

SZERKESZTŐI ELŐSZÓ

Az *EDUCATIO* folyóirat az Oktatókutató Intézet égisze alatt 1992-ben indult az *Iskola és egyház* számmal. Az újság önmaghatározása azóta sem változott, ahogy a borítón is szerepel, ajánljuk mindazoknak a lapot, akik az oktatás társadalmi összefüggéseit keresik. Azt is meghatározta, hogy mely tudományterületeken kíván mozogni – pedagógia, szociológia, história, ökonómia, pszichológia, politológia.

A kezdő 13 tagú szerkesztőbizottság sokszínű volt, tudományterületét tekintve és földrajzi értelemben is. A mai szerkesztőbizottságban már csak négy tag van az eredetiből, de összetétel tekintetében jelenleg is törekszünk arra, hogy ezt a sokszínűséget, interdiszciplináris szemléletet megőrizzük.

A *Harmincéves az Educatio* tematikus szám rendhagyó visszaemlékezés, melyben keverednek a tudományos és irodalmi műfajok. A *Tanulmány* rovat szerzői a szerkesztőbizottság tagjai, akik a folyóiratban megjelent egy-egy korábbi cikkükre, kedvenc témájukra reflektálnak, olykor élményeiket, narratíváikat is beleszöve írásukba. Emellett egy tudánymetriai jellegű cikk is született, ami elhelyezi lapunkat a magyar nevelés-tudományi újságok között.

A *Tanulmány* rovat mellett a *Szemle* is rendhagyó ebben a számban. Azokra a szerkesztőbizottsági tagokra emlékezünk írásaik és munkásságuk összefoglalásával, akik már nincsenek köztünk, de évtizedeken keresztül meghatározták a lap arculatát, tematikáját.

A főszerkesztő

HARMINC ÉV MÉRLEGE

VISSZAPILLANTÁS HÁROM ÉVTIZED MÉRLEG-SZÁMAIRA

KOZMA TAMÁS

Debreceni Egyetem

Becérkezett: 2021. február 28., *elfogadva:* 2021. október 20.

Ennek az írásnak a célja kettős. Egyrészt bevezetés kíván lenni a *Harmincéves az Educatio* további tanulmányaihoz; másrészt pedig visszapillantás az EDU 1992–2018 között szerkesztett *Mérleg*-számaira. Ezek a számok olvashatók mind papír alapon, mind pedig online formában. Ami nem olvasható, az a keletkezéstörténetük. A *Mérleg*-számok ötletéről, a szerkesztés körülményeiről, a szerkesztés körüli vitákról, valamint a megjelenés körüli izgalmakról szól ez a cikk. Fejezeteit az egyes *Mérleg*-számok alkotják, amelyek átfogják az EDU három évtizedes történetét. Célunk nem az volt, hogy megírjuk az *Educatio*[®] történetét. Hanem hogy felelevenítsük a szerkesztés hátterét, konfliktusait, levegőjét. Így ez az áttekintés mind az EDU30-hoz, mind a *Mérleg*-számok keletkezéséhez hozzájárul.

Kulcsszavak: politikaelemzés, *Educatio* folyóirat, újságtörténet

The purpose of this writing is twofold. On the one hand, it is an introduction to further studies of the present publication of *Educatio*[®]. On the other hand, it is a look back at the Journal's issues focused on education policy evaluation compiled every four years between 1992 and 2018. These thematic issues can be read both on paper and online. What cannot be read is their history of origin. The present article is about the idea of education policy evaluation, the circumstances of organising, the debates on editing, and the excitements around their appearance. The writing covers three decades of the Journal, and is structured by the four-year periods of its outcoming. Our goal was not to write a complete history of *Educatio*[®]. Instead, to highlight the background, the conflicts, and the atmosphere of evaluating government policies. Thus, the writing contributes to both the present issue and the career path of *Educatio*[®].

Keywords: policy analysis; Journal *Educatio*[®], newspaper history

Levelező szerző: Kozma Tamás, 4032 Debrecen, Egyetem tér 1. E-mail: kozmat@iif.hu

A *Mérleg*-számok szokatlan fejleményei a hazai szaksajtónak. Bátran mondhatjuk, hogy egyedi fejleményei, amilyenekkel – különösen a szakfolyóiratokban és különösen a fordulat előtt – még nem találkozhattunk. Az ötletet a szerkesztőknek a londoni *Economist* adta, amely hasonló számokat szerkesztett kormányváltáskor, és amely büszkén hivatkozott másfél évszázados hagyományaira egy-egy tendencia előrejelzésében. A londoni *Economist*ot a Felsőoktatási Kutató Központ könyvtárából örököltük – az 1980-as évek elejétől Oktatáskutató Intézet névre hallgatott –; és hozzátartozott ahhoz az intézeti szabadsághoz – a „szabadság kis köreihez” –, amelyekben az intézet munkatársai szabadnak érezhették magukat hetente két napra. Rávetettük magunkat az *Economist*ra, megismerkedve egy másik világgal és egy másik világlátással, izgatottan tárgyalva, hogy az *Economist* tükrében a mi világunk hogyan látszik (aki nálunk Kádár elvtárs volt, azt ott Mr. Kádárként emlegették).

A frissen alapított és újtárra indított *Educatio* folyóirat *Mérleg*-számaiban a politikai föllazulásnak ezek az élményei tértek vissza, amikor szerkesztői belevágtak egy-egy kormányzati ciklus oktatáspolitikájának értékelésébe. És volt még egy előkép – néhányunknak legalábbis. Ez pedig Pozsgay minisztériumában, a Kemenes Ernő vezette Művelődéspolitikai Főosztályon eltöltött másfél év volt, amikor úgy érezhettük, hogy egy reformminiszter „törzskari szervezetét” képezzük. Erre a törzskarra kevés feladat hárult. Ezért kitaláltunk magunknak egyet: az 1970-es évek művelődés- és oktatáspolitikájának értékelését. Azok a megbeszélések és viták, amelyeket ennek ürügyén folytattunk a Kemenes-féle főosztályon – Pozsgay hallgatólagos támogatásával –, emlékként megmaradtak, és tíz évvel később a rendszerváltozás turbulens hónapjaiban föllevenedtek.

A *Mérleg*-számok szerkesztése ezeken a nyomvonalakon indult. Elgondolásunk az volt, hogy – a megnövekedett politikai transzparencia jegyében – minden kormányváltáskor értékeljük a leköszönő kormány oktatáspolitikai tevékenységét. Ambiciózus cél volt, nem vitás, több okból is. Egyrészt mert még csak egy kormányt tapasztaltunk, amelyet szabadon választottak Magyarországon; ami viszont az eszünkben járt, az a londoni *Economist* mintája, de a körülmények – mint később persze kiderült – messze nem voltak azonosak. Másrészt mert a lelkesedésünk nagyobb volt, mint a szakértelmünk – mondhatnánk, sokkal nagyobb. A rendelkezésre álló szakértelemmel nemhogy „a kormányzati politikát”, de még annak egy-egy szeletét sem voltunk képesek befogni. Harmadrészt mert járatlanok voltunk a politikaelemzésben: még nem ismertük a politikai propaganda természetét, a választási ígéretnek valódi funkcióját. Mint ahogy az oktatási rendszer átalakulásáról is csak annyit tudtunk, amennyit a késői 1980-as és a korai 1990-es években tapasztaltunk. Kormányzati célok helyett ezért saját értekeink vezéreltek, amikor véleményt, sőt ítéletet mondtunk. És a tények helyett, amelyekre alapoznunk kellett volna, sokszor csupán politikai mendemondákra támaszkodtunk. Főleg, ha a mendemondák olyasmikről szóltak, amiket hallani akartunk.

Mindez gyöngye fegyverzet volt ahhoz, hogy *Mérleg*-számokat szerkesszünk. Különösen mivel elhatározásunk úgy szólt, hogy ezt minden négy évben megtegyük. (Ezt a fogadalmat legalább sikerült betartanunk.)

De hogy még bonyolultabb legyen a vállalásunk, szerepelt benne még valami, ami a *Mérlegeket* majdnem megbuktatta. Az az elgondolás, hogy a *Mérlegeket* mindig köz-

vetlenül a választások előtt hozzuk ki; ez a választás évének első lapszámát jelentette, a kampány közepén, április-május előtt. De úgy, hogy mi ne legyünk a kampány részei, mert ez a lapra – talán a szerkesztőbizottságra nézve is – halálos lehetett volna. Hiszen bennünket – a legutóbbi időkhöz – az a kormány szerv tartott fenn (a változó nevű Művelődési Minisztérium), amely intézetünket, elhelyezésünket, nyomdánkat, költségvetésünket, fizetésünket állta. Ráadásul miniszterközvetlenül, vagyis az intézet közvetlenül a mindenkori miniszterhez tartozott, nem pedig egyik vagy másik helyetteséhez. És még az igény is, hogy nekünk csak a miniszter adjon utasítást – de inkább kérjen –, egyébként lehessünk autonómok. Ilyen igényekkel lehetett ugyan intézetet alapítani egy-egy történelmi pillanatban, de nagyon valószínűtlen volt fenntartani a rendszerváltozás pártpolitikai csatározásaiban.

És mégis sikerült. Kompromisszumokkal, félelmekkel és sötét jóslatokkal bár – a jóslatok az intézet fennmaradására, következképp saját egzisztenciánkra vonatkoztak –, de fiatalos hebehurgyasággal sikerült a *Mérleget* megszerkeszteni és kihozni.

De még mielőtt kihoztuk volna, végeérhetetlen vitákat folytattunk arról, mi is legyen a következő *Mérleg*. Kezdődött azzal, hogy az adott alkalommal merjünk-e nekvívagni a szerkesztésének. A mögöttünk hagyott négy év oktatáspolitikája miről emlékeztet? Lehet-e négy évre szabdalni az oktatáspolitikát – vagy a fő folyamatokra kell-e koncentrálni? És ha a fő folyamatokra, melyik folyamatokra? Az oktatáspolitikára vagy inkább a társadalmi folyamatokra? Az előbbi csábítóbb volt abban a korszakban, amikor mindenki – fő profilban vagy „másodállásban” – pártpolitikus, de legalább is pártszakértő szeretett volna lenni. Az utóbbi – a társadalmi folyamatok megismerése – viszont inkább illett hozzánk, akik végül is tudományos kutatóknak, oktatáskutatóknak tartottuk magunkat, és ezt akartuk megismertetni olvasóközönségünkkel is. Konferenciáinkon, amelyeket a Szociológiai Társaság oktatásszociológiai szakosztályának égisze alatt rendeztünk, és amelyek előbb lapbemutatóként, utóbb előszerkesztésként szolgáltak, hosszú idő óta magát az oktatáskutatást népszerűsítettük pedagógusok, szociológusok és más társadalomkutatók (pl. oktatásgazdászok) körében.

De a fő kérdés nem ez volt. Hanem kimondva-kimondatlanul az, hogy merjünk-e kiállni egy újabb *Mérleg*-számmal, ameddig nem látjuk a választások eredményeit. A szerkesztőbizottság egyik szorgalmas tagja hónapra pontosan kiszámította, hogy a májusi választások alapján hivatalba lépő kormány a következő év januárjában fog ott tartani, hogy megszüntesse az intézetet, vele együtt az *Educatiót* és benne az aktuális *Mérleget*. Többször majdnem igaza lett; szerencsére egyszer sem egészen. Mert ha az Oktatáskutató – az *Educatio* és a *Mérleg* kiadója – megszűnt is, a szerkesztőbizottság tovább tevékenykedett.

Eddig összesen hét *Mérleg*-számot jelentettünk meg, a nyolcadik rövidesen következik. A szerkesztőbizottság nagyot változott. Az eredeti (1992) bizottság tizenhárom tagja közül ma (2020) már csak négy dolgozik; a többiek azóta érkeztek. Érdemes volna egyszer megkeresni őket, megkérdezve, miért csatlakoztak, és hogyan látták, látják az *Educatiót*. (Jelen számunkban kísérletet teszünk erre.) A hosszas együttlét, a kétheti találkozások, a közös érdeklődés és az azonos célok összeforrasztották a társaságot. Szinte klubbá váltunk, elég zárt körűvé ahhoz, hogy kissé megriasszuk azokat, akik publikálni szeretnének az *Educatióban*, és nagyon fölértékelve egy-egy *Educatio*-beli megjelenést. Kiütköznek a fáradás jelei is. Van, hogy a rutin visz minket, van, hogy külső kihívások. Például ha egy-egy megszüntetés fenyeget.

Ez a libikóka tükröződik a *Mérleg*-számokon. Azok a legsikerültebbek, amelyek kritikus helyzetekben születtek; amikor a szerkesztőbizottság végeérhetetlen vitákat folytatott a jövőről, meg arról, hogy ki mennyit lát bevállalhatónak. A viták mégsem robbantották eddig szét a *Mérleget*, sőt inkább dinamizálták a szerkesztőbizottságot. Egy-egy összeveszés után élmény újra találkozni, ránézni egymásra, és megkérdezni: szóval min is veszekedtünk?

Min is? Ha már nem emlékszünk, a *Mérleg*-számokat végig véve talán eszünkbe jut.

Az első *Mérleg*-számot (1990–1994) és szerzőit a rendszerváltozás tartotta lázban. Olyan problémákkal szembesültünk, amelyekről korábban nem is álmodtunk. A közoktatásban a fenntartóváltások (szabad iskolaalapítás), az egyházi intézmények megjelenése, az önkormányzati fenntartók jelentkezése, valamint az első magániskolák voltak a fő vitakérdések. Az oktatási rendszerben a négy évfolyamos középiskolák mellett a hat évfolyamosok megalakulása, illetve a nyolc évfolyamos gimnáziumok visszaállása. Valamint az a nem várt fejlemény, hogy a Rákosi- és Kádár-rendszerben nagy nehézségekkel megácsolt általános iskolai rendszer, különösen a városokban, szülői kezdeményezésre milyen gyorsan rendült meg és kezdett bomladozni. A szakképzés-politikát az elmúlt négy esztendőben az állami szakképzés – különösen a szakmunkásképzés – átalakítása foglalta le: a magánosított gazdaság, a nemzetközi vállalatok megjelenése és térhódítása fölkaavarta az addigi állóvizeket. A felsőoktatás évtizedes visszafojtottság után robbanásszerűen kezdett hallgatói létszámában megnövekedni („tömegesedni”), és két-három év alatt próbálta behozni az elmaradottságot, amelyet az 1970-es évektől kezdve a nyugat-európai felsőoktatáshoz képest elszenvedett (ráadásul egy demográfiai hullámhegy idején).

Míndez tükröződött a szerzői gárdán, amely nemcsak oktatáskutatókat foglalt magában, hanem külsősöket is, igaz, csak elvétve. A számot az intézet munkatársai tartották kézben. Ez később is jellemző maradt, amikor már Oktatáskutató Intézet rég nem volt, csak az onnan örökölt szerkesztőbizottság. A vita, hogy ki tudja jobban: a „körön belüliek” vagy az azon kívüliek – akiket most hívunk az *Educati*óba, hogy elismertségünket emeljék –, időről időre máig fölmerül. S vele együtt az igény, hogy „fiatalítsunk”. Ami aztán beletorkollik abba a vitába, hogy mennyire hajlandó az új jelölt elfogadni az *Educati*óban kialakult hagyományt, és mennyire tudja a saját törekvéseit érvényesíteni.

De a nagy vita nem is ez volt. Hanem az, hogy ki hogyan értékeli a rendszerváltozást. A szerkesztőbizottság – akárcsak az egykori Oktatáskutató – két álláspontot képviselt: a kisebbség közelebb állt a kormánypártokhoz, a többség az ellenzékhez. Így aztán valódi mutatóvagy volt többé-kevésbé egységes értékelést készíteni az Antall-kormány oktatáspolitikájáról. Nem véletlen, hogy a szám szerkesztője a bevezetésnek a *Captatio benevolentiae* címet adta. Úgy látszik, sikerült elnyernünk a hallgatóság jóindulatát.

A második szám címe mégsem az lett, hogy *Mérleg*, hanem az, hogy *Mérlegen*. Ennek az oka a bizonytalanság volt, amely a szerkesztőbizottságot elfogta, amikor az 1998-as országgyűlési választások valószínű kimenetelét mérlegeltük. A konokabbak erről mit

sem akartak tudni; a tájékozottabbak azonban gyanították, hogy a Horn-kormány lez szerepelt, és egy új nemzedék veszi át a főszerepet, ha nem is egymaga. Néhányan személyes kapcsolatban álltunk a FIDESZ-szel, annak egyes politikusaival, akikről sejthető volt, hogy kormányzati szerephez jutnak. Könnyen el lehetett gondolni, hogy az *Educatio* nyerhet azzal, ha szigorúbb bírálatot mond a Horn-kormány oktatáspolitikájáról, viszont veszíthet, ha mégsem a FIDESZ nyer. Kibúvót kerestünk tehát: átkereszteltük az alig megszületett *Mérleg*-számot.

Az új cím azt sugallta, hogy a *Mérleg*-számok koncepciója alig, hogy megszületett, máris elavult. Hiszen ami az oktatáspolitikában történik, azt csak hosszabb távon lehet értékelni; s lám, ehhez most már nyolc év áll rendelkezésünkre. Ebbe az ideológiába belesimult mind az Antall-kormány a maga turbulens változásaival, mind a Horn-kormány a maga oktatásügyi konszolidációjával. (Ami mellesleg csöndes visszafordulás volt – személyekben és törekvésekben – a nyolcvanas évek reformmozgásaihoz.) Tehát akik közreműködtek az előző kormányzat értékelésében, most ismét bemutatták a fontosabb oktatáspolitikai változásokat 1990–1998 között (pl. nemzetiségi és kisebbségi kérdések, szakképzés és leszakadó csoportok, képzés az iskolarendszeren kívül, finanszírozás az oktatásügyben).

Ezt a kibúvót – az aktuális kormányzati ciklus értékelése helyett egy hosszabb szakasz mérlegre tételét – még egyszer használta a szerkesztőbizottság. Amikor a 2002-es parlamenti választások kimenetele volt bizonytalan, a *Mérleg* ismét *Mérlegen* címmel jelent meg (*Mérlegen 1990–2002*). Mutatva, hogy ami történt, megtörtént, de nem fogható rá egyik vagy másik kormányzatra sem. Vagyis bármelyik oldal nyeri is a választást, az oktatásügy csak hosszú távú politikákkal alakítható.

A szerkesztőbizottság ekkor már megtapasztalhatta, mennyire bizonytalan együttműködni a kormányzattal (bármelyikkel). Annak idején a rendszerváltozást úgy éltük át, hogy az Oktatáskutatót, amely a lapot kiadta, hajszal híján megszüntették. Az ellenzék természetesen tiltakozott. A 2002-es választások után ugyanazok szüntették mégis meg az intézetet, akik korábban a védelmükbe vették. A szerkesztőbizottság azonban – nem akarván tudomást venni minderről (néhányan elmentek, mások beteget jelentettek) –, rendületlenül gyűjtötte a kéziratokat. És 2002 tavaszára kompromisszumok árán ugyan, de sikerült a *Mérleget* újra megjelentetni.

A hosszúra nyúlt Gyurcsány-kormányzás idején kétszer jelent meg a *Mérleg*, s mindkét *Mérleg*-számot, de különösen a másodikat (2006–2010) friss európai uniós tagságunk foglalkoztatta. Akkor még keveset tudtunk róla, és amit tudtunk, sem tapasztalatból tudtuk, inkább csak olvasmányokból és vitákból. Úgyhogy amit a szerzők írtak, az végül is nem a változásokat mérlegelte, hanem a korábban megindult folyamatok változatlanóságát: az oktatási expanziót, a Bologna-folyamatot (1999-től), a cigány/roma programokat, a határon túliak támogatását. Ezekből az írásokból tükröződött, hogy a Gyurcsány-kormány két területhez nem akart vagy nem tudott hozzányúlni: a kisebbségekhez és az egyházakhoz. Érzékelhető az is, hogy az önkormányzatisággal rendelkező entitások – elsősorban a települési önkormányzatok – falai mögött már készülődik a változás, ami aztán, az aktuális *Mérleg 2006–2010* megjelenése után pár héttel be is következett.

Az Európai Unió befolyása – különösen a Bologna-folyamat – nálunk is, akárcsak más uniós országokban ürügyül szolgált arra, hogy a kormányzat addig szokatlan energiával avatkozzék be az oktatás irányításába és átalakításába. Az EU kezdeményezéseire hivatkozva az oktatási kormányzat megpróbálta a reformprogramját ráerőltetni az intézményekre és az önkormányzatokra. Például az egyetemi autonómia korlátozását, az intézmények összevonását, új grémiumok felállítását; vagy a települési önkormányzatok jogi korlátozását, a közigazgatás átszervezését. Ennek „állatorvosi lova” is a Bologna-folyamat lett. S ha a 2006–2010 közötti *Mérleg*ben azt olvastuk, hogy „Bologna folytatódik”, volt, aki örült ennek, mások szomorkodtak. Jelölje annak, amit egy másik írás így jellemzett: „hoztak is, meg nem is”. Az Unióba való beilleszkedés egyik kulcskérdésének az oktatásügy EU-kompatibilitása látszott. Igaz, a Maastrichti Egyezmény szerint az oktatásügy tagállami kompetenciában maradt. De a Lisszaboni Egyezmény ezen már rést ütött; és az oktatás fokozatos európaizálódással halad előre az egyesült Európa felé.

Mindez egy bizonytalan és támogatókat kereső oktatáspolitikát tükrözött (függetlenül attól, hogy a szerkesztőbizottság mely tagja vagy a *Mérleg*-számok mely szerzője hogyan vélekedett róla). Ezt a támogatásra törekvést, különösen a 2006–2010 közötti *Mérleg*-számban az indokolta, hogy a konzervatív oldal, mélyen sértve az újabb választási kudarcotól (2006), egyre erőteljesebben készült a visszavágásra. Az a szakértelmiség pedig, amelynek a *Mérleg*-számok készültek, mind elégedetlenebb lett a kormány teljesítményével. Annál is inkább, mert az előző évtized permanens politikai válsága után, alig valamivel a választások előtt, beütött a gazdasági válság, s mindaz, ami a 2000-es évek végén ezzel együtt járt.

Bár a szerkesztőbizottság menetrendszerűen összevessett (majd kibékült) rajta, minden négy év változásait reform méretűnek tartotta. A mából (2020) visszatekintve valójában két olyan változás következett be a *Mérleg*-számok életében, amelyek reform méretűek voltak. Az egyik a rendszerváltozás, a másik 2010, ahogy azt két *Mérleg*-szám is tükrözi (2010–2014 és 2014–2018).

Az előbbi szerzőit az oktatásügy váratlan és totális „államosítása” foglalkoztatta (2012). A 2014-es *Mérleg*-szám szerkesztője megpróbált egyensúlyozni az elveszett önkormányzatiság és a megvalósult minisztériumi centralizáció között. Arra hivatkozott, hogy a központosított iskolarendszer az európai hagyományokba illeszkedik, és hogy ez a folyamat nem 2012-ben kezdődött. De ezt mintha a szerző hitte is volna, meg nem is. Mert négy évvel később már arról értekezett, hogy „az egymásra rétegződött (egymástól elszigetelődő) lokalitások... autonómiája alakítja ki a társadalom rezilienciáját” (*Mérleg 2014–2018*: 526). Más megfogalmazásban: a közösségek korrekciója – az, hogy nem úgy és nem annyira hajtják végre – teszi elfogadhatóvá még a félrecsúszott kormányzati intézkedéseket is. Bár az a szélsőséges központosítás, amely az oktatás irányításában bekövetkezett, tetéztve számos tapasztalatlan tisztviselővel, csakugyan fenyegette a rendszer működését.

Ahelyett, hogy a bizottság és a szerzők ünnepelték volna az 1998–2002 között kormányzó erők visszatértét, inkább a fenntartásaikat hangoztatták. Leghatározottabban talán a Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság korábbi elnöke, aki az akkreditációs autonómia gyors lebomlását tárta az olvasók elé. A folyamatot a kelet-közép-európai

akkreditációk történetéből ismertük. A nemzetközi összehasonlítás jól mutatta egy keleti és egy nyugati modellt különbözőségét: a nyugati akkreditáció modellje a felsőoktatás autonómiáját szolgálta, míg a keleti a megnövekedett kormányzati ellenőrzést.

Bár a *Mérleg*-számok arra voltak hivatottak, hogy – a maguk módján – tükrözzék, sőt elemezzék a kormányzati oktatáspolitikát, tükröztek még valamit: az intézményi változásokat. A 2010–2018-as periódusban megszűnt az *Educatio*nak otthont adó aktuális minisztériumi intézmény, beolvadva előbb a Professzorok Házába, később az Országos Közoktatási Intézetbe. Az intézmények e gyakori átalakulása – hol itt üléseztünk, hol amott – elsodorta volna az *Educatiót*, ha a szerkesztőbizottság nem áll a talpán. Most világosodott meg a *Mérleg*-számok összetartó ereje. A bizottság szokatlan „közösségi intelligenciáról” (ha van ilyen) tett bizonyosságot: sikerült elérnünk, hogy az *Educatio* mindvégig időben megjelenjék, két újabb *Mérleg*-számot (2014-ben és 2018-ban) kihozva.

Pedig már sűrűltük az elfogadhatóság határát. Amikor a 2014-es *Mérleg*-szám bemutatta, hogy az akkreditáció autonómiáját hogyan számolta föl az oktatási kormányzat, egy pillanatra úgy látszott, hogy a főntartónk nem vállalja tovább a lapot. Hosszú és kényelmetlen tárgyalások mentették meg csupán; a kompromisszumot, többek között, egy új borító jelentette. A lap megmaradt, de a riadalom nem múlt el. Eddig könnyű volt kormányzati pénzen ellenzékieskedni. Most végre megpróbáltunk, legalább részben, a saját lábunkra állni. Értve ezen egy saját finanszírozású „civil” honlapot, amelyen akkor is megjelenhetünk, ha bárkinek bármilyen kifogása lenne a *Mérleg* témaválasztása és hangvétele ellen.

Ez vitte tovább a szerkesztőbizottságot a hosszas tűnődéshez, hogy hogyan lehetne intézeti és minisztériumi támogatások nélkül is kiadni a lapot. Az egyik menekülési utat a menetrendszerűen érkező MTA-támogatások jelentették; igaz, egy egész évi támogatás is csak egyetlen nyomtatott lapszámra lett volna elegendő. A második menekülési út, legalábbis a bizottság képzeletében a digitális megjelenés lehetett volna. Ez akkortájt jött divatba a hazai kiadványok piacán, részben nemzetközi mintákra, részben finanszírozási kényszerből. A létező lehetőségeket és a várható következményeket heteken-hónapokon keresztül vitattuk, több meggyőződéssel, mint szakismerettel. Akkor még nem tudtuk – mára megtapasztalhattuk –, hogy egy online folyóirat kiadása mi mindennel jár. De az már akkor is látszott, hogy járatlan útra kellene lépünk, amit a bizottság nem vállalt. A közvetlen veszély elmúltával visszazökkentünk a megszokott kerékvágásba.

A dilemmát ismét csak intézeti átszervezések oldották meg. Az *Educatiót* szponzoráló minisztériumi intézet egy miniszterelnökségi leépítésnek áldozatul esve elvesztette önállóságát, és hozzácsatolták az újonnan alakult egri Eszterházy Károly Egyetemhez. Ami jól hangzott ugyan, de jogilag tisztázatlan maradt, és egyre több zavart okozott. Az egyetem átvette és kiadta volna ugyan az *Educatiót*, de csak mint a saját lapját. Mentőövként érkezett az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar ajánlata, hogy finanszírozza és az Akadémiai Kiadóval együttműködve kiadja a lapot.

E küzdelmes forduló eredményét tükrözi a 2014–2018-as *Mérleg*. Borítóját még az OFI munkatársai tervezték, de rajta már az Akadémiai Kiadó és az ELTE emblémája díszelgett. És ez azokat, akik versenyt futva az idővel egyre többre értékelték a szerkesztőbizottság függetlenségét (az alapító szerkesztővel az élen), mély elégedettséggel töltötte el. Nem mintha a 2018-as *Mérleg*-szám tanulmányai radikális ellenzékiséget tükröznenek. Inkább csak a tudat adta a biztonságot, hogy egyetemi közegben dolgozunk, és nem kell újra meg újra az oktatásügyi bürokrácián átverekedni magunkat.

Itt tartunk most, annyi év, annyi szám és annyi fejtörés után. Van-e tanulsága harminc évnek, és ha van, mi az?

Az, hogy többet tudunk és messzebbre látunk, mint az oktatásügyi kormányzat, gyerekes öndicséret. Sokszor csak a saját elfogultságainkat látjuk. Az, hogy befolyásoljuk az oktatáspolitikát, ugyancsak képzelgés; sokkal inkább befolyásol az oktatáspolitikát minket. Az sem vált be, hogy utat mutassunk, bár kétségtelen, hogy néhányan (néha nem is akárhány) figyelnek ránk. De az, hogy harminc éve megjelenünk, az összefogás és az együttműködés erejét bizonyítja. Mégis csak értéket teremtettünk, amit képviselni fontos, és továbbadni érdemes.

A cikk a Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>) feltételei szerint publikált Open Access közlemény, melynek szellemében a cikk bármilyen médiumban szabadon felhasználható, megosztható és újraközölhető, feltéve, hogy az eredeti szerző és a közlés helye, illetve a CC License linkje és az esetlegesen végrehajtott módosítások feltüntetésre kerülnek. (SID_1)

KINEVEZETTEKBŐL VAGY DELEGÁLTAKBÓL ÁLLJON A KÖZOKTATÁSI TANÁCS?

BAJOMI IVÁN

ELTE Társadalomtudományi Kar

Beérkezett: 2021. július 2., elfogadva: 2021. október 28.

Az Országos Közoktatási Tanács (OKT) kezdeteivel kapcsolatos új dokumentumokat bemutató tanulmányomban először azt jelzem, hogy a dualizmus korának kezdetekor felállított testület létrejöttében fontos szerepet játszottak jóval korábbi külhoni (első-sorban porosz és francia) minták. A mintául szolgáló testületek szerveződésmódja egyes időszakokban hibrid jelleget öltött, mivel a tagokat vagy legalábbis ezek egy részét a középkori titkos királyi tanácsoktól eltérően nem felülről választották ki, hanem szerephez jutott a delegálás elve is. Egy megyei iskolatanácsból és egyes tanáregyesületektől származó javaslatok szerepet játszhattak abban, hogy az OKT szerveződésmódja is hibrid jellegű volt a megalakulása utáni években, vagyis nemcsak felülről kiválasztott személyek, hanem delegált tagok is helyet kaphattak benne, ám utóbb az önkormányzatiság logikájával is rokonítható képviseleti elvet háttérbe szorították. Végül azt is érzékeltetem írásomban, hogy a hazai tanügyi tanácsok történetének számos későbbi fázisaiban is megfigyelhető volt a delegálás és a felülről való kinevezés elvének ütközése, illetve hibrid megoldások alkalmazása.

Kulcsszavak: Országos Közoktatási Tanács, nemzeti oktatási tanácsminták, választott vagy kinevezett tagok, az oktatási önkormányzásért fellépő szereplők, hibrid oktatási tanácsok

In my study based on new documents found in connection with the beginnings of the National Council for Public Education (OKT), I first point out that some earlier patterns (mainly Prussian and French) played an important role in the formation of the body set up in 1871, four years after the Austro-Hungarian compromise put an end to the 18-year-long military dictatorship and absolutist rule over Hungary. The way in which foreign bodies were organized took on a hybrid character in some periods, as the members, or at least some of them, were not selected from above, unlike the medieval secret royal councils, but the principle of delegation also played a role. Proposals from a county school council and some teachers' associations may have played a role in the fact that the OKT was organized in a hybrid way in the years after its formation, i.e. not only persons selected from above, but also delegated members, but later principle has

Levelező szerző: Bajomi Iván, 1141 Budapest, Szilágysomlyó utca 47/a. E-mail: bajomi.ivan@gmail.com

been pushed into the background. Finally, I also point out in my writing that in several later phases of the history of Hungarian education councils, the conflict between the principles of delegation and top-down appointment and the application of hybrid solutions was observed.

Keywords: National Educational Council, national educational council patterns, elected or appointed members, actors for educational self-government, hybrid educational-councils

Éppen másfél évszázada, 1871 decemberében fogadta el „az országos közoktatási tanács szabályzatát ő Felsége a közoktatási miniszter előterjesztésére [...]” (*Az országos 1871b*). A végül 1872-ben működni kezdett testület egyike volt azoknak az új intézményeknek, amelyeknek létrehozását a politikai rendszerváltásként is értelmezhető, a korábbi, tekintélyelvű berendezkedést felváltó, viszonylag liberális dualista rendszer kialakulása tette lehetővé.

Tanulmányom egy olyan, részben az *Educatio* című folyóirat hasábjain közölt tanulmány sorozatba illeszkedik, amelyben azt elemeztem az elmúlt 150 év több periódusát vizsgálva, hogy az oktatást irányító minisztériumi szervek mellett milyen központi szintű tanügyi tanácsok léteztek vagy éppen „szüneteltették” működésüket, illetve különböző szereplők milyen elképzeléseket, véleményeket fogalmaztak meg ezekkel kapcsolatban (*Bajomi 2006, 2010, 2011, 2012*). Kilenc évvel ezelőtt e lapban egy olyan írást publikáltam, amelyben az 1872-ben működni kezdett Országos Közoktatási Tanács (OKT) létrejöttének előzményeit, a körülötte kialakult vitákat érzékeltettem (*Bajomi 2012*). Munkám alapjául főként olyan sajtóközlemények szolgáltak, amelyekre az Akadémiai Könyvtárban és az Országgyűlési Könyvtárban őrzött dualizmus-kori lapok bekötött évfolyamait böngészve bukkantam rá. Akkori tanulmányomban több olyan, korábbi történeti munkákban nem idézett szöveget is bemutatam, amelyek azt érzékeltették, hogy az OKT 1871 decemberében királyi jóváhagyásban részesült jellemzőihez képest a korábbi viták során a politikai élet, illetve a tanügy különféle szereplői mennyire eltérő törekvéseket képviseltek. Így például egy különösen aktív egyesület, a Budai Tanáregylet 1871 nyarán egy olyan, minden bizonnyal Rill József tanítóképzési tanár által megfogalmazott emlékiratot adott közre, amelyben egy jelentős autonómiát élvező, különféle intézmények, egyesületek képviselőiből álló testület létrehozását szorgalmazta.

Tekintettel az OKT százötven éves jubileumára, továbbá arra, hogy az *Educatio* folyóirat szerkesztőbizottsága, melynek magam is tagja vagyok jó ideje, ünnepi számot szentel annak, hogy harminc év óta jelennek meg folyamatosan e lap többnyire új témákat középpontba állító kötetei, úgy gondoltam, stílszerű lesz, ha úgy járulok hozzá a kettszázötvenedik jubileumra való emlékezéshez, ha visszatérek a tett színhelyére, azaz újra kutakodni kezdek a dualizmus idején publikált sajtótermékekben, hátha sikerül még olyan publikációkra lelmem, amelyek tovább gazdagítják az OKT kezdeteivel kapcsolatos képet. Bár annak idején felettébb szívesen jártam az Országgyűlés és az MTA patinás épületeiben működő könyvtárakba, a koronavírus-járvány harmadik hullámának lecsengése idején, 2021 júniusában úgy vehettem fel korábbi kutatásom fonalát, hogy nem kellett

kimozdulnom otthonomból (amit persze sajnálok is), hisz a modern technika, az interneten elérhető források, különböző adatbázisok, és mindenekelőtt a hatalmas és egyre gyarapodó sajtóarchívumot rendelkezésünkre bocsátó Arcanum Digitális Tudástár dokumentumai között végezhettem eredményes kutatómunkát. Úgy gondolom, e kutakodás elősegítheti, hogy világosabb képet alkothassunk arról, hogy a bő másfél évszázaddal ezelőtti politikai rendszerváltást követően kik milyen törekvéseket képviseltek a közoktatással foglalkozó központi szintű testület létrehozásával kapcsolatban.

Noha tanulmányom végén majd kissé bővebben is megemlékezem a 150 éve létrehozott testület utóéletéről, már most jelzem, hogy e grémium kisebb megszakításokkal egészen a második világháborúig működött, sőt e háború alatt is létezett, bár fennállása legutolsó időszakában már csak formális módon. Ez utóbbi működésmódot jól jellemezte a vele készült életútinterjúban az egykor a testület alkalmazásában állt Zibolen Endre (*Sarkadi 1988: 116*), kivel néhányszor beszélgethettem az *Educatiót* kiadó Oktatókutatásban. Az OKT jogutódjaként hozták létre 1945-ben az Országos Köznevelési Tanácsot. Három év múltán az új diktatórikus rendszer kiépülésének egyik állomásaként „szüneteltetni” kezdték ennek a működését, és csak a nyolcvanas évek végi politikai rendszerváltást követően vált lehetővé e tanács újjászervezése. Mindmáig létezik a szóban forgó testület, bár a politikai rendszer 2010 utáni mind diktatórikusabbá válását eredményező legutóbbi bő egy évtizedben szinte semmit sem érzékelhetünk e grémium működéséből.

Tanulmányom első mondatában másfél évszázaddal ezelőtt létrejött intézményként beszéltem az Országos Közoktatási Tanácsról, ám ha a testület megalakulásához mintaként szolgált külföldi intézmények alapításának idejét vesszük figyelembe, némi túlzással élve akár azt is mondhatjuk, hogy egy bő két évszázados múltra visszatekintő szervezetről van szó.

Horváth Mihály katolikus püspök és történész, aki nem melleleg a Habsburgok 1849-es trónfosztását követően a vallás- és közoktatási miniszter helyetteseként működött, majd utóbb külföldi emigrációban élt 1867-ig, hogy aztán egyéb teendői mellett 1872-től az OKT első elnökeként is tevékenykedjen, 1875-ben hosszú írást közölt (*Horváth 1875*) az általa elnökként irányított, alig ötéves múltra visszatekintő testületről, melyet a Pauler Tivadart a vallás- és közoktatásügyi miniszter székében felváltó Trefort Ágost minisztersége idején éppen a megszűnés veszélye fenyegetett. A tudós püspök tanulmányában részletesen foglalkozott az OKT megalakítása szempontjából különösen fontos mintaadó intézményekkel, így mindenekelőtt a Poroszországban II. Frigyes-Vilmos király idején, 1787-ben felállított Ober-Schulkollegiummal, illetve a Wilhelm Humboldt¹ tudománypolitikai és oktatásirányítási szerepvállalása idején ennek helyébe lépett új testülettel, melynek számos jellemzője köszön vissza a dualizmuskori és a két világháború közötti – többször átalakított – OKT, illetve az 1945-

¹ Wilhelm von Humboldt (1767–1835) pályája kezdetén elsősorban irodalomkritikai, filozófiai és államelméleti írásaival vált ismertté, pályája későbbi korszakában pedig kiemelkedő nyelvészeti műveket is alkotott. Többször töltött be állami hivatalt, így például évekig a Porosz Királyság római nagyköveteaként tevékenykedett. 1809-től tizenhat hónapig a belügyminisztérium vallás- és közoktatásügyi osztályát vezetve vett részt a porosz állam megreformálását célzó törekvések megvalósulásában. Intézkedéseket tett az iskolarendszer egységesítése érdekében és meghatározó szerepet játszott a berlini egyetem megalapítását célzó, korábban többek között filozófusok által képviselt elképzelések tényleges megvalósításában. (*Schwendtner 2017*)

ben létrehozott, majd 1993-ban újjászervezett Országos Köznevelési Tanács (OKNT) szerveződésmódjában. Mint Horváth írta, a porosz állam kormányának 1808-as újjáalakításától fogva „a vallás és közoktatás ügyei számára a belügyminisztériumban egy külön osztály rendszerezetett. Az osztály főnökévé Humboldt Vilmos lón kinevezve, ki aztán a kollégium helyébe a közoktatásügyi tudományos bizottságot állítá, azt tűzvéni ki ennek feladatául, hogy az oktatásügy terén oly tanácsadó közegül szolgáljon, aminők a közigazgatás többi ágaiban egyéb szakértő bizottságok, például a közmunka s közegészségügyi tanácsok. E közoktatási tanács hivatása lón a tantervek s módszerek és tankönyvek megítélése, az érettségi vizsgálatok eredményeinek fölülvizsgálása; tőle várt a kormány javaslatot és véleményt az iskola szellemi ügyeit érdeklő minden kérdésben; kötelessége volt örködni a fölött, hogy a tudományos alapelvek a közigazgatás egyes intézkedéseire nézve irányadók legyenek; szabadságában állott ennél fogva a területnek aggodalmait, figyelmeztetéseit, javaslatait felszólítás nélkül is a kormány elébe terjeszteni. Ezen testület volt egyszersmind a tanárvizsgáló bizottság is. Ily tudományos közoktatási tanács, a porosz tartományi állam-szervezetnek megfelelőleg három volt az országban: egy Berlinben, egy Königsbergben s egy Boroszlóban.² Ezek 1817-ig állottak fenn, és nekik köszönhető főleg a porosz középtanodák erős, a humanisztikus irányt követő szervezete.” (Horváth 1875: 458–459.)³ Egy közelmúltban megjelent publikáció fontos kiegészítésekkel szolgál a Humboldt-féle Tudományos bizottság létrejöttét és jellemzőit illetően. Schwendtner Tibor munkájából kiderül, hogy a latin eredetű, németül küldöttséget jelentő „Deputation” szó szerepelt a testület nevében (*wissenschaftliche Deputation*), de arra nem tér ki a szöveg, hogy pontosan miként – delegálás vagy kinevezés útján – kerültek be a testületbe a kor neves tudósai. Arra viszont egyértelműen utal a tanulmány szerzője, hogy a Humboldt által elképzeltnél szerényebb önállóságot élvezett a grémium: „Sok vita előzte meg a Tudományos Bizottság létrehozását, Humboldt egészen magas szinten védte volna a testület zavartalan és független működését. Például élethosszig tartó kinevezést és rendkívül magas jövedelmet akart elérni a tagok számára, akik a kor legkiválóbb tudósaiból kerülnek ki. Végül a testület 1809 decemberében alakult meg, sokkal szerényebb függetlenséggel, ám tényleg kiváló tudósok kerültek delegálásra: a filozófus Schleiermacher lett az elnöke a testületnek, a filozófus-pedagógus Herbart és a filológus Wolf pedig többek között a bizottság tagjaivá váltak (vö. Konrad 2010: 48).” (Schwendtner 2018: 71–72.) Tanulmányom elkészülte után felvettem a kapcsolatot a fenti sorok szerzőjével, akitől a következő választ kaptam a *wissenschaftliche Deputation* szerveződésmódjára vonatkozó kérdésemre: „Humboldt javaslata szerint (1809 december) a minisztérium, pontosabban az akkor még a Belügyminisztériumon belül működő oktatási és vallásügyi államtitkárság és a király együttesen nevezték ki a *wissenschaftliche Deputation* tagjait, a tagságot évente felülvizsgálták. A király ezt a javaslatot 1810 februárjában jóváhagyta, s ezután alakult meg az első testület. Az összetétel praktikusán úgy alakult ki, hogy Humboldt javasolta a tagokat és a testület elnökét, s ezeket aztán a király hagyta jóvá. Humboldt nagyon gyorsan kivált a oktatási államtitkárságból, a *wissenschaftliche Deputation* ugyanakkor még hat évig működ-

² A mai Wrocławban.

³ Tanulmányomban a dualizmus korában keletkezett szövegeket a változtatások aprólékos feltüntetésétől eltekintve kissé módosított formában közlöm. A könnyebb olvashatóság érdekében a helyesírás tekintetében a legtöbb helyen a mai szabályokat vettem figyelembe, ugyanakkor szándékosan megtartottam a kor atmoszférájának felidézését segítő régies megfogalmazásokat.

dött. Ezután e testület helyett úgynevezett tudományos vizsgabizottságok alakultak.”⁴ Schwendtner Tibor szíves közléséből kiderül, hogy a poroszországi testület tagjait nem egy vagy több szervezet delegálta, hanem egy olyan, számos komoly szellemi terméket jegyző személyiség tett javaslatot az államfőnek a Deputation összetételére, aki az idő tájt magas állami pozíciót töltött be.

Horváth Mihály 1875-ös tanulmányában a poroszországi közoktatási testületek bemutatásán túl sok teret szentelt az I. Napóleon császársága idején, 1806-ban Egyetemi Tanács néven (*Conseil de l'Université*) létrehozott 30 tagú grémium bemutatásának is. (Ennek neve kapcsán senki ne gondolja, hogy csupán az egyetemek működésével foglalkozott a szóban forgó testület, hisz a Francia Egyetem [*Université de France*] nevet kapta a császár által végletesen egységesített oktatási rendszer, amelybe éppúgy beletartoztak a középiskolák, mint az állami egyetemek.) A pontosság kedvéért érdemes megemlíteni, hogy a Horváth Mihály által elődintézményként taglalt francia testület első változatát Közoktatási Bizottság (*Conseil d'instruction publique*) néven még a francia forradalom évtizedét lezáró korszak, a direktórium utolsó előtti évében, 1788-ban hozták létre. (*Comité é. n.*) E tanács összetételét homogénnek nevezhetjük, lévén, hogy csupán tudósokból, szám szerint nyolc személyből állt a grémium, amelynek fő feladata az volt, hogy felméréseket készítsen az oktatás helyzetéről. Az 1806-ban alapított nagyobb létszámú testület részint a tanügyigazgatási feladatokat ellátó, rektor (*recteur*) névvel illetett tankerületi igazgatókból, tanfelügyelőkől és iskolaigazgatókból, valamint dékánokból és egyetemi professzorokból állt. A testületi tagjainak, kiknek személyét élethossziglani időre választotta ki a napóleoni Francia Egyetem élére állított nagymester, nemcsak a tanulmányi kérdésekkel kellett foglalkozniuk különféle szekciók keretében, hanem a tanintézetek irányításával és gazdálkodásával összefüggő problémákkal, továbbá az oktatással összefüggő vitás, illetve peres ügyekkel is. (*Bonaparte–Maret 1806.*)

Az 1808-ban felállított francia testületnek utóbb, a különböző, egymást követő franciaországi politikai rezsimok idején több, az előbb ismertetettekhez alapvonásaiban hasonló utódszervezete jött létre, ám a 19. század derekán egy ezektől jelentősen eltérő szerveződésmódú grémiumot hozott létre Bonaparte unokaöccse, a majdani III. Napóleon, aki akkortájt még csak köztársasági elnök volt. Az 1850 márciusában létrehozott Közoktatási Főtanács (*Conseil supérieur de l'instruction publique*) legfőbb új vonását az jelentette, hogy míg a korábbi testületek tudósként, egyetemi tanárként tevékenykedő tagjai főként a tudástermelés- és tudásterjesztés szférájából rekrutálódtak, addig az 1850-ben létrehozott testületbe számos egyéb társadalmi intézmény képviselői is bekerülhettek, mégpedig delegálás útján. Különösen erős képviselőhez juttatták a különféle egyházak képviselőit. Négy katolikus püspök vagy érsek, továbbá a református és az evangélikus egyház, illetve a központi izraelita konzisztórium egy-egy delegáltja vált a tanács tagjává. Ezen túlmenően a Legfőbb Semmitőszék és az Államtanács három küldötte is bekerült, akárcsak a Tudományos Akadémia (*Institut*) és a magániskolák három delegáltja is. Emellett létrejött egy nyolc főből álló, fizetést húzó állandó szekció, amelybe a korábbi tanácsok egyes tagjai, valamint az állami oktatási intézmények és tanügyigazgatási szervek delegáltjai kerültek be (pl. tanfelügyelők, tankerületi igazgatók és egyetemi oktatók). Vagyis míg az I. Napóleon nevéhez köthető testület összeté-

⁴ Részlet a Schwendtner Tibor által 2021. október 29-én küldött elektronikus levélből.

tele tekintetében a felülről történő kinevezés játszott meghatározó szerepet, közel fél évszázad múlva hibridjellegű, a delegálás és a kinevezés elvét vegyítő rendszer jött létre.

Ez a hibrid jelleg a kiváló tudós és művelődéspolitikus Schvarcz Gyula által kidolgozott, a felállítandó Országos Közoktatási Tanács fő vonásait rendkívül részletesen vázoló, kiegyezés előtt született tervezetben is tetten érhető. A terv egyes részleteit kilenc évvel ezelőtt publikált tanulmányomból ismerhette meg az oktatástörténet iránt érdeklődő mai olvasó (Bajomi 2012: 180). A tervezetet az oktatás reformjáról átfogó módon gondolkodó tudós 1866-ban publikálta a tulajdonában lévő *Új korszak* című, már címében is egyfajta politikai rendszerváltást előrevetítő hetilapban. E javaslat szerint az új grémium tagjai „a magyar közoktatási miniszter által nevezetnek ki”. Ugyanakkor Schvarcz szerint a testület összetételét nem kizárólag az oktatási tárca vezetője határozta volna meg saját preferenciái szerint. Mint írta, a grémium tagjai „azon kétszáz jelölt közül nevezetnek ki, kiket a magyar tudományos akadémia fog mint jelölteket felterjeszteni, tekintettel a hazai köztudományosság körében szerzett érdemeikre, a közoktatásügy körül szerzett tapasztalatokra és a vallásfelkezetek és a nemzetiségek kellő képviselőre” (121 §) (Bajomi 2012: 180). Ezen túlmenően az európai oktatási rendszerekről átfogó képpel rendelkező tudós azt is javasolta, hogy a testület tagjai szakosztályokba szerveződjenek, méghozzá oly módon, hogy a testületben az oktatási rendszer különböző fokozatai és speciális intézményei is képviselve legyenek.

A fentieket összefoglalva azt mondhatjuk, hogy a Schvarcz-féle tervezetben a tagok miniszter általi, azaz felülről való kiválasztásának elve mellett a képviselői elv is megjelent, mégpedig többféle értelemben is, hisz elvben a testületnek az oktatás intézményrendszerének differenciáltságát, továbbá vallási és nemzetiségi tekintetben mutatkozó sokféleségét is meg kellett volna jelenítenie.

E sokféleséggel kapcsolatban feltétlenül említést érdemel, hogy az 1860-as években megalakult tanár- és tanítóegyesületek egyik legerősebbike, az Országos Középtanodai Tanáregylet nevében szólók egy 1869-ben Pauler Tivadar vallás- és közoktatásügyi miniszternek címzett emlékiratukban arról írtak, hogy az igen differenciált oktatási rendszerben jelentkező problémák együttes és koherens kezelését segíthetné elő az Országos Közoktatási Tanács létrehozása: „Hogy a tanügyi intézkedések valóban üdvösek lehessenek, s meddő experimentálásokkal a drága idő el ne pazaroltassék; a tanári egyesület elkerülhetetlenül szükségesnek tartja egy valódi szakférfiakból, s minden rendű tanintézetek jeleiseiből összeállított tanügyi tanács szervezését, mely mindenekelőtt a tanintézeteknek egybevágó gépezetéről, az egyes intézeteknek célja- és feladatáról készítsen általános tervezetet. A részletek kidolgozása ezután a munka könnyebbik része leend.” (Az Országos 1869: 21–22.)

2012-es tanulmányomban az Országos Közoktatási Tanács megalakítása körüli viták kapcsán György Aladár pedagógiai szakírónak és művelődéstörténésznek egy 1871. november 8-i cikke alapján csupán arról írtam – mintegy a létrehozandó grémiumról való gondolkodás egyfajta társadalmi diffúzióját érzékeltetendő –, hogy az Országos Középtanodai Egylet 1869-es javaslatát követően 1870. április 20-án egy újság lapjain „egy gyakorlati tanférfi” is állást foglalt a testület megalakulása mellett, illetve hogy ugyanazon év február hónapjában a Szabolcs megyei iskolatanács a szóban forgó országos testület megalakítása ügyében „a törvényhozáshoz és a szakminisztériumhoz a megye útján indítványt terjesztett elő”. (Bajomi 2012: 183.) Kilenc évvel ezelőtti írá-

somban még nem szolgáltam bővebb információkkal e kezdeményezésekről, de részben az internetes sajtókeresésnek köszönhetően mára már megváltozott a helyzet.

Míg egy évtizede még kézzel jegyzeteltem, vagy fénymásolatokat rendeltem a megtalált fontosabb írásokról, a napokban könnyedén sikerült letöltenem a *Pesti Napló* hasábjain 1870 áprilisában közölt – érdekes módon az oktatásirányítás jelenlegi jellemzőiből következően ma is aktuálisnak mondható – kéthasábos írást, amelyben a szerző azért javasolta egy közoktatási tanács felállítását, hogy az állami kézben lévő iskolák tanerői is hasonló autonómiát élvezhessenek, mint amilyent az egyházi iskolákban tanítók élvezhetnek ténylegesen – vagy legalábbis elvben – a saját felekezeti szintjén: „A felekezeteknek megadja a törvény a jogot: tankönyveiket s tanrend és módszerüket meghatározni. Nem az egyes hitfelekezeti iskolák elkülönített egyes hatóságai bírnak azon jogokkal, hanem a hitfelekezet összességben. A protestánsok e jogokat, a dolog természete szerint egyházkerületeik választott főhatóságai által gyakorolták. A természete szerint ugyanígy fogják azt más hitfelekezetek is gyakorolni, mihelyt önkormányzatukban szervezkedniök sikerül. Így gyakorolták eddig is, azon különbséggel, hogy e jogokat nem a hitfelekezet maga, önkormányzati alapon, hanem az uralmat tartó egyházfőségek gyakorolták, inkább egyházhatalmi érdek s irányban, sem mint a felvilágosodás szolgálatában. Közös iskoláinkra nézve megvan immár a törvényben magva az iskolai főhatóság kifejlesztésének.” A dualizmus kezdetei után mind jobban kiépülő állami tanügyi bürokrácia ellenőrzésére, befolyásolására, illetve az állami, községi tanintézményekben dolgozók autonómiájának megteremtésére irányuló fenti gondolatok megfogalmazása után a „tanférfiú” egy többszintes, az önkormányzatiság logikájára épülő testületi modellt vázolt fel, miközben tartózkodott attól, hogy egy testületi rendszerben működő (dikasztériális) kormányzati modell mellett tegye le a garast, illetve hogy egy folyton ülésező grémium létrehozására tegyen javaslatot: „Ott vannak első vonalban helyi iskolaszékeink, másodfokúlag a szélesebb áttekintéssel, s magasb látkörrel bíró iskola tanácsaink: mind önkormányzati alapon választott testületben az állam felügyeleti jogát képviselő tanfelügyelővel. E hatóságokból mily könnyű egy országos közoktatási tanács megalakítása: mely a tanterv s tanrend és módszer felett időről-időre határozzon. Nem szeretnénk ez országos közoktatási tanácsot, parlamenti kormányrendszer mellett, állandó dicasterialis közeggé tenni. A közoktatási miniszter alárendelt orgánumaival még igen soká szükséges leendő a törvényeknek a közoktatás érdekében [való – B. I.] végrehajtására. Az országos közoktatási tanácsot, mint feladatának szakszerű megoldására hivatott testületet, választva az iskolatanácsok által saját kebelükből, s mindenik iskolatanács köréből 1–1 taggal, melyhez a közoktatási miniszter 1/2 arányban jelölne tagokat a tanfelügyelők közül – úgy óhajtának időnként összehívni, mint az enquete-ke⁵ [ankétokat – B. I.] szokás, mikor szükség van reájuk.” (*Országos 1870.*)

Az Arcanum Digitális Adattárának köszönhetőn a Szabolcs megyei iskolatanács már korábban említett, 1870. februári előterjesztése kapcsán is szolgálhatok új információkkal. Az előző bekezdésekben aránylag részletesen bemutatott javaslat ugyanis írásra ihlette a *Pesti Napló* egyik nyíregyházi olvasóját, aki május 4-én kelt levelében a következőket tudatta: „Nagy érdekekkel olvastam [az ...] »országos közok-

⁵ A többjelentésű, többek között a mai hivatalos „közmeghallgatásokat” is jelölő francia „enquête” főnév utóbb az „ankét” szó formájában honosodott meg a magyar nyelvben.

tatási tanács« felállítására vonatkozó közlést. Érdekeltségem annál nagyobb volt, mivel ugyan e tárggyal a szabolcsmegyei tankerületi iskolai tanács utolsó gyűlésében foglalkozott. Tanfelügyelő tokaji Nagy Lajos úr, ki azon helyes alkotmányos elvből indul ki, hogy a törvényeknek a gyakorlat által tapasztalt hiányait minden, arra magát hivatottnak érző jogosult felderíteni, tette meg az indítványt, mely közhelyesséssel találkozott és mely szerint az iskola tanács a közoktatásügyi minisztériumhoz feliratot intézett, hogy a népoktatási törvényt törvényhozás útján akkép módosíttassa, hogy egy országos közoktatási tanács e törvény keretében méltó helyet és szerepet találjon.” (r. l. 1870.)

Miként az olvasói levélből valószínűsíthető, elsősorban egy helyi notabilitás, a Szabolcs megyei iskolatanács élén álló tanfelügyelő személyéhez köthető az országos közoktatási tanács felállítását szorgalmazó, eddigi ismereteink szerint elsőnek tekinthető helyi szinten megfogalmazott indítvány.⁶ Minthogy ma nemigen ismert, hogy a dualizmus korai éveiben mit kellett érteni a megyei iskolatanács fogalmán, hadd álljon itt magyarázatul, hogy ezek delegálás útján létrejött testületek voltak, melyek tagjai egyrészt a megyei bizottmányok (mai szóval közgyűlések) és a szabad királyi városok képviselőtestületei által delegált személyekből, másrészt a vármegye területén működő vallásfelekezetek egy-egy küldöttjéből, harmadrészt pedig a megye területén létesült nyilvános népiskolák tanerői által jelölt négy tanítóból álltak. E testületek egyik legfontosabb feladata az volt, hogy tanácskozzanak „a tankerület tanügyi viszonyairól, különösen arról, hogy a helyi s vidékbeli érdekeknek megfelelőleg, hol minő tanintézet felállítása szükséges, s mennyiben kellene azt [...] állami erővel létesíteni” (*Utasítás 1869: 706*).

És minthogy a Szabolcs megyei és Hajdú kerületi iskolatanácsot vezető Tokaji Nagy Lajos személye sem közismert, érdemes megemlíteni erről a Nyírségből utóbb Budapestre költözött közjegyzőről, hogy számos egyéb, a közjót szolgáló kezdeményezése mellett nevéhez fűződik annak a Szabolcs megyéből elindult gyűjtésnek a meghirdetése is, mely arra irányult, hogy az ország fővárosában méltó székház épülhessen a Magyar Tudományos Akadémia számára. (És ezzel vissza is kanyarodtam cikkem elejéhez, ahol megemlítettem, milyen szívesen kutakodtam egykoron régi újságokat lapozgatva a Duna-parti neoreneszánsz MTA-székházban működő könyvtárban.) Egyébként a tanfelügyelő által megfogalmazott indítvány indoklása is figyelmet érdemel, hisz e rövid szövegrészben egy olyasfajta demokratikus meggyőződés fogalmazódott meg, mely szerint mindenkinek joga van arra, hogy gyakorlati tapasztalatai alapján bírálatot fogalmazzon meg a törvényekkel kapcsolatban, miként arra is, hogy ezeket jobbtó javaslatokat tegyen. Tóth Sándor helytörténész alábbi sorait olvasva nem lepődhetünk meg azon, hogy ilyesfajta meggyőződés jegyében lépett fel a megyei tanfelügyelőként is működő közjegyző: „Szabolcs megyében Tokaji Nagy Lajos volt a kezdeményezője az első demokratikus közösségi formáció megalakulásának. 1867. december közepén, a Nyír c. újság hasábjain jelent meg a felhívása demokrata körök alakulására. Ebben a felhívásban fejti ki a demokrácia szükségességét, az egyesületek jelentőségét az alkotmányos elvek megvalósításában az elmaradott társadalom felzárkóztatását a demokrácia eszméjének elterjesztése által. A demokrácia elterjesztését, megvalósítását tekintet-

⁶ Fontos lenne elemezni, hogy a Szabolcs megyei iskolatanács keretei között megfogalmazott javaslat megszületésében milyen szerepet játszottak önkormányzatisággal kapcsolatos hagyományok, beállítódások, amelyeknek a dualizmus korának kezdetén meghatározó szerepük volt a megyei közigazgatás területén. E közigazgatási hagyomány részletesebb bemutatását lásd Nagy Endre tanulmányában (*Nagy 1986*).

te az egyesülések feladatának. Ezekben az egyesületekben a törvény előtti egyenlőség eszméje szellemében képzelte el a társadalom tagjainak felkészítését a demokratikus elvek gyakorlására.” (Tóth 2018: 15.)

Nem kizárt, hogy levéltári kutatások révén a jövőben előkerül majd a Tokaji Nagy Lajos nevéhez köthető, 1870. februári javaslat szövege, ám egy, a napokban végzett elektronikus sajtóforrás-keresésemnek köszönhetően a fentebb bemutatottakon túl immár néhány további támpont is felbukkant a szóban fogó javaslattal kapcsolatban. 2012-es írásomban már jeleztem, hogy 1871 májusától egyfajta társadalmi, illetve sajtóvita bontakozott ki azzal a „szabálytervezettel” kapcsolatban, amelyet a vallás- és közoktatásügyi miniszter tett közzé fővárosi lapokban 1870 májusában, és amely a létrehozandó közoktatási tanács jellemzőit mutatta be. Mostani kutakodásaim közben kiderült, hogy az *Ellenőr* című újság egyik számának címlapjára került 1871 nyarán egy közel háromhasábnyi terjedelmű, Nagykállóban kelt szöveg, amelyben „a szabolcsmegyei tankerület küldöttsége” részletes bírálatban részesítette a leendő Országos Közoktatási Tanács működésmódját leíró „szabálytervezetet”, majd a szöveg második felében egy terjedelmes törvénytervezetet adtak közre, amely ugyanennek a testületnek a kívánatos jellemzőit mutatta be. Bár a szöveg 1871-ben íródott, vélhetően mégis következtetni lehet belőle a Szabolcs megyei iskolatanács égisze alatt közel másfél évvel korábban elfogadott javaslatra. Az 1871 nyarán írt cikkben ugyanis ez áll: „E küldöttség, vezérfonalul vevén, a Szabolcs megyei tankerület iskolatanácsának 1870 febr. 14-én kelt határozatát, melyben az országos közoktatási tanács alkotása iránt első indítványozóul lépett fel; s javaslata az 1868. XXXVIII. 130. §. 4-ik pontja értelmében a megye által is elfogadhatván, ez úton a képviselőházhoz is felterjesztetett: a miniszteri tervezet elfogadhatónak nem véleményezi.” (Az országos 1871a.) Elutasító véleményét számos érveléssel indokolta a Szabolcs megyei iskolatanács küldöttsége, melyek között különösen fontosak voltak azok, amely a testület „felülről szerveződő” jellégét kifogásolták: „mert a tervezet szerint az országos közoktatási tanács, sem független testület, sem az önkormányzat elveinek megfelelően szervezve nem lenne, sem az ország tanügyi szükségéi s igényeinek – megbízható közegéül nem tekintethetnek [...]. Az indokolás a következő: 1. hogy a közoktatási tanács független testület, szervezeténél fogva nem lenne: tanúsítja az 1. 7. 11. és 12-ik §-a, melyek szerint e tanács a minisztérium »oldala mellett« lenne, az alelnök, a 26. belfelügyel, a határozatlan számú kültagokat mind, s a tanácsjegyzőt a miniszter nevezné ki, s ráadásul – még határozati joggal tagja lenne a tanácsnak a minisztérium valamennyi előadó tanácsosa. Így a tervezet a miniszter által kinevezett s beküldött tagokkal már túlnyomó többséget szerez a miniszternek; mely többségét a 13. választott belfelügyel ellenében, a kinevezett kültagokkal.” (Az országos 1871a.)

A fentiekhez képest némi kiterőt téve érdemes visszatérni a korábban már idézett nyíregyházi olvasói levél szerzőjének szövegéhez, mivel a levél második bekezdése azt jelzi, hogy a közélet iránt érdeklődők számára ismert – és vélhetően a politikaformálásra törekvők számára még inkább fontos – adottság lehetett az 1870-es évek elején 1868 óta folyamatosan működtetett Országos Közegészségi Tanács létezése. E javaslattevő joggal is felruházott testület fő funkciója az volt, hogy a kormányzat számára hozzáférhetővé tegye az egészségügyben, ebben az egyre növekvő fontosságú társadalmi alrendszerben koncentrálódó speciális szaktudásokat és tapasztalatokat. Ez utóbbiak jelentőségére és a kormányzati munkában történő hasznosításának fontosságára mindekelőtt a visszatérően jelentkező járványok és különféle népbetegségek jelentette prob-

lémák hívták fel a figyelmet. (Lásd ezzel kapcsolatban Kiss László disszetációját [Kiss 2015].) A szóban forgó egészségügyi testület létrehozását szorgalmazó „Emlékirat” szerzői, akik a kor orvoslásának jeles szakemberei voltak (Balassa János, Jendrássik Jenő, Korányi Frigyes és Markusovszky Lajos) így fogalmazták meg a felállítandó Országos Közegészségügyi Tanács feladatait: „Szükséges, hogy a kormány mely [...] oly egyénekből álló testülettel rendelkezessék, mely megkívánható tudományok és tapasztalatok színvonalán állván, képes legyen a kormányt feladatában tanácsával segíteni, mely tehát nemcsak egyes előforduló esetekben adjon szakértő véleményt, hanem a [...] törvényjavaslatokat is elkészítse, s ezek alapján a szükséges utasításokat kidolgozza, vagy felülvéleményezze általában azon legyen, hogy mindaz, amit a tudomány a fenn nevezett célokra nézve hasznosat felfedez, a közjó érdekében hasznosíttassék.” (*Balassa és mtsai 1868: 192.*)

Az imént mondottak fényében különösen érdekesek a már idézett nyíregyházi olvasói levél szerzőjének alábbi szavai, melyben a szerző az Országos Közoktatási Tanács létrehozásával kapcsolatos ellenérvek kivédése érdekében hozakodott elő az Országos Közegészségügyi Tanács példájával: „Azon netaláni ellenvetésre, hogy egy testület működése nem fér össze a miniszter személyes felelősségével, bátorkodom a belügyminisztérium kebelében létező országos közegészségügyi tanácsra hivatkozni. Valamint a közegészségügyi tanácsnak oly kérdésekben, melyeknek eldöntéséhez szakképzettség kívántatik, a minisztert informálja, ugyanazon hivatás jutna a közoktatási tanácsnak a közoktatásügyi miniszter ellenében. Szakkérdések pedig mindig inkább testületek által intézendők el, melyek inkább képesek azon garanciát nyújtani, hogy a kérdéses ügyek nem fognak egyéni egyoldalú fölfogás szerint elintéztetni. A végrehajtás és az azérti felelősség mindig egy személyben marad összpontosulva, és a személyes felelősséget nem sérti azon körülmény, hogy bizonyos, a törvény által szabatosan megállapítandó szakkérdésekben a miniszter elébb egy szakértőkből álló testület tanácsát kéri ki.” (*r. l. 1870.*)

A tanulmányomban idézett 1870 körüli publikációk jól érzékeltetik, hogy az Országos Közoktatási Tanács létrejöttét megelőzően a korábbi írásomban jelzettnél is markánsabban voltak jelen azok a törekvések, amelyek egy felülről szerveződő grémium helyett egy főként delegáláson alapuló, az önkormányzatiság elvét érvényre juttató szerveződésmódot tartottak volna kívánatosnak. Az Országos Közoktatási Tanács 1871 decemberében Ferenc József által aláírt szabályzatában köztes megoldás jelent meg: egyszerre jutott érvényre a kinevezéses és a képviseleti logika: „11. §. Az alelnököt, mindegyik szakosztály beltagjainak felét, s így összesen tizenöt beltagot, figyelemmel arra, hogy a közoktatás egyik szaka se maradjon szakismerő képviselő nélkül, továbbá valamennyi kültagot, és a tanácsjegyzőt a tanügy iránt részvétet tanúsított bármi rangú és rendű férfiak köréből három évre a magyar királyi közoktatási miniszter nevezi ki; a többi tizenöt beltag közül pedig három évre az egyetemi tanárok köréből hármat választ a pesti magyar kir. tudományegyetem tanácsa a tudomány-egyetemi szakosztály, – továbbá szintén három évre saját kebeléből kettőt a műegyetem tanácsa, a műszaki szakosztály, – ötöt az országos középtanodai tanáregylet [...] és végre hármat a budapesti népiskola s tanító-képezdei tanítók gyülekezete az illető tanfelügyelő elnöklete alatt a népiskolai szakosztály számára.” (*Szabályzat 1871.*) Ugyanakkor a grémium 1875-ös átszervezése után egyértelműen a felülről lefele szerveződés elve jutott érvényre, azaz a tagok miniszter általi kiválasztása, kijelölése vált gyakorlattá.

Két évtizeddel később, azt követően, hogy a vallás- és közoktatásügyi miniszter pozícióját rövid ideig betöltő Eötvös Loránd 1894 decemberében felfüggesztette a testület működését, utóda, Wlassics Gyula újra lehetővé kívánta tenni az OKT főként a tantervfejlesztés és a tankönyvek ellenőrzése, elfogadása tekintetében kormányzati szempontból többnyire hatékonyan bizonyult testület munkálkodását (Vass 1996). Az újjászervezési folyamat keretében a kultuszminisztériumban tartott tanácskozáson a meghívottak körében egyaránt voltak olyanok, akik a delegálás elve, illetve akik a minisztérium általi kiválasztás elve mellett szóltak. Ha nincs is mód az 1895-ben megfogalmazott vélemények teljes körű bemutatására, hadd álljon itt több markáns álláspont! Heinrich Gusztáv irodalomtörténész azt javasolta, hogy: „a tanács csak orgánum legyen s ne adminisztráljon. A tagok választását egyesületek vagy körök útján céltalannak tartja”. Fenyvessy Ferenc ügyvéd és politikus, a képviselőház közoktatási bizottságának jegyzője köztes véleményt fogalmazott meg: „A tagok száma, részben kinevezés, részben a tanári testületekből való választás útján szaporítandó.” Szintén köztes álláspontot képviselt a tanácskozássra meghívott „alapító atya”, amikor a három évtizeddel korábban az *Új kezdet* hasábjain megfogalmazott elgondolásához hasonló megoldást javasolt: „Dr. Schvarcz Gyula a tanácsot szintén véleményadó testületnek óhajtja, úgy azonban, hogy a tanács létesítésére nézve a képviseltetés eszméjének bevonását is szeretné. Azt, hogy a tanács tagjait egyes karok vagy testületek válasszák be, nem helyesli, de azt igenis, hogy az egyes körök, kapcsolatok, testületek stb. a kandidáció [a javaslattevés – B. I.] jogával bírjanak.” Lánczy Gyula történészprofesszor így érvelt a delegálás mellett: „külföldi példák nyomán úgy vélekedik, hogy a tanács akként legyen szervezve, hogy véleményének súlya is legyen, ami leginkább akkor lesz elérhető, ha a tanács a képviseltetési elv alapján mondana véleményt.” (A közoktatási 1895.)

Majd egy évszázad múlva, az 1988–1990 közötti politikai rendszerváltást követő években lehetővé vált az 1945 és 1948 között működtetett, majd négy évtizedig „szüneteltetett” Országos Köznevelési Tanács újjászervezése. Ekkor az oktatási tárca vezetője, Andrásfalvy Bertalan a felülről lefele építkezés elve jegyében egy, az egykori titkos királyi tanácsokra emlékeztető 15 fős Országos Közoktatási Tanács felállítása mellett döntött (Mann 1992). A később megfogalmazott bírálatok hatására 1993-ban lehetővé vált, hogy egy delegálás alapján szerveződő testület jöjjön létre. Ugyanakkor a korabeli oktatási kormányzat úgy irányította a dolgot, hogy két egymástól függetlenül működő konzultatív testület jöjjön létre. Egyfelől a hivatalosság által szakmaiként definiált érdekcsoportok delegáltjainak (pl. a tanárképző intézmények, az MTA és a pedagógiai egyesületek képviselőinek) teret adó Országos Köznevelési Tanács jöhetett létre, másfelől a laikusként kezelt érdekcsoportok (pedagógusszakszervezetek, iskolafenntartó önkormányzatok, szülői és diákszervezetek, iskolafenntartó egyházak) képviselőit magában foglaló új testület, a Közoktatás-politikai Tanács. E kettőség jegyében ettől kezdve mindkét grémium külön, azaz egymással nem érintkezve alkotott véleményt a közoktatással kapcsolatos kérdésekről és a készülő jogszabályokról. (Bajomi 2010.)

További fontos újabb keletű fejleményként értékelhető, hogy 2010 után, a fokozatosan egyre diktatórikusabbá váló politikai rendszer keretei között a Köznevelési Törvény 2011-es elfogadásával megszűnt az 1993-ban felállított Közoktatás-politikai Tanács, miként az is, hogy az elmúlt években semmiféle értékelhető nyilvános tevékenység nem köthető az elvben továbbra is létező Országos Köznevelési Tanácshoz (Bajomi–Csákó 2017).

IRODALOM

- A közoktatási (1895) A közoktatási tanács reformja. *Pesti Napló*, 1895. május 27.
- A közoktatásügyi (1870) A közoktatási tanácsról. *Pesti Napló*, május 4. Melléklet.
- Az Országos (1869) *Az Országos Középtanodai Tanáregylet emlékirata a Vallás- és Közokt. M. Kir. Ministerium által kiadott gymnasiumi és lyceumi tanszervezeti javaslatok ügyében*. Budán, 1869. https://mandadb.hu/tetel/581271/Az_Orszagos_Kozeptanodai_Tanaregylet_emlekirata_a_Vallas_es_Kozokt_M_Kir_Ministerium_altal_kiadott_gymnasiumi_es_lyceumi_tanszervezeti_javaslatok_ugyeben [Letöltve: 2021. 12. 17.]
- Az országos (1871a) Az országos közoktatási tanácsról. *Ellenőr*, július 21.
- Az országos (1871b) Az országos közoktatási tanács szabályzatát [...]. *Ellenőr*, december 16.
- BAJOMI I. (2006) Az Országos Köznevelési Tanács visszaállítását szorgalmazó '56-os javaslat. *Educatio*, Vol. 15. No. 3. pp. 492–510.
- BAJOMI I. (2010) *Tanügyitanács-barkácsolás az Antall-kormány idején*. In: A cselekvő értelmiségi – Tanulmányok Huszár Tibor 80. születésnapjára. Budapest, Argumentum – ELTE TáTK. pp. 28–38.
- BAJOMI I. (2011) *A tanügyi tanácsokkal kapcsolatos 1969 és 1989 közötti reprezentációk és javaslatok*. In: Kulcskérdések a társadalomtudományban, 2011–2012. Etikai dilemmák. Az ELTE Társadalomtudományi Karának konferenciája, 2011. május 26–27. pp. 135–150. https://tat.k.elte.hu/dstore/document/100/kulcskerdesek_2011-2012_e-book.pdf [Letöltve: 2021. 12. 16.]
- BAJOMI I. (2012) Az első tanügyi tanács körüli viták. *Educatio*, Vol. 21. No. 2. pp. 179–189.
- BAJOMI I. & CSÁKÓ M. (2017) Fórumok és tiltakozómozgalmak a közoktatásban. *Educatio*, Vol. 26. No. 4. pp. 528–539.
- BALASSA J., JENDRÁSSIK J., KORÁNYI F. & MARKUSOVSZKY L. (1868) Emlékirat a közegészségi és orvosi ügy rendezése tárgyában. *Orvosi Hetilap*, 1868. március 15. pp. 189–197.
- BONAPARTE, N. & MARET, H.-B. (1808) Décret impérial N° 3179 portant sur organisation de l'Université (Az Egyetem szervezetéről szóló 3179-es számú császári rendelet). (1808. március 17.) *Bulletin des lois*, No 185. pp. 145–171. https://www.persee.fr/doc/inrp_0000-0000_2007_ant_22_1_8484 [Letöltve: 2021. 12. 16.]
- Comité (é. n.) *Comité d'instruction publique (Közoktatási Tanács)*. [https://fr.wikipedia.org/wiki/Comit%C3%A9_d%27instruction_publique_\(France\)](https://fr.wikipedia.org/wiki/Comit%C3%A9_d%27instruction_publique_(France)) [Letöltve: 2021. 12. 16.]
- Conseil (é. n.) *Conseil supérieur de l'instruction publique (Közoktatási Főtanács)*. Dictionnaire Ferdinand Buisson. <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=2447> [Letöltve: 2021. 12. 16.]
- HORVÁTH M. (1875) Az Országos Közoktatási Tanács átalakulása. *Magyar Tanügy*, 1875. pp. 455–467.
- KISS L. (2015) *A magyar közegészségügy fejlődése a közegészségügyi gondolkodás kialakulásától az állami közegészségügyi rendszer kiépítéséig*. ELTE TÁTK, doktori disszertáció.
- MANN M. (1992) Az Országos Közoktatási Tanács kezdetei. *Új Pedagógiai Szemle*, Vol. 42. No. 3. pp. 88–92.
- NAGY E. (1986) Társadalomfejlődés és közigazgatási reformok. *Világosság*, Vol. 27. Nos 8–9. pp. 506–513.
- r. l. (1870) A közoktatásügyi tanácsról. *Pesti Hírlap*, május 7. Melléklet.
- Országos (1870) Országos közoktatási tanácsról. Egy gyakorlati tanférfiú indítványa. *Pesti Napló*, április 20.
- SARKADI L. (1988) Beszélgetés Zibolen Endrével. Budapest, Educatio Kiadó.

- SCHWENDTNER T. (2017) Filozófusok és hivatalnokok – megjegyzések a Berlieni Egyetem alapításához. *Magyar Pedagógia*, Vol. 117. No. 4. pp. 381–397.
- SCHWENDTNER T. (2018) Humboldt közoktatási reformjai emberképének fényében. In: SÁRKÁNY PÉTER & SCHWENDTNER TIBOR (eds) *A filozófia lehetséges szerepei a neveléstudományban*. Eger, EKE Líceum Kiadó. pp. 63–83.
- Szabályzat (1871) Szabályzat az Országos Közoktatási Tanács számára. *Magyar Újság*, 1871. december 17.
- TÓTH S. (2018) *Tokaji Nagy Lajos közjótévközi szabalcsi évtizedei*. (Kézirat.)
- Utasítás (1869) Utasítás a tankerületi iskolatanácsok számára. 1869. május 21. Bárá Eötvös József. In: *Magyarországi rendeletek tára*, 1869. Harmadik folyam, Pest, Ráth Mór kiadása.
- VARGA L. (1960) Részletek a magyar közegészségügy történetéből, különös tekintettel az Országos Közegészségügyi Tanács megszervezésére és első negyedszázados működésére. Kézirat. Bp. 1960. (A Budapesti Orvostörténeti Könyvtár tulajdona.)
- VASS V. (1996) Az Országos Közoktatási Tanács tantervi munkálatai a XIX. században. *Magyar Pedagógia*, No. 3. pp. 231–250.

A CIGÁNYSÁG KÉPÉNEK VÁLTOZÁSAI A HARMINCÉVES *EDUCATIO*[®]-BAN

FORRAY R. KATALIN

Pécsi Tudományegyetem

Bérezett: 2021. február 21., elfogadva: 2021. október 12.

A tanulmány a cigány, roma népesség oktatási helyzetét mutatja be a rendszerváltás óta eltelt időszakban. Áttekinti a kisebbségi törvény eredményeit és korrekcióját, a magyarországi cigányok által beszélt nyelvek, a romani és beás nyelvek bevonását a hivatalosan elismert nyelvek közé. Hangsúlyozza a Gandhi Gimnázium és a Pécsi Tudományegyetemen megvalósult Romológia Tanszék fontosságát. A cigány, roma népesség túlnyomó többsége ugyan ma is alacsony iskolázottságú, ám vannak olyan térségek, ahol jelentős eredmények születtek. Az iskolázottsági szint emelésére irányuló kormányzati, egyházi és civil erőfeszítések eredményei lassan megmutatkoznak.

Kulcsszavak: cigány/roma, romani/beás nyelv, cigány/roma iskolázottság, felzárkóztatás

The study reviews policies related to the education of the Roma population and their outcomes since the change of regime. It presents the Minority Law and its subsequent amendments to the schooling of Romani and Beas languages. He emphasizes the importance of Gandhi High School and the Department of Romology of the University of Pécs. It characterizes the low level of education of the Roma population by presenting case studies. Finally, it describes the possibilities of support by describing two helpful interventions. Most importantly, that the extreme backwardness of the Roma, previously considered general, has declined significantly.

Keywords: Romani population in Hungary, Romani languages, schooling, programmes for undereducated

Bevezetés

A rendszerváltást követő évben, mint korábban is nemegyszer, egy kisvárosi iskolába hívtak meg előadást tartani, beszélgetni. Az iskola súlyos problémával szembesült. Az egykor elit leányiskola épületében működő általános iskoláról

Levelező szerző: Forray R. Katalin, 1025 Budapest, Nagybányai út 56. E-mail: forrayrk@gmail.com

a város vezetése úgy döntött, hogy ide kell beiskolázni a közeli cigánytelep gyermekeit. Az új beiskolázás hírére a nem cigány családok a város központi iskolájába írták át gyermekeiket. Itt pedig a tanárok olyan helyzetbe kerültek, hogy megbélyegzett „cigányiskolában” kell a jövőben tanítaniuk, új állást sem tudnak majd kapni, mert „cigányiskolából” érkeznek. Miért érzik magukat (is) megbélyegzetteknek? „Ludas ebben a két évtizedes propaganda is, amely kilátástalan pesszimizmust sulykol: a cigányság egésze olyan elesett, önmagán segíteni nem képes népcsoport, amelyért áldozatot kell hozni” – írtam a beszámolóban. A rövid írást nem merték megjelentetni a pedagógiai lapok, amelyeknek elküldtem. Az *Educatio* főszerkesztője mosolyogva mondta, add csak ide nekünk. Így az 1992. évi 2. számában megjelenhetett a beszámoló a *Szabadság piaci ára* címmel. Vajon ma is így reagálnának az iskolák hasonló helyzetben? Bizonytalan vagyok, de nem vagyok meggyőződve arról, hogy ez elképzelhetetlen lenne.

Harminc év hosszú idő az emberi életben, és hosszú idő egy tudományos folyóirat életében is. Az egyik kérdéskör, amivel ezekben az évtizedekben – máig is – foglalkoztam, az európai, főként a magyarországi cigányság sorsának alakulása. Az EDU-ban először a *Kisebbségek* című számban 1993-ban írtam a cigányokról (*Forray 1993*) – eltekintve az előző publikációtól –, és ugyanebben számban jelent meg német nyelven a magyarországi nemzetiségi oktatásról szóló, Hegedűs T. Andrással írott tanulmányunk is (*Forray–Hegedűs 1993*). Áttekintettük a népszámlálási adatokat, és figyelmeztettünk: hazai iskolai világunk változás előtt áll. E szám szerkesztése, a tanulmányok írása és megjelenése idejében még csak jogos követelménynek látszott és előkészítés alatt volt a cigány, roma népesség közösségi jogainak törvény szintű elismerése. 1993-ban jelent meg a nemzeti kisebbségekről szóló törvény, amely jogosultságot adott a cigányság történetének, kultúrájának az állami oktatásban való megjelenésére. (A cigány nyelvek, a romani és a beás oktatása csak az évtized végén törvénymódosításként fogalmazódott be.) Olyan lépés volt ez, amely nemcsak a magyarországi oktatásban jelentett újdonságot, hanem nemzetközi összefüggésben is. Az 1993-ban megjelent tanulmányomban azt a kérdést feszegettem, hogyan működik a nemzetiségi-etnikai oktatás állami támogatása, megfogalmazva azt a sürgető követelményt, hogy a cigányság oktatása foglalja magában az anyanyelvi oktatást is. *A cigányság középosztályosodása* (*Forray 2017*) címmel publikált írásomban pedig azt a meggyőződésemet fejtettem ki, hogy e hátrányos helyzetű népcsoport felső rétegei beilleszkednek a többségi társadalom középosztályába.

A történet

Miért izgalmas kérdés ez számomra? Saját kutatásaim során – amelyeket Kozma Tamással végeztem a nyolcvanas években (*Forray–Kozma 1992*) – az a kérdés fogalmazódott meg, milyen különbségek vannak az ország egyes térségei között, és ezeket miként magyarázzák egyes jellegzetes lakossági csoportok, részint a magas iskolázottságúak, részint a lemaradók. Személyesen pedig egykori társasházi lakásunk környéke befolyásolt, ahol csinos családi házakban gazdag oláh-cigány családok éltek, egyikükkel-másikkal személyes kapcsolatba is kerültem. És persze mezőtúri gyermekkorom, cigány barátóim, osztálytársaim, akik nagyjából úgy éltek, ahogyan mi, és a kisgyerekekkel érkező cigányasszonyok, akik nagymamámmal jártak valami apró adományért könyörögve.

E népcsoportra irányuló tudományos kutatások már a hetvenes években elkezdődtek. A Kemény István vezette szociológiai kutatásban (*Kemény 1996*) részt vevők a nyolcvanas évekre erős politikai ellenzékké fejlődtek, és az új Magyarországon már valódi politikai hatalom birtokába kerültek. Fontos szerepet játszottak abban, hogy a törvényhozásban a cigányság érdekképviselője is megjelent, sőt hangsúlyossá vált. Ezekben a kutatásokban a cigányság az ország leghátrányosabb helyzetű lakossági csoportjaként fogalmazódott meg, amelynek felemelésére határozott lépések történtek. E csoport egyik jeles képviselője, Liskó Ilona szerkesztette az *Educatio* 1997 évi 1. számát *Hátrányos helyzet* címmel (*Liskó 1997*). A cím jelzi, hogy a „hátrányos helyzet” etnikai dimenzióban a cigányságot jelenti. Bár már csaknem két évtized elmúlt az írárok megjelenése óta, ma is jogosnak látszik ez a megközelítés. Ám más aspektusok is érvényesek lehetnek.

Hegedűs T. Andrásal folytatott kutatásainkban ezeket a „más aspektusokat” kerestük. Éreklődésünk – amelyet személyes tapasztalataink is befolyásoltak – arra irányult, hogyan, milyen eszközökkel sikerül egyéneknek, családoknak és közösségeknek kitörni ezekből az eleve elrendeltnek tűnő helyzetekből (*Forray–Hegedűs 1990*). Némileg egyszerűsítve: míg az említett, ma már hagyományosnak mondható szociológiai „cigánykutatás” elsősorban a kudarcokra, mi a sikerekre helyeztük a hangsúlyt. Az iskolázás kérdése központi helyet foglal el akár a marginalizálódás, akár a kiemelkedés vizsgálatában. Tehát ha azt kérdezzük, miért kudarcosak a cigány fiatalok az oktatásban, vagy azt, hogy milyen körülmények között lehetnek sikeresek – ugyanarról van szó. Van azonban egy jelentős különbség a vizsgálati módszerben. Az előbbi kérdésre választ keresők elsősorban kérdőíves-mintavételes kutatást használnak – értelemszerűen, hiszen a többségre kíváncsiak. Az utóbbi megközelítés az egyéni vagy kiscsoportos életútinterjú alkalmazza, mert az ilyen kutatót a kiemelkedő kisebbség érdekli. Azt vizsgálja, hogy valóban mindenkire érvényes-e az életkörülmények nyomorúsága, kik és milyen módon törnek ki ebből, és milyen életút vár rájuk. S ha a sikeres életutakat vesszük szemügyre, akkor elengedhetetlenek a helyi társadalom jellegzetességei is. Nem utolsósorban az, hogy mennyire nyitott, mennyire demokratikus egy közösség. Másként fogalmazva: mi nem klasszikus kutatókként közelítettük meg a cigányság társadalmi emelkedését, hanem kíváncsi emberekként. Akik azt szeretnék megtudni, hogyan élnek a cigányok, romák a mindennapokban, hogyan tudnak szabadulni nyomasztó életkörülményeiktől, miként tudnak sikeresen helytállni. Ez utóbbi kérdéseket ma a reziliencia fogalmával írjuk le.

A származás vállalása

Az 1993-ban született kisebbségi törvény egyik legvitatottabb pontja éppen a cigánysággal volt kapcsolatban. E vita eredményeképpen került a szövegbe a nemzeti kisebbségek elnevezés mellett az „etnikai” kifejezés is („nemzeti és etnikai kisebbségek”), hiszen a cigányság hivatalosan nem a „nemzetiség”, hanem az „etnikum” besorolást kapta. (A köznyelvben vagy egy évtizedig – néhol még ma is – „az etnikum” kifejezéssel utaltak a cigányságra.) Az 1997-es kormányzati cselekvési program – a korábbi tervekkel ellentétben – a cigányság speciális nyelvi és kulturális igényeinek kielégítését nem tartalmazza. A cigányság mint hátrányos helyzetű csoport felzárkóztatását fogalmazza meg, az átdolgozott NAT az „interkulturális oktatást” vette fel a lehetőségek

közé. Ez lehetővé tette volna, hogy bizonyos tanulói csoportok a saját kultúrájukban is tájékozódhassanak. E célok tisztázása végül is elmaradt – ami megmaradt, az a költségvetési támogatás. Évek teltek el, amíg megfogalmazódott, hogy a „saját kultúrában tájékozódás” a romani és beás nyelveket és kultúrát jelenti. Ezen keresztül illeszthetők be a cigány kisebbségi iskolák a többi nemzetiségi iskola rendszerébe.

A nyelv azonban – akkor is és most is – problémát jelent. A kilencvenes évek végére formálódtak ki és kaptak törvényi elismerést a magyarországi cigányság által beszélt nyelvek (romani és beás), és az őket használó iskolai programok. (Azóta is tetemes nyelvvizsgáztatói munkát, bár nem egyszer előnyt is jelent az érintettek számára.) A már a rendszerváltás után bevezetett, és egyre szélesebb körűvé váló ösztöndíjazás a cigány, roma népesség számára is vonzó utat jelez, mivel támogatja az iskolázás és a magasabb fokú szakképzés elérését.

Egyre határozottabban rajzolódott ki kétféle lehetőség a cigányság felemelkedésére. Egyik a középosztályá válás abban az értelemben, hogy beolvadnak a társadalom középrétegeibe. A középosztályi lét azonban asszimilációt feltételez, az etnikai jellemzők háttérbe szorulását. A magas igazgatási pozíciókba kerülők szempontjából közömbössé válhat mindaz, amit az illető személyes ügyeként hoz magával (nyelve, rokonsága, családjának, közösségének története stb.). Korábban ez volt az egyetlen út, hogy valaki – etnikai eredete ellenére is – jelentős pozíciókat érhesen el. Ma azonban már lehetséges az az út is, hogy valaki a saját közösségi kultúrájának egyediségével lehessen a többségi társadalom tagja. Ez a törekvés célozza azokat a kulturális és politikai jogokat és szervezeti formákat, amelyekkel más népcsoportok már rendelkeznek Magyarországon. Ez a második út lehetővé, sőt szükségessé teszi a kulturális identitás (pl. nyelv) megőrzését is. Mindaddig azonban csak (üdvözlendő) politikai törekvés marad, amíg a mindennapokban azt látjuk, hogy a beás és a romani nyelvek a napi használatból kiszorulnak. Nem látjuk pontosan, hogy rangjuk, iskolai használatuk, egyáltalán: e nyelveknek jutó nagyobb társadalmi elismerés mennyiben járul hozzá a hagyományos cigány, roma kultúra megőrzéséhez. Annyi azonban világos, hogy a cigány, roma származás tagadása helyett – ami általános volt a középosztályba törekvők körében – mind általánosabb a származás nyílt vállalása, ezzel pedig az öntudat erősítése.

A nyelvhasználatról azonban függetleníteni lehet az etnikai öntudatot, bár a közéleti szerepvállaláshoz ma már láthatóan hozzátartozik. Beszél vagy sem valaki „cigányul”, attól még tekintheti magát cigánynak, romának. A hazánkban élő cigányság legnagyobb hányada egyébként is magyar anyanyelvű, tehát a nyelvi revitalizáció számukra egy „idegen” nyelv elsajátítását jelentené. És ami még fontosabb, hogy a magyarországi cigányság egy csoportja – a beások – élesen, egyértelműen megkülönbözteti magát a romáktól (oláh-cigányok). Ők nem fogják magukat az EU által javasolt egyetemes néven (roma) nevezni, és nem tekintik kötelezőnek egy másik cigány nyelv (lovári, romani) használatát – amint ezt Orsós Anna (2005) a hazai beás nyelv rendszerezője megállapította. Nem is szólva a nagyszámú nem roma cigány csoportról, amely a Balkánon és Európa számos országában él.

Aluliskolázottság

Ma is érvényes, hogy a cigányság a magyarországi népesség gyengén iskolázott, szegénységgel, nyomorral küzdő rétege. A teljes cigány, roma társadalomra kiterjedő empirikus

kutatások (Kertesi Gábor és Kézdi Gábor [2009], Pénzes János és Pásztor István Zoltán [2018], Cserti Csapó Tibor [2011] munkái) megállapítják az extrémén alacsony iskolázottságot, gyenge foglalkoztatottságot, mindazokat az alapvetően fontos társadalmi tényezőket, amelyek a cigány, roma népességet a lakosság legrosszabb helyzetű társadalmi rétegévé teszik. Ezen a drámaian tragikus összképen nem látszik elegendő változás a rendszerváltás óta eltelt három évtizedben. Bár nem lebecsülendő az sem, hogy legalább az általános iskolát a cigány, roma fiatalok túlnyomó része elvégzi, vagy közel áll ehhez. Az általános iskolai szinthez közelebb lépve ma az tűnik fel, hogy a szabad iskolaválasztás jogával élve a helyi cigány lakosoknak a leggyengébb iskolák jutnak, azaz egyfajta szegregáció működik ezen a szinten is. A rendszerváltáskor indított kezdeményezés, a szabad iskolaválasztás azzal a hátránnyal jár, hogy az iskolázottabb, gyermekeik jobb iskolázására törekedő családok – cigány családok is! – nem a helyben elérhető iskolába küldik a gyermeket, hanem választanak jobb iskolát a környéken. Ezt a szülői magatartást máig megfigyelhetjük, és esetenként súlyos problémákat okozhatnak.

Rendkívül nehéz tehát kitörni ebből a körből. Akinek mégis sikerült – a rezilienseknek, akik a középosztály felé törekszenek – azoknak, mint életútinterjúikból kitűnik, az adott iskola egy-egy tanára nyújtott segítséget. Az iskolai pályafutásukról beszélő középiskolás vagy egyetemista cigány fiatalok mindannyian név szerint emlékeznek meg óvónőikről, tanítóikról, tanáraikról, akik „felfedezték” őket, melléjük álltak, meglátogatták őket otthonukban, szüleikkel beszéltek, hogy egyenessék tanulási pályafutásukat. Sikeres cigány, roma fiatalokkal beszélgetve egészen más kép tárul a kutató elé a pedagógusokról, mint amit a sajtó dörgedelméből megismerhetünk.

A nevelőotthonokban, gyermekotthonokban élő gyerekek és fiatalok túlnyomó többsége ehhez a népcsoporthoz tartozik. Ha hátrányos helyzetű családból igen keveseknek nyílik út az iskolán keresztül a társadalom középső rétegeibe emelkedni, akkor a nevelőotthonban élők számára majdnem lehetetlen. Mégis nyomon követhető, hogy egyes fiatalok olyan támogatóra találnak, akik segítenek tehetségük kibontakozásában. Ezek azonban a véletlenek. A kilencvenes években még kevés civil szervezet működött, amely segíteni akart és tudott e folyamatok gyorsításában, támogatásában. Ma azonban már civil és egyházi szervezetek sokaságára lehet támaszkodni. Jól megfigyelhető, hogy azt a személyes támogatást, ami az intézetben nevelkedőknek a legjobban hiányzik, a sikeres felnőtté válók elsősorban civil szervezetektől kapták.

A Pécsi Tudományegyetem volt az első, ahol a cigány, roma népesség történetével, kultúrájával, társadalmi-gazdasági problémáival foglalkozó tanszék létesült. Más felsőoktatási intézmények is próbálkoztak hasonló programokkal (közülük a Debreceni Egyetem Hajdúböszörményben működő kara látszik tartósnak). Egy másik újdonság is a PTE-ről indult, az Oktatás és Társadalom Neveléstudományi doktori iskola egyik programja a cigánysággal kapcsolatos kutatását tűzte ki célként hazai és külföldi cigány, roma származású, és/vagy a kultúrájuk, sorsuk iránt elkötelezett hallgatók számára.

Az elmúlt évtizedek fontos kezdeményezése speciális szakkollégiumi hálózat szervezése a cigány, roma hallgatók, és általánosságban a leszakadt társadalmi rétegekből származó, súlyos anyagi helyzetben élő diákok számára. A pécsi egyetemen 2002-ben indult a ma is működő Wlisczki Henrik Szakkollégium (Forray–Boros 2009), amely mintaként szolgált a ma már országszerte dinamikusan terjedő, külön kormányzati támogatással működő tehetséggondozási forma számára. Népszerű a diákság körében, és jelentősen hozzájárul a felsőoktatási végzettség elterjedéséhez a cigány népességben.

A WHS ugyan állami fenntartású egyetemen szerveződött, ám a cigányok, romák egyetemi oktatását támogató szakkollégiumok dinamikus terjedését az egyházak kezdeményezték, és egyházi fenntartású intézményekben vált leggyakoribbá ez a támogatási forma. Hogy miért és hogyan történt ez, erről külön kutatásban lehetne érveket találni – az ilyen, általánosabb érvényű kutatások ma még hiányoznak.

Cigány, roma csoportok és az iskolázás

Ezekben az újdonságnak tekinthető tanulási folyamatokban nem a régi elit, a cigányzenészek családjai vesznek részt. A támogató programok tekintetbe veszik a család jövedelmét, szociális kormányzati támogatásban csak a legalacsonyabb jövedelműek kapnak segítséget. A cigányzenészek gyermekei már hosszabb ideje továbbtanulnak a közép- és felsőoktatásban, diplomát szereznek, esetleg doktorálnak, és ennek megfelelő pozícióban dolgoznak. Nyilván ezzel is összefügg, hogy a fent hivatkozott szociológiai kutatások nem velük foglalkoznak, hanem csak a hátrányos helyzetűeket vizsgálják. Amikor cigányokról van szó, akkor a kutatás és a közbeszéd soha nem a zenészekre vonatkozik, rendszerint mint kivételekre sem hivatkoznak rájuk. Pedig ha ismerjük és elismerjük az öröklődő szegénység sújtotta generációk sorát, s ennek meghatározó voltát, nem hagyható figyelmen kívül az etnikai meghatározottságon belül sem a nemzedékeken át jellemző iskolázás, kivételezett társadalmi pozíciók befolyása. Nem azért, hogy az érintettek külön támogatásban részesüljenek, hanem az etnikai csoport pontosabb megismerése és leírása céljából.

Az intézményi tanulókkal kapcsolatban érdemes külön szólni a cigányság más, jellegzetes csoportjairól is. A pécsi kezdeményezések, nemcsak az egyetemi szak és szakkollégium, hanem előzménye, a Gandhi Gimnázium is fontos eleme a népcsoport iskolázásának (Forray 2013). A gimnáziumot a cigányság sorsáért érzett felelősség segítette megalapítani, működtetni a kilencvenes évek elején. (Egykori alapítói máig az egyetemen dolgoznak.) Azt se hagyjuk figyelmen kívül, hogy az első időszakban a dunántúli cigányság jellegzetes csoportjának tagjai, a beások népesítették be, bár mai tanulóik között az ország minden tájáról találhatunk képviselőt. Nehéz nem arra gondolni, hogy ez a cigány csoport – akár hagyományai, akár az iskolai, művelődési lehetőségek miatt – integráltabb, alkalmasint iskolázottabb is, mint más csoportok.

Az oláh-cigányok, a romák, akik a cigányság számban kisebb és a tradicionális elit rétegébe tartoznak, kevésbé tűntek és tűnnek motiváltnak a romológia szak elvégzésében. Ha továbbtanulnak és nem családjaik kereskedelmi tevékenységét követik, inkább más, hagyományosabb felsőfokú képzést választanak.

A magyarországi cigányság legnagyobb hányadát a magyarcigányok (romungrók) teszik ki. Akik és amikor a cigány családok elesettségéről, nyomoráról írnak, elsősorban rájuk, a legnagyobb létszámú népességre gondolnak és hivatkoznak. A dokumentumok, amelyeket Nagy Pál (pl. 1999) elemez, megerősítik évszázados magyarországi életüket, magyar nyelvüket. Van azonban a szerzőnek olyan teóriája is, hogy a cigányság egyes csoportjait részben az eredeti jobbágytelkek lakói képezték, tehát többé vagy kevésbé jelentős hányaduk eredetileg nem cigány, roma etnikumú. E (jól dokumentált) feltételezésből következhet akár az is, hogy a ma magyarcigánynak értelmezett közösség többé vagy kevésbé jelentős hányada etnikai eredetét tekintve nem tartozik ebbe a népcsoportba, egykori anyanyelvük sem valamelyik cigány nyelvjárás. Ha ezek az isko-

lák romani nyelvű programot hirdetnek, valósítanak meg, akkor – legalábbis a nyelvhasználat területén – nem az eredeti anyanyelv feléledését szolgálják. Inkább divatnak engedelmesskednek, vagy a szokásosnál nagyobb állami támogatást szeretnének elérni.

A cigány, roma lakosság legnagyobb tömegben az ország keleti és északkeleti területein él, sok ezren nyomorban, iskolázatlanul, képzetlenül. Ám azt is hangsúlyozni kell, hogy jelentős számban kerülnek ki közülük jól képzett munkások, érettségizettek és diplomások, akik a gazdaság és közigazgatás több pontján megtalálhatók. Ahogyan ez magától értetődőnek tekinthető, szervezeteik működése és munkatevékenységük nem ezekben a térségekben történik. Értelemszerűen a cigányságot segítő, az iskolázást és társadalmi mobilitást előmozdítani szándékozó civil és állami programok nagy hányada ma ebben a térségben szerveződik.

Hátrányból előnyt

A kilencvenes évek végén alakult meg az országos cigány önkormányzat, akkor még jelentős várakozást keltve. Elnöke, jelentősebb tagjai Jász-Nagykun-Szolnok megye falvaiból kerültek ki. Az önkormányzat működésének első húsz évében jelentős kezdeményezés volt a Gandhi Gimnázium mintájára szervezett középiskola Szolnokon, ahol a város és a környékbeli falvak sok cigány és szegény sorsú nem cigány fiatalja szerzett szakképzettséget és érettségit. Sajnos az iskola (legalábbis számomra) ismeretlen, de botrányos körülmények között megszűnt.

Valójában máig sincs konszenzus arról, érdemes-e a többi nemzetiségi iskola mintájára a cigány, roma népesség számára is önálló oktatási intézményt szervezni. A Gandhi Gimnázium évtizedek óta sikeresnek számít – bár a legutóbbi években kevesebb jelentkezővel működik –, a hasonló próbálkozások valamilyen okból kudarcba fulladtak. Azt is szem előtt kell tartani, hogy a gimnázium más programot kínál, mint a mindenkinek kötelező általános iskola, legyen az 4, 6 vagy 8 osztályos. Ehelyett talán az a megfelelő megoldás, ha önkéntes nemzetiségi programot szerveznek azokban az iskolákban, ahol a diákság számára ez kívánatosnak látszik. Látható azonban, hogy a tisztán „cigány nemzetiségi” iskola nem eléggé vonzó a diákok és családjaik számára, de a kormányprogram sem szorgalmazza ezt az európai uniós programnak megfelelően. Ehelyett a társadalmi hátrányok leküzdését tartja fő célnak roma és nem roma tanulók számára egyaránt.

Amint az is jól látható, hogy a törekvő cigány családok gyermekeiket nem a „számukra” létrehozott iskolákba irányítják, hanem színvonalas, nemegyszer egyházi fenntartású iskolákba íratják be. A középosztályosodás növekvő tendenciáját éppen az ilyen társadalmi rétegekre vonatkozóan figyeltük meg és foglaltuk meg Kozma Tamással a témában írott tanulmányainkban (Forray–Kozma 2013, 2020). A cigányság helyzetével, kilátásaival foglalkozó kutatók ma is az extrémén alacsony szintű iskolázottságot hangsúlyozzák a teljes roma népességben, mi pedig arra hívjuk fel a figyelmet, hogy növekszik a magasabban iskolázottak hányada. Ez is olyan folyamatnak látszik, amely egyre inkább kiterjed. Egykor csak a muzsikus cigányok rétege volt az, amely érzékelhetően törekszik iskolázni, sőt diplomához juttatni gyermekeit, ma már mindegyik cigány, roma társadalmi rétegben találunk párhuzamokat. Nehéz nem a parasztságra gondolnunk, amely a második világháború kezdetén jutott olyan támogató programokhoz, amelyek magasabb iskolázottság elérését tűzték ki célul – a népi kollégiumi mozgalom

a szocialista rendszerváltásig sok száz fiatalt juttatott magas iskolázottsághoz. Az iskolázás mai kiterjedése a még nagy arányban aluliskolázott cigány lakosságot juttathatja hasonló eredményhez. Ehhez azonban – ugyanúgy, ahogyan sok évtizede az akkori parasztságnak – ennek a népességnek is támogatásra van szüksége.

A pozitívumok hangsúlyozása nem jelenti azt, hogy ne vegyük tudomásul a máig tömegesen aluliskolázott, munkanélküli cigány népességet. Ám látni kell azt is, hogy a gyerekek és fiatalok körében olyan folyamatok indultak meg, amelyeknek eredményességében okkal bízhatunk. Civil szervezetek kezdeményezései mellett az utóbbi néhány évben kormányzati támogatást kapott a Magyar Máltai Szeretetszolgálat is, amely már hosszabb ideje szervez roma felzárkóztató programokat.

A legutóbbi Kozma Tamással írott tanulmányunkban (*Forray–Kozma 2020*) azt vizsgáltuk, hogyan oldották meg a politikai dilemmákat a helyi társadalom érintett rétegei és a segítő / segítséget kínáló szervezetek. A Tiszabó és Tiszabura feszítő társadalmi-gazdasági problémáit orvosolni próbáló Máltai Szeretetszolgálat tevékenységét vetettük össze a Gyöngyöspata hasonló gondjait megoldani szándékozó Esélyt a Hátrányos Helyzetű Gyerekeknek Alapítványával. A kétféle megközelítés fő célját tekintve hasonló: mind a kettő a társadalom (iskola) nyitottságát, a cigányság befogadását szeretné elérni. Az egyik, a jogvédő, az Amerikából ismert polgárjogi mozgalom eszköztárát alkalmazza, a másik pedig a befogadás szükségességét és annak segítségét tartja fontosnak. Mindkét akció elérte a célját: a gyöngyöspatai cigányok jelentős kártérítést kaptak a kirekesztés jóvátételeként, a máltaiak munkahelyeket teremtettek, óvodát létesítettek, iskolai fejlesztő programokat indítottak be. Hogy melyik az eredményesebb megoldás, az csak évek múltán fog eldőlni.

A cigány, roma népességgel kapcsolatos összes társadalompolitikai kérdést ebben a rövid írásban nem tudtam áttekinteni. Csak azokat a problémákat vizsgáltam, amelyekre magam az *Educatio* hasábjain az elmúlt harminc évben reflektáltam. Közülük mint vezérfonalat szeretném kiemelni a cigány társadalom szerkezeti átalakulását, és egy cigány, roma középosztály kiemelkedését. A társadalompolitikai problémákat érdemes tehát új oldalról, a cigány, roma társadalom átalakulásának nehézségeként megragadni. Az elmúlt harminc év a cigány, roma társadalom változásának története, benne egy új középosztály kialakulásának minden jajaival-bajával. Kezdetül reméltem, hogy így lesz. Harminc év után már tudom. Bízom benne.

IRODALOM

- CSERTI CSAPÓ T. (2011) A cigány népesség a társadalmi-gazdasági térszerkezetben. Pécs, PTE BTK Oktatókutatató Központ, Virágmandula Kft.
- FORRAY R. K. (1992) A szabadság piaci ára. *Educatio*, Vol. 1. No. 2. pp. 259–260.
- FORRAY R. K. (1993) A nemzetiségi-etnikai oktatás állami támogatása. *Educatio*, Vol. 2. No. 2. pp. 221–234.
- FORRAY, R. K. (2013) Colleges for Roma in Higher Education. *Hungarian Educational Research Journal*, Vol. 3. No. 3. pp. 1–8.

- FORRAY R. K. (2017) A cigányság középosztályosodása. *Educatio*, Vol. 25. No. 4. pp. 581–590.
- FORRAY R. K. & BOROS J. (2009) A cigány, roma tehetséggondozás intézményei. *Educatio*, Vol. 17. No. 2. pp. 192–203.
- FORRAY R. K. & HEGEDŰS T. A. (1990) *A cigány etnikum újjászületőben*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- FORRAY, R. K. & HEGEDŰS, T. A. (1993) Schulpolitik und nationale Minderheiten. *Educatio*, Vol. 2. No. 2. pp. 245–252.
- FORRAY R. K. & KOZMA T. (1992) *Társadalmi tér és oktatási rendszer*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- FORRAY R. K. & KOZMA T. (2010) Társadalmi egyenlőség vagy kulturális identitás? *Képzés és Gyakorlat*, Vol. 8. No. 2. pp. 3–21.
- FORRAY R. K. & KOZMA T. (2013) Menekülés az iskolától. *Educatio*, Vol. 21. No. 1. pp. 23–34.
- FORRAY R. K. & KOZMA T. (2020) Befogadók vagy jogvédők? *Educatio*, Vol. 29. No. 3. pp. 339–349.
- KEMÉNY I. (1996) A romák és az iskola. *Educatio*, Vol. 5. No. 1. pp. 71–83.
- KERTESI G. & KÉZDI G. (2009) Általános iskolai szegregáció Magyarországon az ezredforduló után. *Közgazdasági Szemle*, 2009. november (pp. 959–1000.) <https://www.econstor.eu/handle/10419/108447> [Letöltve: 2021. 09. 10.]
- LISKÓ I. (1997, szerk.) Hátrányos helyzet. *Educatio*, Vol. 6. No. 1. (tematikus szám)
- NAGY P. (1999) „Kicsinségemben elszakattam”. *Educatio*, Vol. 8. No. 3. pp. 320–338.
- ORSÓS A. (2005) A nyelvi másság dimenziói. *Educatio*, Vol. 14. No. 1. pp. 186–194.
- PÉNZES J., TÁTRAI P. & PÁSZTOR I. Z. (2018) A roma népesség területi megoszlásának változása Magyarországon az elmúlt évtizedekben. *Területi Statisztika*, Vol. 58. No. 1. pp. 3–26.

A 21. SZÁZAD EGYETEME – A SZÁZ ÉVRE SZÁNT TÉMA SORSA 15 ÉV ELTELTÉVEL

HRUBOS ILDIKÓ

Corvinus Egyetem

Beérkezett: 2021. március 10., elfogadva: 2021. október 11.

A 2006-os tanulmány bemutatta azokat a fő folyamatokat, amelyek meghatározták a felsőoktatási rendszerek helyzetét az ezredfordulón. A tanulmány gondolati középpontjában a Bologna-reform állt. Jelen írás azokra a fejleményekre kívánja felhívni a figyelmet, amelyekre a század első éveiben nem számítottunk, illetve amelyek a vártnál gyorsabban következtek be, vagy más irányt vettek. A Bologna-reform tekintetében világossá vált, kezdettől fogva küzd a problémával, hogy két eltérő alapkoncepció vezette az alapítókat: a föderatív vagy konföderatív Európa képe. Az európai egyetem „feléledésének” víziója hamar találkozott a vártnál gyorsabban bekövetkező globalizáció ellenhatásával, új kihívásaival. 2006-ban még nem számított senki a digitalizáció gyors térnyerésére a gazdaság és a társadalom teljességében, és ezen belül a felsőoktatásban. Ma úgy tűnik, hogy a 21. század egyetemének (felsőoktatásának) missziói között dominánssá válik a társadalom közvetlen szolgálata, aminek teljesítése ismét gyökeresen át fogja alakítani a szektor aktorainak feladatait, pozícióját.

Kulcsszavak: európai felsőoktatási reform, globalizáció, digitalizáció, a felsőoktatás missziói

The study in 2006 introduced the main processes that defined the situation of higher education systems at the turn of the millennium. The central theme of the study was the Bologna-reform. The present work is intended to call attention to the developments that were not expected in the first years of this century, and those that occurred faster than expected or took a different direction. From the aspect of the Bologna-reform, it became clear that from the beginning it has been struggling with the problem that the founders were guided by two different primary concepts: the concept of a federal and confederal Europe. The vision of the “revival” of the European university was soon faced with the counteraction of globalization progressing faster than expected, and its new challenges. In 2006 nobody expected this rapid spread of digitization in the entirety of the economy and society, and within that in higher education. Today it appears that directly serving society is becoming a dominant mission of 21st century universities

Levelező szerző: Hrubos Ildikó, Corvinus Egyetem, E-mail: ildiko.hrubos@uni-corvinus.hu

(higher education), fulfilling which will again fundamentally transform the tasks and positions of the actors in the sector.

Keywords: European higher education reform, globalization, digitization, missions of higher education

Bevezető

Az *Educatio* 2006/4. számában megjelent „A 21. század egyeteme” című tanulmányomban azokat a fő folyamatokat mutattam be, amelyek meghatározták a felsőoktatási rendszerek helyzetét az ezredfordulón. Túl a mágikus évforduló gondolatvilágát tükröző emelkedett vagy már-már kétségbeesett megnyilatkozásokon (*Read the Magna Charta 2018; World Declaration on Higher Education 1998*), a reálfolyamatok összegzésére törekedtem, amelyek a század első éveit jellemezték, jelezve azokat az elemeket, amelyek akár új tendenciákra is utalhattak.

Az évfordulós tematikus számhoz azért választottam ezt a tanulmányt, mert az kutatói pályámnak számomra fontos dokumentuma. Ettől kezdve tulajdonképpen mindig a 21. században formálódó új egyetemi (felsőoktatási) modell sorsát figyeltem. A kérdésnek különböző dimenzióit jártam körül, abban az időbeli sorrendben, ahogyan azok megjelentek a nemzetközi (főleg az európai) folyamatokban és a szakirodalomban. Igyekeztem a legfrissebb fejlemények feltárására, az események lehetőleg gyors követésére.

Jelen visszaemlékező írás először a 2006-ban megjelent tanulmányban megfogalmazott gondolatokat idézi fel. Fő mondanója pedig azon fejleményeknek a számbavétele, amelyekre akkor nem számítottam (számítottunk), illetve amelyek utóbb a vártnál gyorsabban bontakoztak ki, vagy pedig új irányt vettek. Négy ilyen területet emelek ki: a Bologna-reform kiteljesedését, az ezzel bizonyos értelemben ellentétes folyamatot, a globalizációt, a digitalizáció meglepően gyors térnyerését és egy olyan misszió kibontakozását, amelynek teljesítése talán a 21. század egyetemének alapvető feladata, törekvése lesz.

Új társadalmi szerződés felé

Fenti cím a 2006/4-es tanulmány alcímét idézi, mivel ez jelzi, hogy a témáról gondolkodók akkor már érezték, érzékelték, hogy gyökeresen új korszak kezdetén állnak, amelynek mibenléte megfogalmazásra vár, a körvonalai éppen akkor bontakoznak ki.

A 20. század végére a legtöbb fejlett országban lezajlott a felsőoktatási hallgatói létszámexpanzió első, heves szakasza, az átmenet a felsőoktatás tömegessé válásába. Ennek következtében megváltozott a szektor egész (szociológiai értelemben vett) intézményrendszere. Átalakult az állam és a felsőoktatási intézmények kapcsolata. Az első szakaszban (az 1960-as évek gazdasági fellendülése idején) az állam szerepe erősödött, a folyamatot finanszírozta és kontrollálta. Az 1970-es évek gazdasági válsága következtében attitűdje megváltozott, az érintett országokban a kormányzatok áttértek az

ún. indirekt irányításra. Az intézményeket külső pénzforrások elérésére készítették, elterjedt a versenyztetéssel, pályázat útján való hozzáférés a forrásokhoz. Ezzel párhuzamosan megváltoztak azok az értékek, amelyek követését elvárja a társadalom a felsőoktatástól. A demokratizálás után a hatékonyság vált a vezető értéké. Az akadémiai értékek háttérbe szorulása, a tudóstársadalom pozíciójának romlása általános megdöbbenést váltott ki. Ekkor merült fel nagyobb hangsúllyal az intézményi autonómia és az akadémiai szabadság kérdése. A védekezés legjelentősebb megnyilvánulása a Magna Charta Universitatum megjelenése volt (*Read the Magna Charta 2018*), amely azóta is irányadó és hivatkozási alap ebben a tekintetben. Intézményi szinten új fogalmakkal (és gyakorlattal) kellett szembesülniük a felsőoktatás résztvevőinek: szolgáltató egyetem, kiterjesztett egyetem, gazdálkodó, majd vállalkozói egyetem, a missziók közé pedig bekerül – az oktatás és a kutatás mellé – az innováció.

A feltorló problémák megoldására több nemzeti és intézményi szintű (felsőoktatási) reform is kísérletet tett. Ezek sorában kiemelkedő jelentőségű az ún. Bologna-reform, amely már egész Európában szándékozta alkalmassá tenni a felsőoktatást a többféle súlyos kihívással való szembenézésre. Ilyen a tömegessé válás kezelése (tartalmi, adminisztratív és finanszírozási szempontból), Európa gazdasági versenyképességének erősítése (az Egyesült Államokkal szemben), ehhez a magasan képzett munkaerő (Európán belüli!) mobilitásának ösztönzése és lehetővé tétele a képzési rendszerek összehangolásával. Kezdetől fogva nyitva maradt viszont egy döntő kérdés: Egyesült Európa vagy a nemzetek Európájának kiépítése a cél. Előbbi esetben a közös európai elit kinevelése a felsőoktatás feladata, utóbbiban európai szakmai és általános műveltséggel rendelkező szakembergárda biztosítása a nemzetállamokban. A reformot 1999-ben, tehát a 21. század „előestéjén” hirdették meg, az első nagyhatású esemény volt, amely reményt adott az új társadalmi szerződés megalapozására, gyakorlatának kibontakozására. Egyúttal az európai felsőoktatás „felelédésének” a lehetőségével is kecsegtetett. Történt ez akkor, amikor a globalizálódás első jelei már megjelentek a felsőoktatás világában is. A jövőről történő gondolkodás szempontjából másfelől fontos volt az a felismerés, hogy a felsőoktatás – már csak „mérete” következtében is – végérvényesen betagozódott az oktatási rendszer egészébe, ami társadalmi felelősségét új dimenzióba helyezte.

Kutatóként a következő években törekedtem megérteni az új társadalmi szerződés megfogalmazásának lépéseit, amelyeket persze csak az elmúlt 15 év elszánt kutatója tekint azoknak, és talán a 21. század végének ezzel a témával foglalkozó szakértői fognak visszamenőleg annak minősíteni. (Az Irodalom után felsorolt, az *Educatio* folyóiratban megjelent tanulmányaim erről tanúskodnak. Főleg ezekre támaszkodom jelen írásomban, de külön nem hivatkozom rájuk.) Az alábbiakban röviden összefoglalom ezen kutatásaim fontosabb eredményeit négy kiemelt témában.

A Bologna-reform kiteljesedése, új irány megfogalmazása

Az európai felsőoktatási reform első két évtizede az eredmények mellett folyamatosan új, nem várt kérdések és problémák felmerülését hozta. A reform eredetileg is nyitott volt, de azt nem lehetett előre látni, hogy a részt vevő országok számának növekedése, új országok csatlakozása milyen hatással lesz az eredeti terv megvalósítására. 1999-ben 29 ország oktatási, felsőoktatási miniszterei írták alá a csatlakozási nyilatkozatot, majd

az évek során lényegében minden európai ország – Kazahsztánt is beleértve – a tagok sorába lépett. 2020-ban San Marino felvételével 49-re emelkedett a résztvevők száma. A kör nemcsak kibővült, hanem egyre heterogénebbé is vált, a „futamidő” eltérése miatt, továbbá a különböző társadalmi, gazdasági, kulturális adottságok következtében. Menet közben fokozatosan derült ki, hogy a vállalt feladat rendkívül komplex.

A fentiekben említett eldöntetlen kérdés (Európa a föderáció vagy a konföderáció felé halad) konkrétabb szinten úgy merült fel, hogy vajon a közösen elhatározott célok megvalósításának lépései ajánlott feladatok vagy pedig kötelezőek a részt vevő országok számára. A Bologna-vezérkar komoly erőfeszítéseket tett arra, hogy a kezdetben tapasztalható eltérések utóbb a konvergencia irányában változzanak. Kevés sikerrel. Ennek az alaphelyzetnek számos következménye lett. Jó példa erre a hallgatói mobilitás ügye. A reform kiemelt kérdéséről van szó. A képzési rendszerek összehangolásától mindenki azt remélte, hogy az megkönnyíti majd a nemzetközi mobilitást (nemcsak a hallgatók, a tanárok és az adminisztratív stáb tagjai, hanem a munkavállalók széles tömegei számára). Bár az Európán belüli hallgatói mobilitás – főleg az Erasmus-programoknak köszönhetően – kifejezetten sikertörténet, valójában nem tudott a várt és explicit formában célként megfogalmazott szintre emelkedni. (A reform első évtizedének végén, 2009-ben fogalmazódott meg a konkrét cél, mi szerint 2020-ra el kell érni, hogy a hallgatók legalább 20%-ának legyen nemzetközi tapasztalata tanulmányai alatt.) A képzési rendszerek továbbra is eltérő vonásai és mindenütt jelen levő intézményi és állami bürokrácia sok akadályt gördített a szélesebb részvétel elé (több más nehézség mellett). A végzettségek, előzetes tanulmányok régóta vágyott automatikus elismerése területén nincs átütő erejű előrelépés. Nem véletlen, hogy a reform harmadik évtizedének meghirdetésekor, 2020-ban a bizalmi alapon történő kooperáció megvalósítását hangsúlyozzák a dokumentumok.

Erre irányuló lépésnek tekinthető az európai egyetemi szövetségek létrehozását meghirdető program. Olyan szövetségekről van szó, amelyek hosszabb távra köttetnek néhány európai egyetem között, és amelyek keretében remélhető, hogy létrejöhét a szükséges bizalom a képzések, a mobilitás, a kutatás területén (*24 new European Universities 2020*).

Részben az eredeti célok elérése tekintetében tapasztalt nehézségek, részben a környező világban feltorlódo gazdasági, társadalmi és környezeti problémák állnak azon fordulat háttérében, hogy a Bologna-projekt a harmadik évtizedre explicit formában felvállalta ezen fundamentális, az emberiség egészét érintő kérdések megoldásában való részvételt (fenntartható fejlődés, társadalmi inklúzió, autonómiák, felelősség), amivel a későbbiekben külön alfejezet („Új, meghatározó misszió vállalása...”) foglalkozik (*The European Higher Education Area 2020; Rome Ministerial Communiqué 2020*).

A Bologna-reform kezdettől fogva figyelt arra, hogy a külső világ felé is bemutassa magát és vonzó képet adjon. Ez tényleg sikeres volt, a nemzetközi figyelem Európa felé fordult, az európai felsőoktatás presztízse emelkedett, mintegy kilépni látszott Amerika árnyékából. A mindenütt válsággal küzdő felsőoktatás iránt érdeklődők értékelték, hogy Európában legalább megpróbálnak tenni valamit, komolyan gondolják a megújulást. Ezt a tündöklést azonban hamarosan elhomályosította egy új „sodrás”.

A globalizáció rapid térnyerése

Mire a Bologna-reform első évtizedének végére értünk, kiderült, hogy már nem is ez a fő kérdés, hanem a „globális felsőoktatási térség”, és abban az egyes nemzetállamok szerepe, helye, jó esetben az európai felsőoktatás egészének pozíciója a világban. A legközvetlenebbül a hallgatói tanulmányi mobilitás irányainak megváltozása érintette a felsőoktatási intézményeket. Európában a már a középkor óta jól ismert Északról Délre és Keletről Nyugatra mozgási irány dominanciája vesztett erejéből. Kína és néhány dél-kelet-ázsiai, valamint gazdag arab ország feltörése magával hozta a felsőoktatási hallgatói létszámexpánzió igényét. Bár nagyszabású egyetemfejlesztési lépések történtek és történnek, azok nem tudják követni a gyorsan növekvő (általában fizetőképes) keresletet a felsőoktatási továbbtanulás iránt. Akik nem találtak maguknak megfelelő lehetőséget otthon, azok nagy tömegben kerestek és találtak helyet a fejlett nyugati országokban (a gazdagabbak az Egyesült Államokban, a kevésbé gazdagok Nyugat-Európa, a szerényebb anyagi lehetőséggel bírók pedig Közép- és Kelet-Európa egyetemein). A verseny ma már jelentős részben értük folyik, a nemzetközi hallgatók jelenlétének mértéke fontos indikátor az intézményi rangsorok kialakításakor. A hallgatói mobilitás jellegében is változás tapasztalható. Csökken az ún. kreditmobilitás súlya (pedig a Bologna-reform elsősorban az ilyen, rövidebb idejű képzési részvételben gondolkodott), és nő az ún. diplomamobilitásé (amikor a hallgató teljes képzési programot végez el külföldön). Bonyolult akadémiai, pedagógiai, gazdasági és kulturális kérdések egész sorát vetette fel ez az új helyzet. Közben a kutatás (a kutatók) világában is hasonló folyamatok zajlottak le. Részben ezzel is összefügg a tudás természetének átalakulása, határozott dekolonizációs igény megjelenése az oktatás és a kutatás tartalma tekintetében.

A folyamat erős sodrásának jele, hogy az eredetileg az Európai Egyetemek Magna Chartájának nevezett alapdokumentummal kapcsolatban nem várt kérdések merültek fel. Már a század első éveiben (nem függetlenül a Bologna-reform „kifelé” gyakorolt hatásától) mediterrán arab országok, Japán, az Egyesült Államok egyes egyetemei érdeklődni kezdtek a Magna Charta körül kialakult nemzetközi egyetemi közösség iránt. A második évtized végére határozott igény jelentkezett a dokumentum szövegének megváltoztatására, a kor és a reálfolyamatok igényeinek megfelelően. 2020-ra elkészült a korszerűsített változat (a tervezetet az egyetemek széles körének képviselői vitatták meg és fogadták el). A szerkesztők úgy jellemezték a munkájukat, hogy semmit nem vettek ki az eredeti változatban leszögezett értékekből, csak a mai követelményekhez igazították. Mondhatni, hogy ez valóban így történt. De feltűnő (nem meglepő), hogy míg az 1988-as szövegben többször szerepel az Európára való hivatkozás, és áthatja a kifejezetten Európára vonatkoztatott megfogalmazás, a 2020-as változatban egyetlen említés se történik az öreg földrészre, és általában csakis globális szemléletet követ, maga az elnevezés is erre utal (*Read the Magna Charta 2018; Magna Charta Universitatum 2020*).

A digitalizáció mindent átfogó elterjedése

Mind a Bologna-reform fókuszának átalakulása, mind a globalizáció váratlan sebességet mutató kibontakozása szoros kapcsolatban van a digitalizációval: ezen technikai-nak tekinthető jelenség nélkül nem valósulhattak volna meg a megtapasztalt formában.

A felsőoktatásban történő térnyerésében a szintáttörést 2012-ben a tömeges nyitott online kurzusok (MOOCs) megjelenése adta meg. Az első megdöbbenés (az egyetem halálának vizionálása) után az európai egyetemek meglepően gyorsan reagáltak. Mintegy úgy ítélték meg, hogy miután semmit se lehet tenni ezen hullám ellen, inkább azonnal és látványosan „be kell szállni az üzletbe”. A lassan mozdulónak tartott európai egyetemek, még a nagyhírűek is, megtették ezt. De hol vagyunk már ettől?

2020 márciusában az európai egyetemek 95%-a bezárta campusait és áttért az online oktatási formára – egyetlen hét alatt. Ez természetesen nem előzmények nélkül történt, a Covid-19-pandémia csak drámaian felgyorsította az eseményeket (*European Higher Education 2000*).

A tanulás és a tanítás kérdésének kiemelt kezelése a Bologna-folyamat első évtizedének végén került napirendre, majd a 2010-es években kapott egyre nagyobb teret. Elsősorban a hallgatók követelése váltották ki ezt a fordulatot az addig szinte kizárólag a strukturális és szabályozási témákra fókuszáló reformfolyamatban. Ettől kezdve a hallgatócentrikus oktatás, mint alapvető cél, állandó téma az európai felsőoktatási térségben. Időben egybeesett és így szinte szétválaszthatatlanná vált a tanulás és tanítás tartalmának korszerűsítése (elsősorban a globalizálódás vonatkozásában), az új, rugalmasabb és interaktív módszerek bevetése és az egyetemek egész működésének digitálisan támogatott rendszerűvé való átalakítása. Évente megrendezik az Európai Egyetemi Szövetség (EUA) nagyszabású tanulási és tanítási fórumait, ahol valamely kiemelt téma kapcsán beszámolnak az intézmények a „jó gyakorlatokról”, tapasztalatokról (*European Learning and Teaching Forum 2021*).

A digitalizáció folyamata önállóan is kiváltotta a figyelmet, a bevezetés intézményi szintű fogadtatásáról és gyakorlatáról már 2014-ben survey jellegű vizsgálatot végzett az EUA saját tag egyetemi körében. 2020-ban pedig elindult a DIGI-HE (3 éves) projekt, amely rendszeresen végez adatgyűjtéseket a témában (*DIGI-HE 2021*). A 2020 tavaszán – az egyébként előzetes tervek szerit előkészített adatfelvételt – fel lehetett használni a Covid-19-helyzet vizsgálatára, időbeni követésére. Ezen vizsgálódások eredményei arra utalnak, hogy a felsőoktatási intézmények többségénél már része az egyetemi stratégiának a digitalizálás szisztematikus fejlesztése az egész működésben, vagy pedig külön stratégiát dolgoznak ki erre a témára. Ez a kérdés rövid időn belül eldőlt, legalábbis a mindig leegyszerűsített tömeges adatfelvételek alapján. Minden jel arra mutat, hogy a hallgatók és a tanárok többsége nagy érdeklődéssel és ambícióval kapcsolódott be a folyamatba, amely természetesen még sok nyitott kérdést vet fel (*Digitally enhanced learning and teaching 2021*).

A digitális ökoszisztéma kialakítása során megváltozott az egyetemek munkatársi stábjának összetétele. Hirtelen megerősödött az ún. paraakadémiai stáb. Az oktatástechnikával, a tanulás és tanítás technikai támogatásával, szervezésével foglalkozó professzionális munkatársak és önálló szervezeti egységek megjelenése az utóbbi évtizedben már jól ismert volt. A digitális szintáttörés során most ez kiegészült az informatikai rendszerek stábjának középpontba kerülésével.

Új, meghatározó misszió vállalása: a társadalom közvetlen szolgálata

Mint a bevezetésben jeleztük, a társadalom felé való nyitás, a történelmileg felépített elefántcsonttorony lebontása már a századforduló előtt megkezdődött. A 2000-es évek

elejétől új szintet ért el az ún. harmadik misszió megfogalmazásával, ami az oktatás és kutatás kettősségét egészítette ki, önálló feladatként. Elméleti munkák és empirikus vizsgálatok sora tett kísérletet arra, hogy értelmezze és mérje az új misszió mibenlétét, teljesítését, hiszen új típusú indikátorokra volt szükség.

Az információ és tudásmenedzsment modelljében megfogalmazódott az ún. hármas spirál (triple helix) modell, amely az egyetem, az üzleti világ és a kormányzat szerkesztésére utal. Utóbb megjelent egy negyedik szereplő, a civil társadalom (négyes spirál), majd az ötödik, az épített és természeti környezet (ötös spirál).

Ehhez képest jelent új megközelítést a napjainkra világossá váló új modell. Ebben az egyetem nem egyszerűen aktora a többszereplős, egyre tágabb spektrumú játszmának valamely régió vagy város vonatkozásában, hanem egyenesen motorja mindennek, mégpedig globális és helyi értelemben egyaránt. Szemlélete átfogja a társadalom legáltalánosabb kérdéseit, feladatának tekinti a konkrét ügyek kapcsán szervezett akciókban való részvételt, azok vezetését, a társadalomban zajló folyamatok befolyásolását.

Konkrét példáját adja ennek a folyamatnak az egyetemek képzési szerkezetének átalakulása, kibővítése. A Bologna-rendszerben az egyetemek alapvetően fokozatot adó programokat indítanak (másról nem is vettek tudomást az eredeti dokumentumok). Utóbb merült fel a rövidebb, általában kétéves szakmai képzési programok felvállalása és beépítése a fokozatok rendszerébe. 2020-ban pedig a reform harmadik tízéves szakaszát meghirdető miniszteri konferencia már a mikrovégzettségek rendszerének kiépítését, elterjesztését tűzte ki célul. Ez a képzési forma a társadalom rendkívül sokféle igényének és szükségletének kielégítését szolgálja, továbbá fontos általános célok elérését is segítheti. Rövid idejű, végtelenül rugalmas és inkluzív rendszerről van szó, amely képes gyorsan alkalmazkodni a munkaerőpiaci és az egyéni kívánalmakhoz, élethelyzetekhez. A formális és a nem formális képzéseket egyaránt értékeli. Reális esélyt ad a különböző típusú hátrányos helyzetekből indulóknak is. (*Rome Ministerial Communiqué 2020.*)

Mintha most jött volna el az ideje annak, amire az UNESCO 20. századot záró Nyilatkozata utalt. Az emelkedett hangvételben megfogalmazott, mára már jórészt elfelejtett dokumentum megállapította, hogy a felsőoktatás előtt a jövőben megrendítően nagy feladat áll. Felelősséget kell vállalnia a világ nagy válságainak megoldásában, amelyek a gazdaság, a társadalom, a kutúra, az erkölcs és a környezet tekintetében megnyilvánulnak (ez lenne a tárgya az új társadalmi szerződésnek). (*World Declaration on Higher Education 1998.*) Jelen sorok írója akkor megilletődött a nagyívű megnyilvánuláson, de nem igazán tudta elgondolni, hogy ez egykor valósággá válhat, nem pedig költői túlzás.

Összegezés. Vízió a jövőről

A 2006-os tanulmány megjelenése óta eltelt másfél évtizedben több gyökeres változás történt a világban, a felsőoktatás környezetében, amelyek megváltoztatták a felsőoktatás működésének feltételeit és a felé irányuló társadalmi elvárásokat. Ez a változási trend főleg nem várt gyorsaságával okozott meglepetést. Az egyetem jövőjéről való gondolkodás természetesen folytatódik, de talán kevésbé az egész évszázadra vonatkozóan. Túl hevesek voltak a változások az első két évtizedben, és nincs okunk arra számítani, hogy a következő években valamiféle viszonylagos megnyugvás vagy beteljesülés várható.

Az EUA is óvatos volt az időtávot illetően, amikor 2021 februárjában közzétett koncepcióját megfogalmazta „Egyetemek falak nélkül. Vízió 2030-ra” címmel. A dokumentum valójában egy kívánatos (közel) jövő képet vázol fel, amely igen nagyvonalú, de akár meg is valósítható, vagy legalábbis megkísérelhető a megvalósítása. Az indoklásban szerepel, hogy a Covid-19-pandémia és az abból fakadó, a társadalom minden szektorát érintő válság kényszerítő erejű, aminek hatása meghatározó lesz a következő évtizedben, ezért a kibontakozás lehetőségeinek felvázolása mindennél fontosabb. A kritikus évek túlélése közben a megújulási kényszerről és esélyről kell gondolkodni. Mintegy 100 szakértő vett részt a megalkotásában, döntően akadémiai emberek, főleg egyetemi vezetők (az EUA vonzasköréből), továbbá „külső” érdekeltek széles köre.

A megcélzott egyetem nyitott és a társadalomnak elkötelezett, miközben megőrzi saját alapvető értékeit. Felelős, autonóm és szabad, különböző intézményi profilokkal rendelkezik, de egységes az alapvető missziókban: oktatás és tanulás, kutatás, innováció és a kultúra művelése a társadalom szolgálatában. (A tömör definícióban feltűnik, hogy az oktatás mellett a tanulás és a kultúra támogatása is megjelenik a jól ismert missziók között.)

Természete és struktúrája hibrid, a fizikai térben és online formában együttesen működik, holisztikus megközelítésben (a holisztikus kifejezés máshol is szerepel a szövegben, magyarázat nélkül, miközben tartalmában még nincs egyetértés). Alapvető vonása a nyitottság mellett, hogy átalakulásra képes és nemzeteken átívelő. (A *transnational* fogalom használata leváltani látszik az *international* kifejezést.) Fenntartható (a gazdasági, társadalmi és környezeti szükségleteket megpróbálja kiegyensúlyozni), a sokféleség jellemzi, a társadalom iránt elkötelezettség hatja át (támogatja a plurális és demokratikus társadalmat, az esélyegyenlőség elvét, a civil társadalommal való szoros kapcsolatot). A felsőoktatási intézmények erősek, autonómak és elszámoltathatók (megfelelő minőségbiztosítási rendszert követnek).

Annak, hogy ez a vízió valósággá váljon, három alapvető feltétele van: ezt támogató szabályozási, finanszírozási keretek kialakítása, megfelelő pénzügyi befektetések és erős intézményi vezetés.

A cselekvési tervek szintjén kívánatos a következő prioritások követése. Először is az akadémiai karrier reformja, másodsor az interdiszciplináris megközelítés támogatása minden területen és végül a civil elkötelezettség erősítése (a társadalmi vitákban való részvételtől az európai identitás és kultúra támogatásán át a globális szempontok figyelembevételéig). (*Universities 2021*.)

A fentiekben áttekintett elveket, elvárásokat, javaslatokat a 12 oldalas szöveg részletezi is, mindazonáltal végig az EUA-tól megszokott módon ünnepélyes hangvétel jellemzi. Nem újdonságértéke teszi figyelemre méltóvá, hiszen már többször megtárgyalt elvekről, célokról van benne szó, hanem az a teljesítmény, hogy összefoglalja az egyetemekkel szemben megfogalmazott mai elvárásokat.

Az EUA szinte minden megnyilvánulásában az egyetem fogalmat használja, és nem foglalkozik azzal, hogy az milyen kapcsolatban van a felsőoktatás fogalommal. De ez már egy másik kérdés, mégpedig egy a továbbra is nyitott kérdések közül. Az elmúlt 15 évben fontos fejlemény volt a korábbi egyetem/főiskola megkülönböztetés átalakulása egyetem / alkalmazott tudományok egyeteme kettősséggé (a humboldti talpazatú felsőoktatási rendszerekben). Ez jelentős ellenérzést és értetlenkedést váltott ki az egyetemi világban. Az elit- és a tömegképzés dilemmája folyamatosan napirenden van,

de mintha feloldódni látszana a felsőoktatási intézmények sokféleségének valóságos elfogadásában. Jelen sorok írója nem számított arra, hogy ez nem várt módon oda vezetett, hogy az egyetemek (a klasszikusnak mondottak is) szinte mindent felvállalnak (az új típusú mikrovégzettségektől a doktori programokig). 2006-ban nem gondoltam, hogy a foglalkoztathatóság, a munkaerőpiac igényeihez való alkalmazkodás ilyen nagy mértékben válik egyre fontosabbá, és az elméleti, az általános műveltséget adó tudás visszaszorulásával kapcsolatos aggodalmak alig tudnak hatást gyakorolni a felsőoktatás szereplőinek többségére. Reményt keltő, hogy az éppen most meghirdetett új társadalmi szerződés keretében javulnak majd a társadalomtudományok esélyei, és ki tudnak törni az elmúlt 15 évben egyre erősebben megnyilvánuló háttérbe szorított helyzetükből. De vajon milyen helyet fog majd kapni az akadémiai szektor egésze az új modellben?

IRODALOM

- DIGI-HE (2021) *A strategy reflection tool on digitalisation at European higher education institutions*. European University Association. <https://eua.eu/101-projects/772-digi-he.htm>
- Digitally enhanced learning and teaching (2021) *Digitally enhanced learning and teaching in European higher education. Survey report*. 2021 Febr. European University Association, DIGI-HE. <https://eua.eu/downloads/publications/digi-he%20survey%20report.pdf>
- European Higher Education (2020) *European Higher Education in the Covid-19*. Survey European University Association. Briefing. https://eua.eu/downloads/publications/briefing_european%20higher%20education%20in%20the%20covid-19%20crisis.pdf
- European Learning and Teaching Forum (2021) *European Learning and Teaching Forum*. Embedding and facilitating sustainability, 18-19 February. European University Association. <https://eua.eu/events/117-2021-european-learning-teaching-forum.html>
- Magna Charta Universitatum (2020) *Magna Charta Universitatum*. http://www.magna-charta.org/resources/files/mcu-2020-english/at_download/file/AAA%20-%20MCU2020%20English%20-%202020-08-10.pdf
- Read the Magna Charta (2018) *Read the Magna Charta 1988*. Observatory Magna Charta Universitatum. <http://www.magna-charta.org/magna-charta-universitatum/read-the-magna-charta>
- Rome Ministerial Communiqué (2020) *Rome Ministerial Communiqué*. European Higher Education Area. http://www.ehea.info/Upload/Rome_Ministerial_Communique.pdf
- The European Higher Education Area (2020) *The European Higher Education Area in 2020*. Bologna Process Implementation Report. Euridyce. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/european-higher-education-area-2020-bologna-process-implementation-report_en
- Universities (2021) *Universities without walls – A vision for 2030*. European University Association. <https://eua.eu/downloads/publications/universities%20without%20walls%20%20a%20vision%20for%202030.pdf>
- World Declaration on Higher Education (1998) *World Declaration on Higher Education for the Twenty-first Century: Vision and Action*. World Conference on Higher Education, Paris, UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141952>

24 new European Universities (2020) *24 new European Universities reinforce the European Higher Education Area*. European Commission. https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/ip_20_1264

[Az irodalomban szereplő valamennyi internetes hely letöltve: 2021. 08. 02.]

A TÉMÁHOZ KAPCSOLÓDÓ, AZ *EDUCATIO* FOLYÓIRATBAN MEGJELENT TOVÁBBI PUBLIKÁCIÓIM, (AMELYEKRE A TANULMÁNYBAN KÜLÖN NEM HIVATKOZTAM)

HRUBOS ILDIKÓ (2007) Az akadémiai professzió – változó pozícióban. *Educatio*, Vol. 16. No. 3. pp. 353–365.

HRUBOS ILDIKÓ (2008) A minőségkultúra ügye az Európai Felsőoktatási Térségben. *Educatio*, Vol. 17. No. 1. pp. 22–35.

HRUBOS ILDIKÓ (2011) Örök felsőoktatási érték – változó hangsúlyokkal. *Educatio*, Vol. 21. No. 2. pp. 208–219.

HRUBOS ILDIKÓ (2012) Kíméletlen verseny – bővülő missziók a felsőoktatásban. *Educatio*, Vol. 21. No. 2. pp. 223–232.

HRUBOS ILDIKÓ (2013) Globalizáció – informatikai forradalom – akadémiai értékek. *Educatio*, Vol. 22. No. 3. pp. 311–322.

HRUBOS ILDIKÓ (2014) Expanzió – határok nélkül. *Educatio*, Vol. 24. No. 2. pp. 205–215.

HRUBOS ILDIKÓ (2016) A digitális campus. *Educatio*, Vol. 25. No. 4. pp. 538–545.

HRUBOS ILDIKÓ (2017) A tudás természetének megváltozása. *Educatio*, Vol. 26. No. 2. pp. 169–179.

HRUBOS ILDIKÓ (2018) Az egyetem válsága és megújulása. 1968 mint szakaszhatár. *Educatio*, Vol. 27. No. 3. pp. 415–426.

HRUBOS ILDIKÓ (2019) Az Európai Felsőoktatási Térség létrehozása, mint az Európai Unió felsőoktatás-politikájának központi eleme. *Educatio*, Vol. 28. No. 1. pp. 75–90.

HRUBOS ILDIKÓ (2019) Évfordulók és szakaszhatárok a felsőoktatásban. Beszámoló a 2019-es Bologna Process Beyond 2020. *Educatio*, Vol. 28. No. 2. pp. 429–432.

HRUBOS ILDIKÓ (2021) A koronavírus válság hatása a felsőoktatásra. Európai és globális körkép. *Educatio*, Vol. 30. No. 1. pp. 50–62.

HÉT LEHETSÉGES KUTATÁS A TÁRSADALOMTUDOMÁNY MŰKÖDÉSÉRŐL

NAGY PÉTER TIBOR^{a,b}

^aELTE TáTK Oktatás- és Ifjúságkutató és Továbbképző Központ
^bWesley Egyház- és Vallásszociológiai Kutatóintézet

Beérkezett: 2021. március 31., elfogadva: 2021. október 8.

A tanulmány a szerző *Négy lehetséges kutatás a felsőoktatókról*, című 2007-es írását továbbgondolva háromféle forrásra, s az ezek közötti három különböző fajta kapcsolatokra építő kutatási tervet vázol fel. Az egyik kutatás a pozíciók (bírálati, vezető, beosztotti pozíciók) elemzését végezné el. A másik kutatás a multipozicionalitás határait vizsgálja, megkülönböztetve a munkahelyen belüli nem tudományos, munkahelyen kívüli nem tudományos és munkahelyen kívüli tudományos pozíciókat. A harmadik kutatás a folyóiratok világát elemezné, ahogy a többi esetben is megkülönböztetve a folyóiratok irányítását, a folyóiratok publikációra használatát, a manifeszt vitát, a lektori aktivitást és a tematikus számok szerkesztését. A „reflexiók” blokkban az idézetek és a kritikák fő funkciójáról a szerző tudományos térben történő pozicionálásáról folytatnánk kutatást. A társszerzősége vonatkozó kutatás indítóhipotézise szerint három fő motivációja lehet ennek: közös munka, szövetségi viszony és mester-tanítvány viszony kifejezése. A civil szervezeteket, tudományos társaságokat a folyóiratokhoz hasonló módon az irányítók és egyszerű tagként használók kettősségében írjuk le, de itt szerepet kap a írásos világ ellenőrizhetőségétől különböző szóbeliség világa, mely egy külső körnek is utat nyit. A hatalmi erő kifejtés tudományos termeléshez közvetlenül nem kapcsolódó fajtái a pénzosztás, díjak osztása és az adatok birtoklása.

Kulcsszavak: tudománysszociológia, felsőoktatásszociológia, elitszociológia, kutatásmódszertan

Continuing the author's 2007 *Educatio* paper *Four Possible Researches on Academic Staff*, the study outlines a research plan based on three sources and three different types of relationships between them. The first research would analyze the positions (examiner, leader, employed positions). The second research examines the effects of multipositionality, distinguishing the non-scientific positions within academic workplace, non-scientific positions outside academic workplace, scientific positions outside academic workplace. The third research would analyze the world of journals, as in the other cases, distinguishing between the management of journals, the use of journals for publication,

Levelező szerző: Nagy Péter Tibor, Wesley Egyház- és Vallásszociológiai Kutatóintézet, 1084 Budapest, Dankó u. 11. E-mail: nagypetertibor@gmail.com

the manifesto debate, the lectorship activity, and the editing of thematic issues. In the “reflections” block, we would conduct research on the main function of quotations and critiques on positioning the author in the scientific space. According to the initial hypothesis of co-authorship, there may be three main motivations for this: working together, expressing a covenant relationship, and expressing a master-student relationship. In the chapter of „civil societies” we describe scientific societies in the duality of managers and simple „users”, but – contrary to the world of journals – here the non controlled oralism of conferences plays a role, which also opens the way for an outside circle. Types of power effort not directly related to scientific production are the distribution of money, the sharing of medals, and the control over data.

Keywords: sociology of sciences, sociology of higher education, sociology of elites, methodology

„...harmadik nagy témám a társadalomtudományok tudományszociológiája”¹

Sokféle² analógia él, melynek segítségével a tudomány működését megpróbáljuk leírni. (Aronowitz 1988; Barabási 2003; Barnes–Bloor–Henry 2002; Bel 1992; Bourdieu 1988; Bourdieu 2005; Braun 1992; Csomós 2019; Dupcsik 2001; Farkas 1991; Fortescue 1990; Gagyi 2015; Habermas 1994; Horváth 1997; Karády–Nagy 2018; Kováts 2012; Merton 1996; Palló 2011; Papp 2017; Péteri 1998; Püskök 2018; Rácz 2018; Ringer 1990; Szabari 2010; Szelenyi 2015; Tamás 2010; Tamás 1980; Vekerdí 1994.)

¹ Részlet egy PhD-hallgató által készített (nem publikált) életútinterjúból, ami szerint kutatói pályám első – *Educatio*-szerzőségemmel még pár évig átfedő – szakaszában lényegében oktatáspolitikai-történeti, második szakaszában alapvetően a társadalmi rétegződés és oktatás történeti kapcsolatát bemutató tanulmányokat írtam – ehhez az utolsó szakaszban társult egyfajta (társadalom)tudomány-szociológiai érdeklődés. Utóbbi objektivációja az *Educatio*-ban elsősorban a *Négy lehetséges kutatás a felsőoktatásról* (*Educatio*, Vol. 16. No. 3. pp. 434–452. [2007] <https://epa.oszk.hu/01500/01551/00041/pdf/389.pdf>). Abban az írásban még úgy láttam, hogy külön kellene kutatni 1. az oktatói életrajzokat, 2. azt, hogy hogyan alakítják a felsőoktatásban dolgozók a felsőoktatási szabályozását, 3. az intézmények történetét, és 4. a felsőoktatók szerveződését. Ennek oka az lehetett (ahogyan Csáki Mihállyal egyszer megállapítottuk), hogy bármennyire is konfliktusos paradigmára esküszünk (ill. tudásszociológiai beállítottságúak vagyunk), a funkcionalista megközelítés mégiscsak ott kísért, vagy ahogy a filozófiatörténészek mondhatnák, az „intézmények”, „fogalmak”, „értékek” valós létezéséből kiinduló univerzália-paradigma könnyebben hozza el a hézagmentes magyarázat látszatát, mint az egyének (és a belőlük formált aktorok) cselekvéseit számba vevő nominalista látásmód, ami jelen tanulmányban már győzedelmeskedni látszik: semmilyen társadalmi „dolog”-ról (tehát intézményről vagy kategóriáról) nem mondhatjuk, hogy „valamilyen”, csak azt, hogy benne lévő és vele kapcsolatban álló személyek interakciójában (ill. az egyének cselekvései által) folyamatosan változva alakul.

² Köszönetet mondok e tanulmány korai változata első kritikus olvasóinak (Bíró Zsuzsanna Hannának és Lukács Péternek), valamint Forrai Juditnak, aki a természettudományok történetét hálózatos modelben feldolgozó konferenciára hívott előadónak 2019-ben. A tanulmány előadásváltozatának vitáján Polónyi István hozzászólása és Bazsa György lektori véleménye segített a nyelvhasználatában az intencionál sokkal inkább hálózatelméletinek tűnő tanulmány elméleti alapjait tudományszociológiai-elitszociológiai irányba átalakítani.

A legtöbb versengő³ analógia – épület, érrendszer, folyók vízrendszere, vallás, háló stb. – nem maradéktalanul jó, hiszen nem veszi be a magyarázatba azt a tényt, hogy a társadalom- és humántudományokkal foglalkozók az elitcsoportok nagy részénél „individualistábbak”, ugyanakkor a társadalmi reálfolyamatokra gyakorolt hatásuk magas lehet stb. A más szférák – gazdaság, művészetek, közigazgatás – egyenlőtlenségeire kidolgozott indikátorok – a vagyon, a jövedelem, a lakóhely, az iskolázottság, a főnöki hatalom, a státuszörökítés, a médiabefolyás mérőszámai stb. – sem kellő mértékben mutatják be a tudományos világ belső erőviszonyait.

Ezért jutottunk arra a meggyőződésre, hogy a tudósok – sokféleképpen, erősen hierarchizált – világát nem különféle indikátorokkal operáló rétegződésmóddal, hanem egy dinamikus mikrotársadalom működésének leírásával fejezhetjük ki, mely kombináltan alkalmaz elitszociológiai, szervezetszociológiai, tudományometriai módszereket, prozopográfiát és hálózatkutatókat.

Ráadásul a „tudomány világa” ki van téve a társadalmi-gazdasági viszonyok összességének, mármint a „tudomány világát” „eltartó” gazdaságnak és a hálózati működés legfontosabb eszközét jelentő kommunikációt meghatározó jogszabályoknak, a szólásszabadság, a sajtószabadság, az egyetemi tanszabadság mértékének, a közadatok hozzáférhetőségének, a felsőoktatási intézmények szervezeti szabályzatainak, a munkajognak, a közgyűjtemények működésének, az állami adatgyűjtés rendszerének. Ki van téve továbbá afféle véletleneknek, hogy egy kulcsszereplő mikor hal meg vagy kap valamilyen működését akadályozó súlyos betegséget stb. A tudományos hálózat / tudományos mező számos résztvevője egyénként vagy csoportosan kapcsolatban áll más hálózatokkal/mezőkkel, onnét szerzett információit, befolyását „tőkeként” használja a tudományos hálózaton/mezőn belül.

E tanulmányban megpróbáljuk megtervezni, milyen dinamikákat tárhatnánk fel a humán- és társadalomtudományok kapcsán a következő években. Noha a tudományágak definíciója maga is egy konstrukció, maga is hálózati kérdés, az adatgyűjtést, elemzést nyilván tudományáganként kellene elkezdeni: ezért, miután – sokféle tudomány-szociológiai vizsgálódás és persze résztvevő megfigyelés után – végiggondoltuk, hogy a „működések” milyen típusait kellene feltárni, „esettanulmányként” azt ellenőriztük, hogy a történettudomány vonatkozásában 1980-ra vonatkozó források⁴ és információk⁵ elemzésével a kutatás elvégezhető – s ebből persze az következik, hogy az 1970-re és 1990-re vonatkozó források feltárásával idősorossá is változtatható.

³ Az analóg magyarázatok (piac, színjáték, sportmérkőzés, háború stb.) versengéséről meghatározó olvasmányélményem Kozma Tamás *Kié az iskolájának előszava* (Kozma 1990).

⁴ Nagy Péter Tibor *A magyar történettudomány 1980-ban* – tudomány-szociológiai elemzés c., készülő monográfia irodalomjegyzékében az 1980–1981-ben publikált viták, konferenciatudósítások, az adplus. arcanum 1980 és 2000 közötti folyóirataiban szereplő, rájuk történő hivatkozások, valamint a bukaresti történetkongresszusra készített nagyjelentés szerepelnek.

⁵ Az 1980 körüli történettudományi állapotokról (illetve a társtudományok történetileg releváns munkálkodásairól) szóló 1984 és 2019 között személyesen adott információkért köszönet illeti az alábbi – jó részben már néhai (akiket dőlttel jelzünk) – kollégákat: Ádám Magda, Bányász Rezső, Bokor Péter, Csáky Mihály, Diószegi István, Dóka Klára, Engel Pál, Erényi Tibor, Erős Ferenc, Fenyő István, Forrai Judit, Gergely Jenő, Hajdú Mihály, Hajdu Tibor, Harsányi Iván, Heiszler Vilmos, Huszár Tibor, Jemnitz János, Karády Viktor, Kóte Sándor, Krausz Tamás, László János, L. Nagy Zsuzsa, Mann Miklós, Némedi Dénes, Papp Gábor, Pataki Ferenc, Poszler György, Ránki György, Sipos Péter, Standeisky Éva, Stark Antal, Szabad György, Szabó Ágnes, Szabó Ildikó, Szabó Miklós, Szabolcs Ottó, Vámos Éva, Várady László, Vargyai Gyula, Zrinszky László.

Az alábbi kutatási terv szerint tehát két módszertani megjegyzés után a I–VII. jelzés alatt hétféle tudományos hálózatot/mezőt/jelenséget közel kilencven empirikus változóval látunk leírhatónak. Lásd „A kutatás vázлата” című táblázatot.⁶

A kutatás vázлата

Módszertani bevezetés

A megközelítés három szintje

1. Tudományos produktumok
2. Tudományos intézmények
3. Tudósok élete

A három szint kapcsolata

1. „Minden szinten van adat” helyzet
2. „Egyikben van, másikban nincs” helyzet
3. „Egyik kiegészíti a másikat” helyzet

A hét kutatás

I. Pozíciók

- | | |
|----------------------------------|--|
| I.A) Bírálati pozíciók | lokális; országos; akadémikus |
| I.B) Munkahely-irányító pozíciók | vezetőkiválasztás; másodállás; intézményformálódás |
| I.C) Munkahelyhasználók | |

II. A multipozicionalitás hatásai

- | | |
|--|--|
| II.A) A munkahelyen belüli nem tudományos pozíciók | |
| II.B) A munkahelyeken kívüli nem tudományos pozíciók | |
| II.C) A munkahelyeken kívüli tudományos pozíciók | felsőoktatás-politikai pozíciók; akadémiai bizottságokba kerülés; akadémiai tisztviselőség |

III. A folyóiratok

- | | |
|--------------------------|---|
| III.A) Irányító pozíciók | monopolfolyóiratok; versengő folyóiratok; aldiszciplináris folyóiratok; intézményi folyóiratok; politikai megosztottság által létrehozott folyóiratok |
| III.B) Használók | új eredmények; kötődéskifejezés; nyitottságkifejezés; publikációs hullámok |
| III.C) Vita | vitacikk; szerkesztőségi kommentár; vita a szerkesztőbizottságban; viszontválasz |
| III.D) Lektorság | |
| III.E) Tematikus számok | |

⁶ Nem szeretném a teljes szisztematikusság látszatát kelteni, de elfogadtam Bazsa György tanácsát, hogy egy 88 kritériumból álló szöveget mégiscsak előzzön meg valamiféle vázlat.

A kutatás vázlatja (folyt.)

IV. Reflexiók	
IV.A) Kritika	felkért/jelentkező recenzens; ismertető/érdemi kritika; minőség; teljesség
IV.B) Idézet	méret és gyakoriság; megemlítés; köszönet; inadekvát idézet
V. Társzerzőség	
V.A) Közös adatgyűjtések	
V.B) Szövetségi politika	
V.C) Mester-tanítvány	
VI. „Civil” szervezetek	
VI.A) Irányítók	operatív/szimbolikus társasági funkciók; alcsopordok; új társaság alapítás; konferenciátémák
VI.B) Használók	tagság; csoporttagság; jelenlét; előadásvállalás
VI.C) Tágabb kör	
VII. Egyéb hatalmi hálózatok	
VII.A) Pénzosztás	döntéshozó; ajánlás; skála
VII.B) Díjak	
VII.C) Adatbirtoklás	levéltár; statisztika; közvéleménykutatás; digitalizáció; emlékezet

* * *

A megközelítés három szintje

Ha ma bármelyik bölcsészettudomány, társadalomtudomány összefüggérendszerét le akarjuk írni, akkor a legfőbb célunk három „szint” elkülönítése.

1. Az egyik „szint” a tudományos produktumokra vonatkozó információk. A tudományos produktumok lehetnek publikált és nem publikált tudományos írások, kutatási jelentések, adatbázisok, egyetemi és konferencia-előadások, szakértői tevékenység, televízió- és videóanyagok, internetes bejegyzések stb. A műfajok sokfélesége empirikusan megnehezíti a különböző tudományágak – ezen belül pl. a történettudomány egyes korszakaira orientált kutatók életművének – összehasonlítását, sőt egyetlen tudományágon belüli idősoros elemzést is. Ezért – legalábbis azoknál a kutatásoknál, melyek több tudományágról is kívánnának szólni, vagy amelyek nem szűkítik a vizsgálatot a 2010-es és 2020-as évekre – empirikusan összehasonlítható tudományos produktumként a *publikált szövegek* (írások, fordítások, szerkesztések, dokumentumpublikációk) számbavételét tartjuk célszerűnek, így az 1980-as történettudományi példaelemzés esetében is. (Ami természetesen nem menti fel az elemzőt az alól, hogy elemezze, hogy a klasszikus publikációk relatív súlya az egyes csoportok közötti különbözőséget tekintve és az időtengelyen hogyan változik az egyetemi előadásokban, szabadegyetemen, ellenzéki reptülő egyetemen, könyvtári/kávéházi/kocsmái beszélgetésben létrehozott „szóbeli életműhöz”

képest. Az ezredforduló kutatója a tömegkommunikáció, napjaink és a jövő kutatója az internet felületeihez képest kell, hogy meghatározza a nyomtatott publikációk súlyát.)

A tudományos produktumok legfőbb forrásai a személyi bibliográfiák (a 2010 utáni évtizedben aktív magyar kutatókra nézve az „mtmt”) vagy a megjelent könyvek bibliográfiája, a nemzeti könyvtár katalógusa⁷, illetve a „matarka” cikkatalógusa. A szakbibliográfiák már ellentmondásos források, hiszen a szaktudomány centruma felől nézve „tudományon kívüli” írások szisztematikusan kimaradnak.

A *kimaradásnál* két – egymástól független – jelenségről van szó. Az egyik, hogy a hétköznapi nyelven áltudománynak tekinthető publikációs aktivitás aktorai (pl. a lapos föld elmélet hívei, a Holokauszt-tagadók, a Jézus Krisztus magyar származását vallók stb.) a tudomány funkcionalista-normatív önképe szerint nem valóik tudományos bibliográfiába, tudományszociológiai értelemben viszont a tudományos erőterhez tartoznak, tehát számba veendők (Bourdieu 2005).

A másik, hogy vannak olyan *más* szellemi területen tényleg elismert értelmiségi alkotók, akik a „céhen” kívüli maradvá írnak tudományos vagy népszerűsítő életrajzokat írókról, művészekről, hadvezérekről és politikusokról – semmiféle irodalomtörténeti, művészettörténeti, hadtudományi vagy politológiai bibliográfiába be nem kerülve, vagy sikeres újságíróként kötetnyi terjedelemben elemzően bemutatnak külföldi vagy nemzetközi jelenségeket anélkül, hogy egyetemes-történeti, politikatudományi, közgazdaságtudományi bibliográfiákba kerülésre aspirálhatnának. Ha ezeket nem vennénk számba, úgy járnánk el, mintha az irodalomtudomány egy korszakot csak a megszületett művekkel jellemezne – s ügyet sem vetne az olvasókra.

2. A másik „szint” a tudományos intézmények adattömege, folyóiratok, tudomány-népszerűsítő rovatok, könyvkiadók, tudományos társaságok, főiskolák, egyetemek, tudományos intézetek, társadalmi szervezetek tudományosnak vagy tudomány-népszerűsítőnek értelmezhető részlegei, tudományos pályázatok, tudományos eszközöket használó (és tudományosan használható adatokat termelő) közvéleménykutató, piackutató, politikai tanácsadó cégek, államigazgatási, önkormányzati, törvényhozási, bírósági szakértői tevékenység... (Nyilván a piaci *intézmények* az 1980-as magyarországi történettudományra vonatkozó vizsgálat esetében nem relevánsak, bár tudományos munkaerőpiacról, kiadók részben piaci versengéséről már beszélhetünk).

Ezeknek az intézményeknek az adatai, ha eltérő részletezettséggel is, több tudományág vonatkozásában, több időpontra rendelkezésre állnak. A tudományos élet sajátosságainak megfelelően minden intézményesülési formánál a kutatás szempontjából „irányító”-nak nevezett, a kutatás szempontjából „használó”-nak nevezett pozíciók elkülönítése lehetséges. Ugyanis szempontunkból nem az a lényeg, hogy ki vezető és ki beosztott, ki önkéntes és ki fizetett alkalmazott, hanem az, hogy a tudós az adott intézményt *irányítja* vagy *használja* céljai elérése érdekében. (Itt természetesen nem számít, hogy egy beosztott munkavállaló nem feltétlenül éli meg úgy, hogy ő használja a munkahelyét, sőt lehet, hogy úgy látja, a munkahely használja őt. Vannak ugyan élethelyzetek, amikor egyének ismertsége, tőkéje magasabb az őt foglalkoztató intézményénél, mégis a tipikus helyzet az, hogy az egyéni tudós hitelességét növeli – különösen, hogyha

⁷ A kettő azért különbözik, mert az OSZK katalógusába bekerülnek magyar tudósok nem „Magyarországon” – értsd: magyar ISBN kóddal – megjelent könyvei is.

szűkebb szakterületén kívülről ítélik meg –, hogy neve mellé, alá odakerül, neve elhangzásakor beasszociálódik valamilyen intézmény neve.) Az egyén tehát – ha tudatosan, ha nem – intézmények tekintélyét kölcsönzi saját céljaihoz.

A legkülönbözőbb intézményesülések lehetővé teszik összegekben, példányszámokban, megjelenési gyakoriságban, terjedelemben, létszámokban, százalékos támogatásban stb. kifejezhető nagyságrendek elkülönítését, azaz – kódolási szempontból – skálázását vagy legalábbis afféle beosztását, hogy átlag alatti, átlag körüli, vagy átlag feletti tevékenységről van szó, időtengely esetén csökkenő, szinten maradó vagy növekvő szerepvállalásról stb.

E szinthez olyan források tartoznak, mint az egyetemi évkönyvek, az akadémiai almanachok, a folyóiratok kolofonja, az „e számunk szerzői” rovatok a folyóiratokban, a tudományos társasági ülésekről, akadémiai bizottsági-albizottsági ülésekről, kandidátusi, nagydoktori védésekről, konferenciákról szóló beszámolók a folyóiratokban, az egyetemi tanári kinevezésekről, állami kitüntetésekről szóló tudósítások, közlemények a közlönyökben, illetve olyan sorozatszerűen meglévő levéltári források, mint egyetemi tanácsi, kari tanácsi előterjesztések, egyetemi, kutatóintézeti bérlisták.⁸

3. A harmadik „szint” a tudományos mezőben jelen lévő személyek *saját* története – itt a szociológus számára azok a források jönnek szóba, melyekről feltételezni lehet, hogy a beválogatott személyekről valamiféle szisztematikussággal közölnek adatokat. Mindenekelőtt a lexikonok személyi szócikkei tartoznak ide, valamint az élő hírességekre, halott hírességekre, egy-egy földrajzi terület híres szülőiteire koncentráló életrajzgyűjtemények. (Az 1980-as történettudomány esetében elsősorban a legújabb *Magyar életrajzi lexikon*⁹, illetve az 1980-as, 1990-es, 2000-es évek *Ki Kicsodái*.) Természetesen használhatók az akadémikusokra, professzorokra, egy-egy tudományterület nagyjaira vonatkozó gyűjtemények is, de utóbbiak esetében tudnunk kell, hogy az adott tudományág „normál” működésében szokásos adatokat felülreprezentáltak, a szokatlan adatokat viszont alulreprezentáltak fogják a tudóseletrajzok adni, s bizonyosan kimaradnak olyan életrajzok, melyeket akár tudományos produktumok, akár az intézmények felől gyűjtött személylisták alapján fontosnak tarthatnánk, de az adott tudományág vagy egyetem kézikönyvét kiadó tudományos csoport szemében tudományon kívülinek minősülnek.

A személyi címszavak, életrajzi lexikonok, *who is whok* elsősorban a születési helyek és időpontok, halálzási helyek és időpontok rekonstrukciója szempontjából „objektív” – ezenkívül az egyetemi tanulmányok rekonstruálhatók a legnagyobb biztonsággal, az életutakról, kitüntetésekről, külföldi kapcsolatokról, elnyert pályázatokról szóló adatok már tudatosan formált narratívák, ha tömegesen nem is hamisak, de mindenképp válogatottak. (Az egyik legfontosabb tapasztalat, hogy amikor folyóiratok „tudományos hírek”, vagy „nemzetközi kapcsolatok” rovatai alapján az átlagnál háromszor-öttször gyakrabban külföldre járó csoportot meghatározunk, majd külföldi utakról szóló

⁸ A levéltári források feldolgozását még meg sem kezdtük.

⁹ Már mint azokra, akik az 1990-es második pótkötet lezárásig, illetve a 2001-s *Új magyar életrajzi lexikon* (főszerk. Markó László) lezárásig hunytak el. Bár napjainkban folyamatosan bővülnek az életrajzi portálok, Karády Viktorral közös reputációs elítélésaink során arra a meggyőződésre jutottunk, hogy a fix időponthoz, kiadáshoz, terjedelembel kötött nyomtatott források – ez esetben éppen zártáguk miatt – kevésbé kiszolgáltatottak az „inflációs” hatásnak.

emlékeket a személyi címszóban megszámloljuk, úgy tűnik, mintha a csoport előnye legfeljebb másfélszeres lenne. Azaz a lexikonszerkesztés gyakorlata a gyakran külföldre járók esetében a legfontosabb külföldi utak megemlézésére korlátozódik. Hasonlóképpen a nemzeti bibliográfiák tanúsága szerint 10-nél több könyvet publikáló szerzőknél lexikoncímszavuk éppúgy öt könyvet sorol fel, mint az ötkönyves szerzők esetén, tehát a „felsorolt könyvek száma” esetében csak hat kategóriát enged – mármint ha a szerzők termékenységét a lexikoncímszó és nem a nemzeti bibliográfia adatai alapján soroljuk be. A lexikonok által megemléített munkahelyek viszont az egyéb forrásokból rekonstruálható munkahelylistától csak csekély mértékben térnek el.)

A három szint kapcsolata

A háromféle adatgyűjtés – ahogyan az előző fejezet végéből már sejthető – gyakran ugyanazokról az emberekről hoz adatokat. A három szint három különböző módon vonatkoztatható egymásra:

1. Optimális esetben az adattárak összekapcsolhatók, mégpedig többféle módon: legkézenfekvőbb a személyek nevét használni kapcsoló változónak, de időpontok, kulcsszavak, intézménynevek kapcsolónak használatával részproblémák megértését támogató adatbázis-variációk készítése is történhet.
2. A részleges hiány ez esetben jelentéstartó! Megállapítható, hogy
 - a társadalomtudományi (ilyen folyóiratban megjelent, könyvtárosok által ETO besorolással ilyenek minősített) művek szerzői mely esetekben *nincsenek jelen* a tudományos intézményrendszerben, illetve
 - mely esetekben *nem* érik el az ismerendőségnek azt a mértékét, ami lexikonba kerüléshez vezet;
 - megállapítható, hogy az intézményrendszerben felbukkanó (a tudományos káderpolitika által tehát fontosnak, legitimnek tekintett) személyek mely esetekben *nem* rendelkeznek nyilvános tudományos életművel, illetve
 - ugyanezek a személyek mely esetekben *nem* érik el az ismerendőségnek azt a mértékét, ami lexikonba kerüléshez vezet; s végül, hogy
 - kik azok az egyéb (nem tudományos, hanem pl. politikai vagy média) okoknál fogva neves személyek, akikkel kapcsolatban a lexikon fontosnak tartja megemléteni, hogy eredeti foglalkozását tekintve pl. történész vagy közgazdász – miközben ennek sem a bibliográfiákban sem a tudományos intézményeknél *nincsen nyoma*.
3. Elképzelhető, hogy az egyik típusú forrást a másikfajta forrás *kiegészítésére vagy kiváltására* is használhatjuk. Ha azt mondjuk, hogy meghatározott tudományág intézményes viszonyait egy meghatározott évtizedre nézvést kifejezetten gyengén tükrözik a források, viszont egy évtizedekkel későbbi (történeti vagy kortárs) életrajzi lexikon szisztematikusan feltünteteti a tudományos pozíciókat, akkor eljárhatunk úgy, hogy meghatározott korszak tudományos pozícióinak rendszerét az életrajzi lexikon által különböző életrajzoknál közölt adatokból rekonstruáljuk, abból a feltevésből kiindulva, hogy a fontos pozíciókat betöltő személyek általában bekerülnek a későbbi lexikonokba, s a lexikonszócikkek szerzői csak kis eséllyel engedik meg maguknak, hogy – *ha már egy*

személy bekerüléséről döntés született – az általa egy meghatározott időszakban betöltött fontos pozíciót nem említik meg. (Ha például valamely tudományág egy meghatározott évtizedben „nem létezik” önálló tudományágként – a tudomány későbbi tudósainak az adott időpontra vonatkozó munkahelyi adatai eligazítanak –, ha máshonnan nem, ezen a módon tudomást szerezhetnénk pl. a KSH könyvtárának szerepéről a szociológia 50-es évekbeli átmentésében.¹⁰) Ez az adatrópló hatás – valószínűségi alapon – még a publikációkra is igaz: pl. ha meghatározott könyvsorozat szerkesztőbizottsága szinte kizárólag olyan szerzőket hívott meg, akik tudományos pozíciót töltenek be, illetve akik életrajzukkal bekerültek a lexikonokba, akkor az adott könyvsorozat szerzői köréhez tartozást akkor is elitbe tartozás jelzésének nyilváníthatjuk, ha az intézményes listán való nem szereplés, lexikonban való nem szereplés okán ezt – az adott személlyel kapcsolatban – nem tehetnénk.

Mindezen források bázisán a tudományszociológiai kutatások több fajtája lehetséges.

I. Pozíciók

I.A) A tudományos hierarchia *bírálati* pozícióinak léte és működése teszi a tudományt komplikáltabbá, mint azokat az alrendszeret, ahol a személyeket egy meghatározott pillanatban egyértelműen főnöknek vagy beosztottnak, gazdagnak vagy szegénynek, iskolázottnak vagy iskolázatlannak minősíthetjük. Ugyanis a bírálati pozícióval átmenetileg „irányítónak” válik egy fő szabályként „használó” személy.

I.A)1. Ezen pozíciók között vannak lokális jellegűek, ilyenek az államvizsga-bizottságok tagjai, a doktori folyamatok aktorai – 1993 előtt a dr. univ. bizottságok tagsága, 1993 után a PhD-iskolák bírálói pozíciói, s a habilitációs bizottságok tagi pozíciói. Ha a tudományt valamennyire is zárt rendszernek látjuk, a hálózat belépési pontjain ők a „kapuőrök”, de „örködésük” semelyik tudományágban nem lehet standard: történettudományban pedig különösen jellemző, hogy minden egyetemnek saját doktori erőtere van. Az adott egyetemen nem tanító külső bizottsági tagok, opponensek e sajátosságokat mérséklék, de el nem tüntetik: az 1980 körül ilyen szerepet játszó történészek többségére igaz, hogy esettanulmány-szinten igazolható módon alkalmazkodtak a helyi sajátosságokhoz.

I.A)2. Országos jellegű pozíciók 1950 és kb. 1998 között a kandidátúra bizottságok, 1950-től napjainkig a nagydoktori bizottságok – s ezekben a bizottságokban az elnöklés, opponencia, tagság. Ezeket a pozíciókat az országos tudományos hierarchiában bizonyos elismertséggel (s semmiképpen csak helyi legitimációval) rendelkező személyek töltik be. Bizonyítható, hogy a szűkebb témában jártas, de alacsonyabb általános legitimációjú bizottsági tagok számát mindig meghaladja a magasabb általános legitimációjúaké, s az elnökök között szinte mindig magasabb legitimációjúak vannak. (Ezért fordulhat elő, hogy a szűkebb témájukban erős, azaz sok lektorált cikket publikáló szerzők a tudományág „általánosabb szempontjait” alkalmazó minősítési folyamatban gyengén szerepelnek.)

¹⁰ Mely egyébként olyan fontos, hogy a magyar szociológia történetének megszakítottságáról szóló, széles körben elterjedt álláspontot Csákó Mihály egy előadásában épp erre hivatkozva kétségbe is vonta.

I.A)3. Az első két pontban jelzett (nem formálisan vezető, de a rendszert irányító) pozíciók olyan folyamatok kimenetelének elbírálására jönnek létre, melyet a tudósok saját karrierjük vonatkozásában maguk kezdeményeznek. Más jellegű az akadémikusok jelölésének processzusa, ez az egyén által nem kezdeményezhető forma, az akadémia tagjainak döntésén alapul – amit megelőz az akadémiai osztályhoz tartozó akadémikusok arra irányuló döntése, hogy mely tudományág képviselője töltsen be a megürült akadémiai pozíciót. A humán- és társadalomtudósok az I., II., IX. osztály tagjai,¹¹ de minden osztály több, egymástól teljes mértékben elkülönült tudományág képviselőit tömöríti, s nincs elvi szabály arról, hogy x tudományág képviselőjének elhalálozásakor feltétlenül ugyanazon tudományág képviselőjét kell meghívni, tehát ez is erőviszonyok, alkuk tárgya. Tudunk rá példát, hogy elhalt szociológus helyét közgazdász beválasztásával töltötte ki az osztály, de tudományágon belül is előfordulhat, hogy nem egyének versengése, hanem részterületek – tudományon kívüli okokkal magyarázható – versengése dönti el akadémiai helyek sorsát, például (rendszerelváltás előtti történettudomány mezőjében gondolkodva) ha a tudománypolitika a Szovjetunió történetének, a nemzeti függetlenségi harcok történetének vagy a vallások történetének akadémiai „képviselőjét” látja „gyengének.” (A valóságban *nem képviselőről* van szó, hiszen nem a tudományterület minősítettjei, hanem az akadémikustársak hoznak arról döntést, kit *bívnak meg* tagnak. Gyakorlatban persze csak a nagydoktori fokozattal rendelkezők közül választanak.) Jól látható, hogy vannak olyan akadémikusok, akik gyakrabban, és vannak, akik ritkábban élnek a tagajánlás jogával – ennek alapján a bírálati pozíció a legfelső szinten is értelmezhető. Mivel több akadémikus ajánl egy-egy személyt, az ajánlási aktus maga kvázi-érdekcsoportok koalíciójaként értelmezhető.

I.B) A tudományszociológia nagy és fontos témája, hogy egyes vezető tudósokat mely munkahelyekhez lehet kötni, kinek hol, mekkora másodállása, harmadállása van. Három különböző kérdést vizsgálhatunk:

I.B)1. A meglévő pozíciókat (pl. azonos profilú tanszékek vezetői pozícióit) egy szakma elitje mintegy elosztja egymás közt. (Miközben a formális döntést egy konkrét egyetem más tudományágak képviselőiből álló kari tanácsa hozza meg, számos visszaemlékezés bizonyítja, hogy pl. a történetész tanszékek vezetésének 1980 körüli megpályázását a szakma országos tekintélyei közötti konzultáció előzte meg.)

I.B)2. A másodállások, harmadállások biztosításával az elit tagjai kölcsönös szívességi rendszerben kisegítik egymást, álláshalmazással küzdve le azt az akadályt, hogy egy tudományágon belül valakinek a „kvázipiaci” pozíciója erősebb, mint amennyire egy munkahelyen belül, közalkalmazotti, akadémiai bértábla által szabályozott jövedelme megemelhető. Ugyanilyen fontos, hogy a hálózatszerűség sajátos kölcsönösséggel biztosítja azoknak az etikai szabályoknak a megkerülését is, ami a házastársak, titkos

¹¹ Tárgyi kivételt képeznek az alapvetően természettudósi orientáltságú Földtudományi osztály társadalomföldrajzos tagjai, illetve a természettudományi és élettudományi – igen ritkán műszaki – osztályok azon tagjai, akik – általában már akadémikussá válásukat követően – az adott tudományterület történetével, és/vagy társadalmi kontextusaival kezdenek foglalkozni, gyakran nagyobb közéleti hatást gyakorolva, mint a bölcsező vagy társadalomtudományi színekben felemelkedett kollégáik.

kapcsolatok, rokonok, szerzőtársak alkalmazása ellen szólnak. A jövőbeni vizontesztusokkal kapcsolatos informális elvárásrendszer lehetővé teszi, hogy egy vezető tudós jelöltjei akkor is tudományos álláshoz jussanak, ha a vezető tudós konkrét rendelkezési körében éppen nincs szabad állás. (Az egyetemi évkönyvek erre szisztematikus forrást nyújtanak, s az MTA intézetek személyi viszonyairól a kutatás elején létrehozandó adatbázis kiegészítheti ezt.)

I.B)3. Eműködésnek intézményformáló hatása is van, amennyiben nagyobb tanszékeken belül részlegek, csoportok kifejezetten azért jönnek létre, hogy egy vezetői pozícióért történő versengésben alulmaradt személyt kárpótoljanak, vagy hogy az életkori okokból lemondásra, újra nem pályázásra kényszerült vezető kutató és az új főnök békés egymás mellett élését azzal biztosítsák, hogy az alulmaradt, leléptett személynek valamifajta „saját tartománya” lesz a tanszéken belül. Évek múltával a személyi kontextus már elenyészik (pl. az érintett személy meghal), de az önálló szervezeti alegységek – a szervezetszociológia törvényszerűsége szerint, a korábban odakerült vagy éppen az elhunyt egykori vezetőhöz szorosabban kötődő tudósok érdekvédelmeként is értelmezhetően – saját maguk fennmaradásában érdekelve vesznek részt a tudománypolitikai mezőben folyó küzdelmekben.

I.C) Természetesen nemcsak a vezető kutatók, hanem a beosztott kutatók (a „használók”) is részt vesznek a tudományos erőviszonyok alakításában munkahelyük megválasztásával, ill. azzal, hogy hová adják tudományos „vegyértéküket”, azaz a tudományos munkásságukból, tudományos fokozatukból következő előnyöket mely intézmény munkásságához lehet hozzászámolni.

Számos társadalom- és humántudományi szakember tényleges tudományos teljesítménye valójában individuális – az alapvetően ténylegesen csoportban dolgozó, illetve jelentős dologi-költség igényű természettudósokkal, orvostudósokkal szemben – „vegyértékük hova adásának” kérdését nem a munka tényleges „helyszíne”, hanem a szóba jövő, a tudós vegyértékéért versengő intézmények presztízse, meglévő személyi viszonyai, az általuk előteremthető bértömeg, az odaítélhető pozíció és a munkafeladatokkal kapcsolatos informális megállapodás befolyásolja. Az életrajzokból és az egyetemi évkönyvekből egyaránt igazolható jelenség, hogy formálisan azonos, azaz egyetemi szintű tanszékek között szisztematikus mozgás van: Budapestről vidékre, nagyobb hagyományokkal rendelkező tanszéktől fiatalabb tanszékre történő mozgás majd mindig docensből professzorra válással jár együtt. Sőt fordított mozgás is van: vidéki docensek számára gyakran „megéri” adjunktusi kinevezést szerezni Budapesten.

II. A multipozicionalitás hatásai

II.A) Fontos változóként vehetjük fel, hogy a tudós az egyetemen vagy kutatóintézetben, azaz saját *munkahelyen belül* milyen *nem tudományos* pozíciókra tett szert. Az 1948 és 1989 közötti világban a párt, a KISZ, a szakszervezetek szigorúan munkahelyi alapon szerveződtek, s tisztségviselőiknek formálisan is jelentős befolyásuk volt a helyi ügyekre, a 80-as évektől napjainkig igaz, hogy a hallgatói és oktatói csoportok vezetői informálisan, a kari, egyetemi tanácsok választott tagjai, hallgatói képviselői, különféle

célokra szervezett egyetemi bizottságok tagjai pedig formálisan is befolyással vannak az egyetemi ügyekre.

A visszaemlékezések felhasználásán túl itt más objektiváció is lehetséges: ha akadémiai elismertségük mértéke szerint sorba állítjuk egy-egy tanszék, egy-egy tudományág képviselőit, gyakran tapasztalhatjuk, hogy ezeknek a nem tudományos pozícióknak a betöltői a pozíció betöltésének kezdetekor hátrább vannak a sorban, mint a nem tudományos pozíciójukból való kilépéskor, annak ellenére, hogy a nem tudományos pozícióval járó elfoglaltság nyilvánvalóan csökkentette az akadémiai tevékenységekre fordítható időt és energiát.

A jelenséget nem értelmezhetjük másképp, minthogy a pozícióban lévő személy – tervezetten vagy tervezetlenül, durva vagy finom eszközökkel – szívességeket tett akadémiai értelemben erősebb kollégáinak, erősítette kapcsolati hálóját. Az ilyen módon felhalmozott tőke azután később akadémiai fokozatok átlagosnál könnyebb, sőt egyes esetekben a „kívülálló” (paradox módon épp a leginkább bennfentesek leplezik ezt le) szemében érthetetlen, sőt korrupciógyanus megszerzésében kamatozhatott. Bizonyos – utólagos – pozícióelmozdulásokat, „hasznokat” – pl. MTA-taggyá válást, régen hiányolt szervezeti egység megteremtését – még azoknál a személyeknél is konstatálhatunk, akik látszólag a „csúcson”, azaz professzorként választottak dékánhelyettség, dékánná, rektorhelyettség, rektorrá. Az egyetemi pozíciók – mivel a bölcsészkarok talán legnagyobb alnépessége a történéshézség – igen sok történést érintenek, tehát sokkal szisztematikusabban hatnak vissza a tudományág belső erőviszonyaira, mint kis tudományágak esetében.

II.B) *Munkahelyeken kívüli nem tudományos* pozíciók elvállalása a tudományos mezőn belüli pozíciót mindenképpen erősíti. Egy-egy tudományág képviselőjének jelenlétét az üzleti (1980 tájban: gazdaságigazgatási) szférában, a törvényhozásban, az állampárt (vagy 1990 után politikai pártok) vezető elitjében, a politikai sajtóban, az államigazgatásban az akadémiai közösség hajlamos úgy tekinteni, mintha az illető valóban a „szakma” képviselőjeként lenne jelen pozíciójában. Ismeretségre, kollegialitásra hivatkozó segítségkérés gyakoriságát szakmapolitikai, sőt magánügyekben a közéleti pozícióhoz jutott tudósok, egyetemi oktatók akkor is gyakran tapasztalják, ha a segítségkérő – a tudományágon belüli csoport-hovatartozás szerint vizsgálva – semleges vagy akár konkurens, ellenséges csoporthoz tartozott. Ennek viszont az a következménye, hogy a közéleti pozíció nem egyszerűen megerősíti a tudós meglévő pozícióját, hanem újabb, tudományon belüli hálózatok részévé is teszi őt – közéleti pozícióban tett szívességeivel olyan kollégáitól is viszonzást várhat a tudományos életbe való visszatérése után, akiket tudományágon belül korábban ellenfelének tekinthetett.

II.C) *Munkahelyeken kívüli tudományos* pozíciók megszerzése másképpen érinti a tudós helyzetét.

II.C)1. Régebben a minisztériumok, ill. pártközpont felsőoktatás-politikai pozíciói, 1993 után a MAB szakakkreditációs, intézményakkreditációs tevékenységben való részvétel erősen megemeli a tudós multipozicionalitásából eredő tőkét. A tudós garantáltan nem vesz részt *saját* kenyéradó intézményének, ill. azon belül saját szakjának akkreditációs, engedélyezési folyamatában, viszont *egészen pontosan* látja, hogy kik vesznek részt

abban, s egészen pontosan tudhatja, hogy hamarosan ő lesz abban a helyzetben, hogy e résztvevők, mint kollégák és konkurensok számára fontos akkreditációs, engedélyezési folyamatra befolyása legyen. Tehát míg az akadémiai nyilvánosság egészében a kölcsönös támogatások/akadályozások rendszere nélkülözi azt a bizonyosságot, hogy a tett (pl. opponensi értékelés, kritika, állásajánlás) ténylegesen „meghálálásra” vagy „megboszszulásra” kerül, a felsőoktatási ügyosztályon vagy a MAB-on belül ez – vagy legalábbis ennek kínálkozása – kétségtelen. Másrészt a felsőoktatást felügyelő kormány szerv, ill. a MAB munkájában részt vevő tudós számtalan kapcsolatot épít *saját tudományágában*, befolyását tehát nemcsak saját intézménye érdekében tudja hasznosítani, hanem személyes karrierjét is nagyobb eséllyel tudja – intézményváltással vagy az intézményváltás lehetőségének saját intézménybeli érzékeltetésével – elősegíteni, mint részt nem vevő kollégája.

II.C)2. Az akadémiai bizottságokba kerülés másféle aktivitást feltételez. Vagy arra van szükség, hogy a tudós a saját tudományterületén belül az egyik részterület követőinek képviselője, egyik paradigma követőinek elfogadott képviselője legyen, vagy arra, hogy egy-egy intézmény adott tudományágbeli tudósközössége képviselőjének tekintse őt. Tudatos jelölések, tervezett visszalépések befolyásolják ezt a folyamatot. Kivételt azok a jelöltek képezhetnek, akik központi intézményekben dolgozva sok köztestületi tag „kedvelt tanára”, „szellemi példaképe” szerepet töltenek be, ők a nem stratégikusan alkalmazott (mondjuk: értékelven vagy ízlésítéleti elven leadott) szavazatok haszonélvezői. Az akadémiai bizottsági tagok vélelmezett (vagy kifejezett) választóik támogatását többféle módon viszonzhatják: az MTA doktori habitus elbírálásakor vállalhatnak bírálói szerepet, vagy legalábbis szavazhatnak úgy, ahogyan az „választóik” érdekében áll, befolyásolhatják, hogy az akadémiai doktori bizottságokba kiket kérnek fel, illetve – legalábbis egyes bizottságoknál – alakíthatnak tudományterületek, tudományrészek szerint szerveződő albizottságokat, ahova felkéréssel hívhatják meg minősített kollégákat.

Ellentétben az állásosztogatóssal vagy a pályázatok osztogatóssal az albizottsági tagmeghívásoknak költségvetési korlátja nincs, hiszen e pozíciókat a tudósok ingyen – szimbolikus tőkájük növelése érdekében – töltik be. Van viszont „inflációs korlát” – egyes akadémiai ciklusokban megszűnnek, más ciklusokban újranyílnak a tudományterületi albizottságok épp azért, mert az albizottságokat működtetők ellenérdekeltek abban, hogy *mások* újabb albizottságokat alapítsanak, s ezzel az általuk birtokolt, illetve általuk kiosztható pozíciók exkluzivitását csökkentse. Mi több, időnként az albizottságokat *nem* működtetők is érdekeltek lehetnek abban, hogy másoknak se legyen albizottságuk, hiszen ez – az egyébként azonos „rangú” tudósok között – presztízselőnyt biztosít.

Választott köztestületi képviselők jóval kevesebben vannak, mint tudományos bizottsági tagok, tehát míg a bizottsági tagsághoz egy tudományág egy csoportjának a szavazatait elegendő megszerezni, a választott képviselőnek szélesebb körű elismertségre van szüksége.

II.C)3. Az akadémiai tisztviselősség – osztályelnök, alelnök – megválasztása megint másféle aktivitást feltételez, hiszen az ezzel kapcsolatos tárgyalásokban a tudomány-

ágakon átívelő, sőt tudományágcsoportokon átívelő kapcsolati hálók, kormányzati kapcsolatok, médiakapcsolatok stb. teszik esélyessé a tudóst.

III. A folyóiratok

III.A) Folyóiratok, könyvsorozatok „birtoklása”, azaz azok felügyelőbizottságaiban szerkesztőbizottságaiban, szerkesztőségeiben betöltött irányító pozíciók, rovatvezetések a tudományos mező működésének fontos sajátossága, hiszen a publikációk megjelenésének befolyásolása munkáltatói jogosítványok és pénzforrások feletti diszponálás nélkül is befolyást biztosít a tudományos felemelkedés folyamatára. E jelenségnek több altípusa van.

III.A)1. Azok a tudományágak, ahol egyetlen domináns folyóirat van, ez esetben lényegében a folyóirat és könyvkiadásban semmiféle pozícióban nem rendelkező tudósokat állíthatjuk szembe a különböző erősségű pozíciók (tanácsadó tag, szerkesztő bizottsági tag, szerkesztőségi tag, rovatvezető, főszerkesztő) betöltőivel, lényegében skálaszerűen.

III.A)2. Vannak tudományágak, ahol több központi folyóirat, ill. könyvsorozat van – egyik általában az akadémiai bizottsághoz, másik az évszázados múltú országos tudományos társasághoz kötődik, tipikusan ilyen a történettudomány is. Itt már több változóval leírható, többdimenziós teret kell ábrázolunk, ahol az előző esethez hasonlóan szerepet játszik az egyes pozíciók fontossága az egyes folyóiratok, könyvsorozatok döntési folyamataiban, szerepet játszik, hogy egy tudós csak egyik vagy több folyóirat/könyvsorozat döntéshozatalában vesz részt, s végül szerepet játszik, hogy a döntéshozatali tagságot azzal magyarázzuk-e, hogy az egyes folyóiratok, könyvsorozatok kiadásában szerepet játszó intézményben tölt be a tudós munkavállalóként, vezetőként fontos funkciót, vagy az „utcaról” kapott-e meghívást, személyes tekintélye alapján.

III.A)3. Vannak tudományágak, ahol egy vagy több központi folyóirat több évtizedes létezése után egy alterület vagy egy paradigma képviselői döntenek úgy, hogy új folyóiratot, új könyvsorozatot alapítanak. (Így alakult meg pl. a *Világtörténet* vagy az *Agrártörténeti Szemle*.) Ilyen esetben fokozottan vizsgálni kell, hogy az új folyóirat döntéshozói olyanok közül kerülnek-e ki, akik korábban nem voltak döntéshozók, vagy a döntéshozók egy csoportja szakadt le, esetleg egyesek leszakadtak, mások multipozicionálisak lettek. Igen fontos kérdés, hogy az új folyóirat a paradigma vagy alterület teljes körét magához vonzza, vagy maradnak olyanok, akik inkább a nagyobb múltú folyóiratban való kisebb részvételt, mint az új folyóirat teljes ellenőrzését tekintik hasznosnak.

III.A)4. Vannak tudományágak, ahol intézményi, ill. regionális folyóiratok is beindultak. Ezek szerkesztőbizottságaiban egyfajta látszólagos interdiszciplinaritás érvényesül, azaz helyben tekintélyes emberek szomszédos tudományterületekről meghívást kapnak. Ez azonban a legkritikább esetben vezet interdiszciplináris vagy multidiszciplináris szemléletű tanulmányokhoz, inkább ahhoz, hogy egy – vagy több – tudományág központi folyóiratának szintjét meg nem ütő, vagy a központi lap terjedelmi korlátait meghaladó tanulmányok fogadtatnak el. A lokális publikációk nagyszámú feltűnése már az 1960-as években arra készítette a történettudomány központi csoportjait, hogy úgy a tudomá-

nyos fokozatszerzés témaválasztási lehetőségét, mint a beszámítható publikációkat valamiképpen korlátozzák – konkrétan az általánosítható tanulság nélküli, adatközlő jellegű helytörténeti munkákra specializálódott (vagy ellenfelek által ilyeneknek minősített) tudósok, helyi értelmiségiek tudományos érvényesülési lehetőségeit korlátozzák.

III.A)5. Végezetül a 80-as évek második felétől a politikai állásfoglalás különbözősége is legitimációt teremtett újabb folyóiratok és könyvsorozatok alapítására. A rendszerváltás és a rendszerváltást követő három évtized a történettudományt „irányító” tudománypolitikai megfontolások mellett önálló tényezővé tette az emlékezetpolitika „nagyüzemi” működtetését, ahol az egyes álláspontokat alátámasztó történettudományi műveket – legitimálásnövelés céljából is – mind gyakrabban sorozatjelleggel adják ki.

III.B) A tudományos népszerűség többsége nem vezet, nem irányít tudományos folyóiratokat vagy könyvsorozatokat, de használja őket publikációs fórumként.

III.B.1. Nyilvánvaló, hogy ennek a „használatnak” többféle módja lehetséges, hiszen egy publikálásra benyújtott tanulmány lehet adataiban, tanulságaiban teljesen vagy részlegesen új, s lehet korábban másutt már felhasznált adatok és tanulságok megismétlése, részben szövegszerűen vagy csak tartalmában – ha ismétlésről van szó, akkor a módosulás lehet lényegi (a folyóirat – eredeti közlési helytől eltérő – profilját, irányultságát tiszteletben tartó) és lehet minimális.

III.B)2. A publikáció pusztán tényével (ill. ezen belül a fentiekkel) a szerző kifejez valamiféle kötődést a folyóirat érdekköréhez, ha „rangos” szerzőről van szó, akkor nevének felbukkanása a szerzők között megemeli a lap presztízsét. Mivel azonban egy tudományágban sem egyetlen hierarchia van, a szerző elsősorban – vagy kizárólag – azok szemében emeli meg a folyóirat presztízsét, akiknek szemében ő fontos szerzőnek számít.

III.B)3. Mindez fordítva is igaz, a publikáció befogadásával a folyóirat kifejezi nyitottságát azon tudóscsoport felé, amelyet a szerző „képvisel”. (Vagy ha nem is „képvisel”, de amihez a szélesebb szakma percepciója szerint „tartozik”.)

III.B)4. Ellentétben a szerkesztőbizottsági tagok, tanszéki alkalmazottak személyének kiválasztásával és kiválasztódásával, mely mindig szisztematikus, egy-egy tanulmány megjelenése olyan pillanatnyi körülményekkel is összefügghet, melyek esetlegesek (pl. „cikkhiány”, kommunikációs nehézség, elhamarkodott ígéret stb.) vagy nem esetlegesek ugyan, de a megjelenést követő néhány hónapon belül már elveszítik jelentőségüket (pl. valamely pénzösszeg kutatási elköltését legitimáló „disszemináció”, „álpublikáció”). Egy-egy folyóirat szerzői körét távolról figyelő – egy-egy közlés valódi motivációjával tisztában nem lévő – szakmabéli tehát könnyen eshet téves interpretáció áldozatául, melynek eredményeképpen a szerkesztőbizottság számára is váratlan kéziratok érkezése következhet, melyeket visszautasítani kínos lehet – azaz egy téves értelmezésből lassan laposodó publikációs hullámok keletkezhetnek, melyek az egyes folyóiratok tiszta érdekcsoportként való értelmezését a kortárs és történeti elemző számára egyaránt megnehezítik.

III.C) A rendszer működését elemző kutató számára különösen kedvező eset, amikor a folyóiratokat kifejezett *vitára* használják. Ez esetben ugyanis a rendszer szereplőiben *tudatosult* és a szakmai nyilvánossággal *tudatosítani kívánt* ellentétéről van szó, s igen fontos, hogy a témák és paradigmák egymás mellett élését funkcionalista módon szemlélők is kénytelenek – legalábbis átmenetileg – konfliktusos paradigmában értelmezni az olvasottakat. (A funkcionalisták ugyanis a témahangsúlyok és megközelítésmódok közötti különbségeket egyfajta munkamegosztással magyarázzák.)

III.C)1. A vita egyik fajtája, amikor a szerkesztőbizottság vagy annak egy része érzékeli, hogy a tanulmány tanulsága, nyelvezete vagy bizonyító apparátusa a tudományág körében szokásostól eltér, ez esetben az írás *eleve* vitacikként jelenik meg.

III.C)2. A vitacikként megjelenítés külön esete, amikor szerkesztőségi kommentárral jelenik meg a cikk, illetve a szerkesztőség eleve felkér valakit, hogy még ugyanabban a számban reagáljon az írásra.

III.C)3. Más esetben a szerkesztőség által előre nem látott módon vált ki egy tanulmány vitacikket, ennek közlése vagy nem közlése más típusú vitákat gerjeszt minden szerkesztőségben, mint az eredeti tanulmányok közlése. A beérkező vitacikkek teljes vagy részleges közlése a szerkesztőbizottságon belül lehetőséget teremt a „megkérdőjelezhetetlenséghez”, illetve a „nyilvános szabad vitához” fűződő habituális különbségek és eltérő érdekek normál tanulmányközléseket meghaladó mértékű megjelenítésére. Ennek objektivációja, hogy több visszaemlékezés is alátámasztja: a vitacikkek közlése intenzívebb szerkesztőségi vitákat vált ki.

III.C)4. A szerkesztőség külön döntése, hogy viszontválaszra, illetve több számon áthúzódo vitára fogalmaz-e meg felhívást, illetve engedi-e annak kibontakozását. A döntés motívuma a vitában részt vevők súlya a szerkesztőbizottság vagy szerkesztőség tagjai szemében – s mivel ezt sokan így is gondolják, egyben ennek a „súlynak” a jelzésére is alkalmas a szélesebb szakmai közvélemény számára. A nagyobb tudományágokban, ahol tematikusan nagyon megosztott szakterületek (pl. középkortörténet, legújabbkörtörténet stb.) alakulnak ki, a tudományágbeliek jelentős része csak a vitákból értesül egy távolabbi szakterületen ismeretes véleménykülönbségekről.

III. D) A folyóiratokat ritkább esetben „lektorként” is lehet használni. A lektori felkérés gyakoribb vagy ritkább visszautasításával a kutató által befolyásolható, hogy a szerkesztőség meghatározott tudományághoz, témához tartozó tanulmány lektoraként kisebb vagy nagyobb valószínűséggel kéri fel őt a későbbiekben. Ezzel szerkesztőbizottsági tisztség nélkül érdemben befolyásolható, hogy egy konkrét témakörben milyen tanulmányok jelenhetnek meg, ráadásul az írás és lektorálás névtelensége ellenére a bírált tanulmányok a lektori vélemények érveléséből neves szerzők gyakran egymásra ismernek – a sok lektorálást vállaló személy szisztematikusan kiterjesztheti szövetségi kapcsolatrendszerét. (A lektorok személyét – éves összesítésben – némely folyóirat s szinte minden szakkönyv közli.)

III.E) A folyóiratok tematikus számainak „szerkesztődése” egy alkalmi mikrohálózat megteremtését jelenti. A főszerkesztő/szerkesztőség/szerkesztőbizottság erőviszonyrendszerébe lép a tematikus szám szerkesztője, akinek szerepe „aránytalanul” nagy – és akinek szakmai életében általában szintén „aránytalanul nagy” szerepet tölt be a tematikus szám szerkesztése. A szerzők kiválasztása, a témák elosztása, határvonal meghúzása, s a keletkező átfedések kihúzása vagy ki nem húzása jelentik azt a témavilágot, amit persze elsősorban részt vevő megfigyelőként lehet kutatni.

IV. Reflexiók

IV.A) Majdnem a *vitához* mérhetően használható a *könyvismertetés*, *könyvkritika*, ennek összes elképzelhető mérőeszközével.

IV.A)1. A kritika mozzanatát jól le lehet írni a „felkért recenzió” és „jelentkező recenzió” szerepalternatívával, ami csak folyóirat-szerkesztőségen belülről figyelhető meg, melynek sajátos alosaja, hogyha a kutató a felkérést elfogadja, majd feladatai között szisztematikusan hátrébb sorolja, halogatja az írást.

IV.A)2. Jellemezni lehet a kritika funkcióját az „ismertető kritika” és az „érdemben méltató/bíráló kritika” kettősséggel, ami az írások komplex kutatói megítélésével dönthető el.

IV.A)3. Jellemezni lehet azt a gyengeség, ill. kiválóság skálaszerűségével, ami részben jelzőkben, részben hazai és külföldi pályatársakkal való összehasonlítás révén történik meg – tehát ezek számbevitelével kutatható.

IV.A)4. Jellemezni lehet azt a méret, illetve relatív teljesség érzékeltetésével, ami részben jelzőkben, részben a potenciális források lefedettségének megállapításában érhető tetten. A skála negatív végpontjaként azok a kritikák sorolhatók be, melyek tételes hiányosságokat sorolnak fel.

IV.B) Klasszikus, sokat vizsgált hálózati elem az *idézet*, mellyel kapcsolatban sok minden külön elemzendő:

IV.B)1. Hossza, önállósága, gyakorisága, szó szerintisége, egy szövegen belüli – nyomtatósító funkciójú – ismétlődése, szakkifejezés átvétele.

IV.B)2. Valamilyen mű szerzőre tett kifejezett hatásának szövegben történő megemlézése. Ezzel a meghivatkozott személlyel való kapcsolat nélkül is pozicionálhatja magát a szerző.

IV.B)3. Köszönetmondás (konkrét pályatársnak) adatokért, előzetes olvasásért, tanácsadásért. A köszönetmondás egyben arról is informálja az olvasót: kivel van olyan kapcsolatban a szerző, hogy efféle szívességet kérhet tőle.

IV.B)4. Nem egy-egy szerzőhöz, de egy-egy érdekkörhöz kapcsolják a szerzőt azok a hivatkozások, melyek elemi tények, tudományos közhelyek alátámasztása céljából egyik vagy másik standard kézikönyvet neveznek meg, akkor is, ha maga a kézikönyv régi, távoli érdekkörhöz kötődik.

IV.B)5. Tartalmilag nyilvánvalóan inadekvát, szövegösszefüggésbe nem illő idézet, melynek egyetlen célja az idézett személy idézettségének növelése. Az inadekvát idézet lehet egy rejtett üzenet is, amelyben a szerző azt kommunikálja az olvasóval vagy az utókorral, hogy kizárólag az ideológiai elvárásoknak, tudománypolitikai erőviszonyoknak, munkahelyi kényszereknek köszönhető az idézet felbukkanása. A történettudományban ez inkább a korábbi évtizedekben volt jellemző, Marx-, Engels-, Lenin- és Sztálin-idézés, illetve szovjet szerzők idézése formájában.

V. Társszerzőség

A hálózatkutatásban az egyik leggyakrabban kutatott téma a többszerzős művek megjelenése, mely az orvostudományban, természettudományokban nagyon gyakori, s a közgazdaságtudományban, szociológiában is növekvő arányt jelent.

A többszerzőségnek alapvetően három motivációját különböztethetjük meg:

V.A) A közös adatgyűjtésekből, közösen (munkamegosztással, forrásjegyzéssel) létrehozott adatbázisokból következő többszerzőség. Ennek motivációja lehet a más témákkal, más szerzőcsoportokkal való versengés is, az a feltevés, hogy egy-egy rangos folyóiratba bekerülni inkább lehet szerzőtársként, mint külön-külön tanulmányokkal pályázva. Lehet oka tényleges közös gondolkodás is. Ez a típus inkább a fiatal kutatókat jellemzi.

V.B) A másik fajta többszerzőség a szövetségi politika „kinyilvánítására” való. Biztos jele ennek, hogyha valakik rendszeresen együtt dolgoznak, másokkal pedig, akikkel pedig a téma közössége (melynek objektivációja pl. az azonos tárgyszó a könyvtári katalógusban) indokolná, sosem jelennek meg társszerzőként. Ennek a fajta szövetségi politikának igen gyakran „tudományon kívüli” okai vannak, azonos régióból származás, közös szocializációs élmények (pl. szovjet ösztöndíj...), népi-urbánus erőterben való önpozicionálás, házastársi viszony, párkapcsolat stb.

V.C) A harmadik fajta többszerzőség, a mester-tanítvány, főnök-beosztott közötti kvázi kliensi viszony dokumentálására való. Ez éppúgy jelentheti tanítványok megjutalmazását, amikor kizárólag technikai munkát végző asszisztensségükért társszerzőséget „kapnak”, mint az ellenkezőjét, azaz, hogy a fiatalabb kutató hálából vagy munkahelyi normákat követve kényszerűségből vesz be szerzőnek tényleges munkát a tanulmányban nem végző főnököket, idős mestereket stb.

VI. „Civil” szervezetek

A tudományszociológia fontos kérdése a tudományos társaságok „birtoklása” – azaz a tudományos társaságok különböző szintű irányító pozícióiban történő elhelyezkedés, illetve a konkurens tudományos társaságokban való részvétel.

VI.A)1. Az irányító pozíciónál külön elemzést érdemelnek az operatív (munkával járó) és a szimbolikus társasági funkciók. Ennek elemzését ugyanakkor nehezíti, hogy számos vezető tudós saját tevékeny habitusához igazítja a korábbi ciklusokban inkább reprezentatív jellegű pozíciót.

VI.A)2. A társaságokon belül csoportok, alcsoportok, szakosztályok, specializálódott munkabizottságok létrehozása – nagyjából hasonlóan a folyóiratokon belüli rovatok és alkalmi rovatok létrehozásához – irányító pozíciókat hoz létre, ugyanakkor az elszigetelődés, fragmentálódás kockázatát hordozza.

VI.A)3. Új tudományos társaságok létrehozásakor a kezdeményezőknek szinte azonos dilemmái vannak, mint amelyeket feljebb az új folyóiratok megteremtése kapcsán tárgyaltunk.

VI.A)4. A tudományos társaságok tevékenységekor hálózati kompromisszumok tárgya két fontos kérdés: az éves konferenciák fő témáinak meghatározása, s az országosan rangos konferenciák éves konferenciái rendezési jogának megszerzésére irányuló – intézmények közötti – versengés eldöntése. Az utóbbi kérdésbe gyakran tudományágon kívüli szempontok is belejátszhatnak, például ha egy-egy egyetem vezetői, egy-egy város vezetői, vagy helyi vállalkozók ambicionálják, hogy a számukra szakmailag érdektelen, de településüknek, intézményüknek országos nyilvánosságot biztosító konferencia rendezési jogát megszerezzék, s ehhez anyagi erőforrásokat is meg tudnak mozdítani.

VI.B) Ahogy a munkahelyek és folyóiratok esetében is célszerű volt szétválasztani az irányító pozíciókat és az „egyszerű részt vevő” kutatókat, a tudományos társaságok „használata” esetében is külön kell megjeleníteni, mire *használhatja* a vezető pozíció nélküli részt vevő tagság a tudományos társaságok intézményes viszonyait – tulajdonképpen mindegyik használati mód arra való, hogy pozícionálja magát a szaktudományos mezőben.

VI.B)1. Minden tudós választ a tudományos társaságok között, melyiknek kíván tagja lenni, s melyiknek nem. Amikor – pártállami viszonyok között – egy tudományághoz egy társaság tartozott, a tudósok szomszédos tudományterületek társaságainak (és persze folyóiratainak, könyvsorozatainak) választásával jelentették meg mozgásterüket. Történések számára például – választott kutatási területük függvényében – a Szociológiai Társaság, Irodalomtörténeti Társaság, Ókortudományi Társaság – jelentettek ilyen alternatívát. (*A felszabadulás utáni évek magyar történetírása* 1980; Ágh 1973; Bell 1992; Berényi 2010; Hacohen 2003; Hartmann 2006; Durst 2015; Mayer 2004; Rojas 2013; Somogyi 1988.)

VI.B)2. A tudós választ tudományos társaságok szakosztályai, alcsoportjai között, melyeknek kíván tagja lenni, s melyeknek nem, megjelenítve ezzel nemcsak a szakosztály-alcsoport témavilága iránti érdeklődést, hanem azt is, hogy a szakosztályalcsoport vezetését valamennyire legitimnek ismeri el. Ha nem ismeri el legitimnek a vezérést, akkor egy másik szakosztályalcsoport keretében fogja ugyanazt a témát művelni.

VI.B)3. A tudós jelen van (vagy nincs jelen) egyes társasági üléseken, engedi, hogy e tényt jegyzőkönyv vagy videofelvétel dokumentálja. Ez az aktivitás akár nagyobb önpozicionáló erővel is rendelkezhet, mint a munkahelyválasztás vagy munkahelyi feladatok (pl. konkrét órák) elvállalása, hiszen az utóbbiaknál a tudós megélhetési kényszerre hivatkozhat saját referenciacsoportjában – az üléseken való részvétel viszont önkéntes. A jelenlét gesztus is lehet periférikus intézményekben megrendezett konferenciák esetén, vagy akkor, ha ehhez messzire kell utazni, szállást kell fizetni stb.

VI.B)4. A tudós előadást tart a társaság konferenciáján, illetve hozzászól mások előadásaihoz – akkor is, ha ennek célja a tudományos tárgy felől nem ragadható meg, viszont az aktív jelenlét a tudós láthatóságát s ezzel a csoporthoz, a tömörüléshez tartozás láthatóságát biztosítja. A tudományos konferenciák vitaideje egészen sajátos lehetőségeket hordoz, kifejthetik véleményüket olyanok is, akiket a tudományterület domináns képviselői nem hívnak meg előadónak, nem engednek publikálni, nem tartanak komoly tudósnak. Kezdő kutatók főnökük engedélye nélkül nyilvánossághoz juthatnak. A publikációval ellentétben, mely ha meg is jelenik, nem feltétlenül olvassák azt el vezető kutatók, a konferenciavita élethelyzetében egy egyetemi hallgató is „kikényszerítheti”, hogy akadémikusok meghallgassák.

VI.C) Mindezek az aktivitások lehetségesek a szélesebb értelemben vett szakmai halmaz olyan tagjai számára is, akik nem rendelkeznek olyan tudományos fokozattal, ami a tudományos állások betöltésének formális feltétele, akiknek nem jut hely a tudományos intézményrendszerben, akik nyugdíjasként kiszorulnak onnét, akik politikai vagy tudománypolitikai konfliktusok eredményeképpen jövedelemszerző tevékenységet nem folytathatnak a tudományos mezőben stb. (A tudományos társaságokból való kizárás csak a legkeményebb diktatúrák viszonyai között fordul elő, sokkal később, minthogy az állások, illetve publikációs lehetőségek bezáródnak a másképp gondolkodók előtt).

VII. Egyéb hatalmi hálózatok

VII.A) A kutatási pénzosztás, ösztöndíjosztás, kiadástámogatás mozzanatai – hatalmi aktusok –, s minél szerényebb a tudósok és egyetemi oktatók normál bérezése, s minél inkább elvárás egy tudományterületen a személyes munkaidőben nem, csak megbízottakkal megvalósítható kutatás, illetve minél gyakoribb, hogy szakmailag elismert kutatók nem töltenek be formális vezető pozíciót, annál nagyobb a jelentőségük.

VII.A)1. A döntéshozó testületek tagsága (mely gyakran állami kinevezésen múlik, semmiképpen nem egyszerű tükre a korábban jelzett elitpozícióknak) természetes nyilvános hatalmi pozíció.

VII.A)2. Kevésbé nyilvános pozíció, hogy kiknek az ajánlása valószínűsíti valamely kutatási pénz, ösztöndíj stb. odaítélését.

VII.A)3. A döntések történetileg is rekonstruálható nyilvánossága miatt a tudományos közösség tagjai e vonatkozásban ismerik és számon tartják, kinek javul és kinek romlik a pozíciója az időtengely mentén. A tudományszociológust a kutatástámogatási ösztöszegyek összehasonlítása formálisan azonos pozíciójú kutatók közötti előnyösebb, hátrányosabb helyzetű és egyáltalán nem támogatott kutatók megkülönböztetésére teszi képessé. A piaci vagy művészeti mező hierarchiáival ellentétben a tudományos életpályán való visszalépés objektívalása nem könnyű, hiszen ha politikai vagy tudománypolitikai okokból valaki elért egy olyan egyetemi tanári állást, ami a szokásosnál több ellenérzést szült a szakmában, az őt támogató politikai és tudománypolitikai körülmények elmúlása csak rendkívüli esetben vezet állásvesztéshez – viszont statisztikailag is konstatálhatjuk, hogy magas formális pozíció ellenére kevesebb pénzt kap valaki, mint abban az évtizedben, amikor őt támogató politikai vagy tudománypolitikai erők voltak hatalmon.

VII.B) Nem tudományos kiritüntetések tudományos érdemekért történő osztogatásának befolyásolása (Kossuth-díj, Állami Díj stb.) fontos hatalmi pozíció.

VII.C) Nem tudományos adatok tudományos célokra történő átadása valódi hatalomgyakorlás – természetesen azok is pozícióban vannak, akikről egyik-másik szakmában valamiképpen elterjed, hogy az átadás / át nem adás kérdésében nem tudományos tényezőknél tanácsadói, döntéselőkészítői pozícióval rendelkeznek.

VII.C)1. Ennek fontos altípusa az irattári, levéltári adatok átadása feletti uralom – különösen, hogyha az átadás / át nem adás jogszabály által kevésbé rendezett, személyi mérlegelésen alapszik. Minősített eset, amikor az adat pusztá létezése sem nyilvános – azaz az adatbirtokos már azzal is gesztust tesz szakmai szövetségeseinek, hogy az adat létezésére, megkérvényezhetőségére felhívja a figyelmüket.

VII.C)2. Fontos altípus a meglévő – közpénzekből készített – statisztikai adatok átadása feletti uralom, ill. statisztikai adatgyűjtések tárgyának megszabása, kérdések kialakítása feletti uralom. Ez történészek számára is fontos lehet, hiszen idősebb embereknek feltett népszámlálási kérdések akár fél évszázaddal korábbi iskolázási vagy foglalkozási viszonyokról hozhatnak adatokat.

VII.C)3. Fontos altípus a közvélemény-kutató, piackutató cégek piaci értelemben már elavult, de tudományosan még használható adatbázisainak átadása feletti uralom.

VII.C)4. Fontos altípus – különösen abban a korszakban, amikor már sokan átlátják a digitális szöveghasználat előnyeit, de még sok folyóirat nincs az interneten – az interneten nem hozzáférhető, de szerkesztőségekben, kiadóknál, magánszemélyknél hozzáférhető szövegtömegek átadása feletti uralom. E tanulmány írásakor pl. a fizetős és ingyenes portálokon a magyar könyvek és periodikák több tízmillió oldalához lehetett hozzájutni, de az elmúlt évtizedek talán legfontosabb kézikönyve (a *Magyar nagylexi-*

kon) és legfontosabb hetilapjának (HVG) szövegfile-jai csak személyes szívességek segítségével voltak elérhetőek. A szövegbankok hozzáférhetőségének hatalmi mozzanatát ugyanakkor folyamatosan mérsékli a WEB2 hatás – az ízlésítélet vagy önérvényesítés, önreprezentáció által motivált szkennelő, digitalizáló – legális és „illegális”, mármint torrentező civil tevékenység.

VII.C)5. Személyes emlékek – szóbeli vagy levélben történő – átadása, át nem adása egyik vagy másik kolléga céljára szintén hatalomgyakorlás. A lejegyezni engedett emlékek felhasználásának engedélyezése és tiltása is az.

Zárásul

Láthattuk, hogy a tudományos hatalomérvényesítés rendszere majdnem minden vonatkozásban körkörös természetű:

- objektivációkkal kitüntetnek tudósokat, állásokkal, publikációs lehetőségekkel domborítják ki az azok felett diszponálók, hogy kik emelkednek ki a tudósok közül;
- a tudományos közvélemény (és nem tudományos közvélemény) szemében kiemelkedő tudósok az objektivációk, állások, publikációlehetőségek elfogadásával emelik ezeknek az objektivációknak, állásoknak, publikációs helyszíneknek a presztízsét – különös tekintettel azokra a helyzetekre, amikor többféle objektiváció jelzései között tévelyeg a megfigyelő, illetve amikor valamely objektiváció tekintélye – erősen megkérdőjelezhető személyeknek történő kiosztatása révén – korábban némileg megingott;
- a neves tudósok a különböző kiemelkedési módok legitimitását különbözően tartják, de a kiemelési mechanizmusokban való részvétellel növelik az egész rendszer legitimitását – azaz erősítik azt a tudást, illetve benyomást a rendszerben részt vevők és kívülről figyelők között, hogy hierarchizált és tagolt rendszerről van szó, melyben nem – sportversenyeredményhez vagy alkalmi üzleti döntéshez hasonló – egyszerű teljesítmény, hanem valamiféle szisztematikus, évtizedes tevékenység számít.

E körkörösség azt is jelenti, hogy nemcsak azon a módon művelhetünk tudomány-szociológiát, hogy előre definiáljuk a vizsgált tudományágak határait, a tudományos elismertség kritériumait vagy a tudományos témák listáját, hanem úgy is, hogy iteratív módon, magából az elemzésből – annak éppen befejezett fázisából – formáljuk újra a határokat, a kritériumokat, a listákat. Dinamikusan értelmezzük az „irányítók és a „használók” viselkedésmódját, hol úgy értelmezve az irányítói és használói szerepkört, mely egyértelműen hozzákötődik valakikhez, hol azt hangsúlyozva, hogy az irányítás, ill. használat maga alakítja ki a kötődést. Mindezzel talán jobban megértve a társadalomtudományok működő valóságát, mint amennyire ezt a klasszikus kvalitatív, illetve kvantitatív megközelítések képesek.

IRODALOM

A felszabadulás utáni évek magyar történetírása (1980) Rövid áttekintés. (Az 1980-ban Bukarestben rendezett kongresszusra készült tanulmánykötetben megjelent beszámoló magyar nyelvű változata.) *Századok*, Vol. 114. No. 3. pp. 331–508.

- ÁGH A. (1973) *Az őstörténet aktualitása: a marxista őstörténet-elmélet fejlődéséhez*. Budapest, Kossuth Könyvkiadó.
- ARONOWITZ, ST. (1988) *Science as Power: Discourse and Ideology in Modern Society*. Minneapolis, University of Minnesota Press.
- BARABÁSI A. L. (2003) *Behálózva*. Budapest, Magyar Könyvklub.
- BARNES, B., BLOOR, D. & HENRY, J. (2002) *A tudományos tudás szociológiai elemzése*. (Ford. Faragó Péter és Tanács János.) Budapest, Osiris Kiadó.
- BELL, R. (1992) *Impure Science: Fraud, Compromise and Political Influence in Scientific Research*. New York, Chichester, John Wiley & Sons Ltd.
- BERÉNYI D. (2010) A tudomány és a világ különböző kultúrái. *Magyar Tudomány*, No. 6. p. 698.
- BOURDIEU, P. (1988) *Homo academicus*. Transl. by Peter Collier. Cambridge, Polity Press.
- BOURDIEU, P. (2005) *A tudomány tudománya és a reflexivitás: a Collège de France 2000–2001. évi előadás-sorozata*. Ford. Házás Nikolett, Simon Vanda. Budapest, Gondolat.
- BRAUN T., GLÄNZEL W. & SCHUBERT A. (1992) *Országok, szakterületek, folyóiratok tudományometriai mutatószámai: 1981–1985*. Budapest, Magyar Tudományos Akadémia.
- CSOMÓS GY. (2019) A kelet-közép-európai országok publikációs kibocsátásai és nemzetközi együttműködései: trendek és változások 1997 és 2016 között. *Tér és Társadalom*, Vol. 33. No. 3. pp. 127–149.
- DUPCSIK CS. (2001) *A reflexivitás a tudományos ismeretek szociológiájában*. Budapest, Osiris.
- DURST, J. (2015) Lost mission or interdisciplinary realignment? [elektronikus dokumentum]: The plight of sociology and the role of the sociologist from the (semi-)periphery: interview with Zsuzsa Ferge, Miklós Hadas and Iván Szelényi / by Judit Durst; transl. by Zsuzsa Árendás. *Intersections* [elektronikus dokumentum], Vol. 1. No. 2. pp. 113–133.
- FARKAS, J. (1991) *A Sociological Analysis of Science and Technology*. Erlangen, [S. n.]
- FORTESCUE, ST. (1990) *Science Policy in the Soviet Union*. London, New York, Routledge and Kegan Paul.
- GAGYI Á. (2015) A Moment of Political Critique by Reform Economists in Late Socialist Hungary [elektronikus dokumentum]: 'Change and Reform' and the Financial Research Institute in Context. [A tematikus szám címe: Making Sense of Difference: Social Sciences in the Central and East European Semi-Periphery.] *Intersections* [elektronikus dokumentum], Vol. 1. No. 2. pp. 59–79.
- HABERMAS, J. (1994) *A társadalomtudományok logikája*. Ford. Adamik Lajos et al. Budapest, Atlantisz Könyvkiadó.
- HACOHEN, M. (2003) Karl Popper. A liberális gondolat a tudományban és a politikában. *Budapesti Könyvszemle*, Vol. 15. No. 4. p. 364.
- HARTMANN, M. (2006) *The Sociology of Elites*. Routledge, New York.
- HORVÁTH P. (1997) *A tudomány szabadságának történelmi szerepváltásai*. Budapest, Mundus Magyar Egyetemi Kiadói Kft.
- KARÁDY, V. & NAGY, P. T. (2018) Institutionalization and Professionalization of the Social Sciences in Hungary Since 1945. In: CHRISTIAN FLECK, MATTHIAS DULLER, VICTOR KARÁDY (eds) *Shaping Human Science Disciplines. Socio-Historical Studies of the Social and Human Sciences*. London, Shaping Human Science Disciplines Institutional Developments in Europe and Beyond. pp. 289–326.

- KOVÁTS G. (2012) A tudományterületi sajátosságok következményei a kutatásban, az oktatásban és a felsőoktatási intézmények vezetésében. *Vezetéstudomány*, Vol. 43. Nos 7–8. pp. 3–17.
- KOZMA T. (1990) *Kié az iskola?* Edukáció Kiadó, Budapest.
- MAYER, H. (2004) Egy tanulmány Robert K. Merton hagyatékából. *Valóság*, Vol. 47. No. 9. p. 125.
- MERTON, R. K. (1996): *On Social Structure and Science*. Ed. and with introd. by PIOTR SZTOMPKA. Chicago, London, University of Chicago Press.
- PALLÓ G. (2011) A tudományos siker kettős természete: fiatal kutatók és a siker. *Magyar Tudomány*, Vol. 172. No. 4. pp. 473–487.
- PAPP B. (2017) Szociológus a pszichiátrián: Kovai Melinda: Lélektan és politika: pszichotudományok a magyarországi államszocializmusban, 1945–1970. *Korall*, Vol. 18. No. 69. pp. 197–202.
- PÉTERI GY. (1998) *Academia and State Socialism: Essays on the Political History of Academic Life in post-1945 Hungary and Eastern Europe*. / Boulder: Social Science Monographs; Highland Lakes: Atlantic Research and Publications. New York, Columbia University Press.
- PÜSÖK I. (2018) Jó üzlet az antropológia? Az üzleti antropológia történeti, elméleti, módszertani és etikai felvetései. *Replika*, 106/107. pp. 147–163.
- RÁCZ M. (2018) Egy új kor alkonyán: a kritikai menedzsmentkutatás relevanciájáról. *Replika*, 106/107. pp. 9–24. <https://www.replika.hu/replika/106-107-01> [Letöltve: 2021. 12. 10.]
- RINGER, F. K. (1990) *The Decline of the German Mandarins: The German Academic Community, 1890–1933*. Hanover, London, Wesleyan University Press.
- ROJAS, C. A. A. (2013) *Fernand Braudel és a társadalomtudományok*. (Eszmélet kiskönyvtár.) Budapest.
- SOMOGYI F. (1988) A magyar közgazdaságtan helyzete a nyolcvanas években. *Valóság*, No. 4. p. 49.
- SZABARI V. (2010) A tudomány társadalmasítása. *Replika*, Vol. 21. No. 73. pp. 11–18.
- SZELENYI, I. (2015) The Triple Crisis of Us Sociology. *Global Dialogue* [elektronikus dokumentum], Vol. 5. No. 2. <http://globaldialogue.isa-sociology.org/the-triple-crisis-of-us-sociology/> [Letöltve: 2021. 12. 10.]
- TAMÁS P. (2010) A krízis és a társadalomkutatás: ki miért felelős? Tudományszociológiai megfigyelések. In: *A cselekvő értelmiségi. Tanulmányok Huszár Tibor 80. születésnapjára*. [Budapest], Argumentum – ELTE Társadalomtudományi Kar. pp. 326–340.
- TAMÁS P. (1980) A tudománypolitika modelljei. A tudománypolitika szociológiai vizsgálatának dilemmáiról. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- VEKERDI L. (1994) *Tudás és tudomány*. Budapest, Typotex Elektronikus Kiadó Kft.

TÜKÖRBE NÉZVE

AZ EDUCATIO® FOLYÓIRAT A HAZAI NEVELÉSTUDOMÁNYI LAPOK KÖZÖTT

POLÓNYI ISTVÁN

Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet

Beérkezett: 2021. április 20., elfogadva: 2021. október 14.

Ennek a tanulmánynak az a célja, hogy megvizsgálja fennállásának 30 éves évfordulóján az *Educatio* folyóirat néhány tudományometriai jellemzőjét. Az írás elemzi a folyóirat egyes tartalmi, mennyiségi jellemzőjét és a neveléstudomány területén mérhető súlyát, jelentőségét és hatását összehasonlítva a másik három jelentős magyar pedagógiai folyóirattal: a *Magyar Pedagógiával*, az *Iskolakultúrával* és az *Új Pedagógiai Szemlével*. Ezen túlmenően megvizsgálja, hogy a hazai neveléstudomány jelentősebb műhelyeinek tagjai mennyit publikálnak az *Educatio*-ban és mennyit hivatkoznak a folyóirat írásaira.

Kulcsszavak: az *Educatio* folyóirat idézettsége, a neveléstudományi műhelyek tagjainak publikációi

The purpose of this study is to examine some of the scientific metrics of the journal *Educatio* on the occasion of its 30th anniversary. The article analyzes some of the content and quantitative features of the journal and its measurable weight, significance and impact in the field of educational research, comparing it with the other three major Hungarian pedagogical journals: *Magyar Peadgógia* (Hungarian Pedagogy), *Iskolakultúra* (School Culture) and *Új Pedagógiai Szemle* (the New Pedagogical Review). In addition, the study examines how much the teaching and research members of the most significant workshops in Hungarian education publish in *Educatio* and how much they refer to the journal's writings.

Keywords: citation characteristics of the journal *Educatio*, publications of members of educational workshops

Levelező szerző: Polónyi István, Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar, Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet, 4032 Debrecen, Egyetem tér 1. E-mail: istvan.polonyi@arts.unideb.hu

Bevezetés

Az *Educatio* 30 éves lett. Az évforduló alkalmat teremt a tükörbe nézésre, arra, hogy megvizsgáljuk a folyóirat néhány tudományometriai jellemzőjét, összehasonlítva a magyar folyóiratpiac másik három neveléstudományi folyóiratával, az *Iskolakultúrával*, a *Magyar Pedagógiával* és az *Új Pedagógiai Szemlével*.

Soós és szerzőtársa felsorolja – jóllehet tévesnek tartja – a tudománymetria következő felfogásait:

- publikációs statisztikák előállítása (adminisztratív felfogás),
- tudományos teljesítmény mérése (kutatói felfogás), valamint
- kutatásértékelés (döntéshozói felfogás) (Soós–Vida 2019).

Egy másik írásban Soós megadja az általa helyesnek vélt definíciót is, miszerint „Az »elméleti« tudománymetria mint kutatási terület [...] a tudomány szerveződésének, működésének, dinamikájának (főként a tudományos kommunikációra irányuló) empirikus kvantitatív vizsgálatát célozza. Ennek egy ága, az ún. értékelő tudománymetria foglalkozik a tudományos teljesítmény modellezésével és mérésével.” (Soós–Kiss–Lackner 2020: 960.)

Soós és szerzőtársai azt is hangsúlyozzák, hogy a tudománymetria gyors fejlődése gyakran vezet ahhoz, hogy a kutatásértékelési indikátorokat – a számszerűsíthetőség „bűvöletében” – nem kellő körültekintéssel használják, és az általuk kapott eredményeket abszolutizált módon értelmezik (Soós–Kiss–Lackner 2020: 958).

Míndezek előrebocsátásával és szem előtt tartásával igyekszünk a négy folyóiratot összehasonlítani. Az adatok és a számok közreadásával az olvasóra bízunk az értékelés véleményezését.

A neveléstudományi folyóiratok tudományometriai összehasonlítása nem előzmény nélküli. Valamennyire előzménynek tekinthető – bár ez nem tudományometriai elemzés volt – a 2004. évi Országos Neveléstudományi Konferencia folyóirat-szekciója, valamint Csapó Benő számos, a *Magyar Pedagógia* folyóirattal foglalkozó írása (pl. Csapó 1991, 1992, 2005).

Az első szélesebb körben ismert tudományometriai elemzés Tóth és szerzőtársai munkája volt, ami 1997 és 2007 között vizsgálta a magyar neveléstudományi folyóiratokat, nemzetközi kitekintéssel is. (Tóth–Toman–Cserpes 2008.) Ez az elemzés azonban az *Iskolakultúra*, a *Magyar Pedagógia* és az *Új Pedagógiai Szemle* mellett az *Educatióra* nem terjedt ki. Bíró ugyancsak nemzetközi térre is kiterjedő elemzései közel hasonló évfolyamokon (1996–2006) vizsgálták a négy magyar neveléstudományi folyóiratot, köztük az *Educatiót* (Bíró 2009a, 2009b).

Az utóbbi időben Nagy Gyula munkái elemezték a *Magyar Pedagógia* folyóiratot, helyenként kitekintve a többi háromra is (Nagy 2016, 2019; Nagy–Molnár 2017).

A négy neveléstudományi folyóirat sajátos elemzését adják Molnár és munkatársai a társszerzői hálózatok vizsgálatával (Molnár–Pintér–Tóth 2018).

A neveléstudományi doktori iskolák hallgatóinak többek között az itt elemzett négy neveléstudományi folyóiratban történő publikációit vizsgálta Soós és szerzőtársa (Soós–Vida 2019).

Meg kell még említeni Sasvári munkáit, aki az MTA IX. osztály folyóiratait elemezve kitér az *Educatio* és az *Iskolakultúra* néhány tudományometriai jellemzőjére (Sasvári–Urbanovics 2020, 2021; Sasvári 2019).

Az oktatáskutatási lapok profiljai

A *Magyar Pedagógia* 1892-ben lett alapítva, s az 1947-től tartó szüneteltetés után 1961-ben indult újra mint az MTA Pedagógiai Bizottságának folyóirata, amely 2020-ban a 120. évfolyamánál tart. Az *Iskolakultúra*t 1991-ben alapították, 2021-ben a 31. évfolyamát jegyzi. Az *Új Pedagógiai Szemle* elődje a *Pedagógiai Szemle* 1951-ben látott először napvilágot, amely 1991-től jelenik meg *Új Pedagógiai Szemle* néven. Meghaladja jelen írás kereteit, hogy mélyebb történelmi áttekintést mutassunk be az egyes lapok alapításáról, alapítóiról és múltjáról – pedig ez nyilvánvalóan hozzájárulhatna az egyes lapok arculatának megismeréséhez.

A négy között a legfiatalabb az *Educatio*, melynek első száma 1992-ben jelent meg¹, a jelenlegi a 30. évfolyam.

Az *Educatio* folyóiratnak 2020 végéig 114 kötete jelent meg, valamennyi tematikus szerkesztésű volt. A tematika alapján nagyobb témacsoportba sorolva a megjelent számokat, három nagy témacsoport teszi ki a megjelent számok felét: az iskola társadalmi, gazdasági környezetével foglalkozó témák, az oktatáspolitikai témák és az iskola belső világával szociológiai aspektusból foglalkozó témák. Hozzáátve, hogy részint egy ilyen besorolás mindig szubjektív, részint pedig, hogy a témák túlnyomó többsége valójában oktatáspolitikai és nevelésszociológiai.

A tematikák alapján az *Educatio* folyóiratot leginkább az oktatáskutatással, a nevelésszociológiával foglalkozó értelmiségi lapjaként lehetne azonosítani. Önmeghatározása szerint – ami a korábbi számok belső oldalán olvasható volt – „interdiszciplináris szemle azok számára, akik az oktatás társadalmi összefüggéseit keresik”. Homloklapján pedig hat tudomány van felsorolva: pedagógia, szociológia, ökonómia, história, pszichológia, politológia.

A hazai folyóiratpiacon található hasonlóan neveléstudományi tematikájú jelentős periodikák közül az egyik az *Iskolakultúra*, amely önmeghatározása szerint az oktatással-neveléssel, az iskola belső világával, illetve az oktatási rendszer jellemzőivel kapcsolatos írásokat közöl². A másik a *Magyar Pedagógia*, amely a „tágon értelmezett neveléstudomány minden területéről közöl tanulmányokat, empirikus vizsgálat eredményeit összegző írást éppúgy, mint elméleti elemzést vagy egy kutatási terület eredményeinek átfogó, szintetizáló jellegű bemutatását”.³ Az *Új Pedagógiai Szemle* célja pedig: „kutatói és tanári beszámolókkal, határainkon túli neveléstudományi kitekintéssel [...] fórumot biztosítani pedagógusok és oktatáskutatók számára”.⁴

Az ilyen önmeghatározások persze sohasem adnak pontos képet.

¹ Az *Educatio* alapításáról lásd Géczy 2001.

² <http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/> [Letöltve: 2021. 03. 17.]

³ <http://www.magyarpedagogia.hu/?pid=20> [Letöltve: 2021. 03. 17.]

⁴ <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle> [Letöltve: 2021. 03. 17.]

Ha megnézzük az MTA tudományos osztályai által elfogadott folyóiratlistákat, s azokban a vizsgált lapokat, akkor is kapunk valamilyen képet az egyes periodikák profiljáról (2020. év végi állapot szerint) (1. táblázat).

1. táblázat: A vizsgált periodikák az MTA tudományos bizottságok folyóiratlistáin

	MTA I. Nyelv- és Irodalomtudományok Osztálya		MTA II. Filozófiai és Történettudományok Osztálya		MTA IX. Gazdaság- és Jogtudományok Osztálya		
	Nyelv-tudományi Bizottság	Irodalom-tudományi Bizottság	Pedagógiai Tudományos Bizottság	Pszichológiai Tudományos Bizottság	Szociológiai Tudományos Bizottság	Regionális Tudományok Bizottsága	Demográfiai O.K. Bizottság
<i>Educatio</i>		x	x	x	x	x	x
<i>Iskolakultúra</i>		x	x	x	x	x	
<i>Magyar Pedagógia</i>	x		x	x			
<i>Új Pedagógiai Szemle</i>	x		x				

Forrás: MTA honlapja alapján

A táblázat tanúsága szerint az *Educatio* és az *Iskolakultúra* látszik a legszélesebb és a *Magyar Pedagógia*, valamint az *Új Pedagógiai Szemle* a legszűkebb profilúnak az MTA makro szinten képviselte tudományos mezőben. Ez azonban inkább csak a befogadás általános jellege, ami szükségszerűen nem esik egybe a publikált írások mondandójával. Ugyanakkor a táblázat az egyes folyóiratok nyitottságát is jellemzi a különböző tudományterületekre.

Egy másik lehetőség, ha megvizsgáljuk a négy folyóirat elmúlt időszakában (itt mi három évfolyamot⁵ néztünk meg) megjelent írások szerzőinek tudományos profilját, akkor a lapok arculatáról talán valamivel pontosabb képet alkothatunk. A 2. táblázat az egyes folyóiratok ismétlődő szerzőinek⁶ „tudományos profilját” mutatja. Az adatok tanúsága szerint az *Educatio* fő profilja a neveléstudomány és a nevelésszociológia, az *Iskolakultúráé* és a *Magyar Pedagógiáé* a neveléstudomány és a pszichológia, az *Új Pedagógiai Szemléé* pedig a neveléstudomány, a szociológia és a pedagógia.

Megvizsgáltuk, hogy ezek a folyóiratok mennyire széles profilúak, mennyire csak a neveléstudomány lapjai, mivel az *Educatio* folyóirat esetében gyakran hangsúlyozzák a szélesebb profilt. Elemeztük három tudományterület – a neveléstudomány, a szociológia és a pszichológia – vezető oktatóinak a négy vizsgált folyóiratban közreadott publikációit. A vizsgálatba négy tudományegyetem (DE, ELTE, PTE, SZTE) neveléstudományi, szociológiai és pszichológiai intézetei egyetemi tanárainak és docenseinek publikációit vettük górcső alá az MTMT alapján. (Lásd melléklet 1., 2. és 3. táblázat.)

⁵ A megjelent elmúlt három évfolyam az *Educatio*, az *Iskolakultúra* és az *Új Pedagógiai Szemle* esetében a 2018-2019-2020, a *Magyar Pedagógia* esetében a 2017-2018-2019 évfolyam volt – adatbázis OPKM WebOPAC <https://opac.opkm.hu/pages/modules/opac/opac.php?fn=as>

⁶ Mindegyik folyóiratnál sorrendben az első 10 leggyakrabban publikáló szerzőt vizsgáltuk.

2. táblázat: A vizsgált folyóiratok arculata a leggyakrabban ismétlődő szerzők tudományos profilja alapján

Az első tíz leggyakrabban ismétlődő szerző MTA osztálybesorolása							
<i>Educatio</i>		<i>Iskolakultúra</i>		<i>Magyar Pedagógia</i>		<i>Új Pedagógiai Szemle</i>	
5 fő	II.	10 fő	II.	10 fő	II.	7 fő	II.
5 fő	IX.					3 fő	ismeretlen
Az első 10 leggyakrabban ismétlődő szerző által írt közlemények száma a szerző MTMT önbesorolása szerint							
<i>Educatio</i>		<i>Iskolakultúra</i>		<i>Magyar Pedagógia</i>		<i>Új Pedagógiai Szemle</i>	
11	nev. szoc. és szociológia	20	nev. tudomány	17	nev. tudomány	15	nev. tudomány
9	nev. tudomány	15	pszichológia	7	ped. értékelés	13	nev. szociológia
6	oktatáskutatás	6	oktatásszociológia	6	pszichológia	5	pedagógia
2	andragógia	9	szociálpedagógia	2	kommunikáció	4	pályaorientáció
2	tudománypolitika	4	ped. értékelés			9	szerk. anyag

Forrás: MTMT alapján saját számítás

Az adatok tanúsága szerint mind a négy folyóirat meghatározóan a neveléstudományi intézetek vezető oktatói publikációinak ad teret. Ehhez képest mind a szociológiai intézetek, mind a pszichológiai intézetek vezető oktatói meglehetősen szerény közreműködést mutatnak mind a négy periodikában.

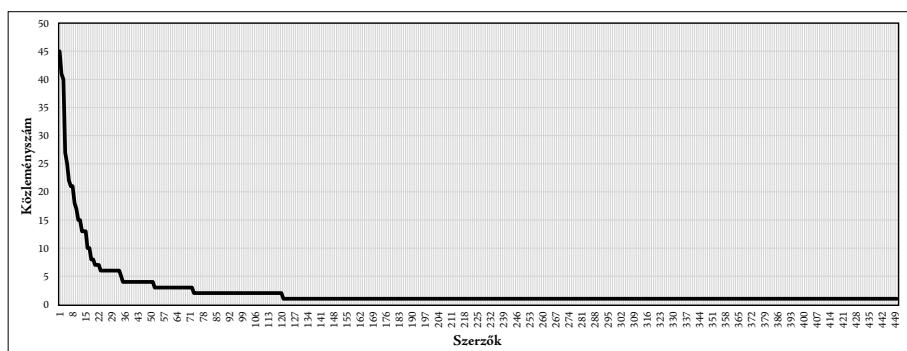
Sasvári és szerzőtársa (*Sasvári–Urbanovics 2021*) elemezte a gazdaságtudományi terület elfogadott folyóiratainak publikációs és hivatkozási tendenciáit 2018–2020 között, és azt találták, hogy az *Educatio* 2018-ban 65, 2019-ben 48, az *Iskolakultúra* 2018-ban 62, 2019-ben 72 gazdasági tárgyú közleményt tett közzé. Ha ezt átszámítanánk a fentiek szerinti fajlagos mutatóra, akkor a szociológiai és a pszichológiai terület eredményeinél valamivel alacsonyabb értékeket kapnánk.

Összességében tehát mind a négy folyóirat alapvetően neveléstudományi irányultságú, amihez némelyiknél több, némelyiknél kevesebb kitekintés társul.

Az adatokból egyértelmű, hogy a négy vizsgált folyóirat a neveléstudományi intézetek vezető oktatóinak közléseiben játszik meghatározó szerepet. A folyóiratok közlési intenzitását is figyelembe vevő elemzés szerint különösen jól látszanak az egyes egyetemek ezen intézeteinek preferenciái is. A debreceniek az *Educatiót* preferálják, a szegediek az *Iskolakultúrát* és a *Magyar Pedagógiát*, a pécsiek az *Magyar Pedagógiát*, az ELTE oktatói pedig elsősorban a *Magyar Pedagógiát*. Az is látszik, hogy a szociológiai intézetek vezető oktatói – ezen négy folyóiratban elhelyezett írásait illetően – az *Educatiót* preferálják, a pszichológiai intézetek vezető oktatói pedig a *Magyar Pedagógiát* és az *Iskolakultúrát*, de ezek a közlési gyakoriságok messze elmaradnak a neveléstudományi intézetek oktatóitól.

Az *Educatio* szerzői és szerkesztői

Az *Educatio* folyóiratban 1992 és 2020 között kicsit több mint ezer (1019) tanulmány⁷ jelent meg. A szerzők megoszlását vizsgálva egy jellemzően exponenciális eloszlást találunk (1. ábra).



1. ábra: Az *Educatio* szerzőinek megoszlása a folyóiratban közölt publikációik száma alapján.

Forrás: saját kigyűjtés alapján saját szerkesztés

⁷ Az *Educatio* közlési szerkezetében nagyjából négy közleménytípus különíthető el: a tudományos tanulmányok, az interjúk, a recenziók, illetve szemlék, valamint a rövid kutatási beszámolók. Itt a tanulmány vagy hasonló címszó alatt megjelent jelentősebb tudományos írások számbavételéről van szó.

17 olyan szerző van, aki több mint 10 tanulmányt közölt a folyóiratban, ők adták az összes tanulmány jellegű publikáció 36%-át. További 17 szerző, aki 5 és 9 közötti tanulmányt adott közre, ami az összes tanulmány 11%-a. További 86 szerző publikált 2, 3 vagy 4 alkalommal, ez teszi ki a tanulmányok további 22%-át. A fennmaradó valamivel több mint 300 közlemény további valamivel több mint 350 szerző között oszlik meg, azaz a tanulmányok mintegy 450 szerző tollából származnak.

A fentiekhez hozzá kell tenni, hogy a szerzőismétlődésben az *Educatio* egyáltalán nem egyedülálló. Ha megvizsgáljuk a négy elemzett folyóirat legutóbbi három évfolyamának írásait (az OPKM WebOPAC adatai alapján), akkor azt találjuk, hogy a szerzőismétlődés – azaz az ismétlődő szerzők számának és az összes szerző számának hányadosa – az *Iskolakultúra* és a *Magyar Pedagógia* esetében 20% körüli, az *Educatio* és az *Új Pedagógiai Szemle* esetében pedig 14% körüli. Ha a négy folyóirat MTMT-ben található összes közleményének leggyakoribb szerzőjét nézzük, akkor az *Educatio*-ban a leggyakoribb szerző az összes írás 4,4%-át, az *Iskolakultúra*-ban 3%-át a *Magyar Pedagógiában* 5,7%-át, az *Új Pedagógiai Szemlében* pedig 4%-át adja.

Ha az *Educatio* legtermékenyebb szerzőinek tudományági hovatartozását vizsgáljuk, akkor azt találjuk, hogy a 17 közül: 12 neveléstudományokból, 4 szociológiai tudományokból 1-1 pedig történelemtudományból, illetve közgazdaságtudományból rendelkezik tudományos minősítéssel.⁸ Ha az MTMT-ben nézzük meg, hogy ki milyen tudományterületre sorolta magát, akkor valamivel változatosabb képet kapunk. Az adatok szerint az egyik meghatározó irányultság a szociológiai (ha idesoroljuk a szociológiai, nevelésszociológiai és az oktatásszociológiai besorolásokat), ami 44%-ot tesz ki. A másik, ezt részben átfedő irányultság a neveléstudományi (ha ebbe soroljuk a nevelésszociológiai, a neveléstudományi, az oktatáskutatási és oktatáspolitikai besorolást), ez 56% súlyú.

A szerkesztőbizottság tagjainak tudományági hovatartozását is érdemes megvizsgálni, ugyanis az *Educatio* folyóirat esetében a szerkesztőbizottság – más folyóiratoktól eltérően, ahol az egy reprezentatív, a lap irányvonalát megtestesítő, lényegében virtuális testület – itt gyakorlati szerkesztőségként, a lapszámok aktív alakítójaként is működik. A 16 tag⁹ mindegyike tudományos minősítéssel rendelkezik, közülük 10 neveléstudományok, 4 szociológiai tudományok, 2 gazdaságtudományok tudományterületen (mivel egy tagnak két tudományágban van minősítése, van egy történelemtudományi minősítés is). Az MTMT-beli önbesorolás alapján a neveléstudományi irányultság (a neveléstudományi, az oktatáspolitikai és az oktatáskutatási besorolások) valamivel dominánsabb részarányt, 50%-ot képviselnek, mint a szociológiai (szociológia, nevelésszociológia, oktatásszociológia) irányultság (44%). Ez lényegében összhangban van az elől bemutatott arculatlemzés eredményével.

A domináns szerzők és a szerkesztőbizottság tudományos irányultsága alapján leszögezhető, hogy az *Educatio* folyóiratot a neveléstudományi és a szociológiai, nevelésszociológiai irányultság jellemzi.

⁸ Egy szerzőnek két tudományból is van minősítése, így az összeg több mint 17.

⁹ Fehérvári Anikó, Bajomi Iván, Biró Zsuzsanna Hanna, Csákó Mihály, Forray R. Katalin, Györgyi Zoltán, Hrubos Ildikó, Kovács Gergely, Kozma Tamás, Lukács Péter, Nagy Péter Tibor, Polónyi István, Sáska Géza, Széll Krisztián, Tomasz Gábor, Veroszta Zsuzsa.

Az *Educatio* folyóirat tudományos hatása

A folyóirat tudományos hatását több megközelítésben vizsgáljuk. Az egyik – a legáltalánosabban használt hatásmérőszám – az egy közleményre jutó hivatkozások száma. Egy további a neveléstudományi doktori műhelyek oktatóinak tudományos folyóirat-közleményeiben az *Educatio*-cikkek aránya, a másik a Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Tudományos Bizottsága tagjainak folyóirat-közleményeiben az *Educatio* aránya. Végül pedig a neveléstudományi műhelyek és az MTA PTB tagjai közleményeinek hivatkozásaiban képviselt aránya.

Egy közleményre jutó hivatkozások száma

A legáltalánosabban használt folyóirat hatásmérési módszer az egy publikációra jutó hivatkozások száma. Az egy közleményre jutó citációk száma a *Magyar Pedagógia* esetében a legmagasabb, ezt követi az *Educatio* (3. táblázat). Ha azt is megnézzük, hogy az egyes folyóiratok esetében melyik folyóirat közleményére található a legtöbb hivatkozás, akkor azt látjuk, hogy az *Iskolakultúra* kivételével mindegyik folyóirat esetében a saját közleményekre található a legtöbb citáció. Az *Iskolakultúra* írásai viszont legtöbbször a *Magyar Pedagógiára* hivatkoznak.

3. táblázat: Az egy publikációra jutó hivatkozások száma

	Összes citáció / Összes közlemény	EDU	IK	MP	ÚPSZ
<i>Educatio</i>	2,41	0,39	0,07	0,04	0,04
<i>Iskolakultúra</i>	1,92	0,12	0,22	0,09	0,04
<i>Magyar Pedagógia</i>	3,98	0,07	0,34	0,41	0,10
<i>Új Pedagógiai Szemle</i>	2,29	0,17	0,12	0,06	0,20

Forrás: MTMT alapján saját számítás

A táblázat abból a szempontból is érdekes, hogy jellemzi az egyes lapok önálló kultúráját, mivel a saját közleményekre történt hivatkozás úgy is értelmezhető, hogy egyfajta szemléleti, kulturális kompaktság.

A neveléstudományi műhelyek oktatóinak tudományos folyóirat-közleményeiben az *Educatio* aránya

Az egyik megközelítés a hazai doktori programmal rendelkező neveléstudományi intézetek vezető (tanár és docens besorolású) oktatóinak az *Educatio* folyóiratban közreadott tudományos közleményeinek száma és aránya a másik három széles körben ismert hasonló neveléstudományi folyóiratokhoz viszonyítva (4. táblázat).

4. táblázat: A neveléstudományi doktori programmal rendelkező egyetemi neveléstudományi intézetek vezető oktatói által a négy pedagógiai folyóiratban közreadott tudományos folyóiratcikkek megoszlása az MTMT alapján

	<i>Educatio</i>	<i>Iskola- kultúra</i>	<i>Magyar Ped.</i>	<i>ÚPSZ</i>		
ELTE Neveléstudományi Intézet	32	73	64	56	225	27%
DE Neveléstudományi Intézet (Neveléstudományi Tsz.)	140	31	19	23	213	25%
PTE Neveléstudományi Intézet	7	24	6	7	44	5%
SZTE Neveléstudományi Intézet	9	142	88	41	280	33%
EKE Neveléstudományi Intézet (Pedagógia Tsz.)	7	26	24	17	74	9%
	195	296	201	144	836	100%
	23%	35%	24%	17%	100%	
Az adott folyóiratban megjelent összes közlemény az MTMT alapján	1297	2755	812	1656		
A vizsgált NI intézetek részesedése az adott folyóirat összes közleményéből	15%	11%	25%	9%		
Legtöbbet publikáló intézet	DE (11%)	SZTE (5%)	SZTE (11%)	ELTE (3%)		

Forrás: MTMT (2020. májusi állapot) alapján saját számítás

Az adatok tanúsága szerint a *Magyar Pedagógia* közleményeinek negyedét, az *Educatio*énak 15%-át az *Iskolakultúrának* és az *Új Pedagógiai Szemlének* pedig mintegy 10%-át az öt neveléstudományi intézet vezetői oktatóinak közleményei adják. Ugyanakkor mindegyik neveléstudományi műhelynek megvan a maga priorizált (mondhatni „kedvenc”) hazai pedagógiai folyóirata. A Debreceni Egyetem neveléstudományi műhelye az, amelyik legnagyobb arányban az *Educatio* folyóiratban publikál (a folyóirat összes közleményének 11%-át ők adták). A szegediek a *Magyar Pedagógiába* és az *Iskolakultúrába* írnak leggyakrabban (az előbbi írásainak 11%-át ők adják). Az ELTE neveléstudományi műhelye tagjainak írásai egyenletesebben oszlanak meg a négy lap között, de az ő esetükben is megfigyelhető az *Iskolakultúra* és a *Magyar Pedagógia* dominanciája, mint ahogy a PTE esetében is.

Az egyes folyóiratok valódi súlyának és jelentőségének megítélését realisabbá teszi, ha a többi hazai és a külföldi folyóiratokban elhelyezett cikkeket is figyelembe vesszük (5. táblázat).

5. táblázat: A neveléstudományi doktori programmal rendelkező egyetemi neveléstudomány intézetek vezető oktatói által a négy pedagógiai folyóiratban közreadott tudományos folyóiratcikkek és az általuk közreadott összes többi hazai és külföldi folyóiratcikk az MTMT alapján

	Educatio	Iskolakultúra	Magyar Ped.	ÚPSZ	Többi magyar folyóiratban	Külföldi folyóiratban	Külföldi arány	A négy vizsgált folyóirat aránya
ELTE Neveléstudományi Intézet	32	73	64	56	236	119	26%	39%
DE Neveléstudományi Intézet (Neveléstudományi Tsz.)	140	31	19	23	214	91	21%	41%
PTE Neveléstudományi Intézet	7	24	6	7	80	8	6%	33%
SZTE Neveléstudományi Intézet	9	142	88	41	83	78	21%	63%
EKE Neveléstudományi Intézet (Pedagógia Tsz.)	7	26	24	17	101	33	19%	36%
	195	296	201	144	714	329	21%	44%
Magyar folyóiratok között	13%	19%	13%	9%	46%			
Összes folyóirat között	10%	16%	11%	8%	38%	18%		

Forrás: MTMT (2020. májusi állapot) adatai alapján saját számítás

Szembetűnő, hogy az általunk vizsgált négy hazai neveléstudományi folyóirat aránya 44%-nyi, legkisebb a súlya a PTE, legnagyobb az SZTE vezető neveléstudományi oktatói közleményeiben. Az is jól látható, hogy a külföldi publikációk aránya valamivel több mint 20%. Továbbra is szembetűnő a négy folyóirat publikációiban bizonyos polarizáltság. A debreceniek alig publikálnak a *Magyar Pedagógiában*, a szegediek alig publikálnak az *Educatióban*, ami a két műhely eltérő tudományos orientációja miatt részben érthető is. De a két műhely között ezen túlmutató feszültségek is érzékelhetők, amelyek elemzése túlmutat ennek az írásnak a keretein.

Az is látszik, hogy az *Educatio* az öt neveléstudományi műhely vezető oktatóinak publikációi között mintegy 13%-ot képvisel az összes hazai publikációjukat tekintve, ami nagyjából azonos a *Magyar Pedagógiáéval*, s mintegy 6 százalékponttal elmarad az *Iskolakultúra* mögött. Az összes folyóirat-publikációt tekintve (beleértve a külföldi folyóiratokat is) ugyanez az arány 10%.

A külföldi publikációk aránya az ELTE Neveléstudományi Intézetének vezető oktatói esetében a legmagasabb, de a debreceniek és a szegediek esetében is több mint 20%. Időben vizsgálva egyértelműen látszik a hazai folyóiratok lassú háttérbe szorulása a külföldi publikációk mögött.

Végül is a négy vizsgált pedagógiai folyóirat a hazai vezető neveléstudományi szakemberek publikációinak alig felét közli.

A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Tudományos Bizottsága tagjainak folyóirat-közleményeiben az Educatio aránya

Az *Educatio* súlyának megítélésére egy másik lehetőség, ha megvizsgáljuk az akadémia pedagógiai bizottsága tagjai publikációiban a folyóirat részesedését. Ha elemezzük az MTA Pedagógiai Bizottsága tagjainak folyóirat-publikációit az MTMT alapján, akkor nagyjából hasonló képet kapunk, mint a neveléstudományi műhelyek elemzése alapján (6. táblázat).

A bizottság tagjai hazai publikációinak fele jelenik meg a négy vizsgált pedagógiai folyóiratban (9%-a az *Educatio*-ban, 16% az *Iskolakultúra*-ban, 12-12% a *Magyar Pedagógia*-ban és az *Új Pedagógiai Szemle*-ben). Az is látszik, hogy a bizottság tagjai adták a *Magyar Pedagógia* folyóirat összes közleményének ötödét (ami bizonyos szempontból érthető, hiszen a folyóirat a Bizottság lapja).

6. táblázat: MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság tagjai folyóiratcikk-közleményeinek megoszlása az MTMT alapján

	Darab	(%)	(%)	A négy folyóirat összes közleménye az MTMT-ben	Bizottsági arány (%)
Összes (hazai és külföldi) folyóiratcikk	1769		100		
Összes hazai folyóiratcikk	1462	100	83		
Hazai folyóiratcikkből					
az <i>Educatio</i>	132	9	7	1297	10
az <i>Iskolakultúra</i>	240	16	14	2755	9
a <i>Magyar Pedagógia</i>	174	12	10	812	21
az <i>Új Pedagógiai Szemle</i>	179	12	10	1656	11
Többi magyar folyóiratcikk	737	50	42		
Külföldi folyóiratcikk	307		17		

Forrás: MTMT (2020. májusi állapot) adatai alapján saját számítás

Ha figyelembe vesszük a folyóiratok közlési intenzitását (azaz a közreadott és az MTMT-ben rögzített publikációk számát), akkor egyértelműen a *Magyar Pedagógia* áll az élen 21%-kal, a másik három periodika nagyjából hasonló, 10%-os súlyával szemben.

Ha megvizsgáljuk a bizottsági tagok életkora és a különböző folyóiratokban közreadott publikációk számának kapcsolatát, akkor azt találjuk, hogy az *Educatio* esetében a legmagasabb a korreláció (+0,3353), amit a *Magyar Pedagógia* követ (+0,3352) – ugyanakkor az *Iskolakultúra* esetében gyakorlatilag nincs kapcsolat (+0,0506) és az *ÚPSZ* esetében is elhanyagolható (+0,1659). Ebből arra lehet következtetni, hogy az *Educatio*-ban az idősebbek publikálnak nagyobb valószínűséggel, ami nem igazán meg-

lepő, mivel az *Educatio* tanulmányrovatában alapvetően meghívások alapon kerülnek be a szerzők, s a szerkesztőbizottság alighanem törvényszerűen ismert – s ebből adódóan idősebb – szerzőket invitál meg.

Melyik folyóiratban publikál több „elit”

Gyakran felmerül egyik vagy másik folyóirat esetében, hogy színvonalukat azzal igyekeznek bizonyítani, hogy szerzőik között magas az „elit” szerzők aránya. Ezt persze nehéz igazolni, mert az „elit” azonosítása definíció kérdése.

Itt mi most megkíséreljük többé-kevésbé objektív módon mérni az elit szerző fogalmát. Azokat a szerzőket tekintjük elitnek, akik a *Scientometrics of Hungarian researchers* adatbázis adatai alapján D1 és D2 besorolásúak.

Mind a négy folyóirat esetében az utolsó megjelent három évfolyam írásainak a közlési gyakoriság szerint sorba rendezett szerzők alapján az első negyven publikáció írója között a *Scientometrics of Hungarian researchers* adatai alapján D1 és D2 besorolásúak számát mutatja a 7. táblázat (2020. év végi állapot).

7. táblázat: Az „elit” (D1 és D2 besorolású) szerzők száma

<i>Educatio</i>		<i>Iskolakultúra</i>		<i>Magyar Pedagógia</i>		<i>Új Pedagógiai Szemle</i>	
A közlési gyakoriság szerint sorba rendezett szerzők alapján az első negyven publikáció írói között a <i>Scientometrics of Hungarian researchers</i> adatai alapján D1 és D2 besorolású							
4 fő	D1	3 fő	D1	4 fő	D1	1 fő	D1
3 fő	D2	2 fő	D2	1 fő	D2	1 fő	D2
A vizsgált három évfolyam összes közleménye							
145		236		49		226	
D1+D2 besorolásúak a közleményekhez viszonyítva							
5%		2%		10%		1%	

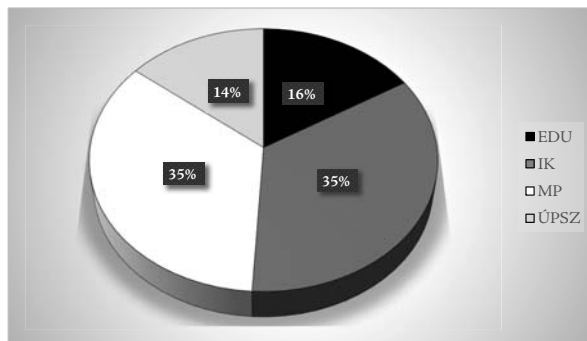
Forrás: OPKM WebOPAC (<https://opac.opkm.hu/pages/modules/opac/opac.php?fn=as>), valamint *Scientometrics of Hungarian researchers* (<https://www.tudomanymetria.com/>) alapján saját számítás

Az adatok tanúsága szerint a közleményszámhoz viszonyított elit szerző aránya a *Magyar Pedagógiában* a legmagasabb, az *Educatio* a második. Az *Iskolakultúra* és az *Új Pedagógiai Szemle* szerényebb adatokról tanúskodik ebből a szempontból, ami alapvetően érthető, hiszen ezeknek a folyóiratoknak a szerzői között van a legtöbb PhD-hallgató, illetve gyakorló szakember.

Az *Educatio* hatása a vezető oktatók hivatkozásaiban

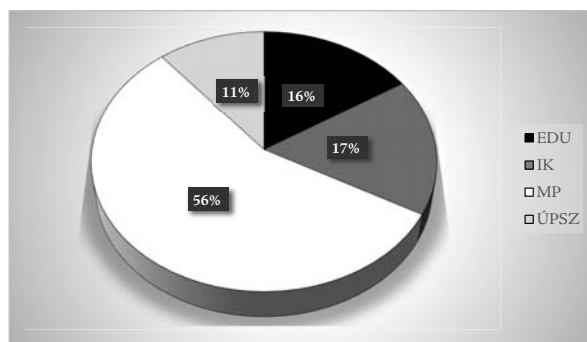
Az *Educatio* folyóirat hatását egy másik módszerrel úgy próbáltuk megítélni, hogy az öt neveléstudományi műhely egyetemi tanárainak (emeritusok nélkül ez 13 főt jelent)

megnéztük az MTMT-ben megadott legutóbbi 5 magyar nyelvű folyóirat-publikációját. E folyóiratok hivatkozásai alapján megvizsgáltuk az általunk vizsgált négy pedagógiai folyóiratban megjelent írásokra való citációk számát. Miután az egyetemi tanárok száma intézetenként jelentősen eltér, ezért az intézményi átlagos hivatkozások folyóiratonként számított összegének megoszlását vizsgáltuk (2. ábra).



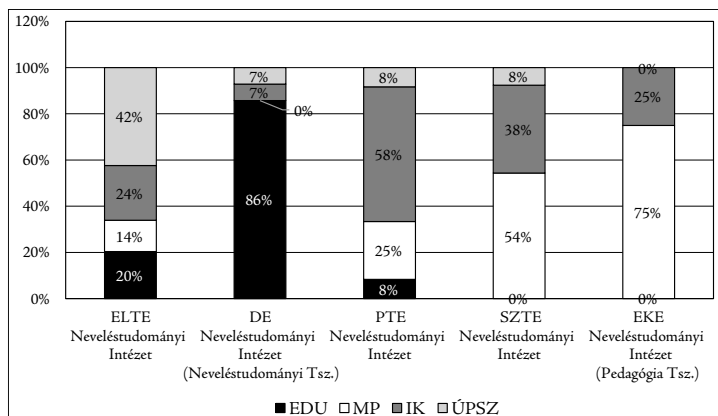
2. ábra: Az NI egyetemi tanárok hivatkozásainak megoszlása a négy pedagógiai folyóirat között.
Forrás: MTMT (2020. májusi állapot) adatai alapján saját számítás

A közleményszámmal korrigált hivatkozásmegoszlás a *Magyar Pedagógia* arányát jelentősen megnöveli, az *Iskolakultúra*ét pedig lecsökkenti, de az *Educatio* helyén nem változtat (3. ábra).

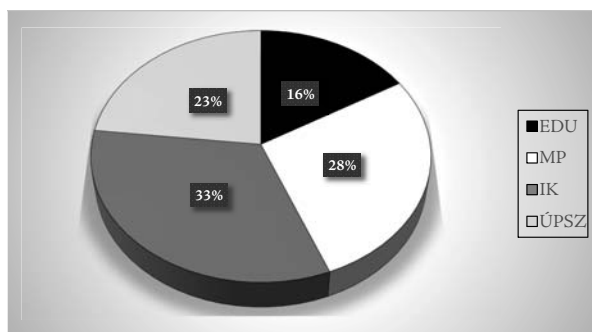


3. ábra: Az NI egyetemi tanárok hivatkozásainak megoszlása a négy pedagógiai folyóirat között – közleményszámmal korrigált adatok. Forrás: MTMT (2020. májusi állapot) adatai alapján saját számítás

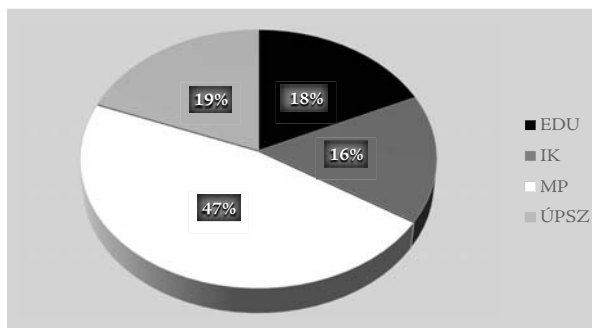
A neveléstudományi intézetek egyetemi tanárainak a négy folyóirat közötti hivatkozás eloszlásában (4. ábra) a *Magyar Pedagógia* és az *Iskolakultúra* azonos részesedéssel vezet, az *Educatio* ezek részesedési arányának kevesebb mint felével a harmadik, kicsivel megelőzve az *Új Pedagógiai Szemlét*. Ha megnézzük a fajlagos hivatkozások folyóiratonkénti megoszlását intézetenként némileg hasonló képet kapunk, mint az intézetek vezető oktatóinak publikációmegoszlásában – de lényegesen kiélezettebben. A debreceniek nem hivatkoznak a *Magyar Pedagógiára*, a szegediek nem hivatkoznak az *Educatióra*.



4. ábra: Az NI egyetemi tanárok hivatkozásainak megoszlása a négy pedagógiai folyóirat között intézetenként. *Forrás:* MTMT (2020. májusi állapot) adatai alapján saját számítás



5. ábra: Az MTA Pedagógiai Tudományos Bizottsága tagjai hivatkozásainak megoszlása a négy pedagógiai folyóirat között. *Forrás:* MTMT (2020. augusztusi állapot) adatai alapján saját számítás



6. ábra: Az MTA Pedagógiai Tudományos Bizottsága tagjai hivatkozásainak megoszlása a négy pedagógiai folyóirat között – közleményszámmal korrigálva. *Forrás:* MTMT (2020. decemberi állapot) adatai alapján saját számítás

Az MTA Pedagógiai Tudományos Bizottsága tagjainak a hivatkozásait elemezve (ez esetben is az utolsó öt magyar nyelvű folyóiratcikkbeli hivatkozásokat vizsgálva függetlenül a megjelenés időpontjától) viszonylag jelentős eltérést tapasztalunk (5. ábra) a neveléstudományi műhelyek vezető oktatóihoz viszonyítva. Itt is az *Iskolakultúra* vezet a rangsort, a *Magyar Pedagógia* a második, és a négy folyóiratbeli közleményekre történt összes citáció közül a legkevesebb az *Educatio* folyóiratban megjelent írásokra vonatkozik.

A közleményszámmal korrigált adatok a *Magyar Pedagógia* jelentős előnyét mutatják, s a másik három folyóirat nagyjából hasonló részesedését (6. ábra).

Befejezésül

Elemzésünk arra vállalkozott, hogy megalapításának 30 éves évfordulóján elemezze az *Educatio* folyóirat néhány tudományometriai jellemzőjét a magyar folyóiratpiac másik három neveléstudományi folyóiratával összehasonlítva. Mintegy tükröt tartva az *Educatio* elé.

Ezt mutatja a tükör.

Az értékelést az olvasóra bízunk.

Köszönettel tartozom *Sáska Gézának* értékes észrevételeiért.

IRODALOM

- BIRÓ Zs. H. (2009a) A magyar neveléstudományi kommunikáció szereplői. Tudomány-szociológiai elemzés a központi pedagógiai folyóiratok szerzőiről (1997–2006). In: NÉMETH A. & BIRÓ Zs. H. (eds) *A magyar neveléstudomány a 20. század második felében*. Budapest, Gondolat. pp 168–209.
- BIRÓ Zs. H. (2009b) A magyar neveléstudományi kommunikáció jellemzői (1997–2006). Összehasonlító tudomány-szociológiai elemzés, avagy kísérlet egy nemzetközi kutatás adaptációjára. *Magyar Pedagógia*, Vol. 109. No. 1. pp. 49–76.
- CSAPÓ B. (1991) Hagymány és korszakváltás. A megújult Magyar Pedagógia programja. *Magyar Pedagógia*, Vol. 91. No. 1. pp. 3–6.
- CSAPÓ B. (1992) Száz év – Száz éves a Magyar Pedagógia. *Magyar Pedagógia*, Vol. 92. No. 1. pp. 3–4.
- CSAPÓ B. (2005) A Magyar Pedagógia feladata a neveléstudomány fejlesztésében. *Iskolakultúra*, Vol. 15. No. 4. pp. 3–10.
- GÉCZI J. (2001) A magyar pedagógiai szaksajtóról. In: CSAPÓ B. & VIDÁKOVICH T. (eds) *Neveléstudomány az ezredfordulón*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó. pp. 392–402.
- MOLNÁR P., PINTÉR H. & TÓTH E. (2018) A neveléstudomány társszerzői együttműködéseinek hálózatai hazai és nemzetközi folyóiratokban. *Jel-kép*, No. 4. DOI: 10.20520/JEL-KEP.2018.4.19
- NAGY Gy. (2016) Tudománymetria és neveléstudomány. *Iskolakultúra*, Vol. 26. No. 2. pp. 50–62.
- NAGY Gy. (2019) A Magyar Pedagógia folyóirat tudománymetriai és tartalomelemzése. PhD-értekezés. SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola.

- NAGY G. & MOLNÁR G. (2017) A Magyar Pedagógia folyóirat tudományometriai elemzése: tendenciák, szerzők, társszerzőségi együttműködés. *Magyar Pedagógia*, Vol. 117. No. 1. pp. 5–27.
- SASVÁRI P. (2019) Az MTA IX. Osztály hazai folyóiratainak H-indexe és az összes dokumentumainak a száma az MTMT alapján. DOI: 10.13140/RG.2.2.27122.56001
- SASVÁRI P. & URBANOVICS A. (2020) Mérlegen az MTA IX. osztály hazai listás folyóiratai – hazai és nemzetközi hivatkozások összevetése. *Tudomány és Műszaki Tájékoztatás*, Vol. 67. Nos 7–8. pp. 411–448. <https://tmt.omikk.bme.hu/tmt/article/view/12675> [Letöltve: 2021. 03. 17.]
- SASVÁRI P. & URBANOVICS A. (2021) Az MTA IX. Gazdaság- és Jogtudományok Osztály hazai folyóiratainak hivatkozás- és h-index-alapú helyezése. DOI: 10.13140/RG.2.2.14074.82884
- SOÓS S., KISS A. & LACKNER Z. (2020) A tudománymetria elmélete a gyakorlatban: a tudományklasszifikáció problematikája. *Statistikai Szemle*, Vol. 98. No. 8. pp. 958–980. DOI: <https://doi.org/10.20311/stat2020.8.hu0958>
- SOÓS S. & VIDA Zs. (2019) Kutatásértékelés és tudománymetria. Mérőszámok, tendenciák, hazai vonatkozások. Előadás a „Tudománymetria, barát vagy ellenség” konferencián 2019. november 29.
- TÓTH I. J., TOMAN N. & CSERPES T. (2008) *A magyar neveléstudomány tudományos aktivitásának felmérése empirikus eszközökkel.* – Kutatási zárótanulmány. Budapest, Wargo Közgazdasági Elemző- és Piackutató Intézet.

MELLÉKLET

1. táblázat: A neveléstudományi intézetek vezető oktatóinak egy főre vetített folyóirat-publikációi a négy vizsgált folyóiratban

	EDU	IK	MP	ÚPSZ	EDU	IK	MP	ÚPSZ
DE	15,56	3,44	2,11	2,56	15,56	2,12	6,25	1,64
ELTE	2,13	4,87	4,27	3,73	2,13	2,99	12,63	2,40
PTE	3,50	12,00	3,00	3,50	3,50	7,37	8,88	2,25
SZTE	1,00	15,78	9,78	4,56	1,00	9,69	28,93	2,92
Súlyozott átlag	5,37	7,71	5,06	3,63	5,37	4,74	14,97	2,33

Megjegyzés: A jobb oldali oszlopok az adott folyóirat publikációs intenzitását is figyelembe veszik (a vizsgált három év alatt EDU 145, IK 236, MP 49, ÚPSZ 226 írást adott közre – a jobb oldali négy oszlop az egy vezető oktatóra jutó publikációk számát úgy mutatja, mintha mindegyik az *Educatio* kiadási intenzitásával működött volna a vizsgált három évben).

2. táblázat: A szociológiai intézetek vezető oktatóinak egy főre vetített folyóirat-publikációi a négy vizsgált folyóiratban

	EDU	IK	MP	ÚPSZ	EDU	IK	MP	ÚPSZ
DE	1,63	0,25	0,25	0,54	1,63	0,15	0,74	0,00
ELTE	0,60	0,27	0,00	0,20	0,60	0,16	0,00	0,13
PTE	0,20	0,00	0,00	0,00	0,20	0,00	0,00	0,00
SZTE	0,50	0,00	0,00	0,00	0,50	0,00	0,00	0,00
Súlyozott átlag	0,80	0,20	0,07	0,23	0,80	0,12	0,20	0,06

Megjegyzés: A jobb oldali négy oszlop az adott folyóirat publikációs intenzitását is figyelembe veszi.

3. táblázat: A pszichológiai intézetek vezető oktatóinak egy főre vetített folyóirat-publikációi a négy vizsgált folyóiratban

	EDU	IK	MP	ÚPSZ	EDU	IK	MP	ÚPSZ
DE	0,00	0,62	0,85	0,54	0,00	0,38	2,50	0,35
ELTE	0,31	0,26	0,00	0,20	0,31	0,16	0,00	0,13
PTE	0,00	0,38	0,00	0,00	0,00	0,23	0,00	0,00
SZTE	0,00	3,20	1,20	0,00	0,00	1,97	3,55	0,00
Súlyozott átlag	0,18	0,59	0,28	0,23	0,18	0,36	0,82	0,15

Megjegyzés: A jobb oldali négy oszlop az adott folyóirat publikációs intenzitását is figyelembe veszi.

A cikk a Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>) feltételei szerint publikált Open Access közlemény, melynek szellemében a cikk bármilyen médiumban szabadon felhasználható, megosztható és újraközölhető, feltéve, hogy az eredeti szerző és a közlés helye, illetve a CC License linkje és az esetlegesen végrehajtott módosítások feltüntetésre kerülnek. (SID_1)

AZ EGYENLŐSÉG ÉS AZ ELKÜLÖNÜLÉS OKTATÁSPOLITIKÁJÁNAK KÉT KORSZAKA MAGYARORSZÁGON

SÁSKA GÉZA

ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola

Beérkezett: 2021. május 22., elfogadva: 2021. október 12.

A tanulmány ismerteti a társadalmi egyenlőség növelésének a harmincas évek közepétől a hatvanas évek elejéig tartó középosztály-ellenes oktatáspolitikai mozgalmait, a tekintélyelvű és totalitárius állam egységesítő intézkedéseit. A társadalmi béke teremtése jegyében a középosztálynak egyre nagyobb engedményeket téve fokozatosan növekedett a társadalmi rétegek között az iskolai végzettségben mért távolság a hatvanas évek elejétől. Előbb (oktatási) intézményeken belül, később az intézmények között legálisan jelent meg a társadalmi egyenlőtlenség. A nyolcvanas évek közepén, majd a rendszerváltás után az öngazgatás eszméje alapján átszervezett tanügy- és iskolairányítás következtében lényegében megszűnt a közoktatás rendszerében a szociális kiegyenlítés eszköztárszere, amely hiánya a középosztályba tartozó szülők és tanárok számára lehetővé tette az elit iskolák létrehozását. 2010 után az oktatáspolitikai intézményesítette e spontán folyamatok teremtette helyzetet.

Kulcsszavak: egyenlőség és szegráció trendjei, középosztály-ellenesség és következményei, iskolai autonómia, szegregáció

The study describes the anti-middle-class movements to increase social equality from the mid-1930s, and the unifying measures of the authoritarian and totalitarian state until the early 1960s in the education policy. For aiming at the social peace more and more concessions was made to the middle class. It caused gradually increased the distance between social strata in terms of educational attainment. Firstly the social inequality appeared within (educational) institutions, and later between institutions. In the mid-1980s, and more after the change of regime, the reorganization of school and school management based on the idea of self-government abolished the institutional system of social equalization in the public education system, which made possible for the middle-class parents and teachers the creating of elit schools.

Keywords: trends of equality and segregation, middle class opposition and consequences, school autonomy, segregation or segregation-enhancing

Levelező szerző: Sáska Géza, ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola, 1075 Budapest, Kazinczy u. 23–27. E-mail: geza.saska@gmail.com

30 éve jelent meg az *Educatio*, s e bő generációnyi idő alatt megjelent tanulmányok sorához magam is hozzájárultam, több mint egy tucatnyival.¹ Közülük, követve e lapszám szerkesztői koncepcióját, e tisztelgő kötetben megjelenő alábbi írásban csupán azokat gondolom újra, pontosabban azok szintetizálására² teszek kísérletet, amelyek a társadalmi egyenlőséget növelő, illetve ezzel felhagyó ideológiákat és politikákat elemzi (*Sáska 2004, 2006a, 2006b, 2009, 2011a, 2012, 2013, 2015, 2020*). A mondandóm okadatulása, szakirodalmi alátámasztása a felsorolt tanulmányaimban található. Erre nemcsak terjedelmi okokból kényszerülök, hanem a folyamatos olvasás kedvéért is. Itt csupán az új hivatkozásokat közlöm.

Az egyenlőségteremtési kísérletek és utak

Már az első világháború után, különösen a városi és az agrárproletariátus magyar emancipációs programját hirdető, az internacionalizmus talaján álló Tanácsköztársaság bukása után, egyfajta visszahatásként megerősödött a gyermek biológiai adottságaira építő, a magyar faj specifikumát hangsúlyozó iskolai oktatás pedagógus és pszichológus híveinek a hangja. A közbeszédben a magyar gyermek nemzeti karakterének vizsgálata a gyermektanulmányozás egyik ágából nőtt ki, s ebben a közegben a racionalizmust, a tudományt képviselő *oktatásról* a megkülönböztető nemzeti jelleg erősítésére, faji karakterre épülő *nevelésre* került a hangsúly. Ekkorra már elhomályosult a 19. század végi szociáldemokrata felismerés, hogy a tudás hatalom és a hatalom tudásra épül (*Liebknecht 1914*). A tudásalapú oktatási rendszer hosszú halódása ekkor kezdődött.

A századforduló további problémája a társadalmi evolúcióban az állami szabályozás (szelekció) és ennek alternatívája, a természetes (azaz spontán) kiválasztás (azaz az individualizmus) elsőbbségének a kérdése állt (ld. pl. *Somló 1907*). Az első világháború után a megerősödött állami beavatkozás indokoltságához már nem fért különösebb kétség, amelyhez nacionalista eszmék társultak.

Általánosan elterjedt eszme és program volt a fasiszmus korában a genetikai tekintetben homogénnek tekintett népben a kapitalizmus és a burzsoázia iskolarendszere által elnyomott tehetség felszabadítása, a lent lévők emancipálása. Az egyenlőségteremtés ígéretével közel egy időben jelenik meg a hitleri árja- és az Action Francaise-ideológia, valamint Mussolini olasz nacionalizmusa (*Nolte 2003*). Mindezek hatnak Európa keleti felében, s többnyire ők adják a társadalomátalakító magyar nemzetnevelők érvkészletének jelentős hányadát.

A harmincas évek heterogén politikai nézeteit képviselők – Gömbös Gyula népi-populista politikájával; a tőle többé-kevésbé független „népi írók mozgalmanak” egyik erős irányzata; egyetemi diákszervezetek, a jobboldali (Turul) és a belőle kivált, továbbra is népi-nemzeti arculatú, szociáldemokrata és kommunista ideológiákra fogékony baloldali (Györffy Kollégium) diákszervezetek; egyetemi emberek, *pedagógiai* szakírók, az

¹ Amennyiben ideveszem azokat a tanulmányokat, amelyeket eredetileg az *Educatiónak* szántam, ám nem fogadta el a néhai főszerkesztő, ezért máshol jelentek meg (*Sáska 2004, 2006*). Az e gondolatkörhöz tartozó munkám az *Educatio* első kiadója – az Oktatáskutató Intézet megváltozott nevű utódja – a Felsőoktatási Kutatóintézet *Kutatás közben* c. sorozatának 267. számában jelent meg *A szocialista és a polgári nevelés radikális alternatívái* címen (*Sáska 2006c*), amelyből készült könyvet már a Pannon Egyetem gondozásában a Gondolat Kiadó adta ki (*Sáska 2011b*).

² Voltaképpen egy megírandó könyv egyfajta szinopsziséval találkozok itt az olvasó.

ismertebbek közül Kiss Árpád, Kovács Máté, Karácsony Sándor; valamint a *pszichológusok* közül számosan, például a szegedi Boda István – ugyanazon politikai-ideológiai aura alatt tevékenykedtek. Szerintük a társadalomfejlődés, a haladás, a fejlődés lehetőségét (kompetenciáját) a magyar alkat, a magyar faj hordozza. Az ősi, még fel nem hígult értékeket legtisztábban a társadalom alsó részét alkotó szegényparasztság őrizte meg. Közös kiinduló pont, hogy a nemzetépítés alapfeltétele a magyar nép felemelése, felemelkedése, mert a nemzeti értékek jogos uralmát megteremtve a gazdasági és a társadalmi értelemben vett egyenlőség így jöhet létre.

A terv megvalósítása előtt két-három leküzdendő akadályt láttak. Az egyiket a magasabb állásokat, jobb társadalmi pozíciókat „elorzó”, idegen kultúrát éltető és terjesztő németek és zsidók magatartásában, létében keresték és találták meg éppúgy, mint Európa jobboldali köreiből – egymást erősítve – megannyian. Továbbá a torznak diagnosztizált magyar társadalom szerkezetéből fakadó, a kiváltságait őrző avított középosztály, illetve a tagolt középréteg önzésében látták a felemelkedés magas gátját. Mindennek további feltétele a magyar alkatból fakadó pszichológiai egyenlőség elismerése, ahogy Karácsony Sándor írja: „*az alsóbb néposztály lelkét lényegében a legfelső kulturális fokon lévőekkel egyformának venni*” (Karácsony 1939: 27).

Voltaképpen egyfajta faji szempontú pozitív diszkrimináció ideológia képe tűnik fel előttünk, amelyből politikai cselekvés fakadt.

Az alsóbb néposztályok szerény iskolázottságán, a tetemes társadalmi különbségen felháborodó Szombatfalvy Gyula a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium osztályfőtanácsosa, egyben a Társadalomtudományi Társaság elnöke politikai súlyával és államigazgatási eszközökkel támogatta, hogy a magyar népből a *tehetségesek* gimnáziumi oktatásban részesüljenek. A falusi tehetségek gimnáziumi oktatásának pénzügyi támogatását, tandíjmentességét, ösztöndíjának a forrását a polgári és gimnáziumi oktatás tandíjának felemelésével teremtették elő, nem kis felzúdulást okozva az érintett középosztály tagjaiban. (Az Országos Közoktatási Tanács munkatársai – Kiss Árpád, Kovács Máté – vélhetően részt vettek e pozitív diszkriminatív politika megvalósításában.)

A magyar nép tehetségesnek tekintett gyermekei *ugyanabban* az iskolai osztályban *ugyanazt* tanulták a gimnáziumban, amit a magyar középosztály és a kispolgárság fiai, lányai. Ezzel az elrendezéssel a faji és szociális korlátokat egyszerre döntötték le.

Csupán az 1945 utáni földosztás és az egységes általános iskola megteremtése felől nézve tűnik szerény léptékűnek a Hóman Bálint miniszter támogatását élvező faji-szociális alapú tehetségpolitika. A falusi tehetségek kiemelésével lényegében változatlanul hagyta a szelektív oktatási rendszer szerkezetét és tananyagának jellegét, azaz a kiegyezés utáni technikai-kulturális értelemben vett polgári berendezkedést támogató iskolarendszer lényegét. Marxistaúl szólva, az oktatási rendszer osztályjellege érintetlen maradt.

A tankötelezettség teljesítésének a helye, a népiskola több, de a gimnáziumi képzéshez képest másfajta műveltséget adott a nép kevésbé tehetségesnek tekintett többségének. A modern időkhoz igazodó, gyakorlatias ismeretek implementálására és a magyarságtudat mélyítése érdekében két évvel megemelték a hatosztályos népiskolai képzést, amely társadalompolitikai szempontból továbbra is külön útra terelte az alsóbb osztályokat. Az osztályok közötti különbségből fakadó, egymásnak feszülő és növekvő egyenlőtlenégi érzület politikai problémáját az „emeltszintű” népiskola nem oldotta meg, a modernizáció szempontjai – a korszerű műveltség – azonban érvényesültek.

Ma már világosan látható, hogy a Hóman-féle nyolc évfolyamos népiskola iskolarendszer-modellje és politikai iránya megegyezik az akkori, sőt még a háború *utáni* demokratikus Nyugat-Európaiával: az oktatási rendszer népiskolai ága hosszabb lett, meghagyva a szelektív nyolcosztályos gimnáziumi rendszert és az expanzió előtti szintből induló szakképzés szervezeti rendjét, s vele együtt a réteggkulturát átörökítő képzési tartalmakat.

A háború után

A második világháború után megsemmisült a nemzetalkotó népesség biológiai, azaz faji tekintetben egynemű többsége körében értelmezett szociális egyenlőség ideológia legitimitása, amelynek nacionalizmusa a fajon *belüli* különbségek csökkentésére, a távlatokban pedig megszüntetésére terjedt ki.

A politikai hatalmi viszonyok mindenütt átrendeződtek Európában, azonban a szovjet érdekszférába tartozó országokban másképpen, mint Nyugat-Európában. Két, egymással össze nem téveszthető úton indult el a Kelet és a Nyugat, más tartalom rakódott ugyanazon szavak jelentésébe.

Németország nyugati megszállási övezeteiben és Olaszország egészében az iskolarendszernek a totalitáriánus korszak *előtti szelektív* szerkezetét állították vissza. Azonban Kelet-Európa mindegyik országában – idesorolva a Német Demokratikus Köztársaságot is – a közoktatás reformja ugyanabba az irányban haladt: a népoktatáshoz csatolták – az ISCED-terminológia szerint – az alsó középiskola osztályait. A különbség jelentős, okai is mások.

A szovjet érdekszférába került országok évtizedek, évszázadok alatt kiépült oktatási rendszerének szelektációs logikáját megváltoztató fordulatnak az okai távolról sem pedagógiai vagy gyermeklélektani, hanem nagyobb léptékű politikai szempontok voltak.

Ennek a fordulatnak természetesen voltak hívei, akik társadalmi egyenlőséget, magasabb iskolázottságot, nagyobb műveltséget akartak tanítványaiknak és ezzel együtt önmaguknak magasabb tekintélyt, jövedelmet gimnáziumi tanársággal, valamint a középosztályal szembeni mély ellenszenv kiélését. Hittek az egyenlőséget, jobb életet ígérő szavaknak, amelyek – ma már látjuk – sohasem teljesíthető szükségleteket gerjesztettek. Ez a győztes társadalmi csoport narratívája vált a későbbi évtizedekben uralkodóvá.

A háború utáni első választásra erre a hangulati-tudati állapotra építette Moszkva a kommunista párt *valamennyi* oktatáspolitikai kampányát,³ még Tito Jugoszláviájában is, de csak a Sztálinnal való szakítás előtti időszakban. Ugyanezt a foratókönyvet követik mérsékelt sikerrel a nyugat-európai kommunista pártok (legismertebb a Langevin–Wallon-tervezet), amíg az amerikai politika ki nem szorította őket az olasz és a francia kormányból.

Nyugat-Európában az egyenlőséget növelő, iskolaátalakító oktatáspolitikai lassabban nyert tért, és hosszú idő alatt – mondhatni evolúciós léptékben – alakult át az iskolarendszer majd az ötvenes évek végén, hatvanas évek elején. Csak a nyugati régióban maradt fenn a polgári demokrácia keretei között az egyenlőség és a szabadság eszméje, amit a hidegháború éveitől kezdve tudatosan csábító alternatívaként tártak a keletiek elé.

³ A földosztás volt a másik központban készült hatékony politikai termék.

A világ kommunista szervezeteinek politikáját koordináló moszkvai stratégia szerint eljáró magyarországi Kommunista Párt kényszerítette ki az *egységes* (szelektív pont nélküli) és *általános* (tantervű) nyolcosztályos iskolát felállító oktatási reformot, 1945-ben. A politikai cél ismert elemeit már említettük, a hozzávezető utat, technikai (azaz szakmai) értelemben az általános iskolát – tanügyigazgatási értelemben – nem a kommunisták, hanem a magyar fajvédők tervezték és valósították meg: elsősorban Kiss Árpád és Kovács Máté. A felnőttek oktatását, a szabadművelődést (1948 után a népművelést) pedig Karácsony Sándor és Szalay László, a *debreceniek*, ahogy olvashatjuk a ma már jórészt elfeledett Bassola Zoltán, a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium magas beosztású antifasiszta, zsidóknak menlevelet adó tisztviselőjének (1938–1948, a nyilas időszakot kivéve) az emlékiratában (Bassola 1998).

A kommunisták és a népnemzeti fajvédők – pedagógusok, népművelők és népi kollégisták – közötti együttműködés 1948-ban a totalitárius rendszer kezdetével, végleg pedig az 1950-es oktatáspolitikai párthatározattal szakadt meg. A politikai együttműködés szükségességét a háború éveiben Révai József Kállai Gyula neve alatt megjelent *Népiség, demokrácia, szocializmus* munkájában fejtette ki (Kállai–Révai 1943). (Mind-ebből a drámai antidemokratikus fordulatból a nyugat-európai kultúrájú kommunista-szociáldemokrata baloldal (Mérei) kiszorítását és az egyházi iskolák államosítását, a nyugati pszichológia kipurgálást őrizte meg a neveléstudományi, a szak-, valamint a közemlékezet.)

A totalitárius – proletár – diktatúra első éveitől az (oktatás)politikában továbbra is a származás alapú megkülönböztetés szolgáltatta az ideológiát, csakhogy ekkor már nem a fajhoz tartozás, hanem a társadalom totális átalakítása és benne jelentős súllyal a társadalmi egyenlőtlenségek osztályharcos kiegyenlítésének eszméje szerepelt.

A győztes osztályharc mértékegysége: az egyenlőség

Az 1948-ban megindított az új értelmiség megteremtésének politikája a középosztály rovására a munkásosztály és a parasztság felemelését jelentette, ami oly mély nyomokat hagyott, hogy évtizedekkel később tanulmányok sokasága tárta fel a társadalmi igazságosság elérésének e durva kísérletét. E feltűnő gyakoriságból is sejthetjük a generációkon át fennmaradó sérelem mértékét.

Csupán az emlékezetfrissítés kedvéért: a korábbi érettségi megszerzésének szabályát megkettőzték oly módon, hogy a korábbi kizsákmányolás elszenvetői szakérettségi letételével juthattak a felsőoktatásba 1948 és 1953 között, míg másoknak a hagyományos iskolai akadályokat sikeresen kellett venniük, hogy a kitűnő érettséggel az egyetemi felvételi szóba jöhessen.

A támogatás, illetve a továbbtanulás akadályozásának bürokratikus rendszerének működtetési logikája a tanuló származása szerinti nyilvántartásán alapult, amelynek technikájára és főként morális megalapozására a zsidótörvények és a numerus clausus alkalmazása is mintául szolgálhattak.

A közép- és felsőfokú oktatási intézmények szelektív felvételi rendszerét a gyakran változó tartalmú származási arányok felállítása nélkül lehetetlen lett volna működtetni. Napjainkban többnyire elfeledett, hogy 1951 előtt az egyetemi felvételhez a szelektív gimnáziumok érettségi jegyei elegendőek voltak. Kétségtelen, hogy az iskolai érdemjegy és a családi háttér közötti kapcsolat igen szoros, amit a bizonyítvány is tükröz. Ezt a

„hibát” orvosolták a felvételi vizsgák elrendelésével, ahol a felvételi bizottság tagjai személyesen érzékelték a jelölt iskolában szerzett tudása és a származása közötti kapcsolat jelentőségét.

Ebben az időszakban szinte bármilyen iskolai végzettséget meg lehetett szerezni a korábbi időkhez képest csekélyebb intellektuális erőfeszítéssel. Tudjuk, hogy az általános iskolai értékelés rendjét is megszabta az osztályharc: azoknak, akik „rossz családba” születtek, a teljesítményükhöz képest alacsonyabb jegyet kellett adniuk a pedagógusoknak, és jobbat azoknak, akik a tanügyigazgatás közvetítette politikai támogatást élveztek (Somogyvári 2015).

A magasabb iskolai végzettség kategóriájának a körét az is növelte, hogy a néptanítókat – a nyári szünetben – a felső tagozat elemi működtetéséhez szükséges szaktanárrá képezték át, olyanná, ami korábban csak egyetemet végzett tanárokat illetett meg. Ebben a légkörben vált lehetségessé, hogy a háború előtt középfokú tanítóképzőt végzők jelentős hányada a felnőttképzés keretében szerzett egyetemi diplomát.

A dolgozók általános és középiskoláinak esti, (kezdetben) a pártfunkcionáriusok levelező tagozatai a nappali képzéshez képest más és csökkentett tartalmú képzést nyújtottak, államigazgatási értelemben azonban a kiadott bizonyítványok a nappali tagozatokéval azonosak voltak. A húszas években születettek közül a főiskolai végzettek háromnegyede, az egyetemi diplomával rendelkező férfiak 40%-a nem nappali tagozaton szerezte meg diplomáját az 1973-as KSH Mikrocenzus szerint (Nagy 2014: 235).

A kiállított bizonyítványok számában mért egyenlőségnek azonban van ára: az oktatási rendszer válogató ereje megroppant, nem csak a fentebb említetthez fogható lépések növelték az egyre magasabb iskolai végzettséggel rendelkezők tömegeit.

Az iskolarendszer mindegyik szintjén politikai áron adott bizonyítványok tömegének következménye, hogy a bizonyítványok, illetve a diplomák értéke inflálódott, óhatatlanul leértékelődött, nagyobb mértékben, mint ami a tömegessé válásból fakadó értékvesztésből következne. Csökkent a bizonyítványok bizonyító ereje, és ezáltal a tekintélyük is.

Mindemellett a képzés tartalmának az ideológiai jellege erősödött, a tudásban szármolt képzés minősége kikerülhetetlenül romlott, gyorsabban, s nagyobb mértékben, mint a közoktatás expanziója utáni nyugat-európai kultúrában, ahogy Thomas F. Green leírja (Green 1980). A későbbi PISA-vizsgálatok visszatérően kimutatják, hogy az iskolában eltöltött azonos éveket alapul véve a nyugat-európai diákok többet tudnak, ha úgy tetszik, jobb a kompetenciájuk, mint a keletieknek, noha valamilyen formában fennmaradt a *lower secondary* oktatás intézménye, s sehol sem állították az oktatási rendszert oly mélyen a társadalmi egyenlőség szolgálatába, mint Kelet-Európában. Úgy tűnik, hogy történelmi és nem tanítás-módszertani okai vannak a kelet és nyugat közötti tartós különbségnek.

Az egyenlőség teremtése közepette a középrétegnek okozott sérelmek

Az egzisztenciális és kulturális csapás mellett számos morális sérelem érte a népszerűség kétharmadát kitevő, erősen tagolt középréteget (Teller 1976).

Ez a középréteg – az iskolai oktatás tartalmát illetően – kulturális agresszió áldozatának érezhette magát részben a magyar irodalom, a történelem, illetve a földrajz tárgyaknak a kurzus ideológiájához igazított átértelmezése, részben a német és egyéb

élő idegen nyelvet kiváltó orosz nyelv kötelező oktatása miatt, illetve a középosztálynak fontos latin nyelvre szánt képzési idő drasztikus csökkentése, eljelentéktelenítése okán.

Az egyházi és a magán- – köztük a refompedagógiai – iskolák államosítása után már mindegyik diák ugyanabban az értelmezésben tanult, aminek következtében a kispolgárság és a polgárság elveszítette társadalmi elkülönülése iskolából származó kulturális háttérének intézményeit. Természetesen nem lehet eldönteni, hogy az ideológiai egységesség politikai célja volt az elsődleges vagy a társadalmi egyenlőség megteremtése, csak annyi bizonyos, hogy a totalitárius berendezkedésre jellemző ideológiai monopólium szervezeti feltételei jöttek létre.

Az új rendszerben szocialista közműveltséget implementáló gyakorlat élesen választotta egymástól az otthoni és az iskolai kultúrát. Párhuzamos értékrendek éltek egymás mellett, ezt a kettősséget a nyugat-európai oktatásügy nem is ismerte. Az erős szocializáló hatású családi háttér örökölte át Magyarországon is a középréteg kultúráját, amivel szemben tehetetlenül állt a Rákosi-korban született neveléstudomány, illetve a személyiség tudatos formálására vállalkozó szocialista nevelőiskola.

A tankötelezettség teljesítésének ellenőrzésére az évtizedekkel korábban kidolgozott iskolakörzetek rendszerét a társadalmi egyenlőség növelésére is használták. A nagyobb települések, a városok eltérő társadalmi összetételű részeit egy-egy iskola beiskolázási körzetébe szervezték a szociális elegyítés, a pedagógia mai nyelvén fogalmazva, az együttnevelés érdekében. Számos esetet ismerünk, amelyben az általános iskola felső tagozatán évfolyamonként tanulók osztályok közötti cseréjével orvosolták a köztük lévő szociális, tanulmányi különbséget, homogén osztályokat teremtve.

A kulturálisan kevert társadalmi háttérű általános iskolai osztályokban a hagyományos „gimnáziumi” értékrendet követő diákokat valóban akadályozták a tanulásban a népi iskolai kultúrát vagy azt sem követő családban nevelkedett osztálytársak. A kölcsönös lenézéssel egyes elkülönülés jelensége jól ismert ott, ahol az 1945-ös reform előtt polgári iskola vagy gimnázium működött. A tanulók közötti fizikai erőszak gyakori kezdeményezői a népi rétegből származtak.

A különbségek növelésének az időszaka

A gátlástalan és fegyelmezetten végrehajtott sztálini eredetű politikának feszültségekkel és sérelmekkel terhes időszaka lényegében a hatvanas évek elejéig tartott Magyarországon. Szálin halála, de különösen a forradalom után csökkent a volt középosztályra, a polgárosodó munkásságra és parasztságra gyakorolt nyomás.

Nem feledjük, hogy formális értelemben az 1948 és 1962 közötti időszakban volt a legnagyobb fokú társadalmi egyenlőség Magyarországon. Az elért eredményre a Rákosi-rendszer hívei sikerként tekintettek, amiben megerősödtek az októberi forradalom utáni Nagy Imre-párti revizionistákkal történt leszámolás után. Mindez Kádár János még sztálinista politikájának időszaka. A hatvanas évek elején azonban fordulat történt, az 1961-es III. törvény kihirdetése után nem sokkal. A teljes egyenlőség és a jólét eljövételét hirdető utópia valóra váltásának időpontját későbbi korokra tették (Rainer 2011).

Az egyenlőség eszméje és megteremtésének módja az egypártrendszer keretei között alapvetően két, illetve három ideológiai-politikai-szakmai áramlatban élt tovább a nyolcvanas évek közepéig. Az egyik továbbra is a proletár diktatúra marxi értelmezésű egyenlőség ideológiáját, igazgatásának a módszertanát, pedagógiai felfogását követte.

A személyiség mindenoldalú pedagógiai kibontakoztatásában a társadalmi egyenlőség megteremtésének eszközét látták. Feltételezték, hogy a marxi értelemben vett szocialista iskola társadalmi (családi) hatásokat felülíró erővel rendelkezik (Gazsó 1979). A másik irányzat képviselői lemondtak az emberek megváltoztatásának, átnevelésének a politikájáról, s a gyakorlatias, az életszínvonal emelését lehetővé tevő gazdasági szempontok kerültek előtérbe. A „szocialista piacgazdaság” metafora kifejezi a nyitást a kapitalizmus felé és szakítást a sztálini tervgazdaság gyakorlatával, tudva, hogy a piac versenyeleme egyenlőtleniséget szül. Végül a harmadik áramlat képviselői a nyugat-európai különféle radikális, illetve mérsékelt baloldali mozgalmak felé tájékozódtak, köztük a szociáldemokrácia felé, amely már elfogadta a kapitalista berendezkedést és vele együtt a polgári demokráciát.

A felszabadult társadalmi erő az oktatási rendszerben

A kádári konszolidációs politika hosszú távon is meghatározó eleme a sértett középréteg kiengesztelése, a rendszer elfogadásának az elérése. A meggyötört középréteg az oktatás területén bizonyos szabadságjogokat kapott, politikai jogokat azonban itt sem.

A közemlékezet elsősorban a származási kategóriák nyilvántartásának és használatának az eltörlését őrizte meg. A közép- és a felsőfokú továbbtanulás szabályozásából az osztályszempontokat félretették, szabad utat nyitottak a spontán társadalmi folyamatoknak, aminek következtében az egyetemekre felkészítő középiskolákban és a felsőfokon tanulók között drámaian csökkent a munkás és a paraszt származású diákok aránya, odalett a nagy erővel fenntartott, de a társadalom stabilitását veszélyeztető, ingtag egyenlőség. Lényegében feladták a munkások-parasztok szocialista államában e két osztály támogatását, lezárták a mobilitás mesterségesen kiépített csatornáját, amely a sztálini totalitárius rendszer híveit szállította letről fel – kivívva a konzervatív és az új baloldal ellenérzését, ellenállását (Takács 2006; Valuch 2008).

Az iskolák belső szervezési rendje az egyenlőtleniség növekedésének kedvezően változott, aminek következtében az évtized végére a felsőoktatásra felkészítő gimnáziumokban és a sikeresen felvételizettek körében a munkás vagy a paraszt háttérű diákok egyre vitathatatlanabban alulreprezentáltak társadalmi csoportjukat.

Az általános iskola felső tagozatán párhuzamos osztályok esetén a származás helyett a „képesség” lett az osztályszervezés elve. Nem meglepő, hogy a pszichológiai értelmezésű képességek alapján szervezett osztályok szociális háttérük szerint különböztek, s az sem, hogy a tantestület tagjai leginkább a jobb képességű osztályokban szerettek dolgozni, amelyekben a középrétegbe tartozó szülők gyermekei jártak. A továbbtanulás irányát befolyásoló képzés minősége legális szervezeti formát kapott, és legalizálódott a tanulók elkülönítése, ám növekedett az iskoláknak, a pedagógusoknak a „gyermekismereten alapuló” autonómiája. Ez a szabadság kis léptékben ugyan, de megbontotta az egységesség elvét és az egységes gyakorlatot.

Mínthogy továbbra is fennmaradt az iskolakörzetek rendszere, a társadalmi különbségek az iskolán belül és nem az iskolák között képződtek le. A szocialista berendezkedést igazoló, a származástól, a társadalmi hatásoktól független, minden gyereket egyaránt érintő egységes és általános iskola legitimációja megsérült.

Az egységesség elvére sokkal nagyobb csapást a tagozatok – vagy ahogy a semleges-szeregre mindig ügyelő bürokratikus nyelvezet kifejezi –: a „szakosított tantervű” osztá-

lyok jelentették. Az első szakosított tantervű osztályt Kodály Zoltán kezdeményezte: egy általános iskolában ének-zene tagozat kezdte el működését. A hatvanas évek elején (1962) már néhány gimnáziumban is tagozat indult, később sebesen elterjedt ez a képzési forma, növelve ezen iskolák egyetemi felevételekben mért hatékonyságát. Verseny jött létre a szocialista oktatási rendszerben.

A diszciplináris logikát követő tagozatok létrejöttében jelentős szerepet játszottak a rendszer befolyásos akadémikus hívei, akik a minden iskolára nézve kötelező tantervi időkeretből részt kértek, felmentést az egységesség alól. Főként az ideológiai tekintetben közömbös területek művelői, a matematika, a természettudomány és a műszaki-technológiai tudományok területét képviselő tudósok (többek között a fizikus Jánosy Lajos, geográfus Radó Sándor és Kodály Zoltán) jártak sikerrel. Melléjük az első idegen nyelvet – elsősorban az angolt – előtérbe helyező tantervű tagozatok nyitottak a nyugat-európai kultúra felé. Ezekbe a magas presztízsű és politikai, ideológiai tekintetben közömbös tagozatokba és gyakorló iskolákba a középrétegbe tartozó magas kultúrájú, a korábbi keresztény középosztály gyermekei már bekerülhettek, akik majd a rendszerváltás után a tudományos és a politikai életben a jobboldal tekintélyes képviselőiként jelennek meg.

A tagozatos és az általános tantervű gimnáziumi osztályok szociális összetétele jelentősen különbözött, ami egyben a továbbtanulás irányát és esélyét is előre vetítette. A régi középosztály és az új, a szocialista elit gyermekei között azonban társadalmi béke uralkodott az egyetemi gyakorló és más tagozatos gimnáziumokban. A sztálini oktatáspolitikai lassú felhagyása nemcsak a középosztálybéli szülőknek kedvezett, hanem a polgári kultúrát ismerő és képviselő pedagógusoknak is.

A konszolidációs kísérlet sikeresnek bizonyult, aminek az egyenlőtlenség növekedése lett az ára: az iskolák tantestületeinek összetétele lassan megváltozott, ezzel némelyek teljesítménye, hírneve növekedett, ahová szívesen küldték az iskolázottabb és befolyásos szülők a gyermekeiket.

A rendszer stabilizálói

A különbségek növekedését generáló szocialista oktatáspolitikai képviselőivel szemben legalább két nagy – legális –, az egyenlőség elmaradását számonkérő ellenzéki politikai ideológiai tábor formálódott, melyek közül az egyik politikai hatalomhoz is jutott a hetvenes évek elején. Azokról van szó, akik a Rákosi-korban létrejött rendszer eszméinek hívei maradtak, egyenlőségteremtő módszereik és céljaik hasonlatosak volt az elődjükéhez, ám puhábbak, konszolidáltabbak a Kádár-korszakban, erejükből ennyire futotta. Ők stabilizálták a szocialista politikai berendezkedést azért, hogy a politikai értelemben revizionista, technokrata szempontból reformista csoportok mozgásának fékjeit és ellensúlyát alkották (Rainer 2011).

Ez a Magyar Szocialista Munkáspárton belüli csoport, amelyik újra bevezette a Rákosi-rendszer származás szerinti nyilvántartását, megjelölve a támogatásra érdemes társadalmi csoportot, elkülönítve azoktól, akik lényegében a maguk, illetve környezetük támogató erejéből boldogulhattak. Ironikus, hogy a munkások és parasztok szocialista konszolidált államában eufemisztikusan „F”-esnek, azaz fizikai dolgozók gyermekeinek nevezték a munkások, parasztok gyermekeit. Az iskolai naplókban így jelölték a pozitív diszkrimináció alanyait. Lehetővé tették számunka, hogy az egyetemekre érettségi

nélkül, szakmunkás bizonyítvánnyal kerülhessenek, ez a bürokratikus ügyintézési technika és gondolkodási mód emlékeztet a szakérettségi logikájára. Ugyanez a politikai csoport indította el a bukásmentes iskola programját, ugyanők tették lehetővé, hogy a dolgozók iskoláiban a szakmunkás végzettségük politikai áron egy tanévvel rövidebb idő, három év alatt szerezhették meg az érettségi bizonyítványukat.

Az egyenlőséget erősítő oktatáspolitikai lépésnek tekinthetjük az iskolák közötti különbséget előidéző és legitimáló szelektív tagozati rendszer megszüntetését is. Helyébe fakultáció lépett a gimnáziumi II. osztályt követően. Jóllehet a társadalmi különbségek e döntéssel az iskolákon belülre kerültek, de a gimnáziumok között korábban létrejött különbség stilizálódott.

Az iskolai tanulmányi összteljesítmény súlyán könnyítettek a tanulmányi *átlag* eltörlésével, aminek a középiskolai és a felsőoktatási felvételi eljárásban volt jelentősége. A felvételi tárgyakban elért osztályzat lett a számítás alapja, és nem az általános tanulmányi teljesítmény. Ez a rendszer – a hagyományos teljesítményelvű értékrend szerint – könnyítést jelentett a diákok többségének.

Az 1978-as hivatalos tananyagot rögzítő tantervben a törzs- és kiegészítő anyag megkülönböztetése – talán a szándékokkal ellentétben – valójában a középszálynak kedvezett. A törzsanyagot mindenekre nézve kötelező volt tudni, ez adja az iskolai értékelés tárgyát, a kiegészítő anyag nem. Amennyiben a tananyag mindkét részének az elsajátítása az otthonról hozott kultúra szerint fontos, ez már önmagában is szellemi előnyt jelentett. A középiskolai és a mérvadó felsőoktatási felvételinél a megszerzett tudás kompaktsága fontos volt, amelyet a törzs- és kiegészítő anyag egysége hordozott. A társadalmi egyenlőtlenség e mechanizmusa láthatatlanabbá vált. Ahogy az gyakran megesik, a támogató szándék a tanügyigazgatás kezei között visszafelé sült el.

Másfelől nézve, ez a jelenség úgy is olvasható, hogy legitim lett a kétszintű tudás, a kevesebb, a törzsanyag elég a bizonyítványhoz, a kiegészítővel együtt a továbbtanuláshoz. A bizonyítvány bizonyító erejének csökkentése e politikai irány jellegzetes eleme, ugyanakkor informális támogatást is ad és a munkaminimalizálás lehetőségét a tanítványait a túlterheléstől védő pedagógusok érveinek is.

Alternatív utak

A másik, a nagyobbodó és heterogén ellenzéki csoport előtt a cselekvés lehetősége majd csak a rendszerváltás környékén nyílik meg. Közös bennük a sztálini államszocializmus általános és pedagógiai ideológiájának és gyakorlatának az elutasítása. Közös bennük az is, hogy megőrizték és átértelmezték a társadalmi egyenlőség eszméjét – csakhogy a versenyelvű, piaci és egyenlőtlenséget generáló kapitalizmus elfogadása nélkül.

Az ideológiai skála egyik felén állók a nyugat-európai baloldali, főként a polgári demokratikus szociáldemokrata – skandináv – irány felé tájékozódtak már a hatvanas évek elejétől. A skála másik felén pedig egy radikálisabb csoport tagjai, akik a szocializmus eszméinek elárulását látták a kádári megbékélési politikában, s alternatívát az 1968-as New Left filozófiából, illetve az anarchizmus környékéről az öngazgató államban és a torzítatlan marxi eszmékben, az autonómiában, az öngazgató megvalósításában keresték.

Távolodás Nyugat-Európától

A békés egymás mellett élés éveiben úgy tűnt, hogy Európa nyugati és keleti fele egymáshoz közeledik. A sztálini szocializmus és a nyugati polgári demokratikus államok társadalma egyformán tagolt, az iskolarendszerük szelektáló mechanizmusai is lényegében azonosak. Úgy látszott, mintha Európa két fele a hidegháború utáni évtizedekben egymás felé tartana olyannyira, hogy várható, hogy belátható időn belül nem is lesz lényegi különbség közöttük. Keleten az ötvenes évekhez képest növekedett az egyenlőtlenség, Nyugaton pedig folyamatosan csökkent az iskolában a társadalmi különbség. Ez azonban csupán a látszat, hiszen két eltérő társadalom, fejlődési mód, pedagóguskutúra és még számos egyéb dolog különbözőképpen dolgozott a felszín alatt, ami először vitathatatlanul a nyolcvanas évek közepén vált nyilvánvalóvá.

A szocialista rendszer utolsó évtizedében a szabadság öskommunista-radikális baloldali öngazgatás eszméje legitimálódott Magyarországon, s ebben a szellemben változott az állam igazgatása, az állami tulajdonú intézmények döntéshozatali rendje. Legelsőként a Munkás Tanácsok jöttek létre, később más ágazatokban is a munkavállalók választhatták meg a munkaadójukat, az igazgatójukat, döntöttek a tervekről, a költségvetésről, hogy csak a legfontosabbakat említsem.

Az alulról építkező rendszer a lent lévők moráljára hagyatkozott, az ideológiai konstrukció szerint a munkások, a parasztok, az egészségügyben dolgozó nővérek és orvosok, tanítók, tanárok szaktudásuk, elkötelezettségük és helyzetismeretük alapján a munkahelyi-foglalkozási közösségükben meg tudják mindazt teremteni, amire egyik állam sem képes. A hierarchiát és függőségi viszonyokat nem ismerő öngazgatás önmagában az egyenlőség záloga.

A fordulat mentalitás-szociológiai gyökere a dezideologizálásban keresendő. Amint formálissá válik a foglalkozások, a tudományok fölött a kommunista tartalmú ideológiai kontroll, helyébe miután másik nem léphetett, a *szakmaiság* ideológiája lépett, ami az állampárti marxista-leninista ideológiával szemben, tőle független, politikai tekintetben semleges entitásként határozza meg magát.

A szakmaiság eszméjére fogékony értelmiségiek közül az államszocialista berendezkedésben kevesek voltak önállóak, a többségük állami alkalmazott volt, sokuk véleménye szerint a politikától, a párttól független, a megkérdőjelezhetetlen természeti állandóságú, értékmentes szakmai tudáson alapuló önállóságnak kellene az államügyek rendező elvének lennie. A szakmai önállóság intézménye esetünkben az iskola, amiben a szabad pedagógusok a szakma szabályai szerint építik fel az egyenlőséget teremtő szocialista nevelőiskolát. Ennek a megteremtésére évtizedekig tartó hatású kísérlet történt 1985-ben.

A hagyományos baloldali önkormányzatiságon nyugvó eszmére és a szakmai önállóság erejére hagyatkozva az oktatáspolitikai szervezeti kerete, a tanügyigazgatás módja komoly fordulatot vett. Nemcsak a központosított, a demokratikus centralizmus államszocialista logikájával szakítottak, hanem a kapitalista piacgazdaság lényegével, vele együtt a polgári demokráciával is, ahogy az 1985-ben elfogadott Oktatási törvényből kitetszik. Az *iskola pedagógiai autonómiája, valójában a tantestületi önállóság elve* kielégíti a szocialista nevelőiskoláról alkotott koncepcióban foglaltakat (Lóránd 1983: 46–52). Az „iskola” önmagában politikai szereplő lett, amelynek következtében megszűnt a *közoktatás közügy jellege*, helyébe minden egyes iskolai szinten hozott döntések additív

összege adta meg a közoktatás célját, benne a közműveltséget teremtő tankötelezettség okát.

Ez a politika nemcsak a Magyar Szocialista Munkáspárt központi hatalmát gyengítette, hanem a szabadon választott demokratikus oktatási irányítás megteremtése felé vezető utat is elrekesztelte, hiszen így képtelenség rendszerszintű oktatáspolitikát folytatni. Nem lehet olyan lépés, amely ne sértené bármelyik iskola szakmai önállóságát, azaz a tantestület hatalmát.

Tartható állítás, hogy az 1985-ös oktatási törvény beterjesztője és érdemben készítője, Gazsó Ferenc szerkezetváltó gimnáziumok indítását engedélyezte. A lower secondary szintű oktatás lehetővé tétele az 1945-ben sikerre vitt szocialista oktatáspolitikára, vele együtt az államszocializmus végét is jelentette.

Mindemellett az önigazgatás alapuló állami oktatási rendszer építésével a magyar tanügyigazgatás rendjét letéértette a *Ratio Educationis* által megkezdett útról, amelyhez majd csak negyedszázad elmultával kanyarodtak vissza.

Mire jutottak?

A rendszerváltás után, az 1993-ban elfogadott új oktatási törvény lényegében átemelte az iskola szakmai autonómiáját rögzítő 1985-ös törvényt. Mindennek következtében a mindenkire vonatkozó tankötelezettség nyilvánvaló közpolitikai célját minden egyes iskola tantestülete önmagukra szabva határozhatta meg. A háború előtti egységes tantervű népiskolai képzéshez képest az önigazgató általános iskolák között egyre nőtt a különbség.

Az iskolai autonómia ideológia alapján megerősítették az 1985-ös szelekciós politikát. Támogatták a hat- és a nyolcosztályos gimnáziumok és alternatív iskolák robbanásszerű elterjedését.⁴ Vélhetőleg a döntést hozó politikussá váló pedagógusok sem tudták, hogy szakmai felfogásukat követve elősegítették, hogy a 10–14 éveseket befogadó iskolák között a társadalmi különbségek drámaian megnövekedjenek.

Ma csupán részben lehet látni, hogy honnan eredt az az erős hit, hogy az autonóm tantestületek szabadon és önként szolgálják az országos léptékben értelmezett közoktatás ügyét, ennek részeként elsősorban a tanítványaik és a (helyi) társadalom érdekeit követik, és csupán másodsorban az önmagukét. Mire alapozták, hogy az együttműködő iskolák közössége nagyobb és elfogadottabb egyenlőséget teremt, mint amire az állam valaha képes volt? Tévedtek, az egységességből csupán verbalizmus és a drámaian leszakadó rétegek gyermekeinek szisztematikusan romló sorsa fölötti aggodalom és őszinte együttérzés maradt.

Piacgazdaság és közszolgálat, valamint az egyenlőség a rendszerváltás évtizedeiben

Az 1948-ban államosított iskolák monolitikus tömbjét bontotta meg a fenntartói pluralizmus-elvű politika. A közösségi szféra mellett egyre növekvő mértékben jelentek meg az egyházi fenntartású, többnyire hat- és nyolcosztályos gimnáziumok, és a különböző fenntartói hátterű magániskolák. A nem állami, a nem önkormányzati isko-

⁴ 1988-ban két gimnáziumban, 1990-ben 10, 1991-ben további 45-ben indult meg a képzés, 1992/93-ban 59 helyen kérvényezték a képzési szerkezet átalakítását (*Balogh 1991: 57*).

lák az elkülönülés intézményei lettek: a társadalmi elit vagy a leszakadók iskolái. A szegregálódás természetes következménye a közösségi és a nem közösségi – egyházi és magániskolák – elkülönülése. Miképp a polgári demokráciákban többségében általánosan elfogadott, hogy a piacgazdaság szférája és az állami közzszolgáltatás együtt, de mégis elkülönülve működik.

Ahonnán a tanügyigazgatás új rendje nőtt ki 1985-ben, ugyanonnan eredt az államellenes eszme: gyenge legyen a központi államigazgatás és erős a települési önkormányzati rendszer. A nagyságukat és a pénzügyi forrásaik erejét figyelmen kívül hagyó – egymás mellé rendelt – önkormányzatok rendszerének létrejöttéről van szó. Az iskolai és települési autonómia közös gondolati eleme a társadalomszervezés hierarchikus rendszerének tagadása, az alulról építkezés, a munkahelyen dolgozó és a településeken élők belátására való hagyatkozás, a magasabb szintű koordináció elutasítása. A konstrukció ideológiai sikere abból is látszik, hogy a közbeszédben az önkormányzatokat sohasem tekintették az állam részének, noha kötelező állami feladatokat láttak el.

Az autonóm, a helyi közzszolgáltatást szervező önkormányzati rendszerben működtek a szintén autonóm, a fenntartóktól csupán pénzügyi tekintetben függő (közoktatási) intézmények is. A szabad választásokon megválasztott önkormányzatok és a szakmailag autonóm iskolák egymásmellettisége a konfliktusok sokaságát, illetve a különbséget növelő, ellenőrizhetetlen folyamatokat generáltak egy-egy önkormányzaton belül és között, illetve a fenntartó, állami feladatokat ellátó önkormányzatok és a szakmailag önálló iskolák között. Ebben a képletben a pedagógus közfeladatot is ellátott továbbá szakmai tekintetben önálló is volt. Az autonóm közzszolga paradoxonját 2010-ig nem oldották fel.

Egyenlőtlenség születik

Az iskolakörzetek formálissá válása, valamint az önkormányzati területi, költségvetési határokat lebontó iskolaválasztás szabadsága és a tanszabadság a középosztályba tartozó szülők és tantestületek, tanárok számára kedvező helyzetet teremtett.

A középosztálybeli értelmiségi szülők és a közéjük tartozó tanárok lényegében közösen privatizálták a közoktatásból a közös érdekeiknek megfelelő, jobbnak tekintett iskolákat, azokat, amelyek a felsőoktatási felvételeik tekintetében korábban is hatékonyak voltak. A tudatos iskolaválasztó, többnyire magasan iskolázott szülők s az ugyanilyen kultúrájú pedagógusok általában tudományalapú, tantárgyfelfogású helyi tantervet és pedagógiai programot kínáltak a közösségi fenntartású iskolákban.

A tömegoktatás iskoláinak tantestületei az esetek többségében a népiskolai hagyományokra emlékeztető központi Nemzeti alaptantervben (NAT) foglalt ideákat követtek: az általános műveltség alapja tíz műveltségi területből áll, amelyek egymástól elkülönül és szabadon kombinálható, így struktúrát nem alkotó, csekély rendezettségű elemekből tevődnek össze. A NAT szerint bármelyik tantárgyba bármilyen kontextusba kerülhet bármelyik műveltségi elem (Báthory 1991). Ez a szabad választás a tankönyvkiadóknak nyitott lehetőséget, aminek következtében még az ugyanazt a nevet viselő tantárgy tankönyveinek a tartalma is jelentősen különbözhetett. A feladatmegosztás ezen rendszere nemcsak a népesség közös műveltségének, azaz a közműveltségnek a létrejöttét tette lehetetlenné, hanem az iskolatípus és a képzés tartalma közötti egyértelmű kapcsolatot is elhomályosította. Nőtt az entrópia.

A közös érdekartikulációnak elsősorban a területi viszonyok szabtak határt. Megfigyelhető, hogy egy adott (kis)térségben többnyire van egy, a helyi vezető réteg gyermekeit befogadó általános iskola, ahová jellemzően egy másik iskolában dolgozó pedagógus inkább járítja gyerekeit, mint a saját munkahelyébe. Növekedett az iskolák teljesítménye és szociális összetétele közötti különbség, a tantestületek szakmai homogenitását a lokalizmus tartotta fenn: demográfiai hullámvölgy okán bezárt, összevont iskolák esetében az iskola telephelyén lakó pedagógusok nagyobb védelmet élveztek a fenntartó önkormányzattól, mint a munkahelyüket elveszítő kollegáik.

A kisebb városokban, amelyekben a kevés diák miatt nem lehetett önálló hat- vagy nyolcosztályos gimnáziumot felállítani, ott az iskolán belül nyitnak más képzéstartalmú osztályok mellett szelektív képzést. Ezáltal az azonos képzéshelyen *belüli* elkülönítés szélsőséges formái jöttek létre.

Az OECD adatai szerint a 20. század végén az iskolák szervezeti és tartalmi ügyeiben a magyarországi tantestületek rendelkeztek a legnagyobb döntési joggal európai kollégáik között. Ez az autonómia adta lehetőség nem az egyenlőséget, nem is a pedagógiai munka hatékonyságát, hanem a különbségek növekedését és az iskolák izolációbba fordulását eredményezte. Az önálló iskolák tömegében legalizálódott „az osztályban azt teszem, amit akarok” szakmai önállóság gyakorlata, ami részben munkaminimalizálást és a diákok munkaterheinek csökkenését jelentette.

Igen gyakran az a kolléga lett az igazgató, aki több csoportbontást, több túlórárt ígért, és még egyéb kedvezményekkel is kampányolt. A pedagógiai munka ellenőrzésének, az elfogadott pedagógiai program teljesítése vizsgálatának bejelentése önsorsrontással ért fel, hiszen a munkavállaló választja meg munkáltatóját.

A tantestületi érdekek és főként a hangadó pedagógusok érdekérvényesítése előtt formális korlátok alig voltak. Az iskolák közötti különbségek csökkentésére csupán a meggyőzés mérsékelten hatékony verbális eszköze állt rendelkezésre.

A fentebb ismertetett folyamatok nem, illetve részben érintették a változatlanul központi irányítás alatt maradt szakoktatást, aminek képzési szerkezetébe a hatvanas évek eleji egalizáló ideológia alapján közismereti tárgyakat helyeztek el a szakképzésiek mellé, amelyek iránti érdektelenség is szerepet játszott a megnövekedett kimaradásban.

A második háború körüli évekhez képest soha nem látott mértékű társadalmi-kulturális elkülönülés jött létre. A PISA első adatai szerint az EU-n belül Magyarországon volt a legnagyobb mértékű az iskolák teljesítményei közötti különbség, miközben a középiskolai oktatás jelentősen expandálódott, egy generáció háromnegyede érettségivel rendelkezik. Mindebből egyenesen adódik, hogy az iskola, illetve az iskolarendszer szerepe, mondhatjuk ereje a társadalmi mobilitásban jelentősen csökkent.

Miközben a magyar közoktatáspolitikában meghatározó maradt az iskolai autonómia, a tanszabadság és a társadalmi egyenlőség, az egyenlő esélyek fontosságának hagyományos baloldali ideológiája, a gyakorlat ennek az ellenkezője felé haladt. Ez a kettőség húsz évig maradt fenn.

Új korszak 2010-től

A választások utáni politikai fordulat a központosítással kiüresítette az iskolai döntési szintet, vele együtt a tantestületek autonómiáját, ezzel együtt az önkormányzatok elveszítették az iskolafenntartói jogukat, az igazgatók, az állami akarat végrehajtói lettek.

A középosztály egy részét vonzó egyházi iskolák súlya tetemesen megnőtt. A szakképzés irányítása visszakerült a gazdasági tárcához.

Összességében az 1985 óta létrejött egyenlőtlenségi struktúra legalizálódott és stabilizálódott, de tovább is mélyült olyképpen, hogy a kurzus a gazdaság szempontjait, valamint a társadalmi elit és az alattuk lévők képését iskolaszervezeti szinten elkülönítette egymástól. Ezzel a középosztály évtizedek alatt megszerzett intézményes helyzetét megerősítette, ugyanakkor az alsóbb néposztályok iskoláztatása terén konszolidáló politikába kezdett, melynek fontos eleme az óvodai, bölcsődei hálózat fejlesztése – mindezek mögött munkaerőgazdálkodási szempontok is álltak. Úgy tűnik, hogy országos léptékben az egyenlőtlenség ügye nem lett se a társadalmi, se a politikai nyugtalanság forrása a telítődött közoktatás korában. Azaz, az elkülönítést érdemben támogató oktatáspolitikai következtében megnövekedett társadalmi különbségek ténye nem transformálódott politikai dimenzióba. Ennek a minden tekintetben új korszaknak a taglása – terjedelmi okokból – egy másik tanulmány tárgya leend.

Miközben Nyugat-Európában a mérvadó oktatáspolitikai intézmények, az UNESCO, az OECD és az Európai Unió központja a hagyományos és a radikális fordulatokról megkímélt európai baloldali ideológia mentén továbbra is lemorzsolódásellenes (korai iskolaelhagyás), és a szociális integráció eszméjét hirdetik, a kelet-európai gyakorlat más irányba halad. E térség általános politikai kultúrája, miközben az európai ethosz szavait használja, homlokegyenest azzal ellentétesen cselekszik.

Kitekintés

A társadalmi osztályok közötti különbségből nem lett harcos egyenlőségpolitika a 21. században. Polgári érdekeket szolgáló berendezkedés jött létre, mely szerkezetében hasonlít a nyugat-európaiakéhoz, lényege azonban mélyen tagolt – valamennyi poszt-kommunista államban. Ma már nem is lehet parasztságról és munkásosztályról beszélni, képviselőjük sincs. Azonban a társadalom peremén élők érdekeit képviselő értelmiségiek hangja még erősödhet.

Nem is tűnik valószínűnek, hogy a közeli időben a társadalmi egységességet erősítő oktatáspolitikai előtt tér nyíljon hazánkban. Nem kizárt, hogy a társadalom alsóbb rétegeiben élők kulturális identitásának felismerése veszi át az egyenlőség igenlésétől a vezető ideológia szerepét, a *woke*. Az új kulturális ideológiában, a lent lévők – a többségi társadalomtól független – önálló kultúrájának felépítése a cél, autonóm értékrendjük képviselésével, amelyben önálló társadalomképük és a helyzetükből levezetett történelemértelmezésük a meghatározó. Következésképpen számukra az integrált oktatás gondolata értelmetlen, sőt idegen.

Érzékelhető, hogy a társadalmi rétegek közötti különbségek ügyét elhagyta a baloldali politika, és helyette mintha a nemek közötti társadalmi különbség került volna a politikai közbeszédbe, az egyenlőségideológia eköré szerveződik.

Meglehet, hogy létrejön a Nyugattal szemben álló, az idegeneket kirekesztő, a nemzeti, népi, a régmúlt közös öröksége alapján értelmezett egységes magyarságkép, és a keresztény értékrend adja majd meg az egyenlőség értelmezési keretét, amiben nagy súllyal szerepelhet a határon túli, hátrányos helyzetű magyarokat felkaroló, tehetségeket támogató kormányzati politika.

A fenti szavaknak nincs jóslőerejük, pusztán feltételezéseken alapulnak, csupán a napjaink társadalmi jelenségeinek mechanikus extrapolálásáról van szó. A politikai bizonytalanság korában ugyanis bármi megtörténhet.

IRODALOM

- BALOGH L. (1991) Szerkezetváltás a középiskolában. *Iskolakultúra*, Vol. 1. No. 9. pp. 57–61.
- BASSOLA Z. (1998) *Ki voltam... Egy kultuszminisztériumi államtitkár vallomásai*. Budapest, Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum.
- BÁTHORY Z. (1991) Az Alaptanterv és közoktatás szabályozása. *Új Pedagógiai Szemle*, Vol. 41. No. 2. pp. 5–12.
- GAZSÓ F. (1979) Az egyenlőtlen esélyek és az iskola. *Valóság*, Vol. 22. No. 9. pp. 1–11.
- GREEN, T. F. (1980) *Predicting the Behavior of the Educational System*. Syracuse University Press.
- KARÁCSONY S. (1939) *A magyar észjárás és a közoktatásügyünk reformja*. Budapest, Exodus kiadás.
- KÁLLAI GY. – RÉVAI J. (1943) *Népiség, demokrácia, szocializmus*. Budapest, Téka (Társadalmi könyvtár).
- LIEBKECHT, V. (1914) *A tudás: hatalom! A hatalom tudás!* az 1872 február 5-én a drezdai munkásképző-egyesület alapító ünnepén tartott ünnepi beszéd. Budapest, Népszava Könyvkereskedés.
- LÓRÁND F. (1983) *A szocialista nevelőiskola egy lehetséges modellje. (Kutatás a távlati fejlesztés számára.)* Készült az Országos Pedagógiai Intézet Neveléseméleti és Iskolakutatási Önálló osztályán. (Kézirat gyanánt.) Budapest, Országos Pedagógiai Intézet.
- NAGY P. T. (2014) A tömegesedés évszázada – A történet-szociológia új lehetőségei. *Educatio*, Vol. 23. No. 4. pp. 216–238.
- NIETZSCHE, F. (1996) *Adalék a morál genealógiájához*. Budapest, Holnap Kiadó.
- NOLTE, E. (2003) *A fasiszmus korszaka – Action française / Az olasz fasiszmus / A nemzeti-szocializmus*. Budapest, Kairosz Kiadó.
- RAINER M. J. (2011) *Bevezetés a Kádárizmusba*. Budapest, 1956-os Intézet – L'Harmattan Kiadó.
- SÁSKA G. (2004) Az alternatív pedagógia poszt-szocialista győzelme. *Beszélő*, 12. sz. <http://beszelo.c3.hu/04/12/05saska.htm> [Letöltve: 2021. 03. 05.]
- SÁSKA G. (2006a) A társadalmi egyenlőség megteremtésének kísérlete az ötvenes évek felsőoktatásában. *Educatio*, Vol. 15. No. 3. pp. 593–608.
- SÁSKA G. (2006b) Az oktatási ideológiák változékonyságáról. *Új Pedagógiai Szemle*, Vol. 56. <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/saska-geza-oktatasi> [Letöltve: 2021. 03. 05.]
- SÁSKA G. (2006c) *A szocialista és a polgári nevelés radikális alternatívái*. Budapest, Felsőoktatáskutató Intézet, Kutatás Közben sorozat 267.
- SÁSKA G. (2009) Nevelésügyünk húsz éve. *Educatio*, Vol. 18. No. 4. pp. 492–508.
- SÁSKA G. (2011a) Ideológiák és az oktatás. *Educatio*, Vol. 20. No. 1. pp. 3–17.
- SÁSKA G. (2011b) *Új társadalomhoz új embert és új pedagógiát! a XX. századi egyenlőségpárti és antikapitalista pedagógiákról*. Budapest, Gondolat Kiadó.
- SÁSKA G. (2012) Mit osztályoztak a matematikatanárok 2011-ben? A matematikaosztályzat rejtett összetevői. *Educatio*, Vol. 21. No. 4. pp. 563–577.

- SÁSKA G. (2013) Centralizáció, decentralizáció, demokrácia. *Educatio*, Vol. 22. No. 1. pp. 3–22.
- SÁSKA G. (2015) Az általános iskola és az emlékezetpolitika – a szovjet forgatókönyv és a nemzetnevelők. *Educatio*, Vol. 24. No. 4. pp. 11–35.
- SÁSKA G. (2020) A pszichológia és a pedagógia az oktatáspolitikában. *Educatio*, Vol. 29. No. 4. pp. 529–544.
- SOMLÓ B. (1907) *Állami beavatkozás és individualizmus*. Budapest, Grill Károly Könyvkiadóvállalata.
- SOMOGYVÁRI L. (2015) Származási kategóriák és lemorzsolódás a középiskolában (1953–1962). *Neveléstudomány*, No. 3. pp. 56–68.
- TAKÁCS R. (2008) *A származási megszüntetése*. Budapest, Napvilág Kiadó.
- TELLÉR GY. (Kovács János) (1976) A szabadság egy rejtett dimenziója. *Irodalmi Újság (Párizs)*, nov. dec. 6–7.
- VALUCH T. (2006) A magyar művelődés 1948 után. In: KÓSA LÁSZLÓ (ed.) *Magyar művelődéstörténet*. Budapest, Osiris Kiadó. pp. 565–689.

FELSŐOKTATÁSBAN OKTATÓK DIGITÁLIS KOMPETENCIÁINAK FEJLESZTÉSI LEHETŐSÉGEI

DRINGÓ-HORVÁTH IDA – T. NAGYJUDIT* – WEBER ANDREA

Károli Gáspár Református Egyetem, IKT Kutatóközpont

Beérkezett: 2021. július 14., elfogadva: 2021. november 3.

A tanulmány fókuszában a digitális pedagógiai kompetencia fejlesztésének jelentősége áll. Ennek eredményeként egy olyan komplex intézményi oktatásfejlesztési elképzelésről ad számot, melynek elemei – előzetes igény- és kompetenciamérés, fejlesztési folyamat, illetve visszacsatolás, azaz a fejlesztés hatékonyságának mérése – egymásba fonódva, egymásra épülve képesek hatékonyan biztosítani a felsőoktatók szisztematikus, reflektált oktatásinformatikai fejlesztését. A tanulmány az egyes elemek részletes bemutatása és létjogosultságának indoklása mellett beszámol a rendszer pilot kipróbálásának első eredményeiről és a tapasztalatokra épülő fejlesztési tervekről is.

Kulcsszavak: digitális kompetencia, felsőoktatás, oktatói továbbképzés

The article focuses on the significance of developing the competence of digital pedagogy. Following that, we will propose a complex plan for institutional educational development, the elements of which (preliminary needs and competence analysis, the development process itself, and feedback, i.e. measuring the efficacy of development) will be able to successfully guarantee, by building on each other in an intertwined fashion, the systematic and reflective ICT development of teachers in higher education. Apart from thoroughly introducing and giving a rationale for each element, the study will also highlight the results of the first pilot run and, by drawing conclusions from the pilot's experiences, plans for improvement.

Keywords: digital competence, higher education, educational professional development

* Levelező szerző: T. Nagy Judit, Károli Gáspár Református Egyetem, IKT Kutatóközpont, 1088 Budapest, Reviczky u. 4. E-mail: tnagy.judit@kre.hu

Bevezetés

A digitális pedagógiai kompetencia vagy más néven *oktatásinformatika* fogalma tartalmazza „az infokommunikációs technológiák tanításban és tanulásban, valamint az „oktatáshoz fűződő egyéb tevékenységekben (oktatásmenedzsment, kapcsolódó egyéni és szervezeti kommunikáció, kutatási tevékenység) való felhasználásával kapcsolatos képességeket” (Dringó-Horváth et al. 2020a: 3). A leírtakat egy nagyobb egység, a digitális kompetencia részeként értelmezhetjük megfelelően: „A digitális kompetencia az információs és kommunikációs technológiák magabiztos és kritikus alkalmazása munkában, szabadidőben és a kommunikáció során. Az információk keresését, értékelését, tárolását, létrehozását, bemutatását és átadását, valamint az internetes kommunikációt és a hálózatokban való részvétel képességét foglalja magában.” (Dringó-Horváth et al. 2020a: 174; vö. Carretero–Vuorikari–Punie 2017).

A felsőoktatási intézmények hazai és nemzetközi törekvéseket követve (vö. Magyarország Digitális Oktatási Stratégiája 2016) az utóbbi években fokozottan törekedtek az oktatási és kutatási feladatok digitalizálására és ezzel összefüggésben mind a technológiai környezet, mind pedig oktatóik digitális pedagógiai kompetenciáinak megfelelő fejlesztésére. Ennek megfelelően részben már a 2020 tavaszán kitört COVID–19-világjárvány előtt is megjelentek az egyes képzőhelyeken azok a szervezeti egységek, melyek ezen folyamatok előmozdításáért és támogatásáért feleltek. A járványhelyzet következtében azonban 2020 márciusában szinte egyik napról a másikra az egyetemek mintegy 95%-a tért át Európa-szerte valamilyen formájú digitális oktatásra (Hrubos 2021). Az elrendelt kényszerű digitális átállás következtében a meglévő, digitális kompetenciafejlesztésért és e-learning tananyaggyártásért felelős szervezeti egységek jelentősége fokozódott, az ellátott funkciók köre kitágult. Egyes intézményeknél pedig a járvány kirobbanása vezetett egy, ezen funkciókat ellátó szervezeti egység létrehozásához, vagy egy meglévő egység feladatkörének kitágításához a fenti funkciókkal. Az ilyen céllal létrehozott felsőoktatási szervezeti egységek alapvető jellemzőit és funkcióit M. Pintér et al. (2021) foglalja össze. A tanulmányból kiderül, hogy ezen egységek többnyire az oktatói információs és tananyagok fejlesztését és különféle képzések szervezését látják el fő feladatként, de megjelenik még az egyéni tanácsadás, a digitális vonatkozású projektek támogatása vagy az oktatásinformatikai pályázatok, díjak kiírása és elbírálása is.

A folyamatok érintették a Károli Gáspár Református Egyetemet is (továbbiakban: KRE), ahol 2021 szeptemberétől bevezetésre került egy komplex oktatásinformatikai továbbképzési rendszer, melynek feladata az oktatói és adminisztrátori munkavállalók digitális kompetenciáinak rendszeres, igényekhez igazított fejlesztése. A rendszer kidolgozását és működtetését a KRE IKT Kutatóközpont végzi, elemeit a hatályos Intézményfejlesztési Terv (2021–2027) alapján az alábbiak képezik (1. ábra):

- Oktatók digitális kompetenciáinak és fejlesztési igényeinek felmérése, az eredmények beépítése a fejlesztési folyamatba, valamint rendszeres időközönkénti nyomonkövetés.
- Rendszeres oktatásinformatikai továbbképzési kurzusok a KRE minden munkavállalója számára, jellemzően ajánlott jelleggel, célokhoz igazított képzési módban (személyes jelenléti, online vagy blended-képzés), mely a megfelelő visszacsatolás érdekében kurzusértékeléssel zárul. A részvételről a résztvevők tanúsítványt kapnak, az IKT Kutatóközpont pedig évente kimutatást készít az Egyetem és a Karok Vezetősége ré-

szére. A rendszeres, célzott önfelnevelést az év végi jutalmazásnál, valamint kérvények (utazás és kutatási támogatások, szombat félév, előmenetel stb.) elbírálása során figyelembe veszi a vezetőség.

- Összegytemi digitális oktatásmódszertani mentorhálózat a kollégák egymás közötti ismeret- és tapasztalattömegének helyi, kisközösségi támogatására, illetve a kétirányú kommunikáció elősegítésére szolgál a munkavállalók és a képzést irányító IKT Kutatóközpont között. A mentorhálózatba Intézetenként egy kolléga kap meghívást, aki – az Intézetvezető jóváhagyásával – az alábbi tevékenységekben vesz részt: 1) intézetében összegyűjti és képviseli, továbbítja az oktatók igényeit, szükségleteit, problémáit a Központ felé; 2) egy oktatásinformatikai szakértői közösség részeként rendszeresen részt vesz a megbeszéléseken, tapasztalatcserén, információanyagok, tutorialok stb. elkészítésében; 3) igény és felkérés esetén oktathat az Egyetem oktatásinformatikai továbbképzéseiben, illetve közös pályázatokban, kutatásokban és publikációk készítésében vehet részt.



1. ábra: A KRE IKT Kutatóközpontjának oktatásinformatikai fejlesztési terve.

Forrás: Saját szerkesztés

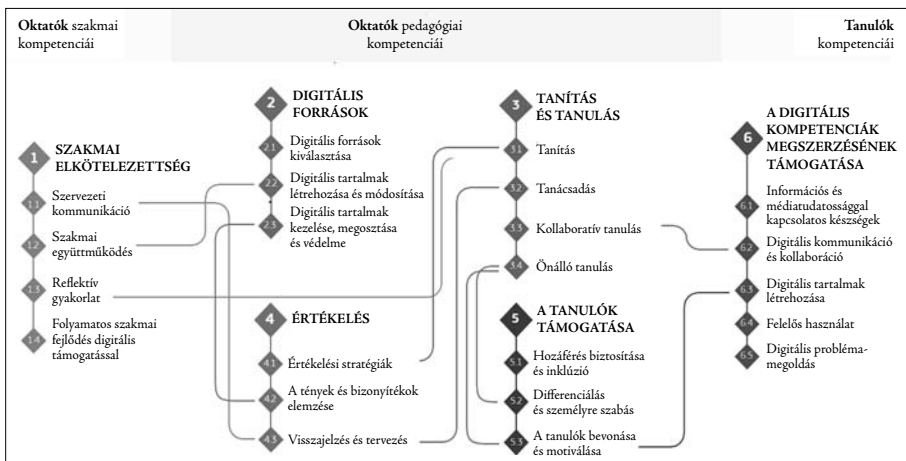
Ennek a komplex oktatásinformatikai fejlesztési elképzelésnek a teljes körű bevezetését megelőzően került sor néhány előkészítő lépésre: megvalósításra került a vezető, összegytemi kompetencia- és igényfelmérés (2021. február–március), majd ezt követően az egyetem legnagyobb karán került sor a kurzusalapú oktatásinformatikai fejlesztés és a kapcsolódó visszacsatolás kipróbálására pilot jelleggel (2021. március–június). Tanulmányunk ezen képzéselemekhez fűződő első tapasztalatokat mutatja be, kitérve a komplex fejlesztési terv 2021 őszi bevezetésére gyakorolt hatásokra is.

Az előzetes kompetencia- és igényfelmérés

Célok, felhasznált mérőeszköz és a résztvevők bemutatása

Az előzetes kompetencia- és igényfelméréshez kérdőíves módszert alkalmaztunk. Az online kérdőív révén saját kérdések segítségével mértük fel az oktatók IKT-képzettségét és

továbbképzési igényét, a KRE által támogatott platformok és alkalmazások használatának mértékét (felhasználási szokások), valamint a kapcsolódó hiányosságokat, gátló tényezőket, fejlesztési és beszerzési igényeket. Ezenfelül egy nemzetközi fejlesztési mérőeszköz, a DigCompEdu (Redecker–Punie 2017) felsőoktatás-specifikus változatának adaptálásával (ennek folyamatát lásd Dringó-Horváth et al. 2020b; Horváth et al. 2020) hat különböző területen térképeztük fel az oktatók digitális pedagógiai kompetenciáit, erősségeiket, illetve fejlesztendő területeiket (2. ábra), melyről automatikus, rövid, írásbeli visszajelzést, értékelést is kaptak a kitöltők. Az igényfelmérés és a digitális kompetenciák felmérése együttesen elősegíti a fejlesztő kurzusok célzott megtervezését, hatékonyságának növelését. A kompetenciamérés egyben azt a célt is szolgálta, hogy az oktatók saját eredményeiket felhasználva könnyebben el tudják dönteni, mely továbbképzési kurzust érdemes majd választaniuk az egyetem kínálatából. Az elektronikus kérdőívet 2021. február és április között tölthették ki az egyetem oktatói; az erre vonatkozó felhívást a KRE összes munkavállalói és megbízott oktatója e-mailben kapta meg, három alkalommal.



2. ábra: A DigCompEdu keretrendszer. Forrás: Forgó et al. 2019: 2

A DigCompEdu kérdőív segítségével a válaszadók besorolhatók a digitális kompetencia különböző jártassági szintjeire. A besorolás a válaszadó elért pontszáma alapján az egyes területekenként, valamint a hat területre összesítve is megtörténik, ez utóbbi megadja a válaszadó digitális pedagógiai kompetenciájának szintjét, a Közös Európai Referenciakerethez hasonlóan A1-től C2-ig. Az egyes területekhez tartozó (különböző számú) feleletválasztós kérdések mindegyikére 0–4 pont adható. A kompetenciaterrületekhez tartozó kérdések száma és a területen elérhető pontszám az 1. táblázatban látható.

Csakúgy, mint az eredeti mérőeszközben, mi is megkértük a kitöltőket arra, hogy az egyes területek értékelése előtt becsüljék meg saját összesített kompetenciaszintjüket. Majd ugyanezt megtették a kérdőívblokk után is, így a DigCompEdu által mért kompetenciaszint mellett rendelkezésünkre állt egy mérés előtti és egy mérés utáni önbesorolással kapott kompetenciaszint is.

A válaszadási arány magas, csaknem 60%-os volt, így vizsgálatunkban 256 fő választait elemeztünk. A nemét megadó 247 válaszadó 58,3%-a nő, 41,7%-a férfi. Az életkorát megadó 223 fő adatai alapján az átlagéletkor 49 év, 11 év szórással. A válaszadók 36,3%-a

1. táblázat: DigCompEdu kérdőív kompetenciaterületei és pontszámai

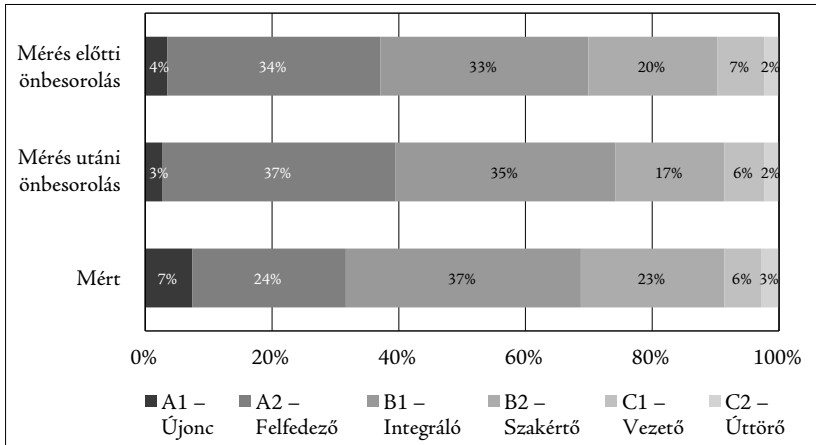
Kompetenciaterület	Kérdések száma	Elérhető pontok
1. oktatók szakmai elkötelezettsége	4 kérdés	0–16 pont
2. digitális források keresése és felhasználása	3 kérdés	0–12 pont
3. digitális megoldásokkal támogatott tanulás-tanítási folyamat	3 kérdés	0–12 pont
4. digitális megoldásokkal támogatott értékelési gyakorlat	4 kérdés	0–16 pont
5. hallgatók támogatása	3 kérdés	0–12 pont
6. hallgatók digitális kompetenciája fejlesztésének támogatása	5 kérdés	0–20 pont
Összesen	22 kérdés	0–88 pont (20 pont alatt: A1/Újjonc; 20–33 pont: A2/Felfedező; 34–49 pont: B1/Integráló; 50–56 pont: B2/Szakértő; 66–80 pont: C1/Vezető; 80–88 pont: C2/Úttörő)

a KRE tanárképzésében oktat, illetve 62,9%-a rendelkezik tanári képesítéssel. Az oktatók átlagosan 15 éve (szórás: 11 év) oktatnak a felsőoktatásban, a kérdést megválaszolók 226 fő válasza alapján.

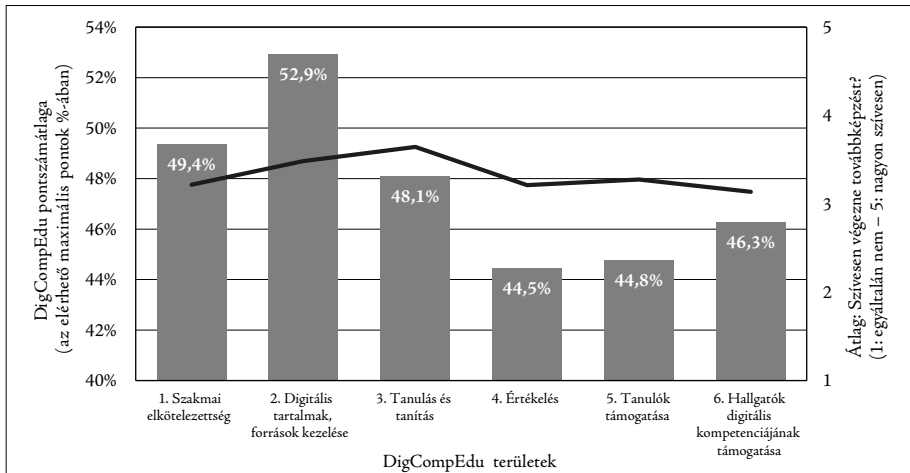
Eredmények

A DigCompEdu kompetenciaszintekhez kapcsolódó eredmények alapján látható, hogy a válaszadók többsége (mind az önbesorolás, mind a teszt eredményei alapján) digitális kompetenciáik fejlettségét tekintve az A2 (Felfedező) és a B1 (Integráló) szintbe tartozik, illetve a teszt eredményeit tekintve a B2 (Szakértő) szint előfordulása is gyakorinak mondható a válaszadók között. Míg a kitöltés előtti és utáni önbesorolások kevésbé térnek el egymástól, addig a tényleges kompetenciaszinttől való eltérés (főleg az alacsonyabb szintek tekintetében) már nagyobb mértékű (3. ábra).

A válaszadók 1–5 skálán adhatták meg, hogy a pedagógusok digitális kompetenciáit mérő európai referenciakeret mely területein végeznének szívesen továbbképzést (1 = egyáltalán nem végeznék; 5 = nagyon szívesen végeznék). Az egyes területekhez tartozó válaszok átlagát, valamint a területenkénti DigCompEdu pontszámok átlagát (az elérhető maximális pontszám %-ában) a 4. ábra mutatja. Az átlagok alapján az oktatók kompetenciaszintje az első két területen a legmagasabb, míg a 4. és 5. területen a legalacsonyabb. Ennek ellenére a legkeresettebb továbbképzési terület a digitális megoldások-



3. ábra: A DigCompEdu kompetenciaszintjei (N = 256). Forrás: Saját felmérés

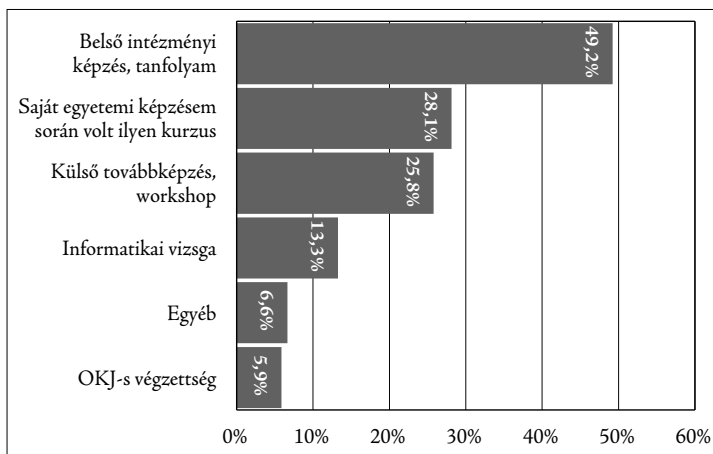


4. ábra: A DigCompEdu eredmények és képzési preferenciák (N = 256). Forrás: Saját felmérés

kal támogatott tanulás-tanítási folyamat, mely a legszorosabban kapcsolódik az oktatók mindennapi munkájához.

Az oktatók IKT-képzései, -továbbképzései kapcsán a legjelentősebbek a belső intézményi képzések/tanfolyamok (49% vett már részt belső intézményi képzéseken), a saját egyetemi képzésük során végzett kapcsolódó kurzusok (28%), illetve a külső továbbképzések, workshopok (26%). Ezeken túl azonban nem jellemző, hogy az oktatók bármilyen egyéb képzettséget szereztek volna, bármilyen képzésben részt vettek volna, különösen alacsony a hivatalos okirattal záródó képzések aránya (19%) (5. ábra).

A válaszadók 1–5 skálán adták meg preferenciáikat az oktatói továbbképzések formájához kapcsolódóan. A válaszok alapján nincs jelentős mértékű eltérés az egyes képzésmódok között, vagyis az online-, a blended- vagy a személyes jelenléti oktatást hasonlóan preferálják.



5. ábra: Oktatók IKT-képzésen való részvételének aránya ($N = 211-240$). Forrás: Saját felmérés

A konferenciaszoftvereket legalább heti rendszerességgel használók körében 43%-ban MS Teamst, míg 24%-ban Zoomot használnak az oktatók. Egyéb platformot is megjelöltek, ezek közül a Google Meet, Skype, Messenger szolgáltatások voltak a leginkább jellemzők.

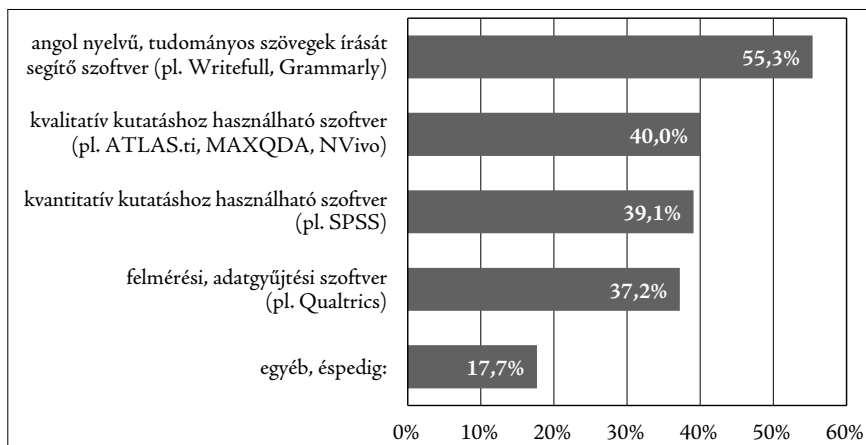
Az egyetem távoktatási keretrendszere (Moodle) jelenleg két karon (ÁJK, BTK) van teljes egészében bevezetve, itt 45%-os a kihasználtság. A többi karon (HTK, SZEK, TFK) egyéni megkeresés alapján kérhető. A kérdőív összes válaszadói közül 36% használja a Moodle-t, főként tematikák feltöltésére, tananyagok elérhetővé tételére, tananyag számonkérésére, tananyagok egyéni feldolgozására, illetve a kurzussal kapcsolatos kommunikációra.

A Moodle intenzívebb használatához a válaszadók fejlesztéseket várnának, hiszen több mint harmada problémaként említette a lassú használatot, valamint az esztétikai és technikai hiányosságokat. A válaszadók közel egynegyede jelezte, hogy a kellő ismeretek hiánya miatt nem használja a Moodle-t, ami megerősíti a Moodle-képzések szükségességét. A Moodle keretrendszer fejlesztését a válaszadók az alábbi területeken igényelnék leginkább:

- Neptunnal való összekapcsolás (35%),
- alkalmazások (pl. online meeting) integrálása (23%),
- rendszer stabilitásának növelése (19%),
- MS Office 365-tel való összekapcsolás megvalósítása (funkciók integrálása) (18%).

Azoknak, akik a tananyagok egyéni feldolgozására (is) használják a Moodle-t (pl. interaktív feladatok), szignifikánsan magasabb a DigCompEdu átlagpontoszámuk ($F[1;89] = 9,185, p < 0,01$).

Az összes válaszadót kérdeztük arról is, hogy szerintük milyen további alkalmazások beszerzésére van szükség oktatási és/vagy kutatási munkájukhoz kapcsolódóan (4. ábra). A kérdésre érdemben válaszolóknak több mint fele jelölte meg, hogy angol nyelvű, tudományos szövegek írását segítő szoftverre lenne szüksége munkájának végzéséhez (pl. Writefull, Grammarly). Négy-negyztizedük említette a kvalitatív (pl. ATLAS, MAXQDA, NVivo)



6. ábra: Az oktatók által igényelt alkalmazások (N = 215). Forrás: Saját felmérés

és a kvantitatív kutatási szoftvereket (pl. SPSS, MPLus), s csaknem négyötödük a felmérési, adatgyűjtési szoftvereket (pl. Qualtrics). Az egyéb válaszok között megjelentek vizuális munkákhoz használható szoftverek, Photoshop, plágiumkezelő szoftverek, kottairó szoftver, matematikai szöveg írását segítő eszköz, játékos oktatást segítő eszközök (pl. Quizzy, Kahoot), online interaktív oktatási felületek (pl. Mentimeter, Wordwall).

Az igényfelmérésre épülő kurzusalapú fejlesztés

Az igényfelmérésre épülve a képzésekhez kapcsolódóan elkészült az Ozone kurzusmeghirdetési és adminisztrációs felület, melynek funkciói a következők:

- kurzusok meghirdetése (időpont, téma, oktató, leírás);
- adminisztrálás (jelentkezések, tanúsítványok);
- kommunikáció a jelentkezőkkel (üzenőfal, csoportos e-mail);
- értékelés (oktatói visszajelzések, kurzusértékelések).

Fontos nívója az Ozone rendszerének a több funkcióhoz is kapcsolódó automatikus üzenetküldés, amely a folyamatos visszajelzést és kölcsönös kommunikáció segítségével szolgálja a résztvevők és a kurzusvezetők számára egyaránt, és egyben meggyorsítja és leegyszerűsíti az alapvető kommunikációs folyamatokat a kurzusszervezés során.

A 2020/2021-es akadémiai év II. félévében pilot jelleggel indultak el a fejlesztő kurzusok 7 kurzusvezető közreműködésével az egyetem legnagyobb karán (BTK, 359 oktató). A képzések az előzetes igényfelméréshez kapcsolódóan a pedagógusok digitális kompetenciáinak európai keretrendszerére (DigCompEdu) épültek. A hat területből a kipróbálási szakaszban négy területen 14 témakör került meghirdetésre, melyek közül 4 irányult a Moodle e-learning keretrendszerre. A képzéseken 2021 márciusa és májusa között összesen 35 kurzuson összesen 254 fő vett részt (2. táblázat).

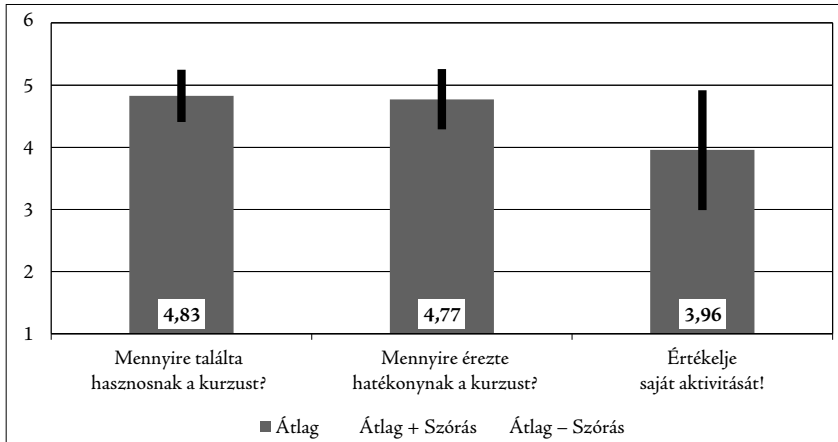
A résztvevőket a kurzusukat követően egy értékelő kérdőív kitöltésére kértük, a válaszadás 79,5%-os volt (2021. június 7-ig). Az értékelő kérdőív négy feleletválasztós és két nyitott kérdést tartalmazott az elvégzett kurzusra vonatkozóan.

2. táblázat: Meghirdetett kurzusok és a résztvevők száma, DigCompEdu területenként

DigCompEdu terület	Meghirdetett kurzus címe	Meghirdetett alkalmak	Résztvevők száma
1. Szakmai elkötelezettség	Online konferenciák szervezése	2	18
2. Digitális források	Interaktív tananyagok fejlesztése LMS: MSOffice365 és MSTeams – kezdő/haladó	12	92
	Moodle felület és kurzustematikák összehangolása MAXWHERE – 3D termék IMS adattartalom		
3. Tanítás és tanulás	LMS: Moodle kurzusok felépítése, tananyagok Online videókonferencia szoftverek (Zoom)	15	97
	Interaktivitás növelése online környezetben Tükrözött osztályterem		
	Tanárhoz és kurzushoz igazított online tanítás és számonkérés Teacher and course-aligned online teaching and assessment		
4. Értékelés	LMS: Moodle tesztfeladatsorok (alapok)	6	47
	LMS: Moodle tesztfeladatsorok (haladó)		

Az első három feleletválasztós kérdésnél a válaszadók 1-től 5-ig terjedő Likert-skálán értékelhették (ahol magasabb értékek jelölik a pozitívabb értékelést) a kurzus *hasznosságát, hatékonyságát*, valamint *saját aktivitásukat*. A hasznosság és a hatékonyság megítélése hasonló volt, míg a résztvevők saját aktivitására kicsit alacsonyabb átlag és nagyobb szórás volt jellemző (7. ábra).

A negyedik, több választ is megengedő feleletválasztós kérdés azt próbálta feltárni, hogy miben segítette a résztvevőket a kurzus elvégzése. A válaszolók több mint háromnegyede (78,5%) a gyakorlati készségek megszerzését jelölte meg, egyötödük pedig az új kapcsolatok megszerzését (is) kihangsúlyozta. A gyakorlati készségfejlesztést megjelölő résztvevők hasznosabbnak (Mann–Whitney, $p < 0,01$) és hatékonyabbnak érezték ($p < 0,01$) a kurzust. Továbbá minél nagyobb volt a résztvevő saját aktivitása a kurzuson, annál hatékonyabbnak ($\rho = 0,285$, $p < 0,001$) és hasznosabbnak ($\rho = 0,272$, $p < 0,001$) ítélte a kurzust. A képzéseket tehát mindenképpen érdemes gyakorlatorientált módon, a résztvevőket minél jobban bevonva megtartani, az aktivizálás során szem előtt tartva a különböző tanulói típusokat, tanulási igényeket, szokásokat.



7. ábra: A kurzusok hasznossága, hatékonysága és a résztvevők aktivitása (1-től 5-ig terjedő Likert-skála). Forrás: Saját felmérés

A kérdőív két nyitott kérdése arra vonatkozott, hogy a résztvevőknek milyen pozitív, illetve negatív élményeik voltak a kurzuson. A pozitív válaszok között jellemző volt az új digitális pedagógiai ismeretek szerzése, a kollégákkal való együttgondolkodás, a kis-csoportos, közösségi együttlét és a pozitív atmoszféra, hangulat. Többen említették a kurzusvezetők kedves, bátorító hangnemét, szakértelmét, oktatási módszereit is, illetve azt, hogy konkrét, saját gyakorlatban azonnal alkalmazható és hasznosítható ismereteket szereztek a kurzuson. A résztvevők többsége nem számolt be negatív élményről vagy nehézségről a kurzushoz kapcsolódóan. A negatív tapasztalatok elsősorban azt hangsúlyozták, hogy több hasonló kurzusra lenne igény, illetve, hogy túl rövidnek bizonyult a kurzus hossza, vagyis a 90 percet a résztvevők 20%-a kevésnek érzékelt. Voltak olyan résztvevők is, akik saját kompetenciáik és energiáik hiányosságát vélték felfedezni a kurzus során, amit nehézségként, negatív élményként érzékelték, ugyanakkor érzékelték azt is, hogy ez a fejlődés lehetőségét biztosítja.

Összegzés

Összességében elmondható, hogy a komplex fejlesztési rendszer első elemeinek kipróbálása alapvetően pozitív tapasztalatokkal zárult és megerősítette a fejlesztés következetes továbbvitelének szükségességét. A DigCompEdu keretrendszerre épülő kompetenciame-reéseket és a keretrendszeren alapuló kurzusfejlesztést tehát érdemes rendszeresíteni és továbbfejlesztetni.

A visszajelzések alapján továbbra is a gyakorlatias, workshop-jellegű fejlesztés a célravezető, de a képzés hosszát, illetve akár mennyiségét és jellegét is (több elemből álló képzések, képzési célhoz igazodó képzésmód: személyes, online, illetve blended-képzés) érdemes körültekintően megválasztani, lehetőség szerint minél változatosabban összeállítani, hogy a legkülönbözőbb igényekhez is igazodni tudjon.

Tapasztaltuk azt is, hogy érdemes a résztvevőket az eddigieknél jobban differenciálni, több azonos témájú, különböző tudásszintű kurzust létrehozni, egy kurzus témájának megközelítésekor ugyanis a kurzusvezetőnek és a résztvevőknek egyaránt nehézséget

okozhat, ha a résztvevők tudásszintje nagymértékben különbözik. A tudásszint meghatározása azonban bizonyos konkrét témák esetén problémát okozott a résztvevőknek, ehhez adott esetben további segítség kidolgozása javasolt.

A kurzusokhoz kapcsolódó visszajelzések és értékelések alapján szintén hasznos tapasztalat, hogy az online értékelő kérdőív módosítása, illetve bővítése szükséges annak érdekében, hogy a fejlesztéshez jobban hasznosítható visszajelzések születhessenek, illetve, hogy az oktató önreflexiók készségét is fejleszteni lehessen a visszajelzés során, mely nagyban hozzájárul bármely kompetenciafejlesztés hosszú távú sikerességéhez (Dringó-Horváth 2020b).

A későbbiekben az Ozone kurzusmeghirdetési és adminisztrációs alkalmazás további bővítése is elengedhetetlen lesz a hatékonyabb, zökkenőmentesebb működés érdekében. Az automatikus üzenetküldés fejlesztése által elérhető, hogy minden alapvető kommunikációs folyamat automatizálódhasson, minél inkább tehermentesítve ezáltal a kurzus-szervezőket és kurzusvezetőket. Ezenfelül célként fogalmazódott meg a teljes kurzus-szervezői felület angol nyelvre fordítása, hiszen a Károli Gáspár Református Egyetemen a nem magyar anyanyelvű oktatók aránya évről évre nő, és a nemzetközi kapcsolatok száma is folyamatosan gyarapodik az egyre bővülő oktatói és hallgatói mobilitási lehetőségek révén.

A jövő nagy kihívása a komplex képzési rendszer további elemeinek beindítása és eredményességük, hatékonyságuk mérése (például mentorhálózat, jógyakorlatok adatbázis). Az elképzelt rendszer elemei legfőképpen együttesen szolgálhatják majd leghatékonyabban a digitális kompetenciafejlesztést, a területhez kapcsolódó ismeretek és készségek hosszú távú, gyakorlati implementálását.

IRODALOM

- CARRETERO, S., VUORIKARI, R. & PUNIE, Y. (2017) *DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with Eight Pro-Ficiency Levels and Examples of Use*. Seville, Joint Research Centre. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/3c5e7879-308f-11e7-9412-01aa75ed71a1/language-en> [Letöltve: 2021. 06. 07.]
- DRINGÓ-HORVÁTH I., DOMBI J., HÜLBER L., MENYHEI ZS., M. PINTÉR T. & PAPP-DANKA A. (2020a) *Az oktatásinformatika módszertana a felsőoktatásban*. Budapest, KRE IKT Kutatóközpontja.
- DRINGÓ-HORVÁTH I., HÜLBER L., M. PINTÉR T. & PAPP-DANKA A. (2020b) A tanárképzés oktatási kultúrájának több szempontú jellemzése. In: VARGA A., ANDL H. & MOLNÁR-KOVÁCS Zs. (eds) *Új kutatások a neveléstudományokban*. pp. 129–142.
- FORGÓ S., LÜKŐ I., MOLNÁR GY., SZÜTS Z., HORVÁTH J., KÉPES J., MEDVE K., NAGY K., SZABÓNÉ BERKI É., VIDÉKINÉ REMÉNYI J. & ZARKA D. (2019) *A hazai pedagógus-előmeneteli rendszerhez illeszkedő, a DigCompEdu (2017. XII.) EU-ajánlás alapján kidolgozott javaslat a pedagógusok digitáliskompetencia-szintjeinek meghatározásához és fejlesztéséhez*. Budapest, Digitális Pedagógiai Fejlesztések Munkacsoport, Oktatási Hivatal. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/efop3215/Javaslat_a_pedagogusok_digitalis_kompetencia_szintjeinek_meghatarozasahoz_2020_04_30_MK.pdf [Letöltve: 2021. 06. 07.]
- HORVÁTH L., HÜLBER L., MISLEY H., M. PINTÉR T., PAPP-DANKA A. & DRINGÓ-HORVÁTH I. (2020) Tanárképzők digitális kompetenciájának mérése – a DigCompEdu adaptálása a hazai felsőoktatási környezetre. *Neveléstudomány*, Vol. 8. No. 2. pp. 5–25.

HRUBOS, I. (2021) A koronavírus-válság hatása a felsőoktatásra. *Educatio*, Vol. 30. No. 1. pp. 50–62.

Magyarország Digitális Oktatási Stratégiája (2016) A Kormány által 1536/2016.

(X. 13.) Korm. határozattal a Digitális Jólét Program részeként elfogadott stratégia.

<https://2015-2019.kormany.hu/download/0/cc/d0000/MDO.pdf> [Letöltve: 2021. 06. 07.]

M. PINTÉR T., BODNÁR É., DÓSA K., DORNER H., LÉNÁRT K., LENGYELNÉ MOLNÁR T., MISIC G., OLLÉ J., RYMARENKO M., VÖRÖS Z. & DRINGÓ-HORVÁTH I. (2021) Oktatás-informatikai helyzetkép a magyarországi felsőoktatásban. *Új Pedagógiai Szemle*, Vol. 71. Nos 3–4. pp. 54–74.

REDECKER, C. & PUNIE, Y. (2017, eds) *European Framework for the Digital Competence of Educators. DigCompEdu*. Luxembourg, Publications Office of the European Union. http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC107466/pdf_digcomedu_a4_final.pdf [Letöltve: 2021. 06. 07.]

A cikk a Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>) feltételei szerint publikált Open Access közlemény, melynek szellemében a cikk bármilyen médiumban szabadon felhasználható, megosztható és újraközölhető, feltéve, hogy az eredeti szerző és a közlés helye, illetve a CC License linkje és az esetlegesen végrehajtott módosítások feltüntetésre kerülnek. (SID_1)

ONLINE VAGY HAGYOMÁNYOS TANTERMI OKTATÁS? HALLGATÓI ELÉGEDETTSÉG KÉRDŐÍVES FELMÉRÉSE EGY RENDKÍVÜLI OKTATÁSI FÉLÉVRŐL

KAZAINÉ ÓNODI ANNAMÁRIA

Budapesti Corvinus Egyetem, Vállalatgazdaságtan Intézet

Beérkezett: 2021. január 18., elfogadva: 2021. november 3.

A koronavírus-járvány elleni védekezés, a kényszerű online oktatás egyaránt jelentett óriási kihívást és fejlődésre ösztönző erőt. A Budapesti Corvinus Egyetemen a több mint 500 választ tartalmazó hallgatói kérdőíves felmérésünk bepillantást enged a 2020/2021. év 1. félévének rendkívüli időszakába. A vegyes oktatás bevezetését teljes online oktatás követte. Bemutatjuk, hogy mely tényezők segítettek, hogy a hallgatók oktatással kapcsolatos elégedettsége ne csökkenjen, illetve mi jelentette számukra a legnagyobb kihívást. A felmérésünk jövőre vonatkozó egyik legfontosabb üzenete, hogy a hallgatók több mint 80%-a, ha lehetőség lett volna rá, akkor a hagyományos tantermi szemináriumi oktatási formát választotta volna.

Kulcsszavak: felsőoktatás, pandémia, online oktatás, hallgatói vélemény

Struggle against the coronavirus epidemic meant a huge challenge and a driving force for development. We had to switch to online education. Our student questionnaire survey at the Corvinus University of Budapest, which contains more than 500 answers, provides an insight into the extraordinary period of the first half of 2020/2021. We started with a mixed education and then switched to full online education. We present the factors that led to the fact that students' satisfaction with the subject did not decrease, and what was the biggest challenge for the students. The key message of our survey is, that more than 80% of the students would choose the traditional weekly seminars.

Keywords: tertiary education, epidemic, online education, student opinion

Levelező szerző: Kazainé Ónodi Annamária, Budapesti Corvinus Egyetem, Vállalatgazdaságtani Intézet, 1093 Budapest, Fővám tér 8. E-mail: annamaria.kazaineonodi@uni-corvinus.hu

Bevezetés

2020-ban a világot jelentős kihívások elé állította a Kínából induló koronavírus-járvány. Ez alól az oktatás sem volt kivétel. A járvány első hullámában, 2020 márciusában és a második hullám idején, 2020 novemberétől a hazai felsőoktatásnak is teljes körűen át kellett állnia az online oktatásra. Ez óriási próbatétel volt mind az oktatók, mind a hallgatók számára. A kihívásokat csak jelentős oktatói fejlesztésekkel és további energiabefektetéssel lehetett kezelni. A járvány kényszerhelyzetet teremtett, nem volt választási lehetőség. Ugyanakkor tekinthetjük a kényszerű online oktatást egy óriási kísérletnek is.

2020/2021 1. félévében a Budapesti Corvinus Egyetem egyik kurzusán (Vállalatgazdaságtan) tanuló több mint 900 hallgató a félév első részében vegyes oktatásban vett részt. Az elméleti előadásokat online biztosította az egyetem, a gyakorlati foglalkozások kisebb csoportokra bontva, kéthetente tantermi foglalkozás keretében zajlottak. A tantermi foglalkozásokat otthon végzett egyéni és csoportmunka egészítette ki. 2020 novemberétől megszűntek a tantermi foglalkozások, az egyetem teljes online oktatásra állt át. Jelen kutatási összefoglaló annak a több mint 500 elsőéves egyetemistának a véleményét mutatja be, akik az érettségire és a felvételre már online készültek fel, viszont 2020 szeptemberében és októberében még megtapasztalták a hagyományos tantermi oktatást, majd novembertől újból visszakényszerültek az online világba.

Kazainé (2019) kutatásában alátámasztotta, hogy a jelen elemzésben is vizsgált Vállalatgazdaságtan tárggyal való hallgatói elégedettséget egyaránt befolyásolja a tankönyvvel, az előadással és a szemináriumi munkával való elégedettség. Kimutatható volt, hogy az elégedettségben a szemináriumi munkának van a legnagyobb szerepe. Ezért jelen kutatás kizárólag a szemináriumi tevékenységre koncentrált, nem kérdőjelezt meg a tananyagok és az előadások szerepét sem. A fő kutatási kérdés, hogy a jövőben mire kellene koncentrálni a szemináriumi munka során annak érdekében, hogy minél magasabb hallgatói elégedettséget érjünk el.

Az oktatás körülményei és az elemzés keretrendszere

A koronavírus-világjárvány miatt 2020 márciusában kihirdetett veszélyhelyzet 2020 júniusában szűnt meg, melynek következtében a Budapesti Corvinus Egyetemen 2020 szeptemberében lehetővé vált a hagyományos jelenléti tantermi oktatásra való visszatérés. Az egyetemen, készülve a koronavírus következő hullámára hibrid oktatási forma került bevezetésre. Ennek értelmében a 100 főnél nagyobb előadásokat aszinkron előadás formájában, videostream segítségével tartották meg, míg a szemináriumok megtartására a tantárgyfelelősöknek választási lehetőséget biztosítottak a szigorú biztonsági intézkedések betartása mellett, amely lehetővé tette a hagyományos tantermi foglalkozások megtartását is. A koronavírus-járvány második hulláma Magyarországot is elérte, ezért az egyetem 2020 novemberében újra teljes digitális távolléti oktatásra állt át, így minden tantárgy esetében ebben a formában történt a félév lezárása.

Az elemzés tárgyát adó Vállalatgazdaságtan kurzust évtizedek óta több mint 900 első évfolyamos nappali tagozatos hallgató kezdi meg. Az előadás mellett a tantárgy követelményeit heti egy időszaki, illetve emelt szinten heti két időszaki szemináriumi

munkával lehet teljesíteni. Emelt szinten a plusz egy időszavat a hallgatók számára az alaptantárgyhoz kapcsolódó választható tárgy felvétele biztosítja. A hallgatóknak közülbelül a fele választja az emelt szintű oktatást.

2020/2021 1. félévében 33 szemináriumi csoport alakult, összesen 944 hallgatóval, az átlagos csoportlétszám 29 fő volt. A járványhelyzet miatti biztonsági szabályok értelmében minden csoportot megfeleztünk, és a hallgatóknak kéthetenként kellett bejárniuk a tantermi órákra, minden második héten otthoni egyéni, illetve csoportos munkát kellett végezniük. Az otthoni felkészülésüket támogatta az online előadás, a tankönyv, illetve a tananyaghoz kapcsolódó e-learning felületen elérhető tesztek. 2020 novemberétől a szemináriumok kizárólag online platformon zajlottak.

A Vállalatgazdaságtan tantárgy oktatásának minőségbiztosítási rendszere magában foglalja a hallgatói visszajelzések értékelését. A formalizált félév végi hallgatói véleménynyilvánítás két szinten történik. Egyrészt működik félévenként egy egyetemi szintű rendszer, amely az összes oktatott tárgy értékelésére kiterjed. Emellett egy sokkal részletesebb online kérdőíves felmérésre is sor kerül, amely hat fő kérdésblokkból épül fel: 1) hallgatói alapinformációk; 2) az előadások értékelése; 3) a szemináriumok értékelése; 4) a tankönyv és egyéb felhasznált források értékelése; 5) a tantárgy általános értékelése; 6) a hallgatók tanulását támogató intézeti tevékenységek. (A minőségbiztosítási rendszer részletes bemutatását lásd Czakó–Kazainé Ónodi 2017).

Az online kérdőívet minden szemináriumi csoport számára elérhetővé tettük, melynek kitöltésére 2020. november 28. és december 16. között volt lehetőség. A hallgatók több mint fele (554 fő) kitöltötte a kérdőívet.

A kutatás eredményei

Elemzésünket a 2020/2021. év 1. félévének lezárását követő hallgatói véleményekre alapozzuk. A félév oktatási kihívásai ellenére a tantárggyal való általános elégedettség 5 fokozatú Likert-skálán 4,2, a szemináriumokkal való elégedettség pedig 4,5 volt. A független mintás t-próba alátámasztotta, hogy az előző tanévhez képest a rendkívüli helyzetben nem romlott a tantárgy és a szemináriumi munka értékelése, sőt kismértékű, de szignifikáns növekedés tapasztalható. A 2019/2020-as tanévben a szemináriumokkal való általános elégedettség 4,43, a tantárggyal való általános elégedettség 4,04 volt 5 fokozatú Likert-skálán.

A továbbiakban a különböző szemináriumi oktatási formák, módszerek összehasonlítására helyezük a hangsúlyt. A válaszadó hallgatók aktívnak értékelték magukat mindhárom vizsgált oktatási forma (otthoni munka, tantermi óra, online oktatás) kapcsán, az átlagos értékelés 4 felett volt 5 fokozatú Likert-skálán. A legmagasabb aktivitást az otthoni munkájuk során tapasztaltak (4,45), ezt követte a tantermi óra (4,43), a legalacsonyabb átlag pedig az online oktatással kapcsolatban jelent meg (4,12).

A 2020/2021-es tanév első félévében a szemináriumokkal való elégedettség vizsgálatára Forward módszerrel végzett lineáris regressziós modellt építettünk. A modell magyarázó ereje 75%-os volt. A két legmeghatározóbb tényezőként a feladott házi feladatok jellege (β : 0,365) és a szemináriumok érdekessége, tanulásra ösztönző hangulata (β : 0,308) azonosítható. A regressziós modellbe bekerült még – mint szignifikáns magyarázó változó – a szemináriumvezető és a hallgató közötti kapcsolat minősége (β : 0,181) és a szemináriumvezető felkészültsége (β : 0,141) is.

A hallgatók nyitott válaszok formájában is kifejezheték, hogy mi tetszett nekik a legjobban a szemináriumi munka során. A kérdőíves felmérésünkben szándékosan használtunk nyitott kérdéseket, mivel semmilyen irányba sem szerettük volna befolyásolni a hallgatói véleményeket. 398 hallgató írt véleményt, ebből csak egy hallgató jegyezte meg, hogy az volt a jó, hogy csak két hetente kellett bejárni és senki sem említette az online oktatási formát.

Egyértelműen a csoportmunka és a hallgatói feladatok nyerték el leginkább a hallgatók tetszését (1. táblázat). Ez azért fontos visszajelzés, mert a féléves szemináriumi munka erre épült. A hallgatóknak minden héten csoportban kellett otthon dolgozniuk és a megadott határidőig feltölteni az elkészült feladataikat. A válaszokban a gyakorlatorientáltság fontossága is megjelent.

„Teljesen gyakorlatorientált volt, ami minden gyakorlati tárgy esetében elvárás (szerintem)! A projektek, prezentációk, esetoldások, CV-k írása, amiket otthon egyénileg és csapatosan kellett megcsinálni, teljes mértékben megoldhatóak voltak, sőt, azoknak köszönhetően éreztem a Vállalatgazdaság tantárgy hasznosságát és lényegét!”

A csoportmunkák fontosságát is sokan említették (közel a válaszadók harmada). A teljes online oktatás esetében különösen fontos a csoportmunka, hogy működjenek olyan kis csoportok, amelyek támogatják egymást és hogy senki se maradjon egyedül a járványhelyzet okozta szokatlan nehézségekkel járó időszakban.

„A csoportos otthoni munkák, társaimmal jól megtaláltam az összhangot, új barátságokra tettem szert.”

„A Tanárnő igyekezett csoportmunkákat adni, ezáltal a digitális oktatás ellenére is sikerült kapcsolatokat kiépítenünk egymással.”

A csoportos feladatok mellett fontosnak bizonyultak a vállalati gyakorlatból merített példák, az órák hangulata és a szemináriumvezető személyisége, oktatási módszere, s külön érdemes kiemelni a kritikus gondolkodásra ösztönzést és az interaktivitást is.

„A közvetlenség és az, hogy barátságos családias volt a légkör, mindenki aktívan dolgozott.”

„Hallgatóközpontú volt, sokszor próbálták feldobni a reggel 8as időszávú óráinkat különböző feladatokkal. A nehezebb tananyagot megpróbálták a mi nyelvezetünkre lefordítani, így érthetőbbé vált.”

„A legjobban az tetszett, hogy az oktatóm tényleg ösztönzött minket arra, hogy gondolkodjunk. Többször is hangoztatta, hogy mi együtt dolgozunk és ne féljünk kimondani a gondolatainkat.”

„Az élő szemináriumi órák interaktívak, érdekesek voltak, tetszett, hogy a szemináriumvezetőm saját tapasztalatait is megosztotta. Az otthoni feladatokat csoportban oldottuk meg, ez is nagyon szimpatikus volt, valamint a szemináriumvezetőnk ezen feladatok során a kreativitásunkra, saját gondolatainkra, megközelítésünkre épített, így gyakorlatias gondolkodásra készítetett minket.”

Ezekon felül néhány véleményben fontos elemként jelentek meg a szituációs játékok, a Kahoot használata, valamint a kialakuló emberi kapcsolatok is.

„Legjobban az tetszett, hogy tudtam találkozni más emberekkel is.”

A hallgatókat, szintén nyitott kérdés segítségével arról is megkérdeztük, hogy mit tekintettek a félév legnagyobb kihívásának. A kérdésre összesen 386 vélemény érkezett (2. táblázat). A hallgatók több mint negyede a számonkérési rendszer részét képező egyéni esszé megírását tekintette a legnehezebbnek. Ezt követte a pandémiás helyzet miatt kényszerűségből kialakított oktatási rendszer.

1. táblázat: A szemináriumi munka legkedveltebb tényezői a hallgatók szerint
(2020/2021. 1. félév)

	Válaszadó hallgatók száma (n = 398)	Összes válaszadó százalékában (%)
Csoportmunka	124	31,2
Gyakorlati feladatok	94	23,6
Gyakorlati példa	53	13,3
Órák hangulata	49	12,3
Szemináriumvezető oktatási módszerei	33	8,3
Interaktivitás	35	8,8
Kritikus gondolkodás	23	5,8

Megjegyzés: Egy hallgató több tényezőt is megemlíthetett a válaszában.

Forrás: Saját adatfelvétel

„A covid miatt kialakult helyzet, a hibrid és az online oktatás. Talán a hibrid oktatás alatt jobbak is voltak a szemináriumok, mint egy rendes félévben, mert tényleg kis csoportban dolgoztunk, de az átállás után nehezebb volt a szemináriumokon is figyelni.”

„A COVID-19 okozta online anyagfeldolgozás. Nehezebb 1 gépre figyelni, mint egy tanteremben, ahol sok impulzus ér.”

„A szuicid gondolatok leküzdése, és életben maradni annak ellenére, hogy majd egy éve semmilyen programra nem tudok elmenni, illetve a várva várt egyetem, és az egyetemi élet, egyenlő azzal, hogy otthon tespedek. A túlélés most kihívás.”

A hallgatóknak kihívást jelentett még a feldolgozandó tananyag mennyisége, a sok beadandó feladat, az időmenedzsment, és felkészülni a vizsgára.

2. táblázat: Hallgató kihívások csoportosítása területek szerint

	Válaszadó hallgatók száma (n = 386)	Összes válaszadó százalékában (%)
Esszéírás	100	25,9
COVID-helyzet miatti oktatásszervezés, online oktatás	71	18,4
Tananyag mennyisége	43	11,1
Időmenedzsment	30	7,8
Sok munka	23	6,0
Felkészülni a vizsgára	23	6,0
Csoportmunka	20	5,2
Egyéb tényezők összesen	71	18,4
Nem volt	5	1,3

Megjegyzés: Egy hallgató több tényezőt is megemlíthetett a válaszában.

Forrás: Saját adatfelvétel

3. táblázat: A hallgatók által preferált oktatási forma

	Válaszó hallgatók száma (n = 536)	Összes válaszadó százalékában (%)
Online előadás hallgatása és online szemináriumi munka	25	4,7
Online előadás és hibrid szemináriumi formában (kéthetente tantermi foglalkozás)	74	13,8
Online előadás és személyes jelenlétű tantermi szemináriumokon való részvétel minden héten	234	43,7
Mind az előadásokon, mind a szemináriumokon való személyes jelenlét	198	36,9
Egyéb javaslat	5	0,9

Forrás: Saját adatfelvétel

Korábban a csoportmunka fontosságát emeltük ki. A csoportmunka gyakran megosztja a hallgatókat. Ugyanakkor a csoportmunka nemcsak előnyökkel jár, hanem kihívásokat is jelent.

„Az online oktatás során a sokadik csoportmunka során nehéz volt tartani a csoportban a motivációt.”

„A csoportmunka néha kihívás volt, hiszen többször volt, hogy egyesek nem tettek hozzá semmit, így egyenetlen volt a munkamegosztás.”

„A sok tanulás mellett összeegyeztetni a csoportmunkát hétről hétre”.

A kihívásként említett egyéb tényezők aránya külön-külön nem érte el a 3%-ot. Egyéb tényezőként jelent meg a prezentációtartás, a mások előtti megszólalás, a tankönyv elolvasása, a tesztek megoldása, az előadások, maga a tanulás folyamata vagy a reggeli felkelés.

Hallgatói kérdőíves felmérésünkben azt is vizsgáltuk, hogy ha a hallgató választhatott volna, eltekintve a járványhelyzettől, milyen módon szeretne volna tanulni a Vállalatgazdaságtan tárgyat. A válaszadó hallgatók több mint 80%-a a hagyományos, hetenkénti személyes jelenlétű szemináriumi foglalkozásokat választotta volna, ha erre lett volna lehetősége, csupán 4,7% részesítette volna előnyben a teljes online oktatást (3. táblázat). A hallgatók egyéb javaslatként fogalmazták meg, hogy személyes jelenlétű legyen mind az előadás, mind a szeminárium, ugyanakkor legyen lehetőség a rögzített előadások újbóli megtekintésére is a félév során.

Összegzés

A koronavírus-járvány a 2020/2021. év 1. félévének során rendkívüli helyzetet teremtett a felsőoktatásban. Mivel a járványhelyzet még lehetővé tette, 2020 szeptemberében a Vállalatgazdaságtan szemináriumi anyag oktatása kéthetenként, kiscsoportos bontásban, részben tantermi foglalkozások, részben otthoni csoportmunka keretében történt. A Vállalatgazdaságtan tárgy minőségbiztosítási rendszerének része a hallgatói tantárgyértékelés, amelyben a 2020/2021-es tanév első félévének végén végzett online kérdőíves felmérésünkben arra is választ kerestünk, hogy melyek azok az oktatási

formák, módszerek, amelyek jelentős támogatást nyújtanak a szemináriumok jövőbeli fejlesztéséhez.

Eredményeink szerint az online oktatás során nyújtott szemináriumi aktivitást értékelték a hallgatók a legalacsonyabbnak. Az online oktatásból adódó nehézségeket a hallgatók 18%-a külön is kiemelte. Ugyanakkor fontosnak tartották a csoportmunkát, a gyakorlatorientáltságot, az órák hangulatát, a szemináriumvezetők oktatási módszereit, az interaktivitást, valamint a kritikus gondolkodást.

Bár a csoportmunkát a többség sikeresnek ítélte, a hallgatók 5%-ának nehézséget is jelentett. A legnagyobb kihívást azonban egyértelműen a nagydolgozat megírása, illetve a Covid miatt kialakult helyzet jelentette. Ezeket követve szerepelt a tananyag mennyisége, a túl sok munka, a vizsgára való felkészülés és az időmenedzsment problematikája. Ennek a rendkívüli félévnek a tapasztalatai alapján külön is ki kell emelni, hogy a hallgatók több mint 80%-a a hagyományos tantermi szemináriumi munkát részesítene előnyben. A hallgatóknak könnyebb odafigyelniük, aktívnak, motiváltnak maradniuk akkor, amikor személyesen is részt kell venniük a szemináriumokon, illetve jobban tudnak kapcsolatot is építeni egymással.

Kutatásunk csak egy tantárgyra koncentrált, ezért nem lehet biztonsággal általános, valamennyi tárgyra érvényes következtetéseket levonni, de megállapításaink kiindulópontot adhatnak további kutatásoknak, melyek segítségével választ találhatunk az oktatás jövője szempontjából fontos kérdésekre.

IRODALOM

- CZAKÓ E. & KAZAINÉ ÓNODI A. (2017) Egy oktatás- és oktatásfejlesztési rendszer – avagy minőségmenedzsment egyetemi intézeti keretek között. *Magyar Minőség*, Vol. 10. No. 8. pp. 64–69.
- KAZAINÉ ÓNODI A. (2019) Hallgatói elégedettséget befolyásoló tényezők vizsgálata regressziós modell segítségével. In: KŐSZEGI I. (ed.) *III. Gazdálkodás és Menedzsment Tudományos Konferencia: Versenyképesség és innováció*. Kecskemét, Neumann János Egyetem Kertészeti és Vidékfejlesztési Kar. pp. 391–395.

A cikk a Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>) feltételei szerint publikált Open Access közlemény, melynek szellemében a cikk bármilyen médiumban szabadon felhasználható, megosztható és újraközölhető, feltéve, hogy az eredeti szerző és a közlés helye, illetve a CC License linkje és az esetlegesen végrehajtott módosítások feltüntetésre kerülnek. (SID_1)

KVALITATÍV LONGITUDINÁLIS VIZSGÁLAT A SZEGEDI TUDOMÁNYEGYETEM KÜLFÖLDI HALLGATÓINAK ELÉGEDETTSÉGÉRŐL ÉS LOJALITÁSÁRÓL

KÉRI ANITA

Szegedi Tudományegyetem, Gazdaságtudományi Kar

Beérkezett: 2021. február 14., elfogadva: 2021. november 3.

A felsőoktatás nemzetköziesedése régóta foglalkoztatja a hazai kutatókat, így a külföldi hallgatók véleményének és a magyar felsőoktatás által nyújtott képzésminőségnek a vizsgálata igencsak kiterjedt. Jelen tanulmány célja, hogy a külföldi hallgatók elvárásainak és elégedettségének változásait, valamint lojalitását vizsgálja egy három éven keresztül tartó longitudinális mélyinterjúsorozat segítségével. A paneles kvalitatív kutatás eredményei azt mutatják, hogy a vizsgált hallgatók elvárásai és elégedettsége is változik az idő előrehaladtával és a képzés végének közeledtével, lojalitásuk pedig nem csupán az egyetemmel kapcsolatosan, de a külföldi tanulási élménnyel kapcsolatosan is kialakulhat.

Kulcsszavak: felsőoktatás, nemzetköziesedés, elvárások, elégedettség, lojalitás

The internationalization of higher education has long been at the centre of research interest. Therefore, the opinion of foreign students and the study of Hungarian higher education institutions' service quality are researched widely. The aim of the current study is to shed light on the changes in foreign student expectations and satisfaction and to examine their loyalty with a longitudinal panel interview series over three years. Research results show that foreign student expectations and satisfaction change with time and loyalty can appear towards the institution and the foreign study experience, too.

Keywords: higher education, internationalization, expectations, satisfaction, loyalty

Levelező szerző: Dr. Kéri Anita, Szegedi Tudományegyetem, Gazdaságtudományi Kar, 6722 Szeged, Kálvária sgt. 1. E-mail: keri.anita@eco.u-szeged.hu

Bevezetés

A külföldi hallgatók elvárásainak, elégedettségének és lojalitásának, valamint képzési minőségének vizsgálata a felsőoktatás nemzetköziesedésének erősödésével egyre központibb kutatási témává vált az utóbbi évtizedekben. Habár a témát illetően széles nemzetközi és magyar szakirodalom áll rendelkezésre, mégis szűkös azon forrásoknak a köre, melyek kvalitatív módszertanra támaszkodva igyekeznek megismerni a külföldi hallgatókat (Sultan–Wong 2013; Gallarza–Seric–Cuadrado 2017). Még ennél is elenyészőbb azoknak a longitudinális kvalitatív vizsgálatoknak a száma, melyek a külföldi hallgatók elvárásaival és elégedettségével foglalkoznak (Patterson–Romm–Hill 1998). Holott a kvalitatív módszerek szélesebb körben történő alkalmazása mélyebb betekintést tesz lehetővé a külföldi hallgatók elvárásaiba, elégedtségébe és lojalitásába is.

Jelen tanulmány egy három éven keresztül folytatott, mélyinterjúkon alapuló paneles vizsgálat eredményeit mutatja be. A kutatás célja, hogy feltárja, hogyan változnak a külföldi hallgatók elvárásai és elégedettsége, valamint kialakul-e a képzés időtartama alatt a lojalítás. A tanulmány továbbá célul tűzi ki a külföldi hallgatók elégedettségét és lojalitását befolyásoló fontosabb tényezők feltárását is.

A kvalitatív kutatás előzetes feltételezései

A valamivel szembeni általános elvárásokat többnyire az elégedettséggel kutatják együtt, és megjelenhet mint befolyásoló tényező (Cardozo 1965), mint szubjektív összehasonlítási alap (Miller 1977; Oliver 1999), mint előrejelző tényező (Churchill–Suprenant 1982) és mint tanulási folyamat eredménye (Woodruff–Cadotte–Jenkins 1983) is. Az elvárások fogalmának felsőoktatásban történő meghatározása is nehézkes a szolgáltatásjelleg és az előzetes tapasztalat hiánya miatt (Gerdes–Mallinckrodt 1994). Jelen kutatásban a hallgatói elvárásokra mint felidézett várakozásokra tekintek, melyek a külföldön való tanúlással kapcsolatosak, és melyek egyaránt lehetnek tiszta vagy zavaros elvárások (Ojasalo 2001). Továbbá az elvárásokat Oliver (1999) diszkonfirmációs paradigmája alapján értelmezzük, mely szerint azok befolyásolják az elégedettséget is (Shahsavar–Sudzina 2017).

Az elégedettség fogalmát többnyire az elvárások és a tapasztalatok szubjektív összehasonlításaként értelmezik (Cardozo 1965; Oliver 1999), mely értelmezés a felsőoktatási kutatásokban is mérvadó (Chui et al. 2016). A kutatás során a külföldi hallgatók elégedettségét úgy értelmezzük, amely az elvárások és tapasztalatok szubjektív összevetését mutatja, s amely a nemzetközi hallgatók külföldön töltött tanulmányainak teljes folyamatára vonatkozik, és a fogyasztással egy időben vagy az után értelmezhető. A fogalmak szoros összefonódása miatt összefüggés feltételezhető a külföldi hallgatók elvárásai és elégedettsége között (Owlia–Aspinwall 1996; Elliot–Healy 2001; Alves–Raposo 2009).

Az elégedettség kapcsán nehézséget jelent az elégedettséget befolyásoló tényezők csoportosítása. Korábbi kutatásokban számos olyan befolyásoló tényező szerepel, mely az egyetemhez köthető, de nem kapcsolható kimondottan az oktatási szolgáltatáshoz (pl. adminisztratív folyamatok, infrastruktúra, épületek modernitása). Szintén előfordul, hogy az egyetem kilép a falai közül (pl. egyetemi rendezvények az egyetem épületein kívül) vagy invitálja a külvilágot az egyetemre (pl. céges előadások egyetemistáknak).

Jelen kutatásban az egyetemmel kapcsolatos elégedettséget befolyásoló tényezőket az oktatással kapcsolatos, valamint a nem oktatási szolgáltatáshoz köthető, de egyetemmel kapcsolatos faktorok együtteseként határoztuk meg. Hozzájárva, hogy a nem kimondottan az intézményhez és annak várható teljesítményéhez kapcsolható elégedettségre úgy tekintünk, melyre az intézménynek nincsen közvetlen ráhatása.

Korábbi kutatásokban látható, hogy a lojalitást szinte mindig együttesen vizsgálják az elégedettséggel, és kapcsolatot feltételeznek a kettő között, hiszen az elégedettség sok esetben hatást gyakorol a lojalitásra (Gronholdt–Martensen–Kristensen 2000; Alves–Raposo 2009; Giner–Rillo 2016). Jelen kutatásban azt is próbáljuk feltárni, hogy ez a kapcsolat létezik-e a kiválasztott felsőoktatási intézmény külföldi hallgatóinak elégedettsége és lojalitása között.

Számos kutatás próbálkozott már felderíteni és megmagyarázni a külföldi hallgatók lojalitását a felsőoktatási intézmény felé, melyekben közös tényezőként a lojalitás definíciójának komplex megközelítését fedezhetjük fel (Alves–Raposo 2009; Giner–Rillo 2016). Néhány kutató bizonyos tényezőket definiál, melyek amennyiben kielégítésre kerülnek, lojalitáshoz vezethetnek (Schertzer–Schertzer 2004), míg vannak kutatók, akik azt vizsgálják, hogy miként jelenik meg a lojalitás külföldi hallgatói szájraklámok útján (Alves–Raposo 2009). Kevés kutatásban vizsgálták kvalitatív módon, hogy mit jelent a lojalitás a hallgatók számára, de az ilyen típusú eddigi vizsgálatok azt bizonyítják, hogy hallgatónként eltérő lehet a lojalitás értelmezése (Sultan–Wong 2013; Gallarza–Seric–Cuadrado 2017).

Míndezekből következően a kutatásban az alábbi öt előfeltevés fogalmazható meg:

- E1: A külföldi hallgatókban csak zavaros elvárások fogalmazódnak meg a külföldi tanulással kapcsolatosan.
- E2: A külföldi hallgatói elvárások és a hallgatók elégedettsége között összefüggés fedezhető fel.
- E3: A hallgatók elégedettségét tekintve különbség tehető a felsőoktatási intézményhez szorosan és az ahhoz szorosan nem kapcsolódó tényezők között.
- E4: Az elégedettség és lojalitás fogalma szorosan összekapcsolódik, és együttesen vizsgálható külföldi hallgatókkal kapcsolatos kutatások esetén.
- E5: A külföldi hallgatók lojalitása sokrétű, és annak egyik lehetséges kifejező tényezője a pozitív szájraklám.

A kutatás módszertana

A kutatásban mélyinterjúk segítségével vizsgáltuk a külföldi hallgatók véleményét, mely adatgyűjtési módszer lehetővé teszi a személyes vélemények mélyebb feltárását és megértését (Patterson–Romm–Hill 1998; Griner–Sobol 2014). A kutatás helyszíne a Szegedi Tudományegyetem, a vizsgálat alanyai pedig az egyetemen tanuló külföldi hallgatók. A minta kiválasztásakor a nemzetközi hallgatók lehető legnagyobb diverzifikálása volt a cél annak érdekében, hogy véleményüket származási ország, képzési szint, és egyetemi kar szerint is a legjobban megismerhessük. Ugyanakkor fontos kiemelni, hogy jelen tanulmányban azokat a hallgatókat tekintjük külföldi hallgatóknak, akik nem határmenti külföldi országból érkeztek az egyetemre. Összesen 18 Stipendium Hungaricum ösztöndíjjal rendelkező, teljes képzésre érkező reguláris külföldi hallgató került kiválasztásra, melyből 17 fő vett részt a panelvizsgálatban (egy kiválasztott alany nem

válaszolt a megkeresésre), akikkel összesen 51 mélyinterjú készült. Az alap-, mester- és PhD-képzésen felül egy osztatlan orvosképzésben tanuló hallgató is bekerült az interjúalanyok közé.

A mélyinterjúk három fázisban kerültek rögzítésre, az első mélyinterjú a hallgatók képzésének elején, a második a képzésük közepén, a harmadik pedig végzés után (vagy annak közelében) készült. A strukturált mélyinterjúk első fázisában az elvárásokat, a második fázisban az elégedettséget, a harmadik és egyben utolsó fázis során pedig az elégedettséget és lojalitást vizsgáltam. A kutatás 2015 őszétől 2018 júliusának végéig tartott.

A kutatás eredményei

Az interjúk eredményeiből jól látható, hogy volt olyan hallgató, aki konkrét elvárásokkal rendelkezett, ám olyan hallgató is volt, akinek csupán általános elvárásai voltak, melyek nem kimondottan az Szegedi Tudományegyetemre, hanem a továbbtanulásra vonatkoztak, valamint olyan hallgató is akadt, akinek egyáltalán nem voltak specifikus elvárásai. Ezen eredmények egybecsengenek a korábbi vizsgálatok eredményeivel, hiszen az idegen országra és felsőoktatási intézményeire elvárásokat megfogalmazni kiváltképp nehéz (Ojasalo 2001; Gerdes–Mallinckrodt 1994). Elmondható az is, hogy a képzési szinttől függően változnak a hallgatói elvárások, az egyre magasabb képzési szintek felé (mester, PhD) haladva egyre konkrétabb elvárásokkal találkozhatunk. Míg alapképzés során az egyetemmel kapcsolatos és az egyetemhez szorosan nem kapcsolható elvárásokat is találunk, a mesterképzéses, illetve a PhD-hallgatók esetén az elvárások túlnyomó többsége már konkrét kutatásokra és az intézmény által biztosított lehetőségekre vonatkozik.

„Miután végzek, lehet, hogy elvégzem a mesterképzést.” (kazahsztáni hallgató)

„Azt várom, hogy egy jó minőségű diplomám lesz, jó tapasztalatokkal, és a diplomát Európában is elfogadják.” (namíbiai hallgató)

„Érdekel a PhD. Szeretnék oktatói vagy docensi karriert.” (kolumbiai hallgató)

Összességében tehát elmondható, hogy a külföldi hallgatókban nemcsak zavaros elvárások fogalmazódnak meg a külföldi tanulás kapcsán (E1), hanem konkrét elvárások is, mely nagyban függ a képzési szinttől is. A kutatás második és harmadik szakaszában feltett kérdésekre adott válaszok alapján a hallgatói elvárások és a hallgatói elégedettség között tapasztalható összefüggés (E2), azonban a hallgatók egy részének elégedettsége nagymértékben függött attól, hogy elvárásaik milyen mértékben teljesültek.

„Nem azt kaptam, amit vártam, hanem annál sokkal többet.” (indiai hallgató)

„Azt hiszem, az elvárásaim változtak ahhoz képest, mint mikor idejöttem.” (vietnami hallgató)

Ugyanakkor ennek kapcsán további kutatást igényel az a kérdés, hogy azoknál a hallgatóknál, akik nem rendelkeztek korábban specifikus elvárásokkal, mi alapján történhet az elégedettség meghatározása.

A mélyinterjúk elemzésének eredményei alapján egyértelműen látszik, hogy az elégedettség – vagy éppen elégedetlenség – nem csupán az egyetemhez szorosan köthető tényezőkkel szemben áll fenn, hanem egyéb olyan szempontokhoz is kapcsolódhat, melyekre az egyetemnek nincsen közvetlen hatása (E3). Vagyis külön-külön is vizsgálható az egyetemhez kapcsolódó és az egyetemhez szorosan nem kapcsolódó tényezőkkel való elégedettség (Schertzer–Schertzer 2004; Sultan–Wong 2013).

„Jó város (Szeged), de egy kicsit unalmas.” (tunéziai hallgató)

„Nem tudok konferenciákra és workshopokra menni, mert mind magyarul vannak.” (indiai hallgató)

Az elégedettség kapcsán a hallgatók konkrét rákérdezés nélkül is említettek olyan tényezőket, melyek a lojalitáshoz köthetők (E4), ilyenek voltak többek között a továbbajánlás és a hallgatók újraválasztási hajlandósága (vö. Gronholdt–Martensen–Kristensen 2000; Giner–Rillo 2016).

„Annyira elégedett vagyok, hogy már ajánlottam is (másoknak), és ott van az élő példa (eközben egy hallgatótársára mutat az iroda másik felében).” (namíbiai hallgató)

A hallgatók válaszai alapján is arra következtethetünk, hogy a lojalitás fogalma valóban összetett a felsőoktatásban (Giner–Rillo 2016), ám a pontos definiálásra nem történtek még kísérletek. A legtöbb kutatásban a különböző tényezőkkel való elégedettséget tekintik a lojalitás fő indikátorának (Schertzer–Schertzer 2004). A felsőoktatásban megjelenő lojalitásdefiniáció hiányának oka az lehet, hogy az igen sokrétű, melyet alátámasztanak a mélyinterjúk eredményei is. A megkérdezett hallgatók más és más tényezőt tekintettek a lojalitás ismérvének (E5), mint például a tradíciók tisztelete, a reciprocitás, a büszkeség, a szomorú búcsúvétel vagy a munkahelyi kapcsolatok. A különbségek ellenére sok hasonlóságot is sikerült felfedni, mint például az érzelmi kötődést, Szeged otthonnal való azonosítását, a pozitív szájreklámot és az újraválasztásra való hajlandóságot. A 17 interjúalany közül 12 egészen biztosan újraválasztaná, 16 pedig továbbajánlaná a Szegeden való tanulást.

„A lojalitás a tradíciók tiszteletét jelenti ...” (kolumbiai hallgató)

„A lojalitásom azt jelenti, hogy bármikor támogatom az egyetemem és Magyarországot, ami a második otthonom.” (koreai hallgató)

„Számomra a lojalitás azt jelenti, hogy más embereknek reklámozom az egyetemem...” (laoszi hallgató)

Az eredmények alátámasztották azt is, hogy a pozitív szájreklámot a hallgatók a lojalitást kifejező tényezőként értelmezik (E5) (vö. Alves–Raposo 2009).

A kvalitatív kutatásban vizsgált tényezők időbeli változására reflektálva elmondható, hogy az elvárások és elégedettség tekintetében az alapképzéses hallgatók esetén jobban különváltak az egyetemmel kapcsolatos és az ahhoz szorosan nem kapcsolódó tényezők a kutatás utolsó szakaszában, mint a második szakaszban. Ez a tendencia a mesterképzéses hallgatóknál nem volt megfigyelhető, mely többek között adódhat a képzés rövidebb időtartamából is. Az alapképzéses hallgatók a kutatás harmadik szakaszában több olyan tényezőt említenek, melyre az egyetemnek nincsen közvetlen hatása, mint például a barátok vagy Szeged város elhelyezkedése és adottságai. A mesterképzéses hallgatók esetén az elégedettség kapcsán a második és harmadik szakasz során is leginkább az egyetemmel kapcsolatos tényezők jelentek meg hangsúlyosan, és érdekes módon inkább a második szakaszra volt jellemző az egyetemen kívüli tényezők említése. A PhD-képzésben részt vevő hallgatók saját elmondása szerint is változtak saját elvárásaik és elégedettségük a Szegeden töltött idő alatt, hiszen ez a fejlődésük egyik velejárója. Emellett a PhD-hallgatók esetén rajzolódott ki az is, hogy amíg a második szakaszban leginkább az oktatókról és a kurzusokról beszéltek az elégedettség kapcsán, a harmadik szakasz során már a tanulmányaikhoz fűződő érzelmi kötődés, a tanulás élvezete, a Szegeden töltött minőségi idő, a barátok és a jó emlékek merültek fel.

Összegzés

A longitudinális paneles kutatás eredményei alapján látható, hogy nem minden hallgató tudja pontosan, hogy mit vár az egyetemről, nem mindenkinek vannak pontos elvárásai, ám ez a képzési szinttől függ leginkább, hiszen a mester- és PhD-képzésben részt vevő hallgatóknak sokkal konkrétabb és az iskolához szorosabban kötődő elvárásai voltak, mint alapszakos társaiknak.

Az elégedettséget két részre oszthatjuk a hallgatói mélyinterjúk alapján, az egyetemmel kapcsolatos és az egyetemhez nem szorosan kapcsolódó tényezőkkel való elégedettségre. Az elégedettség tekintetében az elvárásokon alapuló teória jó kiindulópont lehet a külföldi hallgatók tanulmányozásában, miszerint, ha elvárásaik teljesültek, akkor az elégedettséghez vezethet, ami pozitív szájreklámot eredményezhet, mely szájreklám néhány hallgató számára lojalitást jelenthet. Amennyiben nem teljesülnek az elvárások, az pedig negatív szájreklámhoz vezethet.

A lojalitás kapcsán fontos megjegyezni, hogy a felsőoktatási szolgáltatás sajátosságai miatt a hallgatók körében akkor léphet fel a felsőoktatás, mint szolgáltatás újbóli igénybevétele, ha a hallgató egy szak befejezése után az adott egyetemen kíván másik szakot elvégezni, mely feltehetőleg egy, az elsónél rangban fentebb lévő képzés (Mesterképzés, PhD). A mélyinterjúk alapján az újbóli igénybevitel és a továbbajánlás jelenléte is egyértelműen beigazolódott, ezenfelül pedig a hallgatók számos lojalitáshoz köthető tényezőt vetettek fel (pl. tradíciók tisztelete, érzelmi kötődés, büszkeség).

A kutatás egyik fő korlátja, hogy nem tekinthető reprezentatívnak, így az eredményeink sem általánosíthatók. Torzító tényező például a panelbe bevont hallgatók finanszírozási formája, hiszen az elérési nehézségek miatt csak Stipendium Hungaricum ösztöndíjjal rendelkező hallgatók kerültek a panelbe (vagyis Erasmusos vagy önköltséges hallgató nem szerepel a mintában), mely befolyásolhatta elvárásaikat, elégedettségüket és lojalitásukat is. *Kasza és Hangyál (2018)* szerint a Stipendium Hungaricum ösztöndíjjal rendelkező hallgatók (preferenciái, demográfiai jellemzői stb.) hasonló tendenciákat mutatnak, mint a többi nemzetközi mobilitási trendé, ugyanakkor mégsem állíthatjuk teljes bizonyossággal, hogy egy másik hallgatói minta is ugyanezeket az eredményeket hozta volna. Mindezen korlátok ellenére a kutatásunk hozzájárulhat a hallgatói elvárások, elégedettség és lojalitás összefüggésrendszerének mélyebb megértéséhez.

IRODALOM

- ALVES, H. & RAPOSO, M. (2009) The Measurement of the Construct Satisfaction in Higher Education. *Service Industries Journal*, Vol. 29. No. 2. pp. 203–218.
- CARDOZO, R. (1965) An Experimental Study of Customer Effort, Expectation, and Satisfaction. *Journal of Marketing Research*, Vol. 2. No. 3. pp. 244–249.
- CHUI, T. B., AHMAD, M. S., BASSIM, F. A. & ZAIMI, A. (2016) Evaluation of Service Quality of Private Higher Education using Service Improvement Matrix. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, Vol. 224. pp. 132–140.
- CHURCHILL, G. A. & SURPRENANT, C. (1982) An Investigation into the Determinants of Customer Satisfaction. *Journal of Marketing Research*, Vol. 19. No. 4. pp. 491–504.

- ELLIOT, K. M. & HEALY, M. A. (2001) Key Factors Influencing Student Satisfaction Related to Recruitment and Retention. *Journal of Marketing for Higher Education*, Vol. 10. No. 4. pp. 1–11.
- GALLARZA, M. G., SERIC, M. & CUADRADO, M. (2017) Trading off Benefits and Costs in Higher Education: A Qualitative Research with International Incoming Students. *The International Journal of Management Education*, Vol. 15. No. 3. pp. 456–469.
- GERDES, H. & MALLINCKRODT, B. (1994) Emotional, Social, and Academic Adjustment of College Students: A Longitudinal Study of Retention. *Journal of Counseling & Development*, Vol. 72. No. 3. pp. 281–288.
- GINER, G. R. & RILLO, A. P. (2016) Structural Equation Modelling of Co-Creation and Its Influence on the Student's Satisfaction and Loyalty Towards University. *Journal of Computational and Applied Mathematics*, Vol. 291. C. pp. 257–263.
- GRINER J. & SOBOL A. (2014) Chinese Students' Motivations for Studying Abroad. *Global Studies Journal*, Vol. 7. pp. 2–14.
- GRONHOLDT, L., MARTENSEN, A. & KRISTENSEN, K. (2000) The Relationship between Customer Satisfaction and Loyalty: Cross-Industry Differences. *Total Quality Management*, Vol. 11. Nos 4–6. pp. 509–514.
- KASZA, G. & HANGYÁL, Zs. (2018) Stipendium Hungaricum Scholarship Holders' Expectations and Attitudes. *Tempus Public Foundation*, Budapest.
- MILLER, E. M. (1977) Risk, Uncertainty, and Divergence of Opinion. *The Journal of Finance*, Vol. 32. No. 4. pp. 1151–1168.
- OJASALO, J. (2001) Managing Customer Expectations in Professional Services. *Managing Service Quality: An International Journal*, Vol. 11. No. 3. pp. 200–212.
- OLIVER, R. L. (1999) Whence Consumer Loyalty? *Journal of Marketing*, Vol. 63. pp. 33–44.
- OWLIA, M. S. & ASPINWALL, E. M. (1996) A Framework for the Dimensions of Quality in Higher Education. *Quality Assurance in Education*, Vol. 4. No. 2. pp. 12–20.
- PATTERSON, P., ROMM, T. & HILL, C. (1998) Consumer Satisfaction as a Process: A Qualitative, Retrospective Longitudinal Study of Overseas Students in Australia. *Journal of Professional Services Marketing*, Vol. 16. No. 1. pp. 135–157.
- SCHERTZER, C. B. & SCHERTZER, S. M. B. (2004) Student Satisfaction and Retention: A Conceptual Model. *Journal of Marketing for Higher Education*, Vol. 14. No. 1. pp. 79–91.
- SHAHSAVAR, T. & SUDZINA, F. (2017) Student Satisfaction and Loyalty in Denmark: Application of EPSI Methodology. *PLoS ONE*, Vol. 12. No. 12. e0189576.
- SULTAN, P. & WONG, H. Y. (2013) Antecedents and Consequences of Service Quality in a Higher Education Context: A Qualitative Research Approach. *Quality Assurance in Education*, Vol. 21. No. 1. pp. 70–95.
- WOODRUFF, R., CADOTTE, E. & JENKINS, R. (1983) Modeling Consumer Satisfaction Processes Using Experience-Based Norms. *Journal of Marketing Research*, Vol. 20. No. 3. pp. 296–304.

HAZAI FELSŐOKTATÁSI ÉS VÁLLALATI EGYÜTTMŰKÖDÉSEK AZ ÍPAR 4.0 SZEMPONTJÁBÓL

KISS ÉVA^{*,*} – VARGA GYÖRGY^b

^aELKH CSFK Földrajztudományi Intézet

^bELTE TTK, Földrajz- és Földtudományi Intézet,
Társadalom- és Gazdaságföldrajzi Tanszék

Beérkezett: 2021. május 27., elfogadva: 2021. október 24.

A tanulmány azt tárja fel, hogy az iparban zajló forradalmi változásokra hogyan reagáltak a hazai felsőoktatási intézmények a kormányzati intézkedések és a vállalati együttműködések tükrében. A szakirodalmi forrásokra és az oktatási intézményi adatokra, valamint egy vállalati esettanulmányra alapozva megállapítható, hogy az elmúlt években jelentős előrelépés történt a felsőoktatási szakemberképzésben, hogy igazodjon az Ipar 4.0 kihívásaihoz. Ezt részben az állami szakpolitikák és főleg a német vállalatokkal folytatott együttműködések elmélyülése tette lehetővé. Mindezek hosszabb távon a gazdasági és társadalmi következmények mellett a magyar ipar területi folyamataira is hatással lehetnek.

Kulcsszavak: Ipar 4.0, felsőoktatás, vállalati együttműködés, mechatronikai mérnökképzés, duális képzés

This paper investigates how Hungarian higher education institutions have responded to revolutionary changes in industry reflecting government measures and corporate partnerships. Based on the literature and educational institutional data, as well as a company case study, it can be concluded that in recent years significant progress has been made in the training of professionals in higher education in order to be adjusted to the challenges of Industry 4.0. This was made partly possible by the deepening of state policies and, in particular, cooperation with German companies. In the long term, all these can have an impact on the spatial processes of the Hungarian industry, in addition to economic and social consequences.

Keywords: Industry 4.0, higher education, corporate partnership, mechatronics engineer training, dual training

* Levelező szerző: Dr. Kiss Éva, ELKH CSFK Földrajztudományi Intézet, 1112 Budapest, Budaörsi út 45.
E-mail: kiss.eva@csfk.org, kisse@helka.iif.hu

Bevezetés

Az utóbbi években egyre gyakrabban hangzik el az a megállapítás, hogy napjainkban már a negyedik ipari forradalom, vagy másképp az Ipar 4.0 korát éljük. Jóllehet ezeknek a fogalmaknak egyelőre nincs egységesen elfogadott definíciójuk (Fonseca 2018; Kiss–Nedelka, 2020; Schwab 2016). Ami bizonyos, hogy az Ipar 4.0 kifejezés először 2011-ben a német ipar stratégiai fejlesztési programjában jelent meg, akkor még Industrie 4.0 néven (Bartodziej 2017). Szűkebb értelemben azokat az új technológiákat jelenti, amelyek forradalmasítják az ipari termelést. Az automatizáció, a digitalizáció és a robotizáció fokozódásával radikális változások következnek be nemcsak a különböző termelési és értékesítési láncokban, illetve a gazdaság egészében, hanem az élet minden területén. Ezek azonban térben és időben differenciáltan zajlanak, és számos tényező befolyásolja (pl. vállalkozások felkészültsége, infrastruktúra fejlettsége, munkaerő képzettsége). Több kutatás is arra a következtetésre jutott, hogy az új technológiák terjedésének, különösen a kisebb vállalkozások esetében az egyik legfőbb korlátozó tényezője a megfelelően képzett munkaerő hiánya (Kopp–Basl 2017; Nagy–Molnár–Kiss 2020; Sommer 2015). Éppen ezért egyrészt felértékelődik a vállalatok és a különböző oktatási intézmények közötti együttműködés jelentősége a képzésben. Másrészt pedig szükségessé válik a felsőfokú képzés igazítása is az újabb ipari forradalom kihívásaihoz. Mindebből kiindulva tanulmányunkban arra keressük a választ, hogy az Ipar 4.0-val összefüggésben milyen változások következtek be az ipari vállalatok és felsőoktatási intézmények együttműködéseiben.

A tanulmányban először a hozzáférhető oktatási, képzési adatbázisok (pl. Oktatási Hivatal, Felvi.hu) felhasználásával azt mutatjuk be, hogy miként valósul meg az ipari vállalatok és a felsőoktatás közötti együttműködés az Ipar 4.0 szempontjából, megkülönböztetett figyelmet fordítva a mechatronikai mérnökképzésre, mint az újabb ipari forradalom egyfajta indikátorára. Majd esettanulmány jelleggel egy, az Ipar 4.0 technológiák alkalmazásában élenjáró többtelephelyes nagyvállalat (Continental) példáján keresztül a gyáregységek és az egyetemek között megvalósuló együttműködések főbb sajátosságait tárjuk fel a negyedik ipari forradalom korában.

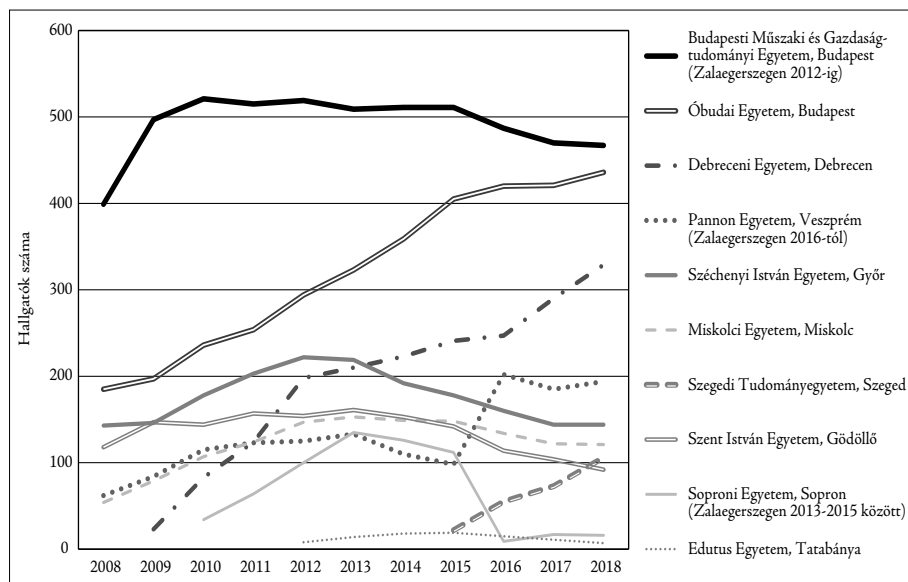
A mechatronikai mérnökképzés mint az Ipar 4.0 indikátora

Ideális esetben a felsőoktatási intézmények képzései követik a munkaerőpiaci igényeket. Ebből kiindulva azt vizsgáltuk, hogy egy jelentős technológiai változással jellemezhető korszakban a hazai felsőoktatási intézmények hogyan reagálnak az új igényekre. A kérdés megválaszolásához tanulmányoztuk az egyes egyetemek által meghirdetett szakok leírását, hogy közülük melyek lehetnek azok, amelyeket az új idők hívtak életre. A Felvi.hu-n található számos képzés ismertetőjének értékelése után a mechatronikai mérnöki szak (alap- és mesterképzés egyaránt) tűnt a leginkább megfelelőnek arra, hogy a hazai felsőoktatási intézmények negyedik ipari forradalomra adott egyfajta reakciójaként kezeljük.

Előjáróban érdemes megnézni, hogy pontosan mi is a mechatronikai mérnöki szakképzés célja. Alapképzésen olyan „mechatronikai mérnökök képzése, akik alkalmasak a gépészetet az elektronikával, elektrotechnikával és számítógépes irányítással

szinergikusan integrálni, képesek mechatronikai berendezések és folyamatok, továbbá intelligens gépek rutinszerű tervezési feladataira, üzemeltetésére és fenntartására, mechatronikai technológiák bevezetésére, alkalmazására, folyamat- és termelésirányítás energiahatékony és környezettudatos megszervezésére, a műszaki fejlesztés és tervezés átlagos bonyolultságú feladatainak ellátására a nemzetközi munkaerőpiac igényeit is figyelembe véve” (Felvi.hu 2020a). Mesterképzésen pedig olyan „mechatronikai mérnökök képzése, akik képesek világszínvonalon a gépészetet az elektronikával, elektrotechnikával és számítógépes irányítással szinergikusan integrálni, alkalmasak mechatronikai berendezések, folyamatok és rendszerek, valamint intelligens gépek koncepciójának kidolgozására, modellezésére, majd tervezésére, gyártástervezésére, valamint üzemeltetésére és karbantartására. Képesek mechatronikai rendszerekhez szükséges új technológiák, eljárások, anyagok kifejlesztésére, bevezetésére; magasabb szintű vezetési, irányítási és szervezési feladatok ellátására; a műszaki fejlesztés, kutatás, tervezés és innováció feladatainak ellátására; hazai, és nemzetközi szintű mérnöki projektekhez való kapcsolódásra, azok irányítására.” (Felvi.hu 2020b). A BSc- és MSc-képzés leírásából is jól érzékelhető, hogy ezek számottevő Ipar 4.0 relevanciával bírnak.

A mechatronikai mérnökképzés életre hívását az sürgette, hogy a 20. század második felében az informatika gyors fejlődésnek indult, a mesterséges intelligencia hordozója az elektronika lett. Az elektronikus és informatikai elemek pedig elkezdtek beépülni az addig tisztán gépészeti rendszerekbe és az 1980-as, 1990-es évekre már az olyan optimalizált rendszerek voltak a jellemzők, amelyeket nem lehetett mechanikai, elektronikus vagy informatikai egységekre szétszedni (BME 2008). A mechatronikai mérnökök tehát ötvözve a gépész-, a villamosmérnöki és az informatikai ismereteket fontos szerepet játszhatnak a negyedik ipari forradalom új technikáinak és technológi-



1. ábra: A mechatronikai mérnöki alapképzésben tanuló nappali tagozatos hallgatók száma (fő) egyetemenként, 2008–2018. Forrás: Oktatási Hivatal

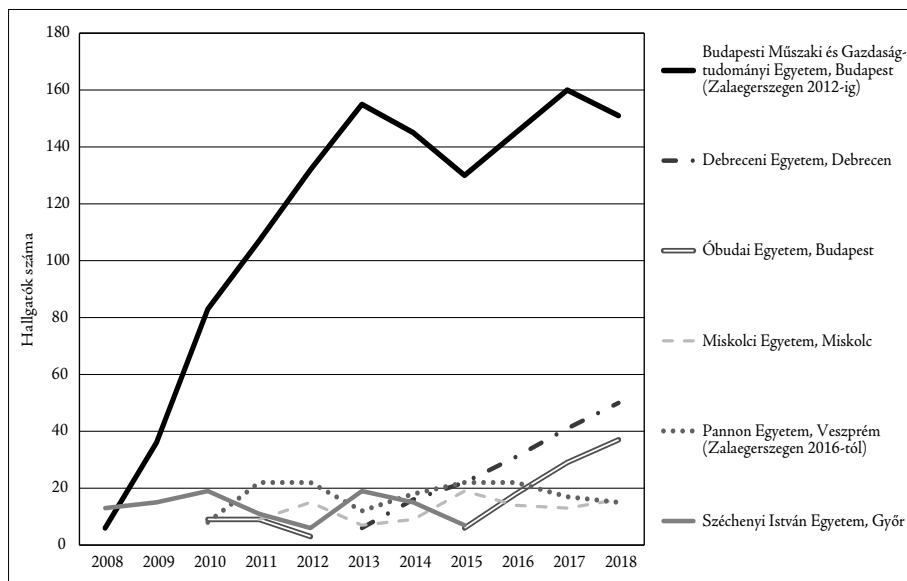
áinak az előállításában, azaz az Ipar 4.0 gyakorlati megvalósításában. Külföldön jóval hosszabb múltra tekint vissza a mechatronikai mérnökképzés, amit az is bizonyít, hogy Észtországban már az 1980-as években, Németországban és Új-Zélandon pedig már az 1990-es évek elején megjelent (*Grimheden–Hanson 2005*).

Magyarországon 2008-tól állnak rendelkezésre adatok a mechatronikai mérnök szakon tanulók számáról. Akkor hat egyetem alapképzésén összesen 961-en tanultak, 61%-uk fővárosi karokon. A későbbiekben folyamatosan nőtt az ilyen szakos hallgatók száma, miközben a felsőfokú intézményekben tanulóké csökkent. Az előbbihez az is nagyban hozzájárult, hogy a képzőhelyek száma tíz lett, és hogy nőtt a munkaerőpiaci kereslet a végzettek iránt. 2018-ban már 1900-nál is többen voltak alapszakos mechatronikai mérnökhallgatók. Az viszont, hogy a számuk nem változott drasztikusan az elmúlt évtizedben – tartósan 1800–1900 fő körül volt minden évben –, arra utal, hogy stabil az érdeklődés a képzés iránt. Összefügghet ez azzal is, hogy ez az időszak egyben a negyedik ipari forradalom kibontakozásának is az ideje, amikor fokozódott az igény a mechatronikát végzetek iránt (*1. ábra*).

A mechatronikai mérnöki alapképzésben részt vevő hallgatók döntő többsége Budapesten (Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, Óbudai Egyetem) és agglomerációjában (gödöllői Szent István Egyetem) tanul. Az, hogy 2008 és 2018 között összességében mégis csökkent a fővárosi régió súlya (73%-ról 52%-ra), leginkább abból fakadhat, hogy az ország más részeiben több lett a mechatronikai mérnökhallgató. A leglátványosabban az alföldi oktatási centrumokban (2009-től Debrecenben és 2015-től Szegeden) nőtt a számuk, ahol a felsőfokú műszaki szakemberképzés és a gépipar is szerényebb hagyományokkal rendelkezett, különösen igaz ez a Tisza-parti városra. 2014-ben a fővároson kívül már a Debreceni Egyetemen volt a legmagasabb a mechatronikai mérnöki alapképzésen tanulók száma (223 fő), ami mintegy tízszeres növekedés a kezdetekhez képest. Ez elsősorban annak a következménye, hogy olyan új ipari (főként járműipari) beruházásokat jelentettek be Debrecenben néhány éve, amelyekhez szakképzett munkaerőre lesz szükség (*Molnár–Kozma 2019*).

Az elmúlt évtizedben a mesterképzést nyújtó intézmények száma is bővült. Amíg 2008-ban a mechatronikai mérnöki MSc-képzés csak a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetemen (továbbiakban BME) és a győri Széchenyi István Egyetemen folyt, addig tíz évvel később már további négy intézményben, de a mesterképzésben tanulók száma így is elmarad az alapképzésektől. Ez mindenekelőtt annak tudható be, hogy a kisebb egyetemeken (pl. Soproni Egyetem, Edutus Egyetem) nehezen biztosíthatók a mechatronikai mérnöki MSc-képzés feltételei. Arról nem is beszélve, hogy a relatíve kevés BSc-s hallgatóból valószínűleg kevesebben is szándékoznak mesterképzésre menni (*2. ábra*).

Általában a BSc-t végzett mechatronikai mérnökök alacsony továbbtanulási hajlandósága arra vezethető vissza, hogy a munkaerőpiaci lehetőségek igen kedvezőek az elhelyezkedésre már az alapképzés után is. Ezért is jóval kisebb (kb. egyhatoda) a mesterképzésen tanulók száma az alapképzésen tanulókéhoz viszonyítva. 2012 és 2018 között 178–271 fő tanult mechatronikai MSc-n, túlnyomórésztük Budapesten. 2009-től kezdve a BME-n mindig többen tanultak mechatronikai mesterképzésen, mint az ország összes többi képzőintézményében együttvéve. A vidéki egyetemek közül a Debreceni Egyetem emelhető ki, amely a BME mögött a második legjelentősebb oktatási intézmény az országban a mechatronikai mérnöki mesterképzés terén. Hallgatóinak



2. ábra: A mechatronikai mérnöki mesterképzésben tanuló nappali tagozatos hallgatók száma (fő) egyetemenként, 2008–2018. Forrás: Oktatási Hivatal

száma 2013-tól, a képzés indításától kezdve dinamikusán gyarapodott és 2018-ban már elérte az 50 főt, de ez még így is csak harmada a BME hallgatóinak. Az utóbbi években a hallgatói létszám emelkedéséhez az is hozzájárult, hogy a nagymúltú német autógyár, a BMW a városban létesít autógyárat (Molnár et al. 2020). A debreceni értékekkel szemben a többi vidéki (győri, miskolci, veszprémi) egyetemen igen kevés (2–16 fő) volt a mesterképzéses mechatronikai mérnökhallgató. A győri Széchenyi István Egyetemen alig akad mechatronikai mérnöki mesterképzésben tanuló hallgató, ami minden bizonnyal a jó helyi munkalehetőségeknek köszönhető, valamint annak, hogy a munkáltatók igyekeznek már az alapképzés után beintegrálni a hallgatókat a munkába.

Idehaza alapszakon és mesterszakon is közel 50 képzés végezhető duális formában, amiben 2019-ben 553 partnerszervezet közreműködésével 2285 hallgató vett részt, 92%-uk alapszakosként (Vida 2021). Mindezen hallgatói adatokból a duális képzés csekély népszerűsége sejthető. A mechatronikai mérnöki szakképzést is lehet duális képzési formában végezni. A duális mechatronikai képzést 2020-ban alapszakon hat egyetemen 82 partnerszervezettel együttműködve, mesterszakon pedig négy egyetemen összesen 31 partnerszervezettel együttműködve hirdették meg. A legtöbb partnerszervezettel, ami alapszakon 33, mesterszakon 11 céget jelent a veszprémi székhelyű és zalaegerszegi telephellyel is rendelkező Pannon Egyetem működik együtt. Szintén nagyon széles (27 tagú) az alapszaki partnerhálózata a Szegedi Tudományegyetemnek. A Miskolci Egyetemen viszonylag kiegyensúlyozott a partnerek száma: alapszakon 13, mesterszakon 11, míg az Óbudai Egyetemen 4, illetve 6. A soproni és a tatabányai egyetemen csak alapképzés van 2-3 vállalat részvételével.

Arra vonatkozóan, hogy az egyes partnervállalatok által folytatott képzés mennyire kapcsolódik az Ipar 4.0-hoz vagy, hogy mennyire Ipar 4.0 érettek ezek a cégek, nincse-

nek megbízható információk. Ellenben jelzésértékű lehet az, hogy az Ipar 4.0 Nemzeti Technológiai Platform tagjai közül csak három folytat együttműködést felsőoktatási intézménnyel mechatronikai mérnöki duális képzés terén: egy a Miskolci Egyetemmel, kettő pedig a Pannon Egyetemmel. A mechatronikai mérnöki képzésen kívül is csak 11 olyan, jobbára nagynevű német vállalat van (pl. Robert Bosch Kft., Siemens Zrt., ZF Hungária Kft.), amelyek részt vesznek valamilyen más (döntően mérnöki) duális képzésben. S mivel az Ipar 4.0 koncepciója és a hazai duális képzés rendszere is német gyökerekkel rendelkezik, ezért nagyon valószínű, hogy ezek a vállalatok előrébb járnak az újabb technológiai vívmányok alkalmazásában, ami a képzésük színvonalában és a hallgatók tudásában is megnyilvánulhat.

Egy német multinacionális nagyvállalat felsőoktatási együttműködése

Magyarországon az ipari vállalatok és az egyetemek közötti szorosabb együttműködés lényegében az ezredforduló utáni években kezdődött és a 2008-as válságból való kilábalást követően vált intenzívebbé. Az, hogy ebben a német vállalatok úttörő szerepet játszottak, nem véletlen. Hiszen a magyar gazdaságban és főleg a magyar iparban számottevő a német tőkebefektetés és a német tulajdonban levő vállalatok száma. A rendszerváltozás kezdetétől fogva a hazánkba érkező külföldi tőke tekintélyes hányadát tették ki a német befektetések, amelyek mindenekelőtt a járműiparba és az elektronikai iparba irányultak (Kiss 2007; Vápar 2013). Ráadásul ez a két ágazat az ipar meghatározó szegmense is, mivel az ipari termelés értékének tekintélyes hányadát (2019-ben 29, illetve 12%-át) teszik ki. De azért is fontos a vizsgálatuk, mert ezek azok az ágazatok, ahol az Ipar 4.0 a legelőrehaladottabb (Losonci–Takács–Demeter 2019). Ugyanakkor egyre nagyobb nehézség a megfelelő számú és képzettségű munkaerő biztosítása a vállalatok számára. Fontos kiemelni azt is, hogy Németországban már több évtizedes hagyománya van az ipari cégek és a felsőoktatási intézmények együttműködésének (Euler 2013). A „stuttgarti modell” alapja, hogy a felsőoktatásban tanuló hallgatók az elméleti ismereteket a felsőoktatási intézményben, míg a gyakorlati tudnivalókat az üzemekben sajátítják el.

A német Continental multinacionális nagyvállalat az elmúlt évtizedekben folyamatosan terjeszkedett Magyarországon részben felvásárlás, részben zöldmezős beruházás révén. Napjainkban már hét gyárral (Budapest, Veszprém, Szeged, Makó, Vác, Nyíregyháza, Debrecen), egy gumibroncs kereskedelmi egységgel (a kirendeltség Budaörsön, a raktár Mosonmagyaróváron van) és egy mesterséges intelligenciafejlesztő központtal (Budapest) képviselteti magát. A vállalatcsoport nemcsak jelentős foglalkoztató, mivel több ezer főnek (2020-ban mintegy nyolcezernek) ad munkát, hanem az ipari innovációk fejlesztésében és alkalmazásában is élen jár hazánkban.

A vállalat hét telephelyének településein 2020 júliusa és októbere között összesen kilenc interjú készült részben a vállalatcsoport két vezető beosztású munkavállalójával, részben két felsőoktatási szakemberrel, valamint öt, a helyi gazdaságfejlesztésben érdekelt szakemberrel (pl. ipari park ügyvezető, iparkamara képviselő, önkormányzati munkatárs). Ezek és a vállalattal kapcsolatban online megjelent sajtóanyagok alapján elmondható, hogy a szükséges számú és minőségű munkaerő biztosítása a Continental hazai telephelyei számára is komoly kihívás, ezért is fontos a felsőfokú intézményekkel való együttműködés. A munkaerőpótlás mértéke erősen függ az egyes telephelyek

lokális társadalmi, gazdasági adottságaitól is. Leginkább a magasan kvalifikált munkaerővel való ellátottság ütközik nehézségekbe, habár a budapesti telephelyen ennek éppen az ellenkezője tapasztalható. A budapesti Ipar 4.0 mintagyár a szellemi munkaerő (döntően mérnök) utánpótlását elsősorban a tehetségek korai bevonására alapozza. Gyakornoki programjukba évente 70–80 mérnökhallgatót vonnak be, akiket egyetemi tanulmányaik elvégzését követően általában fel is vesznek a vállalathoz mérnöki munkakörbe. Átlagosan tízből hat mérnököt pályakezdőként vagy kevés munkatapasztalattal alkalmaznak. A későbbi előrelépésükben azonban meghatározó szerepe van a vállalat saját fejlesztési programjainak. Így akár belső forrásból is ki tudják elégíteni a közép- és felsővezetői munkaerő-szükségletüket (pl. van korábbi gyakornokukból lett gyáregység-igazgatójuk is) (Barna 2019). Az iparvállalat szintén a szellemi foglalkozású munkaerő utánpótlása érdekében kötött együttműködési megállapodást a BME-vel néhány nappal azelőtt, hogy bejelentette, hogy Budapesten mesterséges intelligencia-fejlesztő központot fog nyitni (Continental.com 2018).

A debreceni Continental-beruházásnak is az egyik kardinális kérdése volt a szakember-utánpótlás, amit ugyancsak az ottani felsőoktatási intézménnyel a gyár alapkövetélete után, a 2019 elején megkötött stratégiai együttműködési megállapodás révén kívántak megoldani. A Continental helyi gyára (ami 2019 őszétől a Vitesco Technologies Hungary Kft. nevet viseli) és a Debreceni Egyetem közötti kooperáció egyik legszembetűnőbb példája az, hogy a Műszaki Karnak a mechatronikai mérnöki mesterképzési szakán járműmechatronikai szereléstechológia (azaz „Vitesco”) szakirány indult a

1. táblázat: A Continental gyáregységek és felsőoktatási intézmények együttműködései a duális képzés terén, 2020

Continental gyáregység neve (telephelye)	Felsőoktatási intézmény	Alapképzés	Mesterképzés
ContiTech Rubber Industrial Kft. (Szeged)	Szegedi Tudományegyetem	– gépészmérnöki – műszaki menedzser – mechatronikai mérnöki	– gépészmérnöki – mechatronikai mérnöki – pénzügy
	Óbudai Egyetem	– gépészmérnöki – mechatronikai mérnöki	
ContiTech Fluid Automotive Hungária Kft. (Makó, Vác)	Szegedi Tudományegyetem	– gépészmérnöki – műszaki menedzser – mechatronikai mérnöki	– gépészmérnöki
	Szent István Egyetem	– gépészmérnöki	
ContiTech Magyarország Kft. (Nyíregyháza)	Debreceni Egyetem	– gépészmérnöki	
	Nyíregyházi Egyetem	– gépészmérnöki	

Forrás: Felvi.hu

2019/2020-as tanévben. A végzett hallgatók pedig a 2021-ben termelni kezdett, Ipar 4.0 gyártási eljárásokkal is rendelkező helyi „Vitesco” gyárban helyezkedhetnek el (Rituper 2020). Érdemes megjegyezni, hogy ez a szakirányindítás nem volt előzmény nélküli Magyarországon, mivel 2010-től a Pannon Egyetemen „Continental” járműrendszer-technikai mérnöki mesterképzés indult a mechatronikai mérnök képzésen belül. A Continental és a Pannon Egyetem közötti együttműködés egyébként nagy múltra tekint vissza, amiről a szerződést még 2001-ben írták alá (Pannon Egyetem 2010).

A Continental a duális képzésben is részt vesz. Néhány gyáregysége több hazai felsőoktatási intézménnyel is együttműködik, főleg az alapképzésben (1. táblázat).

A Continental duális képzésben való részvétele elsődlegesen a hagyományosabb műszaki-gépészmérnöki szakemberképzéshez kapcsolódik, ami arra utalhat, hogy ezeknek a telephelyeknek az Ipar 4.0 érettségi szintje is szerényebb mértéket ölt. Összefügghet ez azzal is, hogy a Continental ezen egységeiben olyan ipari, gumipari tevékenységet folytatnak, amelyekben az új technológiák kevésbé alkalmazhatók. Ugyanakkor, ahol járműipari, illetve elektronikai termékeket állítanak elő, ott elterjedtebb az új technológiák használata, vagyis előrehaladottabb az Ipar 4.0 kiteljesedése.

Összefoglalás

Az elmúlt évtizedben az Ipar 4.0 új technológiáinak köszönhetően az iparban zajló forradalmi változásokra a szakember-utánpótlás érdekében az állami szakpolitikák és azokkal összhangban a felsőoktatási intézmények is igyekeztek reagálni. Tanulmányunkban az ipari vállalatok és felsőoktatási intézmények együttműködésének vizsgálatát helyeztük a középpontba. Megállapítottuk, hogy a felsőoktatási intézmények képzési struktúrájukat térségük iparvállalataival együttműködve igyekeznek azok igényeinek megfelelően alakítani. S ez a törekvés az utóbbi évtizedben egyre határozottabban érvényesül. Ugyanakkor az is nyilvánvalóvá vált, hogy a felsőoktatási intézmények képzési struktúráját is alapvetően a nagyvállalatok képesek érdemben befolyásolni. Különösen kezdetben a német vállalatok játszottak úttörő szerepet a kooperáció generálásában, mivel Németországban, elsősorban a szakemberképzés és utánpótlás céljából nagy hagyományai vannak a vállalati és képzési együttműködéseknek. De azért is fontosak a német vállalatok, mert a negyedik ipari forradalom „bölcsojének” is tekinthetők, hiszen élen járnak az új technológiák alkalmazásában, amelyek azután az ott folyó oktatásban, szakképzésben is megjelenhetnek és számottevően formálhatják azt. Tapasztalható ez az Ipar 4.0 szempontjából releváns ismereteket közvetítő mechatronikai mérnök képzésben és a több telephelyes német nagyvállalat, a Continental gyáregységei és a helyi felsőfokú intézmények kapcsolatában is.

Az, hogy a Continental több telephelye a helyi vagy közeli egyetemmel működik együtt, azért is kedvező, mert így lehetőség van az ottani helyi, térségi igényekhez való jobb illeszkedésre, a digitalizációra és a technikai modernizációra, amelyek fontos feltevélei a duális képzés eredményességének (Poór–Zsigri–Sós 2019). Különösen kedvező kihatása lehet az egyetemek és a vállalatok kooperációjának a periférikus térségek gazdasági, társadalmi fejlődésében (Gál 2016). Összességében tehát a képzési struktúrájának a negyedik ipari forradalom kihívásaihoz való igazítása, valamint az oktatási intézmények erősödő vállalati együttműködése nemcsak a munkaerőpiacra, a szakember-utánpótlásra hat előnyösen, hanem szélesebb társadalmi, gazdasági konzekvenciákkal

is együtt járhat. Miközben az alföldi egyetemi központokban a műszaki képzés jelentősebbé válásával párhuzamosan a hazai ipar térszerkezetében is releváns változások következhetnek be.

Köszönetnyilvánítás

A tanulmány az NKFIH által támogatott K125091 sz. projekt keretében készült. A támogatásért ezúton is köszönetüket fejezik ki a szerzők.

IRODALOM

- BARNA E. (2019) 100-ból 98 embert már nem az utcáról veszünk fel. <https://www.hrportal.hu/hr/100-bol-98-embert-mar-nem-az-utcarol-veszunk-fel-20191028.html> [Letöltve: 2020. 10. 06.]
- BARTODZIEJ, C. J. (2017) *The Concept Industry 4.0. An Empirical Analysis of Technologies and Applications in Production Logistics*. Berlin, Springer Gabler.
- BME (2008) Útmutató a mechatronikai mérnöki alapszak (BSc) hallgatói részére a 2008/2009. tanévre. <https://gpk.bme.hu/downloads/hu/dokumentumok/Archivum/Mechatronikai-mernoki-alapszak-ZE-2008.pdf> [Letöltve: 2021. 01. 01.]
- CONTINENTAL.COM (2018) *A Continental mesterséges intelligencia központot nyit Budapesten*. <https://www.continental.com/hu-hu/sajto/sajt%C3%B3koezlem%C3%A9nyek/a-continental-mesters%C3%A9ges-intelligencia-kozpontot-nyit-budapesten-120120> [Letöltve: 2020. 03. 31.]
- EULER, D. (2013) *Germany's Dual Vocational Training System: A Model for Other Countries?* Gütersloh, Bertelsmann-Stiftung.
- FELVI.HU (2020a) *Mechatronikai mérnöki alapképzési szak*. https://www.felvi.hu/felveteli/szakok_kepzesek/szakleirasok/!Szakleirasok/index.php/szak/62/szakleiras [Letöltve: 2021. 01. 01.]
- FELVI.HU (2020b) *Mechatronikai mérnöki mesterképzési szak*. https://www.felvi.hu/felveteli/szakok_kepzesek/szakleirasok/!Szakleirasok/index.php/szak/278/szakleiras [Letöltve: 2021. 01. 01.]
- FONSECA, L. M. (2018) Industry 4.0 and the Digital Society: Concepts, Dimensions and Envisioned Benefits. *Proceedings of the 12th International Conference on Business Excellence*. DOI: 10.2478/pichbe-2018-0034.
- GÁL Z. (2016) Egyetem és város. *Educatio*, Vol. 25. No. 2. pp. 220–233.
- GRIMHEDEN, M. & HANSON, M. (2005) Mechatronics – The Evolution of an Academic Discipline in Engineering Education. *Mechatronics*, Vol. 60. No. 15. pp. 179–192. DOI: 10.1016/j.mechatronics.2004.07.010
- KISS, E. (2007) Foreign Direct Investment in Hungary: Industry and Its Spatial Effects. *Eastern European Economics*, Vol. 45. No. 1. pp. 6–28.
- KISS É. & NEDELKA E. (2020) Geographical Approach of Industry 4.0 Based on Information and Communication Technologies at Hungarian Enterprises in Connection with Industrial Space. *Hungarian Geographical Bulletin*, Vol. 69. No. 2. pp. 99–117.
- KOPP, J. & BASL, J. (2017) Study of the Readiness of Czech Companies to the Industry 4.0. *Journal of Systems Integration*, Vol. 4. No. 3. pp. 40–45.

- LOSONCI D., TAKÁCS O. & DEMETER K. (2019) Az ipar 4.0 hatásainak nyomában – a magyarországi járműipar elemzése. *Közgazdasági Szemle*, Vol. 66. No. 2. pp. 185–218.
- MOLNÁR E. & KOZMA G. (2019) A debreceni gazdaságfejlesztés zászlóshajói: a városban működő ipari parkok jellegzetességei. *Tér és Társadalom*, Vol. 33. No. 3. pp. 49–71.
- MOLNÁR E., KOZMA G., MÉSZÁROS M. & KISS É. (2020) Upgrading and the Geography of the Hungarian Automotive Industry in the Context of the Fourth Industrial Revolution. *Hungarian Geographical Bulletin*, Vol. 69. No. 2. pp. 137–155. DOI: 10.15201/hungeobull.69.2.4
- NAGY CS., MOLNÁR E. & KISS É. (2020) Industry 4.0 in a Dualistic Manufacturing Sector – Qualitative Experiences from Enterprises and Their Environment, Eastern Hungary. *Hungarian Geographical Bulletin*, Vol. 69. No. 2. pp. 157–174.
- PANNON EGYETEM (2010) *Járműrendszertechnikai képzés indul*. <https://doksi.net/hu/news.php?order=ShowArticle&id=1454> [Letöltve: 2021. 01. 03.]
- POÓR J., ZSIGRI F. & SÓS T. (2019) A német minta és a hazai gyakorlat a felsőoktatási duális képzés területén. *Munkaügyi Szemle*, Vol. 62. No. 6. pp. 41–53.
- RITUPER T. (2020) *Már kétszáz munkatárs dolgozik az elektromobilitás jövőjén a Vitesco Technologies debreceni üzemében*. <https://www.dehir.hu/debrecen/mar-ketszaz-munkatars-dolgozik-az-elektromobilitas-jovojen-a-vitesco-technologies-debreceni-uzemeben/2020/11/26/> [Letöltve: 2020. 01. 03.]
- SOMMER, L. (2015) Industrial Revolution-industry 4.0: Are German Manufacturing Smes the First Victims of this Revolution? *Journal of Industrial Engineering and Management*, Vol. 8. No. 5. pp. 1512–1532.
- SCHWAB, K. (2016) *The Fourth Industrial Revolution*. World Economic Forum, Cologne/ Geneva. Available at <https://www.weforum.org/about/the-fourth-industrial-revolution-by-klaus-schwab>
- VÁPÁR J. (2013) A német működőtőke-befektetések Magyarországon. *Tér és Társadalom*, Vol. 27. No. 1. pp. 129–144.
- VIDA C. (2021) *Felsőoktatás a változások tükrében – verseny, minőség, teljesítmény*. Budapest, Állami Számvevőszék.

A PUHA (SOFT) ÉS A KEMÉNY (HARD) KÉSZSÉGEK MUNKAERŐPIACI SZÜKSÉGESSÉGE

HORVÁTH-CSIKÓS GABRIELLA^{a,*} – JUHÁSZ TÍMEA^b

^aBudapesti Gazdasági Egyetem, Külkereskedelmi Kar,
Nemzetközi Üzleti Szaknyelvek Tanszék

^bBudapesti Gazdasági Egyetem, Külkereskedelmi Kar

Beérkezett: 2020. december 15., elfogadva: 2021. október 25.

Jelen tanulmány célja annak vizsgálata, hogy a jelenlegi munkaerőpiacon a puha (soft) vagy a kemény (hard) készségek jelennek meg erősebb elvárásként a munkavállalók szerint. A kutatás eredménye rámutatott arra, hogy egyes puha készségek (például a rugalmasság, kommunikáció, csapatmunka) erősebb elvárásként vannak jelen a munkaerőpiacon, mint az olyan kemény készségek, mint például a szakmai ismeret. Az eredmények azt is mutatják, hogy a puha és a kemény készségekkel szembeni elvárások kevésbé függenek össze, vagyis a munkavállalók szerint a munkáltatók nem rendszer-szintű, egymással szorosan kapcsolatban álló készségekként értékelik ezeket. Eredményeink arra is rámutatnak, hogy a puha és kemény készségek önbevalláson alapuló szintje erősen összefügg a válaszadó nemével, életkorával és iskolai végzettségével.

Kulcsszavak: soft készségek, hard készségek, munkavállalók, munkaerőpiac

The aim of the present study is to examine whether soft or hard skills are seen as the strongest requirement in the current labour market. The results of the research showed that some soft skills (e.g. flexibility, communication, teamwork) are almost more strongly expected than hard skills (e.g. professional knowledge). These results basically indicate that expectations of soft and hard skills are less interrelated and that employees perceive employers as valuing these skills as non-systemic, closely related skills. Our results also show that self-reported levels of soft and hard skills are strongly correlated with gender, age and educational attainment of the respondent.

Keywords: soft skills, hard skills, employees, labour market

* Levelező szerző: Dr. Horváth-Csikós Gabriella, Budapesti Gazdasági Egyetem, Külkereskedelmi Kar, Nemzetközi Üzleti Szaknyelvek Tanszék, 1165 Budapest, Farkasfog utca 23/2.
E-mail: drhorvathcsikosgabriella@gmail.com

Elméleti háttér

Az Európai Unió képességstratégiájának és képességgpolitikájának 2011-ben kidolgozott első, majd 2019-ben megjelent második generációja (*European Commission 2011*) az oktatáspolitikai gondolkodás új paradigmáját jelenti, amely különbséget tesz a formális végzettségek és a tényleges képességek között. Mivel a munkaerőpiac a kvalifikációval szemben egyre inkább a képességre helyezi a hangsúlyt, felértékelődik a nem formális, a munka világában történő, valamint az informális tanulás.

A képességstratégia szerint a munkavállalói, kínálati oldal a képességek megteremtését és ennek eredményeként az egyének által felhalmozott képességkészleteket jelenti. A képességkészlet forrása azonban nemcsak a formális oktatás és képzés területén megszerzett, bizonyítvánnyal, diplomával igazolt kvalifikáció, hanem a nem formális és informális tanulási területeken szerzett, folyamatosan változó, gazdagodó tudás- és képességterületek is. Az egyén képességkészlete az adott munkaerőpiacon vagy megfelelő, vagy hiányként, illetve többletként jelenik meg. Mindez a gazdaságban képesség-egyensúly vagy egyensúlytalansággként mutatkozik meg (*Halász 2013; Tribble 2020*).

A *skill* kifejezés tartalmát tekintve inkább a készség szónak felel meg, annak ellenére, hogy sokszor szinte már automatikusan képességként fordítjuk. A képesség kifejezés olyan tudásfajta utal, amely valamilyen aktivitást tesz lehetővé a cselekvő számára, ezzel szemben a készség a tudás része, a tanulás eredménye, vagyis amikor megfelelő számú gyakorlás eredményeként a cselekvéssor automatikussá tud válni.

A munkahelyi jó teljesítmény a puha készségek (*soft skillek*) és a kemény készségek (*hard skillek*) megfelelő kombinációjából eredeztethető. A kemény készségek könnyebben meghatározható és mérhető készségek, mint a puha készségek. A kemény készségek a munkavállalók képességét mutatják egy adott feladat elvégzésében, a puha készségek pedig inkább arról szólnak, hogyan alkalmazkodnak, mennyire együttműködőek, hogyan oldják meg a problémákat és hogyan hoznak döntéseket a munkavállalóik adott helyzetekben. A puha készségek fontos szerepet töltenek be az egyén személyiségének kialakításában.

Schulz (2008) tanulmányában arra ösztönzi az oktatókat, hogy fektessenek nagyobb hangsúlyt tanítványaik *soft* készségeinek fejlesztésére. *Seetha (2013)* is arra utal tanulmányában, hogy a munkáltatók inkább azokat a személyeket veszik fel és támogatják, akik találékonyak, képesek önállóan jól dolgozni és *soft* készségekkel is bírnak. Hangsúlyozza továbbá a *soft* készségek képzési programokba és tantervbe való beépítésének szükségességét, kiemelve a *soft* készségek fejlesztése során alkalmazandó különböző tanítási módszereket (*Seetha 2013*). A *soft skillek* fejlesztése azonban nem könnyű, sok esetben meglehetősen költséges, időt, pénzt és energiát igényel. *Laker és Powell (2011)* részletesen veszi górcső alá a *soft* és *hard skillek* fejlesztése közötti különbségeket, különös tekintettel a tudástranszfer mértékére.

A Harvard Egyetem egyik kutatása szerint a munkahelyi sikerek nyolcvanöt százaléka köszönhető *soft skillek*nek, míg csupán tizenöt százaléka a *hard skillek*nek (*National Soft Skills Association 2015*). A LinkedIn Global Talent Trends 2019 jelentése szerint a szakértők 92 százaléka gondolja azt, hogy a puha készségek ugyanolyan fontosak vagy még fontosabbak is, mint a kemény készségek. A szakértők 89 százaléka azt állította, hogy ha

egy újonnan felvett munkavállaló mégsem váltja be a hozzá fűzött reményeket, akkor az azért van, mert a szükséges és kritikus puha skilleknek nincs, vagy nem megfelelően van birtokában (*LinkedIn 2019*).

Egy, a gazdasági felsőfokú nem diplomát adó szakképzést fókuszba állító hazai kutatás szerint a vállalkozások a gazdasági végzettségű pályakezdőktől elsősorban megbízhatóságot, precizitást, a szaktudás gyakorlati alkalmazását, önállóságot, problémamegoldást, terhelhetőséget és munkabírást követelnek meg, vagyis olyan naprakész kompetenciákkal rendelkező munkavállalókat keresnek, akik kreativitásukkal és problémamegoldó képességükkel húzóerőt jelenthetnek a vállalkozásnál. A kutatás eredményei szerint a hallgatók által szükségesnek vélt és a munkaadói oldal által elvárt kompetenciák közül a problémamegoldási készség, a szaktudás gyakorlati alkalmazása, a kommunikációs képesség, az idegen nyelv ismerete, a szervezési készség, a stressztűrő képesség, az elemző készség, az analitikus szemlélet, a rugalmasság, valamint a másik ember motiválásának képessége tekintetében mutatkozik eltérés. Vagyis a hallgatók fontosabb munkáltatói elvárásnak gondolják ezeket a kompetenciákat, mint amennyire azok a munkáltatók számára ténylegesen fontosak (*Kárpátiné 2014*).

A pályakezdők nincsenek könnyű helyzetben a munkaerőpiacon. Esélyeiket nagyban gyengíti az a tény, hogy jellemzően azoknak az ismereteknek vannak szűkében, amelyek elvárásaként jelentkeznek a foglalkoztatók részéről. A folyamatos kompetencia- és tudásfejlesztés erőteljes elvárása a munkaerőpiacnak. A fiatalok egyik versenytényezője az lehet, hogy jobban, gyorsabban, rugalmasabban tudnak megújulni. Az egész életen át tartó tanulás (*LLL: life long learning*) koncepciójában lehetőség nyílik arra, hogy frissítsék, újítsák készségeiket, tudásukat, hiszen egy megszerzett felsőfokú végzettség nem jelent biztos munkát, megélhetést a munkaerőpiacon.

Természetesen felvetődik a kérdés, hogy a diákok az iskolapadból hozott hiányosságok, így a munkahelyi tapasztalat hiánya vagy a nem aktív nyelvtudás, mennyire tudja befolyásolni a munkáltatók foglalkoztatási döntéseit. Ebben szerepet játszhat az úgynevezett alulértékelési tendencia és az iskolai élmények befolyása, amely során a saját maguk megítélésénél az iskolai érdemjegyekből indulnak ki (*Czeglédi–Juhász 2014*). Emellett az oktatási idő kitolódásával a fiatalok pályaegettsége is változott. Az oktatás és a gyakorlat összehangoltabb együttműködésére lenne szükség ahhoz, hogy az aktuális piaci igényeknek megfelelő kompetenciákkal rendelkező munkavállalók jelenjenek meg a munkaerőpiacon.

A kutatás módszertana

A tanulmány alapját egy 2020-ban végzett nem reprezentatív, feltáró jellegű kérdőíves adatfelvétel adja. A kutatás alapvető célja annak megismerése volt, hogy a munkavállalók saját bevallásuk szerint milyen képességek birtokában vannak, és ezek közül melyek milyen értéket képviselnek szerintük a munkaerőpiacon. Jelen tanulmány a munkavállalókkal készült kérdőíves felmérés néhány eredményét mutatja be az alábbi két hipotézis tükrében:

- H1: A munkavállalók szerint a munkáltatók ma egy hozzájuk jelentkezőtől egyaránt elvárják a puha és a kemény készségek (a soft és a hard skillek) biztos meglétét.
- H2: A puha készségek (a soft skillek) önbevallás alapján mért szintjében eltérések mutathatók ki nem, életkor és iskolai végzettség szerint.

A felmérés során online kérdőívet kellett a válaszadóknak anonim módon kitölteniük. A kérdőív kiküldése előtt voltak próbakitöltések, amelyek során a kutatásban részt vevők nem kérték a kérdések módosítását. Ezek után hólabda módszerrel: e-mailen, a közösségi felületen került szétküldésre a kérdőív. A közösségi oldalakon található baráti csoportok továbbították egymásnak megválaszolására a kérdéseket. Összességében 500 munkavállaló töltötte ki a kérdőívet. Ugyanakkor az adatfelvétel sajátosságaiból adódóan a minta nem tekinthető reprezentatívnak.

A kérdőív szerkezetét tekintve zárt és nyitott kérdésekből állt. A 28 kérdésből egyre kellett nyitott kérdésként válaszolniuk a kutatásban részt vevőknek. A kérdések alapvetően metrikus és nominális változókra épültek. A kérdőív struktúráját az 1. táblázat mutatja be.

1. táblázat: A kérdőív szerkezete

A minta specifikálása	Soft skill értelmezése	Soft és hard skill a munkaerőpiacon
Lakóhely	Soft skill kifejezés ismerete	Soft és hard skillekkel kapcsolatos elvárások
Életkor	Kitöltők soft skilljének, szakmai, nyelvi és számítógépes ismereteinek értékelése	Soft skilllek értéke a munkaerőpiacon
Legmagasabb iskolai végzettség	Munkáltatói elvárások a soft skilllel kapcsolatban	Soft skill elsajátításának eszközei
Családi állapot		Soft skill fejlesztésének lehetőségei
Munkatapasztalat		

Forrás: Saját adatfelvétel

Az elemzések során a következő statisztikai módszereket alkalmaztuk: gyakorisági eloszlás, átlag, szórás, faktoranalízis, korrelációs vizsgálatok, ANOVA, független mintás T-próba.

A kutatás eredményei

A kutatásban 157 férfi (31,4%) és 343 nő (68,6%) vett részt. Életkoruk alapján a legfiatalabb 18 éves, a legidősebb 61. Az átlagos életkor 28,5 év volt. A 18–30 évesek a minta 67,8%-át, a 31–45 évesek 26%-át, a 46–60 évesek 6%-át, míg a 60 év felettiek 0,2%-át teszik ki. A legmagasabb iskolai végzettség alapján 49 százalékuk érettségivel, 50,6 százalékuk diplomával, míg 0,4 százalékuk doktori fokozattal rendelkezett. Nem volt olyan válaszadó, aki ne végezte volna el a középiskolát, és nem szerzett volna érettségit. Alapfokú végzettséggel rendelkezők tehát nem voltak a mintában, ami torzíthatja az eredményeket.

A legtöbb kutatásban részt vevőnek (84%-uknak) már volt munkatapasztalata. Minden tizedik megkérdezett már több mint 20 éve dolgozott, de minden nyolcadik válaszadó, ha nem is 20, de legalább már 10 éve a munkaerőpiacon volt. Természetesen a meglévő munkatapasztalat erősen összefügg a válaszadó életkorával, ezért elemzéseinkbe az életkort vontuk be, de ebből közvetve következtetni lehet a munkatapasztalat szerinti összefüggésekre is.

A továbbiakban a vizsgált két hipotézis mentén mutatjuk be eredményeinket.

*A puha és kemény készségekkel kapcsolatos
munkáltatói elvárások értékelése (H1)*

A kérdőív rákérdezett arra, hogy a válaszoló mennyire ismeri a soft skill fogalmát. A fogalom jelentéstartalmát illetően a megkérdezettek 34,4%-a teljesen biztos volt, 30,6 százalékuk csak részben, míg 35 százalékuk egyáltalán nem ismerte a fogalmat.

A kutatásban részt vevőknek egy ötfokozatú Likert-skálán kellett értékelniük, hogy mennyire kell a munkáltatók szerint egy fiatal jelentkezőnek a kérdőívben felsorolt puha és kemény skillekkel rendelkeznie. Az egyes az egyáltalán nem kell rendelkeznie, míg az ötös érték a teljes mértékben rendelkeznie kell választ jelentette. A 2. táblázat foglalja össze az adott skillek átlagát és szórását.

2. táblázat: A munkáltatói elvárások a puha és a kemény skillekkel kapcsolatban (átlag, szórás)

Skillek (puha skill: S, kemény skill: H)	Átlag	Szórás
Rugalmasság (S)	4,46	0,757
Csapatmunkára való készség (S)	4,45	0,690
Kommunikációs készség (S)	4,40	0,742
Problémamegoldó képesség (S)	4,32	0,806
Jó kommunikációs készség (S)	4,22	0,776
Nyelvismeret (H)	4,21	0,777
Informatikai ismeretek (H)	4,15	0,729
Stresszhelyzetek és konfliktusok kezelésének képessége (S)	4,12	0,923
Időmenedzsment készségek (S)	4,01	0,913
Szakmai ismeret (H)	3,95	0,830
Tervezési és szervezési készségek (S)	3,79	0,915
Megjelenés / kinézet (S)	3,75	0,871
Prezentációs készségek (S)	3,74	1,060
Kreativitás (S)	3,63	1,090
Stratégiai gondolkodásmód (S)	3,59	1,051
Etikai és erkölcsi képességek (S)	3,59	1,137
Kritikus gondolkodás (S)	3,40	0,999
Empátia (S)	3,15	1,162
Önismeret (S)	3,07	1,183
Érzelmi intelligencia (S)	3,04	1,148
Vállalkozói készségek (S)	2,91	1,111
Vezetői képességek (S)	2,83	0,972

Forrás: Saját adatfelvétel

A 2. táblázat adataiból jól látható, hogy egyes soft skillek szinte még erősebb elvárás-ként jelentkeznek, mint a hard skillek. A szakmai ismeret viszonylag szilárd követelmény-ként mutatkozik, a rugalmasságot, a megfelelő kommunikációt és a csapatmunkában

történő aktív részvételt azonban még erősebb munkáltatói elvárásként tartják számon a megkérdezettek. Érdekes módon a megkérdezettek úgy látták, hogy a vezetői készség, avagy a vállalkozói aktivitás elhanyagolhatóbb elvárás a szervezetek részéről.

Elemzésünkben azt is megvizsgáltuk, hogy az adott követelmények közül melyek azok, amelyek a megkérdezettek szerint szoros kapcsolatban vannak egymással. A korrelációs vizsgálatokból azokat a kapcsolatokat elemeztük, ahol az r érték legalább 0,5 feletti volt. A 3. táblázat foglalja össze az egyes puha skillekkel kapcsolatos munkáltatói elvárások szorosságát.

3. táblázat: A puha skillekkel kapcsolatos munkáltatói elvárások közötti kapcsolatok és azok szorossága

Puha skill 1	Puha skill 2	r^*
Vezetői képesség	Vállalkozói készség	0,689
Érzelmi intelligencia	Empátia	0,681
Önismeret	Empátia	0,652
Stratégia gondolkodásmód	Tervezési és szervezési készségek	0,626
Etikai és erkölcsi képesség	Empátia	0,594
Önismeret	Érzelmi intelligencia	0,587
Időmenedzsment készségek	Tervezési és szervezési készségek	0,557
Etikai és erkölcsi képesség	Érzelmi intelligencia	0,541
Stratégia gondolkodásmód	Prezentációs készségek	0,508

Megjegyzés: * Pearson-féle korrelációs együtthatók (r) alapján ($p < 0,01$).

Forrás: Saját adatfelvétel

Elemzésünkben a 2. táblázatban látható skilleket Varimax-rotálással végzett feltárási faktoranalízis segítségével faktorokba tömörítettük varianciahányad-módszerrel (KMO Barlett-teszt = 0,898, $\chi^2 = 3929,639$, $df = 171$, modell szign. = 0,000; magyarázott varianciahányad = 63,9%). Három változó (szakmai ismeret, kreativitás és prezentációs készség) nem volt alkalmas a faktorképzésre (alacsony volt a faktorsúly), így ezek egyik faktorhoz sem tartoznak. Öt faktor került kialakításra, amelyek a faktorsúlyok alapján a következő elnevezéseket kapták:

1. faktor: A szervezeti operatív működést biztosító képességek (Cronbach- $\alpha = 0,808$).
2. faktor: A szervezeten belül társas kapcsolatokat támogató képességek (Cronbach- $\alpha = 0,853$).
3. faktor: A szervezet vezetését elősegítő képességek (Cronbach- $\alpha = 0,853$).
4. faktor: A szervezeten belüli kommunikációs folyamatokat támogató képességek (Cronbach- $\alpha = 0,731$).
5. faktor: A szervezeten belüli operatív tudást erősítő képességek (Cronbach- $\alpha = 0,646$) kemény skillekkel.

A faktorokhoz tartozó skilleket és a faktorsúlyokat a 4. táblázat mutatja.

4. táblázat: A faktorelemzés során kapott faktorok és faktorstúlyok

Skillek	1. faktor	2. faktor	3. faktor	4. faktor	5. faktor
Tervezési és szervezési készségek	0,685				
Időmenedzsment készségek	0,678				
Problémamegoldó készségek	0,648				
Rugalmasság	0,575				
Stresszhelyzetek	0,546				
Stratégiai gondolkodásmód	0,533				
Empátia		0,847			
Érzelmi intelligencia		0,788			
Önismeret		0,759			
Etikai és erkölcsi képességek		0,716			
Vezetői képességek			0,818		
Vállalkozói készségek			0,809		
Kritikus gondolkodás			0,579		
Jó kommunikációs készség				0,683	
Megjelenés/kinézet				0,670	
Csapatmunkára való készség				0,601	
Kommunikációs készség				0,597	
Informatikai ismeretek					0,822
Nyelvismeret					0,768

Forrás: Saját adatfelvétel

Eredményeink összességben azt mutatják, hogy az első hipotézisünkben megfogalmazott állítás részben igazolódott, hiszen számos puha és kemény készség kapcsán kijelenthető, hogy a munkavállalók szerint magas szintű munkáltatói elvárásként jelentkezik, ugyanakkor több skillre (pl. vállalkozói készség, vezetői képesség) kisebb mértékben tekintenek követelményként.

A puha készségek önbevallás alapján mért szintjében háttérváltozók szerint tapasztalható eltérések (H2)

A kérdőíves felmérés során a megkérdezetteknek, a maguk szemszögéből is nyilatkoznuk kellett, hogy miként értékeli azon puha skilljeiket, amelyekre a munkáltatói elvárások kapcsán is rákérdeztünk. Az egyes a nagyon gyenge, az ötös a kiváló szintet jelentette. Az 5. táblázat az adott képességekre vonatkozó átlagokat és szórásokat mutatja be.

Az adatok jól érzékeltetik, hogy az adott skillekben erősnek érzik magukat a megkérdezettek, és azokban a képességekben megfelelőnek látják magukat, amelyek fontosak lehetnek a munkaadók számára. Természetesen felvetődik a kérdés, hogy valóban ilyen összhangban vannak-e az elvárások a munkaerőpiacon felellhető munkavállalói képességekkel.

5. táblázat: A munkavállalók puha skilljének önbevallás alapján mért szintje (átlag és szórás)

Puha skillek	Átlag	Szórás
Rugalmasság	4,46	0,757
Etikai és erkölcsi képességek	4,27	0,830
Érzelmi intelligencia	4,25	0,821
Empátia	4,22	1,049
Problémamegoldó képesség	4,15	0,755
Együtműködési készség (csapatmunka)	4,06	0,952
Tervezési és szervezési készségek	4,03	0,848
Kreativitás	3,94	0,934
Kritikus gondolkodás	3,94	0,859
Önismeret	3,89	0,887
Stratégiai gondolkodásmód	3,84	0,866
Kreativitás	3,63	1,090
Kommunikációs készség	3,62	0,945
Stresszhelyzetek és konfliktusok kezelésének képessége	3,43	1,020
Vezetői képességek	3,39	0,944
Prezentációs készségek	3,35	1,090
Időmenedzsment készségek	3,34	1,037
Vállalkozói készségek	3,02	1,043

Forrás: Saját adatfelvétel

A χ^2 -próbakkal végzett elemzésünk alapján a felsorolt skillek tekintetében szignifikáns eltérés ($p < 0,05$) mutatható ki nem, iskolai végzettség és életkor alapján. Az iskolai végzettség esetében két kategóriát hoztunk létre: 1) érettségizett és 2) diplomás (mely tartalmazza a PhD-végzettségűeket is). Az életkor kapcsán pedig négy korcsoportot különböztettük meg: 1) 18–30 évesek, 2) 31–45 évesek, 3) 46–60 évesek, és 4) 60 év felettiek. Az elemzés eredményeit a 6. táblázat foglalja össze.

6. táblázat: A képességek különbözősége nem, iskolai végzettség és életkor alapján

Skillek	Nemek	Iskolai végzettség	Életkor
Csapatmunka	Nincs szignifikáns különbség	Nincs szignifikáns különbség	Nincs szignifikáns különbség
Empátia	Nők erősebb	Diplomások erősebb	Nincs szignifikáns különbség
Érzelmi intelligencia	Nők erősebb	Nincs szignifikáns különbség	Nincs szignifikáns különbség
Etikai és erkölcsi képességek	Nincs szignifikáns különbség	Diplomások erősebb	45 év felett erősebb

6. táblázat: (folyt.)

Skillek	Nemek	Iskolai végzettség	Életkor
Időmenedzsment készségek	Nők erősebb	Diplomások erősebb	30 és 45 év között erősebb
Kommunikációs készség	Nincs szignifikáns különbség	Diplomások erősebb	45 év felett erősebb
Kreativitás	Nincs szignifikáns különbség	Nincs szignifikáns különbség	Nincs szignifikáns különbség
Kritikus gondolkodás	Nők erősebb	Diplomások erősebb	45 év felett erősebb
Önállóság	Nők erősebb	Nincs szignifikáns különbség	30 és 45 év között erősebb
Önismeret	Nincs szignifikáns különbség	Nincs szignifikáns különbség	45 év felett erősebb
Prezentációs készségek	Nincs szignifikáns különbség	Nincs szignifikáns különbség	Nincs szignifikáns különbség
Problémamegoldó képesség	Nincs szignifikáns különbség	Nincs szignifikáns különbség	Nincs szignifikáns különbség
Rugalmasság	Nincs szignifikáns különbség	Nincs szignifikáns különbség	Nincs szignifikáns különbség
Stratégiai gondolkodásmód	Férfiak erősebb	Nincs szignifikáns különbség	Nincs szignifikáns különbség
Stresszhelyzetek és konfliktusok kezelésének képessége	Nincs szignifikáns különbség	Nincs szignifikáns különbség	Nincs szignifikáns különbség
Tervezési és szervezési készségek	Nincs szignifikáns különbség	Nincs szignifikáns különbség	45 év felett erősebb
Vállalkozói készségek	Nincs szignifikáns különbség	Nincs szignifikáns különbség	Nincs szignifikáns különbség
Vezetői képességek	Férfiak erősebb	Nincs szignifikáns különbség	Nincs szignifikáns különbség

Forrás: Saját adatfelvétel

Nemek tekintetében elmondható, hogy a férfiak magasabbra értékelik a stratégiai gondolkodásukat és a vezetői képességeiket, mint a nők, miközben az empátia, az érzelmi intelligencia, az időmenedzsment, a kritikus gondolkodás és az önállóság megítélése a nők körében magasabb szintű. Az iskolai végzettség szerinti vizsgálat azt mutatja, hogy azoknál a készségeknél (empátia, etikai és erkölcsi képességek, időmenedzsment, kommunikáció, kritikus gondolkodás), amelyeknél szignifikáns különbség tapasztalható, egyértelműen a diplomások érzik felkészültebbnek magukat. A kor kapcsán általánosságban kijelenthető, hogy inkább idősebb (kvázi a több munkatapasztalattal rendelkezők) számolnak be erősebb skillekről, mely főként az etikai és erkölcsi képességek, a kommunikációs készség, kritikus gondolkodás, az önismeret, valamint a tervezési és szervezési készségek kapcsán érhető tetten.

Az eredmények alapján elmondható, hogy a felsorolt skillek többségében nem, életkor és/vagy iskolai végzettség szerint lényeges eltérés mutatható ki az önbevallás alapján mért szintjében.

Konklúzió

Jelen tanulmányban a jelenlegi munkaerőpiacon a puha (*soft*) és a kemény (*hard*) készségeket vizsgáltuk egy munkáltatókkal végzett online kérdőíves felmérés eredményei alapján. Elemzésünkben egyrészt a puha és a kemény készségekkel kapcsolatos munkáltatói elvárások munkavállalók általi megítélését, másrészt ezen készségek önbevallás alapján mért szintjében nem, életkor, iskolai végzettség és településtípus szerinti eltéréseket.

A kutatás eredménye rámutatott arra, hogy a munkavállalók szerint egyes puha készségek (például a rugalmasság, kommunikáció, csapatmunka) erősebb munkáltatói elvárásaként jelentkeznek, mint a kemény készségek (például szakmai ismeretek). Az eredményekből alapvetően az rajzolódott ki, hogy a *soft* és *hard* skillekkel szembeni munkáltatói elvárások kevésbé függenek össze, és a munkavállalók úgy vélik, hogy a munkáltatók ezeket a képességeket nem rendszerszintű, egymással szorosan kapcsolatban álló skillekként értékelik.

Elemzéseink eredményei arra is rámutattak, hogy a diplomások szignifikánsan erősebb kritériumnak érzik a vezetés működését biztosító képességeket, a kommunikációt támogató skilleket, és a szervezeti tudásvagyont támogató képességeket, mint az érettségivel rendelkezők. Nemek tekintetében elmondható, hogy a férfiak magasabbra értékelik a stratégiai gondolkodásukat és a vezetői képességeiket, mint a nők. A kor kapcsán pedig az látható, hogy jellemzően a több munkatapasztalattal rendelkezők számolnak be erősebb skillekről, mely főként az etikai és erkölcsi képességek, a kommunikációs készség, kritikus gondolkodás, az önismeret, valamint a tervezési és szervezési készségek kapcsán érhető tetten. Az eredményeket értékelve elmondható, hogy a nem, az életkor és az iskolai végzettség a legtöbb esetben összefügg a vizsgált készségek önbevallás alapján mért szintjével.

A vizsgálat folytatásaként a kutatók a munkáltatói oldalt is megkérdezik majd, hogy az ő elvárásai és a tapasztalataik mennyire csengenek egybe a dolgozói elvárásokkal és a munkavállalók magukról alkotott képével.

Köszönetnyilvánítás

A tanulmány az Innovációs és Technológiai Minisztérium ÚNKP-20-4 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapból finanszírozott szakmai támogatásával készült.

IRODALOM

CZEGLÉDI Cs. & JUHÁSZ T. (2014) A pályakezdők munkaerő-piaci megfelelése a pályakezdők szemszögéből. *Taylor: gazdálkodás- és szervezéstudományi folyóirat*, Vol. 6. Nos 3–4. pp. 91–97.

- European Commission (2011) *Draft 2012 Joint Report of the Council and the Commission on the Implementation of the Strategic Framework for European Cooperation in Education and Training* (ET2020). <https://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2011:0902:FIN:EN:PDF>
- HALÁSZ G. (2013) Élethosszig tartó tanulás: 21. századi paradigma vagy múltó divat? In: KRAICINÉ SZOKOLY M., PÁPAI A. & PERJÉS I. (eds) *Európai léptékkal. Az élethosszig tartó tanulás*. Budapest, Eötvös Kiadó. pp. 13–26.
- KÁRPÁTINÉ D. J. (2014) *A kompetencia hatalom? Mit ér a gazdasági felsőfokú képzés, ha nem ad diplomát?* http://realphd.mtak.hu/624/1/Karpatine_Daroczi_Judit_dissertation.pdf [Letöltve: 2020. 10. 10.]
- LAKER, D. R. & POWELL, J. L. (2011) The Differences between Hard and Soft Skills and Their Relative Impact on Training Transfer. *Human Resource Development Quarterly*, Vol. 22. No. 1. pp. 111–122. (online) <http://dx.doi.org/10.1002/hrdq.20063>
- LinkedIn (2019) *Global Talent Trends 2019*. <https://business.linkedin.com/talent-solutions/resources/talent-strategy/global-talent-trends-2019> [Letöltve: 2020. 11. 23.]
- National Soft Skills Association (2015) *The Soft Skills Disconnect*. <https://www.nationalsoftskills.org/the-soft-skills-disconnect/> [Letöltve: 2021. 11. 21.]
- SCHULZ, B. (2008) The Importance of Soft Skills: Education Beyond Academic Knowledge. *NAWA Journal of Language and Communication*, DOI: 10.1016/0006-3207(93)90452-7
- SEETHA, S. (2013) Necessity of Soft Skills Training for Students and Professionals. *International Association of Scientific Innovation and Research*, Vol. 4. No. 2. pp. 171–174.
- TRIBBLE, L. S. (2020) *The Importance of Soft Skills in the Workplace as Perceived by Community College Instructors and Industries*. (Doctoral dissertation, Mississippi State University.)

A cikk a Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>) feltételei szerint publikált Open Access közlemény, melynek szellemében a cikk bármilyen médiumban szabadon felhasználható, megosztható és újraközölhető, feltéve, hogy az eredeti szerző és a közlés helye, illetve a CC License linkje és az esetlegesen végrehajtott módosítások feltüntetésre kerülnek. (SID_1)

CSÁKÓ MIHÁLY ÉS AZ *EDUCATIO*[®]

NAGY PÉTER TIBOR^{a,b}

^aELTE TÁTK Oktatás- és Ifjúságkutató és Továbbképző Központ

^bWesley Egyház- és Vallásszociológiai Kutatóintézet

Beérkezett: 2021. október 6., *elfogadva:* 2021. október 24.

Csákó Mihály (1941–2019) életének 21. századra eső részében tevékenykedett az *Educatio* szerkesztőbizottságánál, előbb a szerkesztőbizottság tagjaként, majd főszerkesztőhelyettesként, végül a szerkesztőbizottság elnökeként (*Educatio*, 2001/1: 2; 2009/1: 2; 2015/1: 2). A folyóiratszerkesztés nem volt új feladat számára, részt vett a Magyar Szociológiai Társaság folyóiratának, a *Szociológiai Szemlének* a tanácsadó testületében, illetve a *Szociológiai Figyelő* (egy elméleti cikkek, főleg fordítások közlésére vállalkozó folyóirat 1985–2002 között) szerkesztőbizottságának elnöke is volt (*Szociológiai Szemle*, 1991/1: 2; *Szociológiai Figyelő*, 2000/1: 2).

Csákó kapcsolata az *Educatió*val korábban kezdődött, ennek objektivációjaként említhetjük, hogy az *Educatio* szerkesztésének sajátos konstrukciója szerint a tematikus számok szerkesztői – már ha nem tagjai eleve a bizottságnak – átmenetileg a szerkesztőbizottság tagjaivá válnak. Csákó szerkesztette az *Educatio* 14. számát *Elit* címen (1995/4).

Csákót számos korábbi szál kötötte a szerkesztőbizottsághoz. Leggyakoribb szerzőtársa Liskó Ilona (aki korábbi életrésztében Havas Gáborné néven írt) az *Educatio* állandó rovatának, a „Válóság”-nak a szerkesztője volt. Az alapító főszerkesztő Kozma Tamás már 1982-

ben, amikor Csákó aktív ellenzékiinek számított, szakmunkásképzés-ügyi beszélgetőpartnernek hívta őt az általa vezetett rádióműsorba (*Petőfi népe*, 1982. június 19.: 7). Két szerkesztőbizottsági tag (Lukács Péter és Sáska Géza) a nyolcvanas évek ellenzéki szubkultúrájában nagy fontosságú Szabó Miklós lakásszemináriumok szervezőjeként, melynek Csákó is tagja volt (SZENTIRMAJ LÁSZLÓ: *Polvax – Egy politikai klub a Kádár- és az Orbán-korszakban*. Budapest, Ir-ma Szamizdat KIADÓ, 2019: 35), ill. családi-baráti kapcsolatháló¹ tagjaként is üdvözölhették Csákó csatlakozását a szerkesztőbizottsághoz. Az egyik *Educatio*-alapító (Nagy Péter Tibor) a 90-es évek elejétől a Csákó vezette ELTE TÁTK oktatásszociológiai szakirány oktatója volt. Amikor Csákó 2000-ben a szerkesztőbizottság tagja lett, tagja volt a szerkesztőbizottságnak Hrubos Ildikó is, aki a Szociológiai Társaság elnökségében és az MTA Szociológiai Bizottságában dolgozott együtt Csákóval.² A „Kutatás

¹ https://archive.org/download/Csako_Mihaly_75/LukacsP20211014.pdf, https://archive.org/download/Csako_Mihaly_75/SaskaG20211014.pdf [Valamennyi internetes hivatkozás – egy kivétellel – letöltve: 2021. 10. 01.]

² <https://www.uni-corvinus.hu/download/cv/hrubos-ildiko?language=hu>

közben” rovatot Fehérvári Anikó (később egy ideig Csákó főszerkesztőhelyettes-társa, majd Csákó elnöksége alatt főszerkesztő) Csákó korábbi PhD-hallgatója vezette.³

Az *Educatio* szerkesztőbizottsági tagjainak jó része számára a még nem szerkesztőbizottsági tag Csákó nemcsak jóbarát, jó kolléga, hanem erős referenciaszemély is volt, akit gyakran kérdeztek arról, hogy „tetszik-e az *Educatio*”, tetszenek-e az egyes tanulmányok. (Sok tanulmányhoz azok *készülési szakaszában* fontos tanácsokkal járult hozzá, ez jól látszik az OSA-ban engedéllyel kutatható Csákó-levelezésből.)

Csákó révén új emberek vonódtak be a lapszerkesztési munkába. Így került be az *Educatio* szerkesztőbizottságába Csákó TÁTK-os szobatársa, az oktatásszociológiai szakirány fontos munkatársa, Bajomi Iván, s a közelmúltban kapott – e szakirány diákjai közül elsőként – Neumann Eszter felkérést egy lapszám tematikus szerkesztésére. Csákó – a TÁTK-ról nyugdíjba vonulva – 2009-ben a WJLF-re ment, ahol a Lukács Péter, majd Biró Zsuzsanna Hanna által vezetett tanszéken tanított, és a Nagy Péter Tibor vezette szociológiai kutatóintézetben kutatótt.

Az *Educatio* mögött álló Oktatáskutató Intézet 2001-es válságperiódusában (melynek oka – mint mindig – az volt, hogy a fenntartó minisztérium nem nagyon rajongott e független szakmai intézményért)⁴ megalakult az ELTE Oktatás- és Ifjúságkutató és Továbbképző Központja Csákó vezetésével,⁵ tagok közé hívva az *Educatio* alapító tagjai közül Liskó Ilonát, Lukács Pétert, Nagy Péter Tibort, Sáska Gézát, felkérve (az akkor

már ex-Educatió, de gyakori szerző) Setényi Jánost, az *Educatio* szerkesztőbizottsági tag Bajomi Ivánt, Polónyi Istvánt.

Az MTA Szociológiai Tudományos Bizottság-tag Csákó által 2008-ban alapított oktatásszociológiai albizottság 22 tagja közül hárman (Darvas Péter, Nagy Mária, Setényi János) korábban vettek részt az *Educatio* szerkesztőbizottságában, heten pedig (Forray R. Katalin, Hrubos Ildikó, Kozma Tamás, Lukács Péter, Nagy Péter Tibor, Polónyi István, Sáska Géza) ekkoriban is tagok voltak, s a számszerkesztő pozíciót betöltő Somlai Pétert és Halász Gábort ideszámítva, azt mondhatjuk, hogy az oktatásszociológiai szakma eme „virtuális vezető testületének” felét Csákó az *Educatio* köréből látta indokoltnak meghívni.⁶

Csákó e kör iránti elismerése objektivációjának tekinthetjük, hogy összesen öt könyvkritikát, ill. nekrológot írt életében – s ezek többségére valamely szerkesztőbizottsági tag kontextusában került sor. (Az alábbi írások tartoznak e körbe: Hármasegység [Nagy Péter Tibor: Oktatás-történet-szociológia. Iskolkultúra könyvek, 2012]. *Magyar Tudomány*, 2013/5; A valóság kutatója – Liskó Ilona [1944–2008]. *Beszélő*, 2008/7–8; Egy alaplányú könyv. [Andor Mihály–Liskó Ilona: Iskolaválasztás és mobilitás, Iskolakultúra Könyvek, 2000]. *Esély*, 2000/6.)

A szerkesztőbizottság egyértelmű elismerését Csákó felé nemcsak azzal objektiválhatjuk, hogy Kozma emlékirataiban legfontosabb személyi kérdések között említi, hogy Csákót sikerült a szerkesztőbizottság frissen kreált főszerkesztőhelyettesi pozíciójára megnyernie (Kozma Tamás: *Erdei Séta*. ÜMK, Budapest, 2011: 291), hogy Csákó elnökségét (halá-

³ https://doktori.hu/index.php?menuid=192&lang=HU&sz_ID=712&show=1

⁴ LUKÁCS PÉTER: Kutatás vagy politikaformálás. *Educatio* 2001/1. pp. 94–102.

⁵ <https://tatk.elte.hu/kutatokozpontok/oktatas/>

⁶ https://archive.org/details/mta_oktatasszociologiai_albizottsag/

láig), amikor maga a pozíció is megszűnt, a szerkesztőbizottság konszenzussal támogatta, hanem azzal is, hogy Biró Zsuzsanna Hanna életútinterjút készített vele a „Valóság” rovatba (*Educatio*, 2007/2: 285), s a szigorúan tematikus logikájú folyóirat egyetlen rendhagyó, nem tematikus számát Lukács Péter a Csákó hetvenedik születésnapja tiszteletére Nagy Péter Tibor által rendezett konferencia⁷ anyagából szerkesztette (*Educatio*, 2012/2). Csákó a „Társadalomtudósok három rendszerváltás idején” című sorozatban beszélt (Nagy Péter Tibor és a Csákó-tanítvány Sík Domokos kérdéseire felelve) először és utójjára hosszabban életéről és pályáivéről a nyilvánosság előtt.⁸

S végezetül Csákó emlékezetének és az *Educatio* köre kapcsolatának néhány további objektivációja: az *Educatio* (Kozma Tamás által írt) saját nekrológja (*Educatio*, 2018/3) mellett Sáska Géza egy társfolyóiratban emlékezett Csákóra (*Új Pedagógiai Szemle*, 2018/11–12). Csákó könyv- és irathagyatékát (az egyik a WJLF, a másik az OSA különgyűjteménye lett) – Csákó végakaratainak megfelelően – Nagy Péter Tibor felügyeli, a halálakor szervezett Csákó-emlékülés⁹ négy felszólalójából három az *Educatio* köréből érkezett, a halála évfordulójára rendezett kétnapos Csákó-emlékkonferencia¹⁰ négy szervezőjéből kettő az *Educatio* szerkesztőbizottságából került ki. Biró Zsuzsanna Hanna 2022-ben szervez Csákó utolsó nagy szakmai szünetévére emlékező konferenciát *Amit a politikai szocializációról [nem] tudunk... – hommage à Csákó Mihály* címmel, s tervben van egy általa szerkesztendő posztumusz kötet a *Társadalom és oktatás* sorozatban. A „történelemmé válás” saját-

tos objektivációjának tekinthető, hogy a hagyatékot feldolgozó Heszterényi Réka OSA munkatárs már nem lehetett Csákó-tanítvány.¹¹

Az írás további részében felidézünk, hogy az *Educatio*ban megjelent Csákó-írók hogyan dokumentálják Csákó különféle szakmai érdeklődéseit, s megkíséreljük „visszakövetni” ezen művek előzményeit, azaz beágyazottságát Csákó életművébe.

A szakmunkásképzés

Csákó már a harmadik *Educatio*-számba adott – igaz, szerzőtárssal – tanulmányt (CSÁKÓ MIHÁLY – BENYÓ BÉLA: Szakképzés és demográfia. *Educatio*, 1993/1). A szakképzés (pontosabban a szakmunkásképzés kapcsán látható társadalmi egyenlőtlenségek) Csákó egyik régi témája volt, amihez úgy jutott, hogy amikor – az 1970 körül politikailag bekeményedő egyetemi viszonyok miatt – a BTK-ról a párt társadalomtudományi intézetébe (!) „száműzték”, főnökétől, Gazsó Ferenc-től ezt kapta témaként. Az első látható produktumok is utóbbival közösek (CSÁKÓ MIHÁLY – GAZSÓ FERENC – HAVAS GÁBORNÉ: A szakmunkásképzés néhány társadalmi összefüggése. *Társadalomtudományi Közlemények: az MSZMP KB Társadalomtudományi Intézetének folyóirata*, 1974/2; Uők: A szakmunkástanulók életformájáról. *Uo.* 1974/3–4). E témát később is részben Liskó Ilonával szorosán összefonódva vizsgálta, ahogy Csákó elmondta, fontosabb tanulmányaikat – köztük a politikai okokból csak a rendszerváltás után (1991-ben) elfogadott közös kandidátusi disszertációjukat – úgy írták, hogy már szétválaszthatatlan volt, melyik részt ki írta. (Idetartozik: A szakmunkás-

⁷ <https://archive.org/details/csako70/>

⁸ https://archive.org/details/Csako_Mihaly_75/

⁹ <http://oktatas.uni.hu/20190220.htm/>

¹⁰ <http://oktatas.uni.hu/20200131.htm>

¹¹ <https://osaarchivum.444.hu/2021/11/19/http://oktatas.uni.hu/20220110.htm> [Letöltve: 2021. 11. 09.]

képzés a szociológia szemszögéből. *Élet és Tudomány*, 1975/8; A szakmunkássá válás útjai. *Élet és Tudomány*, 1976/19; Aki ipari suliba jár, az ipari munkás lesz? Szakmunkástanulók társadalomképéről. *Világosság*, 1978/1; A szakmunkástanulók pályaválasztásának szociológiájához. *Szociológia: a Magyar Tudományos Akadémia Szociológiai Bizottságának folyóirata*, 1978/1.) A legmarkánsabb, „kvázi ellenzéki” írás a témában a *Medvetáncban* jelent meg (Csákó MIHÁLY – LISKÓ ILONA: A magyar szakmunkásképzés rendszere és társadalmi meghatározói. *Medvetánc*, 1982/2–3). (Az 1981-től megjelenő *Medvetánc* jelentette akkoriban a legális folyóiratmező legradikálisabb elemét, az ELTE erősen reformpárti KISZ-bizottsága kiadásában – Ancsel Éva védelme alatt, s bizonyos mértékig Aczél Györggyel Ancsel háta mögött.)

Csákó tisztán munkaszociológiai érdeklődésének csúcspontját a társadalmi szakmablokkok változásának leírása jelenti, már a rendszerváltás után (*Szociológiai Szemle*, 1996/1), s bár a Rézler Alapítvány egyik vezetőjeként sosem vesztette el érdeklődését a szakképzés társadalmi összefüggérendszerére iránt, ez inkább abban nyilvánult meg, hogy újabb érdeklődéseit, mint például a felsőfok felé vezető út egyenlőtlenségeit, innen közelítette (Hányan, honnan, hová? *Iskolakultúra*, 1997/6–7), s a következő *Educatio*-tanulmányát is e koncepcióval írta (Szakirányú továbbtanulás. *Educatio*, 1998/3). Szintén egy új érdeklődés – Csákó utolsó TÁTK-os szakaszában művelt Európa-tanulmányok – jelenik meg többek között egy 2016-os *Educatio*-tanulmányban is (A szakképzés és az európai integráció. *Educatio*, 2016/1). Többek között, hiszen nemcsak összeurópai perspektívában, hanem közép-európaiiban is vizsgálta ezt (Az ezredforduló munkaerőpiaci kihívásai a Kárpát-medencében. *Regio: kisebbség, politika, társadalom*,

2001/4). S az utolsó nagy szerelemnek, a politikai szocializációnak is megtalálta „szakmunkás-specifikus” megközelítését (Szakmatanulás és demokrácia: vázlat a szakmunkástanulók politikai szocializációjáról. *Új Pedagógiai Szemle*, 2009/10).

Az egyetemre vezető út

A már említett szakirányú továbbtanulás cikken kívül két további *Educatio*-beli Csákó-tanulmány foglalkozik az egyetemre vezető út témavilágával. A „Gondolatok a felsőfokú felvételi kritériumairól” (*Educatio*, 2003/2) több mint három évtizedes múltra tekint vissza. A harmincéves Csákó ugyanis vitacikkkel lép elő (*Valóság*, 1971/6), keményen vitába szállva a nagyhatalmú Kahulits Lászlóval (a minden idők egyik legjelentősebb magyar történészének számító Ránki Györggyel ideológiai alapon erősen konfliktáló közgazdasági egyetemi párttitkárral, majd művelődésügyi minisztériumi főosztályvezetővel¹²), aki éppen a franciaországi felsőoktatáspolitikai tényeket – sajátos módon éppen 1968 után! – az egyetemre vezető út szűkítésének alátámasztására akarta felhasználni.

Egy részlet Csákó akkori írásából: a perspektíva „szerintem a »hátrányos helyzet« társadalmi megszüntetése (aktuálisan mint törekvés), a kultúra minden formájának biztosítása mindenki számára, és korlátozás nélkül, rendszeres társadalmi szolgáltatás az egyéni képességek irányainak feltárására és kifejlesztésük támogatására, »átkelő hidak« építése a képzés különböző ágazatai és szintjei között, minden szinten jogilag szankcionált képesítés biztosítása, mely további tanulásra és meghatározott kvalifikációjú munkára is jogosít.”

¹² Akit viszont más emlékezők reformer vezetői csoport tagjaként tartanak számon (Hrubos II-dikó levele: 2021. 10. 25.)

„Ez egyúttal jelzi, milyen témákra kellene irányulniuk a további kutatásoknak. Éppen azokra, amelyeket az általunk bírált álláspont még csak nem is említ. Szerinte a tudományos elemzés maradjon meg az orientálás fejlesztésének, a felvételi kritériumok alkalmazási módszereinek, a felvételi vizsga lélektani tényezőinek kutatásánál – vagyis az adott rendszeren belül, annak részecskéit választva tárgyul –, s »ezen az úton maradván, felvételi rendszerünk a jövőben is kielégíti a vele szemben támasztott követelményeket.«”

Csáki később sem csökkentette szembenállását azokkal, akik a felvételi rendszert restriktívvá akarták formálni – meggyőződését, hogy egy erősen szelektív felvételi rendszer a hátrányos helyzetű társadalmi csoportok gyermekei számára megengedhetetlenül hátrányos, annak ellenére sem adta fel, hogy az előzetesen szelektált csoportokkal való foglalkozás saját „körének” (társadalomtudományokat elitegyetemeken tanítók) csoportérdeke is volt már az 1990-es években.

Egyébként Csáki – aki Huszár Tibor kérésére tért vissza a szociológiaoktatásba –, s lett a fiatal Huszár (Csáki tehetségét még a 60-as években felfedező) „jó szemének”, illetve az idős Huszár kiváló taktikai érzékének köszönhetően (az Aczél köréhez kötődő Huszár igazgatósága mellett a rendszerváltás után jól jött egy ellenzékhez kötődő vezető) igazgatóhelyettes, majd a Karnak immár egyértelműen a munkatársak által választott igazgatója. (E pozíciót Némédi Dénes halála után a 2000-es években még egyszer betölti.) Csáki vezetői koncepciója – még jócskán a BSc–MSc rendszer előtt vagyunk – a sok hallgatót befogadó, széles alapozású, több kimeneti pontú képzés – a fent leírt régi szakmai-politikai értékrendjének megfelelően –, ahogy erről később beszámol (Bologna előtt: a szociológiai és a szociális képzés egy elfeledett reformtervéről. [Adalék a

magyar felsőoktatás történetéhez.] In: *A felsőoktatás kutatása. Tisztelgő kötet Hrubos Ildikó születésnapjára*. Szerkesztette: Nagy Péter Tibor – Veroszta Zsuzsanna. Budapest, Gondolat Kiadó, 2014: 40–48).

A másik *Educatio*-cikk („... és a doktor úr gyereke?»: adalékok egyes értelmiségi kategóriák gyerekeinek felsőfokú továbbtanulásához. *Educatio*, 2002/2) Csáki legnagyobb projektjének utóéletéhez tartozik. A Soros-alapítvány felkérésére – mely történetének szintén ez a legnagyobb kutatási projektje – nemzetközileg is egyedülálló módon 1998 tavaszán Csáki – László Miklóssal együttműködve – valamennyi érettségiző körében adatfelvételt végzett, összekapcsolva azt a valamennyi elsős egyetemista és főiskolás körében végzett az év őszi felvétellel. A kutatás korábban (egy ma már csak feldolgozásokból megismerhető 1930/31-es Laky–Asztalos-féle adatgyűjtést leszámítva) soha nem látott teljeskörűsége és 63 ezres esetszáma mellett abban is egyedülálló volt, hogy először alkalmazta a külön felvett adatok összekapcsolásának (később a világ metodológiai szakirodalmában *data linkage*-nek elnevezett, s a 2000-es években az 1850–1950-es diáknépességen Karády Viktor és Nagy Péter Tibor FP–7-es kutatásában is használt) módszerét, és sosem látott részletezettségű társadalmi tolóerőket (zsidó és német ősök, oly mértékig részletezett szülőfoglalkozás, hogy pl. a reálszakos tanár és humán szakos tanár szülők vagy a négy nagyszülő iskolai végzettsége is elkülöníthetők, a konkrét iskola és osztályközösség hatása, a születési, lakó-, iskolázási, továbbtanulási település összevethetősége, tantárgyspecifikus eredményesség, motivációk stb.) vett számba.

Csáki nem publikált, a felsőoktatásba kerülés társadalmi törvényszerűségeit, a szelekciós és önszelekciós folyamatokat bemutató zárójelentését e hatalmas adatbázisból vett minta alapján írta meg,

korábban már idézett szakmai továbbtanulási *Educatio*-cikke és a „doktor úr gyereke” cikk a teljes körű adatbázis két-féle „filterezésére” – egy szférára, illetve egy társadalmi csoportra irányuló – mutat példát. Utóbbi cikk az elitkutatók számára is fontos, hiszen – joggal feltételezve, hogy az iskolázottsági csúcseleit gyermekei teljes körben továbbtanulnak – az ezredforduló középkorú csúcseleitjéről kapunk sehonnan máshonnan nem rekonstruálható képet. Csákó később sokakat biztatott úgy a minta, mint a teljes adatbázis használatára – ajánlatával tudtunk szerint Andor Mihály, Biró Zsuzsanna Hanna, Nagy Péter Tibor, Róbert Péter éltek eddig, az eredmények többsége az *Educatio*-ban jelent meg, de az a lehetőség, hogy ma középkorú diplomások családi háttere teljes körűen (tehát az 1998-ban érettségizettekre nézvést még a 2016-os mikrocenzus lehetőségeit is meghaladóan) tanulmányozható, eddig még kihasználatlan. Csákó felismerte azt is, hogy továbbtanulástól függetlenül ez az adattár a tantárgysajátos eredmények társadalmi tolóerőinek bemutatására is alkalmas (Tantárgyak, osztályzatok és a családi háttér. *Educatio*, 2012/4).

A magánéletileg is fontos vallásszociológia

Egy olyan Csákó-érdeklődésivonal van, amelyhez *Educatio*-ból idézhető bizonyítékot nem találtunk, s ez a vallásszociológia.

A közéleti érdeklődés és a kisebbségek iránti elkötelezettség fonódik össze tudományos célokkal a Vallástudományi Információs Központ 1996-os felállításakor. A cél az volt, hogy csökkentsék a tájékoztatatlanságot és az intoleranciát, amely a 90-es években főként a kisegyházakkal szemben volt érzékelhető (s melyre tegyük hozzá a 2010-es években ismét rájátszott a kormány). „A központ egyik kezdeményezője, Csákó Mihály szociológus lapunknak

elmondta, hogy az angol mintára szerveződő intézmény létrehozásában – többek között – Kamarás István és Szántó János vallásszociológus, továbbá Popper Péter pszichológus vett részt. A munkában közreműködik majd Veér András pszichiáter, miniszteri biztos is.

A központra az alapítók megítélése szerint azért van szükség, mert a vallásos mozgalmak megélnéülése, színesebbé válása nyomán az utóbbi években a magán- és a közéletben egyaránt felerősödött a vallási intolerancia. Ebben szerepet játszik – mondja Csákó Mihály –, hogy a kirekesztő eszméket hirdetőik gyakran kihasználják a közvélemény tájékoztatatlanságát, pontatlan és megalapozatlan hiedelmeit, sokszor maguk terjesztenek egyoldalú és téves információkat a vallásosság egyes formáiról. Ezért a cél annak elősegítése, hogy az egyházakról és vallásos mozgalmakról mindenki ellenőrzött, tudományos információkhoz juthasson.” (*Népszabadság*, 1996. jún. 14.: 4.)

Csákó igen erősen segítette élettársa, a kiváló kisegyházkutató Horváth Zsuzsa (1950–1994) kutatásait anélkül, hogy ennek – akkor – egyértelmű írásos nyoma lett volna. A kötetbe szerkesztett posztumusz Horváth Zsuzsa-tanulmányok elé írt előszava – melyről a magyar vallásszociológia két meghatározó személyisége éppen ellentétesen nyilatkozott, Kamarás István elragadtatással, Tomka Miklós igen elutasítóan – a vallásszabadság iránt mélyen elkötelezett, ámde nem hívó vallásszociológus kutatót ábrázolt – egy ugyanilyen kutató szemszögéből (*Holmi*, 1997/8: 1183; *Századvég*, 2004/33: 221). E művében Csákó azt a kérdést veti fel ugyanis, hogy amennyiben egy kutató nem elsősorban a vallásszabadság, hanem valamely vallás intézményrendszere irányában elkötelezett, az akadályozza őt a vallásszociológiai tárgyilagosságban. Zsuzsa születésének harvanadik évfordulóján

erőfeszítéseket tett annak érdekében, hogy valamiféle kutatócsoport szerveződjön a Horváth Zsuzsa-hagyaték feldolgozására.¹³

Csákó utolsó témavilágával, a politikai szocializációval kapcsolatban még egy előadásban elemzés alá vonta a „hittanra járó”, és a „szeretne hittanra járni” szavakkal jellemezhető diákközösséget is Iványi Gábor barátja hatvanadik születésnapján – ily módon járulva hozzá a magyar vallás-szociológiához.¹⁴

Az utolsó szerelem: a politikai szocializáció

Csákót utolsó nagy szenvedélye a politikai szocializációhoz kötötte. Alapvető *Educatiós* írása az *Ifjúság és politika*, mely az általa szerkesztett *Politikai szocializáció* c. tematikus szám (*Educatio*, 2004/4) első tanulmánya. E témakör sok részletkérdését fejt ki az *Educatio* későbbi számaiban is: *A konfliktuskezelés kultúrájának alakulásáról* (2008/3); *Állampolgári nevelés átellenes partokon* (2012/2); *Iskola – tanuló – család: szerelmi háromszög?* (2012/4); *Idegenellenesség iskoláskorban* (2011/2); *Idegenellenesség középfokon* (2017/3).

Csákó életművében kiemelkedő jelentőségű, hogy minden választási évben megszervezett egy politikai szocializációs felmérést, mely olyan idősort alkot, melyre a magyar szociológia történetében nem igazán ismerünk másik példát – s az egyébként közismerten szerényen fogalmazó Csákó ezt gyakran megemlítette. Csákó ebbe a kutatásába vonta be leginkább hallgatóit is (CSÁKÓ MIHÁLY – BERÉNYI ESZTER – BOGNÁR ÉVA – TOMAY KYRA:

Politikai szocializáció Magyarországon a kilencvenes években. *Szociológiai Szemle*, 2000/1). Noha a *Társadalom és Oktatás* sorozat szerkesztőbizottsága erős nyomást gyakorolt Csákóra a 2010-es évek végén, hogy legyen egy „összegyűjtött Csákó”, inkább azt választotta, hogy a politikai szocializációról szóló írásokat állítja össze – de erre már nem került sor.

Csákó a Szociológiai Társaság kongresszusán 2013. 10. 26-án szervezett egy szekcióülést, ahol felkérte a magyarországi politikaiszocializáció-kutatás már idősebb első nemzedékét, hogy szedjék össze és rendszerezzék emlékeiket, és meg is kért egy fiatal szociológust, hogy vegye fel ezeket az előadásokat. Hogy-hogy nem – félreértés volt vagy figyelmetlenség, már sosem tudjuk meg –, a felvétel nem indult el, s ez még aznap este kiderült. Csákó mondott egy – az ő szájából ritkán hallható, súlyosan szemrehányó – mondatot: „ez örökre elment, hiszen sosem lesz így együtt az egykori társaság, sosem fognak többé ennyi időt és energiát rászánni, hogy összeszedjék, értelmezzék ezt a kutatástörténetet”. E megfogalmazás is mutatja, hogy Csákó valóban saját feladatként élte meg a politikai szocializáció kutatástörténetének rekonstrukcióját. Karády Viktor felkérésére egy európai projekt keretében megírta ugyan a modern magyar szociológia történetét, de ennek publikálását nem ambicionálta, szöges ellentétben annak egyik politikaiszocializáció-történeti alfejezetével, melyet sokkal részletesebben írt meg, s melyben önmagáról is ír (!): „1989-től folyamatosan végez politikai szocializációs kutatásokat, de a kilencvenes években még korábbi oktatásszociológiai témái a döntők, és egy országos elsőfokú mobilitási vizsgálatot is vezet – és döntőnek tekinthetjük, hogy ő maga nem tartja magát a politikai szocializáció kutatójának. Amikor Daniel German felkéri, hogy írjon előszót a már említett közösen

¹³ https://archive.org/details/VallsszociologiaiKonferencia2010/A_Horvath-hagyaték_Csako_halála_után_Nagy_Péter_Tibor_örzéséből_az_OSA-ba_került.

¹⁴ <https://adoc.pub/megjegyzes-es-sszes-kerdezett-szazalekaban.html/>

szerkesztett kötethez, erre hivatkozva utasítja el. Ez csak a következő évtized második felére változik meg, amikor már nemcsak a fővárosi hetedikesek négyévenkénti felmérését végzi, hanem két nagy, és nagy visszhangot keltő, középiskolai kutatást is vezet (2005-ben és 2008-ban). Ezekben válnak szorossá a kapcsolatok Szabó Ildikóval és Murányi Istvánnal. S végül a családi politikaiszocializáció-kutatás [...] megszervezésével válik talán végképp politikai szocializáció kutatóvá, csak 2012 óta az oktatásigazgatási intézmények nem engedik be rendes kutatási terepére, az általános és középiskolákba, hogy kutathasson” – írja. (Bár a viszonyok folyamatos romlásának kissé ellentmond, hogy 2016 novemberében személyre szóló engedélyt kap az Oktatási Hivattól.) Csáko nemcsak önmagát nem látja e kérdésben elméletalkotónak, hanem az egyetlen olyan szociológust, Szabó Ildikót sem, aki egész életművét a politikai szocializáció kutatásának szentelte, és akiről tanulmányértékű könyvkritikát is írt (Kutatásfejlesztés a politikai szocializációban. [Szabó Ildikó: Nemzet és szocializáció. A politika szerepe az identitások formálódásában Magyarországon 1867–2006. L'Harmattan, 2009/2), csak tanítványát, Sík Domokost, akit egyébként arra is felkért, hogy az ELTE TÁTK OITK-ban hivatali utódja legyen.

„Fontos sajátossága a magyar politikaiszocializáció-kutatásnak, hogy csontváza, intézményi beágyazottsága nincs. Egyetlen kutatóhelynek sem kiemelt témája, egyetlen egyetemnek sem kitüntetett kutatási iránya. Sorsa valójában azon a bizonytalanságon nyugszik, amely a magyar politikai helyzet és ezen belül az ifjúság orientációjának bizonytalansága, azaz bármennyire tudományosan fogalmazzuk meg, alapjában még mindig az érdekel bennünket mint kutatókat, milyen közeli

és távolabbi jövőt tudunk kiolvasni a fiatalokról készített pillanatfelvételekből.” (A magyar politikaiszocializáció-kutatás történetének vázlatja. *Magyar Tudomány*, 2017/9.)

Homo politicus

Csáko az *Educatio* szerkesztőbizottságának elnökeként mindvégig markánsan képviselte – a szerencsére kisebb-nagyobb mértékben minden szerkesztőbizottsági tag által vallott – azon álláspontot, hogy az *Educatio* szellemi függetlenségét 2010 után az azt – különösen az úgynevezett *Mérleg* számok kapcsán – korlátozni kívánó Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet vezetésétől meg kell védeni, és fontos szerepet játszott az *Educatio* új (politika által már nem veszélyeztetett) szervezeti helyének megtalálásában. (Egy ideig úgy tűnt Csáko egy *Educatio*-társaságot is alapít, máskor pedig a Társadalomtudományi Kar felé tapogatózott, de végül örömmel fogadta az ELTE PPK – Akadémiai Kiadó konstrukciót is.) Az *Educatio*-számok témaválasztása a 2010-es években Csáko Mihály markáns demokratikus elkötelezettségét is tükrözi. Ez tükröződik Sebestyén Annamáriával írott *Egy autentikus diákmozgalom* c. cikkében is (*Educatio*, 2017/1), mely a Csáko által szakértőként segített Független Diákparlament történetét dokumentálja, ill. utolsó írása, a Bajomi Ivánnal közös *Fórumok és tiltakozómozgalmak a közoktatásban* (*Educatio*, 2017/4), mely viszont a pedagógusok politizálását. Tekintettel arra, hogy az évek során a migránsok és az idegenek elleni gyűlöletkeltés a magyarországi kormányzati politika egyik alapelemévé vált, míg idegenellenességről szóló, már idézett 2011-es tanulmánya még csak Csáko legutolsó kedvenc témájának, a politikaiszocializáció-kutatásnak a dokumentuma, addig az a tény, hogy *Idegenellenesség középfokon* címen

2017-ben visszatért ehhez, már aktív politizálásnak tekinthető.

Csákó egész életében politizált. A liberális Csákó fontos példaképként emlegette kommunista édesanyját, apja pedig a bőrös szakszervezet kiemelkedő vezetője volt. A családban ez nem új keletű vonzalom volt, mint sokakban – az 1949-ben hatalomra jutott munkásmozgalom iránt – a bőrös Csákó Mihály édesapjának nemzedékéhez tartozó Csákó Mihály (ugyanannak a falunak a lakosa, bár családi kapcsolatukat nem tudjuk biztosan) a fehérterror áldozata lett az orgoványi erdőben (*Jövő*, 1922. jún. 28.: 6). A szociológus Csákó édesapja cipőipari munkásként 1930 óta tagja volt az illegális kommunista pártnak (*Népszabadság*, 1966. okt. 22.: 4), kommunista agitációért ítétek el 1934-ben (*Dunántúl*, 1934. szept. 12.: 7), majd 1944 őszén némi szerepe volt az igen csekély számú nyilasellenes fegyveres akciók egyikében, a kőbányai nyilasház elleni támadásban (*Magyar Hírlap*, 1970. jan. 3.: 4).

Az 1950-es évek elején Kemény Istváné a tizenéves „rendszerimmanens” Csákó Mihály tanára – akinek a rendszertől való különbözésére még 2017 októberében is emlékszik.¹⁵ A Petőfi Gimnázium KISZ-titkáráként a Tanácsköztársaság mellett a Galilei-körrel a magyar polgári radikális szellem legkiválóbb intézményéről is beszéltette a veteránokat (*Pedagógusok Lapja*, 1958. máj. 15.: 5). Közben Hegelt és Marxot olvasott, a filozófiát tekintette hivatásának – s fel is vették a BTK-ra magyar filozófia szakos hallgatónak (*Magyar Nemzet*, 1966. márc. 27.: 5). Filmankétot szervez ELTE BTK KISZ alapszervi titkárként (*Egyetemi Lapok*, 1960. máj. 7.: 2). Harmadéves korában már a kari KISZ-vezetőség tagja (*Egyetemi Lapok*, 1961. okt. 7.: 2), s tanárképzési felelősként tartja

a kapcsolatot a gimnáziumokkal (*Egyetemi Lapok*, 1961. nov. 25.: 2), ifjúsági építő-táborban vezető a „szemüveges göndör hajú fiú”, ahogy erről a *Vas Népe* tudósít (1962. júl. 6.: 3). A filozófiaoktató szakos hallgatót Huszár Tibor (akire 2017-ben úgy emlékszik, hogy 1963 óta kísérel meg szociológia szakot alapítani, tehát káderpolitikájában szerepet játszhatott, hogy *társadalomtudományi érdeklődésű* filozófust láthatott a fiatal Csákóban) szemelte ki arra, hogy majd helyette tanítson marxista etikát, gyakornok lett, vörösdiplomával végzett (*Egyetemi Lapok*, 1964. okt. 3.: 1). Csákó dialektikus és történelmi materializmust tanított, s egy rövidebb írásban reflektált kortárs filozófusokra (Csákó MIHÁLY – JÓZSA GYÖRGY: *Annales universitatis scientiarum budapestinensis de Rolando Eötvös nominatae. Sectio Philosophica. Tomus III–IV. Magyar Filozófiai Szemle*, 1965/3). Hogy oktatóként nem lehetett sikertelen, abból láthatjuk, hogy „Dialmat szemináriumot” először csak általánosan kötelező tárgyként tanított II–III. éves bölcsészhallgatók számára, hamarosan viszont etikatanításra kap megbízást – III. éves filozófia kiegészítő szakos hallgatókat tanítani a nagyobb megbecsülés jele volt (*ELTE Értesítő*, 1964. p. 150). Fontos szerzőtársakkal írt tankönyvet is (*Szemelvények a dialektikus materializmus köréből, I. Az anyag*. Szerkesztette: SÁNDOR PÁL. Összeállította: CSÁKÓ MIHÁLY, FÖLDESI TAMÁS, HORVÁTH JÓZSEF, MAKÓ ISTVÁN, SÁNDOR PÁL, SIMONOVITS ISTVÁNNÉ, SZÉNÁSI JÓZSEFNÉ. Budapest, Tankönyvkiadó, 1965. 327). Egyetlen klasszikus filozófiai írást közölt *Szándék és következmény* címmel az 1966-os *Tájékoztatóban* (ez a Művelődésügyi Minisztérium Marxizmus–Leninizmus Oktatási Főosztályának kiadványa volt), feltehetően egykori szakdolgozata kissé továbbfejlesztett változatát. Első *Világosság*-beli tanulmánya már

¹⁵ http://archive.org/details/Csako_Mihaly_75/14/

(egy 1968-69-es francia tanulmányút után) francia orientációt és antropológiai érdeklődést mutat, s egy filozófiai egyetemi doktorátus részlete (Lévi-Strauss és a dilemma. *Világosság*, 1969/7).

Markánsan politizáló – pontosabban politikát hiányoló! – cikkét vitacikként közli az *Egyetemi Lapok* (1965. dec. 18.: 3). „A dolog egyik döntő tényezője az, hogy elméleti tudásunk is hiányos, mert a politikát elméletileg sem ismerjük. Gyakorlatilag pedig legtöbbször teljesen figyelmen kívül hagyják, vagy ösztönökre hallgatnak. Pedig tudomásul kell vennünk, hogy nem lehet és nem szabad a jószág, igazság és igazságosság elvont eszményeihez igazodni. Egész életünket politikai viszonyokban éljük, ezért ha társadalmilag jók, igazak és igazságosak akarunk lenni, akkor politizálnunk kell: az elvont eszményeket konkrét politikai célokban és eszközökben kell megvalósítani. Ha nem leszünk politikusok, akkor mindig alul maradunk az eszményekkel szemben” – írja.

Csákó óráin is politizál – a marxista tárgyak történetét személyes tapasztalatból már nem ismerő, 1975 utáni születésű olvasónemzedék számára fontos tudnivaló, hogy 1956 és 1989 között a frontok átszerveződtek: a hatvanas évek viszonyai között a progressziót a tézisek hittételszerű magolásával szembenállók politizálása jelentette, míg a hetvenes évek után a szakfilozófiává változtatás jelentette a rendszerkritikusok számára kívánatosabb alternatívát.

Csákó egy 1966-os interjúban mesél erről: „A szemináriumokon hosszú ideig a Kínai Kommunista Párt tevékenységének társadalmi okairól kérdeztek és vitatkoztak a hallgatók, most inkább kultúrpolitikai, művészeti témák érdeklik őket. A gazdasági reform szükségességét és hasznosságát egy pillanatig sem vitatták.

– A fiatalok csupán megtanulják vagy magukénak érzik a dialektikus materializmust?

– Jelenlegi hallgatóim között véleményem szerint nincsenek olyanok, akik idealista meggyőződésüket őrizgetve tanulják meg a materialista téziseket. A marxista filozófia alapos ismerete egyúttal annak vallását is jelenti (*Magyar Nemzet*, 1966. márc. 27.).

A minisztérium 1967-ben (benne tehát a reformlendületben) pályázatot hirdet a marxista filozófia oktatás megújítására – s erre nevez be Csákó (Hamburger és Józsa társszerzőjeként). De mire a terv elkészül, a politikai széljárás megváltozik, s igen kevényt bírálatokat kap.

A politizáló fiatalember válik tehát nem kívánatosabb az ELTE-n, s lesz 1971-től az MSZMP KB Társadalomtudományi Intézet munkatársa, s akkor tanul először szociológiát is. Gyakorlatát Ferge Zsuzsa vezeti, akivel a későbbiekben is mély barátságot őriz, s aki segít megerősíteni Csákó franciás orientációját (melynek később Durkheim- és Ariès-fordítás meg egy szöveggyűjtemény is a gyümölcsei közé tartozik). Továbbra is politizál – szakmunkásokról, szakmunkásképzőkről írott cikkei, tanulmányai, szabadegyetemi előadásai legális rendszerkritikát jelentettek, arról szóltak, hogy a pártállam működése hogyan növeli meg az állítólagos uralkodó osztály, a munkásság esélyhátrányait. Az évtizedekkel korábbi iparszociológiai Mayo-kísérlet újrafelfedezése éppúgy a *Valóságban* jelent meg (1972/3), mint már idézett felsőoktatáspolitikai vitacikke. A *Valóság*, a legbefolyásosabb reformértelmezési folyóirat történetét megíró – akkoriban szerkesztőbizottsági tagként funkcionáló – Sükösd Mihály az utolsó *Valóság*-generáció tagjaként említi a fiatal Csákót (*Mozgó Világ*, 1993/12: 105).

Ez a politizálás azonban – ha nem egyetlen történet – belefért a pártállam viszonyaiba. „Szabadságot biztosítottak benn” – emlékszik Csákó 2017-ben az intézetre, melynek vezetése viszont a „szabad publikálást” már korántsem támogatja.¹⁶ Belefért, egyrészt azért, mert a reformpárti erők csak lassan szorultak vissza, Biszkuékkel szemben Brezsnyev végül is a reformellenes és reformpárti erők egyensúlyát képviselő (belpolitikailag Nyers Rezsőt, Fock Jenőt beáldozó, sőt Aczél Györgyöt teljesen kiejteni nem hajlandó, de miniszterelnök-helyetteséggé visszazsorítani kész, külpolitikailag az ágcsernyői közvetítő kísérlet után Csehszlovákia megszállásában segédkezet nyújtani kész) Kádár János megtartása mellett döntött, másrészt pedig azért, mert – a piacosítást s a jövedelmi különbségek növelését szorgalmazó közgazdász csoportokat fő ellenségnek tekintő reformellenes erők a társadalmi egyenlőtlenségek növekedése ellen tiltakozó szociológusokat kevésbé tekintették rájuk veszélyesnek, harmadrészt pedig azért, mert Helsinki után a nyugati kapcsolatokat fontosnak tartó pártcsoportok is elleneztek, hogy adminisztratív lépések történjenek.

Csákó politizálása – hiszen stabilan a KB-osztályként működő Társadalomtudományi Intézet alkalmazottja volt – nem az ellenzék és kormány, hanem az állampárt reformpárti és reformellenes erőinek erőterében volt elhelyezhető a hetvenes években.

A „pártalkalmazottként ellenzékinek lenni” sajátos élethelyzetében a kulturális alternatív mozgalomban játszott szerep is fontos volt, ahogy erre – az ezt középiszólásként a Marczibányi téri filmklubban megtapasztaló – Darvas Péter felhívta a figyelmemet. Kaszás Attila emlékei is ezt

támasztják alá.¹⁷ A párttal és kormánnyal való egyértelmű szembekerülés első dokumentuma, hogy 1979. október 29-én sokadmagával tiltakozik a prágai Charta 77 (Kelet-Európa akkoriban legfontosabb demokratikus mozgalma) képviselőinek pere ellen, s követeli a szabadon bocsátásukat (*Irodalmi Újság*, 1979. nov. 4.; *Amerikai–Kanadai Magyar Élet* 1980. jan. 5.: 4).

Csákónak tehát távoznia kell a Társadalomtudományi Intézetből, de következő munkahelyét a Számok-ot Huszár István „társtud” igazgatóval közösen választják ki. Az informatika és az informatikaoktatás társadalmi összefüggései valóban izgatják – sőt maga a technika is, ha a kamasz Csákótól megkérdezték, milyen pályára készül, szemrebbenés nélkül felelt: elektromérnök leszek (*Magyar Nemzet*, 1966. március 27.: 5). Ettől az „informatikai érdeklődéstől” motiváltan írja egyetlen könyvét is (*Mikrosiker: Mikroszámítógépek a házkészülőségeken*. Budapest, Művelődéskutató Intézet, 1987), erről szól a *Csikócsapat. Egy sikeres magyar intézmény kamaszkora* c. fontos tanulmány is a Huszár Tibor hetvenedik születésnapját köszöntő kötetben (IVÁNYI ERIKA, SOLYMOSI ZSUZSA [szerk.]: *Írások Huszár Tibor 70. születésnapjára*. Budapest, ELTE Szociológiai és Szociálpolitikai Intézet, 2000¹⁸), s nem kényszerből publikál erről az *Educációban* is, az *Iskolakultúrában* is.)

Az 1981-ben Oktatáskutató Intézetet létrehozó Gázsó nem hívja oda Csákót. „Csákó Mihály abban az időben a politika számára nagyon nemkívánatos személy volt, és egy újonnan szerveződő intézetnél nem lehetett nagyon sok olyan embert összegyűjteni, aki politikailag problema-

¹⁷ https://archive.org/download/Csako_Mihaly_75/KaszasA20211104.pdf

¹⁸ Az írás később másutt is megjelent (SZÁMALK), és elérhető innen: https://itf.njszt.hu/wp-content/uploads/A_SZAMALK_es_elodei-1.pdf

¹⁶ https://archive.org/details/Csako_Mihaly_75/s1350003.MP4/-8

tikusnak számított. Már a szervezés első pillanatától jöttek a kritikák a minisztériumtól és a pártközpontból, hogy itt túlságosan sok a zűrös ember – mondja Fehérvári Anikónak egy húsz évvel későbbi interjúbán Gazsó (*Educatio*, 2001/1: 128). (Tárgyilagosan meg kell jegyezni ugyanakkor, hogy Gazsó nem emlékezik erre, de Csákó egy Szabari Vera által készített interjúbán igen, hogy az 1985-ben szabadfoglalkozásúvá váló Csákó fő megélhetési forrása egy minisztériumi kutatási pályázat, melyhez Gazsó kifejezett támogatásával jutott hozzá.¹⁹ Ebbe az irányba – tegyük hozzá – vagy a lelkiismeretesfurdalás mozdíthatta Gazsót, vagy az, hogy akkor már a Gorbacsov-korszakban jártunk.

A „Társtud”-ból tehát távozó Csákó – Horváth Zsuzsával együtt – három szempontból is az ellenzék fontos szereplőjévé válik.

Az Open Society Archivumban őrzött dokumentumok – melyekről Székely Iván archívumvezető adott szíves tájékoztatást²⁰ –, Jávor István fotógyűjteménye mutatják, hogy Csákó a pártállam közelmúltját, illetve a szovjet történelmet feldolgozó Szabó Miklós-szeminárium fontos résztvevője.

Csákó (Ambrus Péter, Erős Ferenc, Léderer Pál, Sík Endre, Szilágyi Sándor társaságában) felhívást bocsátott ki, hogy az ellenzékkel szimpatizáló kör számára szellemi segédmunkákat (fordítás, kódolás, gépelés stb.) szerezzen. Ez lett a „MUKI”: Munkaközvetítő Iroda; más források szerint Munka Után Kutató Intézet. (*Válóság*, 1990/4: 136), mely 1980 augusztusában jött létre, s „októbertől átköltözött Csákó Mihály és Horváth Zsuzsa VII., Dohány utca 16–18. sz. alatti lakásába;

ahol csütörtök délutánonként voltak fogadóórák. „A MUKI tevékenységének lényegében az vetett véget, hogy a szeptember 1-jei házkutatások során a szervek elvitték az iroda kartotékanyagát, a munkalehetőségek és -igények regisztrálását, ami nemcsak az iroda működést bénította meg, hanem »kriminalizálta« is a MUKI-t, s ezzel sokakat elriasztott” – emlékezik Radnóti Sándor (*Beszélő*, 1998. febr.: 88). Csákó és Sík a Szociológiai Társaságon keresztül még tettek egy kísérletet a MUKI tevékenységének megmentésére „Információközvetítő Iroda” néven (MSZT elnökségi jegyzőkönyv 1981. május 8. In: *A szociológia a politika felvonulási területe. Dokumentumok a hetvenes évek szociológiai életéről [Válogatás Szalai Sándor hagyatékából]*. Budapest, 1990) – ahol azonban nem tudták elnyerni Andorka, Cseh Szombathy támogatását.

Csákó Mihály és Horváth Zsuzsa kiemelt jelentősége abból is következik, hogy „a hazai szamizdat infrastruktúrájának megalapozói voltak” – emlékezik Kenedi János (*Magyar Hírlap*, 1996. márc. 25.). Ehhez néhány konkrétum: Kőszeg Ferenc – amikor a titkos iratok kutathatóvá váltak – egy 1980. november 25-én kelt jelentést talált, amely szerint III/III s által megfigyelt „két célszemély: »Ingvány«, azaz Csákó Mihály és »Mézes« (?) egy 400–500 példányban megjelenő, 8–12 éves folyóirat tervéről beszélgetnek” (*Beszélő*, 1999. jan.: 70).

S amikor végül – 1981 őszén – beindul az illegális, de már valódi nyomtatott folyóiratként működő *Beszélő*, „a mintapéldányok Csákó Mihály lakásán voltak, ő és a felesége, Horváth Zsuzsa intézték a gépeltetést” – emlékezik Rajk László (*Nép-szabadság*, 2001. febr. 24.: 27).

Csákó tehát személyében is láthatóvá vált az ellenzékkel szemben 1980 decemberétől kezdve aktívabb politikát elhatároló pártközpont, illetve a szovjet vagy kelet-

¹⁹ https://socio.hu/uploads/files/2019_1/31_csako.pdf/

²⁰ <https://catalog.osaarchivum.org/catalog/jD7wXg25/>; <https://catalog.osaarchivum.org/catalog/jD7JKYVQ/>

német társszervekkel ellentétben önálló politikai arculatot nem képviselő magyar titkosrendőrség számára.

A KB illetékes osztályának (amely azért fontos forrás, mert az osztály a nyilvános dokumentumokat, az állami és pártszervek jelentéseit és a titkosszolgálati adatgyűjtés tanulságait együtt elemezte) a Politikai Bizottsághoz intézett 1982. március 30-i jelentése által ellenzéki vezetőnek nevezett személyek között Csákó a hatodik! (Nála fontosabbnak tartott vezetők csak Bence György, Kis János, Kenedi János, Hamburger Mihály, Szilágyi Sándor voltak. Csákó után Kőszeg Ferenc, Kovács Mária, Demszky Gábor, Solt Ortilia, Nagy András, Rajk László neve szerepel a jelentésben.) (Az 1980. december 9-i ellenzék-határozat végrehajtásának tapasztalatairól. Az MSZMP Központi Bizottsága Tudományos, Közoktatási és Kulturális Osztályának jelentése a Politikai Bizottságnak. Közli: SZEREDI PÁL: *A nemzetépítő demokratikus ellenállás dokumentumai 1968–1987*. Piliszentkereszt, 2017: 269.)

Csákó fontosabb ellenzéki aláírásgyűjtések aktív résztvevője, így a Krassó György védelmében indult aláírásgyűjtésnek is (*Beszélő*, 1984. dec.: 749).

1984-ben felmerült, hogy a Soros Alapítványnak ő, ill. Horváth Zsuzsa lesz a titkára, de Csákó – átlátva, hogy annyira exponált ellenzékiek futtatása, mint ők, veszélyeztetné Soros és az MTA tárgyalásait, inkább segített Soros megbízottainak keresgélni – írja Nóvé Béla, az alapítvány történetének kutatója (*Kritika*, 1998/4: 17). Csákó javaslatára lett Kardos László a Soros Alapítvány titkára – emlékezik Kardos-nekrológiájában Kemény István (*Magyar Hírlap*, 1998. jún. 10.: 7) – ami ugyan szintén konfliktussal járt, de ezt Soros már meg tudta védeni.

Csákó még „társtud”-os korában tanulmányozni kezdte a nyugat-európai és

az amerikai tudományos szakszervezeti formákat, világosan felismerve, hogy az ellentét – a generációk között is, meg a szakszervezeteken belül is – abban van, hogy a szakszervezet funkcióját szorosan vett bér- és munkaügyi érdekvédelemben vagy a fiatal tudósok szélesebb értelemben vett társadalmi szerepvállalásában határozzák-e meg. Amikor – a nyolcvanas évek végén – Magyarországon is lassan tér nyílik a szervezkedésre, a *Tudósszakszervezet* – című írásban így fogalmaz: „Világossá vált, hogy a munkavállalói, politikai és szakmai érdekvédelem egymástól lényegesen eltérő formákban is megtestesülhet, azonban a létrejövő szakszervezeti formáció nem szűkítheti le legfőbb céljait csupán a szűkebben értelmezett munkavállalói érdekvédelemre. Az érdekvédelemnek megkerülhetetlen része a tágabb újraelosztási folyamatok megváltoztatása, illetve a szakszervezetbe tömörülők szakmájának érdekvédelme” (*Magyar Nemzet*, 1988 ápr. 13.).

Az új szakszervezetek, köztük a TDDSZ is a LIGA-ba tömörült, melyben Csákó Mihály ügyvivő lett (*Magyar Nemzet*, 1989. szept. 1.: 5). Bár – az említett Szabari Verának adott Csákó-visszaemlékezés szerint – eseménytörténeti értelemben legendának tekinthető Csákó nagy szerepe az MSZMP és az ellenzék közötti kerekasztal-tárgyalásokon, az mégis elég jelzés értékű, hogy amerikai – Soros-ösztönzőjével támogatott – tudományos célú távolléte alatt a megállapodás alá nem írásának eldöntéséig eljutó LIGA-vezetők, a frissen hazaérkező Csákótól kérik, hogy képviselje korántsem kockázatmentes álláspontjukat, miszerint a megállapodást nem írják alá, mert az MSZMP nem hajlandó kivonulni a munkahelyekről (*Magyar Hírlap*, 1989. szept. 19.: 6). A „kockázatoság”-ot mutatja, hogy Huszár egyértelmű hívása ellenére Csákó egyetemre helyezése, rehabilitációja késik.

Ahogy a rendszerváltás előtt egy központi pártdokumentum ellenzéki vezetőiről alkotott névsora szolgált számunkra objektivációul Csákö relatív súlyának megítéléséhez, a rendszerváltás után Csurka István lapjának *Apák és fiúk* című hírhedt cikkében (*Magyar Fórum*, 1990. márc. 31.: 2) található névsor jelzi, kik a szélsőjobboldal által kijelölt fő ellenségek – ebben is szerepel Csákö.

Csákö azonban hamarosan kivívja a hivatalos munkaügyi kormányzat haragját is (*Népszabadság*, 1991. márc. 8.: 4), hiszen, mint a Liga nemzetközi kapcsolatokért felelős ügyvivője a szakszervezeti jogokra vonatkozó nemzetközi egyezményt aláíró, de azokat mégsem biztosító MDF-KDNP-Kiszgaza kormányzatot panaszolta be az ENSZ munkaügyi szervezeténél. Csákö óv a régi kommunista főnökök és az új menedzserek között létrejövő, az új, független szakszervezetek ellen irányuló szövetségtől. A pártállamból örökölt szakszervezeti vezetők és a kormányzat érdekközösségét tükrözve, sajtóakció is indul a „csákömihályok” ellen (*Népszava*, 1991. júl. 29.: 8).

Amerikai útján – ahová az AFL–CIO meghívására érkezett – egy óriásgyűlésen 300 000 ember előtt beszélt a magyar viszonyokról (*Kisalföld*, 1991. szept. 23.: 16), melyekről *A magyarországi munkaügyi viszonyok átalakításának egyes akadályairól* című bécsi előadásában (1992. aug. 25–29.) stílusához nyilván adekvátabb formában fogalmazhatta meg nézeteit (*Szociológiai Szemle*, 1992/4: 61).

Csákö mint kari vezető személyiség természetesen már nem vesz részt a szakszervezeti mozgalomban, de talál egykori szakszervezetis arcával és felsőoktatáspolitikai nézeteivel összeegyeztethető megoldást, amikor az általa is támogatott szociálliberális kormány leépítéseket kezdeményez. Részlet egy korabeli napilapból: „A Szociológiai Intézet vezetése áttekintette

a helyzetet, és rájöttünk: nincs több oktatónk, mint amennyire szükség van, ezért az elbocsátások jelentősen rontanak az oktatás színvonalát. Más megoldást kellett keresnünk – mondta lapunknak az intézet igazgatóhelyettese, Csákö Mihály. A megoldás egyszerűnek tűnik: az elvont összeget a bérkeret terhére írják, azaz az intézet minden munkatársával – a takarítónőtől az egyetemi tanárig – új szerződést kötnek, alacsonyabb bérért. Az új szerződések azonos besorolásban, ám rövidebb munkaidőre köttetnek majd. A munkatársaknak így is megmarad a közalkalmazotti státusuk. Bár az »ötletgazda« az intézet vezetősége volt, mégsem hatalmi szóval kívánták rendezni a kérdést: tanácskozársra hívták össze a Szociológiai Intézet valamennyi munkatársát. Az ötvenhat főállású alkalmazott közül senkinek sem volt kifogása a tizenhárom százalékos bércsökkenés ellen. »Legfőbb célunk természetesen az oktatás fenntartása. Bízunk benne, hogy ilyen körülmények között – óvatosan fogalmazva – jelentős mértékben nem csökken majd a Szociológiai Intézet színvonala.« – mondta lapunknak Csákö.” (*Esti Hírlap*, 1995. júl. 28.: 3.)

Az ezredforduló után Csákö politikai aktivitása leginkább tiltakozásokban nyilvánul meg, pl. amikor a munka törvénykönyvét dolgozóellenes módon módosítják 2001-ben (*Magyar Hírlap*, 2001. ápr. 9.: 5.), amikor Veres András katolikus püspök állásfoglalása értelmében – az egyház elutasította az integrált oktatást. („Magyarországon ma a szegénységben élő családok gyerekeinek legalább a felét olyan osztályokban, iskolákban tanítják, ahová jórészt vagy kizárólag halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek járnak” – írják az aláírók. *Népszabadság*, 2005. júl. 25.) Aláírását adja, amikor a jobboldali tüntetéseken felbukkant az Árpád-sávós zászló (*Magyar Hírlap*, 2006. szeptember 23.: 14), amikor megjelenik az alaptörvény pre-

ambuluma (*Élet és Irodalom*, 2011. ápr. 15.: 2), amikor Horthy-emléktábla bukkan fel a debreceni kollégium falán (*Amerikai Magyar Népszava*, 2012. máj. 18.: 19).

Aktívabb politizálásba Csákó utoljára akkor kezdett, amikor 2015-ben a Független Diákszövetség szakértője lett, nemcsak tanácsait, de befolyását is mozgósította az intézmény érdekében.

* * *

Kedvenc versében (Heltai Jenő: *Szabadság*), amiből ez a két sor – *Ez nem ajándék.*

Ingyen ezt nem adják. / Hol áldozat nincs, nincs szabadság – az Iványi Gábor által felavatott Csákó-emléktáblára is felkerült, szerepel az a mondat is, amiért cselekedni a legnehezebben teljesíthető norma, hogy:

*Amíg te is csak másnál szabadabb vagy,
Te sem vagy még szabad, te is csak...
Gyáva rab vagy.*

Misi egész életében, változó élethelyzetekben, *ebben az értelemben is szabad ember volt.*

ROMA DIÁKOK ISKOLÁZTATÁSA

VÁLOGATÁS LISKÓ ILONA MUNKÁSSÁGÁBÓL

FEHÉRVÁRI ANIKÓ^a – VAJNAI VIKTÓRIA^b

^aELTE PPK Neveléstudományi Intézet

^bELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola

Beérkezett: 2021. augusztus 19., elfogadva: 2021. szeptember 24.

HAVAS GÁBOR, KEMÉNY ISTVÁN & LISKÓ ILONA: *Cigány gyerekek az általános iskolában*. Budapest, 2002. Oktatókutató Intézet, Új Mandátum Könyvkiadó. 225 p. ISBN: 9639336947

HAVAS GÁBOR & LISKÓ ILONA: *Óvodától a szakmáig*. Budapest, 2006. Felsőoktatási Kutatóintézet, Új Mandátum Könyvkiadó. 212 p. ISBN: 9789639609419

Liskó Ilonát több szálon is szoros kapcsolat fűzte az *Educatio*hoz. A lapalapítástól kezdve a szerkesztőbizottság tagja volt, hosszú ideig a *Valóság* rovatot vezette, illetve a Felsőoktatási Kutatóintézet (az Oktatókutató Intézet jogutódja) igazgatójaként egy ideig a lap felelős kiadója is volt. Én (Fehérvári Anikó) csak 1998-ban csatlakoztam hivatalosan az *Educatio* szerkesztőbizottságához és saját rovatot is kaptam („Kutatás közben”), de Icával már 1993 óta dolgoztunk együtt, és a közös munkába beletartozott az *Educatio* is. Tót Éva kollégánkkal együtt, hármasban találtuk ki a *Valóság* rovatot, ötleteltünk számról számról és hosszú éveken keresztül mi készítettük az interjúkat is. Habár a szervezés, terepmunka, gépelés, szerkesztés sok időt igényelt – és jól tudjuk, hogy az interjú tudománytermi szempontból semmit sem ér – mégis mindhárman és azután a további interjúkra vállalkozó többi kolléga is szívesen vett ebben részt, mert, ahogy a rovat neve is jelzi, a valóságot akartuk megismerni, megérteni, és egy-egy társadalmi, oktatási problémát különböző szereplők nézőpontjából bemutatni az olvasónak. Erről szól a kutatómunka és

a terepmunkában még akkor is részt vállalt a kutató, ha már nem kezdő, hanem vezetője egy vizsgálatnak. Így volt ez Icával is.

A következőkben két olyan kötetet mutatunk be doktorandusz tanítványommal közösen, amely a *Társadalom és oktatás* könyvsorozatban jelent meg (az *Educatio* folyóirat után vagy mellett utóbbi fémjelzte talán leginkább az Oktatókutató Intézetet). A két kötet egymásra épül, és annak a cigányvizsgálatnak a keretében született, amely az Oktatókutató Intézetben folyt az ezredforduló idején – Kemény István, Havas Gábor és Liskó Ilona vezetésével. Jómagam, kezdő kutatóként, a terepmunkában vettem részt.

A *Cigánygyerekek az általános iskolában* 2002-ben, az *Óvodától a szakmáig* 2006-ban jelent meg. A rövid, lényegre törő címek fedik a tartalmat: az első kötet alapvetően az általános iskolára koncentrál, bár már felveti az óvoda és a középiskola kérdéskörét is, míg a második az oktatási-nevelési szintek közötti átmeneteket vizsgálja, és ahogy említettük, szervesen épülnek egymásra.

A kötetcímek mást is elárulnak, és ezek két szóhoz kapcsolódnak: „cigány”

és „szakma”. Bár a két könyv megjelenése között mindössze négy év telt el, feltűnő, hogy míg az elsőben a „cigány”, addig a második kötetben általában a „roma” szót használják a szerzők (utóbbiban a „cigány” szó akkor jelenik meg, amikor az interjú- és kérdőív-alanyok megszólalásait tolmácsolják). A „szakma” szóval pedig a szerzők azt jelzik, hogy a középfokú oktatás a roma diákok számára leginkább a szakképzést jelenti. Ez vezet el egy további megállapításhoz, amit a címekből kiolvashatunk, és amit talán a kutatások legpozitívabb megállapításának tarthatunk: hogy tudniillik a magyarországi roma diákok, a korábbi generációk keserű tapasztalatainak birtokában, egyre nagyobb arányban tanulnak tovább az általános iskola után, akarnak szakmát szerezni. Amit a címek nem árulnak el, de talán a szerzők neve alapján sejthetünk, az az, hogy ez a folyamat rendkívül összetett és ellentmondásokkal terhelt, illetve – ezzel összefüggésben – hogy milyen jelentős mértékben van jelen, sőt erősödik a társadalmi és etnikai szegregáció Magyarországon, hogy a rendszerváltás veszteségeinek ítélt roma lakosság marginalizálódása hogyan jelenik meg és mutat romló tendenciát az oktatás területén, és vezet az oktatási egyenlőtlenségek növekedéséhez.

Az első kötetet történeti bevezető nyitja, amely a 19. század végétől indul, de főleg az 1971 utáni időszakra fókuszálva mutatja be azokat a történeti-társadalmi tényezőket, amelyek a romáknak az oktatásba és a közoktatási rendszerbe való lassú, a politikai-társadalmi folyamatok és munkaerőpiaci igények szerinti bekerülésének, de ugyanakkor oktatási (és társadalmi) szegregációjának megértéséhez szükségesek. A közoktatási inkorporációval ugyanis szinte párhuzamosan jelentek meg a romák szegregált oktatásának alapvető formái, az úgynevezett cigányosztályok és a kisegítő iskolák,

amelyek elkülönítő létét és működését az 1971-es, Kemény István vezette országos reprezentatív cigánykutatás kétségtelenül bizonyította. Ezeket a „hagyományos” formákat és eljárásokat – a többszöri politikai akarat ellenére – a rendszerváltás nemhogy nem tudta eltörölni, de a munkaerőpiac átrendeződése és a szabad iskolaválasztás bevezetése révén a 2000-es évekre fel is erősítette. Már az első kötetben bemutatott 1999–2000-es kutatás is ezt tárta fel, a második kötetben összefoglalt kutatások eredményei pedig további adalékokkal igazolták ennek a folyamatnak a meglétét.

Az oktatás kérdéseinek értelmezéséhez elengedhetetlen a tanulók *családi és települési hátterének* felvázolása, és ez mindkét kötetben megjelenik. Bár a roma közösségen belül elindult egy differenciálódási folyamat, továbbra is elmondható, hogy lakhatási körülményeik átlag alattiak, és jellemző a lakóhelyi szegregáció. A vizsgált szülők iskolázottsága alatta marad a nem roma átlagnak – annak ellenére, hogy már többen végeztek el az általános iskolát, rendelkeztek szakmával, mint 1994-ben. A szocializmus után drámaian zuhant a foglalkoztatottság: a gazdasági-politikai átalakulás révén a munkaerőpiacról kiszorultak az alacsony képzettségű munkavállalók, illetve azok a szakmák, amelyekre képesítve voltak. A roma népesség jó része kistelepülésen él, olyanokon, amelyek kimaradtak az elmúlt évek fejlesztéseiből (utak, vízvezeték, csatornázás, gázvezeték stb.), egy esetleges távolabbi munkába járást anyagilag a többségük nem tudja vállalni. Ezeket a nehézségeket még tovább rontja a munkaerőpiacon tapasztalható diszkrimináció. A tartós munkanélküliség folyamatos létbizonytalanságban tartja őket, ami szociális, gazdasági és mentális-egészségügyi problémákhoz vezet – és az ebben a környezetben felnövő gyerekek nemcsak

folyamatos nélkülözésben élnek, hanem ráadásul olyan mintákhoz kellene igazodniuk, amelyek a közvetlen környezetükben nem léteznek.

Az első kötet indirekt módon nyert adatai szerint a roma gyerekeknek csak körülbelül a fele jár három évig *óvodába*, a többség viszont nem rendszeresen, ami megnehezíti az iskolába való beilleszkedést és helytállást. Az óvodáztatás alacsony aránya mögött férőhelyhiány, anyagi nehézségek (ruházat, tisztaságsomag, ebéd stb. kifizetése), illetve a család és az intézmény közötti bizalmatlanság húzódik meg. A második kötetben ismertetett 2002–2003-as kutatás rámutat arra, hogy „a romák magas arányának és az óvoda hiányának összekapcsolása olyan településeken, ahol a gyerekek száma ezt nem feltétlenül indokolja, pontosan jelzi, hogy a társadalmi hátrányok milyen tényezők révén termelődhetnek újra a következő generációkban” (2006: 15). Ahol van óvoda, ott is kimutatható, hogy az óvodáztatás diszfunkciói (pl. férőhelyhiány) az átlagnál nagyobb mértékben érintik a roma családokat. Visszaköszön az intézmény és a családok közötti bizalmatlanság kérdése, amikor például a feszült kapcsolatért a felelősséget az óvodák egy része igyekszik a szülőkre hárítani, a szegénységből eredő problémákat etnikai jellegűnek felfogni.

Mindkét kötet hangsúlyos megállapítása az *általános iskolában* tapasztalható szegregáció megléte és annak növekvő mértéke. A roma tanulók lakosságon belüli arányukhoz képest egyes iskolákban lényegesen nagyobb, más iskolákban lényegesen kisebb arányban vannak jelen. Az „elcigányosodó” iskolák növekvő számát a roma gyerekek számának növekedése önmagában még nem indokolja. Szintén csak részben magyarázza a lakóhelyi szegregáció az intézményi szegregációt. A romák jelentős része él kistélepülésen, anyagi körülményeik nem engedik a távolabbi is-

kolába járást, de a szegregáció jobban magyarázható a spontán migrációval, illetve a többségi társadalom tudatos elkülönülő törekvéseivel: a nem roma családok/gyerekek elvándorlása a „cigányiskolákból” hasonló a lakóhelyi elkülönüléshez, csak annál hangsúlyosabb, és ezt a szabad iskolaválasztás, valamint a szerkezetváltó gimnáziumok megjelenése csak tovább fokozta. Már a 2000-es kutatás növekvő számokat mutatott ki, a 2004-es kutatás pedig a négy évvel korábbihoz képest 50%-os növekedést talált ezeknek az iskoláknak a számában.

A roma tanulók elkülönítéséért nagy arányban okolható iskolák közötti szelekció mellett jelentős mértékben találkozhatunk iskolán belüli elkülönítéssel, illetve képzési formához kapcsolódó szelekcióval. A csökkenő összlétszám és a tanulónként járó fejkvóta arra ösztönzi az iskolákat, hogy a problémák kezelését, „elkülönítését” intézményen belül oldják meg, és elsősorban a nem roma szülők direkt és indirekt nyomására hivatkozva működhetnek különböző funkciójú párhuzamos osztályokat. A jelenség – mint arra a történeti bevezető rámutatott – nem új, de erősödő tendenciát mutat. Az ilyen osztályokban tanulóknak kicsi az esélyük, hogy átkerüljenek „normál” osztályokba. Ezek a „speciális” (felzárkóztató, kiegészítő stb.) osztályok nagy mértékben járulnak hozzá ahhoz, hogy az általános iskolai évek alatt a tanulók közötti különbségek nemhogy nem csökkennek, hanem ellenkezőleg, nőnek. Megemlítendő ugyanakkor, hogy ez az etnikai jellegű szegregáció társadalmi szegregációval jár együtt: a „cigányosztályokba” hasonló szocioökonómiai státuszú nem roma tanulók is bekerülhetnek.

Az ilyen osztályok „speciális” jellege persze jelenthetne akár pozitív tanítási-tanulási hozadékokat is: ha valóban a tanulási igényeknek megfelelő oktatás folyna bennük. Azonban ez nincs így, inkább az

ellenkezője igaz: ezekben az osztályokban a diákok az átlagosnál rosszabb feltételek között tanulnak. A speciális osztályok többnyire csökkentett elvárásokat és tananyagot jelentenek, nem pedig speciális programokat vagy módszertant, hiányzik továbbá a gyógy- vagy fejlesztőpedagógiai jelenlét, ami pedig az ide járó gyerekek „felzárkóztatását” segítené, és kimutathatóan gyengébbek a tárgyi és személyi feltételek is. A sokszor térben is elkülönített „cigányosztályokat” ugyanis általában rosszabb állapotú, felszereltségű, komfortfokozatú, hangulatú épületekben helyezik el. A pedagógusok képzettsége alacsonyabb az átlagnál (az iskolák „elcigányosodása” sokszor negatív előjelű pedagógusszelekciót eredményez), például több a képesítés nélkül tanító, a nem a saját szaktárgyát tanító pedagógus, és nagyobb a fluktuáció. Ez nemcsak azért problematikus, mert több helyen nem felel meg a törvényi előírásnak, hanem azért is, mert negatív összefüggés mutatható ki a pedagógusok képzettsége és a roma diákok iránti negatív viszonyulás között. A tanárok nem érzik magukat felkészültnek a speciális feladatokra, kihívásokra, nem számíthatnak speciális szakmai segítségre, a tanítás több munkát igényel, ugyanakkor kevesebb sikerélménnyel jár, ami sok esetben fásultsághoz vezet.

A pedagógusok több szempontból ambivalensen viszonyulnak a roma diákokhoz. Egyrészt iskolai nehézségeiket a nyelvi hátránnyal, a családok hiányos tárgyi kultúrájával, nem megfelelő higiéniai körülményeivel, a fiatalok alacsony tanulási motivációjával, az iskolai szabályokhoz való nehezebb alkalmazkodásukkal, korai felnőtté válásukkal, védekező – olykor agresszív – magatartásukkal, esetleg a körükben tapasztalható erősebb csoportszolidaritással magyarázzák. Ritkán veszik figyelembe, hogy az említett „különbségek” más, hasonló szociokulturális

csoportra is jellemzők (lásd: szegénység szubkultúrája), némelyikük pedig a kamaszkor és/vagy a kisebbségi lét általános együttjárói csupán. Bár azt a pedagógusok és az igazgatók többsége is elismeri, hogy a családok anyagi-munkaerőpiaci kilátástalan helyzete a legfontosabb tényező a roma tanulók sikertelenségében, a kudarcokért mégis a családokat – egyben a gyerekeket – okolják. Vagyis a családok életmódját, attitűdjét, viselkedését elválasztják a szociológiai tényezőktől, és erkölcsi, kulturális vagy etnikai kérdésként kezelik.

A roma diákok nagyobb része általános iskola alsó tagozatán még igyekszik tanulni, az idegen, középosztálybeli elvárásokhoz igazodni, inkább felső tagozaton kezdődik a lemaradás. Romlól átlaguk a tanárok szerint nem a képességeiknek, hanem a családi és szocializációs hátrányoknak tudható be. Gyakrabban buknak meg, mint a nem romák, ami nemcsak a középosztálybeli gyerekekre szabott tantervekkel és tanítási módszerekkel van összefüggésben, hanem az etnikai szegregációval is: megfigyelhető, hogy minél magasabb a roma tanulók aránya egy iskolában/osztályban, annál több a bukás. Ugyanakkor az évismétlésre nem kényszerülő tanulók fejlődése sem feltétlenül erősebb. Egyrészt a diákok egy része csökkentett követelményű osztályokba jár, másrészt az iskolák érdekeltek a tanulólétszám megtartásában, és így még azokat a tanulókat sem buktatják meg, akik semmilyen fejlődést nem mutatnak. Ennek egyik formája a tanuló iskolalátogatás alóli felmentése (vagyis a probléma kapun kívül helyezése), ami a roma tanulók esetében jóval valószínűbb. A magántanulóvá nyilvánított – általában túlkoros – tanulókkal kapcsolatban említett problémák ugyanazok, mint amelyeket a tanárok az iskolai beilleszkedési problémák között felsoroltak, vagyis az iskola az ott töltött évek alatt a tanulók

ezen hátrányait nem tudja kompenzálni és hátrítja a problémát.

A kutatásokból kiderülő egyértelműen pozitív eredmény, hogy a gazdasági átrendeződés miatt a munkaerőpiacról kiszorult roma családok szélesebb körére jellemző az iskolázási szint emelésére irányuló törekvés. A roma szülők és tanulók mind nagyobb része ambicionálja a *középfokú* továbbtanulást, de sem elméletben (pl. tapasztalattal), sem gyakorlatban (pl. pénzzel) nem tud segítséget nyújtani. Az elképzelt szakmák többé-kevésbé követik a strukturális átrendeződést és a nem roma családok elképzeléseit (így népszerűnek számít pl. a szolgáltatóipar, a kereskedelem, a vendéglátás). Továbbra is alacsony azonban a gimnáziumba jelentkezők száma/aránya, szintén nem magas, de növekszik a szakközépiskolába vágyóké. A továbbtanulási ambíció egyértelműen nagyobb a nem szegregált környezetben tanuló diákok esetében.

A 2006-os kötet utolsó két – kifejezetten a roma diákok középfokú oktatásával foglalkozó – tanulmányát Liskó Ilona jegyzi. Ez a körkép árnyaltabb képet mutat arról, hogy a középiskolában való nagyobb arányú jelenlét mennyire összetett és ellentmondásokkal terhelt kérdés, ami több tekintetben követi az általános iskolai mintát. Az ellentmondásosság egyik része, hogy az általános iskolákban tapasztalt szegregálódás jelenik meg középfokon is: egyes iskolák a roma és szociálisan hátrányos helyzetű diákok iskoláivá válnak. A normatív finanszírozás bevezetése és a csökkenő tanulói létszám érdekeltté tette az iskolákat abban, hogy jóformán mindenkit, még a marginalizált csoportokhoz tartozó, hátrányokkal érkező diákokat is felvegyenek – olyanokat, akiket korábban elutasítottak. Ezek a roma tanulók számára „elérhető” iskolák a munkaerőpiacon lényegesen kevésbé használható képesítést adnak, és ugyanúgy,

ahogy a hasonló jellegű általános iskolákat, gyengébb tárgyi és személyi feltételek jellemzik őket. (A romáknak csak körülbelül 20%-a kerül érettségi bizonyítványt is adó intézménybe – bár ez az 1993/94-es adatokhoz képest javulás.)

A másik probléma az, hogy a középfokú iskolába kerülés még nem jelenti annak sikeres befejezését. Minél több a hátrányos helyzetű tanuló egy iskolában, annál magasabb a lemorzsolódók aránya. A tanárok szerint a lemorzsolódásnak nemcsak tanulási okai vannak. Eltérnek a családi minták, de fontosak az iskolai okok is: az előítélet, a frusztráció, illetve az, hogy a roma diákoknak nemcsak a hátrányos családi helyzetükből adódó, hanem az általános iskolában felhalmozott hátrányaikat is le kell küzdeniük. Mivel „problémás” diákok korábban nem vagy alig kerültek be a szakképzésbe, az intézmények és pedagógusaik nincsenek felkészülve a problémák kezelésére. A tanárok jó része „tehetetlenségre” (2006: 155) panaszkodik, és alig tesz mást, mint hogy „kivárja”, hogy a legproblémásabb diákok lemorzsolódjanak.

Bár ezekbe az iskolákba a roma tanulókön kívül hasonló szociális helyzetű nem roma tanulók is járnak, a két csoport között mégis nagy különbségek figyelhetők meg. A roma tanulóknak „társadalmi mobilitásuk érdekében sokkal nagyobb utat kell megtenniük, illetve több akadállyal kell megküzdeniük” (2006: 165), továbbá a roma „gyerekek taníttatása a szülők számára az átlagosnál jóval nagyobb terhet jelent” (2006: 172). A roma tanulók mobilitási nehézségeit emellett a kisebbségi helyzet is súlyosbítja, ami egyszerre jelenti a többségi társadalom elutasítását és a – felemelkedéshez olykor szükséges – roma közösségtől való eltávolodást. A középiskolába – és legtöbbször kollégiumba – kerülő roma fiatalok újra szemben találják magukat az általános iskolában

korábban már sikeresen megvívott bizonyítási folyamattal – csak most egy még idegenebb és elutasítóbb közegben.

A bemutatott két könyv megjelenése óta természetesen számos kutatás foglalkozott a romák oktatásával. Ezek egy része némileg kedvezőbb képet nyújt a fentebb leírtaknál: így például beszámolnak arról, hogy pozitív változások történtek az óvodáztatásban, vagy hogy nőtt az érettségit szerzett roma diákok aránya. Ugyan-

akkor ezek a vizsgálatok azt is mutatják, hogy hiába emelkedett a roma népesség iskolázottsági szintje a rendszerváltás óta, a többségi társadalomhoz képest továbbra is óriási az elmaradásuk. Ennek oka részint az, hogy a nem roma diákok közül is többen tanulnak tovább, de még inkább, hogy a szegregált oktatás nem teszi lehetővé a roma diákok nagy többségének, hogy képességeiknek megfelelően, egyenlő eséllyel vegyenek részt az oktatásban.

GÁBOR KÁLMÁN ÍRÁSAI AZ *EDUCATIO*[®]-BAN

SZEMERSZKI MARIANNA – JANCSÁK CSABA^a

^aSzegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar,
Alkalmazott Társadalomtudományok Tanszék

Beérkezett: 2021. szeptember 7., elfogadva: 2021. október 2.

Gábor Kálmán (1948–2009) nem sokkal az *Educatio* folyóirat alapítása után kezdett el dolgozni a lapot kiadó Oktatás-kutató Intézetben. Bár nem tartozott a lapban sokat publikáló szerzők közé (tíznél kevesebb írása jelent meg az intézetben töltött időszakban, 1995 és 2009 között), de kutatási területének az oktatáskutatás főbb irányaihoz való lazább kapcsolódása okán mind a folyóiratban, mind az intézet egyéb kiadványaiban megjelent írásai jelentősen tágították az intézet kutatási profilját, tanulmányai pedig tematikusan is illeszkedtek az önmagát a kezdetektől fogva interdiszciplináris folyóiratként definiáló *Educatio*ba. Vendégszerkesztője, illetve társszerkesztője volt az 1995/2-es (*Ifjúság*) és az 1999/4-es (*Agresszió*) számnak. Emlékét a 2010/2-es lapszám is őrzi (*Fiatalok*): az ott megjelent írások tematikájukat tekintve szorosan kapcsolódnak Gábor Kálmán kutatási területéhez. E rövid visszatekintés célja, hogy felelevenítsük munkásságának azt az igen hangsúlyos szeletét, ami leginkább az Oktatáskutató Intézethez (illetve annak jogutódjaihoz) kapcsolta őt, azon publikációk alapján, amelyek az *Educatio* folyóiratban, az *Educatio Füzetekben*, illetve a *Kutatás közben* kiadványban jelentek meg.

Gábor Kálmán kutatói elkötelezettsége és tudományos érdeklődési iránya egyér-

telműen kirajzolódik az *Educatio*ban megjelent írásaiból is, hiszen azok mindvégig az ifjúságkutatás tágabban értelmezett témakörében mozogtak. Az *Educatio* folyóiratban közölt első írása (*Az ifjúságkutatás irányai a kilencvenes években*, 1995/2) lefekteti ifjúságkutatási elméletének alapjait, részletesen bemutatva azokat a nemzetközi kutatási eredményeket, amelyek minden bizonnyal szerepet játszottak abban, hogy kutatói körökben mára hazánkban is meghonosodtak olyan kifejezések, mint például az *ifjúsági korszakváltás* vagy az *ifjúságcentrizmus*. Ebben az időszakban a folyóiratban megjelent írásai általában véve foglalkoztak a fiatalokkal, a korosztály jellemzőivel, kitérve az ifjúsági életszakasz meghosszabbodásának jellegzetességeire és annak következményeire, a fogyasztási szokások megváltozására, az ifjúsági életszakaszok és csoportstílusok jellemzőire, mindvégig szem előtt tartva ugyanakkor a társadalmi háttér ezeket befolyásoló szerepét is.

Már ezekben az években megjelentek kifejezetten egyetemistákra fókuszáló kutatási eredményei is, így például az *Educatio* „Kutatás közben” rovatában megjelent elemzése (*Az egyetemisták életstílusa és politikai cselekvésmintái*, 1995/4), amely a hallgatók értékrendjének, fogyasztási preferenciáinak, fogyasztói kul-

túrához való kapcsolódásának sajátosságait állította a kutatás fókuszába, kitérve a politikai cselekvési mintázataik vizsgálatára is.

Az *Ifjúsági csoportstílusok* című rövidebb írásában 1996-ban egy kérdőíves kutatás adataira alapozva vázolt fel néhány, a magyar fiatalok belső rétegzettségét bemutató jellegzetességet, megállapítva, hogy bár a társadalmi, kulturális hátrányok egyes csoportokban erőteljesen jelen vannak, a modern fogyasztási javakkal való ellátottságban a különbségek sokkal kisebbek a fiatalok különböző csoportjai között.

Az ifjúsági kultúra, a fogyasztói kultúra térhódításának vizsgálata áll a közép-pontjában annak az *Educatio*-ban publikált angol nyelvű írásnak is, amelynek társszerzője Balog Iván volt (*The impact of consumer culture on Eastern and Central European youth*, 1995/2). A magyar és román egyetemistákra kiterjedő összehasonlító vizsgálat fókuszában a rendszerváltás utáni folyamatok áttekintése áll, részben a nyugat-európai mintáktól való eltérések bemutatása, részben a két ország fiataljainak, individualizációs törekvéseiknek, államhoz való viszonyuknak, fogyasztói magatartásuknak összehasonlítása révén. Ebben az írásában már megjelenik a törekvés arra, ami munkásságát mindvégig jellemezte, hogy a magyar fiatalok jellemzőit régiós összehasonlításban is értelmezze, kiemelt figyelmet fordítva a határon túli magyar fiatalok vizsgálatára. Ugyanakkor nem csupán vizsgálta a külföldi magyar fiatalokat, hanem oktatóként és kutatóként egyaránt támogatta a határon túli fiatal tehetségeket, ami sokszor közös kutatásokban és közös publikációkban is manifesztálódott.

Az Oktatáskutató Intézetben töltött másfél évtized során nevéhez fűződtek az ún. Sziget-kutatások. A mind nemzetközibbé váló Sziget Fesztivál (korábbi nevén: Diáksziget) kiváló terepet nyújtott a

kelet- és nyugat-európai fiatalok közötti különbségek feltérképezésére. Ennek a kutatássorozatnak a szintézisét számos kiadvány őrzi. Az akkor már Felsőoktatási Kutatóintézetnek hívott munkahelyének *Kutatás közben* sorozatában 2005-ben megjelent *Sziget Fesztivál 2005. Az új fiatal középosztály és az élettervezés* c. kötet egyike ezeknek az összefoglaló jellegű munkáknak, segítségével a fesztiválózó magyar fiatalok életmódjába nyerhetünk betekintést.

Az ifjúsági kultúra és stílusok általános trendjeinek vizsgálata mellett – az intézet profiljához illeszkedően – életpályájának fontos vonulata volt a felsőoktatási hallgatók vizsgálata is. A '90-es években, a felsőoktatás tömegesedése időszakában, a hallgatói összetétel jelentősen átalakult, kiváló terepet szolgáltatva ezzel az ifjúsági kultúra és csoportstílusok társadalmi meghatározottságának vizsgálatára. A 2000-es évek elejétől kezdve Gábor Kálmánnak egyre több tanulmánya jelent meg ebben a témában, részben az *Educatio* folyóiratban, részben attól függetlenül, például a már említett *Kutatás közben* sorozatban (nem összekeverendő az *Educatio* azonos nevű rovatával). A Dudik Évával közösen írt tanulmánya (*Középosztályosodás és a felsőoktatás tömegesedése, Educatio*, 2000/1) a közgazdász- és jogászhallgatók elitcsoportjait vizsgálta, kitérve az iskolai szelekció jellegzetességeire, az életpályák kezdeti alakulását befolyásoló társadalmi meghatározottságra ugyanúgy, mint a hallgatókra leselkedő veszélyekre. A *Kutatás közben* sorozatban 2006-ban *Kollégisták a felsőoktatásban* címmel megjelent kötete a felsőoktatásban tanuló kollégisták helyzetét, társadalmi státuszát, életmódját mutatta be, beleértve az önállóodási folyamatokat és a fogyasztási jellemzőket egyaránt.

A kockázatok és a sebezhetőség is vissza-visszatérő fogalmak ezekben az

írásokban. Nem csupán az egyetemisták életmódjában fellelhető kockázati elemek izgatták, hanem általában is igyekezett felhívni a figyelmet a fogyasztói kultúra térhódításával és az önállósodással együtt járó veszélyekre és sebezhetőségekre. Az *Educatio* 1999/4. lapszámának egyik összeállítójaként, szerkesztőtársával (Liskó Ilonával) az agresszió kérdéskörét járták körül. Ebben a számban jelent meg az *Ifjúsági korszakváltás és erőszak* című tanulmánya, amely a 90-es években előretörő szélsőséges ifjúsági kultúráknak és

azok mögöttes hátterének bemutatásával hívta fel magára a figyelmet.

Az előzőekben a teljesség igénye nélkül mutattuk be a szerző néhány fontos írását, amelyek az *Educatio*hoz, illetve társkiadványaihoz kapcsolódnak. Gábor Kálmán korai halála nem tette lehetővé a kutatói életmű kerek lezárását, írásai azonban nemcsak a megjelenésük időszakában, de továbbra is inspirációul szolgálnak mind azok számára, akik ezen a területen folytatnak kutatásokat, oktatják a fiatalabb nemzedékeket.

ABSTRACTS IN ENGLISH

Educatio 30 (3), pp. 567–571 (2021)
DOI: 10.1556/2063.30.2021.3.17

THE 30TH ANNIVERSARY OF THE JOURNAL *EDUCATIO*[®] – STUDIES

TAMÁS KOZMA

EVALUATING GOVERNMENT POLICIES. A REVIEW OF THIRTY YEARS

The purpose of this writing is twofold. On the one hand, it is an introduction to further studies of the present publication of *Educatio*[®]. On the other hand, it is a look back at the Journal's issues focused on education policy evaluation compiled every four years between 1992 and 2018. These thematic issues can be read both on paper and online. What cannot be read is their history of origin. The present article is about the idea of education policy evaluation, the circumstances of organising, the debates on editing, and the excitements around their appearance. The writing covers three decades of the Journal, and is structured by the four-year periods of its outcoming. Our goal was not to write a complete history of *Educatio*[®]. Instead, to highlight the background, the conflicts, and the atmosphere of evaluating government policies. Thus, the writing contributes to both the present issue and the career path of *Educatio*[®].

Keywords: policy analysis, Journal *Educatio*[®], newspaper history

IVÁN BAJOMI

SHOULD THE PUBLIC EDUCATION COUNCIL BE OF APPOINTMENTS OR DELEGATES?

In my study based on new documents found in connection with the beginnings of the National Council for Public Education (OKT), I first point out that some earlier patterns (mainly Prussian and French) played an important role in the formation of the body set up in 1871, four years after the Austro-Hungarian compromise put an end to the 18-year-long military dictatorship and absolutist rule over Hungary. The way in which foreign bodies were organized took on a hybrid character in some periods, as the members, or at least some of them, were not selected from above, unlike the medieval secret royal councils, but the principle of delegation also played a role. Proposals from a county school council and some teachers' associations may have played a role in the fact that the OKT was organized in a hybrid way in the years after its formation, i.e. not only persons selected from above, but also delegated members, but later principle has been pushed into the background. Finally, I also point out in my writing that in several later phases of the history of Hungarian education councils, the conflict between the principles of delegation and top-down appointment and the application of hybrid solutions was observed.

Keywords: National Educational Council, national educational council patterns, elected or appointed members, actors for educational self-government, hybrid educational-councils

KATALIN FORRAY R.
CHANGES OF THE ROMA IMAGE IN *EDUCATIO*, 1991–2021

The study reviews policies related to the education of the Roma population and their outcomes since the change of regime. It presents the Minority Law and its subsequent amendments to the schooling of Romani and Beas languages. He emphasizes the importance of Gandhi High School and the Department of Romology of the University of Pécs. It characterizes the low level of education of the Roma population by presenting case studies. Finally, it describes the possibilities of support by describing two helpful interventions. Most importantly, that the extreme backwardness of the Roma, previously considered general, has declined significantly.

Keywords: Romani population in Hungary, Romani languages, schooling, programmes for undereducated

ILDIKÓ HRUBOS
**THE UNIVERSITY OF THE 21ST CENTURY – THE DESTINY OF
 A TOPIC INTENDED FOR A HUNDRED YEARS, AFTER 15 YEARS**

The study in 2006 introduced the main processes that defined the situation of higher education systems at the turn of the millennium. The central theme of the study was the Bologna-reform. The present work is intended to call attention to the developments that were not expected in the first years of this century, and those that occurred faster than expected or took a different direction. From the aspect of the Bologna-reform, it became clear that from the beginning it has been struggling with the problem that the founders were guided by two different primary concepts: the concept of a federal and confederal Europe. The vision of the “revival” of the European university was soon faced with the counteraction of globalization progressing faster than expected, and its new challenges. In 2006 nobody expected this rapid spread of digitization in the entirety of the economy and society, and within that in higher education. Today it appears that directly serving society is becoming a dominant mission of 21st century universities (higher education), fulfilling which will again fundamentally transform the tasks and positions of the actors in the sector.

Keywords: European higher education reform, globalization, digitization, missions of higher education

PÉTER TIBOR NAGY
SEVEN POTENTIAL RESEARCHES ABOUT THE SOCIAL SCIENCES

Continuing the author’s 2007 *Educatio* paper “Four Possible Researches on Academic Staff”, the study outlines a research plan based on three sources and three different

types of relationships between them. The first research would analyze the positions (examiner, leader, employed positions). The second research examines the effects of multipositionality, distinguishing the non-scientific positions within academic workplace, non-scientific positions outside academic workplace, scientific positions outside academic workplace. The third research would analyze the world of journals, as in the other cases, distinguishing between the management of journals, the use of journals for publication, the manifesto debate, the lectorship activity, and the editing of thematic issues. In the "reflections" block, we would conduct research on the main function of quotations and critiques on positioning the author in the scientific space. According to the initial hypothesis of co-authorship, there may be three main motivations for this: working together, expressing a covenant relationship, and expressing a master-student relationship. In the chapter of „civil societies” we describe scientific societies in the duality of managers and simple „users”, but – contrary to the world of journals – here the non controlled oralism of conferences plays a role, which also opens the way for an outside circle. Types of power effort not directly related to scientific production are the distribution of money, the sharing of medals, and the control over data.

Keywords: sociology of sciences, sociology of higher education, sociology of elites, methodology

ISTVÁN POLÓNYI

TO LOOK IN THE MIRROR. *THE PLACE OF THE EDUCATIO JOURNAL AMONG THE HUNGARIAN EDUCATIONAL SCIENCES JOURNALS*

The purpose of this study is to examine some of the scientific metrics of the journal *Educatio* on the occasion of its 30th anniversary. The article analyzes some of the content and quantitative features of the journal and its measurable weight, significance and impact in the field of educational research, comparing it with the other three major Hungarian pedagogical journals: *Magyar Pedagógia* (Hungarian Pedagogy), *Iskolakultúra* (School Culture) and *Új Pedagógiai Szemle* (the New Pedagogical Review). In addition, the study examines how much the teaching and research members of the most significant workshops in Hungarian education publish in *Educatio* and how much they refer to the journal's writings.

Keywords: citation characteristics of the journal *Educatio*, publications of members of educational workshops

GÉZA SÁSKA

TWO PERIODS OF EQUALITY AND SEGREGATION EDUCATION POLICY IN HUNGARY

The study describes the anti-middle-class movements to increase social equality from the mid-1930s, and the unifying measures of the authoritarian and totalitarian state until the early 1960s in the education policy. For aiming at the social peace more and more concessions were made to the middle class. It caused gradually increased the distance between social strata in terms of educational attainment. Firstly the social inequality

appeared within (educational) institutions, and later between institutions. In the mid-1980s, and more after the change of regime, the reorganization of school and school management based on the idea of self-government abolished the institutional system of social equalization in the public education system, which made possible for the middle-class parents and teachers the creating of elit schools.

Keywords: trends of equality and segregation, middle class opposition and consequences, school autonomy, segregation or segregation-enhancing

RESEARCH ACTIVITIES

IDA DRINGÓ-HORVÁTH – JUDIT T. NAGY – ANDREA WEBER OPPORTUNITIES FOR DEVELOPING FACULTY MEMBERS' DIGITAL TEACHING COMPETENCE IN HIGHER EDUCATION

The article focuses on the significance of developing the competence of digital pedagogy. Following that, we will propose a complex plan for institutional educational development, the elements of which (preliminary needs and competence analysis, the development process itself, and feedback, i.e. measuring the efficacy of development) will be able to successfully guarantee, by building on each other in an intertwined fashion, the systematic and reflective ICT development of teachers in higher education. Apart from thoroughly introducing and giving a rationale for each element, the study will also highlight the results of the first pilot run and, by drawing conclusions from the pilot's experiences, plans for improvement.

Keywords: digital competence, higher education, educational professional development

ANNAMÁRIA KAZAI-ÓNODI ONLINE OR TRADITIONAL EDUCATION? *STUDENT QUESTIONNAIRE SURVEY ABOUT THEIR SATISFACTION IN AN EXTRAORDINARY SEMESTER OF EDUCATION*

Struggle against the coronavirus epidemic meant a huge challenge and a driving force for development. We had to switch to online education. Our student questionnaire survey at the Corvinus University of Budapest, which contains more than 500 answers, provides an insight into the extraordinary period of the first half of 2020/2021. We started with a mixed education and then switched to full online education. We present the factors that led to the fact that students' satisfaction with the subject did not decrease, and what was the biggest challenge for the students. The key message of our survey is, that more than 80% of the students would choose the traditional weekly seminars.

Keywords: tertiary education, epidemic, online education, student opinion

ANITA KÉRI
LONGITUDINAL QUALITATIVE STUDY OF FOREIGN STUDENTS'
SATISFACTION AND LOYALTY AT THE UNIVERSITY OF SZEGED

The internationalization of higher education has long been at the centre of research interest. Therefore, the opinion of foreign students and the study of Hungarian higher education institutions' service quality are researched widely. The aim of the current study is to shed light on the changes in foreign student expectations and satisfaction and to examine their loyalty with a longitudinal panel interview series over three years. Research results show that foreign student expectations and satisfaction change with time and loyalty can appear towards the institution and the foreign study experience, too.

Keywords: higher education, internationalization, expectations, satisfaction, loyalty

ÉVA KISS – GYÖRGY VARGA
CO-OPERATIONS OF HUNGARIAN HIGHER EDUCATION AND
COMPANIES FROM THE VIEWPOINT OF INDUSTRY 4.0

This paper investigates how Hungarian higher education institutions have responded to revolutionary changes in industry reflecting government measures and corporate partnerships. Based on the literature and educational institutional data, as well as a company case study, it can be concluded that in recent years significant progress has been made in the training of professionals in higher education in order to be adjusted to the challenges of Industry 4.0. This was made partly possible by the deepening of state policies and, in particular, cooperation with German companies. In the long term, all these can have an impact on the spatial processes of the Hungarian industry, in addition to economic and social consequences.

Keywords: Industry 4.0, higher education, corporate partnership, mechatronics engineer training, dual training

GABRIELLA HORVÁTH-CSIKÓS – TÍMEA JUHÁSZ
THE LABOUR MARKET REQUIREMENT OF SOFT AND HARD SKILLS

The aim of the present study is to examine whether soft or hard skills are seen as the strongest requirement in the current labour market. The results of the research showed that some soft skills (e.g. flexibility, communication, teamwork) are almost more strongly expected than hard skills (e.g. professional knowledge). These results basically indicate that expectations of soft and hard skills are less interrelated and that employees perceive employers as valuing these skills as non-systemic, closely related skills. Our results also show that self-reported levels of soft and hard skills are strongly correlated with gender, age and educational attainment of the respondent.

Keywords: soft skills, hard skills, employees, labour market

A cikk a Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>) feltételei szerint publikált Open Access közlemény, melynek szellemében a cikk bármilyen médiumban szabadon felhasználható, megosztható és újraközölhető, feltéve, hogy az eredeti szerző és a közlés helye, illetve a CC License linkje és az esetlegesen végrehajtott módosítások feltüntetésre kerülnek.