHEMEYER, D., STEPHENS, E. & STEPHENS, J. (1992) *Capitalist Development and Democracy*. Polity Press, Cambridge.
- SALLAY HEDVIG (2003) A szülői nevelés hatása serdülők jövő-orientációjának alakulására. *Magyar Pedagógia*, No. 3. pp. 389–404.
- SCHATTSCHEIDER, E. E. (1960) *The Semisovereign People: a Realist's View of Democracy in America*. Holt, Rinehart and Wilson.
- SOMLAI PÉTER (1989) *Konfliktus és megértés. (A családi kapcsolatrendszer elmélete)*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- SOMLAI PÉTER (1997) *Szocializáció. (A kulturális átörökítés és társadalmi beilleszkedés folyamata)*. Corvina Kiadó, Budapest.
- SZABÓ ILDIKÓ (1991) *Az ember államosítása. Politikai szocializáció Magyarországon*. Tekintet Könyvek, Budapest.
- SZABÓ ILDIKÓ & ÖRKÉNY ANTAL (1996) 14–15 éves fiatalok interkulturális világképe. In: *Többség-Kisebbség. Tanulmányok a nemzeti tudat témaköréből*. Osiris-MTA-ELTE Kommunikációelméleti Kutatócsoport, Budapest.
- SZABÓ ILDIKÓ & ÖRKÉNY ANTAL (1998) *Tizenévesek állampolgári kultúrája*. Minoritás Alapítvány, Budapest.
- SZABÓ ILDIKÓ & CSÁKÓ MIHÁLY (eds) (1999) *A politikai szocializáció. Válogatás a francia nyelvterület szakirodalmából*. Új Mandátum, Budapest.
- SZABÓ ILDIKÓ (2009) *Nemzet és szocializáció. A politika szerepe az identitások alakulásában Magyarországon 1867–2006*. L'Harmattan Kiadó, Budapest.
- THOMASSEN, J. (1995) Support for democratic values. In: H. D. Klingemann & D. Fuchs (eds) *Citizens and the state*. Oxford University Press, Oxford.
- VAJDA ZSUZSANNA (1994) *Nevelés, pszichológia, kultúra*. Dinasztia Kiadó, Budapest.
- VANHANEN, T. (1990) *The Process of Democratization. A Comparative Study of 147 States., 1980–1988*. Crane Russak, New York.

A DEBRECENI EGYETEMISTÁK ÉRTÉKVILÁGA

A CAMPUS-LÉT KUTATÁS KERETÉBEN 4193 hallgató töltött ki önkéntesen online kérdőíveket, azonban csak korlátozottan tekinthetjük reprezentatívnak a felmérést. Az elemzés során elsősorban arra törekedtünk, hogy többváltozós módszerekkel feltárjuk a vélemények belső összefüggéseit, és leírást adjunk a nagyobb értékvilág csoportokról.¹ A kutatás során feltárt összefüggések bizonyosan érvényesek a teljes populációra is. A vizsgált kérdések könyvtárnyi elméleti és empirikus elemzésének áttekintése meghaladná e dolgozat kereteit. A térségre vonatkozóan, illetve a debreceni egyetemistákkal kapcsolatban is sok empirikus elemzés született (*többek között Astin et al 2011; Pusztai 2009; Pusztai et al 2011; Murányi 2010*).

A felekezethez tartozás szempontjából a debreceni egyetemisták két legnagyobb csoportját azok alkották, akik (1) nem tartják magukat vallási felekezethez tartozónak, és azok, akik (2) reformátusnak vallják magukat (31–31%). A többi felekezethez ennél kevesebben tartoznak, szinkronban azzal, hogy az egyetem a hazai reformáció centrumában van. A magukat római katolikusnak vallók aránya 24%, a görög katolikusoké pedig 10%, a hallgatók 4 százaléka egyéb felekezeteket jelölt meg (ebből 1% evangélikus).

A válaszadók 69 százalékanak tehát van valamilyen felekezeti kötődése, ám csak 57 százalékkuk érzi legalább „a maga módján vallásosnak” önmagát, és ebből mindössze 10% mondta azt magáról, hogy „vallásos vagyok, az egyház tanításait követem”. A hallgatók másik tizede viszont azt nyilatkozta: „nem vagyok vallásos, határozottan más a meggyőződésem”. Egyszerűen nem vallásosként 24% tekint magára, és további 9% nem tudta eldönteni, hogy vallásos-e vagy sem. A vallásosság érzet megoszlása azonban erősen eltér életkor, lakóhely és karok szerint. Az idősebb hallgatók körében valamivel pozitívabb a vallásosságra vonatkozó válaszok mérlege, mint a fiatalabbak körében, és a kistélepülésekről érkező hallgatók is sokkal nagyobb valószínűséggel érzik magukat valamennyire vallásosnak, mint a városiak.

A gyógyszerész hallgatók (+31 pont) és a Zeneművészeti Karra járók (+29 pont) a leginkább vallásosak, a legkevésbé vallásosnak pedig az informatikus hallgatók (–11 pont) és a Műszaki Karra járók (–2 pont) bizonyultak. Ez részben a nemek szerinti eltérésekkel magyarázható, mivel a nők +17 pontos átlagával szemben a fiúk csak +2 pont.² A felekezeti kötődés nélküliek átlaga –39 pont, a római katolikusok

1 Az itt közölt adatokról és elemzésekről részletesebb leírás olvasható az „Egyetemi élethelyzetek – Campus-lét a Debreceni Egyetemen” címmel – 2012. május 29-én – megjelent kötetben.

2 Mérleg-indexre vetítve: vallásos, egyháza tanításait követi = +100 pont, vallásos a maga módján = +50 pont, nem tudja megmondani = 0 pont, nem vallásos = –50 pont, nem vallásos, határozottan más a meggyőződése = –100 pont.

ké +38 pont, a görög katolikusoké +35 pont, a reformátusoké pedig +30 pont. A kisebb felekezetekhez tartozók átlaga viszont: +44 pont. Ez azt jelzi, hogy a nagy történelmi felekezetekhez való kötődés jó néhány hallgatónál inkább csak hagyománykövetés, mint mély vallásosság. Másrészt viszont a felekezethez nem kötődők körében is vannak, akik azért valamennyire vallásosnak tartják önmagukat.

A kisebbségi csoportokhoz való viszonyra vonatkozó kérdésközpontban arról nyilatkoztak a hallgatók, hogy miként viszonyulnának ahhoz, ha valamilyen kisebbségi csoporthoz tartozó család költözne a szomszédságukba. Az adatok azt mutatják, hogy a debreceni egyetemisták többsége is elutasító a romákkal szemben, és a hallgatók körében is csak a határon túlról betelepülő magyar családok számíthatnak általános elfogadottságra.

Arról is nyilatkoztak a válaszadók, hogy mennyire fogadják el 11 kulturális, illetve politikai kisebbségi csoport tagjait. Mint az összegző táblázatban látható, a Hallgatói Önkormányzat tagjait teljesen elfogadja a hallgatók többsége, a zenei divat-, illetve politikai- kulturális szélsőséges csoportok tagjait viszont számottevően sokan elutasítják. A leginkább a szélsőbaloldaliakat, a keresztény szekták híveit és az emósokat. Tehát azokat a csoportokat, amelyek sokszor céltáblái szoktak lenni a jobboldali politikusoknak is.

Ha megvizsgáljuk a válaszok együttjárásait, akkor először is azt látjuk, hogy a HÖK tagjainak megítélése – érthető módon – nem illeszkedik jól a kibontakozó válaszmintázatokba, a másik 19 válasz viszont négy jól értelmezhető faktorba³ rendeződik.

1. táblázat: A kisebbségi csoportokhoz való viszony

| | Teljesen elutasítja | Inkább elutasítja | nt/nv | Inkább elfogadja | Teljesen elfogadja | Mérleg ^a |
|-----------------------------------|---------------------|-------------------|-------|------------------|--------------------|---------------------|
| Határon túli magyar család | 1 | 2 | 0 | 25 | 72 | 82 |
| Fogyatékos gyereket nevelő család | 2 | 8 | 0 | 32 | 58 | 68 |
| Sok gyereket vállaló család | 2 | 11 | 1 | 37 | 49 | 60 |
| Kínai család | 8 | 18 | 1 | 44 | 30 | 35 |
| Zsidó család | 10 | 17 | 1 | 42 | 31 | 33 |
| Szociális segélyből élő család | 10 | 25 | 1 | 39 | 26 | 23 |
| Arab család | 10 | 23 | 1 | 42 | 24 | 23 |
| Hasonló nemű pár | 13 | 23 | 0 | 37 | 27 | 21 |
| Roma család | 38 | 35 | 1 | 20 | 6 | -40 |

a A mérleg-indexre vetített válaszok értékei -100 („Teljesen elutasítom”) és +100 („Teljesen elfogadom”) közé esnek.

3 Főkomponens-analízis direct oblimin rotációval. A négy faktor a teljes variancia 55 százalékát fedi.

2. táblázat: Kulturális, illetve politikai kisebbségi csoportokhoz való viszony

| | Teljesen elutasítja | Inkább elutasítja | nt/nv | Inkább elfogadja | Teljesen elfogadja | Mérleg |
|--------------------------|---------------------|-------------------|-------|------------------|--------------------|--------|
| A HÖK tagjai | 5 | 6 | 3 | 31 | 56 | 64 |
| Rockerek | 5 | 17 | 1 | 48 | 29 | 40 |
| Globalizáció-ellenesek | 8 | 25 | 22 | 34 | 11 | 8 |
| Yuppik | 9 | 18 | 48 | 20 | 5 | -3 |
| Punkok | 16 | 35 | 2 | 37 | 10 | -4 |
| Szélsőjobbaldaliak | 24 | 29 | 6 | 31 | 11 | -12 |
| Skinheadek | 27 | 35 | 3 | 27 | 8 | -23 |
| Krisna-tudatúak | 28 | 29 | 17 | 21 | 6 | -26 |
| Szélsőbaloldaliak | 34 | 37 | 6 | 19 | 4 | -40 |
| Keresztény szekták hívei | 42 | 32 | 7 | 15 | 3 | -47 |
| Emósok | 46 | 32 | 1 | 17 | 4 | -50 |

Az első faktorban az etnikai előítéletek mellett súlyt kapott a homoszexuális párok szembeni előítélet is, és viszonylag nagy negatív súlyt kaptak benne a szélsőjobbaldali csoportok is. A szélsőjobbaldali csoportosulásoknak talán a más kisebbségekkel szembeni előítéletesség a fő összetartó ereje, így nem meglepő, hogy akik inkább elfogadják az etnikai kisebbségeket és a homoszexuálisokat, azok kevésbé tolerálják a jobbaldali radikális eszmék mentén szerveződő csoportok tagjait. És fordítva: a súlyosan előítéletesek hajlanak elfogadni a szélsőjobbaldalt is.

Talán meglepő, hogy a roma család elfogadása-elutasítása csak viszonylag kis súllyal szerepel a faktorban. Ez többek között azt jelzi, hogy a romákkal szembeni ellenérzéseket sokan racionalizálják, és egyáltalán nem érzik magukat előítéletesnek attól, hogy nem szeretnék cigány szomszédokat. A romaellenesség így annyira nagyarányú (38% teljesen, 35% inkább elutasítja őket), hogy az etnikai kisebbségekhez való viszonyt mérő skálát nem ez az attitűd dominálja.

3. táblázat: 1. faktor: Etnikai kisebbségek (faktorsúly)

| | | | |
|------------------|------|--------------------|-------|
| Zsidó család | 0,73 | Roma család | 0,53 |
| Kínai család | 0,66 | Skinheadek | -0,44 |
| Arab család | 0,65 | Szélsőjobbaldaliak | -0,59 |
| Hasonló nemű pár | 0,59 | | |

Az első faktorskála az előítéletek által érintett etnikai kisebbségek elfogadását-elutasítását méri. Az előítéletesség-skála átlaga +17 pont, azaz a Debreceni Egyetem hallgatói összességükben inkább elfogadóak, mint elutasítóak. Ugyanakkor a kérdőívkitöltők negyede előítéletesnek tekinthető, hisz a körükben egyértelműen negatív a skálaérték. A hallgatók 8 százalékát erős előítéletesség jellemzi, hisz e körben -50 pontnál alacsonyabb a skálaérték.

A hallgatók 61 százaléka körében viszont egyértelműen pozitív a skálaérték, és ebből 24 százalék körében +50 pont fölött állt meg a mutató. A többség attitűdje tehát elfogadó az etnikai kisebbségekkel, és elutasító a szélsőjobbal szemben.

A második faktorskála azt méri, hogy a válaszadók mennyire fogadják el a különböző kulturális kisebbségek tagjait. A skála átlaga +5 pont, szinkronban azzal, hogy a hallgatók 49 százaléka körében pozitív a skálaérték, és csak 36 százalékuk körében egyértelműen negatív (15 százalék körében az ambivalenciát, illetve közömbösséget jelző nulla körüli értékre állt be a mutató).

4. táblázat: 2. faktor Kulturális kisebbségek (faktorsúly)

| | | | |
|----------|------|------------------------|------|
| Rockerek | 0,80 | Skinheadek | 0,53 |
| Punkok | 0,77 | Globalizáció ellenesek | 0,50 |
| Yuppiek | 0,75 | | |

A harmadik faktorskála azt méri, hogy a válaszadó mennyire utasítja el, illetve fogadja el a politikai/vallási színezetű kisebbségi csoportokat. Az elfogadás-elutasítás azonban nem a (baloldali–jobboldali) politikai irányultságon múlik – amit itt az jelez, hogy a szélsőbaloldaliak és a szélsőjobboldaliak azonos előjelű súlyt kaptak a faktorban.

A politikai és vallási kisebbségek skála viszonylag szorosan ($r=0,46$) korrelál a kulturális kisebbségek skálával. Ez arra utal, hogy a hallgatók jelentős része hasonló logikával közelít a politikai/vallási kisebbségekhez, mint a kulturális kisebbségekhez. Ugyanúgy külsődleges szempontok (például divatszempontok) szerint ítél a politikai és vallási kisebbségekről, mint a zenei divatirányzatokról. Ez a hasonló logika az oka annak is, hogy az emósokhoz való viszonyulás a politikai/vallási kisebbségek faktorában jelentős súlyt kapott, míg a kulturális kisebbségek faktorában nem igazán jelentős ez a súly.

5. táblázat: 3. faktor Politikai és vallási kisebbségek (faktorsúly)

| | | | |
|--------------------------|------|-----------------|------|
| Keresztény szekták hívei | 0,80 | Krisna-tudatúak | 0,52 |
| Szélsőbaloldaliak | 0,79 | Emósok | 0,52 |
| Szélsőjobboldaliak | 0,57 | | |

A kulturális kisebbségek skála átlaga pozitív (+5 pont), míg a politikai és vallási kisebbség skála átlaga erősen negatív (−39 pont). A tipikus debreceni diák tehát közömbösen vagy elfogadón viszonyul a zenei divatirányzatokhoz (kivéve az emósokat), míg a politikai- vallási „kilengésekkel” és a kulturális mássággal szemben elutasító. Részletesebben: a politikai és vallási kisebbség skála értéke a hallgatók 75 százaléka körében egyértelműen negatív, és ebből 46 százalék körében −50 pontnál alacsonyabb. Sőt, a válaszadók 7 százaléka körében a minimális (azaz a teljes elutasítást jelző) −100 pontra állt be a mutató értéke. A debreceni egyetemisták 11 százaléka ambivalensen vagy közömbösen viszonyul a politikai és vallási kisebbségekkel szemben.

ségek tagjaihoz, és mindössze 14 százalékuk viszonyul pozitívan (közülük 6% határozottan elfogadó, amit a +50 pont fölötti skálaérték jelez).

Végül a negyedik faktorskála a szociális kisebbségek (a szegények és elesettek) elfogadását és elutasítását méri. A debreceni hallgatók döntő többsége szolidáris, ennek megfelelően a skála átlaga erősen pozitív (+61 pont).

A szociális kisebbségek skála azonban meglehetősen szorosan korrelál az etnikai kisebbségek skálával ($r=0,44$), azaz az etnikai előítéleteknek általában van némi szegénységellenes éle is, illetve a szegények és elesettek (részleges) elutasítása mögött gyakran az áll, hogy valójában csak a romák körében igazán gyakori a sok gyerek, illetve a szociális segélyből élés. Ezzel együtt a szociális kisebbségek skála értéke a válaszadók 90 százaléka körében egyértelműen pozitív, és ebből 33 százalék körében +50 pontnál magasabb a skálaérték. Sőt, 17% körében a maximális +100 pontra állt be a mutató. Az ambivalensek aránya 5%, és szintén 5% azok aránya, akik inkább elutasítják a szociális kisebbségeket.

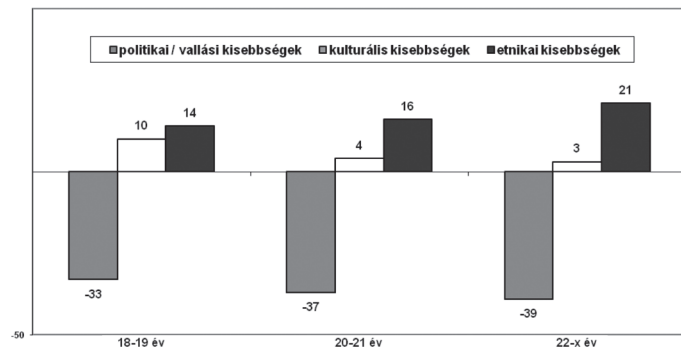
6. táblázat: 4. faktor Szociális kisebbségek (faktorsúly)

| | | | |
|---|------|-----------------------------------|------|
| Sok gyereket nevelő család | 0,82 | Fogyatékos gyereket nevelő család | 0,66 |
| Határon túlról betelepülő magyar család | 0,70 | Szociális segélyből élő család | 0,48 |

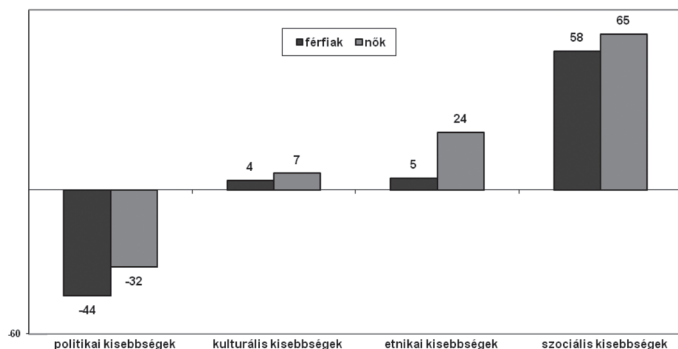
Életkor szerint három skálánál szignifikáns az eltérés: a 22 évnél idősebb (azaz általában felsőbb éves) hallgatók körében pozitívabb az etnikai kisebbség skála és negatívabb a politikai és vallási kisebbség skála átlaga, mint a fiatalabb hallgatók körében. Ez valószínűleg abból ered, hogy a Debreceni Egyetem szellemisége számottevően sok hallgató körében csökkenti az etnikai kisebbségekkel szembeni előítéleteket, miközben egy kicsit növeli a politikai és vallási extremitássokkal szembeni ellenérzéseket.

A kulturális kisebbségek skála átlaga viszont a legfiatalabbak körében a legpozitívabb. Ezt valószínűleg annak tudhatjuk be, hogy a különböző zenék köré szerveződő divat csoportok elsősorban a tinédzserek körében népszerűek, és a tinédzszer korból kinöve általában elvész ezek iránt az érdeklődés.

1. ábra: Életkori eltérések az elfogadás-elutasítás skálák átlagaiban



2. ábra: Nemi eltérések az elfogadás-elutasítás skálák átlagaiban



Az elfogadás-elutasítás skálák átlagait elemezve azt találtuk, hogy meglehetősen eltérő véleményklímák alakultak ki az egyetem különböző karain. Ez persze részben a nemi eltéréseknek köszönhető. A legtoleránsabb légkörűnek a bölcsészkar bizonyult, ahol az átlagnál is magasabb a nők aránya. A legtöbb előítéletes hallgató pedig a Műszaki Karon található, ahol a férfiak vannak túlnyomó többségben. Ez egybecseng azzal, hogy a nők alap-attitűdszerűen sokkal kevesebb erősen elutasító választ adtak, mint a férfiak, és így a nők körében mind a négy skála átlaga pozitívabb, mint a férfiak körében.

7. táblázat: A kisebbség elfogadás-elutasítás skálák átlagai karok szerint

| | Szociális | Etnikai | Kulturális | Politikai/vallási |
|----------------------------|-----------|---------|------------|-------------------|
| Bölcsésztudományi Kar | 68 | 30 | 12 | -34 |
| Általános Orvosi Kar | 70 | 27 | 5 | -42 |
| Gyermeknevelési Kar | 62 | 22 | 7 | -27 |
| Egészségügyi Kar | 70 | 21 | 7 | -29 |
| Népegészségügyi Kar | 65 | 20 | 6 | -30 |
| Állam- és Jogtudományi Kar | 56 | 18 | -3 | -37 |
| Gazdálkodástudományi Kar | 58 | 16 | 1 | -35 |
| Gyógyszerésztudományi Kar | 60 | 16 | -1 | -38 |
| Közgazdaságtudományi Kar | 56 | 15 | 1 | -33 |
| Zeneművészeti Kar | 50 | 15 | -8 | -22 |
| Természettudományi Kar | 62 | 14 | 10 | -38 |
| Informatikai Kar | 55 | 12 | 4 | -42 |
| Fogorvos-tudományi Kar | 60 | 9 | -2 | -43 |
| Mezőgazdasági Kar | 55 | 4 | 2 | -39 |
| Műszaki Kar | 52 | -1 | 7 | -38 |

Felekezeti kötődés szerint is jelentős eltéréseket találtunk az elfogadás-elutasítás skálák átlagaiban. A kis felekezetekhez tartozók sokkal inkább hajlanak arra, hogy elfogadják az etnikai kisebbségeket, mint a nagyobb felekezetekhez kötődők, és a

felekezet nélküliek átlaga is magasabb, mint a történelmi felekezetekhez kötődők átlaga. Ugyanakkor a felekezethez kötődők inkább elfogadják a szociális kisebbségek tagjait, mint a felekezet nélküliek.

8. táblázat: Az elfogadás-elutasítás attitűd skálák átlagai felekezeti kötődés szerint

| | Szociális | Etnikai | Kulturális | Politikai/vallási |
|--------------------------------------|-----------|---------|------------|-------------------|
| Egyéb kisebb felekezetekhez tartozók | 68 | 31 | -5 | -40 |
| Felekezethez nem tartozók | 58 | 22 | 8 | -40 |
| Reformátusok | 63 | 15 | 4 | -33 |
| Görög katolikusok | 61 | 13 | 6 | -32 |
| Római katolikusok | 62 | 13 | 6 | -37 |

A vallásosság viszont nem hat az etnikai kisebbségekhez és a homoszexuálisokhoz való viszonyra. Ugyanakkor az egyházak tanításait követők körében a legmagasabb a szociális kisebbségek elfogadottsága, miközben negatív a kulturális kisebbség skála átlaga. A kevésbé vallásosak, illetve a nem vallásosak körében viszont pozitív ez az átlag. A politikai és vallási kisebbségek elutasítottsága azok körében a legnagyobb, akik azt mondták magukról: „nem vagyok vallásos, határozottan más a meggyőződésem”.

A hallgatók értékvilágának feltárására a kérdőívben 36 érték szerepelt, amelyekről azt kellett eldönteniük a válaszadóknak, mennyire fontosak ezek a saját életükben. A szemléletesség kedvéért a válaszokat mérleg-indexekre vetítettük. Mivel a listán valódi – tehát pozitív – értékek szerepeltek, egyik mutató átlaga sem lett negatív, és egyedül az „üdvözülésre” mondták számottevően sokan (17%), hogy ez egyáltalán nem fontos a számukra.

9. táblázat: A hallgatók értékvilága (mérleg-indexek)

| Mennyire fontosak ezek a Te életedben? | -100 | -50 | 0 | 50 | 100 | Átlag |
|--|------|-----|---|----|-----|-------|
| Boldogság | 0 | 0 | 2 | 8 | 89 | 93 |
| Családi biztonság | 0 | 1 | 3 | 9 | 87 | 91 |
| Igazi szerelem | 1 | 1 | 4 | 10 | 85 | 88 |
| Belső harmónia | 1 | 1 | 4 | 15 | 79 | 86 |
| Igazi barátság | 1 | 1 | 5 | 14 | 79 | 86 |
| Szavahihető | 0 | 0 | 4 | 20 | 76 | 85 |
| Tiszta | 0 | 1 | 5 | 22 | 72 | 83 |
| Értelmes | 0 | 1 | 5 | 25 | 69 | 81 |
| Felelősségteljes | 0 | 1 | 5 | 26 | 38 | 80 |
| Kellemes, élvezetes élet | 0 | 1 | 6 | 25 | 67 | 79 |
| Szabadság | 0 | 1 | 7 | 24 | 68 | 79 |
| Béke | 1 | 2 | 7 | 23 | 67 | 77 |
| Emberi önérzet | 1 | 1 | 7 | 29 | 63 | 77 |
| Jó kedélyű | 1 | 1 | 7 | 26 | 65 | 77 |

| Mennyire fontosak ezek a Te életedben? | -100 | -50 | 0 | 50 | 100 | Átlag |
|--|------|-----|----|----|-----|-------|
| Szeretettel teljes | 1 | 1 | 9 | 26 | 63 | 75 |
| Érdekes, változatos élet | 0 | 1 | 9 | 29 | 60 | 73 |
| Udvarias | 0 | 1 | 9 | 32 | 58 | 73 |
| Az elvégzett munka öröme | 1 | 1 | 9 | 32 | 57 | 72 |
| A haza biztonsága | 1 | 2 | 10 | 25 | 62 | 72 |
| Bátor, gerinces | 0 | 1 | 11 | 32 | 56 | 71 |
| Hatékony | 0 | 1 | 10 | 35 | 54 | 71 |
| Bölcsesség | 1 | 1 | 11 | 33 | 54 | 70 |
| Logikus gondolkodású | 1 | 1 | 11 | 33 | 54 | 70 |
| Önálló | 0 | 2 | 11 | 35 | 52 | 69 |
| Segítőképz | 1 | 2 | 12 | 32 | 53 | 68 |
| Társadalmi megbecsülés | 1 | 2 | 12 | 34 | 51 | 67 |
| Törekvő | 1 | 2 | 13 | 33 | 51 | 65 |
| Fegyelmezett | 0 | 1 | 14 | 38 | 46 | 64 |
| Megbocsátó | 1 | 3 | 15 | 38 | 43 | 60 |
| Egyenlőség | 2 | 4 | 17 | 31 | 47 | 58 |
| A szépség világa | 1 | 5 | 23 | 34 | 37 | 50 |
| Előítéletektől mentes | 2 | 5 | 21 | 36 | 36 | 50 |
| Engedelmes | 1 | 4 | 23 | 37 | 34 | 49 |
| Anyagi jólét | 1 | 2 | 23 | 48 | 26 | 48 |
| Alkotó szellemű | 3 | 9 | 29 | 31 | 28 | 37 |
| Üdvözülés | 17 | 15 | 26 | 18 | 24 | 9 |

A válaszok együttjárásait vizsgálva először is azt találtuk, hogy a hallgatók két százaléka minden értéket azonosan értékelt (vagy maximálisan [1%], vagy közepesen [szintén 1%] fontosnak). Az így válaszoló körében tehát nincs szóródás, a generalizált válaszok pedig nem tükröznek valódi véleményt. Az így válaszolókat ezért kihagytuk a további elemzésből.

Ezek után azt találtuk, hogy a 36 érték megítélése szorosan illeszkedik egy skálához (Cronbach $\alpha=0,93$), és egyik érték elhagyása sem növeli a skála megbízhatóságát. Azaz a 36 válasz átlaga finoman és megbízhatóan méri az általános értékorientáció attitűdöt, és az értékelések főátlaga természetesen magasnak adódott a debreceni egyetemisták körében (+69 pont).

A nőkre a férfiaknál jellemzőbb az, hogy minden értéknek nagy jelentőséget tulajdonítanak (+72 pont a +66 ponttal szemben), és vallásosság szerint is jelentősek a különbségek. Az ateisták átlaga +63 pont, a nem vallásosaké pedig +66. Azok körében, akik nem tudják, hogy vallásosak-e +68 pont, a maguk módján vallásosak körében +71 pont, az egyház tanításait követők esetében pedig +74 pont az átlag. Ez elsősorban annak köszönhető, hogy a vallásosak körében a keresztény értékvilághoz kapcsolódó értékek is nagyon jelentősek.

Ennél azonban árnyaltabban is elemezhetjük a válaszmintázatokat. Először is azt találtuk, hogy a *boldogságnak* és a *családi biztonságnak* nagyon kicsi a szórása,

mert ezeket a hallgatók nagyon nagy többsége egységesen maximálisan fontosnak ítélte. Ezeken kívül a *tisztaság* és az *emberi önérzet* sem illeszkedik jól a kibontakozó faktorstruktúrába, ezért ezeket az értékeket kihagytuk. A maradék 32 érték viszont hat, jól értelmezhető egymással szorosan korreláló faktorba rendeződött.⁴

Az 1. faktorban azok az értékek kaptak számottevő súlyt, amelyeket értelmiségi erényekként foglалhatunk össze. A faktor alapján képzett skála átlaga +73 pont, és a hallgatók 98 százaléka körében egyértelműen pozitív a skálaérték. Ebből 84% körében +50 pont fölött állt meg a mutató, sőt, 17% esetében a +100 pontos maximumon.

A 2. faktorskála azt méri, hogy a válaszadók számára mennyire fontos érték a *béke*, a *békeszeretet*. A faktor érdekessége, hogy itt kapott jelentős súlyt az *egyenlőség* és a *munka öröme* is. A hallgatók jelentős hányada tehát bölcsen békeszerető, amennyiben tudja, hogy a békéhez a társadalmi feszültségek enyhítésére és munkára is szükség van. A faktor alapján képzett skála átlaga szintén +73 pont, és a skála értéke a válaszadók 97 százaléka körében egyértelműen pozitív. Az értelmiségi erények skála és a békeszeretet skála meglehetősen szorosan korrelál egymással: $r=0,58$.

A 3. faktorhoz a társas értékek kapcsolódtak. A faktorskála átlaga +81 pont. A debreceni egyetemisták 98 százaléka körében egyértelműen pozitív a társas értékek fontosságát mérő skála értéke, és ebből 36% körében a maximumra állt be a mutató. A társas értékek skála $r=0,57$ szinten korrelál a békeszeretet skálával, és $r=0,51$ szinten az értelmiségi erények skálával.

10. táblázat: 1. faktor Értelmiségi erények (faktorsúly)

| | |
|---|------|
| Felelősségteljes (megbízható, felelősségtudó) | 0,72 |
| Hatékony (hozzáértő, szakszerű) | 0,68 |
| Fegyelmezett (önuralommal rendelkező) | 0,69 |
| Értelmes (gondolkodó, intelligens) | 0,65 |
| Logikus gondolkodású (racionális, ésszerű) | 0,65 |
| Udvarias (jó modorú, jól nevelt) | 0,50 |
| Szavahihető (becsületes, őszinte) | 0,42 |
| Törekvő (szorgalmas, vinni akarja valamire) | 0,46 |
| Őnálló (független, erős egyéniség) | 0,42 |

11. táblázat: 2. faktor: Békeszeretet (faktorsúly)

| | |
|---|------|
| Béke (háborúktól és konfliktusoktól mentes élet) | 0,61 |
| A haza biztonsága (külső támadásoktól szembeni védettség) | 0,54 |
| Belső harmónia (belső feszültségektől mentes élet) | 0,52 |
| Egyenlőség (testvériség, mindenki számára azonos lehetőségek) | 0,48 |
| Az elvégzett munka öröme (teljesítményekben gazdag, aktív élet) | 0,46 |
| Bölcsesség (életbölcesség) | 0,41 |

⁴ Főkomponens-analízis direct oblimin rotációval. A 6 faktor a teljes variancia 52 százalékát fedi.

12. táblázat: 3. faktor: Társas értékek (faktorsúly)

| | |
|---|------|
| Igazi szerelem (meghitt lelki és testi kapcsolat) | 0,68 |
| Igazi barátság (szoros emberi kapcsolat) | 0,62 |
| Jó kedélyű (vidám, könnyű szívű) | 0,53 |
| Szeretettel teljes (ragaszkodó, gyöngéd) | 0,53 |
| Kellemes, élvezetes élet (öröмок, sok szabadidő) | 0,50 |

A 4. faktorskála a kreativitásnak tulajdonított jelentőséget méri. A skála átlaga +59 pont, azaz a többi alapértékhez képest másodlagos fontosságú a kreativitás, a kreatív élet a hallgatók számára. Ezzel együtt a skála értéke a válaszadók 93 százaléka körében pozitív, és ebből 66% körében +50 pont fölé került a mutató. A kreativitás skála $r=0,56$ szinten korrelál az értelmiségi erények skálával, $r=0,55$ szinten a békeszeretet skálával és $r=0,46$ szinten a társas értékek skálával.

13. táblázat: 4. faktor Kreativitás (faktorsúly)

| | |
|--|------|
| Alkotó szellemű (újító, eredeti gondolkodású) | 0,72 |
| A szépség világa (a természet és műalkotások szépsége) | 0,56 |
| Bátor, gerinces (kiáll a nézeteiért) | 0,50 |
| Érdekes, változatos élet (élményekben gazdag aktív élet) | 0,50 |
| Szabadság (függetlenség, választás lehetősége) | 0,47 |

Az 5. faktor: gazdagság. Az anyagi jólét is másodlagos jelentőségű a hallgatók körében. A skála átlaga „csak” +60 pont, ugyanakkor a mutató értéke a válaszadók 96 százaléka körében egyértelműen pozitív, és ebből 75 százalék körében +50 pont fölötti. A maximális +100 pontra azonban csak a hallgatók 14 százalékánál állt be a mutató, tehát viszonylag kevesen vannak azok, akik számára az anyagi boldogulás a legfontosabb értékek egyike.

14. táblázat: 5. faktor Gazdagság (faktorsúly)

| | |
|---|------|
| Anyagi jólét (jómód, bőség) | 0,76 |
| Társadalmi megbecsülés (elismerés, tisztelet) | 0,41 |
| Kellemes élvezetes élet (öröмок, sok szabadidő) | 0,41 |

A 6. faktorban a keresztény értékvilághoz is kötődő értékek kaptak nagy súlyt. A faktor alapján képzett skála átlaga +45 pont, és itt már – a többi faktorhoz képest – számottevően sok (6%) válaszadó körében negatív a skálaérték, 84 százalékuk körében viszont egyértelműen pozitív, és ebből 45% körében +50 pont fölé került a mutató. A maximális +100 pontra viszont csak 7% körében állt be a skálaérték.

A békeszeretet és a keresztény értékek skáláknál olyan nagy a nemek közötti eltérés, hogy ezt nem írhatjuk az eltérő válaszadási stratégiák számlájára. Megállapítható, hogy a nők számára lényegesen fontosabb a békeszeretet, és a körükben nagyobb súlya van a keresztény értékvilágnak is.

15. táblázat: 6. faktor Keresztény értékek (faktorsúly)

| | |
|--|------|
| Üdvözülés (megváltás, örök élet) | 0,63 |
| Megbocsátó (nem bosszúálló) | 0,54 |
| Engedelmes (kötelességtudó, tiszteletudó) | 0,51 |
| Segítőképz (mások jólétéért dolgozik) | 0,48 |
| Előítéletektől mentes (elfogulatlan, nyílt gondolkodású) | 0,41 |

A debreceni egyetemisták 54 százaléka inkább bízik, és csak 5% azok aránya, akik inkább nem bíznak jövőjükben. A válaszadók négytizede „is-is” jellegű választ adott, illetve nem tudott vagy nem akart válaszolni. Tízből négy egyetemista tehát nem tud/nem akar sem jót, sem rosszat gondolni a saját jövőről. A válaszok mérlege viszont azt mutatja, hogy a többség optimista (+49 pont). A társadalom jövőjében azonban csak a hallgatók 18 százaléka bízik, miközben 25 százalékuink inkább nem bízik. A többség (57%) e tekintetben bizonytalan, a válaszok mérlege így: -7 pont.

Másként is vizsgálva az optimizmust, azt találtuk, hogy a debreceni egyetemisták mindössze 7 százaléka tekinthető pesszimistának, miközben 54 százalékuink teljesen elutasítja a kérdőívben szereplő pesszimista állításokat.

16. táblázat: A személyes jövővel kapcsolatos várakozások (mérleg-indexek)

| | -100 | -50 | 50 | 100 |
|--|------|-----|----|-----|
| Úgy látom, hogy a jövőm reménytelen és a helyzetem nem fog változni. | 2 | 4 | 20 | 74 |
| Sötétén látom a jövőmet. | 2 | 6 | 20 | 72 |
| Sosem fognak úgy alakulni a dolgok, ahogy én akarom. | 3 | 8 | 28 | 61 |

A három erősen pesszimista állítás elfogadása vagy elutasítása természetesen szorosan korrelál egymással, és így a három válasz átlaga az egyedi válaszoknál finomabban és megbízhatóbban méri a válaszadók attitűdjét. A hallgatók 54 százaléka körében a maximális +100 pontra (optimizmus) állt be a mutató.

A nők közül kicsit többen optimisták, mint a férfiak közül (+78 pont a +75-tel szemben). Az egyház tanításait követők nagyobb valószínűséggel optimisták, mint az ateisták (+78 pont a +68 ponttal szemben). A Fogorvosi Karon alig akadnak pesszimisták (+92 pont az átlag), míg a Zeneművészeti Karon nem ritka ez az életérzés (csak +65 pont az átlag).

A hallgatók 99 százaléka késznek mutatkozott arra, hogy eldöntse kilenc neurotikus tünetről, negatív életérzésről, hogy jellemző-e rá. A Debreceni Egyetemre természetesen teljesen egészséges, ép lelkű fiatalok járnak, így csak kevesen éreztek magukra jellemzőnek egy vagy több tünetet. Ezzel együtt a kilenc tünet mindegyike viszonylag jól illeszkedik egy skálához (Cronbach $\alpha=0,82$), ami megbízhatóan méri a válaszadók neurózisa való hajlamát. Itt persze nem klinikai értelemben vett neurózis méréséről van szó, a válaszadók 1 százaléka körében azonban +50 pont fölé került a mutató értéke, és nekik talán szükségük lehetne pszichológus segítségére. A skála átlaga azonban természetesen nagyon erősen negatív (-68 pont).

17. táblázat: Neurotikus tünetekkel kapcsolatos életérzések (mérleg-indexek)

| | -100 | 0 | +100 | Mérleg ^a |
|--|------|----|------|---------------------|
| Túlságosan fáradt vagyok, hogy bármit csináljak. | 53 | 40 | 7 | -45 |
| Magányosnak érzem magam. | 56 | 33 | 11 | -46 |
| Állandóan hibáztatom magam. | 60 | 31 | 9 | -52 |
| Minden érdeklődésemet elvesztettem mások iránt. | 71 | 26 | 3 | -68 |
| Mindennel elégedetlen vagy közömbös vagyok. | 74 | 22 | 4 | -71 |
| Úgy látom, hogy a jövőm reménytelen, és a helyzetem nem fog változni. | 80 | 17 | 3 | -76 |
| Annyira aggódóm a testi-fizikai panaszok miatt, hogy másra nem tudok gondolni. | 83 | 15 | 2 | -81 |
| Semmiben sem tudok dönteni többé. | 84 | 14 | 1 | -83 |
| Semmi munkát nem vagyok képes ellátni. | 91 | 8 | 1 | -90 |

a Teljesen jellemző = -100 pont, egyáltalán nem jellemző = +100 pont.

A neurózis-skála meglehetősen szorosan korrelál a pesszimizmus-skálával ($r=0,73$). Ez teljesen érthető, hiszen egy egészséges lelkű fiatalnak „illik” optimistának lennie. Részben ennek a szoros korrelációnak köszönhető az is, hogy az egyház tanításait követően vallásosak körében a legnegatívabb a neurózis skála átlaga (-72 pont). Más szempontok szerint nézve viszont nem találtunk szignifikáns különbségeket a neurózis-skála átlagaiban, bár az megállapítható, hogy a Bölcsészkarra járók átlaga kevésbé negatív (-64 pont), mint a főátlag.

Az eddig ismertetett skálák értékeit klaszteranalízissel együtt elemezve négy értékrend-csoport valamelyikébe sorolhatjuk a debreceni egyetemistákat. Az első csoport (*nem vallásosak*) legjellemzőbb vonása az, hogy e körben -61 pont a vallásosság-skála átlaga, azaz jellemzően azokat sorolta az algoritmus ebbe a csoportba, akik ateistának, illetve nem vallásosnak tartják önmagukat. Más tekintetben viszont nem nagyon térnek el a csoportátlagok (azaz a klaszterközépek) a főátlagoktól. Ebbe az értékrend-csoportba a hallgatók 32 százaléka tartozik.

A második csoport (*negatív életérzésűek*) jellegzetessége az, hogy e körben pozitív a pesszimizmus-skála átlaga, és alig negatív a neurózis-skáláé. Továbbá itt a legalacsonyabb a 36 alapérték skála főátlaga. A csoport tipikus tagjai tehát pesszimizmista, neurózissra hajlamosak és nehezen azonosulnak a pozitív értékekkel. A hallgatók 11 százaléka sorolható ide.

A vallásosság-skála átlaga csaknem egyformán kiugróan magas a harmadik és a negyedik értékrend-csoportban. A két csoportban a pesszimizmus- és a neurózis-skálák átlagai is egyformán erősen negatívak. Ugyanakkor a harmadik értékrend-csoportban negatív az etnikai kisebbségek skála átlaga, míg a negyedik csoportban ez az érték kiugróan pozitív. A két csoportot tehát a tolerancia-intolerancia dimenzió különbözteti meg egymástól. Emellett a negyedik értékrend-csoportban a békeszeretet-, a kreatív élet és a keresztény értékvilág skálák átlagai is magasabbak, mint a harmadikban. Végül a negyedik csoportban a legmagasabb az értékorientá-

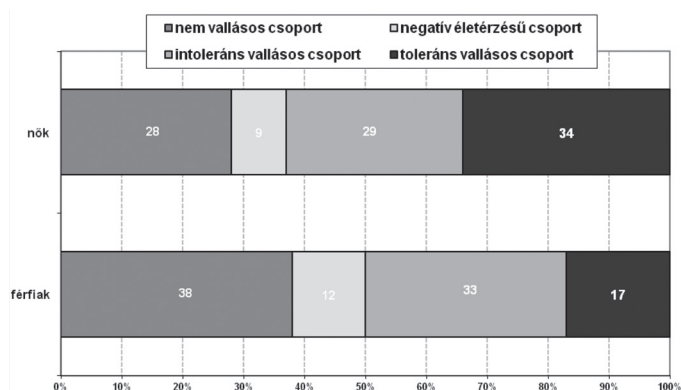
ció skála átlaga. Az intoleráns vallásos csoportba a hallgatók 30 százalékát sorolta az algoritmus, a toleráns értékorientált vallásos csoportba pedig 28 százalékukat.

18. táblázat: A harmadik és negyedik értékrend-csoportok skála átlagai

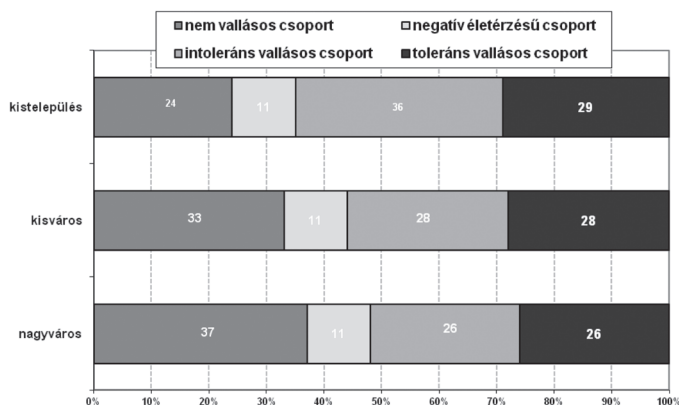
| | Nem vallásos | Negatív életérzésű | Intoleráns vallásos | Toleráns vallásos |
|-------------------------------------|--------------|--------------------|---------------------|-------------------|
| Vallásosság skála | -61 | 6 | 55 | 50 |
| Neurózis skála | -76 | -3 | -75 | -76 |
| Pesszimizmus skála | -86 | 16 | -88 | -85 |
| Értékorientáció skála | 65 | 53 | 71 | 78 |
| Értelmiségi értékek skála | 71 | 57 | 75 | 79 |
| Békeszeretet skála | 68 | 57 | 73 | 84 |
| Társas értékek skála | 81 | 63 | 82 | 88 |
| Kreatív élet skála | 56 | 45 | 59 | 70 |
| Gazdagság skála | 62 | 50 | 62 | 62 |
| Keresztény értékvilág skála | 28 | 26 | 51 | 63 |
| Etnikai kisebbségek skála | 17 | 11 | -1 | 39 |
| Kulturális kisebbségek skála | 6 | 9 | -22 | 33 |
| Politikai/vallási kisebbségek skála | -46 | -35 | -56 | -4 |
| Szociális kisebbségek skála | 54 | 47 | 55 | 82 |
| A csoportba soroltak aránya | 32% | 11% | 30% | 27% |

Az értékrend-csoportok arányai jelentősen eltérnek nemek és (állandó) lakóhely szerint. A nők az átlagosnál nagyobb valószínűséggel kerültek a toleráns értékorientált vallásos csoportba, míg a férfiak körében a nem vallásos csoport aránya kiugró. A nem vallásosak aránya a megyeszékhelyeken élők körében is magas. A kistelepüléseken élők körében viszont az intoleráns vallásosak vannak felülreprezentálva. Ez utóbbiak aránya lényegesen magasabb az átlagosnál Szabolcs-Szatmár-Bereg és Borsod-Abaúj-Zemplén megyékben.

3. ábra: Nemi eltérések az értékrend-csoportok arányaiban



4. ábra: Településnagyság szerinti eltérések az értékrend-csoportok arányaiban



Az is megállapítható, hogy az egyetem különböző karain nagyon eltérőek az értékrend-csoportok arányai. Ezt nyilvánvalóan két egymástól elválaszthatatlan tényező okozza: egyrészt a karok „szelektálnak”, a különböző értékrendű emberek különböző valószínűséggel jelentkeznek a különböző karokra; másrészt a különböző karokon eltérő szellemiség uralkodik, így a fiatalok értékrendje eltérő közegekben formálódik.

Itt persze egyáltalán nem determinisztikusan erős hatásokra kell gondolnunk, amit jól jelez az is, hogy az eltérések ugyan szignifikánsak, de azért nem drámaian nagyok.

19. táblázat: Az egyetem különböző karainak értékrend-csoport arányai

| | Nem vallásos | Negatív életérzésű | Intoleráns vallásos | Toleráns vallásos |
|---------------------------------------|--------------|--------------------|---------------------|-------------------|
| Informatikai Kar | 43 | 17 | 26 | 14 |
| Műszaki Kar | 40 | 11 | 27 | 22 |
| Gazdálkodástudományi Kar | 37 | 11 | 30 | 22 |
| Természettudományi Kar | 36 | 12 | 28 | 24 |
| Mezőgazdaság- Élelmiszer tudományi | 35 | 10 | 35 | 19 |
| Gazdaságtudományi Kar | 30 | 5 | 33 | 32 |
| Gyermeknevelési és Felnőttképzési Kar | 27 | 10 | 27 | 36 |
| Bölcsész tudományi Kar | 27 | 13 | 25 | 35 |
| Fogorvostudományi Kar | 27 | 2 | 52 | 20 |
| Egészségügyi Kar | 25 | 11 | 29 | 35 |
| Népegészségügyi Kar | 24 | 7 | 30 | 39 |
| Általános Orvostudományi Kar | 24 | 9 | 31 | 36 |
| Állam és Jogtudományi Kar | 24 | 11 | 38 | 27 |
| Zeneművészeti Kar | 23 | 18 | 29 | 29 |
| Gyógyszerésztudományi Kar | 22 | 7 | 38 | 33 |

A jelentős eltérésekhez hozzájárul az is, hogy a különböző karokon nagy eltérések vannak a nemi arányokban (noha a Debreceni Egyetem is nagyon elnőiesedett). A hallgatónők viszont nagyobb valószínűséggel sorolódtak a toleránsan vallásos csoportba, mint a férfi hallgatók. Utóbbiak az intoleránsan vallásos és a nem vallásos csoportokba sorolódtak az átlagosnál nagyobb valószínűséggel. A Debreceni Egyetem szellemiségének hatása ott érhető tetten, hogy a felsőbb évfolyamosok és az alsóbb évfolyamokra járók közt is jelentős eltérések találhatók. Ebben szerepe van az érésnek is, ezzel együtt azért elmondható: az egyetem tolerancia irányba és a pozitív értékek egyre markánsabb vállalása felé tereli a hallgatóit.

MARIÁN BÉLA

IRODALOM

- ASTIN, ALEXANDER W., ASTIN, HELEN S. & LINDHOLM, JENNIFER A. (2011) *Cultivating the Spirit. How College can enhance students' inner lives*. Jossey Bass, San Francisco.
- PUSZTAI GABRIELLA, CEGLÉDI TÍMEA, NYÜSTI SZILVIA, BOCSI VERONIKA & MADARÁSZ TIBOR (2011) Láthatatlanok, létezők, közönyösek. Hallgatói szocializáció ma. *Educatio*, No. 2. pp. 271–280.
- PUSZTAI GABRIELLA (2009) *A társadalmi tőke és az iskola*. Oktatás és társadalom 3. Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- MURÁNYI ISTVÁN (2010) Egyetemisták szabadidős tevékenysége és mentális státusa. *Educatio*, No. 2. pp. 203–213.



AZ ISKOLAI ERŐSZAK ÉS A MÉDIA

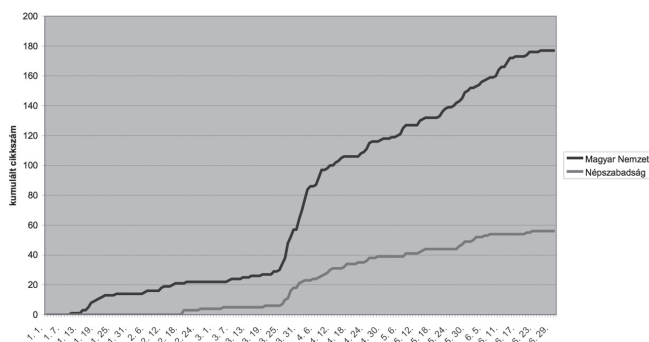
KÉTSÉGTELEN, HOGY A MÉDIA SZERKESZTŐI a közvéleményt többnyire pártpolitikai elkötelezettségük önön irányába szerint tudatosan alakítják, ahogy ez a pedagógusok a diákerőszakkal szembeni védtelenségét láttató kampány esete mutatja. Elemzésünknek ez az első eleme. A másik pedig az, hogy valóban igaz-e az a közkeletű nézet, hogy a televízió műsorpolitikájával mindenkit erőszakossá nevel azzal, hogy közvetlenül vagy áttételesen élteti, olykor dicsőíti az agressziót. A harmadik kérdésünk pedig az, hogy van-e tárgyi alapja annak a média által közvetített vagy sugallt nézetnek, hogy az agresszív számítógépes játékoknak erőszak növelő hatása van, a vallásosság ellenben mindenkit megóv az erőszak elkövetésétől és elszenvedésétől. Ha nincs - és ez az utolsó kérdés – akkor ezeket az alaptalan nézeteket tudatosan terjesztik-e a média munkatársai, kiszolgálva az (előítéletes) közvélekedést, vagy pedig maguk is az efféle hiedelmet éltető kulturális neveltetésük tudatlan áldozatai. Az első három esetet részletesen taglaljuk, s az utolsónak említettre pedig erős sejtésünket mutatjuk be.

Iskolai erőszak és párt-támogató médiapolitika

Magyarországon, 2008 tavaszán, történetesen a „szociális népszavazás” napjaiban, egy roma diák egy Bunsen gázégő csövével hadonászva megalázta idős tanárát, akihez olykor-olykor hozzá is ért. Osztálytársa telefonján rögzítette az eseményt, amely felkerült a világhálóra, ahonnan lehalászta a sajtó (<http://www.youtube.com/watch?v=-vz0TBz2n98>). Ez volt az az esemény, amely az iskolai erőszak ügyét a közfigyelem középpontjába állította (Lőrincz 2010).

Lőrincz Dalma *Magyar Nemzet és Népszabadság* online média elemzése világosan kimutatta, hogy az akkor még ellenzéki FIDESZ lapja a Magyar Nemzet tartotta napirenden az iskolai erőszak ügyét.

1. ábra: Iskolai erőszakkal foglalkozó cikkek 2008 januártól júniusig



Forrás: Lőrincz (2010:27)

A Magyar Nemzet médiamunkásai – a pártpolitikai célok szolgálatában – tényként állították, hogy csakis egy erős állam képes a folyamatosan bemutatott pedagógus-kiszolgáltatottságot a rossz diákok szigorú megbüntetésével, kicsapásával felszámolni és a tekintélyüket növelni. A pedagógusok védelmének a megerősítését és a tanulókat elkülönítését szorgalmazták, amelynek gyakorta romaellenes éle volt. A Népszabadság pedig – az akkor kormánypárt érdekeit szolgálva – az előbbi értékrend alternatíváját képviselte: az integrációt, a jó példák terjesztését és a megelőzést. Mindkét párt a pedagógusok védelmében állt ki, azonban a jobboldali szinte minden tekintetben szabad kezet ígért a pedagógusoknak, hogy tekintélyét fenntartsa.

Tudjuk, hogy a tandíj, a vizitdíj és a kórházi napidíj eltörlése, a megszorítások eleni elsőprő erejű népszavazás nagyban befolyásolta a 2010-es parlamenti választás eredményét, amelynek egyik eleme, vagy inkább epizódja volt az Edélyi utcai eset.

Az események után négy évvel világosan látszik, hogy nem a dolog tárgya, a diák-tett súlya volt a meghatározó – hiszen napjainkban, ha meg is jelennek hasonló esetekről hírek, a bulvárszint értékét sem haladják meg, országos ügy pedig nem is keletkezik belőlük.

Az iskolai erőszak oka: a média, a számítógépes játékok és a vallásosság hiánya

Ebben a légkörben kezdeményezte az Oktatási Jogok Biztosá (Aáry-Tamás Lajos) a iskolai veszélyek vizsgálatát 2009-ben,¹ amelynek egyik eleme az iskolai erőszak okainak, közkeletű magyarázatának a vizsgálata – amelyet a fejezet címe is tükröz.²

Az Oktatási Jogok Biztosá vizsgálatában³ a 11. évfolyamos tanulókat érő iskolai veszélyek közül a középiskolai pedagógusokat és tanulókat érintő lelki és testi, valamint anyagi károk keletkezését elemeztük. Erőszakos tettnek azt tekintettük, amikor valaki valakiben/valamiben tudatosan kárt okoz. Ezzel a pontosítással igyekeztünk megkülönböztetni a verekedést a birkózástól, az évdődést a gúnyolódástól.

Az iskolai agresszió vizsgálatában, Buda Mariann felosztását követve, az egyes agresszív cselekedetek során alkalmazott verbális és nem verbális agressziót különböztettük meg (*Buda et al 2008*). Az 1. táblázatban e két típusba tartozó cselekményeket mutatjuk meg.

Igyekeztünk mindenre gondolni, de hogy, hogy nem, az internet eszközével elkövetett erőszak kiesett a figyelmünkből.

1 Hajdu Gábor & Sáska Géza (ed) (2009) *Iskolai veszélyek. Az oktatási jogok biztosának vizsgálata*. Készítette: Demeter Andre, Gerő Márton, Hajdu Gábor, Hajdu Tamás, Hordósy Rita, Lakatos Zsombor, Lőrincz Dalma & Sáska Géza. Oktatási Jogok Biztosának Hivatala: <http://www.oktbiztos.hu/kutatasok/iskveszely/>

2 A vizsgálat összefoglalóját lásd: Hajdu Gábor & Sáska Géza (2011) Bántalmazás a középiskolában. *Iskolakultúra*, No. 6–7. pp. 40–60.

3 Az iskolák és a pedagógusok régió és képzési típus szerint reprezentálják az országos arányokat. 11. évfolyamon 186 középiskolában töltöttünk ki kérdőívet egy-egy véletlenszerűen kiválasztott osztály tagjaival (4375 diák) és az osztályt tanító tanárokkal (980 fő).

1. táblázat: Az agresszió fő típusai

| Forma | Példák |
|---------------------------|---|
| Nem verbális ^a | Koki, barack, ütés, pofon, rúgás; rángatás, lökés, lökdösés; személy valamilyen tárggyal történő megdobása, megütése; verekedés; lopás; rongálás; kirekesztés, kiközösítés. |
| Verbális | Ingerült beszéd; kiabálás, ordítás; káromkodás; megjegyzések; gúnyolás, csúfolás; megalázás; megszegényítés; „kiborítás” |

a A nem verbális agresszió fogalmába tartoznak azok a cselekmények, amelyekben teljes egészében, vagy meghatározó hányadában a nem verbális erőszak a meghatározó. Ezért soroljuk ide a kirekesztés, kiközösítés eseteit, amelyet más fogalomrendszerben szociális agresszióknak tekintenek (Aszmann 2003).

Az agresszióról beszélni könnyebb, mint esetleges elkövetéséről szót ejteni, éppen ezért kérdeztük meg a diákokat, hogy hányszor estek áldozatul az elmúlt fél évben diáktársaik agressziójának, és hányszor voltak maguk is elkövetők. Ugyanezt kérdeztük a pedagógusoktól is: hányszor szenvedték el tanítványaik agresszióját, és maguk hányszor gyakorolták velük szemben azt. Véleményüket a tanítványaikkal vetettük egybe, és a két ellentétes nézőpontból láttatott világ segített bennünket az eligazodásban.

Az iskolai agresszió és az osztály képzési típusa, a fiúk és a lányok

Ha összevetjük egymással a gimnáziumi, szakközépiskolai és szakiskolai képzésű osztályok növendékeinek és tanárainak véleményét, egyértelmű, hogy a 11. évfolyamon egyfajta „agressziólépcső” rajzolódik ki. A szakközépiskolások kiemelkedően magas verbális agressziójuktól eltekintve átlagosak; mindegyik esetben a szakiskolások a legagresszívebbek, a gimnazista diákok pedig a legjámborabbak.

2. táblázat: Az elkövetett és elszenvedett agresszió mértéke képzési típusonként

| Az agresszió fajtája | | Gimnázium | Szakközépiskola | Szakiskola |
|---|-------------------|-----------|-----------------|------------|
| Diák–diák közötti agresszió | Verbális | – | ++ | – |
| | Enyhe fizikai | -- | + | + |
| | Súlyosabb fizikai | -- | 0 | ++ |
| | Tárgyi | – | 0 | + |
| | Rablás | -- | 0 | ++ |
| Tanár–diák közötti agresszió a diákok szerint | Verbális | – | 0 | ++ |
| | Fizikai | -- | 0 | ++ |
| Tanár–diák közötti agresszió a tanárok szerint | Verbális | -- | 0 | ++ |
| | Fizikai | n. a. | n. a. | n. a. |
| Tanárok és szülők közötti agresszió a tanárok szerint | Verbális | 0 | 0 | + |
| | Fizikai | n. a. | n. a. | n. a. |

Jelmagyarázat: ++ Az átlagosnál magasabb; + Az átlagosnál némileg magasabb; 0 Nem különbözik az országos átlagtól; – Az átlagosnál némileg alacsonyabb; -- Az átlagosnál alacsonyabb.

Ez a pedagógusokra is igaz: az átlagos elkövetett-elszenvedett agressziós szinthez képest a gimnáziumokban dolgozó pedagógusok szelídebbek, mint a szakiskolában dolgozó kollégáik, a szakközépiskolai tanárok a kettő között foglalnak helyet.

Az agresszívebb tanárok az agresszívebb diákkal kerülnek szembe, és fordítva. Valószínűsíthető, hogy a gimnáziumoknak és a szakiskoláknak jellegzetes, egymással össze nem cserélhető kultúrájuk van a konfliktuskezelés módjaiban, jelentősen különböznek egymástól akár a televíziónézés, akár a számítógépes játékok élvezete terén is.

Közismerten, számos társadalmi eredetű különbség mutatkozik a férfiak és a nők (gender) között, így van ez az (iskolai) agresszió tekintetében is. A nők mindig szelídebbek, mint a férfiak. Így van ez mindegyik képzési típus esetében is, tanárok és diákok körében egyaránt. Csakhogy a képzési típusok között kirajzolódó „agressziólépcső” a nemek között is kimutatható: noha a gimnazista fiúk agresszívebbek, mint a gimnazista lányok, azonban az elkövetett és az elszenvedett agressziójuk alacsonyabb szintű, mint a szakközépfelkészítés fiúké, akik viszont jámborabbak a szakiskolások fiúkhöz képest. A fiú diákok szinte valamennyi agressziófajtában aktívabban, mint a lányok, egy kivételével: a kirekesztés a nők fejeére.

3. táblázat: A diákok közötti verbális és nem verbális agresszió mértéke az osztály képzési formáján belül, nemek szerint

| | A diák neme | Elkövetett verbális és fizikai agresszió a diákok között | Elszenvedett verbális és fizikai agresszió a diákok között |
|-----------------|-------------|--|--|
| Gimnázium | Férfi | + | + |
| | Nő | -- | -- |
| Szakközépiskola | Férfi | ++ | + |
| | Nő | -- | - |
| Szakiskola | Férfi | ++ | ++ |
| | Nő | - | - |

Jelmagyarázat: ++ Az átlagosnál magasabb; + Az átlagosnál némileg magasabb; 0 Nem különbözik az országos átlagtól; - Az átlagosnál némileg alacsonyabb; - Az átlagosnál alacsonyabb.

A 2. és 3. táblázatot együtt olvasva láthatjuk, hogy az iskolai erőszak tekintetében sem beszélhetünk a 11. évfolyamos diákok mindegyikére egyaránt jellemző erőszakos magatartásról. Tagolt ez a világ, a nemi szerepek (gender) és az agressziós magatartás (máshonnan tudhatjuk a családi háttér, a tanulmányi teljesítmény stb.) alapján képzési típusok szerint különülnek el a diákok és tanáraik. Másképpen: az agresszió is a középiskolai szelekció eleme.

A képernyő és az agresszió

Az általánosan ismert nézet szerint a televízióban látott agresszió a gyereket erőszakossá teszi. Következésképpen – a problémát leegyszerűsítve – aki több időt tölt el a képernyő előtt, az agresszívebb, mint az a diák, aki kevesebbet.

Nézzük meg az állítás felméréssel felszínre hozott elemeit. A 4. tábla szerint a 11. évfolyamra járó diákoknak kevesebb, mint a fele két-három órát, közel ötödük négy órát vagy ennél hosszabb időt tölt el a képernyő előtt. Csupán néhány diák (6,2%) nem használja ezeket az eszközöket.

4. táblázat: Napi átlagos tévé-, DVD- és videónézés a diákok körében (% , $p < 0,001$)

| | Nem néz | 0,5-1 órát | 2-3 órát | 4 órát vagy többet | N |
|-----------------|---------|------------|----------|--------------------|------|
| Összesen | 6,2 | 31,9 | 42,5 | 19,4 | 4208 |
| Gimnázium | 7,4 | 42,0 | 38,6 | 12,0 | 1339 |
| Szakközépiskola | 5,4 | 30,3 | 45,5 | 18,7 | 1750 |
| Szakiskola | 5,9 | 22,3 | 42,5 | 29,2 | 1119 |

Látjuk, hogy a gimnazisták és a szakiskolások között alapvetően (szignifikánsan) mások a tévénézési szokások, vagy tágabban értelmezve a jelenséget, az ilyenféle eszközökhöz kapcsolódó kultúra.

Két, pontosabban három, egymástól elkülönülő világ bontakozik ki a szemünk előttük. A 16–17 éves diákok közül elsősorban a gimnazisták között találjuk meg azokat, aki egyáltalán nem néznek se TV-t, se videót, se DVD-t, vagy csak igen rövid ideig, legfeljebb napi egy órát. A három képzési forma diákjai közül ők utasítják el, vagy ők élnek legkevésbé az ezen eszközök kínálta örömmel. Valamennyi diák közül a szakiskolások közel 30%-a, azaz minden harmadik tanuló napi négy óránál hosszabb időt fordít e vizuális élmények élvezetére. Valójában ők a televízió igazi kliensei.

Tudjuk, további adatokkal éppen ezért nem is kell itt alátámasztani a mondanókat,⁴ hogy a szakiskolákat túlnyomó részt a társadalom alsóbb szeleteiből származók látogatják, a gimnazisták pedig a társadalom másik pólusából érkeznek. Feltehetőleg e két, egymással alig-alig érintkező réteg eltérő kulturális szokásai tükröződnek adatainkban.

Mindennek ismeretében nem meglepő, hogy igen szoros korreláció (0,001) van a TV-nézés és az iskolai agresszió elkövetése/elszenvedése között, azaz ezer esetből egy nem ilyen. Az 6. táblázat szerint: kevés TV előtt eltöltött időhöz alacsony agressziószint (negatív érték) kapcsolódik. Azaz, akik – megint csak az átlagoshoz képest – kevés időt töltenek ezen eszközök használatával, kevésbé agresszívek, mint akik hosszabb időt szánnak ugyanerre. A 11. évfolyamra járók egészére vonatkozóan igaz e két jelenség együttjárása (tehát *nem* oksági kapcsolata), amelyet a 3. és 4. táblázatban kimutatott különböző képzési formákba járó diákok eltérő kulturális mintázata magyaráz: a gimnazisták nem néznek tévét és nem is agresszívek, nem úgy, mint a szakiskolások.

⁴ Ha mégis, lásd: <http://www.oktbiztos.hu/kutatasok/iskveszely/>

5. táblázat: A tévézés kapcsolata a diákok közötti agresszióval ($p < 0,001$)

| Naponta átlagosan hány órát tölt tévé-, DVD-, videónézéssel? | Diákok közötti agresszió elkövetése | Diákok közötti agresszió elszívódása |
|--|-------------------------------------|--------------------------------------|
| Nem néz | -,006 | 0,05 |
| 0,5-1 órát | -0,11 | -0,08 |
| 2-3 órát | -0,02 | -0,01 |
| 4 órát vagy többet | 0,22 | 0,13 |

Nem tudok kellően jó magyarázatot arra, hogy a TV-t teljes egészében elutasítók kicsiny körében (6,2%) miért magas az agresszió elszívódásának esélye; talán kívülmaradásuk, idegenszerűségük mutatója ez a jegy. Meglehet, hogy így van, hiszen ők azok, akik a tanáraikkal gyakorta konfliktusokba keverednek, a 6. táblázat szerint. A „tévé mint az erőszak okozója” feltevést cáfolni látszik e csekély súlyú, de mégiscsak tény.

6. táblázat: A diákok tévézési szokásai és a tanárok-diákok közötti agresszió kapcsolata a diákok szerint ($p < 0,001$)

| Naponta átlagosan hány órát tölt tévé-, DVD-, videónézéssel? | A diákok által tanárokkal szemben elkövetett agresszió | A tanárok által diákokkal szemben elkövetett agresszió |
|--|--|--|
| Nem néz | 0,13 | 0,14 |
| 0,5-1 órát | -0,10 | -0,05 |
| 2-3 órát | -0,05 | -0,05 |
| 4 órát vagy többet | 0,20 | 0,12 |

Annyi azonban bizonyos, hogy a tanárokkal szemben meghatározóan azok a diákok követik el és szenvedik el tőlük az agressziót az iskolában, akik sokat tévéznek, többségükben a szakiskolák növendékei.

Idáig arról beszéltünk, hogy a 11. évfolyamosok között valóban van összefüggés a TV, DVD és videó előtt naponta eltöltött órák száma és az agresszió között. Felvethetjük, hogy ezt az együttjárást elsősorban a diákok képzési típusokban sűrűsödő kulturális különbsége magyarázza, nem pedig a média hatása.

Kérdésünk megválaszolható: akkor beszélhetünk a TV hatásáról, ha az adott képzési formán belül is ugyanolyan erős kapcsolat van a TV-nézés és az agresszió között, mint a képzési formák között. (Bár akkor sem tudnánk, hogy mi az ok és az okozat: a TV teszi agresszívvé a diákokat, vagy eleve agresszívek, és ezért szeretnek a TV előtt ülni.)

A TV előtt hosszú időt, négy vagy több órát eltöltő gimnazisták, szakközépiskolások, szakiskolások valóban mindig agresszívebbek, mint a keveset televíziózó, ugyanabban a képzési formában tanuló társaik. Csakhogy a legtöbbet tévéző gimnazista agressziós szintje jóval alacsonyabb, mint a keveset televíziózó szakközép- vagy szakiskololásé. Ráadásul az intenzíven televíziózó gimnazisták agressziós szintje is a 11. évfolyamos diákok átlagánál alacsonyabb.

A különböző réteggkulturát képviselő diákok más és más képzési formát választanak, s noha közel egyidősek, mégis a televízió használata és az agresszió kapcsolatában alapvetően különböznek, hiszen az ugyanannyi ideig televíziózó diákok különböző szintű agressziót mutatnak.

A számítógépes játékok és az agresszió

A laikusok többsége mélyen hisz abban, hogy a média mellett a számítógépes agresszív játékok is jelentős hatással vannak a fiatalokra. A televízióhoz hasonlatosan ártó hatást látnak ezekben a játékokban. A pszichológusok pedig, ahogy az irodalomjegyzék is példázza, megosztottak e téren.

Nézzük meg a dolgot kissé közelebről.

A vizsgálatunkban részt vevő diákok némileg több mint a fele úgy nyilatkozott, hogy nem játszanak számítógépes játékot, s közülük is leginkább a gimnazisták állították ezt magukról (7. táblázat). Hozzájuk képest gyakrabban a szakközépiskolások, s a szakiskolások használják az izgalomkeltés ezen eszközeit. Mondhatjuk, hogy számítógépes játékok esetleges káros hatásának a diákok némileg kevesebb, mint a fele van kitéve, főként azok, akik a szakképzésben tanulnak.

7. táblázat: Játsszik-e konzolos vagy számítógépes játékokat (%)?

| | Nem | Igen | N |
|-----------------|------|------|------|
| Összesen | 52,3 | 47,7 | 4166 |
| Gimnázium | 64,7 | 35,3 | 1331 |
| Szakközépiskola | 46,6 | 53,4 | 1737 |
| Szakiskola | 46,4 | 53,6 | 1098 |

Első – de csak első – megközelítésben igazuk van azoknak, akik az effajta játékok használata és az agresszió közötti kapcsolatáról beszélnek. Valóban szoros összefüggés mutatható ki a 11. évfolyamos hallgatók ilyenfajta játéka és az iskolában a diákok egymás között elkövetett-elszenvedett agressziója között.

8. táblázat: Az elkövetett agresszió és a konzolos vagy számítógépes játékok használata közötti összefüggés

| | Nem | Igen | N |
|-----------------|-------|------|-------|
| Összesen | -0,16 | 0,16 | 0,00 |
| Gimnázium | -0,32 | 0,08 | -0,18 |
| Szakközépiskola | -0,07 | 0,17 | 0,06 |
| Szakiskola | -0,03 | 0,21 | 0,10 |

Azok, akik nem játszanak, azok nem is agresszívek (a kapcsolat iránya negatív), akik pedig igen, azok valóban azok. Mindegyik képzési formában igaz ez az összefüggés, azonban a képzési formák között e téren is nagy a különbség. E tekintet-

ben is a legjamborabbak a gimnazisták. A szakképzés mindkét formájában tanuló iskolások esetében elmondható, hogy a számítógépes játékokat mellőző diákok és erőszakos magatartásuk közötti kapcsolat voltaképpen nincs (majdhogynem nulla értékű az összefüggés).

Azok pedig, akik játszanak, valóban agresszívek. Itt is kimutatható az „agresszió-lépcső” a képzési formák között. A géppel játszó gimnazisták játékkal töltött ideje és az elkövetett agresszió közötti kapcsolat nagyon-nagyon gyenge, ha egyáltalán van, nem úgy, mint a szakközép- és a szakiskolások körében. Körükben erős az összefüggés a számítógépes játék és az elkövetett agresszió között.

Csakhogy a számítógépes játékokat elsősorban a fiúk kedvelik, és nem a lányok. Tudjuk, hogy a fiúk a lányoknál jóval agresszívebbek, s azt is, hogy a gimnáziumokat inkább a lányok látogatják, a szakiskolákat pedig a fiúk. Szinte biztos, hogy a számítógépes játék használata és az erőszak közötti kapcsolatra vonatkozó feltevés a fiúk esetében igazolható.

Nagy biztonsággal állíthatjuk, hogy két tekintetben kettéválik a diákok kultúrája: egyfelől a fiúkéra és a lányokéra, másfelől a képzési típus szerint, a gimnáziumira és – nevezzük most így – a szakmai képzést nyújtó területre. A gimnazisták jóval szelídebbek, még ha számítógéppel játszanak is.

A vallásosság és az agresszió

Általános hétköznapi vélekedés szerint a vallásosság, az erkölcsi értékek megléte csökkenti az agresszió elkövetésének esélyét és elősegíti az agresszió elszünetését is. Ezek a gondolatok nyilvánvalóan abban a közegben születnek és terjednek, ahol nem legitim a vallási ideológiával átitatott erőszak, ahol elutasítják a vallásosság és a terrorizmus között máshol valóban meglévő szoros kapcsolat lehetőségét.

Az e tekintetben békés Magyarországon is hasonló mentális állapotok uralkodnak a 21. század első évtizedében, s ezért is vizsgáltuk meg, hogy a vallásosság megóvja-e a 11. évfolyamos diákokat az agresszió elszünetésétől, s visszatartja-e őket az agresszió elkövetésétől (*Mihály 2004*).

Megkérdeztük a diákokat, hogy tagjai-e valamilyen vallási közösségnek, s ha igen, akkor milyen gyakran vesznek részt a közösség összejövetelein. Akik az első kérdésre igennel válaszoltak, azokat tekintettük vallásosnak. Tudjuk, hogy a közösséghez tartozás, a kiterjedt kapcsolatháló (*Landau et al 2002*) hatással lehet az agresszió mértékére, és ha ez vallási keretek között valósul meg, akár még inkább visszafoghatja az erőszakos cselekedet elkövetését. A vizsgálandó kérdés az, hogy a vallási közösségbe tartozás és ezzel párhuzamosan a vallásban foglalt értékek elfogadása mutat-e összefüggést az iskolai agresszió jelenségével.

A megkérdezett diákok 24,9%-a válaszolta azt, hogy valamilyen vallási közösség tagja. A magukat vallásos közösség tagjainak mondók 41,5%-a (az összes megkérdezett 10,4%-a) szokott részt venni a vallási közössége összejövetelein havonta többször, 43,9%-uk (10,8%) ennél ritkábban, 14,7%-uk (3,7%) pedig soha. A meg-

kérdezett tanárok 30%-a válaszolta azt, hogy tagja valamilyen vallási közösségnek, és e körnek az 53,3%-a (az összes kérdezett 16%-a) jár havonta többször templomba, 41,6%-uk (12,5%) ennél ritkábban, és 5,1%-uk (1,5%) soha.

A televízió és a számítógépes játékokkal eltöltött idő és az agresszió közötti kapcsolat a vallásosság esetében nem mutatható ki. A diákok és tanárok véleményére alapozva állíthatjuk, hogy sem a valláshoz tartozás, illetve az aktív vallásos- közösségi részvétel és az agresszió között nincs összefüggés. A diákok és a tanárok vallásos és nem-vallásos csoportja sem nevezhető bizonyosan agresszívebbnek. Magyarán: a vallásosság megléte vagy éppen hiánya nem játszik szerepet sem az agresszió elkövetésében, sem elszenvedésében Magyarországon, a 11. évfolyamos diákok körében.

A vallási közösséghez tartozás és a képzési típus megválasztása között azonban gyenge összefüggés ($p=0,026$) mutatható ki, azaz a képzési típusok közötti lépcső rajzolata ezen a területen is feltűnik. A 11. évfolyamos diákok közül a gimnazisták között van a legnagyobb számban vallási közösséghez tartozó diák (31,6%), a szak-középfiskolások és a szakiskolások között pedig a legkevesebb (21,0%, illetve 21,5%). Ugyanez a kép fogad a tanárok esetében is: a gimnáziumi tanárok 40,7%-a vallási közösség tagja, szak-középfiskolákban 31,7%, szakiskolákban 30,6%. A valláshoz kapcsolódó értékrend a gimnáziumi kultúra fontos eleme.

Az agresszió tekintetében nemcsak a vizsgált 11. évfolyamosok egészében, hanem az egyes képzési formákon belül sincs különbség a vallási közösséghez tartozó/nem tartozó diákok és tanárok között.

Erős sejtés

Aki az olvasásban idáig eljutott, már tudja, hogy a képzési forma és a társadalmi rétegződés alapján nagy különbség mutatkozik a média, a számítógépes játékok használatában és a vallásosság hiányában valamint az agresszió gyakorlásában és elszenvedésében. Mindennek fényében különösen érdekes, hogy e közkeletű nézetek hangoztatói *általánosan* érvényesnek tekintik e káros jelenségek egymást erősítő hatását, holott e szavak nem minden fiatalra, hanem csak a szakiskolásokra érvényesek. E nézeteknek tehát irányuk és célpontjuk van, amelynek ismeretében gyaníthatjuk, hogy hol születnek e vélekedések. Vélhetőleg ott, ahol az agresszió szintje és a kárhozott eszközök használatának a gyakorisága a legalacsonyabb és a kívánatosnak tekintett vallásosság foka pedig a legmagasabb: a gimnáziumokban.

Az elemzett közkeletű nézetek feltehetőleg gimnáziumhoz kapcsolódó középosztályi kultúrából sarjadnak, abból, amelyik a skálánkon a legmesszebbre áll a szakiskolák neveltjeitől, a munkásoktól. Hozzájuk képest a szakiskolások kultúrájának valóban eleme a magasabb szintű agresszió, a leendő munkásokat valóban jobban vonzza a képernyő, s ők valóban engednek a számítógépes játékok csábításának, s őket érinti meg legkevésbé a vallásosság erénye. Nem kizárt, hogy mindebből a különbségből kulturális idegenkedés, s egyben elutasítás, s talán félelem is fakad.

Meglehet, hogy ezt az érzületet és értékrendet a gimnáziumi kultúrában nevelkedett médiában dolgozó szakemberek is követik. Ők is terjesztik, erősítik a csak a középosztály kultúrájára jellemző és e körben igazoltnak látott nézeteket, amelyek azonban a társadalom *egésze*re egyáltalán nem érvényesek..

A feltevésünk erejét mutatja, hogy az irodalom szerint nem egyedien magyar, hanem világlajenségről van szó (*Bushman & Anderson 2001; Ferguson 2008; Kutner et al 2008*). A középosztály az alsóbb néposztályokkal szembeni elhatárolódási ideológiájának rendszeresen visszatérő eleme a televízió, a számítógépes játékok használatának az elutasítása és a vallásosság hiányának számonkérése és e három dolog és az erőszak közötti oksági kapcsolta kétely nélküli hirdetése.

SÁSKA GÉZA

IRODALOM

- ANDERSON, C. A. & BUSHMAN, B. J. (2001) Effects of violent video games on aggressive behavior, aggressive cognition, aggressive affect, physiological arousal, and prosocial behavior. A meta-analytic review of the scientific literature. *Psychological Science*, vol. 12. No. 5. pp. 353–359.
- ANDERSON, C. A., BERKOWITZ, L., DONNERSTEIN, E., HUESMANN, L. R., JOHNSON, J., LINZ, D., MALAMUTH, N. & WARTELLA, E. (2003) The influence of media violence on youth. *Psychological Science in the Public Interest*, vol. 4. No. 3. pp. 81–110.
- ASZMANN ANNA (ed) (2003) *HBSC – Iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása*. Országos Gyermekégesztségügyi Intézet, Budapest.
- BUDA MARIANN, KŐSZEGHY ATTILA & SZIRMAI ENIKŐ (2008) Iskolai zaklatás – az ismeretlen ismerős. A jelenség a kutatási eredmények tükrében. *Educatio*, No. 3. pp. 373–386.
- BUSHMAN, B. J. & ANDERSON, C. A. (2001) Media violence and the American public: Scientific facts versus media misinformation. *American Psychologist*, vol. 56. No. 6–7. pp. 477–489.
- FERGUSON, C. J. (2008) The school shooting/violent video game link: Causal relationship or moral panic? *Journal of Investigative Psychology and Offender Profiling*, vol. 5. No. 1–2. pp. 25–37. <http://www.tamui.edu/~cferguson/shooters.pdf>
- GENTILE, D. A. & ANDERSON, C. A. (2003) Violent video games: The newest media violence hazard. In: D. A. GENTILE (ed) *Media violence and children*. Westport, CT: Praeger Publishing.
- HAJDU GÁBOR & SÁSKA GÉZA (2011) Bántalmazás a középiskolában. *Iskolakultúra*, No. 6–7. pp. 40–59.
- HORN, V. ROYAL (1999) Violence and Video Games. *Phi Delta Kappan*, vol. 81. No. 2. pp. 173–174. JSTOR. California State University Easy Bay. 2 Dec. 2010. <http://library.csueastbay.edu>.
- JOHN L. SHERRY (2001) The effects of violent video games on aggression. A meta-analysis. *Human Communication Research*, vol. 27. No. 3. pp. 409–431.
- KUTNER, LAWRENCE & CHERYL K. OLSON (2008) *Grand Theft Childhood: The Surprising Truth About Violent Video Games*. Simon & Schuster, p. 260
- LŐRINCZ DALMA (2010) Jobbgyenes – Baleygyenes. Iskolai erőszakkal kapcsolatos cikkek két magyar napilapban (2008–2009). *Iskolakultúra*, No. 4. pp. 23–34.
- MIHÁLY ILDIKÓ (2004) Kendő, kereszt, kipa – avagy vallási jelképek az iskolákban. *Új Pedagógiai Szemle*, No. 2. pp. 95–101.
- PRZYBYLSKI, A. K., RYAN, R. M. & RIGBY, C. SCOTT (2009) The motivating role of violence in video games. *Personality and Social Psychology Bulletin*, vol. 35. No. 2. pp. 243–259.
- STEYER, J. P. (2002) *The Other Parent: The Inside Story of the Media's Effect on Our Children*. Simon & Schuster, New York.

VALÓSÁG

Egy jelenleg is zajló és egy már lezárult TÁMOP projekt vezetőjével készített interjúinkban mint „látszat és való” rajzolódik ki a TÁMOP révén a társadalomtudományi kutatás számára nyíló lehetőség. Valóság, hiszen ezúttal jelentős kutatásra fordítható összegek állnak rendelkezésre a tudományos munkához, amelyen azonban mintha túlnőne egy adminisztrációs és szervezeti elvárás (és érdek-)rendszer. Interjúinkban a projektek vezetőit arról kérdeztük, hogyan lehetséges e keretek között tudományos értékek létrehozása.

Interjú Galasi Péterrel, a Budapesti Corvinus Egyetem
Közgazdaságtudományi Karának egyetemi tanárával,
a TÁMOP 2.3.2-09/1 kiemelt projekt szakmai vezetőjével

Educatio: Beszélne röviden a TÁMOP-projekt előéletéről?

Galasi Péter: A projektet, ami „Munkaerő-piaci előrejelzések készítése, szerkezetváltási folyamatok előrejelzése” címmel fut, az MTA Közgazdaságtudományi Intézete kezdeményezte, együttműködve az akkori Szociális és Munkaügyi Minisztériummal. Ekkor már jól látszott, egy olyanfajta információgyűjtő és szétterítő rendszer hiánya, amely a munkaerőpiac amúgy csikorgó működését egy kicsit javítaná. Külföldi gyakorlatokban gondolkodva, egy ilyen rendszer több elemből áll: kellenek hozzá adatok és szükséges egy platform is az információk közzétételére. A fejlett rendszerek régről ismert tanulsága, hogy az információ-szétterjesztési funkciók fontossága kiemelkedő a tekintetben, hogy a pályaválasztók, pályát változtatók, oktatási döntés előtt állók, stb., valamiféle információhoz jussanak. Egy ilyen rendszert ajánlottunk mi, s az akkori Szociális és Munkaügyi Minisztérium tudott azonosulni ezzel az elképzeléssel. A TÁMOP-ok szervezésének kezdeti időszakában, és annak idején, amikor ezeket a TÁMOP-okat el kezdték szervezni, úgy tűnt, hogy kiemelt programként egy ilyen komplex rendszer előállítása lehetséges. Most nyilván a technikai részletek nem érdekesek.

E: Mondhatjuk tehát, hogy a program egy kutatói csapat kezdeményezésére indult?

G. P.: Azért nem ilyen egyszerű ez, hiszen mind az Intézet [Magyar Tudományos Akadémia Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont Közgazdaságtudományi Intézete] s részben ez a tanszék [Budapesti Corvinus Egyetem Közgazdaságtudományi Kar Emberi Erőforrások Tanszék] is mindig is szoros kapcsolatban állt a Munkaügyi Minisztérium különböző nevű változataival. Kölcsönös viszony volt ez, őket mindig nagyon érdekelték a kutatások, minket pedig érdekelték az ő szakpolitikai dolgaik – emiatt tehát a program indulása inkább egy interaktív történetnek mondható. Az, hogy szükséges egy előrejelzés, mindig is látszott, a Minisztérium már korábban is finanszírozott ilyen jellegetű programot. A HEFOP 1.2 programban is volt ilyen elem, s a boldogult emlékezetű Ti-

már professzor is csinált ilyet a kilencvenes évek közepén, tehát ők erre mindig nyitottak voltak. Az Intézetben egy ideje már érlelődött, hogy ilyesmit érdemes lenne megpróbálni, és amikor mi elmondtuk, mit kellene csinálni, ők reagáltak erre, hogy hogyan legyen inkább, s végül egy közös csomagolásban jött létre a program.

E: Eszerint a kutatói stáb adott volt? Abban az értelemben is, hogy azt a közös hozzáállást képviselték, amely szerint a munkaerőpiac folyamatai előre jósolhatók?

G. P.: Két dolgot tudok mondani erre. Olyan értelemben egy létező csapatról volt szó, hogy a szakmai körben a munkaerő-piaci előrejelzésnek, mint tevékenységnek van értéke. Ez azért érdekes szempont, mert az ilyen típusú tevékenységek tudományos presztízse nagyon alacsony. E területen lényegében nincsenek szakfolyóiratok, s magának a tudományos diskurzusnak sem része, még akkor sem, ha látunk olyan előrejelzési rendszereket, amelyek felsőoktatási intézményekben működnek, tudományos kutatók közreműködésével is. Ez a csapat azonban úgy gondolta, hogy ez fontos. Azt szerintem senki nem gondolja – bár ha mást kérdez, ki tudja, az mit mond –, hogy bármelyikünk is előre tudna látni a jövőbe. Aki előrejelzésre adja a fejét, annak – szerintem – ezt nagyon jól kell tudnia. Azt viszont lehet gondolni, hogy egy ilyen eszköz használata – amennyiben az előrejelzés nem nagyon lő félre – az információ szétterítési funkcióján keresztül a munkaerőpiac működését javítja. Mi tehát mindösszesen ezt gondoljuk.

Ugyancsak nem szokták mondani, holott szerintem érdemes említeni azt az elgondolást is, amely szerint az előrejelzésnek van egy olyan funkciója, ami nem csak arról szól, hogy az egyszerű pályaválasztónak mondjuk meg, hogy legyen inkább asztalos, mert abból kell sok, hanem a szakpolitikának is információt adunk arról, milyen feszültségforrások várhatóak. Amikor pedig a szakpolitika erre reagál, két dolog történhet: az egyik, hogy sikertelen lesz az előrejelzés, hiszen ő épp ennek érdekében avatkozott be. A másik pedig ahhoz vezet, hogy közelebb kerülünk egy hosszú távú egyensúlyhoz. Mind a két képlet arról szól tehát, hogy az információ szétterítése – ha eltaláltuk – valószínűleg a munkaerőpiac működési hatékonyságát javítja. Persze az is javítja a munkaerőpiac működési hatékonyságát, hogy ha a szakpolitika – felismerve az előrejelzések következményeit – úgymond megtorpedózza az eredményeinket, s ezek alapján lényeges változtatásokat lép.

Ezekben a dolgokban mi nagyjából egyetértettünk a kezdeményezővel. Most is viszonylag szoros a kooperáció, noha komoly szervezeti változások történtek. Mi dolgozunk, és azokkal a partnerekkel, akikkel egyébként is szoros volt a kapcsolat, ezt továbbra is ápoljuk.

E: Mit jelent egy ilyen projekt a kutató számára? Ez a TÁMOP projekt olyan komponensekből áll, mint egy adattár felépítése, egy disszeminációs projekt megvalósítása – számos nem kutatási elemből is tehát. Egy ilyen típusú projektből születő kutatási tartalmak mennyire jutnak el a szakmai közéletbe, behatárolják-e ezt a projekt kommunikációs követelményei?

G. P.: Erre megint nehezen tudok egyszerűen válaszolni. Persze mindenféle követelmények vannak itt. A program természetéből adódóan nem csak arról szól ez, hogy megmondjuk, hogy hány asztalos kell 2020-ban. Óhatatlan, hogy adatbeszerzésekkel is kell bíbelődni, tárgyalni kell az adatgazdákkal, az anonimizálás ügyében is kell a köröket futni. Számos olyan tevékenység van tehát, ami, ha ez csak tudomány volna, nem lenne. De az empirikus tudományhoz adat kell, gép kell, asszisztens kell – rengeteg járulékos, de szükséges dolog. A kérdés másik fele az, hogy ez egy EU-s projekt, ahol elő van írva, hogy a kommunikációjához milyen követelmények, milyen erőforrások szükségesek. Ennyi meg ennyi találkozó, meg kitéző, stb. Erről én azt gondolom, hogy lehet, hogy van olyan projekt, ahol ez

kidobott pénz – és magam természetesen kutatóként akkor örülnék, ha semmi ilyesmivel nem kellene foglalkoznom –, ugyanakkor ennek a projektnek pontosan az egyik legfontosabb funkciója volna az, hogy a létező előrejelzési eredményeket minél szélesebb körben megmutassa. Hogy lássa a megyei közgyűlés elnöke is, meg az egyetemen a mesterképzésre készülő hallgató is. Ilyen értelemben azt gondolom, hogy szerencsés, hogy mindez elő van írva, s be lehet tagolni az információ szétterítésének folyamatába. Azt is tudomásul kell venni – mindig kell is, hogy mondjam magamnak –, hogy az info-kommunikációs eszközök, amelyekkel esetleg egy tudományos kutató nem foglalkozik, mert méltóságán alulinak érzi, nagyon hatékonyak lehetnek. Például én nagyon támogattam azt, hogy ennek a projektnek legyen hírverése a Facebookon. Ha azt gondoljuk, hogy meg akarjuk azt a fiatal felnőttet találni, aki majd később a munkaerő-piaci döntést hozza, akkor oda kell menni: ebben tudomány az biztos nincs, viszont a sok ifjú meg ott van. Összességében tehát azt gondolom, hogy a kommunikáció kétarcú dolog, amely ebben az esetben nem kilógó, hanem hasznos része a programnak.

E: Maga a projektműködés nem nehezíti meg a tudományos eredmények legitimálását, az eljuttatását a tudományos közéletbe? Egyáltalán, ezek hogyan különíthetők el a projekt-kimenetektől?

G. P.: A feszültség ebben az esetben ott kezdődik, hogy maga az előrejelzési tevékenység sem egy tudományosan legitim, elismert dolog. Annak tehát, aki ebbe fog, számot kell azzal vetnie, hogy amit csinál, azt nem tudja majd egy tudományos társaság rendezvényén előadni, ebből nem lesz nagydoktorija és nem fogják meghívni a Harvardra sem előadni, mert ez nem az a műfaj. Mindez tehát már ott kezdődik, hogy aki ezt csinálja, annak tudnia kell, hogy ez ilyen értelemben véve nem tudomány. Nincsen meg az összes olyan kritériuma, amit hagyományosan ehhez a szóhoz kapcsolunk. Ilyenkor a kutató azt mondja, hogy én ezt hasznosnak gondolom, és tudom, hogy addig, amíg ezt csinálom, nem fogok tudni adott esetben egy neves lapban publikálni, mert most más jellegű tevékenységgel töltöm az időmet. Ilyen értelemben ez nem is akar olyan tevékenység lenni, mint, amikor valaki tudományos főmunkatársként saját kutatást csinál, majd az eredményeit publikálja.

E: Ez azt jelenti, hogy el kell fogadni a program követelményeit és ezen a hasznossági célkitűzésen belül kell dolgozni? Egy kutató azonban mindezt elfogadva azért – tekintettel arra, hogy tudományos igényű módszertannal dolgozik – törekedhet tudományos értelemben is hasznos kimenetre, még akkor is, ha abszurd módon ezt a program nem is igényli.

G. P.: Ez így van, de ez esetben az csak az egyik dolog, hogy milyen az EU-s projektek mutatóinak a természete, a másik magának az előrejelzési tevékenységnek a jellege. Én azt mondom, hogy, ha nincs TÁMOP, nincs EU, semmi sincs, és egészen máshonnan kérünk rá pénzt, akkor is ugyanez a helyzet. Nem tudományt csinálunk abban az értelemben, ahogyan ezt általában értjük. Ezt nem is ismeri el senki annak, és amikor csináljuk, mi se gondoljuk, hogy az volna. Az persze valóban igaz, hogy a statisztikai eljárások, azok a modellek, amiket használunk, azok viszont tudományos modellek. Nem az EU miatt van a helyzet, nélküle is ugyanez lenne. Az EU annyiban tud rontani, hogy ha túl sok tartalmilag nem egybevágó előírás van, akkor pont a disszeminációs funkció hangsúlyossága sérül. De ebben az esetben az, hogy pontosan előírják, mire mennyi költhető, nem probléma, hiszen ez tartalmilag is támogatja a projektet, az eredmények hasznosulását.

E: Akkor egy ilyen projekt felvállalása kutatóként tulajdonképpen azt jelenti, hogy mindezt elfogadva dolgozik a projekt időtartama alatt?

G. P.: Szerintem igen. A kutató csapat többsége empirikus, alkalmazott közgazdaságtant csinál. Bizonyos értelemben közel van tehát a szociológiához, olyan értelemben mégis messze áll tőle, hogy itt mindig kell egy feszes elméleti modell, amelyet tesztelünk. Ebben addig lehet tudományt művelni, amíg az előrejelzést nem csinálja meg az ember. Vannak olyan emberek a csapatban, akik előrejelzéssel rendszeresen foglalkoznak, mert azt gondolják, hogy van értelme, ugyanakkor írnak olyan tanulmányokat, amit el tudnak helyezni tudományosnak tekintett folyóiratokban. Vannak olyanok, aki korábban nem csináltak előrejelzést, de erre az időszakra, felfüggesztették korábbi tevékenységüket. És persze vannak olyan témák, amiben nincs is előrejelzés. Az az ember tehát, aki nem előrejelzéssel foglalkozik, hanem azzal, amit eddig is csinált, tulajdonképpen a projektben is a tudományt folytatja. Ezek az úgynevezett kiegészítő kutatások, amik olyan területeket fednek le, amiket nem tudunk az előrejelző modellbe beemelni, de úgy gondoljuk, hogy az információkat tudjuk használni az előrejelzések különböző szcenárióinak a kialakítása során.

E: Elfogadva ezt a gyakorlatias szemléletet, az a kérdés adódik, hogy mi biztosítja a rendszer fennmaradását és használatát, vagyis ilyen értelemben a munka értelmét?

G. P.: Nyilván mind a kettő fontos volna. Azt tudjuk, hogy a projekt jellegű szerveződés egyik hátulütője a fenntarthatóság. Ez mindig része a projektnek, amikor az megszületik, ám gyakran pénz az nincs hozzárendelve. Nyugodtan előállhat tehát egy olyan állapot, amikor megtörténik ugyan a fejlesztés, de a TÁMOP-os, HEFOP-os, vagy TIOP-os program megszűnésével lepad, és ez a fejlesztés megszűnését, leállítását jelenti, még akkor is ha formailag létezik. Az adat ugyanis elavul, az előrejelzést frissíteni kell, 2012-ben egy 2008-as legutolsó adat már nemigen használható. Ezzel sajnos nem tudunk mit csinálni, azt lehet mondani, hogy ez a magyar fejlesztéseknek láthatóan egy fontos sajátossága. Szerintem nem kéne így lennie, számos olyan területet; vagy országot tudunk mondani, ahol nem ez van. Ahol nem arról szól a történet, hogy megkapom az EU-s pénzt, megcsinálom – mondjuk tökéletesen – a rendszert, egy hónap múlva elszámoljuk, és két év múlva már semmire sem lehet használni. Az lenne a jó, ha lenne folytatás, s ebben szerintem lesznek lépések, aztán majd meglátjuk.

E: Gondolom, ez azon is múlik, hogy jönnek-e kérdések. Az remek, ha van egy rendszer, amely képes válaszokat adni, de csak akkor, ha vannak kérdések is. Vannak?

G. P.: Igen, itt adódik megint egy fontos kérdés, hogy ha a projektet tovább lehetne vinni, használja-e valaki? Azt gondolom, hogy ebben az esetben erre van esély. Többek között épp a mi meglehetősen agresszív disszeminációs tevékenységünk folytán. Az ennek részeként létrehozott weblap a nem szakértők számára is közvetíti majd a munkaerőpiac jövőbeni állapotára vonatkozó információkat. Tény, hogy nem tudjuk előre sem azt megmondani, hogy lesz-e folytatás, sem azt, hogy mekkora lesz az érdeklődés illetve a felhasználás mértéke. Utóbbinak egy részét azért tudjuk majd mérni, hiszen egy honlap működtetésével információk nyerhetők erről, még ha a klikkelések mérése nem is a világ legjobb mérőeszköze, legalább hozzávetőleges impressziót ad arról, hogy mi történik. Persze lehet utánkövetést is végezni, amit civilizált helyeken szoktak is. Ez egy teljesen külön survey típusú vizsgálat, egy bizonyos idővel a működés megkezdése után.

E: Mit gondol, a nagy uniós források ezen időszakát hosszabb távról visszatekintve hogyan értékeli majd a tudományos közeg?

G. P.: Az ilyen típusú finanszírozásnak vannak hátulütői, ezen nyilván segíteni nem lehet. A másik megoldás – megkeresni egy jól dolgozó csapatot és azt megfinanszírozni – sem

jelenthetné a tökéletes megoldást. Az EU-s pénzből elindult, hasonló célú fejlesztések egy része nem folytatódott, nem látjuk a fenntarthatóságot. Ilyen értelemben mindenki a vérmérséklete szerint nyilatkozhat arról, hogy mennyire hasznosult a pénz. A projekt előkészítése során végeztünk ilyen vizsgálatot, s láttuk, hogy az előző két munkaerő-piaci előrejelzésnek láthatóan semmilyen hatása nem volt. Egyszerinek tekinthető mindkettő. Közülük az egyiket a Világbank finanszírozta a kilencvenes évek közepén, a másik pedig a HEFOP 1.2-ben történt, 2006–2007 körül. Azokat a számokat sehol nem látjuk viszont, de azt képzem, hogy ez részben összefügghet az információ-szétterjesztési funkció hiányával.

E: A tájékoztatási funkción túl, olyan sem történt, hogy az eredmények szakpolitikai döntések hivatkozásául szolgáltak?

G. P.: Nem, de ezzel egy másik problémakörbe kapnánk bele. Nyilván vannak olyan országok, ahol ezeknek az előrejelzéseknek van szakpolitikai következménye, s vannak olyanok ahol nincs. Magyarország speciel eddig az utóbbi kategóriába tartozott, de ebből nem érdemes messzemenő következtetéseket levonni, mert nem tudhatjuk, így lesz-e a jövőben is.

E: Köszönöm a beszélgetést!

(Az interjút Veroszta Zsuzsanna készítette.)

Interjú Balázs Évával, az OFI tudományos főmunkatársával, a TÁMOP 3.1.1. projekt egyik pillérvezetőjével

Educatio: A TÁMOP projektek kerültek napirendre ebben a számban. Veroszta Zsuzsa kollégám Galasi Pétert egy éppen futó projektről kérdezte. Mi most egy olyan projektről, a TÁMOP 3.1.1.-ről fogunk beszélni, ami ebben az évben már lezárult, pontosabban azon az előkészítő szakaszon vagyunk túl, ami a TÁMOP-okra oly jellemző „grandiózus”, esetünkben a közoktatás minden területét átfogó fejlesztési program beindítására, koordinációjára irányult. De talán mondd el te, hogy miről is van szó!

Balázs Éva: Az Európai Unió strukturális politikája, mint ismeretes, hétéves periódusokra tagolódik, és amiről beszélünk, a 2007–2013-as periódus első két éve; egy úgynevezett „akciótervi időszak”, ami tulajdonképpen a teljes hétéves stratégiai jellegű programot operacionalizálja, konkrét célokra és pályázatokra bontja le. Az első kétéves akcióterv az egész hétéves periódus fejlesztéseinek a megalapozását volt hivatva szolgálni.

Ami nagyon fontos, hogy nem nemzetállami szinten, hanem decentralizált módon használhatóak fel ezek a támogatások. Az Európai Unió a korábbi, első Nemzeti Fejlesztési Tervnél sokkal következetesebben vette számba, hogy ez a második fejlesztési terv, amit ÚMFT-nek, most Széchenyi Tervnek neveznek, az egyes régiók komplex fejlesztési programjaira épüljön. Ez nagyon bonyolult feladatot rótt az oktatáspolitikára is; úgy kellett a központi programokat kidolgozni, hogy a regionális fejlesztésekhez valamilyen módon kapcsolódjanak, tehát minden olyan konstrukció a közoktatásban, mint a pedagógusképzés, az innovatív iskolák fejlesztése, a területi hálózatok kiépítése stb. találkozzon a régiós – főleg infrastruktúra – fejlesztésekkel.

Az egyetlen rendelkezésre álló értékelésből, amit az ÚMFT társadalmi megújítás programjának (TÁMOP) első szakaszáról az Expanzió készített, kiolvasható, hogy hihetetlenül (talán túlságosan is) komplex ez a program. A TÁMOP 3.1.1. ennek a bonyolult programnak a központi koordinációját és a menedzselését volt hivatva megvalósítani. Ennek

döntő részét az Educatio (akkor még Kht., később nonprofit Kft.) végezte, és az OFI ebben egy viszonylag kicsi, a költségvetésnek mintegy nyolcadát kitevő kutatási-fejlesztési háttérrel biztosított.

E: Miért az Educatio Kht. vagy Kft.-hez került a feladat? Mit tud az Educatio Kft. jobban, mint egy kutatóintézet?

B. É.: A TÁMOP 3.1.1. szakmai koordinációs feladataira az OFI mint kutató-fejlesztő intézet nem is nagyon lett volna alkalmas, s nem is nagyon szerette volna csinálni. Az Educatio Kft. viszont még SuliNova „korában” szervezte a kompetencia alapú programcsomagok kifejlesztését, így ezek terjesztéséhez megvoltak nála az előzmények. 2007-ben a SuliNovát beolvasztották a szintén az akkori tárca által 2000-ben alapított EDUCATIO Közhasznú Társaságba, amelynek részeire: a SuliNET Programirodára és a győri Közoktatási Információs Irodára épültek – szintén NFT-s előzmények után – a TÁMOP 3.1.1. informatikai fejlesztései. Tehát ilyen értelemben az Educatio Kft.-nél megvoltak e feladatok feltételei.

E: Hogyan készítették elő a programot? Kaptatok erre valamilyen nemzetközi mintát, vagy teljesen önerőből kellett mindent megoldani?

B. É.: Ami a TÁMOP közoktatási programokat illeti, azt én egyértelműen a decentralizációhoz kötém. Az egyik oldalon – mint utaltam rá – az EU-források decentralizált felhasználása (amelyhez még 1996-ban létrehozták a valójában formális tervezési-statisztikai régiókat), a másikon a közoktatás decentralizált irányítási környezete miatt. Az 1990-ben létrejött, igen szétaggolt és hatékonytalan önkormányzati struktúra keretében az uniós fejlesztések adtak elvben lehetőséget arra, hogy a közoktatásban egy régiós ernyő alatt, majd a program következő szakaszában kistérségi szinten épüljenek föl intézmények, fenntartók együttműködései, hálózatai. A TÁMOP 3.1.1. előkészítésekor az oktatási tárcán belül is elég nehéz volt legitimálni azt a gondolkodást, hogy közvetett eszközökkel lehet a fejlesztéseket befolyásolni. Egy szűk csoport munkájának köszönhetően végül – az Oktatási Hivatal koordinációjával – regionális közoktatás-fejlesztési stratégiák készítését írták elő, az ágazati és a regionális tervezés összehangolása érdekében. Hogy itt utaljak a TÁMOP 3.1.1. egyik, OFI-ban végzett feladatára, egy kutatásban elemeztük is ezeket a regionális stratégiákat, megnéztük, hogyan épültek be a régiós fejlesztési programokba. Summázva: nagyon szórványosan és kevésé. Részben azért, mert a tervezések párhuzamosan haladtak, de a fejlesztési koncepciók általában is kevésé építettek az ágazati tervekre.

Ami a programtervezés nemzetközi mintáit illeti, az egész konstrukció tervezéséről keveset tudok, de a 3.1.1.-ben a nemzetközi példák hatása nyilvánvaló. Ilyen például maga a hálózatosodás. A program első szakaszában az Educatio Kft. irányításával regionális hálózat-koordinációs szervezeteket kellett létrehozni, amelyek összefogják a térség innovatív iskoláit, pedagógus-továbbképzéseit, összekapcsolják a közoktatási és a közművelődési intézményeket. Az OFI programelemében is volt egy hálózati típusú K+F feladat, amit Szabó Mária vezetett. Ebből tanulmánykötet is megjelent, és ő is nagyon sokat diszszeminálta a külföldi szakirodalmi eredményeket.

E: Az OFI által menedzselte három pillérből kettőben volt kiemelt szereped. A 7. pillért Vágó Irénnel közösen, a 8.-at egyedül vezetted. Mindkét pillérnek, ha jól értem fontos célja volt az, hogy az oktatáspolitikai döntések tudományos alapra helyeződjenek, hogy legyen egy állandó visszacsatolás, hogy ami történik oktatáspolitikai szinten, annak a hatását is tudományosan vizsgáljuk, lássuk, hogy ez hova vezetett, és akkor ezután egy még jobban megalapozottabb döntést lehet esetleg hozni. Na, most, amikor te ezt a feladatot vállaltad, azt

gondolom, hogy ez az alapkoncepció már valahol megvolt. Számodra mi volt a vonzó ebben a feladatban? Mi motivált arra, hogy részt vegyél, sőt vezetői szerepet vállalj?

B. É.: Akkor most megint menjünk vissza kicsit az időben – ha a személyes motivációról faggatsz. Még Halász Gábor volt az OKI igazgatója, amikor kialakult a policy-orientált kutatási-fejlesztési szemlélet az intézetben belül. Gábor nem egy elefántcsonttornyot épített, hanem egy olyan intézményt, amely az oktatáspolitikával szoros szakmai reflexióban áll, de a szakmai standardoknak megfelelően. Én magával a koncepcióval teljesen azonosultam, a megvalósításával nem mindig (ötévnyi központvezetés után éppen az utóbbi miatt mondtam le). Amikor az ÚMFT tervezése megkezdődött, az intézet aktívan igyekezett részt venni ebben. Az ágazat és a fejlesztéspolitika (akkor még Nemzeti Fejlesztési Hivatal, később ügynökség) anyagait véleményeztük, szakértői workshopokon vettünk részt, ahol a módszertan is megvitatásra került. 2006 elejére datálható, amikor ezzel a dologgal megismerkedtünk, és még ha szerény módon is, de jelen voltunk a tervezési folyamatokban. Az akcióterv elkészítésekor már Wolf Jutka volt a megbízott főigazgató, ő alatta is nagyon erős volt ez a szál. 2007 tavaszán aztán – ahogyan látszottak az OFI-től elvárt feladatok körvonalai – az intézet elvonult a saját potenciális programjának megtervezésére három napra Pilisborosjenőre. Az OFI-ből lényegében minden vezető kutatót meghívtak; ott aludtunk és dolgoztunk; meghívtunk okos embereket, mint Báthory Zoli, és megpróbáltuk kigondolni, hogyan tudjuk tartalommal kitölteni az átfogó célokat. Négy pillért dolgoztunk ki. Az iskolafejlesztéseket tartalmazó két pillér egyike az iskolára és a környezetre vonatkozó fejlesztéseket, a másik pedig az iskolán belüli fejlesztéseket tartalmazta (e kettőből később egy nagy pillér lett), és ehhez jött egy, az oktatáspolitikával és irányítási rendszerrel foglalkozó, illetve egy tudásmenedzsment és innováció-támogató pillér. Ez utóbbit én javasoltam, így lettem a vezetője; a többi pillér vezetésére a témájuknak megfelelő kutatási-fejlesztési területen tapasztalt kutatókat javasolt a munkacsoport. Ez a belső tervezés tehát elébe ment a központi tervezési folyamatoknak. Közben elindult a kiemelt projekt kiírásának előkészítése az úgynevezett projekt-előkészítő csoportban, ahová 2008 őszén hívták meg az OFI-t, hogy vegyen részt, tanácskozási joggal. Ebben szakmai oldalról én képviseltem az intézetet, és valóban, igen motivált és elkötelezett voltam abban, hogy olyan projekt induljon, ahol a K+F feladatok a szakmapolitikai fejlesztés tudásháttérét támogassák.

E: Kik és kiket hívtak még meg ebbe a projekt-előkészítő csoportba?

B. É.: Ennek megszabott, általános eljárásrendje van; az NFÜ, az irányító hatóság, a közreműködő szervezetek és az ágazati tárca képviselők vesznek benne részt. (Hogy a projekt nehézségeinek egyik szálát megemlítsen, a projekt megvalósítása alatt az irányító hatóság háromszor változott.) A szakmai megvalósítók oldalán néhányan ott voltunk az Educatio Kft.-től meg az OFI-ből tanácskozási joggal; olyan szakemberek, akik egyrészt javasoltak bizonyos dolgokat, másrészt a pályázati kiírásba operacionalizálási munkákat tudtunk beletenni.

E: Egyéb szervezetek, pl. egyetemek nem kaptak meghívást?

B. É.: Nem. Az egyetemek nyilván kaptak meghívást a felsőoktatási projektek tervezésére, de ez teljes egészében közoktatási program volt.

E: Tehát az egyetemet úgy tekintik, mint ami a felsőoktatásért felel.

B. É.: Nem mondanám, mert az Educatio Kft. által koordinált tanár-továbbképzési részben felsőoktatási intézmények is voltak. Illetve a TÁMOP 3.2.2. régiós hálózatkoordinációs pályázatban is voltak felsőoktatási intézmények.

E: Csak azért kérdezem, mert a kutatói potenciál java része az egyetemeken van. A neveléstudománynak nincs más akadémiai intézete, az OFI pedig minisztériumi háttérintézményként működik.

B. É.: Ez egy olyan kiemelt projekt volt, ami nem is volt másnak kiírva, mint a konzorciumvezető Educatio Kft.-nek és az OFI-nak. Lehet, hogy nem jó konstrukció, ha a kiemelt projektek megvalósítására eleve kijelölnek szervezeteket – itt is elgondolható lenne a nyílt pályázat –, de ebben az esetben nem neveléstudományi feladatokat kellett végezni, így az a potenciál, amiről te beszélsz, itt kevésbé lehetett volna hasznosítható. Az oktatáskutatás pedig jóval szélesebb diszciplináris terület, mint a neveléstudomány.

E: De mi volt az indoklás e mögött?

B. É.: Nem volt indoklás. Nem tudok ilyen belső dolgokról. Arról lehet tudni, hogy a minisztériumnak volt egy olyan háttér kutató-fejlesztő intézménye, amelyik már az NFT1-ben is bizonyos kutatásokat és fejlesztéseket végzett, amelyek ismerte az ágazati oktatáspolitikai törekvéseket, ismerte a fejlesztéspolitikai törekvéseket, és potenciális megvalósítója volt ennek a résznek. Tehát – az Educatio Kft. mellett, amelynek háttéréről már szóltam – neki volt kiírva ez projekt.

E: Mennyire voltak előre láthatók bizonyos problémák, amikbe később bele is ütköztetek? Tervezhető volt, vagy csak menetközben bontakozott ki, hogy mi lesz megvalósítható, és mi nem? Mondtad, hogy hihetetlen bonyolult volt a rendszer.

B. É.: Hát erre elég nehéz válaszolni. Igen, nagyon bonyolult volt az egész rendszer. Egy projekt megvalósíthatósági tanulmányához például logikai keretmátrixot kell készíteni, a teljes feltételrendszert is vizsgálva, ehhez pedig külső szakembert kell igénybe venni, mert ezek annyira bonyolult módszertanok, amelyekkel egy nem fejlesztéspolitikai szakértő nem rendelkezik. Maga a projektszerű megközelítés sem volt korábban ismerős a kutatás világában. A feltételek közül egy csomó dolgot nem is tudtunk felmérni. Például a háttér-erők mozgásait és harcait nehezen lehetett tételezni, nehezen lehetett volna leírni, hogy mondjuk a Nemzeti Fejlesztési Ügynökség által képviselt oktatáspolitikai, ami ezekben a fejlesztésekben manifesztálódik, és az adott kormányzat oktatáspolitikája milyen módon esik egybe, illetve melyek lesznek az egymással harcoló erők. Tudjuk, hogy itt közben ugyanazon a kormányzati vonalon belül is volt változás. Lehet nevesíteni is. Magyar Bálint nagyon erős koncepcióval rendelkezett az Európai Unió fejlesztések magyarországi megvalósítására vonatkozóan. Az más kérdés, hogy ő nem tudta következetesen végigvinni az elképzeléseit – különböző nagypolitikai konfliktusoknak köszönhetően is. Hozzá képest egy kicsit „lekerekítettebb” irányba próbált menni később a Hiller-féle politika. Végül is minden kormányzati oktatáspolitikai az adott négy évre vonatkozó ígéreteit próbálja megvalósítani, aprópénzre váltani, és ehhez az Európai Unió forrásokat is felhasználni, amennyire lehet. Tehát itt van egy természetes ellentét azáltal, hogy az EU-s fejlesztéspolitikát közvetítő szervezet egy távlati fejlesztéspolitikai koncepció jegyében működik, az adott kormányzat és tárca az adott négy évet szeretné teljesíteni. Ez egy kikerülhetetlen konfliktus, amit lehet kezelni, ha megfelelő a kommunikáció.

Egy másik dimenziója a nehézségeknek az, hogy a magas szintű döntések utáni végrehajtási folyamatok már nem kapcsolódnak közvetlenül a célokhoz; az alatta levő szervezetek végzik a saját munkájukat. A végrehajtási szakaszban olyan fajta – szinte automatikus – szabályozási mechanizmusok mennek végbe, amelyek a magasröptű célokat már nem is kell, hogy nézzék. Az egyik – fejlesztéspolitikai – probléma az volt, hogy arra nem

volt idő, hogy ezek az egymás alatti szintek megfelelően kiépüljenek, és nagyon sok változás is történt menet közben. Akcióterv-változás, magának a TÁMOP 3.1.1.-nek a kiírása is változott, a költségvetése változott, rengeteg része változott, de közben már folyamatban volt a megvalósítás.

A megvalósíthatósági tanulmány beadása után magát a támogatási szerződést 2009. április végén írták alá. De tudod mikor kezdődött a projekt? – 2008. július elsején. Mert erre lehetőség van. A pályázat megvalósítója „saját szakállára” elkezdheti a tevékenységet. Tehát ez egy legitim lehetőség, és az Educatio Kft. el is kezdte a projektet, viszont az OFI-ban nem volt mód a munka elkezdésére, mert ahhoz meg kellett volna előlegezni bizonyos fiskális eszközöket, amire itt nem volt forrás. Ezért – bár még nem voltunk kinevezett pillérvezetők – az akkori kinevezett új főigazgatónak írtunk is egy levelet, kérve, hogy ne fogadja el ezt, találjanak valamilyen más megoldást. Ám az Educatio Kft. volt az erősebb fél, ő volt a konzorcium vezetője, így olyan megoldás született, ami nekik kedvezett. Tehát, 2009. április végén aláírtunk egy olyan huszonnégy hónapos projektmegbízást, ami akkor már kilenc hónapja folyt. Mi azonban csak 2009 nyarán neveztük ki a projektvezetőket, építettük ki a stábot stb.

E: A saját pilléreden belül mi volt a legfontosabb elv vagy szempont a stáb kiépítésénél?

B. É.: Hát ez nem pillér szinten dőlt el. Az Educatio Kft.-nek és az OFI-nak volt egy közös alap-megállapodása a működésről, arról, hogy hogyan kell a projektszervezetet felépíteni. Ez elég sok konfliktus forrása volt, jobb lett volna, ha önálló projektszervezetet tudunk létrehozni, de egy minisztérium által fenntartott intézetben kezelt projekt – a kincstári szabályok miatt – nem lehet teljesen önálló. Tehát a projektszervezet végül is a főigazgatónak volt alárendelve, és igaz ugyan, hogy a pályázat 17-es mellékletének, amelyik megkövetelte a teljes projektönállóságot, sokszor próbáltak érvényt szerezni, de végül ezt nem lehetett megoldani. Ha mindez egy békésebb, egy megállapodottabb országban történik, akkor nagy valószínűséggel az van, hogy a programvezető önállóan dönt bizonyos dolgokról, és a főigazgató meg a gazdasági igazgató láttamozza ezt. Nálunk természetesen nem ez történt, a projektvezetők mindvégig egyértelműen alávetettjei voltak a főigazgatónak, a főigazgatók hozták őket, vagy ha nem ők hozták őket, akkor próbáltak tőlük megszabadulni. A témavezetőknek döntően belső embereknek kellett lenniük, ez volt az alapelv; azért kapta az intézet a projektet, mert az ő humánerőforrása volt az, amelyik erre képes. Amire pedig nem volt belső ember – például a nagyobb léptékű kutatási feladatokra, közvéleménykutatásra –, egy profi intézményt vagy céget kellett megbízni, amelynek vannak kérdezőbiztosai, olyan infrastruktúrája, amelyik nagyon rövid idő alatt le tud bonyolítani ilyen vizsgálatokat. A kutatatósszervezőket, akikből az OFI-ban nagy hiány volt, pályázati úton kellett felvenni, és be kellett tanítani. Ez meg is történt egységes elvek alapján. Az összes pályázatot elolvastuk négyen, kiválogattuk, hogy kiket hívjunk be, interjúztunk két körben. Tehát, az operatív menedzsment kiválasztásában nekünk is szavunk volt.

Mi úgy képzeltük, hogy egy K+F feladatot kutatókkal és fejlesztőkkel kell elvégezni, akiktől mindenki tudja, hogy mihez értenek. Kis ország vagyunk, nincsenek olyan sokan az egyetemeken, kutatóintézetekben, különböző cégeknél azok az emberek, akik értenek hozzá, tehát, amikor terveztük a projektet, úgy gondoltuk, hogy egyfajta diszkrecionális jogunk lesz a kiválasztásukra. Azzal nem is lett volna baj, hogy valamiféle eljárásnak alá kell vetni a külső partnerek kiválasztását, de közben a közbeszerzési törvény rendkívüli mértékben megszigorodott, és az akkori főigazgató, Farkas Katalin egy olyan szakértői

közbeszerzés keretében gondolta el ezt a dolgot, ahol egy nagy keretszerződésben lényegében minden olyan szakértő benne van, aki potenciálisan szóba jöhet. Egy ilyen összetett projektnél, ahol kis, egymástól eltérő tartalmú kutatási témák voltak, ez nagyon nehezen volt kezelhető szakmai oldalról, és végül nem is sikerült, illetve nagyon-nagyon gyenge határfokkal sikerült.

2009 kora nyarától a projekt utolsó pillanatáig folyamatos volt az újraszabályozás. Volt az NFÜ alatt egy szervezet, úgy hívják, hogy EKKE, amelyik az EU-forrásokból támogatott közbeszerzések ellenőrzésével foglalkozik. Állandóan odaküldtünk véleményezni minden ügyet, de senki nem merte felvállalni annak felelősségét, hogy maga döntsön, annyira nem volt egyértelmű a jogi-eljárási háttér abban, hogy valami kutatás-fejlesztés vagy sem. Viszont, aki a TÁMOP 3.1.1. OFI-témavezetői közül belement abba, hogy a szakértői közbeszerzés irányába menjen, ami konkrétan a Nemzeti Tankönyvkiadóval megkötésre került szerződésen alapult, akkor annak tetemes felárral kellett számolnia. Különösen ahhoz képest volt jelentős ez a felár, amekkora összegek a projektköltségvetésekben az adott munkára – a K+F szférában szokásos árak alapján – kalkulálva voltak. Vannak olyan pillérvezetői leveleink, amelyekben, miután az első ilyen közbeszerző szakértői szerződés megszületett, már jeleztük, hogy a(z elemi) projektvezető által tervezett költségvetéshez képest a duplájába kerül egy adott könyv lefordítása, noha a copyright fillérékért megszerezhető volt. Ha neki öt ilyen szakkönyvet kellett lefordítani, akkor ez azt jelentette, hogy nem volt teljesíthető a vállalás, mert csak a felére futotta a pénzből.

E: Emiatt a magas felár miatt, amit a Nemzeti Tankönyvkiadó kért, nem volt probléma a monitorozás során? A pénzügyi ellenőrzésnél nem tűnt fel, hogy itt valami a költségvetésben nem teljesen stimmel, bizonyos költségek jóval magasabbak lettek, mint a betervezett?

B. É.: Nem, nem ilyen szempontból ellenőrizték a költségeket. Van egy egységes keretszabályozási rendszer, ezen az alapon kérnek számon; ebben például fontos szempont, hogy a nagy költségvetés kereteit betartsák (például dologi vagy személyi kiadások aránya, utazási költségek stb.), de ebben már az a fajta szakmai logika totálisan elsikkad, amiről korábban beszélünk. Más a nagyságrend. Mondjuk, egy többmilliárdos nagyságrendű kupac, kell hogy rendben legyen. Ehhez képest egy ötmillióos projekt költségvetése önmagában nem tétel. Ez a két szint nem tud összeérni. Setényiék leírják a hatástanulmányukban, hogy a közreműködő szervezeteknél nagyon komoly kapacitás volt, de maga az egész közreműködő szervezetek által kialakított mechanizmus – az ő véleményük szerint – nem volt alkalmas a TÁMOP szakmai ellenőrzésére. Én ezt személyesen alulról látva megtapasztaltam. Tulajdonképpen humorba illő dolgokat tudnék mesélni. Csak egy személyes példát mondok egy helyszíni ellenőrzésről.

Ennek a költségvetési ellenőrzésen kívül a szakmai is feladata volt. Így az is például, hogy vizsgálja: az a produktum, ami egy projekt eredményeként létrejön, nem plágium-e. Aprólékos ellenőrzés volt az én egyik projektemben is, hogy egy tanulmányban leírt dolgok valóban a projekt keretében történt megrendelésre készültek és nem valahonnan máshonnan származnak-e. Ez egy elemző tanulmány volt, ahol a kistérségekről szóló ismeretek előzményei is le vannak írva idézetekkel, zárójelben x. y. és évszám. Az ellenőr megkérdezi, hogy mik ezek az idézetek, hiszen ezt akkor máshonnan vette a szerző. Mondom neki, hogy ezt úgy hívják, hogy szakirodalmi hivatkozás. Ezután az interjú részleteit is lehallgatta, mert ellenőriznie kellett, hogy az adott tanévről szolt-e beszélgetés, nem az előző tanévről. A dolog innen abszurdba ment át. Az adott kistérségi kutatás elvégzésével az

MTA Regionális Kutató Központját bíztuk meg. Mint témavezető, szakmailag biztosra akartam menni, ezért kértem fel ezt az intézetet. Utólag kiderült, hogy alá kellett volna ezt a dolgot támasztanom, a helyszíni ellenőrzés ezt is vizsgálta. Lehet, hogy hibát követtem el, de én úgy gondoltam, hogy indoklásnak annyi elég, hogy ez az egyetlen akadémiai kutató intézet a magyar piacon, amelyik ilyen profilú, és rendelkezik a kellő kapacitással (mindezeket persze részletesen be kellett mutatni a megbízás aláírásához). Az ellenőr kérdezte, hogy ezt honnan tudom. Mondtam, hogy üsse be a Google-ba, és kiderül. Megtette, és kijött egy piac- és közvélemény kutató cég (nem mondom a nevét), mire mondta, hogy lám, ez a cég is alkalmas lehetett volna erre a feladatra. Kérdeztem tőle, hogy mire kérészt rá. Mondta, arra, hogy „közszolgáltatás”, „oktatáskutatás”. Erre én, de hát ez egy területi kutatás. Erre ő, de hát ők is le tudnak menni a területre [sic]...[!] Nyilván nem kell egy ilyen ellenőrnek a szakmát olyan szinten ismernie, hogy tudja, mit jelent kistérségi kutatást végezni, de ez rávetette az árnyékát a dologra.

A fő problémák azonban nem itt voltak, csak legfeljebb itt és ilyen módokon csapódtak le. Az ok, ami miatt majdnem egy évet állt ez a projekt, egy úgynevezett moratórium volt, ami szabálytalansági eljárásba ment át, és többek között a korábban említett nagy szakértői beszerzéssel volt kapcsolatos. Azt vizsgálták, hogy a szakértői beszerzés a kiírásoknak megfelelt-e vagy sem, nem az árat vagy a szakmai szempontokat. Mindenesetre közel egy évre leállt az egész projekt. 2010. április és december közepe között egy olyan főigazgató került az intézet élére, aki írd és mondd ez alatt az idő alatt összesen két szerződést írt alá, kettőszázezer forint alatti értékben [!] Hivatalosan teljesen leállt a szakmai munka, amihez képest viszont állandóan jelentéseket kellett gyártmányozni. Közben már elkezdtek a külső alvállalkozók a maguk részét (elvileg nem lett volna szabad elkezdeniük, amíg nem kapnak szerződést, de az idő haladt, és nekünk teljesítenünk kellett), az elkészült munkák teljesítését igazoltuk, ők befizették az ÁFA-t, majd nem kapták meg a pénzt fél évig, egy évig. Most arról nem is beszélek, hogy a belső plusz munkáért sokáig nem kapták meg a pénzeket a munkatársak, és hát egy K+F szempontból különleges probléma volt a szellemi tulajdon kérdése is. Már az NFT1-ben az egyik nagy dilemma abból fakadt, hogy a központi programsomagok, taneszközök kérdése nem volt jogilag rendezett. Nem lehetett tudni, hogy kié a szellemi tulajdon joga. Ez a kérdés nálunk is, az utolsó félévig nyitott maradt. A megoldást – mint ahogy a projekt befejezését is – alapvetően Wolf Jutkának köszönhetjük, aki megbízott főigazgatósága után az NFÜ keretében fejlesztéspolitikával foglalkozott, aztán visszajött szakértőként, majd az utolsó periódusban vezette a projektet. Nem azt mondom, hogy kizárólag rajta múlt; ekkor már kívülről is azt lehetett látni, hogy annyi minden elkészült, vagy olyan szinten áll, hogy most már „uccu neki, inkább legyen meg”, s az új főigazgató, Kaposi József is ezt támogatta.

Nekünk volt egy olyan érzésünk a kormányváltás utáni első hónapokban, hogy az új kormány – amikor átmenetileg leállítja az EU-s fejlesztéseket – nincsen teljesen tisztában azzal, hogy mik a projekt-teljesítés feltételei; hogy az összes indikátort teljesíteni kell, és a tevékenységek 75 százalékát meg kell valósítani; különben minden pénzt vissza kell fizetni. Jellem, felpuhították közben ezeket a kritériumokat, de amikor mi aláírtuk a keretszerződést, még ez volt a feltétel. Próbáltunk érvelni, sok levelet írogattunk, de ennek nem volt hatása. *E: Végül milyen vezetői stratégiát dolgoztál ki magadnak? Hogyan próbáltad meg ezeket a gondokat félretenni, hogy azért a szakmai munkában eredményeket tudjtok felmutatni? Egyáltalán, jól érezted magad?*

B. É.: A kezdeti bizakodás és jó hangulat egyre kevésbé volt jellemző. Többes szám első személyben fogalmazok, mert négyen, sőt az egész időszak alatt öten voltunk az OFI-ban pillérvezetők: rajtam és a már említett Vágó Irénen kívül Lukács Judit, Kőpataki Mária, majd helyette Bánkuti Zsuzsa. Hihetetlen mértékben egyeztettünk, és iszonyú sokat kommunikáltunk. Nem volt stabil menedzsment háttér; aki elkezdte a vezető menedzseri munkát, elment kisbabát szülni, és utána már a főigazgatók hozták a kádereiket. Nekünk kellett közvetíteni a vezetés és a menedzsment között, ami azt jelentette, hogy a munkánknak rettenetesen nagy része szervezői típusú munka volt, illetve a szakmai szempontok transzformálása szakmapolitikai, illetve menedzseri nyelvezetre és érvrendszerre. De a szakmai résznek is csak egy kicsiny része volt igazán kutatói. Maga a projektszemlélet is új volt. Az, hogy rövid idő alatt, hatékonyan kellett valamit megcsinálni, hogy projekt-szerűen kellett működni, a nyelvezet, a projektjelentések logikája, hogy félévenként egy Excel táblába mit kell beírni, hogy kell az előrehaladást bemutatni, mindez a megvalósító kutatóknál, témavezetőknél egyfajta pszichés ellenállásba ütközött. Ezért belülről sokat kellett segíteni, támogatni kellett ezt a dolgot. Ami kifelé szakmai típusú feladatunk volt, az a szakmai irányító testületnek történő félévenkénti beszámolás. A szakmai irányító testület a fejlesztéspolitika, az ágazati irányítás és az irányító hatóság képviselőit foglalta magában. Nekik kellett bemutatnunk a szakmai érveket, szempontokat. Ugyanúgy, ahogy a tervezésnél, itt is megpróbáltuk ezt a teret kitölteni. Ez sem volt azonban könnyű, mert – túl azon, hogy egy jó félévig nem jött létre – ez a grémium is többször változott, a delegált új tagoknak mindent előlről kellett bemutatni, ők rendre új szempontokat közvetítettek, delegálók megbízása szerint.

E: Mi az, amire – így visszatekintve – büszke vagy, amiről azt gondolod, hogy ezt végig tudtátok vinni, ennek lesz azért hasznosulása?

B. É.: Nézd, a tény, hogy ennyi nehézség ellenére befejeződött ez a projekt, már önmagában siker. Az indikátorokat tudtuk teljesíteni, sőt egyes területeken – mint a kötetek – túl teljesíteni. Ugyan a negyven valahány kötetet még nem olvastam el, de úgy jelentek meg ezek a könyvek, hogy volt lektoruk, olvasószerkesztőjük. Mindegyik fenn van az OFI honlapján, tehát szabadon hozzáférhető. A nyolcas pillérnek köszönhetően több olyan dolog is kifejezésre került, hogy hogyan kommunikáljuk korszerűen ezeket az eredményeket. A pilléreimhez tartozó produktumok nagyobb részéről el tudom mondani, hogy magas szakmai minőségű. Például, a nyolcas pillérben egy nemzeti innovációs stratégiai javaslatot készítettünk, amit Halász Gábor vezetett szakmailag, és közreműködőként én is részt vettem benne. Abban, hogy ez időre és színvonalasan készült el, nagy része van annak, hogy elkezdtük saját szakállra, korábban, minthogy az OFI projektrész elkezdődött volna. Egy nagyon széles szakmai vitasorozat során készült el az anyag. Talán tudod, hogy a *Jelentés a magyar közoktatásról* hároméves ciklusában fejezetenként szakmai vitákat kell lefolytatni, ahol a legkülönbözőbb szakmai közösségek és körök adnak véleményt. Ez történt ennél a projektnél is, nyilván ez a végeredményben is erősen meglátszik. De minden projekt szakmai minőségét támogatták a belső ún. Szakmai Tanácsadó Testületek. A negyvennégy projekt közül, azt hiszem, harmincnolcnak volt ilyen testülete, külső szakemberekből, amelyeket részben a témavezető javasolt, részben a projektvezető meg az intézetigazgató. A Szakmai Tanácsadó Testület tagjai a viták előtt megkapták a kutatási tervet, megkapták a rész-produktumokat, megkapták a policy-javaslat draftját, megkapták a kéziratokat, amiből a kötetek készültek. El kellett olvasniuk, és egy csekély díjazá-

sért véleményt kellett mondaniuk szóban, vagy írásban, ha nem voltak ott. Tehát a belső szakmai minőségbiztosítási mechanizmust ez a Szakmai Tanácsadói Testület (és magának az egész OFI-programelemnek is volt egy „nagy” SZTT-je) biztosította.

E: De amikor „disszeminációról” beszélsz, akkor nem erre gondolsz?

B. É.: Nem erre gondolok, hanem az elkészült produktumoknak a szakmai és a társadalmi közösséghez való eljuttatására.

E: Ez hogy valósult meg?

B. É.: Ezt már jelen időben kell mondani, mert korábban ugye az intézeti hálózatra fölkerültek a részproduktumok, az intranet hálózathoz sok ember kapott hozzáférést, akik közreműködtek, pl. ELTE, más felsőoktatási intézmények, de azok nem teljesen nyitott oldalak voltak. Nyitott az volt, amikor az OFI honlapnak a TÁMOP oldalára felkerültek a kész kötetek és más produktumok. 2010 őszétől már sok produktum volt, de a végproduktumok 2011 őszétől mostanáig kerültek fel. Evidens, hogy ezek a projekt legvégén születtek meg. Elképzelheted, hogy mekkora kapacitásigénye van több mint negyven (a tervek szerint 16) kötet megvalósításának. Wolf Jutka mellett Simon Mária volt az, aki ezt végigmenedzselte. Viszont innentől kezdve az van, hogy piaci terjesztésre nincs mód, az ingyenes kiadványok ott állnak, már költségkeretünk nincs, tehát „lopkodjuk” az intézeti forrásokból a pénzt, hogy ki lehessen postázni szakmai köröknek ezeket, vagy emailben írogatunk, hogy gyere be érte, fogsz kapni belőle stb. Én például – már nyugdíjasként – írtam a Facebook-ra, hogy megjelent.

Azt remélhetné az ember, hogy ezeket az anyagokat inputként beépítik. Jó lenne, ha az NFÜ-ben vagy a minisztériumban lennének olyan szakpolitikusok, akik ezt a dolgot a maguk szintjén tudják képviselni, de eddig azt láttuk, hogy vagy nincsenek, vagy ha vannak, másra használják őket. A szakmai logika, a szakmai eredmények beépítése az egyik nagy gyengesége a jelen rendszernek. Pedig ötéves fenntartási kötelezettség van, de mit jelent az, hogy ötéves fenntartási kötelezettség, amikor egy infrastrukturális projektről beszélünk? Azt, hogy az iskolát ne zárják be öt évig. Tudjuk, hogy ilyen is történt már, és nem lehet mit tenni. A szakmai oldalon pedig még kevésbé számon kérhetőek a kritériumok.

E: Most már kezdem érteni, hogy a szakmai csapat kiválasztásánál milyen belső gátak voltak. Ami a kötetek szakmai színvonalát illeti, egyikbe-másikba belelapoztam a „Tények és érvek” sorozatból, és azért számomra nem tűnik annyira egységesnek a színvonal. Néha ki-mondottan erős hiányérzetem volt. Olyan szakemberek hiányoztak a szerzők közül, akik az adott témával évtizedek óta foglalkoznak, elismert kutatók, de úgy látszik, nem kerültek be a „javasoltak” listájára.

B. É.: Mondjál példát!

E: Például a Bologna kötet ilyen. Tudom, ez a felsőoktatást érinti, amiért nem te felelsz, de mégis...

B. É.: Ugye most itt a közoktatási projektről beszélgetünk; én erről tudok megalapozottan beszélni. Itt nem alaputatásról van szó, hanem alkalmazott kutatásokról és fejlesztésekről. A témavezető általában az adott téma egyik elismert kutatója volt. A K+F alvállalkozói szerződéseit ugyan korlátozottan sikerült szakmai szempontok szerint megkötni, de valamennyire azért sikerült. Volt egy ernyőszervezet is, egy szakmai tanácsadó testület, és voltak szakmai viták, ami nyitott dolog volt. Most ami – a már említett fejlesztéspolitikai, szakmapolitikai felhasználáson túl – jó lenne, az a megjelent produktumokra vonatkozó

szakmai reflexió, tehát könyvrecenzió, adott témakörökben vita, hogy aki kimaradt, jöjjön el, és mondja el a véleményét. Így tudna hasznosulni ez az elég nagy mennyiségű új tudás. *E: A TÁMOP projekt azon része, amelyben pillérvezető voltál, befejeződött. A kiválásod a programból nem volt konfliktusmentes. Mennyire tudtad magadban lezárni a történeteket?* *B. É.:* Hogy mondjam... az egyik szinten lezártam, a másik szinten meg természetesen van aspirációm arra, hogy amivel én foglalkoztam, azt próbáljam közhírré tenni, vagy ha valahol az általam vezetett témákról szakmai vitát szerveznek, igyekezzek jelen lenni. Hihetetlen mértékben megviselt engem annak a mechanizmusnak az irracionalitása, amelyik a szakmai értékeket és a szakmai megközelítést ennyire nem engedte érvényre jutni. Most ebből, ami számomra személyesen válságot okozott, és ami az egyik fő motívuma volt annak, hogy ebből a dologból kiszálltam, az az, hogy rengeteg fiatalembert kellett felvennünk a projektekbe, kutatószervezőnek, koordinátornak, szakmai részfeladatokra, akiknek semmilyen szakmai perspektívát nem nyújtott ez a tevékenység, és a szakmai szocializációjuk is csak hamis lehetett a projekt közegében. Komoly pályázati rendszerrel választottuk ki ezt a csapatot, hihetetlen jó gárda alakult ki az idők során, de ha valaki négyszer-öttször átélte, hogy lejár a szerződése napokon belül, és nem tudja, hogy folytatódik-e a projekt, vagy sem, az elcsügged. Én ott vagyok az intézeten belül, nekem folytatódik a munkám, legfeljebb eredménye nem lesz, de neki állása sincs, és így értelme sincs a dolognak. Másrészt meg az a mechanizmus, ahogy a fejlesztéspolitika, meg az oktatáspolitikai konfliktusai lecsorognak az intézetvezetésbe és a vezetés alatt lévő szervezeti egységek felé, rettenetesen konfliktusos és irracionális, nehezen érthető. Most egy pályája elején lévő fiatalembernek azt mondani, hogy ilyen a világ, és ez „normális”, számomra kivitelezhetetlen. Vagy egy skizofrén működésmódot képvisel az ember, és cinikusan áll hozzá az egészhez, vagy idővel nem tudja folytatni. Főleg olyan pályakezdőknél, akiknél látszik, hogy nem munkavállalói tudattal csinálják, amit csinálnak, hanem szakmai lelkesedésből, nagyon mély belső konfliktust okozott bennem, hogy ezt az egzisztenciális és szakmai szocializációs konfliktust közvetítem.

Ugyanakkor nem érzem teljesen eredménytelennek a szakmai pillérvezetés közvetítő szerepét, ami, ha mást nem, kommunikálni tudta, hogy ez a konfliktus fennáll, erre a dimenzióra is figyelni kell. Abból a szempontból viszont teljesen elégedetlen vagyok, hogy ez a közvetítés nem hatott. Három igazgatót szolgáltunk végig, akik különböző módon viszonyultak a projekthez, volt, hogy támogatták, volt, hogy ellene voltak, de az előbb említett szempont nem tudott komolyan veendő szempont lenni. Nagy bajnak tartom – egy K+F intézet vezetésének –, hogy az innen kapott szakmai információkat nem olyan hangereővel teszi közhírré, hogy ez be tudjon kerülni a köztudatba. Lehet, hogy más is nagy bajnak tartja. Így kapcsolódhatunk az Educatio szám címéhez: azt kívánom, ha kívánhatok valamit, hogy a munkánk ne csak látszat legyen, hanem valóság.

E: Nagyon köszönöm a beszélgetést!

(Az interjút Biró Zsuzsanna Hanna készítette.)

Kari sokféleség a Debreceni Egyetemen¹

A felsőoktatási intézmények típusainak, tevékenységük szerinti sokféleségének bemutatására az utóbbi években európai szintű kezdeményezés indult (U-Map projekt).² Az ún. mapping kutatás a felsőoktatási rangsorok „burjánzására” adott válasznak tekinthető: a hierarchiát megjelenítő intézményi rangsorokkal szemben a felsőoktatási intézmények tényleges tevékenységén alapuló horizontális jellegű osztályozásra törekszik. A Budapesti Corvinus Egyetem Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központjában 2010 őszén elindult egy kutatás, amely az U-Map modell hazai tesztelését tűzte ki célul. A nemzetközi projekthez hasonlóan az intézményi sokféleség vizsgálatára koncentrált – 6 dimenzióban, 27 indikátor alapján, hivatalos statisztikai adatok felhasználásával klaszterelemzést végzett, amelynek eredményeképpen azonosítani lehetett a hazai felsőoktatási intézmények 8 fő csoportját.³ A klaszterelemzést kvalitatív vizsgálat, az intézményi honlapokon elérhető küldetésnyilatkozatok elemzése egészítette ki, amely az intézmények hivatalos statisztikák alapján nehezen megragadható tevékenységi területeinek (pl. regionális elkötelezettség) behatóbb vizsgálatát tette lehetővé, emellett az intézményi klaszterek érvényességének ellenőrzésére is szolgált.⁴ A kutatás elemzési egysége a klaszterelemzés és a honlapelemzés esetében is az intézményi szint volt. A létrehozott adatbázis és a honlapok azonban kari szintű elemzésre is lehetőséget nyújtanak.

Jelen tanulmány az intézményen belüli, kari szinten megnyilvánuló sokféleség vizsgálatára tesz kísérletet a Debreceni Egyetem példáján. Célunk a kari honlapok tartalmának elemzése, valamint a rendelkezésre álló hivatalos statisztikákból képzett indikátorok grafikus ábrázolása révén bemutatni az intézmény karainak tevékenységi területeit, és azt, ahogyan ez a nyilvánosság számára a kari küldetésekben megjelenik.⁵ Az elemzés nem a vállalt feladatok és a megvalósulás kapcsolatát vizsgálja, hanem a karok által folytatott tevékenység és ennek kari küldetésekben való leképeződése révén a karok profilját, fejlődésük útját, törekvéseiket igyekszik felvázolni.

Először a honlapelemzés eredményeit mutatjuk be, amelynek célja a karok által vállalt küldetések (missziók) sokféleségének megjelenítése volt. A kari honlapokon elérhető

1 A tanulmány a TÁMOP 4.2.1.B-09/1/KMR-2010-0005 projekt keretében készült.

2 http://www.u-map.org/U-MAP_report.pdf [Letöltve: 2012.03.]

3 A hazai kutatás során alkalmazott kutatási dimenziók és indikátorok, valamint a klaszterelemzés eredményeinek bemutatását lásd: Hrubos Ildikó (ed) (2011) *Műhelytanulmányok*. NFKK Füzetek 8. Budapesti Corvinus Egyetem, Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja, pp. 9–57. http://www.uni-corvinus.hu/fileadmin/user_upload/hu/kutatokozpontok/NFKK/NFKK_sorozat/NFKK_8_2.pdf [Letöltve: 2012.03.]

4 A honlapelemzés eredményeinek bemutatását lásd: Hrubos Ildikó (ed) (2011) *Műhelytanulmányok*. NFKK Füzetek 8. Budapesti Corvinus Egyetem, Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja, pp. 58–88. http://www.uni-corvinus.hu/fileadmin/user_upload/hu/kutatokozpontok/NFKK/NFKK_sorozat/NFKK_8_2.pdf [Letöltve: 2012.03.]

5 A kvantitatív és a kvalitatív módszerrel nyert adatok közvetlen összevetését korlátozza, hogy előbbiek – a hivatalos statisztikák közlési rendjének megfelelően – a 2009/2010. évre vonatkoznak, utóbbiak viszont a 2012. februári állapotokat tükrözik.



küldetésnyilatkozatok mellett egyéb, küldetésre utaló tartalmakat (dékáni köszöntők, a kar története/bemutatása, stratégiai és minőségpolitikai dokumentumok) is elemeztünk. Erre azért volt szükség, hogy a küldetésnyilatkozattal nem rendelkező karok vállalt feladatairól is információhoz jussunk. (Az egyszerűség kedvéért az elemzett elektronikus tartalmakat a következőkben egységesen küldetésnek nevezzük.) Az elemzés során a hagyományosnak számító feladatok, az oktatás és a kutatás (első és második misszió) kari küldetésekben való jelenlétének vizsgálata mellett kiemelt figyelmet fordítunk az egyetem karai által vállalt, a társadalom jólétének előmozdítását szolgáló tevékenységek számbavételére, amelyek „harmadik misszió” néven az utóbbi években a felsőoktatási intézmények küldetésének hangsúlyos részévé váltak.

A második rész a mapping kutatás kari szintű indikátorainak grafikus ábrázolásával szemlélteti néhány kiválasztott kar tevékenységi területeinek sokféleségét. Ez a megközelítés alkalmas arra, hogy a kari jellemzők összességét vizuálisan is megjelenítsük. Az egyetem minden karának grafikus bemutatására e tanulmányban nem vállalkozhattunk, így az ábrákon olyan karokat mutatunk be, amelyek jól illusztrálják az egyes karok közötti különbségeket, valamint az egyes vizsgálati dimenziók jelentőségének karonkénti eltéréseit.

A karok vállalt tevékenysége a honlapok alapján

Az elemzés céljára kiválasztott intézményt a mapping vizsgálat a klasszikus egyetemek klaszterébe sorolta.⁶ A Debreceni Egyetem hazánk legnagyobb egyetemének egyike, a hivatalos statisztika (NEFMI, 2009/2010) szerint 15 kari szintű egységgel rendelkezik, amelyek az összes tanulmányi területet lefedik (az ISCED nyolc főcsoportja⁷ szerint). Az egyetem karain 30 000-nél több hallgató tanul, egyes karok mérete (hallgatószám alapján) országosan kiemelkedő. Az intézményi struktúra összetettségéhez hozzájárul, hogy bizonyos tanulmányi területeken az intézményi és a kari szint között további önálló egységek, ún. centrumok találhatóak. A centrum szintű szerveződés az agrár- és gazdálkodástudományok, valamint az egészségügyi terület esetében jelenik meg: az Agrár- és Gazdálkodástudományok Centruma (AGTC) kettő, míg az Orvos- és Egészségtudományi Centrum (OEC) öt kart foglal magába.

A Debreceni Egyetem többszintű szervezeti struktúrája eredményeként a küldetések nemcsak intézményi vagy kari szinten, hanem a centrumok szintjén is értelmezhetők. A centrum szintű szerveződés figyelembevétele a küldetés szempontjából elsősorban az egészségügyi tanulmányi terület karainál bír jelentőséggel: az OEC önálló küldetésnyilatkozattal rendelkezik, amelyet a Centrumhoz tartozó karok a honlapok tanúsága szerint különböző mértékben vállalnak magukénak.⁸

A küldetések kari honlapokon való megjelenése, és formalizáltságuk mértéke alapján a karok három csoportját definiáltuk:

6 A klaszter intézményeinek fő csoportképző ismérvei a magas hallgatói létszám, az oktatott szakok és tanulmányi területek sokszínűsége, valamint a kiemelkedő volumenű kutatási tevékenység.

7 ISCED tanulmányi területek: az oktatásra vonatkozó (az UNESCO által kibocsátott) sztenderd osztályozási rendszer, amely az oktatás szintjeire és területeire vonatkozik. Tanulmányterületei: 1. Oktatás; 2. Humán tudományok és művészetek; 3. Társadalomtudományok, gazdaság, jog; 4. Matematika, számítástechnika, egyéb természettudományok; 5. Műszaki, ipari és építőipari képzések; 6. Mezőgazdaság és állatorvosi tudományok; 7. Egészségügy és szociális gondoskodás; 8. Szolgáltatások.

8 Az Általános Orvosi Kar és a Gyógyszerésztudományi Kar honlapján az OEC küldetésnyilatkozat teljes szövege megtalálható, ezek a centrumszintű küldetést tekintik sajátjuknak, és önálló kari küldetést nem fogalmaznak meg. Ezzel szemben az Egészségügyi Kar és a Népegészségügyi Kar saját küldetésnyilat-

- 1) Önálló küldetésnyilatkozattal rendelkező karok (9 kar);⁹
- 2) A honlapon egyéb küldetésre utaló tartalmakat megjelenítő karok (5 kar);¹⁰
- 3) A honlapon a küldetésről információt nem közlő karok (1 kar).¹¹

A karok oktatási és kutatási tevékenysége (első és második misszió)

Az oktatás feladata valamennyi vizsgált kar esetében – értelemszerűen – fontos helyen szerepel a küldetésekben. Egyes karoknál az oktatott szakok speciális, különleges szakértelmet kívánó jellegéből fakadóan az oktatás tekinthető a legfontosabb kari misszióknak. Ilyen például a Fogorvostudományi Kar (FOK), amelynek küldetésében a gyakorlati oktatás és az önálló munkavégzésre való felkészítés feladata hangsúlyos, illetve a Zeneművészeti Kar (ZK), ahol a művészeti képzés speciális jellege magyarázza az első misszió kiemelt szerepét.

A karok oktatási tevékenységének sokszínűségét mutatja az eltérő tanulmányi területek és szakok küldetésekben való megjelenése. A küldetések alapján a szakok szerinti, illetve a tanulmány területi diverzitás elsősorban az AGTC karaira jellemző. A Gazdálkodástudományi és Vidékfejlesztési Kar (GVK) esetében a képzési paletta sokszínűségét az agrár- és a gazdaságtudományokat ötvöző ún. agrobusiness képzések tükrözik:

„Karunk a gazdálkodás, vidékfejlesztés, informatika, szakigazgatás, pénzügy és számvitel, valamint kereskedelem-marketing tudományterületein folyó szakemberképzéssel a jelenkor kihívásainak igyekszik megfelelni. (...) Az agrobiznisz területeinek szakemberigényét a gazdasági és vidékfejlesztési agrármérnöki, valamint az informatikus és szakigazgatási agrármérnök szakokon keresztül szolgáljuk.” (*GVK küldetése*)

Az oktatáshoz kapcsolódó küldetés elemek között a Mezőgazdaság-, Élelmiszertudományi és Környezetgazdálkodási Karon (MÉK) is kiemelt helyen szerepel a képzési sokféleség, valamint a képzési struktúra rugalmassága, a szakok közötti könnyebb átjárhatóság megteremtése.

„A fenntartható mezőgazdaság és vidékfejlesztés követelményeinek megfelelően bővültek oktatási-képzési, kutatási területeink. A tudományok egymás közötti kapcsolata egyre erősödik, ami közép- és hosszú távon is kívánatos. Törekvésünk akár jelszóként is használható: „sokszínű képzés – átjárhatóság.” (*MÉK küldetése*)

A Természettudományi Kar (TTK) küldetések alapján kirajzolódó képzési szerkezete szintén a tanulmányi területi sokszínűség jegyeit hordozza. Annak ellenére, hogy az egyetemen önálló Műszaki Kar működik, a TTK az elmúlt években felvette képzési palettájára a mérnök képzést, amely a kari honlap szerint jól illeszkedik a hagyományos képzési profilhoz, valamint erősíti a kar szerepét a régióban.

A kutatási tevékenység küldetésekben való megjelenését vizsgálva elmondható, hogy a speciális képzést folytató Zeneművészeti Kar kivételével az Egyetem valamennyi karára jellemző a kutatás feladatának vállalása. A kutatás célja a nagy múltú, hagyományosan magas presztízsű karok – a Bölcsészettudományi Kar (BTK) és a TTK –, valamint az

kozattal rendelkezik (honlapjukon nem jelenítik meg az OEC küldetést), míg a Fogorvostudományi Kar honlapján egyéb tartalmak (dékáni köszöntő, a kar bemutatása és története) utalnak a küldetésre.

9 Állam- és Jogtudományi Kar (ÁJK), Általános Orvostudományi Kar (ÁOK), Egészségügyi Kar (EK), Fogorvostudományi Kar (FOK), Gyermeknevelési és Felnőttképzési Kar (GYFK), Gyógyszerésztudományi Kar (GYTK), Mezőgazdaság- Élelmiszertudományi és Környezetgazdálkodási Kar (MÉK), Műszaki Kar (MK), Népegészségügyi Kar (NK).

10 Bölcsészettudományi Kar (BTK), Gazdálkodástudományi és Vidékfejlesztési Kar (GVK), Közgazdaság- és gazdaságtudományi Kar (KTK), Természettudományi és Technológiai Kar (TTK), Zeneművészeti Kar (ZK).

11 Informatikai Kar (IK).

OEC és a MÉK küldetésében hangsúlyosan jelenik meg. Az utóbbinál a küldetés szövege a kutatási tevékenység dinamikus fejlődésére utal, míg a BTK, a TTK és az OEC esetében a kutatás célkitűzése más hangsúllyal, már kiépült kutatási struktúrát és jelentős innovációt feltételezve jelenik meg.

„Több területen nemzetközi szinten is ismertek és elismertek a kutatómunka eredményei. A Kar tudományos életében jelentős szerepet töltenek be a Magyar Tudományos Akadémia által támogatott kutatócsoportok.” (*BTK küldetése*)

„A kutatási tevékenységünk célja olyan új ismeretek szerzése, amelyek a betegségek okára, megelőzésére és kezelésére, valamint az egészséges állapot megőrzésére, javítására, és visszaállítására irányulnak. Célunk mind az alap, mind a klinikai kutatásban a nemzetközi színvonal elérése és megőrzése, az egészségügyi ellátás fejlesztését szolgáló innovációs kutatások alapjainak megteremtése és biztosítása.” (*OEC küldetése*)

Lényeges különbség mutatkozik az OEC-hez tartozó karok között a kutatás-fejlesztés célja tekintetében. A fenti idézet elsősorban az Általános Orvostudományi Kar (ÁOK) kutatást a gyógyítás szolgálatába állító szemléletét tükrözi. Ezzel szemben például az Egészségügyi Kar (EK) esetében a kutatási tevékenység fejlesztése a jövőben elérendő célként van jelen a küldetésben, a Fogorvostudományi Karnál (FOK) pedig – ugyan megjelenik a tudományos kutatás célja, amelynek művelését az ország első fogorvostudományi doktori iskolájának intézményi kerete is segíti – az oktatás hangsúlyosabb helyen szerepel az intézményi küldetésben.

Az EK-hoz hasonlóan az Egyetem fiatalabb karainak – Állam- és Jogtudományi Kar (ÁJK), Gyermeknevelési és Felnőttképzési Kar (GYFK), Műszaki Kar (MK) – küldetésében is a jövőre vonatkoztatva szerepel a jelentős kutatási kapacitás kiépítése, amely ezek esetében összekapcsolódik a regionális szerepvállalással, a régió innovációs potenciáljának erősítését célzó intézményi misszióval:

„Küldetés: a Műszaki Kar célja, hogy »Műszaki Tudományi Karrá« váljon, amely képes az Észak-Alföldi régió műszaki központja lenni, amit az érték, minőség, megbízhatóság és aktivitás jellemez. *Jövőkép:* a sikeresen akkreditált BSc és MSc szakok mellett további MSc szakok akkreditálása és indítása; Doktori Iskola kialakítása; K+F tevékenység fejlesztése; pályázati tevékenység erősítése; laborok akkreditálásával »vállalkozó« Kar megteremtése.” (*MK küldetése*)

A harmadik misszió

A harmadik misszió legtágabb értelemben a felsőoktatási intézmények utóbbi években hangsúlyossá váló, szűkebb és tágabb környezetük jólétének előmozdítása érdekében végzett oktatási, kutatási és szolgáltató tevékenységét jelenti,¹² amelynek fő dimenziói az ezt vizsgáló európai projekt jelentése¹³ alapján az alábbiak.

- A folyamatos tanulás megvalósítása.
- Technológia transzfer, innováció, oktatási és kutatási partnerség.
- Társadalmi felelősségvállalás, szolgáltatások (pl. regionális elkötelezettség, kulturális szolgáltatások, hagyományőrzés).¹⁴

12 A harmadik misszió fogalmának kialakulásáról és karrierjéről lásd Hrubos Ildikó jelen számban közölt tanulmányát.

13 Final Report of Delphi Study – E3M project – European Indicators and Ranking Methodology for University Third Mission, May 2011; <http://e3mproject.eu> [Letöltve: 2011.10.]

14 A harmadik misszió dimenzióinak bemutatását lásd: Hrubos Ildikó (ed) (2011) *Műhelytanulmányok*.

NFKK Füzetek 8. Budapesti Corvinus Egyetem, Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja, p. 70. 1. ábra. http://www.uni-corvinus.hu/fileadmin/user_upload/hu/kutatokozpontok/NFKK/NFKK_sorozat/NFKK_8_2.pdf [Letöltve: 2012.03.]

A Debreceni Egyetem intézményfejlesztési tervében az új típusú társadalmi-gazdasági szerepvállalás a kiemelt stratégiai célok között jelenik meg,¹⁵ és a kari szintű küldetéseknek is fontos eleme. A dimenziók közül a folyamatos tanulás előmozdítása elsősorban két, korábban főiskolai képzést folytató kar (az EK és a GYFK) küldetésében szerepel. Az előbbinél így jelenik meg az atipikus képzési formák kiterjesztésére és az élethosszig tartó tanulás elősegítésére való törekvés:

„(...) a kar a 21. század színvonalának megfelelően képzett szakembereket kíván kibocsátani a többciklusú képzés (BSc, MSc, BA, MA) programjainak kidolgozásával és megvalósításával, a felsőfokú szakképzés kiterjesztésével, a posztgraduális képzés sokszínűségével, a folyamatos továbbképzéssel, a távoktatás lehetőségének kihasználásával – tekintettel az élethosszig tartó tanulás igényére is.” (*EK küldetése*)

Az ÁJK-ra szintén jellemző a folyamatos tanulás megvalósítására való törekvés. A kar a képzési szintek szűkebb spektrumán vállalja az atipikus hallgatók oktatását: elsősorban a felnőttképzés célja szerepel a küldetésnyilatkozatban.

A harmadik misszió körébe sorolható a karok többségére jellemző intenzív innovációs tevékenység, a kutatási eredmények társadalmi-gazdasági hasznosulásának elősegítése, valamint a nemzetközi orientáció is. Az utóbbi egyik jelzője az oktatási és kutatási partnerkapcsolatok fontossága. A küldetések alapján az egyetem karainak többségénél – pl. ÁJK, Közgazdaság- és Gazdaságtudományi Kar (KTK), ZK – az oktatási célú, hallgatók és oktatók külföldi tapasztalatszerzését és vendégoktatók fogadását lehetővé tévő együttműködés bír kiemelt jelentőséggel:

„A kar külföldi kapcsolatai rendkívül kiterjedtek. Külföldi jogi karokkal (...) kialakított kapcsolataink lehetővé teszik, hogy hallgatóink ösztöndíjas külföldi részképzésben vehessenek részt.” (*ÁJK küldetése*)

„Minden évben vendégül látunk külföldi – legtöbbször tengerentúli – professzorokat, akik eltérő szemléletükkel, oktatási gyakorlatukkal pótolhatatlan tapasztalatokat adnak át diákjainknak. Saját oktatóink is rendre megfordulnak Európa és Amerika neves oktatási intézményeiben, és az ott szerzett tapasztalatokat karunkon kamatoztatják.” (*KTK küldetése*)

A nemzetközi orientáció az egészségügyi terület kari profiljainak – elsősorban az Általános Orvostudományi és a Fogorvostudományi Karok küldetésének – az egyik lehangsúlyosabb eleme. A két kar kiterjedt nemzetközi kapcsolatait és hírnevét mutatja, hogy az egyetemre érkező külföldi diákok legnagyobb része itt kezdi meg tanulmányait (a fogorvostudományi képzésben például az angol nyelvű programra beiratkozó elsőéves hallgatók száma meghaladja a magyar nyelvű képzés hallgatóiét).

A harmadik misszió leginkább összetett dimenziója (Társadalmi felelősségvállalás, szolgáltatások) az intézmény és karai oktatási és kutatási feladatokon túlmutató társadalmi szerepvállalását, a környezetükben élők jólétének növelése iránti elkötelezettségét jelenti. Ez a törekvés elsősorban az egészségügyi képzést folytató karoknál hangsúlyos:

„A közösség szolgálatában meghatározó szerepet kívánunk betölteni a régió és az ország egészségpolitikájának alakításában. Igyekszünk megfelelni az orvos, fogorvos, gyógyszerész, és felsőfokú képzettségű egészségügyi szakember utánpótlás regionális igényeinek. Az egészségmegőrzés értékeit közvetíteni kívánjuk külső szakmai, lakossági, és helyi egészségpolitikai fórumok felé.” (*OEC küldetése*)

15 A Debreceni Egyetem Intézményfejlesztési terve, 2011. november, p. 43. http://www.unideb.hu/portal/sites/default/files/toгыib/DE_IFT_mellekletekkel_20111110_0.pdf [Letöltve: 2012.04.]

Az egyetem más karai – például az ÁJK, a GYFK, a KTK, a TTK és a ZK – a harmadik misszió körébe sorolható tevékenységüket a tágabb közösség „szolgálatá” helyett elsősorban az intézményhez közvetlenül kötődő személyek (oktatók, hallgatók) jólétét növelő szolgáltatásokra vonatkoztatják. A társadalmi felelősségvállalásnak ez az individualistább, „piacibb” szemléletű megközelítése leginkább az ÁJK-ra és a KTK-ra jellemző: ezeknél a hallgatónak nyújtott anyagi jellegű szolgáltatások bemutatása nagy teret kap a kari honlapon. A szolgáltatások széles körének említése (pl. modern oktatási infrastruktúra, internet-hozzáférés, jól felszerelt kollégiumok, étkezési és szórakozási lehetőségek, kulturális és sportélet), kedvező pozíciók elérését célozhatja a hallgatókért folyó egyre élesebb intézményközi versenyben.

A regionális elkötelezettség vizsgálata során megnéztük, hogy a regionalitás mely szintjére vonatkoztatja a kar a szerepvállalását. Az elemzés során a regionalitás alábbi szintjeit különböztettük meg: város, megye, észak-alföldi régió, Kelet-Magyarország, Magyarország, határon túli magyarlakta területek, Európa és azon túli területek. Azt találtuk, hogy szinte valamennyi kar küldetésében megjelenik a regionális elkötelezettség egy vagy több szintje, amelyek közül az esetek többségében az észak-alföldi régió bizonyult hangsúlyosnak (a 15 karból 8, valamint az OEC küldetése is említi). A kari küldetések tehát döntőrészt egy tágabb, az egyetem 100–150 km-es körzetére vonatkozó regionális szerepkört jelenítenek meg, amelynek részeként több kar (pl. a BTK és a TTK) esetében jelen van a határon túli magyarlakta területekre kiterjedő szerepvállalás is. Elsősorban a speciális, az országban kevés helyen megtalálható és/vagy kiemelkedő színvonalú képzést folytató karok (az EK, a MÉK, az OEC és a ZK) honlapjain jelenik meg az országos hatókörre való törekvés. A határon túli régiók felé nyitott és az országos szerepet betöltő karok többsége nemzetközi szinten is értelmezi tevékenységét.

A regionalitás vizsgálatánál érdemes megemlíteni az egyetemi központtól távolabb eső karok helyzetét, amelyek székhelye más városokban található. A nyíregyházi központú Egészségügyi Kar és a hajdúböszörményi székhellyel rendelkező Gyermekevelési és Felnőttképzési Kar regionalitás felfogásának az észak-alföldi régió mellett hangsúlyos eleme és vonatkoztatási pontja a város. Ezek a karok küldetésüket és tevékenységüket helyi szinten (is) értelmezik, felismerve, hogy jelentős szerepet játszanak városuk szakember-utánpótlásában, értelmiségi közegének, kulturális életének alakításában.

A regionalitás eltérő szintjeit, valamint a regionális szerepvállalás sokszínű tartalmát tükrözik az alábbi küldetés részletek:

„A [kar] küldetése a multifunkciós mezőgazdaság és a vidék fejlesztése az észak-alföldi régióban és Kelet-Magyarországon.” (*MÉK küldetése*)

„A kar rendszeresen fogad magyar anyanyelvű határon túli hallgatókat, és újabban több szakon az angol nyelven folyó képzés is elindult, melyre távoli területekről is jelentkeznek hallgatók.” (*TTK küldetése*)

„A Kar létrejöttének célja, hogy az észak-alföldi régióban segítsen megoldani az egészségügy és a szociálpolitika szakmai, gazdasági megújításának és átszervezésének feladatait; csökkentse a szakemberellátás gondjait; lehetőséget adjon a középiskolát végzett fiataloknak a továbbtanulásra; járuljon hozzá a munkanélküliség csökkentéséhez olyan formában, hogy a régió számára szükséges szakemberek képzését vállalja.” (*EK küldetése*)

Társadalmi szerepvállalása keretében a karok egy része aktív szerepet vállal a város és a régió szellemi-kulturális életének alakításában. Ez a tevékenység elsősorban a Zeneművészeti Karra jellemző:

„ (...) igen fontos szerepet játszott és játszik ma is a régió zenei utánpótlás nevelésében, ugyanakkor olyan szellemi központja is a kulturális életnek, amely messze meghaladja oktatási feladatkörét. A város, a régió koncertjeinek, koncertsorozatainak nagy hányada hangzik el a Liszt teremben (...). A Kar 2001-ben oktatási intézményként az országban először indított saját rendezésű hangversenysorozatokat.”

A kulturális szerepvállalás másik dimenziójaként definiálható hagyományörzés a karok többségének honlapján, a kar történetét bemutató részben kiemelt teret kap. A kari tradíciókhoz való ragaszkodás egyaránt jellemző a sok évtizedes múltra visszatekintő, valamint az ezredforduló után alapított fiatal karokra (az utóbbiak honlapjain a kar története helyett az adott szakterület oktatásának helyi hagyományai és a karrá válás folyamatának fő stációi szerepelnek). A jelenség, amelyet legjobban az *identitásteremtés és identitásörzés* kettős fogalma jellemez, nem választható el a Debreceni Egyetem létrejöttéhez vezető integrációs folyamat eseményeitől, amelynek során korábban önálló intézmények összevonására került sor. A létrejött hatalmas intézmény kari egységei részéről az önálló identitás hangsúlyozása természetes törekvésnek tekinthető, amely hozzájárul az intézményen belüli sokféleség fenntartásához.

A karok tevékenységének grafikus ábrázolása

Az U-Map modellt követve kísérletet tettünk a kari jellemzők grafikus ábrázolására. A grafikonok a hazai modellezés során felhasznált indikátorokat¹⁶ (a körök szélén jelölve) mutatják be, dimenziók szerint rendezve.¹⁷ Az alábbiakban rövid értékelést nyújtunk a grafikonok áttekintéséhez (amelyek a szemközti oldalon tallhatók).

A *Közgazdaság- és Gazdaságtudományi Karon* a képzéskínálat erősen specializált, kevés szakot indít, amelyek mindegyike a 3-as ISCED területhez (Társadalomtudományok,

16 A dimenziók és azok indikátorai a következők: *Képzéskínálat*: A legmagasabb fokozatot adó program (BA/BSc–MA/MSc–PhD) (ZA1), Szakok száma (ZA2), Szakok száma (FSZ, BA, SZT, MA) (ZA2 a–d), A tanulmányi területek száma (ISCED) (1–2 számjegy) (ZA3), Az egy szakra jutó programok száma (ZA4), Az egy FTE oktatóra jutó hallgatók száma (ZA6). *Atipikus hallgatói csoportok*: A felnőtt (30 év feletti) hallgatók aránya (%) (ZB1), A munka mellett tanuló hallgatók aránya (%) (ZB2), A távoktatásban részt vevő hallgatók aránya (%) (ZB3). *Tanulmányi területek (ISCED területek)*: A hallgatók megoszlása tanulmányi terület szerint (%) (ZB4 (1–8)). *Tanulmányi szintek*: Hallgatók megoszlása képzési szint szerint (%) (FSZ, BA, SZT, MA) (ZB4 a–d). *Méret*: A hallgatói létszám összesen (ZB5). *Kutatás*: Összes kiadvány – konferenciakötet nélkül (ZC1), Az egy főre jutó publikációk száma az FTE akadémiai stábben (oktatók és kutatók) – konferencia kötetek nélkül (ZC2), Az egy főre jutó kutatási kiadások az akadémiai stábra (FTE) vetítve (K+F-ből) (ZC6 a), A tudományos minősítéssel rendelkezők aránya a teljes állású oktatókon belül – Fő (ZC7), Az egy főre jutó projektek száma az FTE akadémiai stábben (ZD1). *Nemzetközi orientáció*: Külföldi hallgatók aránya – MA, BA, PhD (ZE1), A csereprogramok keretében beérkező hallgatók aránya az összes hallgatóon belül (%) (nappali tagozat) (ZE2), A csereprogramok keretében kiutazó hallgatók aránya az összes hallgatóon belül (%) (nappali tagozat) (ZE3), Külföldön tartózkodók aránya az akadémiai stábben (%) (ZE4), Külföldi állampolgárok aránya az akadémiai stábben (%) (ZE5), Nemzetközi bevételek aránya a teljes K+F bevételen belül (%) (ZE6). *Regionális elkötelezettség*: A régióban munkavállalóként maradó hallgatók aránya az összes végzett hallgatóon belül (%) (ZF1), A régióból érkező hallgatók aránya az elsőéves hallgatókon belül (%) (ZF2).

Bővebben lásd: Hrubos Ildikó (ed) (2011) *Műhelytanulmányok*. NFKK Füzetek 8. Budapesti Corvinus Egyetem, Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja, p. 26; p. 51. http://www.uni-corvinus.hu/fileadmin/user_upload/hu/kutatokozpontok/NFKK/NFKK_sorozat/NFKK_8_2.pdf. [Letöltve: 2012.03.]

17 Az eltérő terjedelem kiküszöbölése érdekében az indikátorokat standardizáltuk, az indikátorok átlaga a 3-as érték, az 1-es alacsony, a 6-os magas értéket jelez. Így a dimenziók tusként lehet az intézményi átlaghoz, más karokhoz, és más dimenziókhöz viszonyítani. Egyes indikátorok értékei hiányoznak bizonyos karokon, ezeket „0” jelöli.

gazdaság, jog) tartozik. Magas az egy oktatóra jutó hallgatók aránya, miközben a kar mérete az intézményi átlagnál valamivel kisebb. Viszonylag magas a felsőfokú szakképzésben részt vevő hallgatók aránya, valamint a szakok száma. Az atipikus hallgatók jelenléte nem jellemző a karon, míg a regionalitás dimenziója kiemelkedően hangsúlyos. Ezzel párhuzamosan a nemzetközi dimenzióban vegyes képet ad, a csereprogramban részt vevő hallgatók aránya magas, ezzel szemben a nemzetközi orientáció több jellemzője átlag alattinak tekinthető.

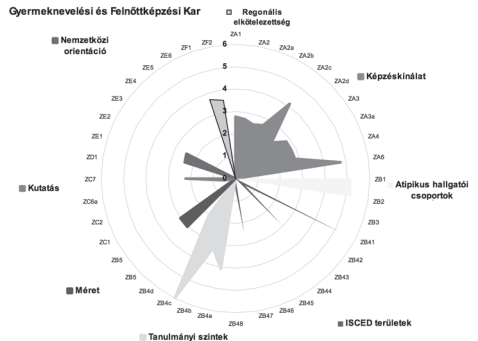
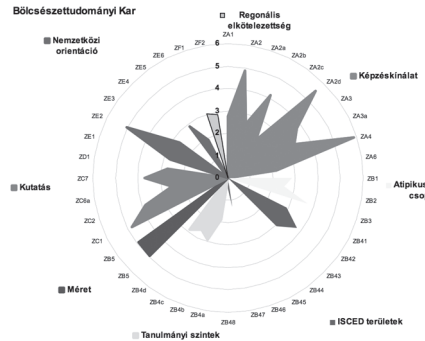
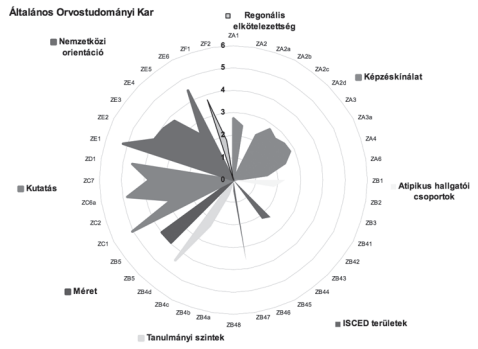
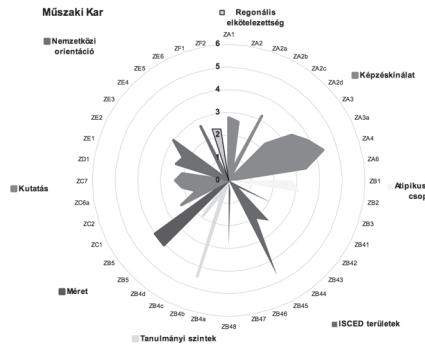
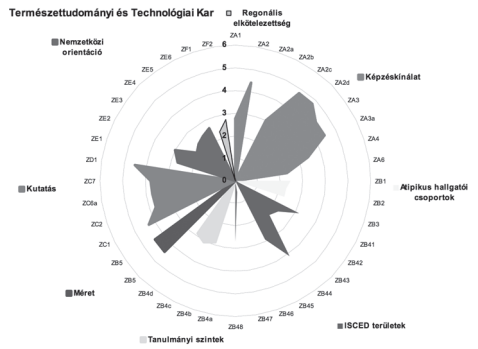
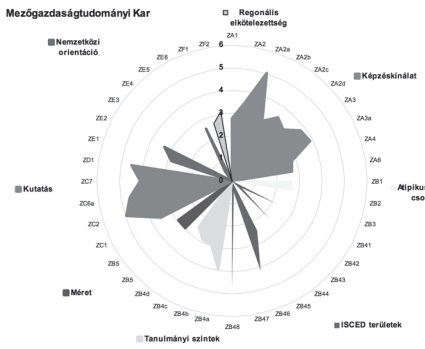
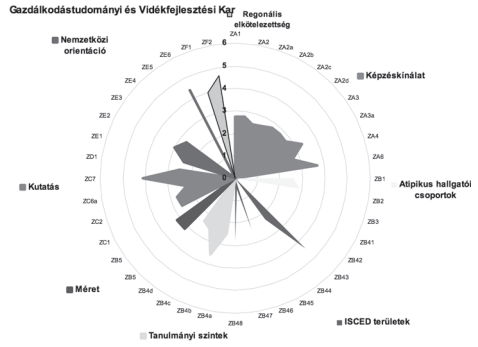
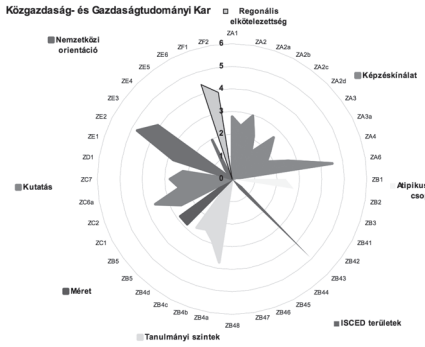
A *Gazdálkodástudományi és Vidékfejlesztési Karon* a képzés kínálat kiegyensúlyozott, tanulmányi területek szempontjából szintén erősen koncentrált – legnagyobb arányban a gazdasági (3-as), kisebb mértékben az agrár és a szolgáltatási területeken oktat. A hallgatóarányt tekintve magas az alapképzés súlya. A regionalitás szintén kiemelten hangsúlyos, a kutatás és a nemzetközi orientáció egyes területei jelentősek.

A *Mezőgazdaságtudományi és Környezetgazdálkodási Karon* (Mezőgazdaság-, Élelmiszertudományi és Környezetgazdálkodási Kar) a képzés kínálat meglehetősen sokszínű, amely elsősorban a többi, szűkebb tanulmányi területi profillal rendelkező gazdasági karral összevetve hangsúlyos. A szakok száma magas, a felsőfokú szakképzés aránya kimagasló, amely a hallgatóarányoknál is megjelenik. A kínálatban több tudományterület is megjelenik, kiemelkedik ezek közül az agrár (6-os), de kisebb mértékben a szolgáltatások és a mérnöki terület (8-as, 5-ös) is jellemző a karra. A kar mérete átlagos, a regionalitás és az atipikus csoportok oktatása kevésbé jelentős. Míg a nemzetközi orientáció egyes elemei átlagosak, a kutatás dimenziójában egységesen magas értékekkel bír a kar.

A *Természettudományi és Technológiai Kar* képzés kínálat sokszínű, a kar a szakok többségét mesterképzés és továbbképzés keretében indítja, miközben az alacsonyabb szintű képzések szakkínálata kisebb. A hallgatók megoszlása ettől valamelyest eltér, az alapképzés hallgatóaránya közel azonos a mesterképzésével és a szakirányú továbbképzésével. A tanulmány területi sokféleség jellemző a karra, amely a széles programválasztékban is tetten érhető; hangsúlyos a természettudományi és a műszaki terület (4–5.), és fontosak a területek tanári képzései is. A karon is megjelenik ugyan a mérnökképzés, azonban ez a Műszaki Karon sokkal hangsúlyosabb. A karon nagyon erős a kutatás dimenziója, míg a nemzetközi orientáció és a regionalitás átlag alatti. A kutatás kiemelkedő szerepét jelzi a fokozattal rendelkező oktatók magas aránya, az egy főre jutó kutatási projektek és publikációk magas száma.

A *Műszaki Karon* a szakok többsége az alapképzéshez tartozik, ez a koncentráció megfigyelhető a hallgatók képzési szintenkénti arányaiban is. A karra jellemző az egy szakra eső magas programkínálat és a tanulmányterületek magas száma, amelyek közül hangsúlyos a mérnökképzés, kisebb jelentőségű a gazdasági, a tanári és a szolgáltatási terület. A kar mérete az előbbihez hasonlóan nagy, a regionalitás és a kutatás dimenziói ugyan átlag alattiak, de a főiskolai karok között mégis kiemelkedők, az atipikus hallgatói csoportok, valamint a nemzetközi dimenzió egyes indikátorai átlagosak.

Az *Általános Orvostudományi Kar* képzés kínálat erős specializáltságot mutat, hallgatószáma magas. A kar kevés szakon jellemzően mesterképzést nyújt, amelyet kiegészít a szakképzés, a tanulmányi területek közül domináns az egészségügyi terület, emellett jelen van a 3-as, és 4-es terület is. A regionalitás szerepe kettős: a régiós hallgatóvonzás kisebb, míg a végzettség kimagasló arányban maradnak a régióban. Az atipikus hallgatók jelenléte a karon alacsony mértékű. A kutatási tevékenység, valamint a nemzetközi orientáció dimenziója az Egyetem karai közül itt az egyik leghangsúlyosabb, a hallgatók



közel fele külföldi származású, de jelentős a csereprogramokban részt vevők és a külföldi kutatási bevételek aránya is. A kutatás tekintetében a volumen és az output publikációk száma egyaránt kiemelkedő.

A *Bölcsészettudományi Kar* az Egyetem karai közül a legnagyobb, képzés kínálatában kimagasló a szakok száma, ezen belül az alap és mesterképzés különösen hangsúlyos, míg a többi szint átlagos mértékben van jelen. A hallgatókra vonatkoztatva az egyes szintek jellemzően átlagos fontosságúak, a szakképzés jelentősége alacsony. A tanulmányterületek száma átlagos a többi karral összehasonlítva, ehhez viszont kiemelkedő programválaszték társul. A képzések között domináns a humán terület (2.), emellett fontos a társadalomtudományi és a tanári terület is. A regionalitás és az atipikus hallgatók fontossága összességében átlagos. A kutatási dimenzió nagyon jelentős a karon, magas a publikációk és a fokozattal rendelkező oktatók aránya. A nemzetközi dimenzió egyes területei kimagaslóak, így a csereprogramokkal beérkező hallgatóarány.

A *Gyermeknevelési és Felnőttképzési Kar* képzés kínálatában a szakirányú továbbképzés kiemelt jelentőséggel bír. A hallgatók képzési területi megoszlása tekintetében az alapképzés dominál, de a többi karhoz viszonyítva magas a szakirányú képzések hallgatóaránya is. Tanulmányi területek szerint a többi karhoz viszonyítva hangsúlyos a tanárképzés (1.), és jelen vannak a társadalomtudományi-gazdasági (3.), valamint a szolgáltatási (7.) terület képzései is. Az oktatás-képzés hangsúlyosságát jelzi az atipikus hallgatói dimenzió két elemének (30 év feletti hallgatók és munka mellett tanulók) kimagasló aránya is, valamint az, hogy a regionalitás jelentősége a GYFK-nál csak a gazdasági karokon magasabb. A kutatási és nemzetközi dimenziókban ellenben jellemzően alacsony értékekkel bír a kar.

Összegzés

Elemzésünk célja a Debreceni Egyetem belső sokféleségének bemutatása volt a honlapon megtalálható küldetések, valamint a karok tevékenységének grafikus ábrázolása révén.

A honlapelemzés egyik tanulsága, hogy a gyakorlatorientált képzést és alkalmazott kutatást folytató gazdasági és agrártudományi, valamint a korábban főiskolai képzést nyújtó karok profilkja sok tekintetben eltér a kiemelkedő kutatási potenciállal rendelkező, nagy múltú tudományegyetemi karokétól, valamint az oktatás és a kutatás mellett a gyógyítás feladatát is vállaló orvosi karokétól. Az orvosi karok küldetése a jelentős innovációs potenciál fenntartása mellett a közösség szolgálatára összpontosít, nemzetközi orientációjukra pedig a külföldről teljes program teljesítésére érkező hallgatók magas aránya jellemző. Ezzel szemben a gazdasági és jogi karok arculatát a széles körű hallgatói szolgáltatások nyújtása és a rövidebb idejű csereprogramokban való részvétel ösztönzése határozza meg. Regionális szerepvállalását a karok többsége az észak-alföldi régió vonatkozásában értelmezi, ugyanakkor egyes karokra az ennél tágabb (országos vagy nemzetközi szintű), illetve a várost a középpontba állító regionalitás felfogás is jellemző. Regionális orientáció tekintetében különbség mutatkozik a jelentős tradíciókkal rendelkező és/vagy keregett képzéseket indító egyetemi karok, valamint fiatal és/vagy korábban főiskolai képzést folytató karok között.

A második részben bemutatott kari grafikonok legfontosabb hozadéka, hogy az ábrázolt dimenziók mentén lehetővé teszik a kiválasztott karok tevékenységének közvetlen összehasonlítását, több szempontú értékelését.

Bander Katalin & Horváth Ákos

Csoportkohéziók és széttartó narratívák

Egy társadalomrajz a két világháború közti sárospataki diákságról

A huszadik századi sárospataki diákvilágról eddig jobbra olyan visszaemlékezésekből, memoárokból formálhattunk képet, ahol a műfaji jellegből adódóan elsősorban a személyes életút fókuszából, utólagosan kaptunk rálátást az iskola mindennapjaira. Ennek tükrében különösen szerencsésnek mondható, hogy a negyvenes évek elején pedagógiai dolgozatként több diák is feldolgozta a kérdést. Esetükben a kézenfekvő belső jelleg még reflektálatlanul jelen idejű (ellentétben a több évtizedes perspektívából, sok minden által terhelt visszaemlékezésekkel), ugyanakkor a megismerésnek a saját tapasztalaton túli lehetőségeit is igyekeztek felhasználni (levéltári források, statisztikák, „interjúk” által). Az alábbiakban egy ilyen dolgozatot igyekszem tematizálni és értelmezni. Vállalkozásom nem példa nélküli a társadalomtörténeti kutatásokban, hiszen Gyáni Gábor nemrég Pécs polgári és középosztályi világaról egyetlen személyi tudaton keresztül rajzolt újszerű képet.¹

Az 1941-ben készült pedagógiai dolgozat szerzője Kováts Árpád másodéves teológushallgató, faluszeminarista,² aki a diákság szociográfiáját vetette papírra.³ Kováts hatvan oldalas munkája külön tárgyalta a különböző struktúráképző tényezők (osztály, „gárda”,⁴ származás) szerepét és elsősorban a gimnazistákra koncentrált. A pataki diákok társadalmi beágyazottsága kapcsán leszögezte, hogy bár „régén Patak a szegények iskolája volt, (...) mióta az Angol Internátus megépült, jelentős a felsőbb társadalmi rétegekből származó diákok száma”, majd rámutatott, hogy az angolosok jelentősége számarányukat is felülmúlta.⁵ A közölt kimutatás alapján a gimnázium majd egytizede (8%) a felső rétegekből került ki, jóval több, mint a fele (63%) a középosztályból, valamivel kevesebb, mint egyharmad része (29%) pedig az alsó néposztályból.⁶ A szerző vélekedése szerint a diáktársadalom osztályok és internátusok szerint tagolódott, többnyire a társadalmi státusz függvényében (hiszen az egyes internátusok költségei igen változóak voltak). A felső osztály és a középosztály egy része az Angol Internátusban helyezkedett el, a középosztály más része a Humán, a Teológiai és a Kisinternátusban, valamint a gárdák egy részében, az alsó osztály pedig többnyire a Kisinternátusban és gárdákban.

Kováts a csoportkohéziós tényezők közül a szálláskörképet megelőzően az osztályt vette górcső alá és mutatott rá az életkor alapján meghatározott, szigorú hierarchiára a kollégiumon belül. Bár az osztály nem bizonyult primer csoportszervező erőnek, a korszellemhez igazodó szegregációs övezetnek annál inkább tekinthető a szerző szerint: „csak

1 Gyáni Gábor (2010) A magyar polgári elitek értékrendszere és regionális változatai. *Tér és Társadalom*, No. 2. pp. 5–16.

2 Az igen jelentős társadalomfeltáró munkát végző faluszeminárium 1931 és 1951 között működött Sárospatakon, Újszászy Kálmán professzor vezetésével. Lásd: Orosz István (2004) A debreceni és a sárospataki falukutatás. *Zempléni Múzsza*, No. 2. pp. 14–22.

3 Kováts Árpád (1941) *Adalékok a pataki diák társadalomrajzához*. Sárospataki Református Kollégium Tudományos Gyűjteményei, Adattár, Faluszemináriumi Kéziratok, 1051. Sárospatak. Az alábbiakban minden hivatkozás nélküli idézetnek ez a forrása.

4 Gárdáknak nevezték a városban, magánházaknál lakó diákok csapatát.

5 Az 1931-ben átadott intézmény a honi elitek angolszász világ felé való tájékozódását szolgálta. Részletesebben lásd: Kézi Erzsébet (2004) *Egy megvalósult klebelsbergi koncepció: a sárospataki Angol Internátus*. Eötvös, Budapest.

6 A középrétegek túlsúlyát a szakirodalom is megerősíti. Barcza József (1981) A Kollégium története 1919 után. In: *A Sárospataki Református Kollégium: tanulmányok alapításának 450. évfordulójára*. (eds) Tiszáninneni Református Egyházkerület Elnöksége, Református Zsinati Iroda, Budapest, p. 256

a zsidókat különíti el az osztály, ezek rendszerint külön padban is ülnek. Egy osztályban nincs is több négy zsidónál, összesen van a gimnáziumban 33” – tette hozzá, majd később mindezt a városra vetítve, a pataki társadalmon kívül elhelyezkedő zsidóságról értekezett.⁷ Bár Újszászy Kálmán visszaemlékezéseiben kifejezetten hangsúlyozta ennek ellenkezőjét,⁸ Kováts egy évfolyamtársa szerint az antiszemita korhangulat nem hagyta érintetlenül a teológusokat sem.⁹

Fontos hangsúlyozni, hogy a diákság zöme nem volt őshonos sárospataki a korszakban. A kisszámú helybeliek unalmasabbnak tartott életéről nem is ejt sok szót Kováts: „kisebbségnek érzik magukat, tudatosan olvadnak be a szüleiktől távollakók életébe” – figyelmeztet erre a sajátos asszimilációra. A pataki származású ifjak számának drasztikus csökkenését jelzi, hogy míg az 1921/22-es tanévben a diákok 40%-a volt helybéli, ez a szám 1940/41-re 13%-ra adadt.¹⁰ A dolgozat szerint (1940-ben) „a diákok fele lakik a különböző internátusokban és a gárdákban lakókkal együtt a szüleiktől távollévők a diákság háromnegyedét teszik ki”. Mindez számszerűsítve azt jelentette, hogy „az 550 növendék közül csak 80 helybéli (...) 42 olyan növendék van, aki vonattal, vagy kisvonattal jár be a környékről naponta, 428 növendék lakik távol a szüleitől, akik közül internátusokban 277 és gárdákban pedig 151 növendék lakik.”¹¹

1. táblázat: Az internátusokban lakó 277 diák megoszlása (1939/40).

| | | | |
|----------------------|---------|--------------------|---------|
| Teológiai Internátus | 39 diák | Kisinternátus | 64 diák |
| Angol Internátus | 96 diák | Gortvay Internátus | 19 diák |
| Humán Internátus | 47 diák | Rác ház | 12 diák |

Forrás: Kováts Árpád (1941) *Adalékok a pataki diák társadalomrajzához...*, SRKTGy. Adattár. Fsz. Kt. 1051. p. 11.

Az adatok ismertetése után mutatta be a szerző egyenként a különböző szálláshelyeket,¹² elsőként a Teológiai Internátust. „A diákok itt vannak a legkedvezőbb helyzetben (...) az internátus szobáinak nagy részében egy-egy teológus felügyelete alatt lakik három diák” – ami azt is jelentette, hogy a felügyelő törődni tudott a fiúkkal, gyakran tanította is őket.

7 Mindezt megerősíteni látszik a volt pataki diák Képes Géza verse is: „Volt egy ügyvéd, Binét Menyhért – / angol költők jelesebbjét/ fordította, meg is jelent, /na, nem Pesten, de idelent./ Hozzá mentem, könyveket adott, /tiltottakat s a »Nyugat-ot«; vele beszélgetni jó volt,/ de nem volt szokás – zsidó volt”. Képes Géza (1989) *Binét Menyhért*. In: Képes Géza, *A pataki diák*. Kozmosz, Bp., p. 60.

8 „Egyre vigyáztak itt Patakon, hogy jobbratolódás ne legyen. Egyetlenegy fiú lett volna, akinek érzelke volt ez irányban, de attól tartózkodtak, de ez a városra is jellemző volt.” Huszár Tibor beszélgetése Újszászy Kálmánnal (1996). „A szociográfiai szemlélettel el lehet jutni a legmesszebb, csak a csúcsra nem!” In: Balassa Iván, Kováts Dániel, Szentimrei Mihály (eds) *Újszászy Kálmán emlékkönyv*. Szabad Tér, Budapest–Sárospatak, p. 44.

9 Többek között (a harmadik zsidótörvény elfogadásának idején) kijelentette, hogy „a zsidóságot általában nagy veszedelemnek tartják a magyarságra nézve és szigorúbb intézkedéseket sürgetnek ellene”. Meglátása szerint „a radikális iránytól az enyhébbekig több árnyalat” mutatkozott e kérdésben. Lipkovits József (1941) *Adalékok a pataki diák nemzeti rajzához*. SRKTGy. Adattár. Fsz. Kt. 1050. Sárospatak, pp. 18–19.

10 Barcza (1981) *A Kollégium története 1919 után...* i. m., p. 256.

11 Barcza szerint 1940/41-ben a gimnázium nyilvános tanulóinak már 76,4%-a lakott internátusban, amit a (folyamatos építkezések következtében) elnéptelenedő városi diáktanyák és a helyi tanulók egyre apadó száma is jelez. Barcza (1981) *A Kollégium története 1919 után...* i. m., p. 257. Mindez természetesen az internátusok diáktársadalmi szerepének emelkedését is jelentette.

12 A legnehezebb sorsa egyébként a (szállás nélküli) vidékről bejáróknak volt, hiszen a diákeletbe csak az iskolai idő alatt tudtak bekapcsolódni. Sárospatakon ezen kívül csupán az állomás várótermében töltöttek el hosszabb időt és életüket télen a rossz vonatközlekedés is keserítette.

Az internátusok közti átjárás megengedett volt; a teológusok különösen a Kisinternátussal voltak szorosabb összeköttetésben (amelyet közös kirándulások és futballcsapat is erősített). Többnyire a vidéki intelligenciához tartozó családok gyermekei laktak a lelkészeknél, ahol a sok jelentkezőből könnyen ki lehetett „választani a jó tanuló és jobb családokból származó gyermekeket” [kiemelés tőlem: B.Á.]

Az igazán „jó családokból” származók azonban mégsem ide, hanem az Angol Internátusba kerültek. Kováts szerint annak ellenére, hogy ezek „a fiúk erősen elkülönülnek másoktól, mélyebb barátság nem kapcsolja őket egybe, együttlétük inkább osztálytársi, vagy lakótársi viszony (...) A növendékek az internátusból csak engedéllyel távozhatnak, és így nem keveredhetnek bele más internátusok életébe (...) az angol internátus elzárkózik a többiekől” – tette hozzá (talán némiképp irigykedve is) Kováts, az intézmény elitista jellegét hangsúlyozva. Az elzárkózás egyik oka lehetett, hogy az angolosok nagy része Pestről járt be, „s egy vidéki fiúnak nehéz a pesti fiú gondolkozását megérteni és viszont”. Mindazonáltal, az idő múlásával közeledtek egymáshoz a diákok, „úgy mondják a többiek, hogy megnevelik az angolos fiúkat”. Az alapvető ellentétek azonban vélhetően nem tudtak teljes mértékben feloldódni az alma mater falai között, sőt, az iskola bizonyos hatalmi struktúrái is diszkriminálták a szegényebb növendékeket. A szerző szerint ugyanis „a leggyakrabban osztogatott büntetés a kedvezmények elvétele s ez alól mentesek a teljes díjat fizető, sőt az Angol Internátusban tekintélyes összegeket kiadó szülők gyermekei”.

Érdemes ezeket a gondolatokat összevetni egy „angolos” visszaemlékezésével. A különböző időkben, különböző módon megfogalmazódott narratívák sokrétűségére vet ugyanis fényt Tornallyay Zoltán, aki szerint a pataki oktatás „abszolút demokratikus volt. A tanulási teljesítmény és nem a származás számított. Az osztályteremben nem volt különbség az Angol Internátus vagy a szegény diákokat befogadó internátusok diákjai között”.¹³ Hogy ez a tradicionális „Patak imágóhoz” jól illeszkedő vallomás homlokegyenest más mond a kollégium életéről, nem feltétlenül zárja ki bármelyik tudósításunk őszinteségét. Azt azonban nagyon jól illusztrálják, hogy mennyire eltérőek lehetnek az ugyanarról a témakörrel, ám más perspektívából született (és nem egyidejűleg rögzített) beszámolók.

Ugyanakkor tény, hogy az „elitinternátus” karitatív intézkedésekkel is igyekezett elfogadtatni magát a diáksággal. Ennek szellemében mintegy tucatnyi jól tanuló szegény gyermeknek biztosítottak ingyen lakást és mosást. Ők voltak a Rácz-ház lakói, akik az Angol Internátus növendékei között korrepetálhattak, ebből fedezvén tápintézeti és tanítási költségeiket. „Így élt tovább az előző korszakban látott gyakorlat, amely szerint az »úrfi« mellé »tanítót« fogadtak.”¹⁴ A kedvezményezetttek élhettek az internátus nyújtotta előnyökkel, használhatták a játék- és olvasótermeket. Azonban „az érintkezésben érezhető mindig a különbség. Szóval, ha nem is mondják, de a fiúk megérik, hogy ők mások” – vélte Kováts.¹⁵

Az 1938/39-es tanév elején adták át a Humán Internátus épületét, amelyben a középosztály gyermekei foglaltak helyet, „szolid, de barátságos környezetben”, mintegy közve-

13 Idézi: Kézi (2004) *Egy megvalósult klebelsbergi...* i. m., p. 143. A szerző munkája során több egykori angolos diákot is megkeresett. „Szinte mindenki kiemelte az iskola demokratikus szellemét, a különböző társadalmi környezetből jött tanulók természetes és békés együttélését.” Uo., p. 141.

14 Barcza (1981) *A Kollégium története 1919 után...* i. m., p. 248.

15 Kováts évfolyamtársa szerint a Rácz-házban élő diákok közül – kitűnő tanulmányi eredményeiknek is köszönhetően – többen meghatározó vezetői voltak a diákszervezeteknek, továbbá bevett volt körükben a külföldi (elsősorban amerikai) diákokkal való levelezés is. Major Zoltán (1941) *Adalékok a sárospataki diák művelődésrajzához*. SRKT Gy. Adattár. Fsz. Kt. 1052. Sárospatak, p. 14.

títő szerepet töltve be az angolosok és a többi szállás között. Ahogy az előbbieknél a kormányzat által támogatott, angolorientációjú elitképzés volt a cél, úgy a humánosoknál a sokat szidott, hivatalfüggetlen „történelmi középosztály” (a „dzsentri”) gazdasági nevelése volt napirenden. A pénzügyi előadásokat tartó diákoknak saját „bankjuk” volt, ahova még a tanárok is szívesen fordultak rövid lejáratú kölcsönökért, Kováts szerint azt is tervezték, hogy a gimnáziumban boltot létesítenek. A tanári felügyelet melletti próbálkozások által a rátermettek „pozitív gazdasági ismeretekre” is szert tehettek. A „humáninternátusi diákkaptár” anyagi alapjáért a diákság havonta egyszer lemondott egy moziról és ezt a megtakarítást, mint alaptőkét forgatta „kölcsönök kiadásával, malachízlalással és egyéb különleges módon”. A tiszta haszon nagy részét tehetségvizsgás szegény gyermekek segélyezésére fordították.¹⁶

A röviden elintézett Gortvay Internátus kis létszámú, olcsó és az alsó középosztály gyermekei által lakott „baráti közösség” volt, ám inkább a Kisinternátus – vagyis az 1930/31-es tanévben alapított „Kisinti”¹⁷ – felelt meg legjobban a diákromantikának. Elsősorban a vidéki középosztály sarjai lakták a szegényes szállást, amelyet vonzóvá tett a kevés felügyelet és a szabadabb élet lehetősége. „Itt van még a legtöbb nyoma a régi diákéletnek. Minden szobában külön kályha van, a diákok maguk fűtenek” és főznek. Kováts az önállóságból eredeztette a Kisinternátus vezető szerepét, amit jelez, hogy a diákmegmozdulásoknak is jobbára ők voltak a kezdeményezői. Hozzájuk tartozott a Gutenberg szoba, „a rossz diákok internátusa” (mivel azokat tették ide korábban, akikkel már seholy sem bírtak).

A pataki diákélet meghatározó és még a Kisinternátusnál is szabadabb tere volt az ún. gárda. „Ezek a fiúk a városban, tanári házaknál, más helyeken találunk szállást s itt vagy saját szobájuk van, vagy ketten, hárman, négyen lagnak együtt. (...) A szabadabb szelleműek igyekeznek elfoglalni a gárdákat, mert itt köti a diákokat a legkevesebb kötelék.” Noha jelentős szerepet játszott körükben az alárendeltség, Kováts példákkal illusztrálta, hogy az idegenek előtt összetartozónak mutatkoztak, az internátusiakkal szemben pedig „határozott gárdaöntudatuk” volt. A gárdák „többnyire elhanyagoltak (...) és soha sincs rend. Az ágy alatt fa, a sarokban utazókosár, a szekrény tetején limlom s az asztalon könyvek és papírok romantikus összevisszaságban”. Gyakran mentek el más gárdákat meglátogatni, így gyakori a vendég is, „mert ennivaló mindig található náluk”. Kováts megjegyezte, hogy sokan étkeztek közülük szállásadójuknál és ez a (nem olcsó) koszt jobb volt a konviktusénál. Társadalmi megmozdulásaik közül kiemelkedett a szomszédos gárdák által rendezett „diák bibliakör”.¹⁸

A tanulók életének fontos része volt a nem éppen gasztronómiai csúcstermékeket szervező konviktus,¹⁹ ahol háromszáz diák és teológus étkezett együtt, meghatározott rend

16 1935-től a második világháború végéig folyt Sárospatakon az ún. tehetségvizsgáztatás, amely által a legkínzóbb rászorulóknak internátusi ellátásban részesültek. Lásd: Harsányi István (1940) *A sárospataki tehetségkutató munka*. Kisfaludy, Sárospatak. 1943-ban az Országos Népi- és Családvédelmi Alap segítségével külön szállás is épült számukra. Szentimrei Mihály (1995) *A sárospataki Református Kollégium 20. századi virágzása, felszámolása és újraindulása*. In: Kováts Dániel (ed), *Szépség 7. Tanulmányok Újszászy Kálmán tiszteletére*. Kazinczy Ferenc Társaság, Sátoraljaújhely, pp. 189–190.

17 A Sárospataki Református Főiskola Értesítője, 1930/31, 4.

18 A visszaemlékezések a gárdák kapcsán többnyire harmonizálnak a korabeli leírásokkal. Lásd például: Rác István (1991) *A semmi partján*, Magvető, Bp., pp. 48–49.; Szabó Lajos (2000) *Utolsó szalmaszál*. Magyar Égháztörténeti Enciklopédia Munkaközösség; Kazinczy Ferenc Társaság, Bp., pp. 23–24.; Csáji Pál (1951) *Életfutások (Nagyida, Sárospatak, Szepsi, Kassa)*. Bp., 1951, 10–11. SRKTGy. Adattár. Fsz. Kt. 225, 3.

19 Ebben is egyetértés mutatkozik: Szabó (2000) i. m., pp. 24–25.; Képes Géza (1989) *A pataki kollégiumban*. In: Képes Géza, i. m., pp. 55–56.

szerint. A társalgás gyakran torkollott ebéd utánra is elnyúló parázs vitává. Az ebéd végeztével kivonultak a diákok „s cigarettára gyújtanak az előcsarnokban”. Az intézet felügyelői ekkor, vagyis leginkább ebéd után kezdtek el enni, a nőtlen tanárokkal, internátusi felügyelőkkel együtt. Kováts szerint kosztjuk lényegesebben jobb és több volt, mint a diákoké, amiért „sokan méltatlankodnak. Meg kell állapítanom, hogy ez a kétféle kosztolás nem nevel szociális gondolkozásra” – tette hozzá bátran a szerző.

Azonban nemcsak a szállásnak és az evésnek, de a betegeskedésnek is megvolt a közösségépítő ereje. A diákok maguk tartották fenn a betegsegélyező egyesületet, aminek tulajdonát képezte a diákkórház, külön épületben a járványkórházzal. Teológushallgatónk leszögezte, hogy a kórház „diáktársadalmi intézmény”, amit kor- és rangkülönbség nélkül vettek igénybe a tanulók, akik „beszélgethetnek, megismerhetik egymást s ez a legjobb módja a különbségek lecsiszolásának”. A szerző szerint ugyanakkor az egyenlők közt itt is voltak egyenlőbbek: „az angolinternátusiak kisebb lázzal is befeküdhetnek a kórházba, ott jobb ételt kapnak, kapnak tízórait és uzsonnát, s a »nénike« jobban törődik velük”.

A „diáktársadalom főbb sejtjeinek” bemutatása után „a társadalmi találkozás helyei” kerültek sorra, mindenekelőtt a közös szombati bibliaköri foglalkozások, amelyek lelkiileg is közelebbi kapcsolatba hozták a gárdák és az internátusok lakóit. Ezzel szemben a leventeképzés és a cserkészlet társadalmi szerepet nem játszott Kováts szerint, mivel előbbi osztályonként történt, így nem sokban különbözött egy testnevelési órától, utóbbiak pedig „nem tudnak érdekesek lenni, nem irigyelik őket, nem is nagyon haragszunk rájuk”. Ugyanakkor fontosnak érezte hangsúlyozni, hogy csak a jobb módúak lehettek „stramm cserkészek”, vagyis azok, akik be tudták szerezni a költséges felszerelést.²⁰

Bár sok összefüvetelt épp a tanulók szerveztek meg, Kováts szerint a diákság mégsem kapta meg „társadalmi szükségleteinek kielégítését”. Ennek okát abban látta, hogy a legtöbb helyen nem lehettek hangadók a fiatalok, rájuk inkább csak mintegy „díszletként” számítottak. A vasárnapi kirándulások és a (silánynak minősített) sportélet – ha nem is e szükségletet szolgálták – legalább a csoportos kikapcsolódás élményét lehetővé tették a diákoknak. A „kiváltságosok” (gimnáziumi leánynövendékek, fiatalabb tanárok, tisztviselők, néhány szerencsés teológus és gimnazista) egy kiránduló körben is túrázhattak Patakon, a kényelmesebbek pedig a városi mozi heti két előadását, illetve a rendszertelen színházi előadásokat látogathatták.

Tulajdonképpen a korzó „a legjobban kifejtett társadalmi érintkezési hely, s a diákoknak csak a bakákkal és a cselédlányokkal kell megosztozni rajta, egyébként teljesen az övék” – élcelődött szerzőnk nem kevés (ön)íroniával. A korzózás rituáléját kisebb csoportokban folytatták, fel-alá sétálva a Járásbíróház épülete és a konviktus között.²¹ A kollégium első-

20 Hasonlóan vallott a cserkészélet anyagi áldozatairól: Szabó (2000) i. m., p. 36. Mindezt megerősíteni látszik egy debreceni életútinterjú is: „(...) A cserkészkedésnek aztán később az lett a következménye, hogy az inghez cserkészző, tör, síp, minden nyavalya kellett. Szegény anyámnak volt éppen elég baja emiatt!” Bartha Ákos (2010) Szerkesztett, képgyűjteményes életútinterjú Sinka Györggyel. In: *Debreceni életútinterjúk. Történelemtanárok Egylete*. http://www.tte.hu/media/pdf/interjuk16-sinka_gyorgy.pdf [Letöltve: 2011.12.10] Ezek a vállalt áldozatok ugyanakkor a cserkészlet társadalmi presztízsét látszanak megerősíteni – szemben Kováts sugalmazásával.

21 A korzózás valóban a modern város társadalmi életének fontos eseménye volt. Kosárkó László kiváló (miskolci eset) tanulmányában részletesen szemlélteti, miként alakult át egy város tradicionális piaca modern városi térére, kialakítva a „korzót” (pontosabban: korzókat) és a korzózás rendjét. Kosárkó László (2007) *A piac és a korzó. Társadalmi térhasználat Miskolcon az 1850-es és az 1920-as évek között. Századvég*, No. 46. pp. 3–40. Egy debreceni emlékező is a tevékenység presztízsértékét emelte ki: „Estéknél (...) ment a korzózás. Csak jártunk. Mindenki csak járt föl-le, mindenki köszönt, akit ismert. Társadalmi dolog volt Debrecenben a korzó! A Szent Anna utcától a Kossuth utcáig, a mi oldalunkon, te-

számú társadalmi tere azonban nem a korzó, hanem az iskolakert volt, amely „a kisdíák számára élmény, a nagyobbak számára felüdítő alkalom”. Délben, jó idő esetén tele volt az iskolakert „játszó, fára mászó, csatározó mendúrokkal, s a padok környékén összegyűlnek az idősebbek s megvitatják a politika eseményeit s az élet kérdéseit”. A iskolakert egyben a biztonságot is jelentette a diákságnak, mivel a két világháború közti korszakban a hatóságok tiszteletben tartották az iskolák autonómiáját.²²

A dolgozat végén Kováts néhány oldalban kitért a teológustársadalomra, amely lényegileg nem különbözött a gimnáziumétól, bár „sok közülük más városban tanult”. Itt tárgyalta a szerző – meglehetősen sematikusán – a pataki társadalmat, három réteget különítve el: a középosztályt, az iparosokat és az őstermelőket. Megítélése szerint „a diákok, mint középosztályi életre készülők természetesen a középosztályhoz tartoznak”, csak épp az nem fogadta be többségüket. A kevésbé tehetőseket lenézték ugyanis „rosszabb öltözetük és csiszolatlan modoruk (!) miatt”. Annál szívesebben vette a diákok közeledését az iparos társadalom, ahol még „jó partinak” számítottak. Egy faluszeminaristától kissé meglepő okfejtés szerint ugyanakkor a gazdatársadalommal való „találkozás teljesen alkalmoszerű s érezni lehet a diákok részéről, hogy leereszkesznek a néphez, ha ezt még oly szívesen és közvetlenül teszik is”. Hogy mégsem érezték teljesen egyedül magukat a teológusnövendékek, arról a fiatal nőtlen tisztviselők, vasúti hivatalnokok, tartalékos katonatisztek, segédlelkészek kispolgári csoportja gondoskodott, akik szorosabb kapcsolatban voltak velük.

Kováts zárógondolatai a számkivetettségnek meglehetősen sajátos gyögyírját kínálták. Eszerint nem az a megoldás, „hogy a pataki családok leereszkesznek a teológusokhoz, hanem az, hogy a teológusok megkapják azt a társadalommal való forgolódásban nélkülözhetetlen *modort*, amelynek birtokában már önként veszi a társadalom őket a maga köreibé” [kiemelés tőlem: B.Á.]. Amennyiben a társadalom alatt a szerző a pataki középosztályt értette (éspedig a dolgozat több helyütt erre utalt), úgy tehát az „úri”-ság jogosítványait igényelte a pataki faluszeminarista 1941-es dolgozatában, amit bátran nevezhetünk meglepőnek a munkakör gyakorlati és a szemináriumvezető elméleti munkásságának tükrében egyaránt.²³

A klasszikus műveltséggel felvértezett pataki diákok félszége is mutatja, hogy érdekes, komoly elemzést érdemlő kérdés lehetne a Horthy-kori műveltség(eszmény) és az „úri modor” (disszonáns) kapcsolatának kérdése – ám erre most nem vállalkozhattam.²⁴ Igyekeztem viszont (alapvetően egyetlen tanuló korabeli értékelésén keresztül) bepillantást nyújtani a pataki diákság életébe. A kirajzolódó képet, ahol lehetett, próbáltam ütköztetni máshonnan érkező szövegekkel, amelyből helyenként (pl.: *gárda*, *konviktus*) egy

hát a Csapó utca felőli oldalon.” Bartha Ákos (2010) Szerkesztett, képgyűjteményes *életútinterjú Szipál Mártonnal*. In: *Debreceni életútinterjúk...* http://www.tte.hu/media/pdf/interjuk10-szipal_marton.pdf [Letöltve: 2011.12.10]

22 Egy iskolakerti diákcsínyben végződő éjjeli mulatozás többek között épp a hatóságok jogkörének szigorú betartatását példázza, mivel a diákok innen bátran heccelhették az oda be nem mehető rendőröket. Csáji (1951) i. m., pp. 8–16. Az iskolák autonómiáját ugyanakkor jóval fajsúlyosabb esetekben is tiszteletben tartották a hatóságok, amint azt az 1928-as debreceni tüntetések, mindenekelőtt a kollégiumi „ostromzár” eseménysora is példázza. Lásd: Kerepeszki Róbert (2005) A numerus clausus 1928. évi módosításának hatása Debrecenben. *Múltunk*, No. 4. pp. 42–75, főként: p. 59.

23 Ehhez lásd: Bartha Ákos (2011) Falukutatás, falumisszió vagy falumunka? A sárospataki faluszeminárium és a két világháború közti magyar falukutatás. *Zempléni Múzsza*, No. 1. pp. 26–37. és uő. (2011) A falukutatás filozófiája. Újszász Kálmán két világháború közti eszmerendszere és a falumunka. *Hitel*, december, pp. 96–116.

24 A sárospataki diákok körvonalazták a kérdés rájuk vonatkozó aspektusait: Major (1941) i. m. és Lipkovits (1941) i. m.

egységesnek mondható tablót kaptunk, másutt (pl.: *zsidóság, Angol Internátus*) az erőfeszítések csupán a „széthúzó narratívák” demonstrálására és a kérdésfeltevések újrafogalmazásának igényére bizonyultak elegendőnek.

Bartha Ákos



A fesztivál forma szerepe a művelődésben¹

A 21. századra a fesztivál az ünnepléskultúra egyik legmeghatározóbb formája s egyben a kultúraközvetítés új tényezője lett. Az ókori és középkori ünnepektől eltérően a mai fesztiválok jellemzően nem évszázados szokásokra, hanem egyedi ötletekre épülnek, a művelődésben játszott szerepük is ennek megfelelően változatos. A kutatás során a kulturális fesztiválok társadalmi funkcióit a szocializációs folyamatokat biztosító interakciók mentén elemzem a konformitáshoz való viszony (kulturális beágyazottság) és a közösségi kapcsolódás (közösségi beágyazottság) szerint. A kutatás alanyai egyfelől a 2007 áprilisa és decembere között megvalósult, az NKA Kiemelt Kulturális Események Ideiglenes Szakmai Kollégiuma által kiemelkedő jelentőségű kulturális események számára kiírt pályázati felhíváson nyertes fesztiválok szervezői (N=57, későbbiekben 2007-es kutatás), másfelől, a 2009. évi színházi fesztiválok szervezői voltak (N=9, későbbiekben 2009-es kutatás). A kutatás során kérdőíves adatfelvétel történt a szervezők körében, emellett megfigyelési naplók készültek az eseményekről.

A fesztiválok közönségnevelési koncepciói

Az alábbiakban arra keresem a választ, hogy milyen másodlagos célok és elvek mentén töltenek be a fesztiválok nonformális és informális nevelési funkciót, milyen tanulási folyamatok mennek végbe a fesztiválokon. Alapvetően kétféle tanulási folyamatot különítettem el: a fesztiválszervezők által tudatosan irányított tanulási folyamatokat és a résztvevők számára lehetséges autonóm tanulási folyamatokat (*Juhász & Simándi 2008*).²

Minden megkérdezett fesztivál igyekezett valamilyen tematikus üzenetet, rendezővelvet megfogalmazni, amit a kutatásban koncepciónak nevezünk. A fesztiválok által kitűzött célok világosabb megfogalmazásának igénye azonban nem csak hazai sajátosság (*Inkei 2005*),³ külföldön is általánosnak mondható (*Ilczuk & Kulikowska 2007*).⁴ A fesztivál-koncepciókat a szervezői kérdőív kérdéseire adott válaszok alapján főbb tartalmuk, érvrendszerük és üzenetük alapján rendeztem és eszerint az alábbi típusokat különítettem el:

A) A művészeti életet élénkítő, művészeti szakmai célokat, koncepciókat megfogalmazó fesztiválok jellemezően szakmai körnek szóló versenyek, amelyek áttekintenek egy időszakot, vagy stílust, lehetőséget adnak a művészek tapasztalatcseréjére.

B) Értékmentő-nevelési célokat megfogalmazó fesztiváloknak azokat tartom, amelyek a fesztivál részt vevőit szeretnék valamilyen módon a művelődési folyamatba bevonni, az-

¹ Részlet a *Fesztiválok mint a művelődés új formái* címmel készülő doktori dolgozathoz.

² Juhász Erika & Simándi Szilvia (2008) Autonóm tanulás és turizmus összefüggései egy kutatás tükrében. *Educatio*, No. 2. pp. 301–318.

³ Inkei Péter (2005) Assistance to arts and culture Festivals. *D'Art Topics in Arts Policy*, No. 21., Sydney: International Federation of Arts Councils and Culture Agencies.

⁴ Ilczuk D. & Kulikowska M. (2007) *Festival Jungle, Policy Desert?* Pro Cultura, Warsaw.

az a szervezet másodlagos céljaként értelmezhető a nevelés. Ezen belül három alcsoportot különböztettem meg:

- A hagyományra építő fesztiválok valamilyen történelmi hagyományra, eseményre vagy személyre építenek vagy utalnak, ezek emlékét szeretnék fenntartani. (Esterházy „Fényes” Miklós és Haydn együttműködésére utaló Haydn – Eszterházán fesztivál, Kodály és a Harmonia Albensis.)
- A hagyományt újító fesztiválok közé azokat a rendezvényeket soroltam, amelyek egyszerre törekednek a hagyományok felelevenítésére és megújításuk bemutatására. (Művészetek Völgye)
- A népszerűsítő fesztiválok jellemzője, hogy közönségközpontúak, és általában adott művészeti területek népszerűsítését vállalják fel. (Pl. Szárnyas Sárkány Hete, Vidor Fesztivál, Hegyalja Fesztivál, Nemzetközi Harley-Davidson Fesztivál.)

C) A harmadik nagy csoportot alkotó gazdaság-, település- és térségfejlesztési célokat kitűző fesztiválok elsősorban a hazai vagy külföldi idegenforgalom növelése révén szeretnék gazdasági hatást elérni.

A három – nem kizárólagos – típus eltérő tanulási folyamatokat biztosít eltérő társadalmi csoportoknak. A művészeti életet élénkítő koncepciók egy szakmai közösség tanulási folyamatát célozzák, míg a gazdaságfejlesztő koncepciók inkább a helyi fejlesztéspolitikával foglalkozó csoport (helyi vezetők, fejlesztési tanácsok) és a turisták számára jelennek elsősorban tanulási folyamatot. A közönségre irányuló nevelési célok megfogalmazása elsősorban az értékmentő-nevelési koncepciót kialakító fesztiválokra volt jellemző, azaz a nevelési cél a vizsgált fesztiválok körében a hagyomány értékeinek megmentésével, felelevenítésével, terjesztésével és megújításával van összefüggésben.

És ami ebből megvalósul

A fesztiválok nevelési elképzeléseinek megfogalmazása nem jelenti azt, hogy a gyakorlatban érvényesülnek is ezek a koncepciók. A jól működő koncepciót azonban visszaigazolja a gyakorlat. A vizsgált fesztiválok koncepció kialakítási szervezetét, programszervezési szervezeti kereteit a 2009-es felmérésben részletesen vizsgáltam és az alábbi típusokat azonosítottam:

- *Az igazgatói modell:* a programot a fesztiváligazgató állítja össze a kritikusok, rendezők és dramaturgok által kedvező fogadtatásra talált új darabokból.
- *A művészeti tanács modell:* különböző csoportok képviselőiből álló (fiatal színházi emberek tanácsa, kiadók és kritikusok tanácsa, nemzetközi tanács) tanácsadó testület alakítja ki a fesztivál programját az igazgató koordinálásával.
- *A befolyásos művész modelljével* működő fesztiválok jellemzően egy befolyásos és népszerű művészt kérnek fel, aki miután megértette a fesztivál alapkonceptióját, saját programajánlást készít a fesztiváligazgató számára.

A szakirodalomban is általános elvárás, hogy nagyobb hangsúlyt kellene fektetni az új közönségrétegek bevonására és az oktatásra (Colater & Taylor 2001).⁵ A céltól függetlenül a közönség szegmentációja majdnem minden fesztiválnál megtörténik, és különböző technikákat alkalmaznak azért, hogy az eseményt a régió lakosai körében is tudatosítsák. A közönség bővítésére és nevelésére vonatkozó konkrét gyakorlat és annak tanulási folyamatai, interakciói az alábbiak szerint csoportosíthatók:

5 Colater, Fred & Taylor, John (2001) *Cultural Services: Realising the Potential, Research. Agenda*. Edinburgh: Centre for Leisure Research, University of Edinburgh.

A) Az utazó művész modell elsősorban kiegészítő programot jelent a fesztivál helyszínének környékén elterülő településeken élők számára. Ennek egyik formája a fesztivál környékén élő emberek számára, a fesztiválon fellépő művészek bevonásával szervezett külső helyszíni program, mint például utcaszínház, bábszínház (Vidor Fesztivál). Egy másik megoldás szerint egy fesztiválon fellépő művész környékbeli általános- és középiskolákat keresett fel és tartott művészeti tárgyú foglalkozásokat, rendhagyó művészeti órákat.

B) Az új média modell (öngerjesztő közönség) az elektronikus médiát favorizálja, ennek jelentőségére (Internet, mobil technológia) egyre inkább felfigyelnek a fesztiválszervezők, mivel a jellemzően önkéntes dolgozók és diákok saját kapcsolati hálójukat használva reklámozzák a fesztivált. (Kortárs Dráma Fesztivál)

C) Az oktatási modell arra utal, hogy a fesztiválok által szervezett különböző tanfolyami jellegű oktatási programok az iskolás generációt és a felnőtteket egyaránt megcélözzák. Miskolcon például tavasszal szerveztek opera klubokat a közönség számára, amelyek keretében szemináriumsorozatokat rendeztek „Bevezetés az operába” címmel. Más fesztiválok, mint a Kortárs Drámafesztivál Budapesten, egy komplex nevelési programot fejlesztett ki középiskolák számára. Ennek három fő eleme a kortárs dráma mint mű megismerése és beszélgetés a szerzővel, a diákok által színre vitt jelenetek valamint fellépés és részvétel a fesztiválon.

Fesztiválok és színházak profilja egymásra is hat: a színházak a róluk alkotott kép felülvizsgálatára is használják a fesztiválokat. Ennek fő formái a következők.

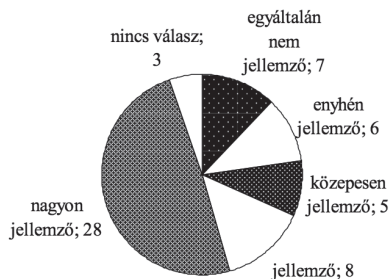
- A színház növeli a színház és a város presztízsét azáltal, hogy fesztivált rendez. A város vezetői általában elégedettek a színházak nyári szezonra szervezett fesztiváljaival és azt remélik, hogy jó hatással lesznek a városra, az idegenforgalomra és a városról alkotott képre. Miskolc például új minőségben került fel az Operafesztivál révén az ország művészeti térképére, erősítve ezzel a régió, a város és a színház kulturális jelentőségét.
- A fesztiválok befolyásolják a fogadó színházak működését és vezetését. Nyíregyházán a fesztivál teljesen átszervezte a színház nyári működését: a fesztivál megjelenése óta a színház az év 365 napján nyitva áll. A technikai személyzet szintén kedveli a nyári színházat, mivel lehetőséget kínál külföldi kollegáikkal való találkozásra (közösségi és szakmai tapasztalat).
- A fesztiválok művészeti életre gyakorolt hatása is jelentős. A színházi fesztiválok általában az évad csúcspontját jelentik Magyarországon. A helyi művészek tapasztalatot gyűjthetnek a többi művésztől és ez az együttműködés fejleszti a művészeti kompetenciákat.

Az autonóm tanulás elősegítése

A fesztiválok helyi közösségi kapcsolódását a helyi épített és szellemi örökséghez⁶ való kötődés, illetve annak fesztiválkoncepcióba való beépítése is meghatározza. A 2007-es kutatás során megkérdezett fesztiválszervezők válaszai alapján tízből hat fesztiválra legalább közepesen jellemző az épített és szellemi örökséghez való kötődés, a fesztiválok felére pedig nagyon jellemző ez. A fesztiválok nagy részének a fesztiválhelyszín tárgyi és szellemi öröksége, a helyi örökség kontextusa adja a fesztivál jellegzetességét, máshol ugyanígy nemigen lehetne megvalósítani, de legalábbis az már nagy valószínűséggel nem ugyanaz a fesztivál lenne.

⁶ A szellemi örökség az angol „intangible heritage” magyar fordításaként terjedt el (UNESCO), fogalmilag pontosabb lenne azonban az „immateriális” vagy „nem épített” örökség fordítás.

1. ábra: A fesztivál kapcsolódása a település épített és szellemi örökségéhez
(a fesztiválszervezők értékelése szerint, N=57)



A rendezvényeknek jellemzően háromféle helyszíne van: a fesztivál idejére épített szabadtéri színpad; helyi nem elsősorban kulturális célra létrehozott épületek, amelyek a fesztivál idején új funkciót kapnak (templomok, kastélyok, romok stb.); valamint állandó kulturális funkciót betöltő épületek (művelődési házak, könyvtárak, színházak, múzeumok). Abban az esetben valósulhat meg az épített örökséghez való kapcsolódás, ha a fesztivál az épített örökségként elismert helyi épületekhez kapcsolódik, azaz benne vagy körülötte rendezik meg.

A helyi közösség által felhalmozott szellemi örökségéhez, hagyományaihoz kapcsolódás hasonló arányú volt, mint az épített örökséghez való kötődés. A szellemi örökségnek tekintett hagyományok igen sokfélék lehetnek, ezen belül sajátos ezek kapcsolódása az épített örökséghez. A 2007-es kutatás kérdőíveire adott szöveges válaszok alapján öt csoportot alakítottam ki a szellemi örökséghez kapcsolódás szerint.

- Hagyományos termelőtevékenységhez való kapcsolódás (népművészeti, néprajzi, hagyományaihoz és a gasztronómiához való kötődés).
- Hagyományos ünnepekhez kapcsolódás (pl. Szent István napi búcsú összekapcsolása a Mesterségek Ünnepével).
- Történelmi tényekhez vagy mítoszokhoz kötődés (Szent Erzsébet Sárospatakon, Nagy Lajos udvartartása és Beatrix királyné jegyajándéka Diósgyőrben, Savaria Szombathelyen).
- Más intézményekhez, szervezetekhez való kapcsolódás (Kecskeméti Animáció, Médiagyár Biennálé Pécs).
- Hagyományteremtő fesztiválok: a feledésbe merült helyi hagyományokat pótló rendezvények (például a Művészetek Völgye).

A látogatók általában jobb véleménnyel vannak a fesztivál helyszínéről a fesztivál után, mint korábban, mutatta ki Bianchini és Maughan.⁷ E mellett azonban a fesztiválok autonóm tanulási folyamatokat is elősegítenek. Az autonóm tanulás és turizmus kapcsolatára Juhász és Simándi⁸ hívta fel a figyelmet. Kutatásukban az utazásszervezés folyamatában vizsgálták az autonóm tanulás lehetőségeit és kimutatták a fiatalok önálló ismeretszerzésre való törekvését az utazásról szóló döntések meghozatalában. A kérdés a fesztiválok esetében úgy merül fel, hogy milyen eszközökkel és hogyan támogatják az autonóm tanulás folyamatát a fesztiválok? Konkrétabban fogalmazva: milyen turisztikai szolgálta-

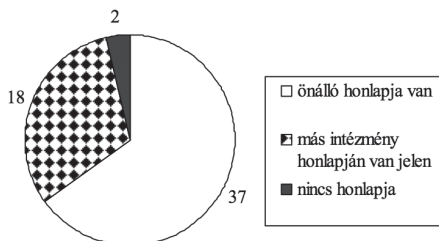
⁷ Bianchini F. & Maughan, Ch. (2003) *Festivals and the creative region*. Leicester: Arts. Council England, East Midlands.

⁸ Juhász Erika & Simándi Szilvia (2008) Autonóm tanulás és turizmus összefüggései egy kutatás tükrében. *Educatio*, No. 2. pp. 301–318.

tásokkal segítik a fesztiválok a potenciális fesztivál résztvevők önálló ismeretszerzését és döntéshozatalát?

A vizsgált rendezvények kétharmadának van önálló honlapja, s további egyharmadnak van ugyan honlapja, de az nem önálló, hanem valami más, általában a város vagy közművelődési intézmény honlapjáról érhető el (2. ábra). A 2007-es kutatás során összesen két olyan rendezvény volt (Kortárs Magyar Fotográfia Biennálé 2007; MOVEAST Nemzetközi Filmünep, filmfesztivál és verseny), amelynek egyáltalán nem volt honlapja.

2. ábra: Van-e honlapja a fesztiválnak? (N=57)



A más intézmény honlapján való megjelenés egyrészt a beágyazottságra, másrészt a fesztivál önállótlanására utal. A működő 55 honlap közül a többség (39) egy vagy több idegen nyelven is olvasható, de az idegen nyelven közreadott információ a magyar nyelvűnél jóval szűkebb, jellemzően csak 1–2 oldalas. A csak magyar nyelvű honlapok (16) általában műfajukból (többségében a színházi és könyv fesztiválok) adódóan egynyelvűek. A látogatási naplóban a kérdezőbiztosok megnézték a rendezvények magyar nyelvű honlapjait és értékelték forma, kezelhetőség és tartalom (koncepció és program) szempontjából (1. táblázat).

1. táblázat: A honlapok értékelése az informatív jelleg szempontjából (N=55) (1–5: nagyon rossz, rossz, közepes, jó, kiváló)

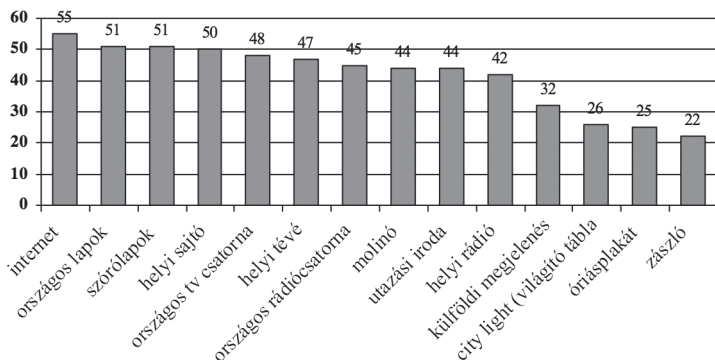
| | 1-5 osztályzat átlaga | |
|---------------------------|-----------------------|---------------------------------|
| Időpontokról, helyszínről | 4,4 | Konceptió, program |
| Megjelenés, kezelhetőség | 4,1 | Honlap értékelése összességében |
| | | 1-5 osztályzat átlaga |
| | | 4,1 |
| | | 4,2 |

A honlapok erőssége (4,4 átlagosztályzat), hogy viszonylag jól informálnak az egyes programok időpontjairól, helyszíneiről. Gyengébb értékeléseket kaptak (4,1) a koncepcióról, illetve az egyes programokról szóló háttér-információk, valamint a honlapok megjelenése és kezelhetősége szempontjából is. A praktikus szempontok magasabb pontszámai arra utalnak, hogy a honlapot elsősorban nem reklámcélokra, a potenciális nézők befolyásolására használják a fesztiválok, hanem a résztvevők döntése utáni útbaigazításhoz.

A kutatás során elemeztem a szervezőktől kapott információkat is a reklámhordozók használatára vonatkozólag (3. ábra). Összességében a meggyőzés terén igyekeztek aktívak lenni a fesztiválok, az Internet és a média más részei oly módon épülnek egymásra, hogy a döntéshozást a reklámokkal igyekeznek segíteni, majd a praktikus információkat a honlapon találják meg a látogatók, ami így elsősorban a nyomtatott műsorfüzet szerepét veszi át több-kevesebb sikerrel. A műsorfüzet megjelenítése a honlapon megítélésünk szerint nem kifogásolható, az azonban igen, hogy az Internet fő előnyét, az ingyenes (legalábbis olcsó) és mennyiségileg szinte határtalan lehetőségeket nyújtó tartalom-

szolgáltatás lehetőségét relatíve kevesen ismerték fel. Az elektronikus hírlevél gyakorisága elenyésző (4 említés) volt.

3. ábra: Milyen csatornákat használtak a fesztivál népszerűsítésére? (N=57)



A műsorfüzet a rendezvények többségében elérhető volt idegen nyelven is, kevesebb fesztiválnak volt azonban idegen nyelvű műsorfüzete (34), mint idegen nyelvű honlapja (39). A látogatási napló értékelése alapján a műsorfüzetek formai és tartalmi elemei magasabb színvonalúak voltak, mint a honlapoké (2. táblázat).

2. táblázat: A műsorfüzetek értékelése különböző szempontok szerint (N=57) (1-5: nagyon rossz, rossz, közepes, jó, kiváló)

| | Átlag (1-5 osztályzat) | | Átlag (1-5 osztályzat) |
|----------------------------------|------------------------|--------------------------|------------------------|
| Műsorfüzet időpontok, helyszínek | 4,5 | Műsorfüzet tartalma | 4,3 |
| Műsorfüzet külseje | 4,4 | Műsorfüzet összességében | 4,4 |

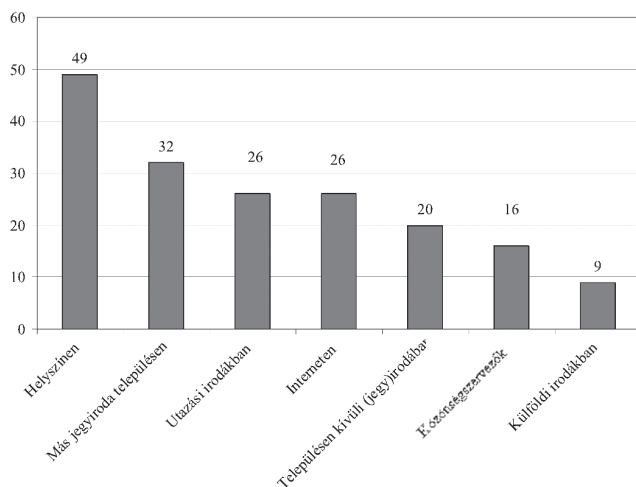
A tapasztaltak alapján a nyomtatott műsorfüzetek szerepe inkább az utólagos igazolás (jól döntött a résztvevő) és az eligazítás, semmint az előzetes figyelemfelhívás, mert annak a szerepét inkább a honlap és más reklámhordozók töltik be. Az autonóm tanulás szempontjából az utazási és egyéb praktikus információk voltak a vizsgált fesztiválok által nyújtott szolgáltatások erősségei, míg a tartalomszolgáltatás inkább kiaknázatlan lehetőségeket jelent, amit a honlap funkciói mellett a hírlevél és más tartalomszolgáltatás hiánya bizonyít.

Figyelmet érdemel a turizmussal való kapcsolat is. Összesen 44 rendezvényszervező számolt be arról, hogy van reklámcélú kapcsolata a turizmussal, hirdetnek vagy elhelyeznek reklámanyagokat utazási irodákban, esetleg az utazási irodák hirdetik a fesztivált, ebből csak 41 gondolta úgy, hogy erős a kapcsolata a turizmussal. Kérdés azonban, mit értettek erős kapcsolaton a szervezők, hiszen egy másik kérdésre adott válaszuk alapján az derül ki, hogy csak a rendezvények egyötöde (11) olyan, amit utazási csomag⁹ részeként is értékesítenek. Az utazási irodák szerepe a figyelemfelkeltés mellett a jegyértékesítés volt. A jegyvásárlás helye szempontjából a fesztiválnak otthont adó település és a más településen való jegyértékesítés aránya volt elsősorban mérvadó (4. ábra). A turisztikai szempont figyelembevételét leginkább a fesztivál helyszínén kívüli településen való jegyértékesítés jelenti, e szerint a fesztiválok harmada (20) helyezett hangsúlyt a turizmusra.

⁹ Az utazási csomag alatt olyan értékesítést értek, amikor egy egyszemű díjba egyéb költségek (szállás, étkezés, közlekedés) mellett a fesztiválra szóló belépőjegyet is belefoglalják.

A rendezvények közel 60%-ában (34) lehetett a település helyszínén, de a fesztiválszervezők irodáján kívül is jegyet váltani. Hasonló arányú (26–26) az utazási irodákban, illetve az Interneten jegyvásárlási lehetőséget biztosító események, fesztiválok aránya. Összességében bár 41 szervező tartotta szorosnak a fesztivál kapcsolatát a turizmussal, a turisztikai szempontot a jegyértékesítés alapján 20-nál több, de 26-nál kevesebb fesztivál tartja fontosnak. A különbséget az a hat fesztivál jelenti, amelyeknek van turisztikai irodákkal jegyértékesítési kapcsolata, de azok a fesztiválnak helyszínt biztosító településen működnek.

4. ábra: A különféle jegyvásárlási lehetőségek aránya a rendezvényeken (N=57, említések száma)



Összegzés

A fesztiválok koncepciója általában tartalmaz tanulási, közönségnevelési, ízlésformálási célokat. A kutatás tapasztalatai szerint a tanulási folyamatok szempontjából a koncepció típusok három különböző csoportba sorolhatók: vagy a szakma fejlesztését célozzák vagy általános értékmentő- nevelő szempontok érvényesítésére törekednek vagy gazdaságfejlesztő célokat fogalmazznak meg. Ezek a kategóriák megszabják azt is, hogy kik számára biztosít a fesztivál elsődlegesen tanulási lehetőséget.

Ezek a kategóriák összhangban vannak a kialakított társadalmi funkció modellel, amelyben a művészeti, közösségi, valamint politikai/pozícióerősítési funkciókat különítettem el (3. táblázat). A nonformális nevelési elképzeléseket a felmérés alapján háromféle típusba soroltam: hagyományra építő, hagyományt újító és népszerűsítő fesztiválokra. Ez a megkülönböztetés vélhetően a konformitással van összefüggésben.

A koncepciók alapján vizsgáltam azt is, hogy a nevelési célok megfogalmazását és megvalósulását hogyan, milyen szervezeti keretek között segíti a fesztiválszervezet, a koncepcióból hogyan lesz annak megfelelő program, kik azok, akik ezért felelősek? Az interjúk alapján három különböző program-előkészítő szervezeti modellt azonosítottunk. Vagy az igazgató állította össze a programot (a munkatársait többé-kevésbé bevonva), vagy egy művészeti tanács tett javaslatot a programra, vagy egy előzetesen felkért befolyásos művész állította össze a programot.

A megvalósított tanulási folyamatokra és interakciókra nézve négy modellt sikerült azonosítani az alkalmazott módszerek szerint. A helyszínválasztás sok esetben válik a tanulás tárgyává anélkül, hogy erre külön felhívna a résztvevők figyelmét. Az utazó művész modellben a meghívott művészek oktatóként vagy mentorként vesznek részt a tanulási folyamat segítségével. Az új média modellben a technológiai lehetőségeket kihasználva öngerjesztő közösségi hálózat építését kezdi meg a szervezők, amely a fesztivál után is tovább működik. A fesztiválok egy részénél speciális oktatási modell is megfigyelhető, aminek két formája van: előzetes tanfolyam a résztvevők számára, valamint a fesztivál műveinek, művészeti irányzatainak és művészeinek megismerését célzó együttműködés kialakítása iskolákkal. A helyszínválasztás modell inkább a kultúrafogyasztásban passzív vagy még fel nem készült emberek bevonását segíti. Az utóbbi három modell (utazó művész, új média és oktatási modell) a beavatást, a dekódolásra való felkészítést, a majdani hozzászólást célozza más-más korosztályra nézve. Az utazó művész modell inkább az általános iskolásokat; az oktatás modell két alcsoportja a középiskolásokat és az idősebb felnőtteket; míg az új média modell az egyetemistákat és fiatal felnőtteket célozta meg. A koncepció- és programszervezés valamint a folytatott közönségbővítési és tanulási gyakorlat között kimutatható egyfajta laza összefüggés, amely szerint az igazgatói és a művészeti tanács modellt alkalmazó fesztiválok aktívabbak az új közönség bevonására való törekvésben.

3. táblázat: A fesztiválok funkciói az elméletben és a koncepciókban

| Társadalmi funkció modell (elmélet) | Koncepció típusok | Érintettek, akik tanulnak |
|-------------------------------------|--|--|
| Művészeti funkciók | Művészeti életet élénkítő (szakmai) fesztivál | Művészek, szervezők |
| Közösségi funkciók | Értékmentő-nevelő fesztivál. Ennek altípusai: Hagyományra építő fesztivál. Hagyományt újító fesztivál. Népszerűsítő fesztiválok | Fesztivál résztvevők, azaz a közönség általában; a fesztiválszervezet, mint tanuló szervezet |
| Politikai/pozícióerősítési funkciók | Gazdaságfejlesztő fesztivál | Helyi vezetők és gazdasági szereplők; turisták |

A szervezők számára is tanulási folyamatot jelent egy fesztivál megrendezése. A kutatás tapasztalatai szerint a fesztiválszervezés olyan szervezeti tanulási folyamatokat eredményezett, amelyek a színházi működést segítették. Pontosították a nézőkben a színház profilját, presztízs növekedést eredményeztek, segítették a színházvezetés működését, új közönség bevonását, és a művészeti élet alakulására a művek és alkotók művészvilágon belüli megismerésére és elterjedésére is pozitív hatással voltak. A nemzetközi tapasztalatok és a kutatás egybeesik a tekintetben, hogy a közönségbővítés, az új közönség bevonása az a problémakör, amelyben a színházak a nézők tanulási folyamataira igyekeznek hatással lenni.

Az informális tanuláson belül értelmezett autonóm tanulási folyamatokat elősegíti a vizsgált fesztiválok kommunikációja. Általában elmondható, hogy az autonóm tanulási folyamatok támogatása funkcionálisan magasabb színvonalú volt, mint tartalmilag, azaz a meggyőzést és a praktikus információkat részesítették előnyben a fesztiválszervezők a résztvevők tartalommal való információ-ellátásával szemben.

Szabó János Zoltán

A tizenéves tanulók médiaműveltsége

Jelen tanulmányban egy olyan alapkutatást mutatunk be, amely a 14–18 éves tanulók médiaműveltségének feltérására irányul.¹

A 21. századra az élet egészét körülvevő és állandóan elérhető technológia jelentős mértékben megváltoztatta életünket, azt, ahogyan kommunikálunk, ahogy dolgozunk, vagy ahogy az ismereteinket szerezzük. Mindezek következtében átalakult az értékesnek számító tudás, illetve képességek, kompetenciák köre.² Az információs és kommunikációs kompetenciák az információs társadalomnak köszönhetően tartoznak a műveltség alapelemei közé, hiszen „az írás-olvasás-számolás mégoly sikeres közvetítése is elégtelen, ha nem igazodik az »új médiumok« világhoz”.³ Ebben a környezetben nem mindegy, hogy a különböző médiumok, mindenekelőtt az internet közvetítette tartalmakhoz milyen tudatossággal viszonyulunk, az üzeneteknek passzív befogadói, vagy kritikus szemlélői vagyunk. A médiaműveltség nyilvánvalóan elsősorban a tömegkommunikációból nyert információk kritikus kezelésére vonatkozik, és részben azonos a tágabb értelemben vett információs műveltséggel.⁴ Értjük alatta ugyanakkor az egyén azon hozzáférsi, elemzési és értékelési ismereteit, képességeit és készségeit, továbbá attitűdjeit és viszonyulásait, amelyek a kommunikáció különböző formáival kapcsolatosak. A médiaműveltség abban is segít, hogy a változatos formátumú (pl. álló- vagy mozgókép, audio- vagy audiovizuális stb.), tartalmú és műfajú médiaüzenetektől „túlzsúfolt” kultúrában – a média-szövegértésnek köszönhetően – az egyén maga is létre tudjon hozni nyomtatott, elektronikus, digitális üzeneteket, és multimédia termékeket.

A médiumokkal kapcsolatos pedagógiai, pszichológiai és nevelésszociológiai vizsgálatok már nem a hagyományosnak számító tömegkommunikációs eszközök – a könyv, az újság, a rádió, és a televízió – hanem az „új médiumok” hatás-kutatásával foglalkoznak. A szakemberek élénk érdeklődést mutatnak a számítógép, az internet, a mobiltelefon, a velük kapcsolatos tevékenységek, a virtuális térben és közösségekben folytatott cselekmények ideje, módja, s ezek egyénre és szociális kapcsolataira gyakorolt hatásai iránt.⁵

Ennek a felfokozott érdeklődésnek egyik oka, hogy a kutatók megnyugtató választ szeretnének kapni arra kérdésre, hogy a médiahatásokkal kapcsolatban sokáig védtelennek tartott tizenévesek mekkora tudatossággal szemlélik a különböző médiatartalmakat, azaz csak szemlélői, passzív befogadói-e az üzeneteknek, vagy képesek kritikusan viszonyulni hozzájuk.^{6,7}

A közoktatás – mind nemzetközi, mind pedig hazai viszonylatban nézve – gyorsan reagált arra a társadalmi igényre, amely szerint a hatékony digitális írástudás és szövegértés

1 A tanulmány alapját a 14–18 évesek médiaműveltség vizsgálatával foglalkozó (a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola PhD képzésének keretein belül készülő) doktori disszertációim alfejezetei képezik.

2 Molnár Gyöngyvér (2011) Az információs-kommunikációs technológiák hatása a tanulásra és oktatásra. *Magyar Tudomány*, No. 9.

3 Z. Karvalics László (1997) Az információs írástudástól az internetig. *Educatio*, No. 4. pp. 681–698.

4 Bawden David (2001) idézi Koltay Tibor (2009) Médiaműveltség, média-írástudás, digitális írástudás. *Médiakutató*, No. 4. pp. 111–116.

5 Kósa Éva & László Miklós (2001) „Együtt – egyedül” című konferencia előadás. Elhangzott: Nemzetközi Médiaikonferencia, Balatonalmádi, 2011. szeptember 26–28.

6 Livingstone, S. & Bovill, M. (eds) (2001) *Children and their Changing Media Environment*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

7 Rideout, V. J., Foehr, U. G., Roberts, D. F. & Brodie, M. (1999) *Kids & Media @ the New Millennium*. Menlo Park, CA: Henry J. Kaiser Family Foundation.

magába foglalja azokat az információs műveltséggel kapcsolatba hozható kompetenciákat is, amelyek szükségesek a társadalomban, és a munkaerőpiacon való érvényesüléshez. A társadalmi elvárás figyelembevételének kézzel fogható eredménye, hogy az iskolai keretek közt megjelent a médiaoktatás. Ennek formája és módszertani gyakorlata országonként és kultúránként más-más képet mutat, kiváló terepet nyújtva az ennek vizsgálatára irányuló pedagógiai kutatásoknak.

Magyarországon az 1960-as évektől beszélhetünk a mozgókép oktatásáról. Megnevezésére használták a filmoktatás, filmesztétika, filmkultúra elnevezést is. 1995-ben a Nemzeti alaptanterv változásokat hozott a közoktatásban, és ez hatást gyakorolt a médiaoktatásra is. 10 műveltségi területet állapítottak meg, és ezek egyike lett a Művészetek, amelybe az ének-zenén, tánc és drámán kívül a mozgóképkultúra és médiaismeret is beletartozott.⁸

A médiaműveltség vizsgálat célja

Az alapszintű és a középiskolai oktatás számos olyan területtel foglalkozik, amely a gyerekek hétköznapi életében nagyon fontos, de a helyes, tudatos médiafogyasztásra vonatkozó ismeretek átadására a közoktatás még mindig kevés hangsúlyt helyez. Teszi ezt annak ellenére, hogy napjainkban a média meghatározó – és egyre növekvő – szerepet tölt be az ifjúság életében.⁹ Kutatások igazolják, hogy a tizenéves diákok nem egységesek a médiához fűződő viszony, a műsorválasztás, a televízióról alkotott vélemény, de még a média-használat céljában és a ráfordított idő vonatkozásában sem.

A tanulók különböznek abban is, hogy milyen mértékben vannak tudatában a médiumok hatásával. Az erről alkotott – látszólag meggyőzően hangzó – vélemények gyakran szöges ellentétben állnak a diákok műsorválasztásával, és az erre fordított idővel. Az eltérések hátterében olyan változók állnak, mint a társadalmi háttér, az anyagi viszonyok, nemi szerepek és kulturális aktivitásuk. Ízlésbeli különbségeik pedig erős összefüggést mutatnak az iskolatípusokkal és életkorukkal, ami további lehetőséget adhat pl. a differenciált oktatási megközelítés kidolgozására.¹⁰

A jelen tanulmányban ismertetésre kerülő médiaműveltség kutatás legfőbb célja (1) arra a kérdésre válaszolni, hogy az általános és középiskolai médiaoktatás mit, és mennyiben képes hozzátenni a legkülönbözőbb szocializációs hatásra kialakult, a mindennapokban folytonosan használatban lévő médiaműveltséghez. Ehhez szükség volt arra, hogy állapotfelmérés keretében rögzítsük a hazai médiaoktatás módszertani gyakorlatát (2). Az itt megismert jelenségek összevetésre kerülnek a tizenéves tanulók médiahasználati szokásaival (3), és a mozgóképkultúra médiaismeret tárgyhoz kapcsolódó tudáselemek (4), ismeretek (5), készségek és képességek (6) NAT-ra épített vizsgálatával.

Mindezek az adatok azért fontosak, mert a médiaoktatás tartalmának tantervi adaptálása – helyi szinten – akkor lehet igazán eredményes, ha első lépésben feltérképezésre kerülnek azok a médiaélmények, amelyekkel a tizenévesek már rendelkeznek. Ezekre épülhet a médiaoktató munka, amely a különböző pedagógiai módszerekkel tehető még árnyaltabbá.¹¹

8 Szijártó Imre (2001) A média tantárgy a magyar közoktatásban. *Médiakutató*, No.5. pp. 113–127.

9 Bazalgette, Carry (1991) *Teaching the National Curriculum: Media Education*. Hodder and Stoughton, London.

10 Bényei Judit (2001) *Az alkonyzónától a Simpson családig*. *Médiakutató*, Nyár, Oktatás rovat. www.media-kutato.hu

11 Szijártó Imre (2008) *Mozgóképkultúra és médiaismeret tanításának módszertana*. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen, pp. 36–37.

A kutatás jellemzői

A mintavételben 11 megye 53 településének 91 közoktatási intézménye (általános- és középiskola) vett részt. A mintavétel során – a települések vonatkozásában – arra törekedtünk, hogy reprezentálni tudjuk a néhány ezer lélekszámmal rendelkező községek, a kis- és nagyvárosok, illetve a megyei jogú városok által fenntartott közoktatási intézmények médiaoktatási gyakorlatát. Ezzel célunk, hogy az itt szerzett adatokból az országos adatokra is következtetni tudjunk.

A kutatásban véletlenszerűen kerültek kiválasztásra a vizsgálatba bevont közoktatási intézmények és a 14–18 éves általános és középiskolás tanulók (N=2954). A hazai közoktatásban jellemzően az általános iskola nyolcadik, illetve a középiskola kilencedik, és tizedik évfolyamán foglalkoznak a mozgóképkultúra és médiaismeret tárgyak oktatásával. A vizsgálat során – a médiaoktatás fókuszba állítása mellett – arra törekedtünk, hogy a nemek, és az évfolyamok vonatkozásában is biztosítani tudjuk az országos reprezentatív mintát.

Az empirikus kutatásnak négy szakaszát különíthetjük el. A vizsgálatokat kvantitatív és kvalitatív módszerekkel folytattuk.

A vizsgálat első szakaszában – 2009. május 10. és június 1. között – folytattuk le azt a nagymintás kvantitatív vizsgálatot (N=2954), amelyben a 14–18 éves tanulók két részmintájával dolgoztunk. Az egyik részmintába azok a tanulók kerültek (N=1961) akiknek volt Mozgóképkultúra és médiaismeret órájuk, a másikba azok (N=995) akiknek nem. A vizsgálatban két saját fejlesztésű kvantitatív mérőeszközt használtunk: a háttérváltozók kutatásához kérdőíves módszert (1), a magyar közoktatásban 2003/2004-től bevezetett Mozgóképkultúra és médiaismeret tárgyhoz kapcsolódóan pedig a tudáselemek, ismeretek, készségek, képességek vizsgálatára papír-ceruza tesztet (2). Ez utóbbi mérőeszköz esetében a Nemzeti alaptantervet vettük kiindulási pontként (202/2007. VII.13. Korm. rendelet).¹² A feladatok összeállításánál arra törekedtünk, hogy sikerüljön általuk lefedni azokat a tudáselemeket, ismereteket, készségeket és képességeket, amelyek a NAT-ban a Mozgóképkultúra és médiaismeret tárgy kapcsán megnevezésre kerültek.

A médiaműveltségre irányuló kutatás második állomása az a kvalitatív háttérvizsgálat, amelynek célja feltérképezni, hogy milyen formában – integrált/önálló tanórai keretben – továbbá mely évfolyamokon, illetve milyen technikai és szakmai háttérrel jellemezhető a médiaoktatás hazai közoktatási gyakorlata. A vizsgálat során alkalmazott két féle kvalitatív eljárásra azért volt szükség, mert ezek ismeretében lehetett a nagymintás kvantitatív kérdőíves kutatás eredményeit finomítani, és a kapott adatok háttérére pontosabb magyarázatokkal szolgálni. Az egyik kvalitatív vizsgálati módszer a *strukturált (kötött, standardizált) interjú* volt, amelyet médiapedagógusok bevonásával (N=111) végeztünk. A szóbeli lekérdezés személyes megkereséssel, kiképzett kérdezőbiztosok bevonásával történt, a beszélgetések a kiadott űrlapokon kerültek rögzítésre. A másik kvalitatív vizsgálati módszert a *hospitálási naplók* felvétele jelentette. A megfigyelés módszerét 105 tanórán alkalmaztuk. A mozgóképkultúra médiaismeret órák teljes jegyzőkönyvezésének célja, hogy a kutatók pontosabb képet kapjanak az osztálytermekben zajló folyamatokról.

A kutatás harmadik állomását a *fókuszcsoportos vizsgálatok* jelentették. Ennek során 8 csoportban, összesen 107 tanuló bevonásával – többféle módszer alkalmazásával (szituációs játék, megbeszélés, vita) – vizsgáltuk a médiaműveltséggel kapcsolatos készségeket

12 A Nemzeti Alaptanterv 202/2007. (VII. 31.) Korm. rendelete. <http://www.okm.gov.hu/main.php?folderiID=391>

és képességeket. A csoportfolyamatokat esetenként 2–3 digitális kamera rögzítette, ezek lebonyolításához a kutatók minden esetben rendelkeztek szülői beleegyezéssel. A felvett folyamatok (kb. 340 perc) tartalmi és narratív kielemezésre kerültek.

A vizsgálat utolsó fázisában került sor a 14–18 éves fiatalok *médiaszövegeinek narratív elemzésére*. A saját fejlesztésű nyílt végű kérdőív segítségével arról gyűjtöttünk információt, hogy a vizsgálatba bevont tizenévesek (N=60) milyen külső és belső jellemzőkkel írják le a 21. századi férfit és nőt, a nemi jelleg szerinti konform és non-konform viselkedést; továbbá hogy a fiatalok nemi szerepekről, nemi sajátosságokról alkotott véleménye tartósan bizonyul-e a mozgóképi, filmes példák kapcsán.¹³ A kérdőív alkalmat adott továbbá arra, hogy a vizsgálatból kiderüljön: a digitálisan szocializált tizenévesek képesek-e mozgóképirásra, azaz élnek-e pl. a forgatókönyvírás során az egyszerű vázlat lehetőségével (story board); az ismétlésben rejlő hatással; meg tudják-e különböztetni a jelenetet a beállítástól, ismerik-e a közelképet, mint a kiemelés eszközt.¹⁴

A kutatás eddigi eredményei

A médiahasználat kérdőív adatfeldolgozásának eredményei szerint a tanulók életében jelentős szerepet töltenek be az új médiumok, és ezekkel sokoldalú tevékenységeket is folytatnak. Kijelenthetjük, hogy a két minta között nincs szignifikáns különbség pl. az internet otthoni bevezetésének célja, az internethasználat társas tevékenységként folytatott módja, a használatra fordított idő, a szülői mediáció különböző formái, az otthonon kívüli internethasználat, és az iskolai internetezés tekintetében. A megkérdezettek szintén nagyon hasonló válaszokat adtak a világhálón folytatott tevékenységekre vonatkozó kérdéseinkre is. Jelen tanulmánynak nem célja, hogy részletesen ismertesse a tizenévesek médiahasználatának idejét, módját, céljait, helyette inkább néhány olyan eredményre fókuszálunk, amelyek a tudatos és kritikus médiahasználat vonatkozásában a közoktatásnak – ezen belül is főképp a médiaoktatásnak – jelenthet támpontokat.

A tanulók televízióval kapcsolatos véleményét vizsgálva a kutatók azt tapasztalták, hogy megoszlik a diákok véleménye a szabad tévéhasználatra vonatkozóan. A többség egyetértett azzal a kijelentéssel (a minta 60,2%-a) miszerint „*A tévében mindenkinek azt szabadna néznie, amit akar*”.¹⁵ A véleményalkotás terén a női válaszadók tűnnek megengedőbbnek. 1803 női válaszadó közül 971 tanuló gondolta azt, hogy a tévéhasználat szabadsága minden tartalomra kiterjedhet. A khi-négyzet próba szignifikanciája alapján összefüggést igazoltunk a szabad televízió használattal kapcsolatos attitűd és az iskolai médiaoktatás között ($\chi^2=14,111$; $df=3$; $p<0,01$). Érdekes megjegyeznünk, hogy a kijelentéssel egyetértő 1742 tanuló közül 1114 főnek volt mozgóképkultúra és médiaismeret órája. Kijelenthetjük, hogy jellemzően a médiaoktatásban részt vett tanulók gondolják úgy, hogy minél nagyobb szabadságot kell adni a tévéhasználat kapcsán.

A válaszadók 71,3%-a nem ért egyet azzal a kijelentéssel, hogy „*Televízió nézés közben is lehet hatékonyan tanulni*”. Ezt a véleményt főképp a gimnázium 11–12. évfolyamába

13 Herzog Csilla (2009) A nemi szerepek megjelenítése és értelmezése a 14–18 évesek médiaszövegeiben. A médiaműveltség vizsgálat kvantitatív és kvalitatív formái. *Fejlesztő Pedagógia*, No. 5. pp. 42–52.

14 Herzog Csilla (2010) A tizenévesek nemi sztereotípiái és a média. A 14–18 évesek férfi és női szerepekkel kapcsolatos véleményének kvantitatív és kvalitatív vizsgálata. In: Nagy Melinda (ed) *Társadalmi jelenségek és változások tanulmánykötet*. Selye János Egyetem, Komarno, pp. 514–526.

15 Herzog Csilla & Racsko Réka (2011) *Hol tart a hazai médiaoktatás? A tizenévesek médiaműveltségének empirikus vizsgálata a tudatos médiahasználat és kritikus médiafogyasztás vonatkozásában*. A konferencia előadás elhangzott az Agria Média 2011 nemzetközi konferencián. Eger, 2011. október 11–12.

járó tanulók képviselik, és ezen belül is inkább a női válaszadókra vonatkoztatható. 1799 lány tanuló közül 1226 fő nem értett egyet azzal, hogy a tanulás és a párhuzamos tevékenységként folytatott televízió nézés hatékony lehet a másnapi iskolai felkészülés során. Szignifikáns kapcsolatot igazoltunk továbbá a saját szobájában rendelkezésre álló tévékészülék ($\chi^2=48,130$; $df=3$; $p < 0,01$) és a naponta televíziózásra fordított idő között is ($\chi^2=168,474$; $df=12$; $p < 0,01$). A tanulás és a másnapi felkészülés közben folytatott televíziózást inkább azok a tanulók utasítják el, akiknek nincs televízió a saját szobájukban (873 tanuló tartozik ebbe a részmintába, közülük 638 fő van ezen a véleményen). Amennyiben arra a kérdésre keresünk választ, hogy az ebbe a csoportba tartozó diákok naponta mégis hány órát televízióznak, akkor válaszunk az, hogy ők jellemzően 1–2 órát töltenek a tévékészülékek előtt.

A megkérdezettek 39,8%-a gondolja úgy, hogy a televíziózás összeköthető a tanulással, a másnapi – hatékony – iskolai felkészüléssel.

A kutatás során figyelmet fordítottunk arra, hogy minél több információhoz jussunk a tizenévesek kritikus és tudatos médiahasználatára vonatkozóan. Ennek egyik jellemzője lehet, hogy mit gondol a tanuló a televíziós szövegfajták rá gyakorolt hatásáról. A médiahasználat kérdőív 11. feladatában megnevezésre került 15 szövegtípus (pl. hírek, szappanopera, sci-fi, romantikus film, reklám, sportműsor, rajzfilm, stb.).

A tanulónak egy 5 fokú attitűdskálán – *egyáltalán nincs ráam hatással/nagyon erősen hat rám* – kellett jelölnie, hogy adott médiaszöveg esetén milyen erősnek tartja magára nézve annak hatását. Tanulmányunkban most csak az első három helyre sorolt műsortípusokat tüntetjük fel.

A következő táblázat tartalmazza – nagyság szerinti csökkenő sorrendben – azokat a médiaszövegeket, amelyek erős érzelmi hatást kiváltani a válaszadó tanulókból.

1. táblázat: Erős/nagyon erős érzelmi hatást kiváltó médiaszövegek (A válaszadók százalékos gyakorisága alapján)

| | |
|-----------------------------------|--|
| Vígjáték | 67,7% (nagyon erős hatás 38,9%; hatással van rá 28,8%) |
| Tudományos-ismeretterjesztő műsor | 40,3% (nagyon erős hatás 15,5%; hatással van rá 24,8%) |
| Hírműsor | 29,8% |

A *médiaoktatókkal készített interjúk* alapján elmondhatjuk, hogy az intézmények többségében (71,2%-ában) önálló, és heti egy órában (65,8%) kedvező infrastrukturális háttérrel oktatják a mozgóképkultúra médiaismeret tárgyát. A médiatanárok szakképzettsége hagy némi kívánnivalót: a megkérdezettek 33,3%-a rendelkezik egyetemi, és 30,6% végzett szakirányú, OKJ-s továbbképzéssel.

A *médiaórák hospitálása* során szerzett tapasztalataink szerint a mozgóképkultúra és médiaismeret órák menete, szervezetsége és felépítése nem sokban különbözik más tanóráktól.¹⁶ Néhány lényeges különbséget azonban tapasztaltunk. A kéthetes megfigyelési időszak alatt a médiaórák szinte „mentesek” a szóbeli és írásbeli számonkérésektől, továbbá mind a házi feladatok kiadása, mind pedig azok ellenőrzése gyakran esetleges. Az órák 63%-ában nincs részösszefoglalás, nem készül vázlat (38%), így nincs ami segítené a tanulókat az órai tananyag későbbi felidezésében. A média pedagógusok leggyakrabban a *meg-*

16 Herzog Csilla (2010) An overview of media instruction strategies in Hungarian public schools. An examination of the media literacy of the age 14–18 group. In: Nagy Melinda (ed) *Társadalmi jelenségek és változások tanulmánykötet*. Selye János Egyetem, Komarno, pp. 132–141.

beszélés (91,4%) és a *tanári magyarázat* (86,7%) módszerével éltek az órákon. Kutatásunk alkalmával még mindig jellemzően a klasszikus (azaz a magyarázat, előadás, megbeszélés, szemléltetés, és egyéni munka) módszerekre találtunk példát. Kevés esetben láttunk interaktív tanítási módszert a médiaórákon (csoportmunka, páros munka, vita, játék, tanulói kiselőadás). Még ennél is ritkábban talákoztunk az ún. újgenerációs módszerekkel: kooperatív, projekt-, számítógépes módszer, internet, multimédia. Kijelenthetjük tehát, hogy a módszertani kultúra változására még várunk kell, de reméljük, hogy a mozgóképkultúra médiaismeret tárgyval kapcsolatban elterjed az a szemlélet, miszerint a tanár elsődleges feladata nem az ismeretközlő tevékenység, hanem a készségfejlesztés, mégpedig a tanulók munkájának szervezésén keresztül.¹⁷

A *fókuszcsoportos vizsgálat* eredményei szerint számottevő különbség a kísérleti és a kontroll csoport között főképp a szituációs gyakorlatok során megvalósított médiaszöveg-alkotás terén mutatkozott. Ennek oka lehet, hogy a mozgóképkultúra és médiaismeret órán a tanulók foglalkoztak a műfajismeret elméletével, másrészt a drámatagozatnak köszönhetően gyakorlottak az improvizációs szituációs játékokban. Ez a fajta tudatosság segítségükre volt nemcsak a szerepjátékok, hanem az ezekre történő reflektálás során is. Látszott, hogy képesek észrevenni saját és mások hibáit is, főképp azért, hogy a következő alkalommal ezeket elkerüljék. A vizsgálat további eseteiben már nem volt ennyire egyértelmű a kép. A megbeszélés és a vita folyamán azt láttuk, hogy a tanulók – függetlenül attól, hogy volt-e részük médiaképzésben, vagy sem – rendelkeznek a médiaértés bizonyos szintjével, képesek véleményalkotásra, érvek, ellenérvek felsorakoztatására, és ismerik a domináns médiaműfajokat. Ezekben az esetekben a médianyelv megfelelő használatában láttunk némi különbséget.

Herzog Csilla

¹⁷ Herzog Csilla (2009) A médiaoktatás közoktatási gyakorlatának vizsgálata. A 14–18 éves korosztály médiaműveltségének háttérvizsgálata. *Fejlesztő Pedagógia*, No. 4. pp. 38–50.

SZEMLE

ÁLLAMPOLGÁRI NEVELÉS ÁTELLENES PARTOKON

Mihelyt elolvastam Maroussia Raveaud¹ *De l'enfant au citoyen* (A gyermektől az állampolgárig) című könyvét, azonnal tudtam, hogy muszáj bemutatnom a magyar közönségnek. Ennek idestova hat éve. Az igazság az, hogy mindig nagyobb-nak tartottam a feladatot, mint amennyi időm volt rá. Most is ez a helyzet, de az *Educatio* szerkesztőinek sikerült rávenniük, hogy ennek elle-nére nekifogjak.

Raveaud munkája kétségtelenül a politikai szocializáció kutatása körébe tartozik, de nem azt az utat követi, amelyet az ötvenes évek végétől az Egyesült Államokban kialakult kutatási irány. Az a politikából indul ki: azt vizsgálja, hogyan alakulnak ki a szocializáció során az egyénben azok az értékek, nézetek, ismeretek, amelyek meghatározzák a felnőtt viselkedését a társadalom politikai sférájában (pl. *Easton & Hess 1962; Almond & Verba 1963; Easton & Dennis 1969; Jennings & Niemi 1981*). Franciaországban Annick Percheron (1971, 1974) kissé szélesebben értelmezte a politikai szocializációt: nemcsak a *par excellence* politikai értékek, nézetek, ismeretek megjelenését kereste, hanem feltételezte, hogy ezek az egyén fejlődésének korai szakaszában még nem különülnek el élesen általánosabb erkölcsi, vallási, világnézeti dimenzióktól, amelyeket a szocializáció kutatói nem szoktak feltétlenül politikáinak – vagy akár pre-politikáinak – tekinteni, mégis ki kell terjednie rájuk a kutatásnak. Ezen az alapon, valamint Adorno autoriter személyiség elméleté-

re támaszkodva kereste a demokrácia kialakulását a személyiség fejlődésében Anna Melich svájci vizsgálatában (1979).² Maroussia Raveaud munkáját e francia értelmezés szélsőséges végigvételének tekinthetjük, amennyiben egyáltalán nem határoz meg előre politikai jelentéssel bíró fogalmakat, hanem arra hagyatkozik, hogy az iskola mindennapi valóságából fejtsse ki a politikai következményt.³

Raveaud nem politológiai, hanem pedagógiai kutatást végez. Arra kíváncsi, hogy milyen politikai szocializációs eredménye van annak a tapasztalatnak, amelyet 4–7 éves gyerekek az iskolában⁴ szereznek nap mint nap. „A mindennapi rítusokat és rutinokat látszólag nem terhelik különös értékek az együttélés (*vie en commun*) elemi szabályainak megtanulásán túl. Nem annyira tudatos választásból erednek, mint inkább olyan közös cselekvésmódokból,⁵ amelyek elfogadottak, maguktól értetődők. És mégis, az osztály rítusai és rutinjai olyan szabályokat, elvárásokat és értékeket hoznak életre, amelyek valójában az állampolgárság (*citoyenneté*) egy sajátos modelljének felelnek meg” (pp. 2–3.). Tárnya tehát az egész nevelési folyamat, explicit és rejtett dimenzióival együtt, mindaz, ami az iskolában történik.

Ez az, ami a politikai szocializáció kutatóját – pl. a magamfajtat – meglepi, még azt is, aki Annick Percheron nyomában lépeget. A hazai kutatásokban két részre szoktuk bontani az iskola hatását: a formális oktatás hatására (pl. történelem tantárgy) és a közösségi élet szervezés- és működésmódjának hatására (pl. diákönkormányzat). Ezeket a csatornákon az ismeretek és

1 Ejtisd: rávó (rövid á-val).

2 Percheron és Melich munkáinak egyes részletei magyarul is hozzáférhetők: Szabó Ildikó & Csákok Mihály (eds) (1999) *A politikai szocializáció. Válogatás a francia nyelvterület szakirodalmából*. Új Mandátum, Budapest.

3 Bár az iskola mindennapjainak feltárását inkább az angolszász etnográfiai módszer híveitől szoktuk várni, francia nyelvterületen is találunk rá kiváló példát, amely egyszerűen kapcsolja össze Bourdieu oktatásszociológiai elméletét a mindennapok megfigyelésével: Régine Sirota (1988) *L'école pri-*

naire au quotidien. [Az elemi iskola a hétköznapi-ban.] Presses Universitaires de France, Paris.

4 Franciaországban a magyar besorolás szerint óvodáskorúak intézménye nem különül el az iskolától, hanem annak része: „anyai” iskola (*école maternelle*), az iskola szervezeti jellemzőivel (tanterv, tanóra stb.), az ott működő pedagógusok pedig a tanítók közé tartoznak.

5 A fordító kénytelen visszanyúlni ehhez a durkheimi fogalomhoz, hogy valami fogódzót nyújtson a magyar olvasónak a *pratiques communes* értelmezéséhez.



a szabályozott gyakorlat alakulása tanulmányozható – vagyis kiemelt jelentőségű mozzanatokat igyekszünk megragadni. Raveaud az egyszerű napi rutint vizsgálja, azt, amit magától értetődőnek tartanak.

Igaz, a vizsgált korcsoport kiválasztása is sajátos. Míg mi legtöbb kutatásunkban serdülőket vizsgálunk, legalább felső tagozatos, még inkább középiskolás diákokat, addig ő az életnek azt a „pillanatát” választja, amikor az emberpalánta még nem használ rutinosan absztrakt fogalmakat, éppen csak megkezdí hosszú útját a szülői családról való leválás felé azzal, hogy minden hétköznapijának egy részét az iskolában, egy formális intézményben tölti.

Ebben a helyzetben – célszerűen – a megfigyelést és a pedagógusokkal való interjúzást választja fő módszerének a kutató. Személyes életútja még egy fontos módszertani ötletet ad Raveaud-nak: mivel Angliában is és Franciaországban is járt iskolába (könyve megírásakor pedig a brit civilizáció docense a Maine-i Egyetemen), közvetlen tapasztalatból is tudja azt, amit sok kutató is megállapított: „Franciaország és Anglia a társadalmi szervezet két nagy modelljét képviseli, az államhoz való kétféle viszonyt, az állampolgárság kétféle felfogását” (p. 4.). A francia iskola a 20. században végig a Jules Ferry által megfogalmazott célokot és módszereket követi, a köztársasági iskola modelljét.⁶ Az angol iskola három különböző modelltől alakul ki: az erősen rendies *public school* elemi iskolájából,⁷ a vetélkedő felekezetek által létrehozott nagy népiskolák 19. század eleji hagyományából, a 20. században pedig a kevésbé vallásos új pedagógiák hagyományából, amelyet 1967-ben a nagyhatású Plowden-jelentés foglalt össze. Az utóbbi szerint a nevelés tárgya a gyermek egésze (*the whole child*), és elő kell mozdítani „testi egészségét, szellemi fejlődését, érzelmi és erkölcsi egészségét, esztétikai érzékét, fel-fogóképességét, gyakorlati ügyességét, szociális kompetenciáit és kibontakozását” (idézi Raveaud, p. 7.). Az angol iskola tehát a gyerekre irányul, míg a francia inkább az átadandó tudományra és a társadalom szükségleteire – még ha a hagyományokat ki is kezdte a túlsó parton a centralizáló, 1988-as oktatási reform törvény, az innensőn pedig az iskolai kudarcok és az ifjúsági munkanélküliség növekvő aránya.

De így is nagyon hasznos mindvégig összehasonlítással operálni, hiszen „ahol a túlzott megszokás vakká tesz, az összehasonlítás megvilágíthat” (uo.). Maroussia Raveaud összesen 12 osztályban végzett megfigyeléseket a csatorna két partján. Az angol oldalon a „*Reception*” (fogadó) osztályt (4 évesek), az elsősöket és a másodikosokat (Year 1 és Year 2–5, ill. 6 évesek) választja, francia részről pedig az école maternelle középső csoportját (4–5 évesek), a nagycsoportot (5–6 évesek) és az elemi iskola előkészítő osztályát (6–7 évesek). Ezeket a korosztályokat természetesen még alkalmatlannak tartják az állampolgári ismeretek tantárgyszerű oktatására, de ebben az életkorban alakulnak ki olyan reprezentációk, értékrendszerek, viselkedési elvárások, amelyek mintegy második természetévé válnak a személynek. E folyamatok megfigyelésére legalkalmasabbnak a nyári és a téli szünetet közvetlenül követő időszakot tartotta, mert ezek a rend kialakításának, illetve helyreállításának időszakai. Az osztályok nagy részét szociálisan hátrányos helyzetű körzetekből vette, de választott hozzájuk iskolát mindkét országban jobb módú környékről is, hogy a minta egyoldalúságát ellensúlyozza.

Könyvének nagyobbik részét – mintegy háromötödét – teszi ki az empirikus tapasztalatok ismertetése, azután próbálja „szóra bírni” a tapasztalatot a politikai szocializáció szempontjából.

Mit figyelt meg végül is Maroussia Raveaud?

Először is azt a folyamatot, ahogyan a gyerekből iskolás lesz. „Az iskola behatol a gyermek intimitásába, érzelmi életébe, érzéseibe, gondolataiba és ítéleteibe, de csak bizonyos területeken és egy bizonyos pontig” (p. 13.). Raveaud szerint ezt a behatolást három terület: a testhez, a tudáshoz és a másokhoz való viszony feltérképezésével ismerhetjük meg.

Az iskola legelőször a gyerek megjelenését szabályozza. Az angol iskolákban általában elvárás az iskola egyenruhájának vagy legalább színeinek viselése, és ennek többnyire akkor is eleget tesznek, ha nem kötelező. A francia oldalon nincs ilyen szigorú szabályozás, inkább csak a praktikumot hangsúlyozzák. A viselkedés, a mozdulatok szabályozása bonyolultabb: a gyerekeknek meg kell tanulniuk különbséget tenni az osztály és az azon kívüli világ – akár csak a szünet világa –

6 Jules Ferry (1832–1893) francia politikus, államférfi. Az oktatási miniszterként általa szerkesztett törvények vezetnek be Franciaországban a kötelező, ingyenes és laikus elemi oktatást az 1880-as évek elején.

7 Csalóka nevének megértéséhez lásd: Tawney, R. H. (1974) A public school problémája. In: Ferge Zsuzsa és Háber Judit (vál.). *Az iskola szociológiai problémái. Válogatott tanulmányok*. KJK, Bp., pp. 27–34.

között (pl. „Ezt a nagy hangot tartogasd a szünetre!”). A test nemi különbségeit eltérően kezelik a csatorna két oldalán. A két fontos pont mindkét oldalon az öltöző és a WC. Az angol szokások egyértelműbbek és szigorúbbak: a nemek elkülönítése mind az öltözőben, mind a WC-ben általános szabály, és ha a WC esetleg közös is, a fülkék zárhatóak. A francia iskolákban lehet „termes” WC fülkével, de ajtó nélkül is, és ha a kicsiknél még előfordul egy-egy „baleset”, az sem teljesen tabu, mint Angliában. A nemiséggel bíró és a nemiséggel nem bíróknak tekintett test szigorúbb elkülönítése viszont szociokulturális konfliktusokhoz tud vezetni más kultúrából származó gyerekeknél.⁸ Raveaud az elfogadott és a tilalmas testiség eseteinek összehasonlításából a mögöttes elveket vonja le: Franciaországban, ahol a meztelenség elfogadható, mégis az intimitás lesz a szabály, az eltérést pedig explicite megnevezik és szabályozzák, Angliában nem nevezik meg, a kimondhatatlanság tabujával sújtják, és a kialakuló szégyenérzettel szabályozzák a különbségeket.

A testtel kapcsolatos nevelés legfontosabb elemének találja Raveaud azt a mindkét országban – és Magyarországon is – kedvelt játékot, amelyben a résztvevőknek előbb futniuk vagy erősen mozogniuk kell, hogy aztán egy jelre hirtelen mozdulatlanul merevedjenek. Ez egyrészt igen alkalmas a test fölötti uralom fejlesztésére, ugyanakkor a tornatermen kívül is jelentős szerepe van: „az iskolai rend jórészt a gyermeki test spontán megnyilvánulásainak felfüggesztésén alapul” (p. 21.). Ez az egyik első megtanulni való, amitől a gyerekből iskolás lesz.

A testnevelés tehát nemcsak a test nevelésének bizonyul, hanem a közös szabálykövetésre, a csoportban való viselkedésre nevelés eszközének is. Bár első pillanatra úgy tűnhet, hogy a változás elsősorban korlátozás, valójában „a gyerekből nem kivonással, hanem összeadással lesz iskolás” (p. 25.), az iskola világának sajátos követelményei adódnak hozzá a korábbiakhoz. Amikor az osztályteremben munkához látnak – tanulni kezdenek –, megszűnik az elnézés a test nem tökéletes ellenőrzésével szemben, és gyakoriak a

különféle figyelmeztetések. A francia iskolákban különösen az írás tanításához társulnak nagyon pontos elvárások a testtartást, a kéztartást és az ujjtartást illetően.

A csatorna angol oldalán ilyesmit nem találunk: a legkisebbek testmozgásokhoz kapcsolva tanulják meg a betűket,⁹ a nagyobbcskákat pedig minden tanuláshoz felszólítják tanítóik a testi előkészülésre is. Raveaud szerint két filozófiai hagyomány szembenállása él tovább ebben a különbségben: Locke empirizmusa és Descartes racionalizmusa.

Az angol iskolában munka közben bármilyen testtartást felvehetnek a gyerekek anélkül, hogy a tanító rájuk szólna. A tanítóval való megbeszélések és a napi iskolagyűlések (*assembly*) során azonban szigorú előírás szerint kell viselkedniük: *szabó-módra*, azaz magyarul: törökülésben, egyenes háttal, karba tett kézzel kell ülni és figyelni. Ezt a testtartást a legkisebb figyelmeztetésre felveszik az angol iskolások. Ugyanakkor ennek nem funkcionális, hanem elsősorban szimbolikus jelentősége van: az iskolának való megfeleléssel azonos. Vagyis, vonja le a következtetést Raveaud, Angliában a test nemcsak tárgy a nevelésnek a teljes gyermek részeként, hanem egyúttal eszköz is arra, hogy a nevelés hozzáférjen a gyermek bensőjéhez. A francia iskola csak annyira mozgósítja a testet, amennyire az hozzájárul kettős küldetésének teljesítéséhez: az ismeretek átadásához és az állampolgár neveléséhez.

Az iskolássá válás második területe a tudás. A La Manche e tekintetben is választóvíz. Míg a túlsó partján az erkölcsezenek, hogy a tudás minden újabb elemét a gyerek korábbi tudásához, korábban megélt tapasztalataihoz kapcsolva vezessék be, addig az innenső parton az iskola alkotja meg a tudáselemek rendszerét, amely a tudomány diszciplináris felépítését követi. Ez a különbség már abban az apró formában is kifejeződik, hogy a francia iskolásoknak annyi füzetük van, ahány tantárgyuk, hiszen mindegyik egy-egy elkülönített tudomány munkaterülete. Az angol iskolásoknak ezzel szemben csak a két fő tantárgyhoz, az angolhoz és a matematikához

8 Cecil Wright írja le a két 7–8 éves ázsiai kislánnyal készített interjút, amelyben elmondják, hogy azért nem szeretik a testnevelés órát, mert megfájdul a fejük attól, hogy az átöltözéskor megláthatják a bugyijukat, és ezzel bünt követnek el Allah szemében. Ha elbújnak az asztal alá, akkor viszont kinevetik őket, a tanítónő pedig kiabál velük. Wright, Cecile (1992) Early education. Multiracial primary school classrooms. In: Dawn Gill, Barbara Mayor

& Maud Blair (eds) *Racism and education. Structures and strategies*. Sage Publications in association with the Open University, London–New Delhi, pp. 5–41., 11–12.

9 Pl. az *s*-hez (a magyar *sz*-hez) nemcsak sziszegő hangot, de kigyózó kézmozgást is társítanak; a *k*-hoz rúgó mozdulatot (*kick*). A magyar elemi iskolákban valaha szintén élt ez a módszer.

van külön füzetük, a többi tantárgy feljegyzéseit, feladatait és egyéb dokumentumait egy közös rendezőben tartják, vagy egyszerűen időrendben, vagy esetleg színes lapokkal elválasztva. Az angol tanítók a saját élményeik és képzeletbeli történeteik leírására bízatták az osztályt, a franciák csak közösen kialakított egységes szöveget íratnak le. Az angol tanulók bármilyen helyesírási hibákat elkövethetnek bármilyen kinézetű írásképpel, a franciáknak egységes írásképet kell mutatniuk, figyelve a helyesírás szabályaira. Majd ha már elég biztonsággal alkalmazzák a szabályokat és követik az elvárt formát, akkor kerülhet sor arra, hogy esetleg saját kútforrásból merítsenek témát.

Ez a különbség nem azt jelenti, hogy a francia iskolából teljesen ki van zárva a gyerekek élményvilága és tapasztalata. A francia pedagógusok is beszélgetnek a gyerekekkel személyes dolgaikról – de csak az órákon kívüli időben.

A hivatalos dokumentumok mindkét országban hangsúlyozzák mind az esélyegyenlőség biztosításának fontosságát, mind a gyerekek különbözőségének figyelembevételét. De az egyenlőség elvét és a megkülönböztetés elvét nehéz egyszerre képviselni a gyakorlatban, és a kettő súlypontja máshová kerül Angliában, és máshová Franciaországban. A franciák úgy oldják fel a két elv feszültségét, hogy az esélyegyenlőséget elsődlegessé teszik, a különbségek figyelembevételét pedig ez alá rendelik, mintegy megvalósításának eszközévé teszik. Míg a francia iskolában a differenciálás egyszerűen technika, addig az angol iskolában pedagógiai elv. Az esélyegyenlőséget ezzel szemben nem úgy értelmezik, hogy mindenkinek ugyanahhoz kell hozzájutnia, hanem úgy, hogy mindenkinek hozzá kell jutnia a magához méretezett tudáshoz. Az angol követelmények ezért nem pontos szintekben, hanem sávokban vannak meghatározva, amelyekbe a „többségnek” vagy a „nagy többségnek” el kell jutnia. Ez összeillik az angol gyakorlat másik elemével: azzal, hogy nincs buktatás. „Az angol tanítók úgy kezelik a heterogenitást, hogy elvárásait az egyes tanulók képességeihez vagy „szintjéhez” igazítják. Az elemi iskolai tanítók több mint 80 százaléka mondja, hogy a differenciáló pedagógiát alkalmazza” – közli Raveaud Blatchford, Baines és Kutnick kutatása alapján.¹⁰

A szintek különbségeinek megértésére érdemes idéznünk Raveaud egyik példáját:¹¹ Angolórán egy lepkéről szóló történetet dolgoznak fel. 1) Az

első szinten álló 3–4 tanulónak egy rajzot kell készítenie a lepkéről, és diktálni egy mondatot a tanítónak, amelyben elmagyarázzák a lepke történetét. 2) A második szint csoportja is teljesíti ezt, de ezenkívül még lemásolja a tanító által felírt szavakat is. 3) A harmadik szinten is rajzolnak, majd lemásolják a többiek által a tanítónak diktált mondatot, és megpróbálják kitalálni a szavak helyes írását. 4) A legmagasabb szint tanulói maguk fogalmaznak meg egy mondatot vagy bekezdést és illusztrálják a történetet. A differenciálás láthatóan a feladat mennyiségére, bonyolultságára és absztrakciós szintjére terjed ki. A tanulók többnyire nincsenek tisztában a kedves neveket viselő csoportok hierarchizáltságával, bár vannak átmeneti szabályok – például a „bábok”-ból „pillangók” lehetnek –, de néhányan tisztában vannak vele, hogy a legjobbak közé tartoznak: „mi tevék a púpunkban raktározzuk a tudást” – mondta egyikük (*idézi Raveau, p. 60.*)

A francia oktatási rendszerbe bevezették ugyan a ciklusokban történő képzést, de a pedagógusok módszerei ettől nem változtak: Raveaud nyomát sem találta az angolhoz hasonló differenciálásnak a megfigyelt osztályokban. A norma az, hogy mindenki ugyanazt a mondatot írja. Az interjúkban a francia tanítók hevesen ellenézték a tanulók szintenként való szétválasztását, és gyakorlatukban minden csoportbontásnál heterogén csoportok kialakítására törekedtek. Tudatosan támaszkodnak arra, hogy a tanulók figyeljenek egymás munkájára, és aki elmarad, a többiek munkája alapján próbáljon felzárkózni. Az egyetlen kivétel, aki francia részről a differenciálás mellett állt ki, ezt úgy értelmezte, hogy több segítséget ad azoknak, akiknek arra szükségük van, ami lényeges eltérés a terminus angol jelentésétől: nem az elérendő célt differenciálja, csak a közös célhoz vezető eszközöket. Így a tanulókat nem egyik vagy másik csoporthoz tartozás segítő eligazodni helyzetüket illetően, hanem az osztályzatok. E rangsor jelentőségét hamar felismerik. Ez azonban oda vezet, hogy igen korán, már 4 éves kortól megismerkedhetnek az iskolai kudarccal. Mivel a feladatok mindenki számára egységesek, jó pár tanulónak nem sikerül megoldania őket a többiekkel egy időben. Az angol pedagógusok szerint a francia pedagógiai gyakorlat ezzel aláássa a gyerekek önbecsülését.

A gyerekek érzelmeivel szembeni érzéketlenségnek tekintik francia kollégáiknak azt a gy-

10 P. Blatchford, E. Baines & P. Kutnick (2001) *The Nature and use of within-class pupil groupings in pri-*

mary schools. Final report. ESRC, London.

11 Az 54. oldal 2. táblázatából.

núját, hogy vannak gyerekek, akik lustaságuk, az erőfeszítések kerülése miatt nem teljesítenek jól.

E különbség mögött a kudarc eltérő értelmezése rejlik. A francia értelmezés szerint a kudarcot nem a gyerek csekélyebb képessége okozza, tehát nem a gyereket ítélik meg (a maga egészében), hanem csak bizonyos munkával, bizonyos helyzetben tapasztalt elmaradását. A francia értelmezésnek a hivatalos dokumentumok a pedagógián túlmenő tartalmat is adnak: a gyerekek egyenlősége a társadalmi igazságosságot hordozza, és a francia iskola köztársasági elkötelezettségét tükrözi. A hibákat világosan megjelölik, hogy ki tudja javítani őket, de ez nem a gyerek hibáságát jelenti, hanem egy-egy megoldás hibáságát.

Angol oldalon a „pozitív visszajelzés” a norma. A tanító még véletlenül sem mondja azt, hogy valami hibás vagy téves – még matematika órán sem. Csak ilyeneket mond: „majdnem jó”, „közel jártál hozzá”, „jól próbáltad”, „azt hiszem, ezt ellenőrizni tudod” stb. A francia tanítók kereken kimondják: „ez téves”, „van benne egy hiba”, „butaságot csináltál” – viszont hangsúlyozzák, hogy szabad tévedni, hibázni. Ha aztán a gyerekek néha a tanító hibáját jelzik, a francia tanítók elismerik, hogy velük is előfordulhat ilyesmi, mint mindenkivel. A törekvés hiányát felróják, de a hibát emberinek tartják.

Mindkét országban fontosnak tartják tehát a gyerekek önbecsülését, de eltérő módon igyekeznek vigyázni rá. Angliában minimálisra csökkentik a hibázás lehetőségét, Franciaországban drammatizálják az előforduló hibát.

Az értékelés is különböző a két országban. Formailag a francia osztályzással az angol szöveges értékelés (annotáció) áll szemben. Az osztályzás abszolút értékelés kíván lenni, nem egymáshoz, hanem egy külső, állandó mércéhez akarja mérni a tanulók munkáját, függetlenül attól, hogy kinek a munkája. A szöveges értékelés a pedagógus személyes véleménye magáról a gyerekről, annak minden aspektusában: tárgyi felkészültségében, törekvésében, érzelmeiben, aspirációjában stb. A szempontok sokféleségétől és szaporodásától egyre egyedibbé lesz az értékelés, így a tanító „a munka helyett magát a személyt teszi az értékelés tárgyává” (p. 69.).

A munka emlegetése egyébként maga is egy értelművé tenné, hogy Raveaud nem a csatorna nyugati partjáról, hanem a keleti parttól tekint tárgyára. Ez a szó ugyanis az angol iskolában nem hangzik el. A francia oldalon Jules Ferrytől származik a jelszó: „Tegyük szerethetővé az iskolát és vonzóvá a munkát!” (p. 70.). A francia tanítók szemében az erőfeszítés és a munka között egyenlőségjel van. Az angol iskolába a gyerekeket szórakozni várják, annak ellenére, hogy a pedagógus a legalsó osztályoktól kezdve magán érzi az országos tesztek nyomását, amelyeken tanulóinak meg kell felelniük. A francia iskola a tudás átadásával igazolja létét, és ebben a szellemben már az école maternelle is nyíltan egy, a játékon túlmenő szerepet vár el a gyerekektől. Nem hajlandó elmosni a játék és a munka közti határvonalat, ahogyan az angol iskola teszi.

A szocializáció szempontjából fontos kiemelni, hogy a tanulók mindkét oldalon interiorizálják a pedagógiai elveket, és iskolai életükkel kapcsolatban leginkább azokban a terminusokban fejezik ki magukat, amelyeket tanítóik is használnak. Nemcsak a kifejezések, hanem az eszmék és értékek befogadását mutatja, hogy kölcsönös látogatások esetén ugyanazokat a jelenségeket tartják meglepőnek vagy kifogásolják a másik ország iskolájában, amelyeket a pedagógusok is szóvá tesznek. 9–10 éves korú angol iskolások irigylik, hogy a franciáknak nem kell egyenruhát hordani, de visszariadnak attól, hogy mozdulatlanul és csendben kell ülniük. Francia iskolások meg annak sem mindig örülnek, hogy Angliában nincs feltétlenül házi feladat, mert úgy érzik, így kevesebbet tanulnak.

Raveaud részletes összehasonlító elemzése közepette nem reflektál a politikai szocializáció folyamatára, de érdemes kiemelni, hogy ezek az elemzések éppen olyan hatásokat tárnak fel, amelyek a percheroni felfogás szerint a szorosan vett politikai elemek helyét készítik elő: a szabályok és szerepek elsajátítását, a szórakozás és a munka megkülönböztetését, a személy saját értékeinek és az értékelések jelentőségének megértését. Mindez csak látszólag áll távol a politikai szocializációtól, valójában előfeltétele annak.¹²

12 Magyarországon tudtommal még senki sem vizsgálta az iskolai szocializációs folyamat egészét azaz a céllal, hogy kiemelje belőle a politikai szocializáció elemeit. Hallgatóimmal 2004-ben végeztünk ugyan egy olyan csoportos interjúsorozatot hetedikeseikkel, amely távoli rokonságban van ezzel a megközelítéssel. Azok az interjúk arra irányultak,

hogy megtudjuk, milyen értelmet tulajdonítanak a fiatalok a szabály, a törvény, a konfliktus és más hasonló kifejezéseknek, milyen formákban találkoznak velük, és milyen nyelvi formákban beszélnek róluk. Ez azonban nem egy folyamat vizsgálata, még egy pillanatfelvételnél is csak picinyke darabkája lehet.

Sokkal közelebb visz hozzá a kötet harmadik része („Csoportban élni”). Nem csupán adottság, hogy az iskolások csoportokban élnek, hanem egyúttal az iskola harmadik hivatásának tereuma is. Mind az angol, mind a francia hivatalos dokumentumok hangsúlyozzák, hogy „az iskolának küldetése megtanítani a gyermeket csoportban élni. Nehéz és lényeges tanulás úgy kifejleszteni saját személyiségünket, hogy közben elfogadjuk a csoportban élés kényszerét” (p. 79.).

Az angol iskoláról jól tudjuk, hogy erősen hangsúlyozza az iskolához és az osztályhoz tartozást. Ezt a célt szolgálja az egyenruha, a jelvények, a színek, különösen pedig a minden reggel megtartott *assembly* (iskolagyűlés). Ez a reggeli közös imából nőtt kohéziófejlesztő intézménnyé. Kiváló alkalmat nyújt arra, hogy egyes osztályok és tanulók példaként állításával, különféle dicséretnek oklevelek kiosztásával, az osztályok viselkedésének pontozásával erősítsék a tanulók ösztartozásának érzését. Az ideális tanuló magáévá teszi a tanítók által kitűzött célokat, és határozottan *törekszik* azok megvalósítására. A hangsúly egyértelműen a törekvésen van, és ez a képességektől függetlenül felmutatható.

Egy nemzedékkel korábban még Franciaországban is voltak kollektív vagy egyéni elismerések, de a mai pedagógusok már nem tudják elképzelni ilyesmi alkalmazását. A pontozást és a dicsőségtáblát 1969-ben be is tiltotta egy miniszteri körlevél. Az egyetlen kohéziós pont az évfolyam: az minden gyereken fontos, hogy melyik évfolyamba jutott már el, és erre a pedagógusok is támaszkodnak. Az osztályhoz tartozást pedig nem külön mechanizmusok erősítik, hanem maga az osztály működése.

Az osztályban mindig vannak kisebb-nagyobb rendszeresen visszatérő feladatok, amelyeket el kell látni. Erre felelősöket rendszeresítenek, akiket változatos nevekkkel illetnek: „hírnök” viheti az osztálykönyvet az irodába, lehetnek „naposok” vagy „hetesek”, különböző „mesterek” vagy „szolgálók” gondoskodhatnak a növényekről vagy a tábla tisztaságáról. A francia iskolások automatikusan válnak felelőssé, és mindenkire rá kerül a sor, hogy mindenki egyaránt viseljen felelősséget a közösségért – ez az egyenlőségen alapuló köztársasági iskola rendje. Az angol iskolásoknak ki kell érdemelniük a megbízatást. „Hadd lássam, ki a legjobb, ki ül a legszebben? Mert azt fogom választani” – mondja az angol tanítónő, és

minden tanuló igyekszik a legegyszerűbb törökülésben ülni, egyesek ujjukat is a szájukra teszik, nehogy elkiáltás magukat. Ezt a választást naponta megteszik, az érdem alapján.

Ez a különbség igen jelentős: az angol iskolában a pedagógus és a tanuló egyenlőségen alapuló viszonyának keretében történik a választás, amely teljesen egyéni. A kiválasztott személyes tulajdonsága volt a döntő, és a többi tanuló legfőbb vetélytársaként van jelen. A francia iskolában nem szükségesek speciális személyi tulajdonságok, a feladatot pusztán a csoporthoz tartozás alapján kapja meg sorra mindenki. Ha ennek ellátása során valamilyen egyéni elemet hoz be – pl. a barátainál kezdi a táskák összegyűjtését –, akkor a tanító figyelmezteti, hogy a közös rend alapján kell eljárni, az egyéni szempontokat majd a szünetben lehet érvényesíteni.

Minden iskolában – így az angolban és a franciában is – jelentős szerepük van a szabályoknak. Az iskolában és az osztályban való viselkedés szabályait az angol iskolákban a tanítók vezetésével beszéljük meg a gyerekek, az osztályteremben kifüggesztett szabályzaton végighaladva. Megértik, újrafogalmazzák őket, és megjelölik a szankciókat is, amelyek a szabály megsértéséhez kapcsolódnak. A francia iskolában való viselkedés szabályait az angol iskolákban a tanítók vezetésével beszéljük meg a gyerekek, az osztályteremben kifüggesztett szabályzaton végighaladva. Megértik, újrafogalmazzák őket, és megjelölik a szankciókat is, amelyek a szabály megsértéséhez kapcsolódnak. A francia iskolában való viselkedés szabályait az angol iskolákban a tanítók vezetésével beszéljük meg a gyerekek, az osztályteremben kifüggesztett szabályzaton végighaladva. Megértik, újrafogalmazzák őket, és megjelölik a szankciókat is, amelyek a szabály megsértéséhez kapcsolódnak. A francia iskolában való viselkedés szabályait az angol iskolákban a tanítók vezetésével beszéljük meg a gyerekek, az osztályteremben kifüggesztett szabályzaton végighaladva. Megértik, újrafogalmazzák őket, és megjelölik a szankciókat is, amelyek a szabály megsértéséhez kapcsolódnak.¹³ Ha a szabályok módosítására, bírálatára nagyobb is a nyitottság Franciaországban, az az angol iskolákból sem hiányzik. Az elvárt engedelmség alapja nem pusztán a szabályok megértése, hanem szükségességük megértése.

A francia szabályalkotás összevethető a felnőtt törvényhozással, és így közvetlenül az állampolgári jogok és kötelességek rendszeréhez kapcsolja a kisiskolást. Az angol szabályozás sokkal erősebben hangsúlyozza az egyéni erkölcsi és az udvariassági elemeket.

A konfliktuskezelés módja azt mutatja meg, hogy milyenek az iskola szerint az ideális személyközi viszonyok. Az angol iskolában a konfliktusok kerülése és a harmónia a cél; a francia iskolában az, hogy szót értsenek egymással és megerősítsék a társas kapcsolatokat. Vagyis másképp értelmezik az érintett gyereket: „Angliában a szemrehányás elsősorban a szabálysértőre vonatkozik, akit saját lelkiismeretével és a többiekben keltett

13 Lásd a 96–98. oldalon található keretes megfigyelési jegyzőkönyv-részletet – igen tanulságos.

érmekkel szembesítenek; Franciaországban a tanító inkább egy átmenetileg destabilizált társas hálóként felfogott csoport tagjához beszél” (p. 100.). Ha két tanuló konfliktusáról van szó, Angliában az „áldozatnak” minősülő tanuló csak nagyritkán kap szót, a rendezés a „bűnös” és a tanító között történik. Az osztálytársak sem vesznek részt a rendezésben. A francia iskolákban a tanító előbb mindkét felet meghallgatja, az ügy természetétől függően ki is békíti, és rávezeti az osztály tanulóit – akik beleszólhatnak a megbeszélésbe –, hogy tettelegesség helyett szavakkal próbálják elintézni konfliktusaikat.

„Franciaországban az állampolgárságot, a demokráciát és a konfliktuskezelést egyazon eljárás három elválaszthatatlan aspektusának tekintik” (p. 106.). Ennek megfelelően a francia tantervekben szerepel a konfliktusmegoldás megtanulása is, míg az angol dokumentumok kizárólag az engedtlenséggel, annak megszüntetésével és büntetésével foglalkoznak, és a két gyerek közötti konfliktust sem különböztetik meg tőle. „Úgy tűnik, hogy nem a csoportban élés szabályait kell megtanulni, hanem a nagyobb önuralmat” (p. 108.).

A közösségi-köztársasági francia és a személyközpontú-differenciáló angol pedagógia különbözősége még jobban kitűnik, ha a bevándorló népesség tükrében tekintjük meg. A republikánus eszme elvben közömbös a különbségekkel szemben, ellentétben a brit társadalomban hagyományos multikulturalizmussal. 1966-tól Angliában hivatalosan az integrációt támogatják az uniformizáló asszimilációval szemben, az 1968-as francia alkotmány viszont csak állampolgárokat (*citoyens*) ismer, többséget meg kisebbséget nem. Mindennek jelentős hatása van a bevándorlók gyerekeinek iskolázására. Egy angol iskolában természetes, ha az angol nyelvtanóra azzal kezdődik, hogy a szünetről bejövő tanulók csatlakoznak benn éneklő társaikhoz, tanítójukkal együtt, akinek javaslatára meghallgatják kis hindu társnőjük bölcsődalát pandzsábi nyelven, végül az osztály megköszöni a szép dalt. Egy francia iskolában ez korántsem lenne természetes. Bár ma gyakorlatilag elég nagy mértékben a tanítótól függ, hogy megengedné-e, de az biztos, hogy a köztársasági elvekbe ütközik az engedélyezése. A francia tanítók nehéz helyzetbe kerültek, és so-

kan fellazítják a köztársasági elveket, mert úgy érzik, el kell ismerniük az osztályukban létező különbségeket.

A tizenkét osztály megfigyelésének első tanulsága Raveaud szerint az, hogy az osztályok egyedisége nagyon erős, a tanító egyéniségétől, preferenciáitól, szokásaitól függ. A nemzeti különbségeket pedig így foglalja össze: „Az osztályok mindennapi életének e panorámája pedagógiai választások történelmi örökségét tükrözi. Az angol iskola a gyermeklélektani érzékenységre épül, amely az egyes gyerekek végtelenül változatos fejlődési ritmusának elfogadásában fejeződik ki, vagy abban, hogy affektív szükségletei elismerésének, önbizalma védelmének adnak prioritást. A francia iskola – mivel a szociális és demokratikus kihívások felvállalására gondolták ki – inkább a jövődő felnőtt szükségletei szerint épül fel, mint a gyerek szükségletei szerint. Olyan hely kíván lenni, amely mindenkinek egyenlő esélyt ad arra, hogy jól induljon neki az életnek...” (p. 125.).

Raveaud elemzésének logikája az, hogy azokat a helyzeteket próbálja megszerezni, amelyekkel a gyerek az iskolában találkozhat. Ehhez weberi ideáltípusokat épít fel olyan francia kutatók példái nyomán, akik szintén a redukálhatatlan sokféleséggel találják szemben magukat, mint például Luc Boltanski és Laurent Thévenot¹⁴ a gazdasági szociológiában, vagy Jean-Louis Derouet, aki az iskolával kapcsolatban az igazságosság öt domináns elvét tekinti át.¹⁵ Annak alapján, hogy az iskolákban léteznek nagyon hasonló alaphelyzetek – például a tanító köré gyűlt figyelő gyerekek vagy a beosztás szerinti részvétel a közösségi feladatok elvégzésében –, Raveaud öt fő „konfigurációt” vázol fel: a Családot, a Polisz, a Morált, a Játszóteret és a Megbecsülést.¹⁶ „Az iskolás hol egy „Család” tagja, amelyben függőségi kapcsolatokon és minden egyes tag individualitásán alapulnak a viszonyok, hoglegyenlő bánásmód alá van vetve, amely kevesebb teret hagy a saját személyiségének (a Polisz modellje). Egyes pillanatokban hagyhatja gyermeki vágyaitól vezetett magát (Játszóter), máskor azt várják tőle, hogy erkölcsi normákhoz tartsa magát (Morál), vagy példás viselkedéssel tűnjön ki (Megbecsülés)” (p. 128.). Láthatjuk, hogy ezek az ideáltípusok nem kizárók, minden gyerek iskolai életében akár

14 A közjó változatosságát figyelembe véve az igazságosságának nem egy, hanem több elméletét ajánlották *De la justification. Les éonomies de la grandeur* c. művükben (Gallimard, 1991, Paris).

15 Derouet, Jean-Louis (1992) *École et justice. De*

l'égalité de chances aux compromis locaux? Métallier, Paris.

16 Az eredetiben: *la Famille, la Cité, la Morale, le Jardin d'Enfants, les Honneurs.*

mindegyikhez mérhető helyzetek előfordulhatnak – talán még egyidejűleg is.

Sok iskola van, amely eleve család-ként hirdeti magát. De a Család-konfiguráció nemcsak a családi légkör folytatását vagy a család utánpótlását jelenti, hanem kiegészítést is azokon a helyeken, ahol az rászorul – akár a sérült vagy hiányos családok esetén, akár csak egyes funkciókban mint a hátrányos helyzetű családok esetén. A Család-iskola a formai hasonlóság követelményével a családtagok hasonlóságának egyesítő funkciójához hasonlít; hangsúlyozza a történetét, hagyományait. Bár a megfigyelések alapján elsősorban az angol iskolákra gondolunk, az első francia osztályoknak már a neve is – *école maternelle* – erre a konfigurációra utal. A francia iskolák is szerveznek évente legalább egy olyan összejövetelt – vásárt, karnevált stb. –, amelyre a családokat is elvárják. De ez a konfiguráció leginkább kis osztályokban fordul elő. Franciaországban több feszültség is jár ezzel a konfigurációval, hiszen a köztársasági iskola éppen a családi kötelék megbontásával – és megbontására – jött létre. A Család-iskola kiteljesedésének Franciaországban nincs tere jelenléte ellenére. A cél nem a család rekonstruálása, hanem az, hogy a gyerekek megtanuljanak állampolgárok lenni. Ezért a Polisz-iskola szemben áll a Család-iskolával.

A Polisz-iskola olyan terület, amely pontosan körülhatárolja magát. Az osztálytársak közötti segítség itt nem egyszerűen barátság, érzelmi kérdés, hanem állampolgári cselekedet (*un geste civique*). Az akaratok összeütközése, a konfliktus, ami a Családot szétszakadással fenyegeti, a Polisz számára természetes, kezelendő napi esemény. Mivel e két konfiguráció ellentétes, és Angliában a Család-iskola a legjelentősebb, a Polisz-iskola érthetően ritkán fordul elő. Franciaországban éppen fordított a helyzet.

A Játszótér-iskola szintén jól jelzi a két ország különbségét, és történelmi kapcsolatát is. E konfiguráció elméleti gyökereit ugyanis Rousseau *Emil*-jében találjuk, csak a franciák a politikai nézeteit őrizték meg inkább, az angolok pedig a nevelésről alkotott gondolatait. A Plowden-jelentés is ezt a gondolatot visszhangozza: az iskola „olyan közösség, amelyben a gyermekek elsősorban gyermekként tanulnak meg élni, nem jövőre felnőtként”. A. S. Neill alapelve is az

volt: „az iskolát alakítsuk a gyerekekhez, ne a gyereket az iskolához”¹⁷ – és sorolhatnánk az „új iskola”, a gyermekközpontú iskola képviselőit. Ebben a konfigurációban a személyi kapcsolatokban a kötelező elemek a minimumra csökkennek. A fegyelmet sem kényszerítéssel vagy érveléssel, hanem játékos úton érik el. Az egyik francia *maternelle*-ben a tanítónő néha javasolja a tanulóknak, hogy játsszanak „előkészítőst”, és akkor mindenkinek szigorúan csendben kell maradni, és nem szabad elmozdulniuk a helyükről. Angliában külső, hivatalos korlátja van a Játszótér-iskolának: a tananyag mennyisége és az országos tesztek kötelezettsége.

A Morál-iskola központi törekvése az erkölcs meggyökereztetése a tanulóban, hogy törekedjenek a jóra, és kerüljék a rosszat – bármi is az. Raveaud mindenestre utal Piaget-ra, aki fontosabbnak tartotta a normák interiorizálását, mint tartalmát. Ez a konfiguráció jogilag is eltérő helyzetben van Angliában és Franciaországban, mert a szigetországban erős vallási támogatása van, és kötelező tananyag, a francia tantervek azonban sehol nem említik, vallási alapjai pedig elmosódottabbak. A francia pedagógusok úgy lépnek fel a hazugság, a csalás, az agresszivitás ellen, hogy közben nemigen hajlandók morális akciónak tekinteni fellépésüket. A Polisz-iskola hatása közrejátszik, és erősen befolyásolja az erkölcsi nevelést: erősíti az önzetlent, külső motivációtól nem függő cselekvést mint az igazán morális tettet.

A Megbecsülés-konfiguráció az egyetlen, ahol az egyén megelőzi a csoportot. Logikája sok tekintetben elválaszthatatlan a Morál-konfigurációétól. A megbecsülés, elismerés gyakran szolgálja az erkölcsi nevelést. A francia iskolákból hiányoznak a külön elismerések, de az osztályzatok alapján képződő rangsort a gyerekek nyilván tartják, mindig tudják, ki a legjobb. Csak éppen a legjobbnak sincsenek előjogai: hatalma nincs, csak rangja.

Az osztályok egyedi sajátossága az elemzés szerint abból adódik, hogy az öt konfiguráció milyen sajátos keveréke alkotja. Raveaud a 161. oldalon két halmazábrán összesíti a két ország iskoláiban szerzett tapasztalatokat, területarányos körökkel bemutatva, hogy melyik konfigurációnak mekkora jelentősége van az egyes országokban. Az eredmény nem meglepő: a francia isko-

17 Neill, A. S. (1960) *Summerhill. A radical approach to child rearing*. Hart Publishing Company, New York City, p. 4. [Saját fordításom. – Cs. M.] [Ma-

gyarul: A. S. Neill (2004) *Summerhill. A pedagógia csendes forradalma*. Kétezeregy kiadó, Piliscsaba, p. 24.]

lákban talán 90 százaléknál is nagyobb arányban a Polisz-konfiguráció dominál, és minden más csak elenyésző mértékben van jelen, különösen a Megbecsülés, amely nem is érintkezik a Polisszal. Az angol iskolák képe kiegyensúlyozottabb valamivel. A Család-iskolának ugyan egyértelműen többségi súlya van, de elég jelentősen átfed vele a Játszótér és a Morál, jóval kisebb mértékben és összterjedelemben a Megbecsülés. A Polisz-konfiguráció a legkisebb és csak perifériáskusan van jelen Angliában.

Az öt konfiguráció az egyén és a csoport eltérő viszonyát határozza meg, és ezért eltérő utakat nyit a gyermeknek a felnőtt társadalom felé. A súlyuk láthatóan különböző, tehát például a Megbecsülés ma már nem tud teljes értékű utat nyitni, mint Raveaud szerint valaha a lovagkorban tudott. A gyermek kiteljesedése sem látszik perspektivikus prioritásnak, inkább az adott élet szakasznak nyújtott kedvezmény csupán. Az iskolai szocializáció bonyolultabbnak bizonyul a vártnál. „Csaknem annyi szocializációs folyamatról beszélhetünk – mondja Raveaud –, ahány társadalmi csoport van, amelyben a gyermek szerepet kaphat. Két fő szint különösen fontos az iskolában: az iskola hatásának egy része saját működésére irányul, egy másik része pedig a jövőre” (p. 163.). Az öt konfiguráció elsősorban az iskolai életre szocializálja a gyerekeket.

Ettől kezdve tehát már rövidebb a könyv címében foglalt távolság: a gyerektől eljutottunk az iskoláig, már csak az iskolástól az állampolgárig kell eljutnunk. Itt kissé visszaüt az empirikus kutatás határainak a 4–7 évesekre való korlátozása. Ezen a határon belül még nagyon kis lépés történik csak, a szerző kénytelen túllépni a meghúzott határokat. Bemutatja ugyan, hogy a francia alapidokumentumok szerint a tanulóknak már a második ciklusban, tehát 8 éves korukra „el kell jutniuk fokozatosan annak tudatához, hogy a nemzet közösségének tagjai”, anélkül, hogy külön tantárgyat biztosítanának hozzá (idézi Raveaud a 166. oldal bekeretezett részében).

Mindkét országban törvény írja elő a gyerekek állampolgári nevelését, de nem teljesen egyformán. Angliában egy általános elvbe illesztve: a legkisebbeknél a személyi, szociális és fizikai nevelés óraszám nélküli kötelezettségébe. Ezen belül a szorosan vett állampolgári neveléstől azt

várják el, hogy fejlessze az erkölcsi és szociális felelősségérzést, vezessen be a helyi közösség életébe, valamint ismertesse meg a politikai intézményeket, és fejlessze a jó működésükhöz szükséges attitűdöket. A felsőbb osztályokban az iskolák biztosíthatnak ehhez külön tantárgyat is, de teljesíthetik más tantárgyak – gyakorlatilag elsősorban a történelem vagy a vallásoktatás – keretében, sőt teljesen szétoszthatják a felelősségét az összes tantárgyra is.

A két szabályozás nagyon hasonló, és mégis más: máshová teszik a hangsúlyt. Míg Angliában a „szellemi-erkölcsi-szociális-kulturális fejlettség” (SMSC) áll a középpontban, addig Franciaországban az állampolgári nevelésnek van kitüntetett szerepe. Óraszámot egyik esetben sem rendelnek hozzá, minden tantárgy és pedagógus közös felelőssége a célok elérése. Raveaud értelmezése szerint az angol iskolában az SMSC-n belül az állampolgári nevelés háttérbe szorul a szellemi (*spirituel*) és az erkölcsi nevelés mögött, amiből kitűnik, hogy a cél inkább a teljes felnőtt meghatározása, nemcsak az állampolgáré. Kevésbé is különíthető el az utóbbi a többi dimenziótól. A megfigyelt iskolai gyakorlat megfelel az angol tantervi célnak: a tanulók „fejazzék ki, hogy a csoporthoz tartozónak érzik magukat, és egyre inkább részt is akarnak venni benne” (idézi Raveaud, p. 175.). Ez tipikusan a Család-iskola elvárása, és kifejezi, hogy az angol koncepció szerint az állampolgárság is a családi mintára épül rá. „A családi összetartozás modellje – az egyénre irányuló különös figyelemmel – egyre újabb, egyre nagyobb csoportokra (*ensembles*) terjed ki. Minél nagyobb a gyermek, annál nagyobb a Családja. Az iskola azon dolgozik, hogy ismereteinek növelésével és egyre nagyobb egységekbe bevezetve növelje a gyermek kötődési körét” (p. 177.).

A francia oldalon az állampolgárt igyekeznek kibontakoztatni a gyermekből. Arról ugyan sok vita folyik, hogy mi is az állampolgár, de abban nagy az egyetértés, hogy mi nem. A francia állampolgár már a felvilágosodás óta a partikularitással, a magánérdekekkel szemben határozódik meg. Amikor 1985-ben helyreállították az állampolgári nevelést a francia közoktatásban,¹⁸ a miniszter külön felhívta a figyelmet arra, hogy tartózkodni kell bármiféle beavatkozástól a gyermekek magánéletébe. Franciaországban nem kell

18 Az állampolgári nevelés 1882 óta soha nem szűnt meg teljesen a francia közoktatásban, csak az értelmezése, tantárgyi beágyazása, óraszama stb. változott. Történetéről jó áttekintést nyújt röviden:

Marchand, Philippe (1992) *L'instruction civique en France. Quelques éléments d'histoire, SPIRALE – Revue de Recherches en Éducation*, No. 7. pp. 11–42.

semmilyen érzelmet tanúsítania a tanulónak az osztály vagy az iskola iránt ahhoz, hogy tagja legyen, ha egyszer beiratkozott, csak a jogait és kötelességeit kell megtanulnia és gyakorolnia. Ez az iskola egyértelműen a kognitív dimenziót helyezi előtérbe. „A jogok, kötelességek és felelőségek automatikusan következnek az iskolához tartozásból, nem kell kiérdemelni őket, nincsenek kapcsolatban semmiféle erkölcsi vagy vallási követelményekkel, a tanulói státus integráns részei” (pp. 183–184.). A Polisz egyenlőség-elve uralkodik. A gyerek akkor lesz „nagy”, amikor már tudatosan képes a közösségben élni. Más, partikuláris kötések egyre kevesebb teret kapnak.

Az állampolgárság két erősen különböző formájához erősen különböző iskolai szocializációs utak vezetnek. Az utolsó fejezetekből kiderül, hogy az elején a mindennapok spontán folyamataként bemutatott történetek nem is annyira spontán módon jönnek létre: a pedagógusok törvényekben és más jogszabályokban meghatározott nevelési célokat és tanterveket követnek mindkét országban. A megfigyelések során tapasztaltakat ezért úgy is tekinthetjük, mint az állami célok megvalósításának „szóródását”, és ez a könyv legértékesebb része. Az állampolgársághoz közvetlenül köthető rövidebb második rész, amely a dokumentumok elemzésére támaszkodik, kevesebb eredetiséget tartalmaz. Bár Maroussia Raveaud eredményét gyengíti, hogy csak az iskolázás nagyon korai szakaszára terjedt ki elemzése, és ezért nem tudja felmutatni a folyamatot a gyermektől a felnőtt állampolgárrá válásig, hanem meg kell elégednie azzal, hogy rövidre zárva összerendeli a távoli célokat a kezdeti lépések egyfajta tipológiájával, könyve mindenképpen gondolatébresztő lehet a kutatók és talán még inkább a gyakorló pedagógusok számára.

(Maroussia Raveaud: *De l'enfant au citoyen: la construction de la citoyenneté à l'école en France et en Angleterre*. Presses Universitaires de France, 2006, Paris. [Éducation et société] p. 209)

Csákó Mihály



A VÁLTOZÁSOK DINAMIKÁJA, AVAGY ÚJ VEZETŐI KIHÍVÁSOK A FELSŐOKTATÁSBAN

A felsőoktatás kutatásával foglalkozó szakemberek körében jeles eseménynek számít a portói

borvidék szívében, a Douro folyó partján 2001 óta évente megrendezésre kerülő szeminárium, amelyet a Hedda, kilenc európai felsőoktatási kutatóintézet konzorciuma, valamint portugál társult központja, a CIPES támogat. A *Douroszemináriumok* programjának középpontjában hagyományosan egy-egy aktuális problémakörhöz kapcsolódó kutatásokról készült beszámolók vitája áll, ami egyben a Springer gondozásában évenként megjelenő kötetek forrása és szakmai színvonalának garanciája is. A *felsőoktatás dinamikája* (*Higher Education Dynamics*) című sorozaton belül a *Douro tematikus sorozat* tartalmazza a névadó rendezvény által fémjelzett szakmai publikációkat. Az évek során megjelenő kötetek a felsőoktatás működése szempontjából kritikus fontosságú területeket veszik górcső alá; így kapott már helyet a sorozatban a felsőoktatás irányítása, a menedzserizmus megjelenése a felsőoktatásban, a piacok mint közpolitikai eszközök problematikája, a felsőoktatáshoz való hallgatói hozzáférés és a költségmegosztás kérdése, a minőségbiztosítás fejlesztése, valamint az európai integráció hatása az egyetemekre.

A 2010-es kötet (*The Changing Dynamics of Higher Education Middle Management*) a felsőoktatás szakmai középvezetését érintő változások sajátosságaival és tendenciáival foglalkozik, a figyelem jellemzően a dékánok, intézetvezetők, kutatóközpont-vezetők szintjének szerepére irányul. A témának szentelt szeminárium címe (*The Manager-Academic: Corporate Lackey or Academe's Champion*) e vezetői szinttel kapcsolatos problémaérzékenységet tükrözi, utalva a dilemmákat is felvető sajátos pozícióra, amelyet az egyetemi középvezetői stallum viselői egyrészt a felsővezetői utasítások végrehajtói-ként, másrészt az oktatói és tudományos értékek és érdekek védelmezőiként hivatottak betölteni. Mindazonáltal a kötet már a bevezetőjében hangsúlyozza az egyes országok és intézmények gyakorlatában eltérő szerepkörrel és súllyal megjelenő, ám minden esetben konkrét operatív funkciókkal felruházott akadémiai középvezetők szakmai önállóságát, akiknek működését jellemzően egyre magasabb elvárások övezik.

E megközelítés szolgál keretül a számos témát felölelő tanulmányok egységbe foglalásához. Az írásokat olvasva különböző aspektusokból és nemzetközi összehasonlításban tárul fel az egyetemi irányítás és vezetés dinamikus változó erőterében működő akadémiai középvezetők szerepe, rávilágítva egy sor kérdés és összefüggés fontosságára, mint például a választott vagy ki-

nevezett vezető dilemmája; a kinevezett vezető akadémiai vagy menedzser háttérének szerepe; értékek és elvárások; a középvezetők intézményi befolyásgyakorlásának lehetősége; a felsőoktatásimenedzsment-gyakorlat sajátosságai, hogy csak néhányat említsünk.

A hagyományos vezetői modell változását meghatározó általános tendenciaként értékelhető a 20. század húszas éveiben Amerikából kiinduló új közmenedzsment (New Public Management) irányzat világméretű térnyerése – a versenyszféra menedzsmentgyakorlatát és annak eredményességi kritériumait kérve számon a közszolgáltatások minden területén. Az irányzat képviselői a közszolgálati értékek megőrzése mellett a hangsúlyt az állampolgári elvárásoknak való jobb megfelelésre, a magasabb színvonalú szolgáltatásokra helyezik, a megoldást pedig a piaci versenytől remélik, arra alapozva, hogy így biztosítható a „pénzért értéket” elv érvényesülése.

Az utóbbi évtizedekben a felsőoktatás világa sem tudta kivédeni a közmenedzsment értékrendjének begyűrűzését. A piaci, kvázi-piaci szemlélet a felsőoktatásban is megjelent, a szolgáltatások kiszervezésétől a teljesítményértékelésen és a minőségbiztosításon át egészen a leépítés vagy éppen a privatizáció gyakorlatáig. Az üzleti szférából ismert módszerek egyre markánsabban érvényesülnek az oktatási intézmények világában is. Az egyetemek és főiskolák – az üzleti szféra szervezeteihez hasonlóan – megfogalmazzák a küldetésnyilatkozatukat, stratégiai tervet készítenek, a kereskedelmi marketing módszereit alkalmazzák a célcsoportok elérésére, a költségvetési egyensúly biztosítása, vagy éppen a „talpon maradás” érdekében vállalkoznak, és igyekeznek az oktatási piac igényeihez alkalmazkodni.

Nem véletlen tehát, hogy a felsőoktatási intézmények oktatási és kutatási stratégiájának operatív megvalósításáért felelős, a napi gyakorlattal közvetlen kapcsolatban álló szervezeti egységek vezetőitől is manapság menedzsmentkészségeket várnak el. Elvárják, hogy birtokában legyenek a professzionális vezetői módszereknek és technikáknak, képesek legyenek az intézményi stratégiát az irányításuk alatt álló szervezeti egység működésében leképezni, ennek megfelelő fejlesztési irányokat, célokat kitűzni. Szakterületüktől függetlenül a vezetőknek értenüik kell az emberierőforrás-menedzsmenthez és a pénzügyi gazdálkodáshoz is, hiszen az utóbbi évek tendenciája az akadémiai és a pénzügyi gazdálkodási funkciók delegálása kari és intézeti szintre, ami a középvezetők felelősségi körének jelentős bővülését

eredményezte. Éppen e készségek felértékelődése hívta életre az egyetemi autonómiát féltők aggodalmát kiváltó gyakorlatot, miszerint a választott dékánokat és igazgatókat kinevezett vezetők váltják fel annak reményében, hogy így jobban érvényesülnek a menedzsmentkvalitások. Akár választott, akár kinevezett vezetőkről legyen szó, a hagyományostól eltérő és pontosan definiált munkaköri elvárásoknak való megfelelés egyértelműen előtérbe került.

A kötetben bemutatott nemzetközi tapasztalat széleskörű áttekintést nyújt, a példák az ausztrál, osztrák, francia, belga, amerikai, olasz, norvég és portugál, kanadai és brit gyakorlatot prezentálják, bizonyítva, hogy a hasonló megoldások mellett figyelemreméltó eltérések is vannak az egyes országok és intézmények gyakorlata között. Míg az Egyesült Államokban és Ausztráliában erős menedzserszemlélet jellemzi az egyetemeket, Hollandiában a menedzserizmus puha formája érvényesül. Érdekes módon Kanada ellenállt az amerikai piacvezérelt kormányzásnak, itt maradt fenn leginkább a hagyományos egyetemi struktúra és szemlélet. Az országos specifikumok háttérben egyrészt az állami irányítás szerepének eltérő mértéke és jellege, másrészt a magánigazgatási modellek és módszerek alkalmazási gyakorlatának sajátosságai húzódnak meg. A felsőoktatási reformokat generáló dinamikus rendszerszintű változások országonként, de intézményenként is eltérő fejlődési pályát írnak le. Különbségek lehetnek még az intézmények mérete, sőt akár a más tudományterülethez tartozás okán is, így a pozíciók tényleges tartalmi háttérét minden nemzetközi összehasonlítás esetén külön tisztázni szükséges. Meek, Goedegebuure és De Boer a felsőoktatás szerkezeti átalakításában a neoliberális elvek érvényesülését emelik ki. Mások a piaci verseny és a vállalkozó szellem térhódítását, az egyetemek külső kapcsolatrendszerének átalakulását és a finanszírozási források átrendeződését, a szervezeti hatékonyság és a döntéshozatal új formáinak elterjedését, a hatalomkoncentráció megjelenését hangsúlyozzák mint olyan fejlődési tendenciákat, amelyek jelentősen befolyásolják egy adott intézményen belül kialakuló menedzsmentgyakorlat konkrét megvalósulását.

Kiemelt helyen foglalkoznak a szerzők a külső és belső kontroll megnyilvánulási formáival, amelyeket gyakran a kormányok bizalmatlan-sága hív életre. A nagyobb intézményi autonómia állami intézmények esetében gyakran együtt jár a hatalomgyakorlás centralizálásával, amikor az irányítás egy-egy központi egyetemi szerv

vagy menedzser kezében összpontosul, egyfajta biztosítékként szolgálva a kormányok számára arra, hogy az autonómia növelése nem akadályozza az egyetemi célok megvalósulását. Ez a gyakorlat figyelhető meg például Franciaországban, Olaszországban és Norvégiában is, ahol az egyetemek vezetésében jelentős szerepet kapnak az intézményi irányító testületek.

További szempontként merül fel a középvezetésen belüli hierarchia kérdése, amely tekintetében egyes szerzők éppen a korábban említett nagyszámú delegált jogkör miatt vélik úgy, hogy a hagyományosan a dékán alá tartozó, pl. tanszékvezetői, intézetvezetői pozíciók közti határok egyre inkább elmosódnak. De Boer a vezetői stílust és hatékonyságot a szervezeti célok teljesítésével összefüggésben vizsgálja. A szervezetek általában, így az egyetemek is egyidejűleg több célért dolgoznak: versenyképesek akarnak lenni az oktatási piacon, innovatívan és hatékonyan akarnak működni, és a lehető legjobb képzést akarják nyújtani. A tanulmányok alapján nyilvánvalóvá válik, hogy a felsőoktatásban nagyon nehéz bizonyítékot találni a vezetői teljesítmény és hatékonyság kapcsolatára.

Kérdés továbbá az is, hogy mindezeket a változásokat, új kihívásokat hogyan éljük meg, hogyan értékeljük maguk az érintett vezetők és a felsőoktatás többi szereplője, beleértve természetesen a szolgáltatások hasznélvezőit, a hallgatókat is. A közmenedzsment kapcsán a közszolgáltatással és az állami intézmények szerepével foglalkozó szakirodalom rendre megkérdőjelezi a közszféra és a versenyszféra közötti párhuzamok feltétlen relevanciáját, ami a felsőoktatás tekintetében különösen óvatosságra int. A versenyszféra hatékony módszerei nem ültethetők át egy az egyben a közszféra intézményeibe. Schuster arra hívja fel a figyelmünket, hogy az új, de legalábbis újszerű felsőoktatási modell vizsgálatához a tágabb kontextus megismerésére kell fókuszálni, amely ország- és intézményspecifikus elemeket egyaránt tartalmaz. Komplex, sokoldalú vizsgálatokkal feltárható kérdéskörrel, máig kiaknázatlan kutatási területről van szó. A könyv bevezetője szerint az is nehezíti a tisztánlátást, hogy a felsőoktatás középvezetői szintjének szerepével kapcsolatos korlátozott számú kutatási eredmé-

nyek szinte kizárólag az Egyesült Államokra vonatkoznak, ahol a menedzsmentmódszerek tradicionálisan jól működnek. Miközben az egyetemi oktatói hivatással behatóan foglalkozik a szakirodalom, alig vannak olyan empirikus adatok, amelyek támpontul szolgálhatnának a külső változások szervezeti implikációinak feltérképezéséhez. Jelen kötet érdeme, hogy kitüntetett figyelmet szentel a különböző kulturális és politikai közegben megnyilvánuló vezetői viselkedés és attitűdök vizsgálatának is.

Úgy tűnik, hogy a felsorakoztatott és hivatkozott empirikus kutatási eredmények nem igazolják a felsőoktatásban alkalmazott menedzsmentgyakorlat mindenhatóságát. A felsőoktatás gyakorlatában az új irányzat nem tudta kiszorítani az akadémiai szféra hagyományos értékeit és működésmódjait, amelyek elsősorban az autonómiához és a tudomány szabadságának megőrzéséhez kötődnek. Az új menedzsmentmódszerek térnyerése nem vált tehát kizárólagossá, a legtöbb országban a hagyományos irányítási modellekkel ötvözve, azokat kiegészítve ment vagy megy végbe, ugyanakkor általános jelenség, hogy az egyetemi vezetés egyértelműen profeszszionálisabb, esetenként akár a keményebb vezetői módszerekre is fogékonyabb lett. A vezetőkkel szembeni elvárásoknak való megfeleléshez napjainkban a vezetői kompetenciák szélesebb körére van szükség az akadémiai szférában is, ami a hagyományos egyetemek világában szocializálódott oktatók és kutatók számára igen komoly kihívást jelent. A kötet elolvasása után sok megválaszolandó kérdés marad, amelyeket az írárok által felvetett és nyitva hagyott problémák megoldására irányuló további empirikus kutatások tisztázhatnak. Gyakorló vezetők számára a tanulmányok elolvasása hozzájárulhat a gyakran tapasztalt, azonban kevésbé nevesített és a hazai gyakorlatban még kevésbé tudatosított szempontrendszer átgondolásához, illetve kísérletet lehet tenni arra is, hogy megpróbáljuk a hazai gyakorlatot a bemutatott külföldi modellek fényében értékelni és pozícionálni.

(V. Lynn Meek, Leo Goedegebuure, Rui Santiago & Teresa Carvalho [eds]: *The Changing Dynamics of Higher Education Middle Management*. Springer, 2010, Dordrecht. p. 252)

Dobos Ágota

SUMMARY

APPEARANCE AND REALITY

Iván Bajomi: *Debates about the first Hungarian Council for Public Education*. First, the author makes some remarks concerning the fact that in the context of the nationalization of schools previously maintained by local governments and a lack of negotiations between government and interest groups, the new Hungarian law adopted in December 2012 does not mention consultative bodies dealing with primary and secondary education created in Hungary in 1993. In a historical part of the article (based on many documents that the author found in libraries), Ivan Bajomi shows how Hungary's first National Council of Public Education was created 140 years ago, in 1872. The creation of this body was first proposed in 1866, one year before the Austro-Hungarian Compromise that initiated a liberalisation of the authoritarian form of government preceding it. The proposition was formulated by "knowledge-broker" Gyula Schvarz, a scientist speaking many foreign languages and who looked at several Western educational systems. Three years after publication of the idea, the association of secondary school teachers pronounced in favor of the creation of an educational council too, pointing to the necessity of assuring the best form of preparation for educational reforms. After the summer and autumn of 1871, the Ministry of Education published a vehemently criticized draft of the decree on the status of the future Hungarian Council of Public Education. On the basis of information concerning the role of local and national teacher's councils in several cantons of Switzerland and territories of the existing Germany, members of the association of primary school teachers of the capital of Hungary argued that the planned body would not have sufficient autonomy. Within the framework of this debate, some influential persons contested the right of the planned council's members to formulate initiatives autonomously though, finally, this possibility was maintained in the decree; others argued that future members of the body should receive money for their work, and the terms of the decree were in the end changed to grant this. Acceptance of this change probably came from the fact that one of the main functions of the body was intense participation in elaboration of new school curricula. In the four first years of the first Hungarian Council of Public Education, several members of bodies were delegated by teachers' associations, yet from 1875 members were chosen by the responsible minister.

Zsuzsanna Hanna Biró – Péter Tibor Nagy: *The role of denomination and of ethnic identity in preferences for courses of study of students of Humanities between the two World Wars in Hungary*. If we assume that the denominational composition of secondary school teachers is the same as the denominational composition of the graduate population, we might be surprised to note that, from 1920 and 1930 census data, whereas nearly one quarter of the population of secondary school graduates and one fifth of *university graduates was Jewish, the ratio of Jews among secondary school teachers hardly exceeds 6%*. By examining denominational correlations for the probability of being admitted to a Humanities Faculty

as a student, the obtaining of a teaching degree and of being later on hired as teacher, it can be observed that the most important demarcation *is not to be found in one denomination providing more successful students*; neither is it to be found among normal social-pushing factors, nor among the “natural” preferences of school owners – such demarcations came because of emerging forms of anti-Semitism at governmental level. *Whereas it can be observed among graduates before 1920 that the chances of Jews (after obtaining a teaching degree) to obtain a teaching position were roughly the same as for Christians (in a schooling system where Jewish denominational secondary schools did not exist!) after 1920, career prospects for Jewish Humanities graduates in secondary schools were dramatically restricted. In addition, opportunities for Christians with a surname having a Hungarian character were much better as regards their getting a full teaching position than those whose German and Slovakian background was more evident.* The denominational-ethnic determination of study program choice – examined in the present study only regarding the Christian denomination – is chiefly manifest in connection with ideological subjects (Hungarian, History, foreign languages). *Also in relation to the character of a Hungarian surname, Catholic Hungarians tended to choose subject matters related to their world-view (Latin) and Protestants ones related to their national identity (Hungarian, History).* In case of people with postulated German names: as regards a *Latin literary orientation Roman Catholics are at the forefront, while if given an English literary orientation the Protestants, more precisely German Lutherans, have a lead.* For persons with a Slovakian background a contrast between “national” and “international” may be one framework for interpretation. An orientation of Slovakian Catholics for *German and French studies fits in with such a phenomenon.* Whenever Slovaks favor a subject dealing with national culture, Evangelists will choose *Hungarian* language and literature and Catholics will most likely choose *History*.

Tamas Kozma: *The World of Ubuntu*. Ubuntu is a Linux-based computer operating system. Sponsored by Mark Shuttleworth, a South African entrepreneur, Ubuntu is distributed as a free and open source software. Shuttleworth and his company Canonical Ltd. is committed to the principle of free software development. Ubuntu is named after an African philosophy, in which Ubuntu means “humanity towards others”. The different releases of the operating system are named after protected species (Warty Warthog, Hoary Hedgehog etc.). Ubuntu is designed primarily for use on personal computers, though a server edition also exists. Ubuntu is more than just an operating system – it is a symbol of a movement that encourages its members and participants to fight against closed source softwares, against developers and distributors of closed source softwares and, more widely, against the trans-national monopolisation of information. This movement goes hand in hand with the environmental movement and looks at the possibilities within and the reality of Tim Jackson’s “prosperity without growth”.

Ildikó Hrubos: *Intensifying competition – multiplying missions*. In the past two decades, the background to the two most decisive trends the world’s higher education system has experienced 1) increasing competition caused by difficulties in financing, and 2) the emergence of mass-education, that is, the nearly general participation of the young population in higher education. One of the answers to this combined phenomenon and related challenge has been the effort made by elite (research-oriented, excelling, world-class) universities to explicitly separate themselves from institutions involved in mass-education – which, in turn, have been trying to stand their ground by broadening their areas of activities, embarking on new missions, seeking to directly ‘serve’ society. The economic crisis that be-

gan in 2008 has accelerated this process. The essay reviews recent developments, the new phenomenon that these two trends appear to be getting closer to each other – shown by the third ‘mission’ that is coming to the foreground, and by the influence global, regional and national rankings have had on each other.

Péter Lukács: *Why do we believe?* This study examines whether the statement concerning Hungarian higher education that has been much quoted in the Hungarian media and which is to be found in recent government documents – claiming that higher education’s output does not meet social and economic needs and demands – is tenable. The study argues that claims such as Hungarian higher education trains too many people to get a degree and, in consequence, unemployment among people with a such qualification is high, that 50% of degrees are worthless (as there is no need for highly qualified people in certain fields) and that the quality of higher education is deteriorating at a fast pace, all of these are simply not true. The author attempts to find explanations for why the general public accepts these widely held views uncritically from some political and sociological perspectives.

István Polónyi: *From where are students coming?* In the twenty years after the ‘transition’ there have been major developments in Hungarian higher education; yet such expansion halted in the middle of the first decade of the 2000s partly because its demographic base was exhausted and partly because higher education policy was being influenced by specific measures affecting in this direction.

Between 2008–2011, the number of applicants for higher education studies increased once more, though the new (2012) law means that a radical reduction in the number of students can be expected (due to radical reductions in the number of students that can get free tuition and rises in tuition fees generally).

The higher education entrance application database also suggests that from 2000 to 2010 the pursuit of more prestigious higher education relates to the region’s economic level of development.

The study concludes that elite students from the capital city and more wealthy regions basically study in Budapest, while elite students from poorer regions will be more likely to accept a place at a large(r) university in their region, where the amount of prestige will be sufficient. One particular consequence of this is that even prominent universities in eastern Hungary are clearly limited to their own region.

István Murányi: *Family socialization influences – young people’s prejudices and interpretations of democracy.* This paper is based on data from the “Political socialization in the family” (OTKA K78579) survey. The aim of the statistical analysis is to examine what relationships between teenagers prejudices and interpretations of democracy are, and see how the family’s educational/socialization climate and level is able to influence young people’s interpretations of democracy. The results show that young people’s interpretations of democracy are not independent of national and ethnic minorities attitudes; primarily, attitudes towards Jews, Gypsies and Slovaks serve to determine young people’s democratic values. Another important result from the research is the following: whether one supports democratic values is not something that is independent of family socialization. Finally, the article argues that how young people relate to democratic values depends on the quality of the political system.

Béla Marián: *The value system had by Debrecen University students.* Only ten percent of students describe themselves as observant believers – that is, following the teachings of his/her denomination – which was the most distinctive factor between different groups of opinions revealed by the analysis. 61 percent of students belong to some kind of de-

nomination, and 57 percent consider themselves believers to some extent (47% in its own way, 10% of which follow the teachings of his/her own Church).

The value system had by non-religious students can be seen as an average. Apart from their lack of religious affiliation, there are no other distinguishing factors in relation to most students here.

The group of university students who are religious to some extent can be divided to two groups based on different opinions held by them. The most important dimension of this separation is tolerance: the first group has an attitude of acceptance towards ethnic, social and cultural minority groups, while the second has a more exclusionary attitude. Tolerant religious students are more open and more susceptible to positive values than are their non-religious/less tolerant religious peers.

Finally, also found was a fourth group of values: one tenth of students in Debrecen can be characterised as being very pessimistic, as having a negative psychological state and as being sceptical when it comes to positive values.

The influence of the 'spirit' of the University of Debrecen can be seen in the difference between the older and younger students. In relation to a positive change, there is an indisputable role to be playing by someone's maturing – though we should mention here that the university does orientate its students in the direction of more tolerance and having a stronger commitment to positive values.

Géza Sáska: *School aggression and the media*. The relationship between the media and school aggression can be analysed from at least two perspectives. On one hand, the media presents the case of school aggression and it tends to overdramatize and generalize the issue as, for example, in the case of a student who turned against an elderly teacher with violence. Based on this single case (which occurred in 2008) the media developed a scenario in which was all teachers were seen to be vulnerable to hostility. It is important to point out that such an image was developed in a political climate when the then opposition party had organized successful referenda against the government's austerity measures. From another point of view, the issue at hand is the role of the media – including TV, CD and DVD – which gives rise to aggression, and which can be linked to computer games. However, religiosity may protect someone from such influences.

On the initiative of the Ombudsman for Educational Rights, a country-wide survey was conducted among teachers and grade 11 students. The survey showed that high school students with a middle-class background, who are less prone to aggression than average students of the same age, spend less time watching TV or playing computer games and tend to be more religious than do students with a working-class background going to vocational schools. So it can be inferred here that media professionals who often come from a middle-class background present their *own* emotions and concerns as regards lower-class, working culture being a general social phenomenon when they over-emphasize the magnitude of school aggression in their reports.

- 1992/1 ♣ ISKOLA ÉS EGYHÁZ
SZERKESZTŐ: KOZMA TAMÁS
- 1992/2 ♣ PÉNZ – PIAC – ISKOLA
SZERKESZTŐ: LUKÁCS PÉTER
- 1993/1 ♣ MUNKANÉLKÜLISÉG
ÉS OKTATÁS
SZERKESZTŐ: LISKÓ ILONA
- 1993/2 ♣ KISEBBSÉGEK
SZERKESZTŐ: FORRAY R. KATALIN
- 1993/3 ♣ FELSŐOKTATÁS
SZERKESZTŐ: SETÉNYI JÁNOS
- 1993/4 ♣ PEDAGÓGUSOK
SZERKESZTŐ: SZABÓ LÁSZLÓ TAMÁS
- 1994/1 ♣ MÉRLEG, 1990–1994
SZERKESZTŐ: LUKÁCS PÉTER
- 1994/2 ♣ VEZETŐK
SZERKESZTŐ: DRAHOS PÉTER
& GÁL FERENC
- 1994/3 ♣ TANTERV
SZERKESZTŐ: SZEKENYI PÉTER
- 1994/4 ♣ TANKÖNYV
SZERKESZTŐ: NAGY PÉTER TIBOR
- 1995/1 ♣ ÖNKORMÁNYZATOK
SZERKESZTŐ: HALÁSZ GÁBOR
& NAGY MÁRIA
- 1995/2 ♣ IFJÚSÁG
SZERKESZTŐ: GÁBOR KÁLMÁN
- 1995/3 ♣ VIZSGÁK
SZERKESZTŐ: NAGY PÉTER TIBOR
- 1995/4 ♣ ELIT
SZERKESZTŐ: CSÁKÓ MIHÁLY
- 1996/1 ♣ SZAKKÉPZÉS
SZERKESZTŐ: LISKÓ ILONA
- 1996/2 ♣ ISKOLASZERKEZET
SZERKESZTŐ: LUKÁCS PÉTER
- 1996/3 ♣ NŐK
SZERKESZTŐ: FORRAY R. KATALIN
- 1996/4 ♣ EURÓPA
SZERKESZTŐ: KOZMA TAMÁS
& SZIGETI MIKLÓS GÁBOR
- 1997/1 ♣ HÁTRÁNYOS HELYZET
SZERKESZTŐ: LISKÓ ILONA
- 1997/2 ♣ ISKOLÁN KÍVÜLI KÉPZÉS
SZERKESZTŐ: TÓT ÉVA
- 1997/3 ♣ RÉGIÓK
SZERKESZTŐ: IMRE ANNA
- 1997/4 ♣ INTERNET
SZERKESZTŐ: CZEIZER ZOLTÁN

- 1998/1 ♣ MÉRLEGEN
SZERKESZTŐ: KOZMA TAMÁS
- 1998/2 ♣ MENTÁLHIGIÉNÉ
SZERKESZTŐ: PAKSI BORBÁLA
- 1998/3 ♣ PÁLYAVÁLASZTÁS
SZERKESZTŐ: LISKÓ ILONA
- 1998/4 ♣ NAT
SZERKESZTŐ: SETÉNYI JÁNOS
- 1999/1 ♣ FELNŐTTOKTATÁS
SZERKESZTŐ: HINZEN, HERIBERT
- 1999/2 ♣ CIGÁNYOK
SZERKESZTŐ: FORRAY R. KATALIN
- 1999/3 ♣ MINŐSÉG
SZERKESZTŐ: HORVÁTH ZSUZSANNA
- 1999/4 ♣ AGRESSZIÓ
SZERKESZTŐ: GÁBOR KÁLMÁN
& LISKÓ ILONA
- 2000/1 ♣ FELSŐOKTATÁS,
TÖMEGOKTATÁS
SZERKESZTŐ: HRUBOS ILDIKÓ
& POLÓNYI ISTVÁN
- 2000/2 ♣ KISEBBSÉGEK
KÖZÉP-EURÓPÁBAN
SZERKESZTŐ: KOZMA TAMÁS
& RADÁCSI IMRE
- 2000/3 ♣ TANKÖNYV
SZERKESZTŐ: SOMLAI PÉTER
- 2000/4 ♣ NYELVTUDÁS,
NYELVOKTATÁS
SZERKESZTŐ: IMRE ANNA
- 2001/1 ♣ OKTATÁS – POLITIKA
– KUTATÁS
SZERKESZTŐ: KOZMA TAMÁS
- 2001/2 ♣ FOGYATÉKOS FIATALOK
SZERKESZTŐ: ILLYÉS SÁNDOR
- 2001/3 ♣ ÉRTÉKEK
SZERKESZTŐ: LISKÓ ILONA
- 2001/4 ♣ EZREDFORDULÓ
SZERKESZTŐ: KOZMA TAMÁS
- 2002/1 ♣ MÉRLEGEN, 1990–2002
SZERKESZTŐ: LUKÁCS PÉTER
- 2002/2 ♣ DIPLOMÁSOK
SZERKESZTŐ: NAGY PÉTER TIBOR
- 2002/3 ♣ CSALÁD
SZERKESZTŐ: SOMLAI PÉTER
- 2002/4 ♣ TANESZKÖZPOLITIKA
SZERKESZTŐ: GÁL FERENC

2003/1 ♫ FELSŐOKTATÁSI REFORMOK
SZERKESZTŐ: HRUBOS ILDIKÓ
& POLÓNYI ISTVÁN

2003/2 ♫ FELVÉTELI
SZERKESZTŐ: NAGY PÉTER TIBOR

2003/3 ♫ E-LEARNING
SZERKESZTŐ: TÖRÖK BALÁZS

2003/4 ♫ EURÓPAI UNIÓ
SZERKESZTŐ: BAJOMI IVÁN

2004/1 ♫ ALTERNATÍV OKTATÁS
SZERKESZTŐ: LISKÓ ILONA
& TOMASZ GÁBOR

2004/2 ♫ MŰVELTSÉG
SZERKESZTŐ: SÁSKA GÉZA

2004/3 ♫ PEDAGÓGUSKÉPZÉS
SZERKESZTŐ: NAGY MÁRIA

2004/4 ♫ POLITIKAI SZOCIALIZÁCIÓ
SZERKESZTŐ: CSÁKÓ MIHÁLY

2005/1 ♫ BUDAPEST
SZERKESZTŐ: NAGY PÉTER TIBOR

2005/2 ♫ HALLGATÓI MOBILITÁS
SZERKESZTŐ: HRUBOS ILDIKÓ

2005/3 ♫ EGYHÁZAK ÉS OKTATÁS
SZERKESZTŐ: PUSZTAI GABRIELLA
& RÉBAY MAGDOLNA

2005/4 ♫ ÓVODÁK
SZERKESZTŐ: BAJOMI IVÁN
& TÖRÖK BALÁZS

2006/1 ♫ MÉRLEG, 2002–2006
SZERKESZTŐ: KOZMA TAMÁS
& LISKÓ ILONA

2006/2 ♫ KÉPZÉS ÉS MUNKAERŐPIAC
SZERKESZTŐ: POLÓNYI ISTVÁN
& GYÖRGYI ZOLTÁN

2006/3 ♫ ÖTVENHAT
SZERKESZTETTE: NAGY PÉTER TIBOR
& SÁSKA GÉZA

2006/4 ♫ VÁLTOZÓ EGYETEM
SZERKESZTŐ: HRUBOS ILDIKÓ

2007/1 ♫ ELŐÍTÉLETEK
SZERKESZTŐ: ERŐS FERENC

2007/2 ♫ EKUIVALENCIÁTÓL
A KOMPETENCIÁIG
SZERKESZTŐ: POLÓNYI ISTVÁN

2007/3 ♫ FELSŐOKTATÓK
SZERKESZTŐ: NAGY PÉTER TIBOR

2007/4 ♫ TÁRSADALMI NEMEK
SZERKESZTŐ: FORRAY R. KATALIN
& KÉRI KATALIN

2008/1 ♫ MINŐSÉGÜGY
A FELSŐOKTATÁSBAN
SZERKESZTETTE: POLÓNYI ISTVÁN

2008/2 ♫ INFORMÁLIS TANULÁS
SZERKESZTŐ: TÓT ÉVA

2008/3 ♫ VESZÉLYES ISKOLA
SZERKESZTŐ: SÁSKA GÉZA

2008/4 ♫ TÁMOGATÓ PROGRAMOK
SZERKESZTŐ: BAJOMI IVÁN

2009/1 ♫ FELSŐOKTATÁS
ÉS TUDOMÁNPOLITIKA
SZERKESZTŐ: NAGY PÉTER TIBOR
& POLÓNYI ISTVÁN

2009/2 ♫ TEHETSÉG
SZERKESZTŐ: BALOGH LÁSZLÓ

2009/3 ♫ A „BOLOGNAI TANÁRKÉPZÉS”
SZERKESZTŐ: PUKÁNSZKY BÉLA

2009/4 ♫ RENDSZERVÁLTÁS
ÉS OKTATÁSPOLITIKA, 1989–2009
SZERKESZTŐ: SÁSKA GÉZA

2010/1 ♫ MÉRLEG 2006–2010
SZERKESZTŐ: KOZMA TAMÁS

2010/2 ♫ FIATALOK
SZERKESZTŐ: FEHÉRVÁRI ANIKÓ
& SZEMERSZKI MARIANNA

2010/3 ♫ FELSŐOKTATÁS
ÉS FOGLALKOZTATHATÓSÁG
SZERKESZTŐ: HRUBOS ILDIKÓ

2010/4 ♫ OKTATÁS ÉS POLITIKA
SZERKESZTŐ: BAJOMI IVÁN

2011/1 ♫ IDEOLÓGIÁK
SZERKESZTŐ: SÁSKA GÉZA

2011/2 ♫ KÜLFÖLDIEK
SZERKESZTŐ: POLÓNYI ISTVÁN

2011/3 ♫ ÁTALAKULÓ SZAKMÁK
SZERKESZTŐ: FEHÉRVÁRI ANIKÓ

2011/4 ♫ MENEDZSERIZMUS
SZERKESZTŐ: KOZMA TAMÁS
& VEROSZTA ZSUZSANNA

2012/1 ♫ MAGYAR KISEBBSÉGEK
AZ OKTATÁSBAN
SZERKESZTETTE: PAPP Z. ATTILA

