

BOCSI VERONIKA

# ÉRTELMISÉGKÉPZÉS ÉS FELSŐOKTATÁS



Bocsi Veronika kötetének újszerűsége az értelmiségkutatás nevelésszociológiai aspektusa. A szerző fő hipotézise szerint az egyetem továbbra is egy értelmiségi szocializációs színtér, mivel a szakemberképzés előtérbe kerülése ellenére az intézmények és oktatóik még jelen keretek között is értelmiségképző funkcióval bírnak. Mindez annak ellenére mondható el, hogy az intézményrendszer jelentősen átalakult, tömegessé vált, és a foglalkoztathatóság szempontjai jóval hangsúlyosabban jelennek meg benne. A felsőoktatás tömegesedésének egyik következménye, ami a könyvben is hangsúlyos szerepet kap, az első generációs, nem értelmiségi szülőkkel rendelkező hallgatók nagyobb aránya. A könyv újszerűsége az első generációs oktatók jellemzése is, mely eddig nem került a hazai kutatások fókuszába.

A könyv végső konklúziója, hogy az értelmiségképzés, ha rejtett formában is, de továbbra is megragadható az egyetemeken. Hatása azonban a felsőoktatás nem minden szegmensében egyformán erős, illetve az értelmiségi lét más-más területének átadására fókuszálnak az egyes tudományterületek vagy intézmények. Összességében a könyv hasznos olvasmány lehet a téma jellegéből adódóan a két célcsoportnak (a felsőoktatás oktatóinak és hallgatóinak), annak szakmai vonatkozásai miatt minden kezdő és gyakorló szociológusnak, valamint a neveléstudomány képviselőinek. Ezen kívül tudom ajánlani minden értelmiséginek, hogy saját szakmájáról és társadalmi pozíciójáról árnyaltabb képet kaphasson.

*Fényes Hajnalka*



# Értelmiségképzés és felsőoktatás



**BOCSI VERONIKA**

**ÉRTELMISÉGKÉPZÉS  
ÉS FELSŐOKTATÁS**

**BELVEDERE**  
MERIDIONALE

2022. Szeged

### Támogatók:

A kézirat elkészítésének támogatói a Bolyai János Kutatási Ösztöndíj és az Emberi Erőforrások Minisztériuma ÚNKP-20-5 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programja voltak.

A tanulmány a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alap K 17 pályázati program 123 847 számú projektjének keretében készült. Kutatásvezető: Prof. Pusztai Gabriella.

A Család és Karrier Kutatás (2017) támogatói a Három Királyfi, Három Királynő Mozgalom, illetve az EMMI Család- és Ifjúságügyért Felelős Államtitkársága voltak. Kutatásvezető: Dr. Engler Ágnes.

A Magyar Ifjúság 2012 és 2016 adatbázisokat a Kutatópont bocsátotta rendelkezésünkre.

#### *Lektorálta:*

Fónai Mihály  
Fényes Hajnalka

#### *Nyelvi lektor:*

Dér Csilla Ilona

#### *Borítóterv:*

Majzik Andrea

ISBN 978-615-6060-53-2 [print]

ISBN 978-615-6060-54-9 [online pdf]

© Bocsi Veronika szerző, 2022

© Belvedere Meridionale, kiadó, 2022

# TARTALOM

1. Bevezetés.....	7
2. Az értelmiség mint társadalmi csoport .....	11
2.1 Közelítések az értelmiség fogalmához .....	11
2.1.1. Tulajdonságok és feladatok .....	15
2.1.2. Az értelmiség ideáltípusai .....	19
2.2 Az értelmiség történeti megközelítése és a diskurzusok jellemző irányvonalai .....	25
2.2.1. Nemzetközi kitekintés az értelmiség történetére.....	25
2.2.2. Az értelmiségi lét aktuális kihívásai.....	27
2.2.2.1. A politikum korlátai .....	28
2.2.2.2. A hanyatlás mítosza .....	30
2.2.3. A magyar értelmiség történetéről .....	33
2.2.4. A magyar értelmiséggel kapcsolatos kutatások áttekintése .....	38
2.3. Az értelmiségi lét nevelésszociológiája.....	40
3. A felsőoktatás szerepe az értelmiségképzésben.....	45
3.1. A hallgatói szocializáció folyamata .....	45
3.1.2. Az integráció szálai .....	51
3.1.3. Szakmai tartalmakon innen – szakmai tartalmakon túl .....	57
3.2. A felsőoktatás átalakulásáról .....	62
3.2.1. A magyarországi helyzet jellemzői .....	66
3.2.2. Az intézmények átalakulásának hatása az értelmiségképzésre.....	70
4. A felsőoktatás szereplőinek vizsgálata: oktatók és hallgatók .....	75
4.1. A felsőoktatói szakma és változásai .....	75
4.1.1. Oktatók Magyarországon .....	81
4.2. A hallgatói populáció változásai .....	86
4.2.1. Hallgatók Magyarországon.....	90
4.3. Oktatók és hallgatók az értelmiségképzés kontextusában .....	96
5. Az első generációs értelmiség képzéséről.....	101
5.1. Az első generációs lét fogalma és kutatási irányjai .....	101
5.2. Mit tudunk meg a nemzetközi kutatásokról? .....	105
5.3. A magyarországi helyzet jellegzetességei.....	110
5.4. Első generációs oktatók a szakirodalom tükrében .....	114
6. Értelmiségkoncepciók, intézményi hatások és szocializációs mechanizmusok empirikus vizsgálata – módszertani keretek.....	119

6.1. Értelmiségi koncepciók és intézményi hatások elemzése .....	120
6.2. Az oktatói és hallgatói interjúk módszertana .....	124
6.3. Az első generációs lét vizsgálata .....	130
7. Az értelmiség fogalmának tartalma és az egyetemek hatásmechanizmusa .....	137
7.1. Az értelmiségi koncepciók tartalma .....	138
7.2. Az intézményi hatások vizsgálata .....	143
7.3. A mintázatok magyarázatai .....	150
8. Értelmiségképzés – oktatói szemmel.....	155
8.1. A hallgatói bázis leírása .....	155
8.2. Az egyetem mint kulturális és tanulási tér.....	163
8.3. Az oktatói lét önreflexiói .....	175
8.4. Értelmiségképzés az oktatói interjúk alapján.....	185
9. Értelmiségképzés – hallgatói szemmel .....	189
9.1. Mit gondolnak a hallgatók az értelmiségről? .....	189
9.2. A tudás és a művelődés mintázatai .....	196
9.3. Az egyetemi szocializáció és a felsőoktatás hatásmechanizmusa.....	204
9.4. Az értelmiségről alkotott kép és az értelmiségivé válás lehetőségei az egyetemeken .....	214
10. Első generációs hallgatók, első generációs oktatók .....	217
10.1. Az első generációs diákok helyzete a szülők végzettsége és a településtípus függvényében.....	217
10.2. Azonos vagy különböző? A továbbtanulási motiváció és a kulturális fogyasztás vizsgálata .....	221
10.3. Az első generációs lét narratívái .....	230
10.3.1. Első generációs lét – a hallgatók szemszögéből .....	230
10.3.2. Első generációs lét – az oktatók szemszögéből .....	234
10.3.3. A hátrányok mintázatai.....	241
11. Összegzés .....	245
Hivatkozott irodalom .....	255
Függelék .....	275



## 1. BEVEZETÉS

Az értelmiség kutatása a társadalomtudományok egy speciális, interdiszciplináris szeptét képezi. Maga a fogalom, amely a modernizációval párhuzamosan megszülető, de korábbi gyökerekkel is rendelkező társadalmi réteg leírására szolgál, relatíve újkeletű, hiszen először 1898-ban, a Dreyfus-ügyhöz kapcsolódó francia közéleti vitában használták a véleményüket felvállaló, antimilitarista és antiklerikális csoportra. Pár évtizeddel később már az értelmiségre vonatkozó társadalomtudományi elméletek sora látott napvilágot, napjainkban pedig a témával foglalkozó írásoknak igazi reneszánszát tapasztaljuk a nemzetközi szakirodalomban. Az elemzések leginkább történeti vagy szociológiai indíttatásúak, s sokkal inkább teoretikusak, mint empirikusak – kivételt ez alól talán a társadalomtörténeti írások képeznek. Jelen monográfia célja abban fogható meg, hogy az értelmiséggel foglalkozó kutatásoknak egy olyan szálát adja, amely nevelésszociológiai és pedagógiai indíttatású, az értelmiség képzésével, az értelmiséghez kapcsolható jegyek és szerepek interorizációjával áll kapcsolatban, ugyanakkor szervesen épít azokra a más tudományterületekhez kapcsolódó kutatási eredményekre és elméleti alapvetésekre, amelyeket a különböző diszciplínák az elmúlt száz évben felhalmoztak.

Ahogy a szocializációs folyamat egésze, úgy az értelmiségivé válás is több szinten lezajló folyamat. Családi hatások, kortárs kapcsolatok, a médiából érkező elemek, valamint számtalan más tényező alakítja azokat a koncepciókat és viselkedési modelleket, amelyeket a fiatal értelmiségiek magukévá tesznek. Kutatásunk mindössze egyetlen szocializációs szintre fókuszál – ez pedig az egyetemek világa. Eképp tehát vizsgálatunk alapját a felsőoktatás-kutatás képezi, s ezt a keretrendszer a nevelésszociológia eszköztárával és fogalomrendszerével vizsgáljuk meg. Tesszük mindezt azért, mert az értelmiség (és a különböző szakemberek) képzése az egyetemek fontos feladata volt azok megszületésétől fogva (Le Goff, 1979). Az egyetemek falai között nem pusztán azoknak a szakmákhoz és szakokhoz kapcsolódó tudáselemeknek az átadása történik meg, amelyek az oktatási tartalmak szűken vett célját adják, hanem olyan készségek és habituselemek transzmissziója is zajlik, amelyeket joggal kapcsolhatunk az értelmiség alapvető sajátosságaihoz (viselkedésbeli jegyek, kulturális minták, a kritikai gondolkodás elemei, közéleti cselekvés minták stb.).

Mіндеzen logikai kapcsolat alapján úgy véljük, hogy az értelmiség szocializációjának kérdését az egyetemek világába helyezve releváns és újszerű kutatási témát kapunk.

A kutatás témájának aktualitását képezi, hogy mind az értelmiségi lét tartalmi jegyei, mind pedig az egyetemek világa messzemenően átalakult az elmúlt évtizedekben. Ennek nyomát az elméleti kereteink két szálában: az értelmiségkutatásban, illetve a felsőoktatás-kutatásban is megtaláljuk. Úgy véljük, hogy e két terület összekapcsolásával, illetve az ezeken a területeken folytatott empirikus kutatási eredményekkel e változások átláthatóbbá és modellezhetőbbé válnak. A kulturális fogyasztás átstrukturálódása, a mediatisáció információszerzésre gyakorolt hatásai, a tudáshoz és tanulás-hoz való viszony átalakulása, a közéleti állásfoglalások és szerepvállalások megváltozása a nemzetközi szakirodalomban is ismert trendek – mindezek pedig az értelmiségi lét egészére fejtik ki a hatásukat. Ha ezeket a változásokat az egyetemeken is átadandó és kialakítandó készségeknek tekintjük, amelyek rögzítése hol manifeszt, hol pedig látens módokon történik meg, az már önmagában is indokoltá tehetné kutatásunkat. Mindezek mellett ugyanakkor az egyetemek működési módja is átalakult, és ez az átalakulás, mely többek között a piacosodás, a tömegessé válás vagy az átláthatóság és tervezhetőség magasabb fokát jelenti, megváltoztatja, új alapokra helyezi az egyetemeken belül zajló nevelési és oktatási folyamatot – de nemcsak ez egyes szakmákra való felkészítést, hanem az értelmiségképzés egészét. Az átalakuló külső kontextusok, a változó intézményi minták mellett relevánsnak nevezhetjük meg a magyarországi felsőoktatási rendszer és oktatáspolitikai sajátosságait is, amelyben a szakmai tartalmak és elvárások dominálnak (Barakonyi, 2009; Polónyi, 2013). A felsőoktatás diverzifikálódása az intézmények és a képzések olyan szegmenseit hívta életre, ahol az értelmiségi lét mintáitól távolabb eső, neveléshez inkább kapcsolható tartalmak átadása zajlik egy olyan hallgatói közegben, ahol a diplomás szülők aránya alacsonyabb (Pusztai, 2011; Szabó, 2015). Ilyen esetben az intézmények szerepe jóval összetettebb, hiszen a megelőző szocializációs elemek (amelyek például a családból eredeztethetők) hiányoznak. Összességében azt mondhatjuk tehát, hogy a kutatási témánk aktuális, hiszen az egyetemen kívüli és belüli változások az értelmiség képzésének intézményi szálát az elmúlt évtizedekben alapjaiban formálták át.

Fontos, a kutatásokkal szemben megfogalmazott igény az új elemek jelenléte mind az elméleti keretekben, mind pedig a módszertanban. Véleményünk szerint a monográfia számos újdonságot tartalmaz, amelyek az egyetemeken belül zajló, látens folyamatoknak az alaposabb megértéséhez járulnak hozzá. Ezek egy csoportja az elméleti szálakhoz kötődik: ilyen például az értelmiség kutatásának és a felsőoktatás-kutatásnak az összekapcsolása, a hallgatói szocializáció modelljeinek és kutatási

eredményeinek az ismertetése, az oktatói professzió megváltozásának leírása vagy az első generációs diákok jellemzése a nemzetközi szakirodalom segítségével.

Az új elemek egy másik csoportját az általunk használt kutatási módszerek adják. Kutatási problémánk összetettsége okán az általunk választott empirikus módszerek is sokfélék. Reményeink szerint az alkalmazott kvalitatív és kvantitatív eszközök a kötet végére egymással összekapcsolódva és egymást kiegészítve tudják bemutatni az egyetemek értelmiségképzésben játszott komplex szerepét.

Kvantitatív adataink legnagyobb része az Engler Ágnes vezette, 2017-es Család és Karrier Kutatásból származik (bővebben: Engler, 2018). A kutatás országos mintát felhasználva ( $N = 1502$ ) mérte fel az egyetemisták párkapcsolati és gyermekvállalási terveit, ugyanakkor két saját készítésű kérdésblokkot, amely az értelmiségképzéshez kapcsolódott, is elhelyeztünk benne. Ezek egyike a diákok értelmiségről vallott koncepcióit mérte fel 18 itemmel és négyfokozatú skálával – hasonló, kvantitatív felmérésről a nemzetközi szakirodalom alapján sincs tudomásunk, Magyarországon is csupán Fónai (1995a) vizsgálata kapcsolható ide –, illetve ezen elemek egy körét az intézményi hatások felmérésére is felhasználtuk. Ez utóbbi esetben tehát azt tárjuk fel, hogy milyen, az értelmiségi léthez kapcsolódó szakmai és azon túli tartalmak átadását érzékelik a hallgatók. Elemzésünk során a diákok szociokulturális háttérének, illetve az intézményi elemeknek a hatását is felmérjük (pl. tudományterületek, intézmények nagysága), illetve a két területet is összekapcsoltuk – tehát azt a kérdést is megvizsgáljuk, hogy hogyan tudják alakítani az intézményi hatások a diákok értelmiségről alkotott nézeteit. A kvantitatív elemzés technikáját alkalmaztuk az első generációs diákok helyzetének vizsgálatakor is – ebben az esetben a Magyar Ifjúság Kutatás<sup>1</sup> 2012-es és 2016-os adatbázisából választottuk le a nappali tagozatos egyetemisták almintáját, illetve a PERSIST 2019 adatbázisból (Társadalmi és szervezeti tényezők szerepe a hallgatói lemorzsolódásban c. kutatás, vezette Pusztai Gabriella, NKFI, K\_17, 12847) az egyik kutatóegyetem karokra nézve reprezentatív almintáját elemeztük ( $N = 810$ ). Az előbbi esetben az elemzés fókusza az első generációs hallgatók aránya és családi háttere volt, míg a másik esetben a továbbtanulási motivációikat, illetve a művelődési szokások sajátos mintázatait tártuk fel.

Elemzésünk során kvalitatív technikát is felhasználunk. 2019 őszétől 31 félig strukturált oktatói interjút rögzítettünk, amelyek 12 tudományterületet és tíz intézményt fedtek le, illetve 11 hallgatói fókuszcsoporthoz beszélgetést is felvettünk. Az interjúk kutatás homlokterébe az egyetemek jellemzése, a szocializációs folyamat

---

1 Az adatbázis használati jogát a Kutatópont bocsátotta rendelkezésünkre.

leírása, illetve az intézmények hatásmechanizmusainak feltárása kerültek. Az oktatókat megkérdeztük a hallgatói bázis sajátosságairól, illetve saját pályájukról és az oktatás során átadandó tartalmakról is. Az interjúvázlatokat (1. és 2. függelék) mind a két esetben az első generációs értelmiségiek önreflexiói zárták (az oktatók esetében is elkülönítettük azokat, akiknek a szülei nem voltak diplomások). Az oktatói interjúk esetében a beszélgetések bizonyos részeinek a feldolgozása kategóriák kialakításával és kvantitatív eszközökkel történt (pl. átadandó tartalmak köre, transzmisszió korlátainak azonosítása). Elemzésünk újdonsága az első generációs oktatók almintájának használata, amivel a hazai szakirodalomban még nem találkozhattunk.

A monográfia elméleti kereteinek kialakítása kutatásunk fő témaköreihez, illetve az intézményeken belüli transzmissziós folyamat szereplőihez illeszkedik (az értelmiség fogalmának bemutatása, a felsőoktatás szerepe az értelmiségképzésben, a hallgatók és az oktatók jellemzése, illetve az első generációs lét sajátosságai és a kapcsolódó kutatási eredmények). Az empirikus fejezeteket a kutatási technikák részletesebb bemutatása és a hipotézisek ismertetése után az egyes technikákra építettük fel (értelmiségi koncepciók és intézményi hatások kvantitatív vizsgálata, oktatói interjúk elemzése, hallgatói interjúk elemzése), majd monográfiánk kutatási fejezeteit az első generációs lét vizsgálatával zárjuk.

Az egyetemek működésével kapcsolatos dokumentumok, képzési és kimeneti követelmények és szabályozások alapján arra a következtetésre juthatunk, hogy a felsőoktatás feladata a szakmai tartalmak átadása, és az ehhez a folyamathoz kapcsolódó eszközök átláthatók, tervezhetők és kontrollálhatók. Véleményünk szerint az ezeken a tartalmakon túli elemek (amelyek az értelmiségnek mint csoportnak a leírásakor használt jegyekkel is modellezhetők) a hallgatói szocializáció legalább ilyen fontos részét képezik, még ha ezek kutathatósága és kvantifikálhatósága jóval korlátozottabbnak is tűnik. Összességében azt mondhatjuk, hogy a kötet arra tesz kísérletet, hogy felhívja a figyelmet arra, hogy ezek a tartalmak is az egyetemek hatásmechanizmusának szerves részeit képezik, és feltárja azt, hogy ezek átadása milyen mélységben, milyen lehetőségekkel és milyen eszközökkel történik meg napjaink magyar felsőoktatásában. Reményeink szerint az általunk kapott eredmények az intézmények és az oktatáspolitikai aktorok számára is felhasználhatók lesznek, illetve új csapásirányokat tudnak kijelölni a neveléstudományi kutatások számára.

## 2. AZ ÉRTELMISÉG MINT TÁRSADALMI CSOPORT

Jelen fejezet célja, hogy összefoglalja azokat az értelmiséggel kapcsolatos ismereteket, amelyeket felhasználva az egyetemek értelmiségképző szerepe vizsgálhatóvá válik. Ehhez első lépésben a fogalom társadalomtudományi megközelítési módjait vesszük sorra, majd feltárjuk a csoporthoz kapcsolt fő jellemvonásokat és szerepeket. Az értelmiség három ideáltípusának (szakember, intellektuel, intelligencia) bemutatása után történeti összefoglalás következik, majd azokat a külső kontextusokat vesszük górcső alá, amelyek az utóbbi évtizedekben befolyásolták a réteg fő sajátosságait és működési lehetőségeit. A magyarországi értelmiség történetét követően a hazai értelmiség helyzetét feltáró kutatások rövid összefoglalását végzzük el. A fejezet végén az értelmiségi szocializáció főbb jellemvonásait ismertetjük.

### 2.1 KÖZELÍTÉSEK AZ ÉRTELMISÉG FOGALMÁHOZ

Az értelmiség a történettudomány és szociológia szakirodalmának az egyik leggyakrabban használt fogalma, ugyanakkor a terminus határai elmosódottak, az értelmiség köznyelvi értelmezése pedig körülhatárolhatatlan (Mazsu, 2012). Az értelmiséggel foglalkozó szakirodalmat áttekintve nemhogy a fogalom tartalmáról, hanem a szerepéről sincsen megegyezés, és abban sem lehetünk biztosak, hogy van-e olyan univerzális eleme az egyes definícióknak, amelyeket a különböző történelmi korokban egyaránt használhatunk. Azt azonban látnunk kell, hogy egy adott, sajátos szerepelemekkel leírható társadalmi csoport jellemzéséről van minden esetben szó. A csoport belső rétegzettségére utal, hogy a magyarázatok és megközelítések gyakran kategóriapárokkal dolgoznak, amelyek az eltérő politikai-közéleti szerepvállalási lehetőségekre, eltérő kötöttségekre hívják fel a figyelmet – ilyen párok figyelhetők meg például Merton (bürokratikus vagy szabad értelmiség) vagy Gramsci (hagyományos vagy organikus értelmiségi) munkáiban.<sup>2</sup> Az ehhez

---

<sup>2</sup> Kiss (2014) a filozófiai alapokkal dolgozó munkájában ezeket oppozíciós pároknak nevezi.

hasonló elméletek egyfajta ideáltípusait rajzolják meg ennek a nehezen megragadható társadalmi csoportnak. A különböző értelmiségtípusok egymás mellett élnek a társadalmakban, adott földrajzi és politikai kontextusok között működnek, s a belső, országon belüli tagozódást például a tudományterületek vagy a vállalt feladatok alapján tovább árnyalhatjuk (Brym, 2015). Wisselgren (2006) arra hívja fel a figyelmet, hogy az értelmiség leggyakrabban használt komponensei között feszültség van, így azok egyszerre nem is lehetnek működőképeseek. Ráadásul maga a fogalom korábban pejoratív jelentéstartalommal volt telítve, tehát önmagában is komoly tartalmi változáson esett át. Csinády (2004) az angol értelmiség történetét vizsgáló írásában kiemeli, hogy a XIX. század folyamán változik, hogy mely foglalkozásokat soroltak ebbe a kategóriába. Az értelmiség tehát gyűjtőfogalom (Kristóf, 2011), amelynek a tartalma változik, illetve a csoport működésének a külső keretrendszere is időről időre alapjaiban formálódik át.

Az elméletek körét áttekintve gyakran találkozunk azzal az állítással, hogy a történelmi kontextus határozza meg azt, hogy az adott közegben ki tekinthető értelmiséginek (Huszár, 1977; Wisselgren, 2005). Brym (2015) amellett érvel, hogy az értelmiség mint szerep minden társadalomban jelen van, azonban a konkrét rétegjegyek már eltérőek lehetnek. Az első, modern kori formára már emlékeztető, de azzal még meg nem egyező csoportnak szerinte a reneszánsz humanisták tekinthetők. A humanisták úttörő szerepét Mannheim (1975) is hangsúlyozza, mikor arról ír, hogy a modern társadalmakban a szellemi tevékenységet egy nagymértékben független csoport végzi, amely ugyanakkor dinamikusan változik, és mindig más társadalmi problémákkal szembesül.

A fogalom, mint arra korábban már utaltunk, egy, a XIX. században már létező társadalmi csoport jellemzése céljából bukkan fel a francia közbeszédben a Dreyfus-per kapcsán a vitába bekapcsolódó, a közvéleményt formálni kívánó tiltakozó csoportok leírásaként. A beszédekkel és írásaikkal az álláspontjukat nyilvánossá tevő személyek egy 1898-as kiáltványukban már önmagukra ennek eredményeként értelmiségként hivatkoznak (Müller-Doohm, 2006), s a XX. század első évtizedeiben már átfogó, a csoport leírását megcélzó elméletek születésének lehetünk tanúi – például Mannheim vagy Benda munkái a húszas években látnak napvilágot, s ez utóbbi szerző könyvének hatására („Az írástudók árulása”) a kifejezés a közbeszédbe is átkerül. Érdekesség, hogy az értelmiség kelet-európai ideáltípusát leíró „intelligencia” fogalmat évtizedekkel korábban, már az 1860-as években is használták (Brym, 2015; Fónai, 1995a).<sup>3</sup>

3 Egy 1843-as Kossuth-beszédben a „művelt nem nemesek” kifejezés utal a már kiformalódó csoportra (Karády, 2012a).

Az elméletek reneszánszát az ezredforduló társadalomtudományi irodalma hozza el. A felfutás magyarázatát abban találhatjuk, hogy az értelmiséghez kapcsolt – és később bemutatásra kerülő – kulturális, tudáshoz kapcsolódó és közéleti folyamatok és tartalmak alapjaikban változtak meg a jelenkori társadalmakban. Davis (2006) álláspontja szerint az értelmiséggel kapcsolatos viták felfutásának okai a felsőoktatás bővülésében, a piacosodásban (a fogalmat a kultúra és az oktatás területén is értelmezve), a kulturális finanszírozás és források átstrukturálódásában, illetve a média- és internethasználat hatásaiban kereshetjük. Az értelmiséggel kapcsolatos viták azonban nem csupán egyszeri jelenségként értelmezhetők. Fónai (1995a) a polémiák ismétlődésére hívja fel a figyelmet, amelynek oka a megváltozott társadalmi körülményekben keresendő – a kialakuló új rendszerek ugyanis az értelmiség feladatairól és jellegzetességeiről szóló vitákat hívnak életre. Kelet-Európa sajátos fejlődési íve az értelmiség sajátos szerepének folyamatos interpretációját idézi elő.

A fogalom interdiszciplináris jellegéből adódóan a különböző tudományok és tudományterületek eltérő módokon közelítenek az értelmiséghez. Ezeknek a megközelítési módoknak jelen kötetben nem kívánjuk a teljes spektrumát bemutatni, ugyanakkor igyekszünk felvázolni a fő csapásirányokat. A társadalomtörténet azt a sajátos, szellemi munkát végző réteget igyekszik megrajzolni, amelyet a modernizáció helyezett el a már meglévő vagy éppen kiformálódó struktúrák mellé (Mazsu, 2012), míg a neveléstörténeti munkák az ehhez a csoporthoz kapcsolódó személyek képzésére és az inkriminált intézményekre fókuszálnak (v.ö. Karády, 2012a, Karády, 2012b).

A szociológia leggyakrabban a rétegződéskutatás alapjait használja, s igyekszik elhelyezni az értelmiséget az osztályszerkezet segítségével. Ettrich (2007) itt három lehetőséget említ. Az első megközelítés az értelmiséget önmagában is osztályként értelmezi, a második egy meglévő osztályhoz kapcsolja, míg a harmadik opció egy osztály nélküli, független pozíciót feltételez. Brym (2015) három elméleti csapásiránya ezzel párhuzamba állítható, de tartalmilag némileg eltérő, hiszen megkülönbözteti az értelmiséget önálló osztályként leíró elméleteket. Ide sorolhatók az „új osztály” elméletek is, például Gouldner (1979) vagy Szelényi és Konrád megközelítése (1989). Ezen kívül megemlíti a csoportot osztály nélküliként bemutató megközelítéseket (pl. Mannheim vagy Lipset álláspontja), illetve az értelmiség társadalmi hálózatokba beágyazott voltát használó modelleket (például Bourdieu mezőelmélete). Az osztály-hovatartozás értelemszerűen az ideológiai beállítottságot, az erőforrásokhoz való hozzáférés különböző szintjeit, a közéleti célokat, az azok eléréséhez felhasználható eszközöket vagy az államapparátusba való betagozódottság mértékét is alakítják.

Bizonyos elméleti megközelítések a kultúra, a kulturális tőke és a tudás fogalmaival operálnak: leginkább ezek birtoklásával, előállításával és terjesztésével, és eközben igyekeznek megvonni a csoport határait és tartalmát is – Bourdieu (1996) például a „szimbolikus javak manipulációjának szakembereiként” tekint az értelmiségiekre. Brym (2015) értelmiségdefiníciója a kulturális javak termeléséhez és elosztásához kapcsolódik, illetve Gouldner (1979) elméletében is kulcsfontosságú momentum a kulturális tőke mennyisége és minősége. A felhalmozott tudás és tőke ugyanakkor a társadalmi rétegződésben elfoglalt pozícióhoz is kapcsolódik, hiszen a felhalmozott tudás sajátos presztízst biztosít. Geiger (1979) a kultúra önálló, a gazdasággal nem megegyező rétegződéséhez köti az értelmiség fogalmát, amikor elkülöníti a szubsztanciális és a reprezentatív kultúrát. Az előbbi a kultúra népi, beleszületéssel elsajátítható szegmensét jelöli, míg az utóbbi a kulturális tőkéhez hasonló, és felhalmozással, valamint tudatos munkával sajátítható el. A reprezentatív kultúra alkotói és terjesztői tartoznak az értelmiség csoportjához.<sup>4</sup> A hazai szakirodalomban gyakran bukkan fel a transzkontextuális tudás fogalma is Konrád és Szélényi nyomán (ez adja meg a helyes és a jó tartalmát, és határozza meg azt is, hogy ennek érdekében hogyan kell cselekedni). Szalai (2018) mindezt azzal egészíti ki, hogy ez a tudásfajta biztosítja a részismeretek tágabb perspektíváját is.<sup>5</sup>

Találunk olyan megközelítéseket is, amely az értelmiség fogalmát a közéleti szerepvállalásban, felelősségérzetben, a társadalmi szinten ellátandó feladatokban és a munkához való viszonyban definiálják. Wright (1979) gondolatmenete, amely a gondolkodáshoz nyilvánosságot kereső személyként definiálja az értelmiséget, ide kapcsolható, de hasonló alapokkal operál Burawoy (2005) leírása is – az értelmiséghez szerinte a közönség elérése, a társadalom átalakításának eszközei és a jelenlegi viszonyok megértésének módszerei tartoznak. Jeffrey (2006) az értelmiséget olyan aktoroknak tekinti, akik ítéletalkotó és véleményformáló tevékenységüket a közéletben végzik, és munkájuk fő céljaként egyfajta társadalomjavító, közjót előmozdító szándékot nevezhetünk meg. Kialakulásának feltételei így a weberi racionalitásban és a közszféra kiformalódásában keresendők – jóval a XIX. század előtt. Láthattuk, hogy a fogalom megszületése

4 Geiger a művelt emberek kapcsán jegyzi meg, hogy a jelen társadalmakban a csoport már nem alkot külön réteget. Az ismeretek igen magas szintű felhalmozása korábban is csak úgy volt elérhető (például a reneszánsz időszakában), hogy az adott személy nem vállalt más jellegű munkát, hiszen a „humanisztikus eszmény” megvalósítása erre már nem adott szabad időkereteket. Az értelmiség kapcsán pedig ezt írja: „A társadalom különböző munkáinak szövedékében, bármely más foglalkozáshoz hasonlóan, az értelmiségnek is vannak törpéi és óriásai – és mint mindenütt, itt is a törpék vannak többségben” (Geiger: 1979: 146).

5 Számunkra ez a megjegyzés az egyetemi képzések tantárgyakra való szétdarabolása miatt lesz lényeges, illetve a tudományos tudás specializációja miatt.



is egy társadalmi szerepvállaláshoz és egy közéleti diskurzusban való részvételhez volt kapcsolható. Azonban arra, hogy ez a megközelítés nem lehet kizárólagos, például Auer (2006) véleménye is utal, aki szerint az a normatív állítás, hogy az értelmiségieknek részt kell venni a társadalmi mezőben, nem mindig állja meg a helyét. Ugyanakkor megjegyezzük, hogy Auer elemzésének homlokterében a kelet-európai szocialista rendszerek álltak, ahol a közéleti részvétel lehetőségei más arcukat mutatták.

Az előbb felsorolt, leggyakrabban használt megközelítési módok ugyanakkor átfedéseket is mutatnak, az egyes dimenziók pedig összekapcsolódhatnak. Huszár (1977) elmélete például a kulturális tőkéhez és tudáshoz kapcsolódó alapokon áll, de tartalmazza a társadalmi szerepvállalás motívumait is, míg Bourdieu megközelítése egyszerre fedi le a kapcsolathálókból és hálózatokból eredeztethető társadalmi pozíció jegyeit, illetve a tőkeformák felhalmozásának gyakorlatát.

Jelen kötetünkben, lévén neveléstudományi fókusszal bíró elemzésről van szó, a kulturális és tudásalapú megközelítéseket kívánjuk alkalmazni, amelyeket az értelmiség társadalmi szerepvállalásának gondolatával egészítünk ki. A történeti jellegű elemzéseket annyiban érintjük, amennyiben a jelenkori magyar értelmiségi léttel kapcsolatban releváns alapokkal szolgálnak, míg a kurrens, késő modern trendek az empirikus kutatások eredményeinek értelmezését segítik majd.

### 2.1.1. Tulajdonságok és feladatok

Ahogy az értelmiséghez való közelítések is eltérnek, úgy a fogalom tartalmi egységei, tehát a csoporthoz kapcsolt tulajdonságok is eltérők lesznek az egyes szerzők és elméletek esetében. Írásunknak nem célja ezeknek a sajátosságoknak a részletes összehasonlítása és rendszerezése (lévén megtették ezt már más munkák is, – például Fónai, 1995a; Kristóf, 2011), de egy rövid áttekintését szeretnénk adni a legfontosabb jegyeknek, mivel kutatásunk empirikus alapjait ezek az elemek képezték. Itt jegyeznénk meg, hogy a fogalmi alapok változatos mintázatai az értelmiségkutatások esetében is gondot okoznak, hiszen a csoport nehezen konceptualizálható. Nem véletlen, hogy a vizsgálatokban a leggyakrabban használt megközelítési forma az iskolai végzettséget veszi alapul,<sup>6</sup> ami ugyan kapcsolódik az előbb említett megközelítési módokhoz, de egyáltalán nem azonos azokkal.

Az értelmiség definiálása kapcsán gyakori kitétel a szellemi munka végzése (Mátay, 2002; Bourdieu, 1996), ami gyakran kapcsolódik egy adott iskolai fokozat

---

<sup>6</sup> Kutatásunkban mi is így teszünk.

megszerzéséhez is, ugyanakkor az így megrajzolt két halmaz nem ekvivalens, ráadásul egyes koronként eltér az az iskolai végzettség, amely már az értelmiségben „helyezi el” az egyént. A definíciók gyakori tartalma a szakmai specializáció, amely bizonyos foglalkozások esetén rendies, hierarchikus színezetet ölthet – ez számunkra azért érdekes, mert „homo academicusok” számára keretként működő egyetemi világ is hasonló színezettel bír (Bourdieu, 1988), de a tudományterületi eltéréseket is magyarázhatja például a szemi-professziók művelőinek esetében (Fónai és Dusa, 2014). A szakmai specializáció a magas szintű szaktudás kritériumát is tartalmazza. Ez a tény azért fontos, mert a felsőoktatás jelenlegi változásai a tudás ezen szeletének átadását helyezik előtérbe.

A szakirodalom gyakran kapcsol az értelmiséghez olyan tulajdonságokat, mint a függetlenség, a kritikai beállítottság („kritikai nyelv kultúrája” – Gouldner, 1979),<sup>7</sup> az általános műveltség, eszmék irányába történő elkötelezettség,<sup>8</sup> a morális vezérmotívumok megléte vagy a tudásvágy, a nyitottság, a kozmopolita beállítottság, az absztrakt gondolkodásmód, illetve bizonyos habitusbeli jegyek, amelyek a nyelvhasználatot és a viselkedés egészét is alakítják.<sup>9</sup> Kristóf (2011) azonban arra hívja fel a figyelmet, hogy sem a tulajdonságok, sem pedig az intézményi kritériumok segítségével nem lehet önmagában definiálni a csoportot. Az értelmiség funkciói és feladatai azonban közelebb vihetnek a jelenség megértéséhez. Fónai (1995a) részletesen ismerteti az értelmiség szerepére vonatkozó elméleteket, ugyanakkor megjegyzi, hogy maguk a funkciók és szerepek hamarabb formálódtak ki a társadalomban, mint maga az értelmiség. A funkciók és szerepek sokfélesége azonban azt is eredményezi, hogy maga a csoport nem egységes, – bizonyos alcsoportok „szakosodnak” azok betöltésére.<sup>10</sup>

7 Az értelmiség „beszédközösség” is egyben, amely számunkra az egyetem működési mechanizmusa, a hallgató–oktató kapcsolatok és a campuson belüli kortárs közösségek működése szempontjából is kulcsfontosságú. Lényeges kérdés, hogy napjaink egyetemi közege mennyiben esik egybe az értelmiségi beszédközösséggel, amely már önmagában, a diskurzusokban való részvétel eszközével is szocializál.

8 Az eszmék iránti elkötelezettség Furedi (2006) megközelítésében is kulcsfontosságú.

9 Értelemszerűen az egyes definíciók nem fedik le az itt felsoroltak teljes spektrumát. Mivel kutatásunk fő célja nem a fogalom pontos tartalommal való megtöltése, hanem annak feltérképezése, hogy a hallgatók milyen értelmiségképpel rendelkeznek, és az intézményi szocializáció során ezek közül az elemek közül melyeket és hogyan lehet átadni a diákok számára, írásunknak nem célja az egyes megközelítési módok és tartalmak ütköztetése és rendszerezése.

10 Fónai (1995a) munkájában részletesen taglalja az értelmiség szerepei és funkciói közötti fogalmi különbséget, illetve felsorolja az ide vonatkozó nemzetközi és hazai tipológiákat. Mivel munkánk ettől eltérő fókusszal dolgozik, hasonlóan részletes feltárássra nem vállalkozunk.

Kristóf (2011) a szerepek kategorizálásakor egy hármas felosztást alkalmaz, ami értelem szerűen kapcsolódik a már általunk is ismertetett megközelítési módokhoz vagy tulajdonságokhoz. Makrotársadalmi szinten a kultúrához kapcsolódó elemek képezik a csoport egyik fontos szerepét – ide sorolható a kulturális javak előállításának, tehát az alkotásnak a feltétele, azok másokhoz történő eljuttatása, alkalmazása, illetve az eszmék és ideák létrehozása. A kultúrához, kulturális javakhoz kapcsolódó szerepeket a posztmodernitás, illetve a mediatisáció fogja majd alapjaiban megváltoztatni (Bauman, 2013; Drezner, 2009). A szerepek egy másik csoportja az értékekhez, normákhoz és szimbólumokhoz kapcsolódik. Itt egyrészt ezeknek a kialakítása és fejlesztése történik meg, másrészt pedig az arra irányuló reflexió, akár azok megkérdőjelezése is. Az értékek és nézőpontok kapcsán emelhetjük ki a nyitottságot, a meglévő premisszák megkérdőjelezését – Le Goff (1979) és Huszár (1977) a középkori értelmiség megszületését a dogmák megkérdőjelezéséhez kapcsolja, Hudson (2003) pedig arról ír, hogy az értelmiség gyakorlatilag eretnek csoport, amely megkérdőjelezi a „szent iratokat”.<sup>11</sup> Kristóf szerint a szerepek harmadik csapásirányát a politikai és kritikai attitűd jelenti, amely a társadalmi szerepvállaláshoz is kapcsolható. (A kritikai megközelítés odailleszthető a kulturális tartalmakhoz és az értékekhez is, ahogyan azt az előbb meg is tettük.) Ez a szerep jelenik meg például Merton felosztásában is, ugyanakkor ő a tanácsadói-technikai funkciók betöltését nem teszi a csoport univerzális követelményévé, hiszen definiálja az értelmiség azon túli szeletét is (Merton, 1975). A kritikai attitűdök Schumpeter (1975) megközelítésében is alapvető fontosságúak. Az állami struktúrákba való betagozódás bizonyos megközelítésekben alapvető tényként meg az értelmiség esetében (Konrád és Szelényi, 1989), míg más esetben a szerepük alapját az adja, hogy „alaptörvényként utasítják el a gazdaság és politika elsőbbségét” (Bourdieu, 1996: 2), és a társadalmi szerepvállalásuk néha ingamozgásszerűen váltakozik a függetlenség és az elkötelezettség között. Brym (2015) emellett érvel, hogy az „új osztály”-elméletek, és a technokrata-menedzseri pozíciók értelmiség általi kisajátítása végül nem történt meg, a politikai szerepvállalás mértéke pedig a kohorszhatásokba van beágyazva (tehát az adott értelmiségi csoportot fiatalkorában érő impulzusok és lehetőségek függvénye).

Huszár (1977) hat funkciót nevez meg az értelmiség kapcsán, ugyanakkor felhívja a figyelmet arra, hogy ezek mindegyikét az értelmiség nem gyakorolja, illetve hangsúlyozza, hogy a funkciók időben is változhatnak. Írásában megnevezi a kultúrateremtő funkciót, a tudomány és a technika fejlesztését, az ideológiai feladatokat,

<sup>11</sup> Huszár (1977) ismerteti a Szcsepánsky által leírt szókratikus értelmiség kategóriáját is, amely az igaz, a szép és a jó létrehozását és védelmét célozza meg.

a tömegtájékoztatási eszközök működtetését<sup>12</sup>, az adminisztratív-bürokratikus szerepek ellátását, illetve a kritikai funkciókat.

Fónai (1995a) értelmiségi típusokat is elkülönít munkájában, amelyek a következők: vátesz és a misszionárius; „élő lelkiismeret”; eszmék és kultúra létrehozója; innovátor és kreátor; társadalomkritikus; szürke eminenciás; antipolitikus; illetve szakértő, tervező és technokrata. A típusokat az elméleti keretekre építve alakította ki.

Az értelmiség tulajdonságain és szerepein áttekintve azt mondhatjuk tehát, hogy egy messzemenően heterogén csoportról beszélünk, ahol a mezőben elhelyezhető személyek inkább a tulajdonságok-szerepek bizonyos korlátozott körét tudják felvállalni vagy ellátni. A heterogenitást az ideológiai dimenziók mentén történő tagolódás is fokozza (vö. Kristóf, 2011). Az értelmiség vertikális szétterjedtsége is megfogható és kutatható jelenség – elég, ha az értelmiségi elitet kutató leírásokra gondolunk, vagy azokra a megközelítésekre, amelyek az elit szerepét a csoport egészének öndefiniálásában tárják fel (Mátay, 2002; Fónai, 1995a). A kulturális és tudáselemek termelésének és fogyasztásának tagozódásában is értelmezhető ez a rétegzettség, miközben a csoport alsó, elmosódó határára például a „papucsba bújt értelmiségi”<sup>13</sup> vagy a „kisértelmiség” (Karády, 2012b) kifejezés utal. Az értelmiség fogalmi meghatározása hasonlítható a társadalmi szerkezetet meghatározó rétegződési dimenziókhoz is; az itt használt dimenziók mentén (pl. műveltség, közéleti jelenlét, társadalmi csoportok érdekeinek felvállalása és iskolai végzettség) az egyes képviselők eltérő pozíciókban helyezkednek el, s e pozíciók sűrűsödése adja az elméletek során megismert fő csoportokat.

Az értelmiséghez való közelítés egyik csapásirányának Kristóf (2011) az elitelméleteket nevezi meg, amelyek a társadalmi struktúrában is segítenek elhelyezni a csoportot, illetve a társadalom többi csoportjára hatást gyakorló réteggként definiálják azt. A szerepeken és tulajdonságokon átfutva azonban joggal lehet az az érzésünk,

12 Nem véletlen, hogy az értelmiség XIX. századi létszámbővülése egybeesik a sajtó és a könyvnyomtatás felváltásával, s képviselőik közül sokan az írókhoz tartoznak – például Zola is, aki központi alakja volt a Dreyfus-per kapcsán kialakuló diskurzusnak. A technikai eszközök technikai fejlődése értelemszerűen a tömegtájékoztatási eszközökkel kapcsolatos funkciót is átalakítja, az internet alulról szerveződő működési elvei és „műfajai” (blogok, vlogok, podcastok stb.) pedig új típusát termelik ki az értelmiségnek, vagy új eszközöket adnak a meglévő értelmiségiek kezébe.

13 Ez utóbbi kifejezést azoknak a tanároknak a kapcsán használták, akik munkaidejük lejártával „levetik” az értelmiségi szerepkészletüket (Tőke, 1970).

hogy azok csupán az elit szegmensére vannak kihegyezve és megalkotva,<sup>14</sup> és a statisztikában és oktatáskutatásokban használt definíciók (pl. a diplomához kapcsolás eszköze) ennél jóval lazábban húzzák meg a csoporthatárokat. Az így formálódó szakadékokat a tömegessé váló felsőoktatás kialakulása valószínűleg tovább mélyíti.

A politikai kontextus, amely számos, az értelmiséghez kapcsolható tulajdonsággal kapcsolatban áll (adminisztratív funkciók, ideológiai feladatok, kritikai funkciók gyakorlása, médiában való jelenlét és a működtetés lehetőségei stb.) eltérő lehetőségeket teremtenek az értelmiség számára az egyes országokban, de a szereplehetőségek és feladatok a centrum, periféria és félperiféria viszonylatában (vö. Wallerstein, 1983), illetve a kolonizációval kialakuló kapcsolatrendszerekben is értelmezhetők.<sup>15</sup>

### 2.1.2. Az értelmiség ideáltípusai

Mind a nemzetközi, mind pedig a hazai szakirodalom az értelmiségi lét és szerepkészlet három ideáltípusát különíti el: az intellektuelt, a szakembert és az intelligenciát.<sup>16</sup> Ha az eddigi fogalmi tartalmakon, illetve a különböző vállalt és megcélzott társadalmi feladatokon áttekintünk, azt láthatjuk, hogy ez a három ideáltípus eltérő jegyeket mutat. Történelmi gyökereik, földrajzi beágyazottságok, iskolázottságuk és működésük egész keretrendszere más-más jegyekkel írható le. Ennek a három típusnak a rövid bemutatásával egyrészt az a célunk, hogy rávilágítsunk a magyar értelmiség történeti változásaira, másrészt pedig az egyes szereplehetőségek elemeit a későbbiekben a kapott eredményeinkhez illesszük.

Az intellektuel ideáltípusa a már említett Dreyfuss-ügy kapcsán történő szerepvállalás során kerül be a köztudatba, majd megadja a társadalmi vitákba bekapcsolódó, a közvéleményt saját álláspontjukkal alakítani kívánó személyek öndefinícióját, és lassan a közbeszédben is használatossá válik. Émile Zola szerepvállalása, aki író létére politikai-közéleti kérdésekben osztotta meg véleményét, komoly visszhangot

14 Fónai (1995a) szerint az egyes értelmiségi csoportok „elit” szegmenseinek nagy szerepe van az értelmiség öndefiníciójában, és az így megszülető alapelveket a csoport „alsó” részei is magukévá teszik.

15 Aron (2017) egyrészt hangsúlyozza, hogy az értelmiség szerepe a nem nyugati országokban még jelentősebb, mint a centrumországokban, illetve munkájában kitér a gyarmatok és az anyaország közötti kapcsolatrendszerre is. Carrington (2010) az új értelmiségi identitás kiépülését a migráció és relokalizáció kapcsán tárgyalja, és hangsúlyozza, hogy ebben a társadalmi helyzetben a szereplők modellképző funkciója erősebb.

16 Ez a tipológia Magyarországon először Fónai (1995a) interpretációjában látott napvilágot.

váltott ki, és a korban szokatlan megnyilvánulásként volt értelmezhető (Fleck, 2006). A szakirodalom azonban arra hívja fel a figyelmet, hogy a csoport korábbi képviselői már a vitát megelőző évtizedekben is léteztek a francia közéletben,<sup>17</sup> és önmagukat a társadalom szellemi és erkölcsi elitjeként definiálták (Fónai, 2003), mivel kulturális tőkájük és tudásuk,<sup>18</sup> valamint morális elveik alapján érezték feljogosítva magukat arra, hogy saját állásfoglalásaikkal közéleti vitákban részt vegyenek, illetve a közvéleményt formálják.<sup>19</sup> Müller-Dohm (2006) a vitákban való részvételt kulcsfontosságúnak látja, amikor kijelenti, hogy ezek a személyek az érveik minősége miatt lesznek értelmiségiek, és nem a szaktudásuk miatt. Ennek a szerepkészletnek lényeges eleme a kritikai attitűd, ami a hatalmat birtokló személyekre és struktúrákra is irányul, az eszmék képviselete és értelmezése, illetve a párbeszédekben való részvétel (Fónai, 1995a; Kristóf, 2011). Személyes függetlenségük és autonóm pozíciójuk révén az intellektuelek képesek olyan vélemények kifejtésére, amelyeket nem kötnek az állami betagozódás gátjai. Bourdieu hangsúlyozza, hogy ebben a kulturális és közéleti térben az értelmiségieknek a politikától, a gazdaságtól és a vallástól függetlennek kell lenniük, miközben tevékenységük eszközei leginkább a politikusok eszközrendszeréhez hasonlítanak (Bourdieu, 1996).<sup>20</sup> Az intellektuelek a nagyobb volumenű társadalmi átalakulások és mozgalmak fontos szereplői voltak – akár a forradalmakat, akár pedig a nemzedékeket felrázó tiltakozó vagy ellenállási mozgalmakat tekintjük át. Létük tehát politikai kategória is egyben, s működésük a közélet történéseivel párhuzamosan történő párbeszéd nélkül elképzelhetetlen, ugyanakkor a valóság- és társadalomértelmezésük, kulturális kódjaik szintje más regiszterekben mozog, mint az állampolgároké. Legitimitásukat viszont éppen ez a tény biztosítja.

A gondolatok és állásfoglalások népszerűsége attól függ, hogy az adott intellektuel el tudja-e adni azokat a közösséggel történő párbeszéd piacán. Tevékenységük egy adott mezőben zajlik, amely, mivel korlátozott, a szereplőket versenyre sarkallja. A vélemény tehát áru is egyben, s az adott személy presztízse, reputációja a piacon elért sikereinek összessége. A közvetítő struktúrák – mint például a napilapok – azonban eleve korlátozott szabadságot biztosítanak, és a véleményeket is, hogy azok

17 Fleck (2006) ilyen intellektuelként jellemzi Alexis de Tocqueville-t.

18 Bourdieu (1996) szerint a tudományos tekintély fordítható át egy olyan bázissá, amelyre egy intellektuel magatartás felépíthető, és adott személyt ekkor fogadják el ebben a minőségében.

19 Alexander (2006) Webert idézve írja, hogy az intellektuel szerep kialakulásához a racionalitás elengedhetetlen.

20 A függetlenség az autoriter rendszerek időszakában kulcsfontosságú, és morális elemekkel telített magatartásforma. A függetlenségnek Benda (1997) is nagy jelentőséget tulajdonít.

sikeresek legyenek, a befogadókra kell szabni (Mills, 1975). A közönség megtalálása ugyanakkor azzal a következménnyel jár, hogy az adott személy stabil anyagi helyzetbe kerül, nem szorul pártfogókra vagy állami pozíciókra, ami biztosítja számára a szabadabb véleménynyilvánítás jogát (Schumpeter, 1975). A piaci motívumok fel erősödése azzal a veszéllyel is járhat, hogy az intellektuelfogalom mögött klasszikusan meghúzódó morális alapelvek, eszmék és értékek háttérbe szorulnak, s kevésbé fogják meghatározni a közvetített tartalmakat.

Az intellektuel-szerepkészlet megformálásához több tényező együttállása is szükséges. A tömegtájékoztatói eszközök és a média képes eljuttatni az adott tartalmakat az egyénekhez, hiszen az írás-olvasás az értelmiség kommunikációjának központi módja (Gouldner, 1979). A modernizáció a potenciális befogadók bázisát folyamatosan növelte, viszont a megnövekedett bázis differenciálódására a csoportnak is reagálni kell. Fontos az is, hogy a kommunikációs folyamatban a tartalmakat kibocsátók és a befogadók megtalálják egymást, és a tartalmak szabadon áramoljanak – ami viszont a demokratikus rendszerek sajátja. Az intellektuel lét éppen ezért kockázatos is lehet, s a kommunikációs csatornákat egyes politikai szituációk a „szamizdat” formák felé mozdítják, bizonyos rendszerek pedig teljesen felszámolják azokat.<sup>21</sup> Ennek az ideáltípusnak a gyökerei és mintái értelemszerűen a nyugat-európai demokráciákban erősebbek.

Fleck (2006) azonosítja azokat a fő témákat, amelyek a közéleti viták fő irányait képezték a századfordulón, majd azt követő évtizedekben: ilyen volt a nacionalizmus, a szekularizáció folyamata, a nyugati civilizáció szerepe, illetve olyan társadalmi csoportok képvisellete, mint a nők<sup>22</sup> és a munkások. A huszadik század közepén ezek a témák a fogyasztói és tömegtársadalmak működésével egészültek ki. Kérdés az is, hogy hol húzódik az a határ, amin belül az intellektuel adekvát véleményt tud kifejezni. Ha abból indulunk ki, hogy minden értelmiségi bizonyos tudományos tudással rendelkezik, azonban ennek horizontja korlátozott, jogosan tehetjük fel a kérdést, hogy van-e joga olyan kérdésekben megnyilvánulni, ami ezen a horizonton túlnyúlik. Bourdieu (1996) kifejezésével élve „totális intellektuelnek” nevezhetjük ezt a pozíciót, amelynek betöltése a szakosodás és a tudományterületek belső differenciáltságának növekedése miatt egyre nehezebbé válik.

A nemzetközi szakirodalomban a huszadik század utolsó évtizedeire és az ezredforduló utánra vonatkoztatva gyakran bukkan fel az a vélemény, hogy az intellektuel

21 A politika és az értelmiségi lét viszonyát egy későbbi alfejezetben fogjuk bővebben tárgyalni.

22 Evans (2006) tanulmánya átfogó képet nyújt az intellektuel csoport születésének és működésének genderszempontról megközelítéséről, s mutatja be például Beauvoir és Woolf pályaképét.

szerepeket betöltő és felvállaló személyek köre csökken (Jacoby, 1987), a közönséget pedig, amely munkájukhoz elengedhetetlen, már kevésbé képesek megmozgatni vagy formálni. Mások a szerepkészlet hanyatlását a fogyasztói társadalom dominanciájával is párhuzamba állították (Fónai, 2003).

A félperifériás vagy perifériás társadalmakban, ahol a centrumországokhoz való felzárkózás központi és nehezen megvalósítható kérdés, a társadalom szerkezete pedig eltérő jegyeket mutat, az értelmiség csoportja más módokon és más célokkal kezdett kiformalódní. A társadalomfejlődés útja eltért a nyugati mintáktól: a polgárság és kereskedő rétegek már a középkortól kezdve alacsonyabb arányban képviseltették magukat, a városok fejletlenebbek voltak – illetve más jegyekkel és jogállással voltak leírhatók (Weber, 1970; Beluszky, 2005). Az írni-olvasni tudók aránya alacsonyabb volt, a középkori kultúra reprezentatív helyei, az egyetemek pedig a ritkább hálózatot alkottak vagy csak ideiglenesen működtek (mint például a Magyar Királyság területén). A modernizációs folyamatok késéssel és eltérő jegyekkel indultak, a társadalmak leírására pedig a „torlódott” vagy „kettős” szerkezet jellemzőbb (ezek árnyaltabb megközelítését adja: Éber, 2011). A tradicionális és a modern szegmens közé szoruló, lassan gyarapodó értelmiségi réteg háttere Kelet-Európában kezdetben (bár nem kizárólagosan) nemesi származású volt – első képviselőik pedig leginkább a nemesek elszegényedett, de kulturális tőkével ellátott, nyugati mintákat ismerő csoportjai voltak. Mivel a kor politikai rendszereit kötötte a rendies jelleg, ami bizonyos gazdasági és társadalmi változások gátját képezte, az értelmiség kelet-európai típusának, amit a szakirodalom intelligenciának nevez, az állammal szembeni szerepvállalás és a modernizáció elindítása és felgyorsítása lett a célja, amihez a sajátos félperifériás-perifériás helyzetre adott ideológiai öndefiniálás eszmékben megtestesülő válaszai társultak. Az így formálódó szellemi irányzatok köre szépen megragadható például a XIX. századi orosz eszmetörténetben, amely a nyugatos irányzatok mellett kitermelte többek között a narodnyik mozgalmat, az anarchizmust és a forradalmi szocialista mozgalmat is (Fónai, 1995; Bocsi, 2001) – ezek az intelligencia mint csoport erős ideológiai elkötelezettségére utalnak. Az intelligenciához tartozó személyek gyakran „társadalmon kívüli” állapotban, félig illegálisan vagy emigrációban éltek, de igyekeztek aktívan szerepet vállalni a változásokban, és motorjai lenni az általuk szükségesnek tartott folyamatoknak – s nem csak közéleti vitákban részt venni vagy a közvéleményt formálni, mint az intellektuelek. Azt is látni kell azonban, hogy az intellektuelek működéséhez szükséges kulturális piaci viszonyok, az írni-olvasni tudó befogadók széles köre, a cenzúra nélkül működő sajtó, és a közéleti részvétel megélhetést garantálni tudó működése ezekben a társadalmakban hiányoznak vagy korlátozottan vannak jelen. Fónai (2003) szerint egyfajta váteszi, misszionáriusi



szereppel írható le az intelligencia magatartásformája, amely a társadalom alsóbb csoportjaival történő ideológiai azonosulással egészül ki (például a narodnyik-mozgalomban). Az intelligencia tagjai gyakran képezték a bázisát a XIX. század utolsó évtizedében vagy a XX. század első szakaszában radikális mozgalmaknak, amelyek hatalomra jutásuk esetén pozícióba is helyezték képviselőiket. Az intellektuelekkel összehasonlítva közös elemként tudjuk megnevezni a kritikai funkciókat és a kívülállást, illetve az ideológiák erős jelenlétét, ugyanakkor a társadalmi háttér és célok, valamint a célélérés módozataiban már sajátos jegyeket mutat fel a csoport, amely a szocialista társadalmak megszületésével kerül új helyzetbe (Fónai, 1995a). Elemzésünk során az értelmiségi szerepkészlet felmérésekor olyan itemeket is kialakítottunk, amelyek az intelligencia fogalmához köthetők – ilyen a morális tartalmak, a társadalmi csoportok érdekeinek védelme és képviselete vagy az értelmiségi lét mintaadásként való értelmezése.

A szaktudás eleme, amelyre az értelmiség harmadik ideáltípusa épít, Szelényi (1990a) megfogalmazása szerint nem rendelődik alá az ideológiai elemeknek, s ez az attitűd az egész kelet-európai értelmiségre jellemző lesz, akik majd a szocialista társadalmak kiformalódásával, a redisztributív rendszerekben való pozíciók megszerzésével „jutnak hatalomra”.<sup>23</sup> A szakembszerep a szakirodalom alapján a harmadik lehetséges ideáltípus. Ebben az esetben a vállalt feladatok és a munka típusa az adott szakmához kötődik, és ehhez egy, a társadalomban betöltött pozíció is társul. Bizonyos professziók komoly múlttal rendelkeznek (orvosok, jogászok), és az értelmiség mint gyűjtőfogalom megszületése előtt is önálló mezőként voltak értelmezhetők. Ezek jellege a legtöbb esetben céhes rendszerű és hierarchikus (Kapitány és Kapitány, 1998). A szereplők sajátos tekintélyekkel bírnak, és az elérhető erőforrásokért és pozíciókért küzdenek (Bourdieu, 1996). Hasonló sajátosságokkal írható le az egyetemek világa is, ami vizsgálatunkban az oktatói interjúk miatt kap jelentőséget. A modernizáció más, az iparhoz és a természettudományokhoz kapcsolódó szakmák igényét emelte meg, amelyet a felsőoktatás ezen szegmensének professzionalizációja és bővülése kísért. A klasszikus szakmák mellett újonnan megjelenő szemi-professziók (Fónai és Dusa, 2014) mezői kevésbé letisztult működéssel bírnak, határaik elmosódtak, és a reputációt biztosító elemek pedig kevésbé számosíthatók és körülírhatók. Ezek a foglalkozások értelemszerűen a társadalom szerkezetében alacsonyabb státuszt biztosítanak (Nagy K., 2009).

23 Később Szelényi korrigálja ezen véleményét egy későbbi írásában, és a nyolcvanas évek folyamatait elemezve arra jut, hogy az értelmiség nem került osztálypozícióba, ami a második gazdaság kialakulásával és az ennek következtében kialakuló megváltozott társadalomszerkezettel magyarázható (Szelényi, 1990b).

A szakember-szerepértelmezés mentes bizonyos, az intellektuel és az intelligencia esetében megfigyelhető elemektől: ilyen az eszmék és az ideák felvállalása, a morális állásfoglalások vagy a társadalom formálásának igénye. Ebből a szempontból tehát neutrálisabb és technikaibb jellegű. A csoport tagjainak megélhetése a szakmájuk révén biztosított, ugyanakkor ez a helyzet szervezetekbe, cégekbe vagy az államba integrálja őket, s nem adja meg a lehetőségét a kívülállásnak vagy a függetlenségnek. Ellenben bekapcsolja ezeket a személyeket azokba az értelmiségi csoportokba, amelyek a döntés-előkészítésben vagy a végrehajtásban vállalnak szerepet. Ugyanakkor, ha a szakemberek a kapitalista viszonyok között a szaktudásukat képesek eladni, vagy egy általuk alapított vállalkozást sikerre vinni, ez a személyi-strukturális függés lebontható, miközben „csak” a piac működésének elveit kell szem előtt tartaniuk.<sup>24</sup> A szaktudás kiemelt fontossága a professzió gyakorlásán alapszik, és mivel nem kell szakterületükön túlnyúló kérdésekben véleményt formálniuk (mint az intellektueleknek), a kultúra elemeinek a felhalmozása és az általános műveltség kevésbé járul hozzá az egyes személyek szimbolikus tőkájéhez. Tudásuk és cselekvési módjaik a „techné” fogalmához illeszkednek (Fónai, 2003). A kelet-európai szocialista társadalmak államapparátusa ezeket a személyeket a redisztribúciós rendszerbe integrálni tudta, és mivel ez a szerepértelmezés kevésbé telített ideológiákkal és eszmékkel, működésük zavartalanabbnak volt tekinthető. A szakemberszerepek fontosságát elemzésünk során a felsőoktatás működési módjának átalakulása és a hallgatói igények megváltozása adja. A posztindusztriális társadalmak megjelenése az értelmiség társadalmi funkcióinak átalakulásával is jár, amelynek során a szakember elemek kerülnek előtérbe (Fónai, 1995a). Kérdés ugyanakkor, hogy ezek esetleges előtérbe kerülése a nyugati funkciók hatásának tekinthető-e.

Az értelmiség tulajdonságainak, szerepeinek és ideáltípusának leírását azzal a gondolattal zárjuk, hogy munkánknak nem célja egyik vagy másik megközelítési mód alapként való használata, hiszen empirikus elemzésünkben arra törekedtünk, hogy a hallgatók szerepértelmezésének és az egyetem működésének teljes spektrumát lefedjük, s be tudjuk majd azonosítani az értelmiségképzés jelenleg működő szálait.

---

24 Ahogyan az intellektueleknek is igazodniuk kell a kulturális-kommunikációs piac szabályrendszeréhez.

## 2.2. AZ ÉRTELMISÉG TÖRTÉNETI MEGKÖZELÍTÉSE ÉS A DISKURZUSOK JELLEMZŐ IRÁNYVONALAI

Az értelmiség társadalomtörténeti megközelítése nem képezheti elemzésünk elméleti kereteinek fő csapásirányát, hiszen kutatásunk egyrészt a felsőoktatás nevelésszociológiai alapjait használja, másrészt pedig a kurrens trendekre fókuszál. Éppen ezért az értelmiség történeti megközelítéséről csupán egy vázlatos képet nyújtunk – s tehetjük mindezt azért, mert más munkák mind a nemzetközi, mind pedig a hazai helyzetet korábban alaposan feltárták, áttekintő képet adva a csoport egészéről, illetve kisebb csoportokra fókuszálva (többek között: Le Goff, 1989; Huszár, 1977; Mazsu, 2012; Karády és Nagy P. T., 2012). A kapott eredmények értelmezésekor ugyanakkor két szálát fontosabbnak tartunk: egyrészt az utóbbi évtizedekben zajló változásokat (a mediatisáció hatása, a tudáshoz való viszony átalakulása, a politikai kontextus szerepe), másrészt pedig a magyar értelmiség kiformalódását és sajátosságait. Végül ez utóbbi csoportnak a helyzetét a huszadik század második felének és az ezredfordulóhoz az ide kapcsolódó, nem történeti jellegű kutatásainak segítségével vázoljuk fel.

### 2.2.1. Nemzetközi kitekintés az értelmiség történetére

Ha az értelmiség társadalmi szerepét és munkájának jellegzetességeit univerzális jelenségként értelmezzük, és a csoport jelenlétét a hierarchizálódó társadalmak megszületésétől feltételezzük, akkor minden esetben fogunk találni egy olyan réteget, amely a jelek, szimbólumok kezelésének és létrehozásának ekkor még transzcendens keretek közé ágyazott munkáját elvégezte. Huszár (1977) áttekintő történeti elemzésében sorra veszi az ókori civilizációkat, s mutatja be a különböző kultúrák kapcsán a kulturális és szimbolikus tőkét felhalmozó és kezelő csoportokat. Nem célunk ezeket részletekbe menően ismertetni, ugyanakkor bizonyos elemek kiemelése érdekes adalékot kép ezhet – ilyen például a szinte minden esetben megfigyelhető hierarchikus szervezeti forma a pápáson belül, a réteg differenciálódása, a világi értelmiség kiformalódása a sumer városállamokban vagy az államapparátusba való szoros betagozódás Egyiptomban. Ezeken a színtereken az írástudás kiemelkedő szerepet kapott, a készség birtoklói pedig előjogokat nyertek. A csoport tagjainak képzéséhez iskolai rendszer kapcsolódott, több esetben szigorúan körülírt és egymásra épülő fokozatokból álló vizsgarendszerrel (például a mandarinok képzésének esetében). A választóvonal az értelmiség és az alsóbb csoportok között relatíve éles volt. Az első generációs értelmiségiek vizsgálatához köthető kérdés a csoport zártsága, s itt láthatjuk, hogy a

réteg alulról nyitott volt, miközben felső szintjei sokkal zártabbak maradtak (Huszár, 1977). A görög városállamok kapcsán több olyan elemet is láthatunk, amelyek rokoníthatók a munkánkban korábban bemutatott szerepekkel, tulajdonságokkal és trendekkel – ilyen például a közéleti viták fontos szerepe, az írók és költők kitüntetett, tehetségükkel megszerzett pozíciója, a racionalitás vagy a különböző filológiai iskolák ideológiai tagoltsága. A hellenizmusban a tudomány bürokratikus apparátusa és intézményhálózata is kialakult, s jelentősekké válnak a tudományos műhelyek közötti kapcsolatok is (Huszár, 1977).<sup>25</sup>

A középkori Európában a városok képezték az értelmiség megszületésének terepét (Le Goff, 1979), s fontos színhelynek tekinthetjük a XI. századtól a kapukat megnyitó egyetemeket is. Az egyre bővülő iskolahálózat, az írni-olvasni tudók arányának emelkedése, a kereskedelem és az ipar fejlődése, illetve az államapparátus, valamint a királyi és nemesi udvarok igényei egymással összefonódva emelték a képzett szakemberek iránti igényt. Ezzel párhuzamosan mind az egyetemek, mind pedig a tudományok szekularizációjának folyamata is elindult, és az egyes diszciplínák logiko-empirikus jellege is erősödött. A skolasztikus dogmák megkérdőjelezése az értelmiség kritikai funkciójával, a vitákban való részvétel a közéleti magatartással állt szoros kapcsolatban. A kulturális tőke felhalmozásának és a művelt embernek az ideáját a reneszánsz hozta magával. Brym (2015) hangsúlyozza, hogy a művelt, írástudó szakemberek bővülő foglalkoztatási lehetőségei az akár világi, akár egyházi patrónusoktól való elszakadást biztosította – korábban láthattuk az intellektuelek kapcsán, hogy ennek kulcsfontosságú szerepe van a közéleti funkciók funkciók ellátásakor. A nyugat-európai társadalmakban az értelmiség – véli Brym (2015) – az 1600-as évektől jól definiálható csoportként jellemezhető. Gouldner (1979) azt is fontosnak tartja, hogy a latin nyelv háttérbe szorulásával és a nemzeti nyelvek használatával az eszmék, tudományos produktumok, műalkotások vagy hitviták sokkal nagyobb közönséget voltak képesek elérni. A kora újkori és újkori társadalmakban az iskolarendszer bővülése egy önmagát is gerjesztő folyamat volt, hiszen a nagyobb létszámban megjelenő korosztályok tanításához több pedagógus volt szükséges. A kulturális piac bővülése az intellektuel szerep megteremtéséhez járult hozzá, míg az ipari-technikai fejlődés az egyetemek és a tudományterületek további differenciálódását eredményezte. Ez utóbbi, mint ahogyan korábban láttuk, a szakember ideáltípusával rokonítható, ahol

25 Korábban utaltunk arra, hogy egyes elméletek szerint az értelmiség közéleti szerepvállalása egyfajta ingamozgással is leírható – érdekes párhuzamként hozható a konfucianizmus és a taoizmus társadalmi jelenlétének eltérő volta vagy a különböző görög filozófiai irányzatok eltérő irányzatok állásfoglalásai.

a morális és értékekkel meghatározható tartalmak háttérbe szorulnak. A közélet teri messze nem korlátozódtak az egyetemekre – ez utóbbi intézmények piacosodása Jennings (2005) szerint már az 1820-as években elkezdődött. A napilapok mellett a szalonok, kávéházak<sup>26</sup> sokkal fontosabb bázisát képezték az értelmiségi diskurzusoknak,<sup>27</sup> azonban az írni-olvasni tudók aránya és a lapok előfizetői még így is egy relatíve alacsonyabb létszámú befogadói csoportot jelentettek. Az értelmiség csoportjának létszámbővülésével annak belső differenciálódása is együttjárt, amely az eltérő szerepértelmezésekben is megnyilvánult. Mozgásterületet azonban az állam és az egyház fennhatóságának csökkenése jelentősen megnövelte.

### 2.2.2. Az értelmiségi lét aktuális kihívásai

Az értelmiséggel foglalkozó szakirodalmakat áttekintve általánosnak tekinthető az a vélekedés, hogy a különböző szereplehetőségek megvalósítása egyre inkább nehézségekbe ütközik – legyen ennek magyarázata akár külső, akár pedig belső tényezőkre beágyazott. A nehézségek leírását olykor válságként definiálják. Bauman (2013) álláspontja szerint az értelmiség krízist él át, amely státuszvesztéssel jár, és mindez komoly vitát generált a társadalomtudományokban az értelmiség szerepéről. Az értelmiség státuszvesztésének hipotézise a hazai kutatásokban is megjelenik (Fónai, 2003). Kiss (2014) ugyanakkor joggal jegyzi meg, hogy az értelmiség hanyatlásáról szóló diskurzus magától az értelmiségtől származik. Jennings (2005) hangsúlyozza, hogy Benda az értelmiség hanyatlásának kezdetét a XIX. század végére tette, és felhívja arra is a figyelmet, hogy bizonyos jelenségek, amelyeket a vitákban a dekadencia jeleként értelmeznek (például a piaci viszonyok miatti íráskényszer és az írás rentabilitásának kihasználása), egyáltalán nem újak.

Ennek a vitának az eldöntése nem a mi feladatunk, azonban arra a megváltozott keretrendszerre, amely a huszadik századra és az aktuális körülményekre jellemző, reflektálnunk kell, hiszen a kapott empirikus adataink ennek fényében értelmezhetők. A kihívásoknak és belső feszültségeknek széles körét tárja fel a szakirodalom (vö. Fónai, 1995a; Kiss, 2014), jelen munka azonban nem képes ezek átfogó és tételes bemutatására. Választásunk ezért olyan elemekre esett, amelyek a magyar értelmiség

26 A társadalmi nyilvánosságról szóló, Habermas művén alapuló viták összefoglalását Mátay (2015) tekinti át.

27 A csoport egyetemekre való visszahúzódnását Jacoby (1987) az értelmiség hanyatlásával állítja párhuzamba.

helyzetét máig formálják (az autoriter rendszerek keretei), illetve a jelenlegi felsőoktatási teret alakítják (a közönséggel való kommunikációs nehézségek, a tudáshoz való viszony megváltozása, a művelődési szokások átalakulása és a posztmodern értelmiségre gyakorolt hatása).

### *2.2.2.1. A politikum korlátai*

Az első és talán legfontosabb kihívást a politika alrendszere és a politikai szerepvállalás képezi. Számunkra ennek jelentőségét az adja, hogy a jelenleg értelmiségi pozícióban lévő személyek gyermek- és ifjúkora, gyakran pályájának kezdete a szocializmus időszakára esett, amely korlátozott nyilvánosságával, kontrollált formáival erősen húzta meg az értelmiség működési lehetőségének határait. A huszadik század első felében megszülető totális államok, a második világháború után kiformalódó szatellitállamok sora, majd pedig a posztszocialista országok sajátos keretrendszert biztosítottak az értelmiség működésének, miközben kitermelték saját ideológiusaikat és szakembereiket, másokat pedig a peremre sodortak vagy teljesen ellehetetlenítették tevékenységüket. Ennek oka a csoport szerepeiben és tulajdonságaiban keresendő: a kritikai reflexió, az alternatívákban való gondolkodás, a közbeszéd formálása egyszerűen nem illeszthető össze annak független és kötetlen formájában egy totális vagy autoriter rendszer működésével (vö. Fónai, 2003). Más esetben az értelmiség meglétét már az adott ideológiai keretekkel (például a marxista osztálytársadalom elméletével) is nehezen lehet összeegyeztethetőnek tekinteni, de volt olyan helyzet, amikor az értelmiség mint csoport a rendszer ellenségeként volt definiálva, és pusztán a tipikus fizikai jegyei is elegendőek voltak a retorzióhoz, hogy valakit kivégezzenek. Az adott, hatalomra kerülő rendszerek ideológusai a pozíciókba hirtelen bekerülve gyakran azzal a dilemmával szembesültek, hogy az ideák gyakorlati megvalósítása eredeti formájukban (más esetben pedig a gyakorlati ismeretek és némi rugalmasság nélkül) nem lehetséges. A hivatalos eszmék talaján álló, de értelmiségi létük jogán polemizáló és vitákat generáló prominens ideológusok rendszerrel való szembefordulása, kegyvesztetté válása logikus folyamatnak tekinthető.

A kiformalódó politikai rendszerekre adott értelmiségi válaszok igen eltérők lehetnek, elég, ha a frankfurti iskola képviselőire gondolunk, míg Heidegger náci rendszerben való szerepvállalása egy ettől eltérő alternatívát jelöl – Auer (2006) ezzel kapcsolatban jegyzi meg, hogy a műveltség és a tudás nem véd meg a politikai butaságtól. Az ideológiai azonosulás vagy az ideáktól mentes szakember- és végrehajtó szerepek vállalása azonban betagozódási lehetőséget biztosított – az előbbi

különösen a humán és társadalomtudományi területen alkotóknak, míg az utóbbi az ipari-természettudományos vonalon (különösen a redisztributív rendszerekben). Koloski (2007) a lengyel államszocialista rendszert elemezve azonosította az értelmiség három működési lehetőségét: a betagozódást, a nyílt ellenzékbe kerülést vagy a peremen való egyensúlyozást (ami a saját morális elveikkel történő egyensúlyozást is jelentette). Szintén Koloski (2007) foglalja össze a kommunista rendszerek kialakulásában szerepet játszó értelmiséggel kapcsolatos vitát, amely a felelősség kérdését is felveti. Motivációikat elemezve a presztízt, a nyugati rendszerek vélt vagy valós korlátait, a kommunizmus metafizikai vonzását nevezte meg, illetve azt a kényszerhelyzetet, hogy egyszerűen nem rendelkeztek más alternatívával. Az értelmiség ezen típusát a szerző a „cooperative intellectual” kifejezéssel írja le.

A politikai krízisek, jegyzi meg Arendt (1992), az értelmiséget bevonják a politikába, alapvető működését pedig kockázatos tevékenységgé alakítják. A saját közvetlen környezetükben kialakítandó közéleti térben való hatásukat ugyanakkor (ha a nagy nyilvánosságtól el is vannak zárva) – Bibó (1994) kifejezésének parafrázisával élve – a „szabadság kis köreiként” aposztrofálhatjuk. A totális-autoriter rendszerekben a szerepvállalás kockázatos, de megmutatkozhat benne az értelmiség számos alapvető funkciója: a társadalom alakítása, érdekérvényesítést biztosító szerepe, a vita lehetősége, az alternatívák felmutatása és a kritikai szemlélet. A rendszer tűrőképességnek határait a kulturális és tudományos szféra az öncenzúra eszközével is meghatározza, s a keretek puhulásával egyre távolabb tolja. Rendszerváltozások esetén az értelmiségi szereplők a korábbi évtizedekben kiharcolt pozíciójuk révén válhatnak a változások motorjaivá, és képezhetnek majd új politikai elitet. Auer (2006) szavaival élve a politikai szerepvállalás, ha kockázatos is az ilyen rendszerekben, megtérülhet.

A posztszocialista országokban az értelmiség közéleti szerepvállalását számos tényező teszi egyedivé. Egyrészt kiindulhatunk a klasszikus félperifériás helyzetből, másrészt pedig a civil társadalom relatíve fejletlen állapotából – ez utóbbi az intellektuelek tevékenységét alakítja. Joggal feltételezhetjük azt is, hogy a Szabó (1991) által leírt kettős szocializáció, ami a közéleti kérdések megvitatását a privát térbe helyezte, s fenntartásokat és passzivitást alakított ki a hivatalos tevékenységekkel szemben, máig ható, és bizonyos helyzetekben újra alkalmazható mintákat formált ki. A posztszocialista értelmiség a rendszerváltozás után magába fogadta a volt disszidens hazatérőket, a korábbi rendszerbe betagozódó menedzseri-technokrata csoportokat, illetve a második nyilvánosságból előrelépő személyeket (Ettrich, 2007), azonban a csoporton belül erős politikai polarizálódás tapasztalható (Krisztof, 2011). Ez a sajátosság az intellektuel létformát is korlátozza oly módon, hogy a

bizonyos pólusokhoz ténylegesen, vagy a közvélemény által odakapcsolt személyek lehetőségeit erősen megköti például a nyilvános terek megtalálásában és használatában, illetve szűri a potenciális befogadókat is, akiknek ezáltal esélyük sincsen az alternatív, más alapokról induló valóságértelmezések megismerésére.

### *2.2.2.1. A hanyatlás mítosza*

A nyugat-európai és az észak-amerikai, értelmiségről szóló diskurzus utóbbi évtizedeinek legmarkánsabb vitáját az értelmiség hanyatlása és eltűnése, közéleti jelentőségének csökkenése képezi.<sup>28</sup> Az ide kapcsolódó írások értelemszerűen leginkább az intellektuel szerepek gyakorlásának a szűkülésével foglalkoznak, ugyanakkor a campusokra való bezárkózás és az intézményi kötöttségek, valamint az eszmék és tudományos eredmények megosztásának változásai a szakemberszerepet is alakítják. Fuller (2009) a változások egyik okát abban látja, hogy az értelmiségiek nem találják a kapcsolatot a közönséggel, Reul (2005) pedig arról ír, hogy a csoport közéleti motivációja korlátozottabb, az elért hatás pedig fragmentáltabb. Davis (2006) kiemeli, hogy az értelmiségnek jelenleg egy globális térben kell működnie, de eközben az adott társadalom differenciáltsági foka is megnövekedett, és a politikai-filozófiai irányzatok is sokkal kevésbé összehangoltabbak. Furedi (2006) megemlíti a tudáshoz való megváltozott viszonyt, a szakmák professzionalizálódását és a menedzseri elemek előretörését és a specializáció magasabb fokát is. Míg korábban az értelmiség és a művészek nem külső nyomás és utilitarista elvárások miatt kerestek eszméket és megoldásokat, napjainkra ez megváltozott.

A hanyatlás mítoszának egyik kiindulópontja Jacoby (1987) munkája, amelynek alapvetése, hogy az értelmiség utolsó nagy generációja a huszadik század első felében született, és az újabb képviselőik már a campusokra bezárkózva, a tágabb közönséget el nem érve építik fel a tudományos pályájukat, tehát „akademizálódnak” – ez a tevékenységi kör ugyanakkor távol helyezkedik el azoktól a közéleti kritériumoktól, amelyek az értelmiséghez kapcsolhatók. Jacoby a jelenség magyarázatát rendkívül összetettnek látja, hiszen formálja azt a közönség megváltozása, az értelmiség campusokra szorulása és az egyetemek struktúrájába való betagozódása, a városok térszerkezetének átalakulása, illetve az olvasási szokások megváltozása is. A korábbi, inkább a XIX. századhoz kapcsolható közéleti terek, mit például a kávéházak vagy a szalonok – amelyeket Habermas (idézi: Jennings, 2005) alapvető

---

28 A hanyatlás mítoszának egyik legnagyobb hatású műve Spenglerhez (1995) kapcsolható.



fontosságúnak tartott az értelmiség működésében, visszaszorulnak, így a megélhetés kényszere is elősegíti az akademizációt. Az akadémiai közeg ugyanakkor óvatosan kezeli a szabad képzelőerővel bíró, vállalkozó szellemű gondolkodókat, akik már elsősorban professzorok, és csak másodsorban intellektuelek. Munkájuk a tanulmányok és citációk számában mérhető, a tudományos módszertani alapos-sággal megírt tanulmányok pedig alkalmasak arra, hogy az egyetemi szférán kívül alig olvasott folyóiratokban megjelenjenek, a campuson túli közönség elérésére azonban már nem.<sup>29</sup> Mindezekon kívül a politika és az állami szféra struktúrái,<sup>30</sup> illetve a kulturális piac elvei is kötik az értelmiséget, valamint szűrik a gondolataikat. A külső kontextusok átalakulása tehát új keretet alakított ki az értelmiségi munkának, amely így logikus módon alakult át, s jelenlegi „hatásfoka” alatta marad a korábbi évtizedekben megszokottnak.

A közönség elérésének módját az internet alapvetően változtatta meg. Drezner (2009) az értelmiség hanyatlásáról szóló elméleteket áttekintve arra jut, hogy az internetet a legtöbb esetben egy olyan tényezőnek tekintik, amely a csoport visszaszorulását fokozza, működésének módját átszabja. Véleménye szerint azonban ez a logikai kapcsolat nem állja meg a helyét, hiszen azok a „műfajok”, amelyeket az utóbbi évtizedek kiformaláltak (blogok, vlogok stb.), egyrészt lehetővé teszik a közönség új csoportjainak a bevonását, másrészt pedig lebontják az akadémiai élet „alsó” korlátait. A gyors visszacsatolások lehetősége ráadásul annak a párbeszédnek a lehetőségét is visszahozza, amely a huszadik század második felében kevésbé volt jellemző. Az olvasás helyszíne – legyen annak tartalma akár politikai hírekkel, akár közéleti elemekkel kapcsolatos – a nyomtatott sajtó háttérbe szorulásával egyre inkább az online térbe helyeződik át, ami nem a hagyományos értelmiségi produktumok megszűnését jelenti, hanem inkább lehetőséget teremt más típusú alkotások létrehozására, illetve a kiegészíti a korábbi elemeket (például a könyveket vagy a véleményformáló cikkeket). A Jacoby (1987) által leírt akademizáció mértéke ezáltal lecsökken, és a közélet formálásában újra szerepet kapnak az egyetemek világán túli szereplők is, illetve sikerrel lépnek be ebbe a szférába az egyetemi oktatók fiatalabb generációi. Ha ez utóbbi gondolatot továbbfűzzük, akkor ezen oktatók esetében a

29 Az egyetemek átalakulásával és az oktatói munkakörülmények új sajátosságaival könyvünk egy későbbi fejezete foglalkozik – itt csak utalunk arra, hogy az egyetemek megváltozott működési módja is formálja a közéletbe bekapcsolódni kívánó egyetemi oktatók lehetőségeit.

30 Az értelmiség szervezeti betagozódását illusztrálja Jacoby (1987) szerint Bell elmélete is, amely intézményi hovatartozás alapján különbözteti meg értelmiség egyes kategóriáit, például az üzleti, a kormányzati vagy az egyetemi csoportokat.

hagyományos, státuszt biztosító dimenziók mellé az internetes forrásokból gyűjtött reputációt is odailleszthetjük, amely az intézmények és a személyek mezőben elfoglalt pozícióit is alakíthatja (vö. Kristóf, 2011).

A közönség elérésének technikai kérdését számos más változás is árnyalja. Fontos látnunk, hogy a kulturális javak fogyasztása korábban szorosabban volt beágyazva a rétegződésbe a hozzáférés lehetőségei, illetve a dekódolás képességének egyenlőtlenségekhez való illeszkedése okán (Bourdieu, 1978a). Az utóbbi évtizedek azonban inkább a „kulturális mindenevők” elméletével írhatók le (Peterson és Kern, 1996), ami szerint a társadalom középosztályának és elitcsoportjainak a fogyasztása a tömegkultúrával keveredik össze. Ez nemcsak azért fontos számunkra, mert az értelmiséget a kulturális tőkével való ellátottság, illetve a kulturális fogyasztás alapján is jellemeztük (és ez a változás az egyetemek kulturális klímáját is át fogja szabni), hanem azért is, mert az eszméket és állásfoglalásokat közvetítő termékek jellege is meg kell, hogy változzon. A tömegkommunikáció aktuális fázisában ráadásul az értelmiség által képviselt álláspontok csak egy szálát jelentik a médiában megjelenő véleményeknek (Kristóf, 2011) – és tegyük hozzá, hogy nem azt a szálát, amely fogalmazása és tartalma okán a legszélesebb rétegeket éri el.

A posztmodern paradigma a tudáshoz, az eszmékhez és az igazsághoz kapcsolódó narratívát alapjaiban írta át – s ha ezeket a fogalmakat az értelmiségi lét esszenciájának tekintjük (ahogyan az intelligencia és az intellektuel szereptípus esetében meg is tettük), akkor reflektálnunk kell erre a változásra is. A posztmodern a különböző ideák egyenértékűségét, az abszolút igazságok eltűnését és a mikrovilágok felszínre hozását alkalmazza a világ megértésének folyamatában. Ha ezeket a premisszákat elfogadjuk, az értelmiség, amely a mindenre vonatkoztatható tudás és az igazság birtokában volt eddig, a jelenlegi fragmentált világban már nem képes a kinyilatkoztatások megtételére. Bauman (2013) szerint ez azzal jár, hogy a korábbi szerepe helyett az értelmiség inkább a „tolmács” feladatait látja el. Ez a szerep felvillantja ugyan az alternatívákat, valamint interpretációs elemeket is tartalmaz, de a korábbi útmutatásokat már nem képes biztosítani. McLennan és Osborne (2005) pedig egy ennél is „szűkebb” fogalmat, a „mediátort” javasolja. A tudás szétforgácsolódása az univerzális értelmiség fogalmát, az „reneszánsz embert” lehetleníti el. Furedi (2005) a posztmodern értelmiségre gyakorolt hatását úgy foglalja össze, hogy annak szerepét limitálta, s ennek az okát a túl sok, egymással párhuzamosan futó eszmei áramlatban és a világról való tudás túl széles spektrumában látja. Mindezt kiegészíti azzal, hogy az emberek tudomány iránti viszonya is megváltozott,

ami a szkepticizmussal és az okfejtés erejébe vetett hit gyengülésével írható le.<sup>31</sup> Az értelmiség szerepe ezen körülmények között partikularista fókusszal tud csupán működni, s bizonyos csoportok igazságát tudja képviselni.

Az értelmiségi lét aktuális kihívásain és korlátain átfutva kijelenthetjük, hogy azok leginkább az intellektuel szerepfelfogást alakítják, amelynek gyökerei Magyarországon eleve korlátozottak voltak.<sup>32</sup> Ugyanakkor a politika szférájába való beilleszkedés és az állami-szervezeti kontroll örök dilemmája történelmi korokon átívelve állítja választás elé a közéleti szerepet vállalókat abban a formában, hogy néha tágabb, néha pedig szűkebb teret biztosít a kívülálláshoz vagy a véleményformáláshoz.

### 2.2.3. A magyar értelmiség történetéről

A magyar értelmiség gyökerei a középkori egyházi személyekhez nyúlnak vissza, akik azonban – Karády (2012a) szavaival élve – mindig rendelkeztek egy olyan világi műveltséggel is, amely érintette a filozófiai, gazdasági és irodalmi területeket. A hazai egyetemek működését kezdetben inkább ideiglenes kísérletek jellemezték egészen a nagyszombati intézmény alapításáig, így a csoport tagjai leginkább peregrináció révén szereztek végzettségüket. A nemzetközi értelmiségtörténet kapcsán bemutatott fejlődési ívek ebben az esetben is kimutathatók: az iskolarendszer bővülésének öngerjesztő folyamata, a modernizációval meginduló nagyobb gazdasági és állami igény a képzett szakemberek irányába (gyárak, hitelintézetek, bürokrácia), illetve a szekularizációs trendek.

A témával foglalkozó írások a XVIII. századra teszik a modern magyar értelmiség megszületését (Hajdu, 1981; Mazsu, 2012; Karády, 2012a), amely ekkor még erősen rendies jegyeket mutatott. A papság aránya a XVIII. század közepén még 20% körül mozgott (Hajdu, 1981), s a tagok idővel nemesi előjogokat szereztek. Karády hangsúlyozza, hogy az egyre inkább önálló társadalmi csoportként kezelt értelmiséget nem a tudástőke alapján definiálták, hanem egyes szellemi szakmák férfi képviselőit sorolták oda. Mindez a korábban ismertetett ideáltípusok alapján a szakemberszerepekből való építkezést valószínűsíti. A XIX. század derekán a szellemi foglalkozásúak számát 60–66 000 főre becsülhetjük (Mazsu, 2012). Az értelmiségi réteg létszámát emelte a

31 Mindezt az „anti-intellectualism” fogalmával jellemzi a nemzetközi szakirodalom.

32 Nem véletlen, hogy a hanyatlás mítoszával foglalkozó írások homlokterében is leggyakrabban az intellektuel szerepértelmezés áll.

felsőoktatási intézmények hálózatának bővülése is – ez a XIX. század közepén évente pár száz végzett hallgatót jelentett, azonban ez a szám dinamikusan emelkedett egyrészt a diákok növekvő számának okán, másrészt pedig az új egyetemek alapítása miatt.<sup>33</sup> Hiba lenne ugyanakkor az értelmiséget a diplomás réteggel azonosítani, hiszen az érettségizettek aránya a két százalékot még az első világháború előtt sem érte el.

A nemesi származású személyek és a papság erőteljes jelenléte mellett Magyarországon is megfigyelhető jelenség volt a csoport alsó nyitottsága. A belépési lehetőségek ugyanakkor korlátozottak voltak, hiszen az iskolarendszer szelektív jellege eleve megszabta a befutható iskolai pályáíveket. Az értelmiség alsó része nagyrészt a városi és mezővárosi polgárságból érkezett, s a mezőgazdasági vagy munkaháttérrel bírók aránya elenyésző volt.

A korábban már idézett „kettős” vagy „tagolt” társadalomszerkezet, amely a periférikus-félperiférikus országok sajátossága, a dualizmus kori értelmiség szerkezetét is alakította.<sup>34</sup> Bár a kategóriát a statisztikai összeírások egységes csoportként kezelték, az belsőleg töredezett volt (Karády, 2012a), és az alapvető rendi és polgári szegmens mellett (amely kapcsolathálót, ideológiai beállítottságot és habitusjegyeket is meghatározott) etnikai, vallási és fizetésbeli választóvonalak is tagolták (Hajdu, 1981).<sup>35</sup> Az iskolai végzettség szerinti tagolódás is jelentős volt, hiszen a diplomások az értelmiségi réteg felső, zártabb csoportját alkották, ahol a társadalmi reprodukció foka is jelentősebb volt. Mazsu (2012: 39) a társadalmi csoportnak a század közepén még a rendies jegyeit hangsúlyozza: *„sajátos életforma szerinti rend, az úri és a művelt középosztály integráns, számszerűleg meghatározó része”*. Az értelmiség túlnyomórészt a fővárosba és néhány nagyobb városba összpontosult, a vidéki értelmiség aránya alacsonyabb volt, s leginkább a tanítókat és a papságot jelentette.

A szabad értelmiségi pályák vonzása egyre jelentősebbé vált (és természetesen ezek gazdasági és társadalmi igénye és létjogosultsága is növelte az ezek iránti keresletet), ami az állami-szervezeti ernyő alóli kivonulást tette lehetővé, így különösen vonzó volt a zsidó származású diplomások számára. Ugyanakkor a magyarországi értelmiség

33 Karády (2012) az elemzésében az értelmiség minimális meghatározását két feltételhez köti: négy vagy nyolc elvégzett középiskolai osztályhoz, illetve a szellemi munka elsődleges jövedelemszerző jellegéhez.

34 A fogalomról, illetve Erdei Ferenc elméletének értelmezéséről bővebben és árnyaltabban lásd: Éber, 2020.

35 Hajdu (1981) szerint a német és zsidó származás esetén az értelmiségi lét inkább asszimilációval járt együtt, míg a szláv és román származás a nemzeti kategóriák megerősödését nagyobb valószínűséggel hozta magával. Írásában azt is megjegyezte, ez utóbbi beállítottság a magasabb hivatalok viselésének a gátját képezte.

összetétele jelentősen eltért a nyugati országokétól – Romsics (2017) megjegyzi, hogy a századfordulón harmaduk jogász végzettségű volt, és jelentős volt az egyházi személyek aránya is. A kulturális intézményrendszer bővülése és az újságok-napilapok növekvő kínálata is emelte a csoport létszámát, s a századforduló közéleti terei olyan értelmiségi szerepek kibontakozását segítették, amelyek a szakember-értelmezésről távolabb estek. Az eszmék felvállalása és közvetítése, ami az ország félperiférikus jegyéből adódóan sokszor inkább az intelligenciára jellemző magatartásmódokat és küldetéstudatot termelt ki, mind a nacionalizmusokkal összekapcsolódva, mind pedig a baloldali-szocialista eszmékkel egybefonódva vált kitapinthatóvá, s vonta be a politikai-forradalmi történésekbe a csoport képviselőit a XIX. század közepétől (különösen az 1918/19-es években).

A húszas, harmincas évek értelmiségének összetételét és működésének keretrendszerét új tényezők is alakították: ilyen volt például a bevándorlás a trianoni határokon túlról, illetve a kivándorlás a belpolitikai események és korlátozások, vagy pedig a korábbi politikai szerepvállalás miatt. A disszidens értelmiségi figurája gyakorlatilag az egész huszadik századi magyar történelmet végigkíséri. A Horthy-kor iskolai rendszerének alapvető szelektivitása az értelmiség rekrutációjára is rányomta a bélyegét, ugyanakkor a harmincas évektől a Hóman Bálint vezette oktatáspolitikai a réteg alsó nyitását tűzte ki célul, amit különböző ösztöndíjakkal és kollégiumi formákkal igyekeztek előmozdítani. Ennek hatására az évtized végére a társadalmi mobilitás valamennyivel emelkedett (Romsics, 2017). Karády (2012b) ugyanakkor azt hangsúlyozza, hogy az alulról elérhető pozíciók köre a „kisértelmiség” kategóriájában merült ki, miközben a felsőoktatás összességében alig vagy egyáltalán nem demokratizálódott. A népi és munkás származásúak aránya a tanító-, az agrártudományi és a hittudományi képzéseken volt jelentősebb. Az értelmiséggel kapcsolatos diskurzusok a Horthy-kor két évtizedének markáns közéleti témáit jelentették, s olyan elemeket tartalmaztak, mint az értelmiségi túltermelés, az értelmiség megosztottsága (például a népi-urbánus választóvonal mentén vagy a szabadfoglalkozásúak és az állami alkalmazottak megkülönböztetése) és a zsidók felülreprezentált volta (Karády, 2012b). Az értelmiség összetételének központi alakításának egyik eszközeként a Numerus Clausus nevezhetjük meg.

A Rákosi, majd a Kádár-éra kultúr- és tudománypolitikájának részletes áttekintése nem feladatunk, ugyanakkor az empirikus adataink értelmezése okán azokra az elemekre ki kell térnünk, amelyek az értelmiség szerepkészletét és összetételét, valamint belső rétegzettségét formálták. A marxista osztályelméletbe az értelmiség eleve nehezen volt beilleszthető. Pozícióját a csoport ideológiai megosztottsága és közéleti-kritikai szerepvállalása tovább nehezítette, s ha az általuk birtokolt tudás- és kulturális tőke tartalmát vesszük

górcső alá, akkor az a legtöbb esetben nem volt kompatibilis az központilag szentesített ideológiai és egyéb tartalmakkal. Mindez egy olyan központi politikát eredményezett, ahol az egyetemek, a Magyar Tudományos Akadémia, a kulturális és közművelődési intézmények és a tömegtájékoztatási eszközök teljes, személycserékkel járó átszervezését jelentette, s hívott életre egy olyan döntési szituációt, amelyet korábban, a politikummal való konfrontáció kapcsán már ismertettünk.<sup>36</sup> A saját, ideológiailag megbízható személyek pozícióba helyezése szinte minden korábban felsorolt területen színvonalcsökkenést eredményezett, miközben az értelmiség összetételének felülről történő és központi alakítása (más eszközökkel és más módszerekkel, mint a Horthy-rendszerben) is jellemző volt. Az értelmiség társadalmi pozícióját a fizetések (például a tanári fizetések) újrarahangolása alakította – máig ható módon. Mindemellett a társadalmi csoport folyamatos létszámbővülése volt jellemző, amit az egyetemisták számának bővülése is kísért.

A társadalmi mobilitás egyik legfontosabb ívét az értelmiségbe való bejutás jelentette. Hell (2009) hangsúlyozza, hogy a párttagság az értelmiségbe való bekerülés egyik fontos útja volt, ugyanakkor a jelentkezőket ideológiai alapon ellenőrizték és rostálták. Az MSZMP tagságában az értelmiség aránya hamar dinamikus növekedést mutatott (különösen a magasabb szinteken), így 1972-ben már ennek a folyamatnak a megállítását tűzték ki célul. A párttagság nem csak mobilitási lépcsőt, hanem az értelmiségi lét egy korlátozott formáját is jelentette (Hell, 2009). Az értelmiség csoportjának alsó szegmensét továbbra is a relatíve nyitott tanítói és tanári pályák jelentették (Molnár, 2016), s ehhez a falvakban igen gyakran foglalkoztatási hovatartozás szerint heterogén háztartások nyújtottak életteret (Andorka, 1979). A hallgatók létszámát a rendszer az igényekhez képest alacsonyan tartotta, a képzések palettáját pedig a központi tervezés határozta meg.<sup>37</sup> A szellemi dolgozók aránya azonban folyamatosan bővült, 1980-ban 29,7% volt – igaz, a csoport közel 20%-ának mindössze alapfokú végzettsége volt (Romsics, 2017). A rendszer végére a vezető csoportok belső újratermelődése egyre inkább jellemző lett, a társadalmi mobilitás pedig csökkenni látszott. Ezzel párhuzamosan az ideológiai okokból háttérbe állított családok következő generációi a Kádár-rendszer végén már megtalálták az útjukat az egyetemekre (Utasi és munkatársai, 1996). A felsőoktatásban a második generációs diákok már a rendszerváltás előtt többségbe kerültek (Drabancz M. és Fónai, 2005; Nagy P. T., 2012a).

36 A kulturális vagy tudományos alrendszer politikummal való konfrontációját olyan történeti jellegű elemzések is feltárták, mint Standeisky (1996) vagy Drabancz M. és Fónai (2005) munkái.

37 Nagy P. T. (2012a) megfogalmazása szerint a rendszer a tervgazdaságban vagy szervezetben működő fogaskerékként látta az embert, így erre is szerette volna kiképezni őket.

A szocializmus magánéletet is átpolitizáló tere az értelmiség ideákkal, polémiákkal átítatott működését ellehetetlenítette vagy megnehezítette, ugyanakkor a szakember-szerepekben nyújtott kibontakozást a természettudományok vagy a mérnökképzés irányából érkezőknek, míg a központi ideológiákban való feloldódást kínálta a human- és társadalomtudomány képviselőinek. A Kádár-rendszer második felében a rendszer határai fellazultak, s a nyílt konfrontáció elkerülése esetében egy korlátozott teret biztosítottak. A nyolcvanas évek második nyilvánossága, a repülő egyetemek, a civil kezdeményezések, a kulturális és tudományos szféra egyre tágabbra tolt határai és a szamizdatirodalom jelenléte létrehozott egy olyan közéleti teret, amelyben az intellektuel szerepek egyre inkább felvállalhatók voltak. Az ekkor szerzett reputáció – ahogyan Kolosi (2007) alapján láthattuk, a későbbi időszakban volt felhasználható és kamatoztatható. A nyolcvanas években az értelmiség – írja Vigh (2009) – repolitizálódott, s a rendszerváltás folyamatában kulcsszerepet játszott.

A rendszerváltás utáni viszonyokat egyrészt a nemzetközi trendek kapcsán már ismertetett jelenségekkel írhatjuk le, másrészt hozzáilleszthetjük a poszt szocialista és félperifériás jegyeket (intellektuel szerepek korlátozott mintái és gyökerei, sajátos identitás mintázatok, önértelmezések hatásai). Az értelmiségkép a XX. századi Magyarországon a folyamatos politikai váltások miatt különösen gyakran módosult, amelyet a rendszerváltással egy újabb drasztikus átalakulás követett (T. Kiss és Tibori, 2003). Fáber (é. n.) a népi-urbánus ellentét újbóli feléledéséről ír, míg Kristóf (2011) erős politikai polarizálódásról. Ez utóbbi ráadásul a független, szoros pártkötődéssel nem rendelkező értelmiség bourdieu-i megvalósítását akadályozza (Fáber, é. n.). Az értelmiség társadalmi pozícióját közben a tudáshoz és végzettséghez való viszony is alakította, illetve az a tény, hogy a kilencvenes években gazdasági, és nem a kulturális tőke felértékelődését hozta magával, a mobilitás lehetséges útjai pedig egyre inkább elkerülték a felsőoktatást (Nagy P. T., 2012b).<sup>38</sup> Mindezt az egyetemek később tárgyalandó átalakulási folyamata is árnyalta. Fónai (2010) a rendszerváltás előtti, majd azt követő éveket áttekintve arról ír, hogy az átalakulás folyamatában (mind az előkészítésben, mind pedig a lebonyolításban) az értelmiségnek kulcsfontosságú volt a szerepe, ugyanakkor a professzionális politikusok csoportjának kifermálódásával a hatalomból való kiszorulásuk is elkezdődött, majd a gazdasági, kulturális és politikai változások hatására belső törésvonalak is megerősödtek.

---

38 Kolosi és Sági (1996) viszont arra hívják fel a figyelmet, a piacgazdaságra történő áttérés során a korábban felhalmozott kulturális tőke mennyisége kulcsfontosságú momentum.

Összességében az értelmiség helyzete kevésbé státuszinkonzisztens, mint a Kádár-rendszer közepén, mobilitás szempontjából zártabb, miközben az előbb említett változások összességében státuszromlást eredményeztek.

A rétegződés leírására a Központi Statisztikai Hivatal jelenleg három modellt alkalmaz. Ezeken áttekintve azt látjuk, hogy a szellemi munkát végzők köre leginkább a normatív-funkcionalista modellel ragadható meg a legpontosabban, amiből három csoport kapcsolható ide: a vezető-menedzser, a szakértő-értelmiségi és az egyéb szellemi csoport. Ezek aránya a foglalkoztatottak 36%-át teszi ki (KSH, 2017a), s az első két kategória aránya a népszámlálás és a mikrocenzus között emelkedett. A diplomások aránya a 20 év feletti népesség esetében 22% volt (KSH, 2017b), ami a foglalkoztatás és a végzettség közötti távolságra utal. A diplomások aránya Magyarországon a fiatalabb kohorszokban értelemesen magasabb (de az EU-s átlagot nem éri el – I1), a nők aránya pedig a 2011-es népszámlálás óta meghaladja a férfiakét.

#### **2.2.4. A magyar értelmiséggel kapcsolatos kutatások áttekintése**

A hazai értelmiség történetét, illetve a szerepvállalásukat és a lehetőségeiket felvázoló írásokat már ismertettük, azonban rövid áttekintését szeretnénk adni azoknak a szociológiai-nevelésszociológiai indíttatású kutatásoknak is, amelyek a magyar értelmiség különböző csoportjainak leírására törekedtek. Ezek segítségével a már megrajzolt kép tovább árnyalható. Tesszük mindezt azért, mert ezen írások párhuzamba állíthatók az általunk is elemzett csoportokkal (pl. oktatók), vagy pedig nevelésszociológiai aspektussal bírnak.

Az értelmiséggel kapcsolatos nemzetközi írások magyar nyelven a 70-es évektől láttak napvilágot, s bár ezek magukon viselték a kor tudományosságának ideológiai lenyomatát, tartalmazták Mannheim, Schumpeter vagy Le Goff írásait is (Huszár, 1975). Huszár (1977) az értelmiségtörténetet felölelő munkáját, mely a neolitikumtól a reneszánszig tekintette át az értelmiség történetét, szintén az évtized végén publikálta. A nyolcvanas évek eleje egyrészt az az értelmiségi lét bizonyos (szakmai) szeleteinek empirikus vizsgálatát is elhozta, vagy az ott megfigyelhető jelenségek elméleti megközelítését adta – erre példa lehet Csepeli (1986), Bánlaky (1986) vagy Somlai (1986) írása.

A megjelenő társadalomtudományi vizsgálatok legnagyobb szeletét a szakmákhoz kapcsolódó empirikus kutatások adták. Az egyes szakmákat alapsokaságként értelmező vizsgálatok felfutását egyrészt a szakmabizonyosságok dominanciája is magyarázhatja, de látnunk kell azt is, hogy ez a típusú szűkítés az értelmiség nehéz konceptualizálhatóságát



is megkönnyíti.<sup>39</sup> Az elemzett szakmák között megtaláljuk a középkori eredettel bíró, rendies és hierarchikus jegyekkel leírható professziókat, például az orvosokat vagy a jogászokat (például: Váriné Szilágyi, 1981),<sup>40</sup> illetve a szocializmus évtizedeiben gyorsan gyarapodó műszaki értelmiséget (Solymosi és Székelyi, 1986; Váriné Szilágyi, 1981). Váriné Szilágyi (1981) kutatásai pályaszocializációs alapokból kiindulva tárják föl a pályaválasztás mintázatait, a szerepkészlet összetevőit és annak kialakulását, a pályáról alkotott véleményeket, illetve munkahely-változtatási terveket. A szerző kiemeli, hogy az orvosi és építész pályák a szabad értelmiségi mezőtől eltávolodva intézményesen kötött és szervezeti szakmákká alakultak a szocializmus idején. A szakmákat leíró kutatások egy külön szálát képezik a pedagóguskutatások vagy a pedagógusok pályaképe és helyzetére reflektáló írások, amelyek még a rendszerváltás előtt indulnak (például: Kuczi, 1986). Ezek a rendszerváltás után egyre gyakoribb témáit képezik a neveléstudományi vizsgálatoknak, összekapcsolódva a munkaterheléssel, a presztízzsel vagy a pályaelhagyás jelenségével. Az írásoknak egy csoportja munkánk elméleti kereteihez is szorosabban illeszkedik, és érinti az értelmiségivé válás folyamatát, az első generációs pedagógusok helyzetét vagy a családi szocializációs mintákat (például: Nagy M., 2004; Pócsik, 2015).<sup>41</sup> Huszár (1981) „Nem középiskolás fokon” című művében az értelmiségkutatás alapjaiból kiindulva (szakmberszerepek, társadalmi funkciók, kulturális tökéhez és műveltségelemekhez kötött értelmezés) rajzolja meg a felsőoktatás és egyetemi oktatók helyzetét a Kádár-rendszer középső időszakában.

A rendszerváltás utáni években az értelmiség mint fogalom igazi reneszánszát élte, ugyanakkor azoknak az empirikus vizsgálatoknak a száma, amelyek nem az egyes szakmák leírásán, hanem az értelmiségkutatás elméleti alapjain állnak, továbbra is korlátozottak volt. Kivételt Fónai (1995a) már korábban idézett vizsgálata képezett, amely a rendszerváltás utáni években értelmiségi és nem értelmiségi mintában mérte fel a fogalom összetevőit, típusait és feladatait. Kutatása szerint a humanista-mintaadó, teleokrata, kultúrához kapcsolódó és professzió alapuló motívumok szerepe volt erőteljes az értelmiség almintájában. Vizsgálatában elkülönítette a „főiskolai tanárok” almintáját is, amely az értelmiség többi csoportjához képest is sajátos jegyeket mutatott.

39 Csepeli (1986) előbb említett elemzésében a „tömegkommunikációs eszközökhöz hozzáférő értelmiségiek” csoportjából alakította ki mintáját (pl. Újságíró Szövetség tagjai).

40 A jogászokkal foglalkozó írások összefoglalását adja: Fónai, 2016.

41 Tisztában vagyunk azzal a ténnyel, hogy a pedagóguskutatásoknak számos más szála is megragadható a hazai empirikus vizsgálatokban, amelyek pedagógiai-pszichológiai alapokon állnak, ugyanakkor témánk szempontjából ezek kevésbé tekinthetők relevánsnak.

Az ide kapcsolódó diskurzusok mindeközben beszűrődnek a hazai tudományos életbe (például a hanyatlásról szóló mítosz, a politikum generálta korlátok rendszere vagy a posztmodern hatása), illetve a közéleti vitáknak és publicisztikának is fontos témáját képezik. S bár napvilágot láttak a rendszerváltás utáni éveket feldolgozó, történelmi-szociológiai jellegű munkák (például Szalai, 2018), kutatómódszertani megközelítése és elméleti keretei szempontjából két írást emelünk ki. Egyrészt Mátay (2002) munkáját a budapesti elit értelmiségiek szocializációjáról, amely két generáció családi és iskolai szocializációját veti össze kvalitatív eszközökkel, érintve a felsőoktatás eltömegesedésének problémáját is; másrészt pedig Kristóf (2011) kutatását az értelmiségi elittről, amelyet politikai hovatartozásuk és reputációjuk segítségével mutat be. Kristóf (2011) arra a megállapításra jut, hogy a magyar kulturális elitben a közéleti szerepek megjelenése erőteljes, a baloldalként definiálható személyek reputációja pedig inkább átnyúlik a milió határain túlra. Polónyi (2013) szerint az értelmiség erőteljes polarizáltsága értékpolarizáltsággal is jár, a folyamat pedig annak okán jött létre, hogy a rendszerváltás utáni években az értelmiséget a politika mindkét pólusa újra szerette volna strukturálni.

A rendszerváltás utáni éveket összegezve azt mondhatjuk, hogy az empirikus vizsgálatok, részint talán a fogalom konceptualizálási problémái, részint pedig az ebből adódó kutatási nehézségek miatt, pár kivételtől eltekintve hiátust képeznek a magyarországi társadalomtudományok területén, miközben a nemzetközi szakirodalom elméleti vonulatainak adaptációja és használata megtörtént, és az értelmiség szerepvállalása – különösen az intellektuel szerepek működésének keretei, illetve a politika és az értelmiség kapcsolata – a közéleti viták állandó elemét képezik.

### 2.3. AZ ÉRTELMSÉGI LÉT NEVELÉSSZOCIOLÓGIÁJA

Az értelmiséghez kapcsolt tulajdonságok és készségek, valamint pozíciók egyik kulcsmozzanata a nevelés folyamata. A tulajdonságok és készségek átadása a szocializációs folyamatba van beágyazva, míg a munka jellege és a megszerzett iskolai végzettségek a társadalom csoportokat reprodukáló működési elvével kapcsolódik össze. S bár különböző területekről beszélünk, a folyamatok végeredménye hasonló, hiszen a transzmissziós mechanizmusok nagy eséllyel generálják a következő generáció értelmiségi pályára lépését. A szakirodalomban komplex, az értelmiség nevelésszociológiájának teljes aspektusát leíró elemzést nem találtunk, így különböző részterületekből igyekszünk felépíteni egy olyan keretrendszert, amelyben az előbb említett transzmissziós

folyamat értelmezhető. Könyvünk egy későbbi fejezete az első generációs értelmiségi léttel bővebben foglalkozik – mind a hallgatók, mind pedig az oktatók aspektusából –, így az idevágó kutatási eredmények később kerülnek ismertetésre. Jelen alfejezet célja azoknak az elméleti szálaknak az összegyűjtése, amelyek a réteg reprodukciójával foglalkoznak.

A szocializációs színterek mindegyike képes valamilyen szinten és hatásfokkal bizonyos elemek átadására, azonban a kulturális, nyelvi és habitusbeli kódok legkorábban és legerősebben a családban rögzülnek. A többi színtér fontossága minden bizonnyal abban az esetben lesz fontosabb, amikor a családi szocializáció más alapokon áll.<sup>42</sup> A kortárs csoportok, a média vagy az iskola hatásmechanizmusa ugyanakkor azért is számottevő, mert nemcsak pótló funkciót tölthet be, hanem az egyes vélemények és gyakorlatok árnyalására, tágabb kontextusba helyezésére és a kritikai megközelítésre is alkalmas, hiszen a családi szocializációval általában tartalmilag meg nem egyező mintákat kínál. A másodlagos szocializációs színterekbe való beilleszkedés, a színterek közötti váltások ezáltal a világról való árnyaltabb tudást eredményezik, és egyes esetekben a családi mintákkal való szakítást is.

A kulturális és a tudáshoz kapcsolódó elemek átadása leginkább a kultúrakutatás egyenlőtlenségeket modellező teóriáira fűzhető fel. A bourdieu-i kulturális tőke átadásának mechanizmusa rejtettebb a többi tőkefajta átadásánál – különösen annak inkorporált szelete, amely magában foglalja a tevékenységekhez való viszonyt és azok gyakorlatát (Bourdieu, 1978b). Az objektivált formák (könyvek, festmények) egy teljesen más típusú tárgyi környezetet eredményeznek, amelyek a középosztálybeli gyerekeknek a normalitást jelentik, a kulturális tőkét emelő családi gyakorlatok pedig ismétlődő rutintevékenységeként biztosítják az életmód keretrendszerét (például ilyen elem a meseolvasás esténként, vagy a nyaralások alkalmával történő, tárgyi tudást bővítő múzeumlátogatások vagy városnézések évente ismétlődő sora). Egyértelműnek tűnik, hogy az így szerzett készségek és ismeretek iskolai környezetben (és azon túl is) kamatoztathatók. Az oktatási intézményeken belüli és kívüli különórák és extrakurrikuláris elemek, valamint az ezekhez való hozzáférés éppen azért fontos kérdés, mert a területen kimaradó készségeket és tudáselemeket pótolhatja.

Az értelmiség definíciójával kapcsolatban a habitus fogalmát is használja a szakirodalom, amellyel a tevékenységek mögött álló választásokat és mintázatokat írja le. Bourdieu (1978) szerint ez az osztályszerkezetbe van ágyazva, tehát az egyén nem tudja

42 Tisztában vagyunk azzal a ténnyel, hogy a családok biztosította szocializációs tér ennél a valóságban árnyaltabb, és a legtöbb esetben egymás mellett létező értékstruktúrákat és gyakorlatokat, illetve az ezekkel járó konfliktusokat is tartalmazza.

magát függetleníteni a családi háttérétől. A habitusfogalom az ízléshez is kapcsolható – Vigh (2009) írja, hogy az értelmiség sine qua none-ja a középszerű és a közönséges elutasítása. Az ízlés a kulturális fogyasztás területén is vizsgálható, és a társadalmi hovatartozás itt is alakítja a preferenciákat (Bernard, 1978). A tágabban vett életmód olyan részterületei, mint a divat vagy a lakáskultúra, ennek nyomát viseli magán, s reprezentálja a külvilág felé nem csupán a társadalmi hovatartozásunkat a különböző, értelmiségre jellemző tárgyakkal és szimbólumokkal, hanem ideológiai-világnézeti beágyazottságunkat is megmutathatja.<sup>43</sup> A szabadidős és sporttevékenységek státuszszimbólumként való működését Veblen (1975) elemzése tárja fel szemléletesen – a jelenkori különórákra járási mintázatok vizsgálatakor is máig releváns keretet képezve.

Az előbb említett területekhez hasonlóan nehezen megragadható és elemezhető, de kulcsfontosságú területet képeznek az értékpreferenciák. Szabados (1995) eredményei alapján egyértelműen megragadható, hogy az alacsony iskolai végzettség a gyermeknevelési elvek esetében az engedelmesség, a jó magaviselet, a vallásos hitre nevelés, a türelem és az udvariasság irányába hatnak, míg a diplomás szülők körében a fantázia, a vezetői készség, a határozottság, valamint az önmegvalósítás értékei kapnak magasabb pozíciót. Kohn (idézi: Tudge és munkatársai, 2000) a gyermeknevelési értékek során két ellenétes pólust különített el, ezek az autonómia és a konformitás voltak. Mind Kohn, mind pedig a kutatásaira épülő vizsgálatok megerősítették, hogy ennek a két pólusnak rétegződésbeli beágyazottsága van, hiszen a középosztály az autonómia, míg a hierarchiában alsóbb pozíciókat elfoglaló rétegek a külső kontroll és a konformitás irányába igyekeznek terelni a gyermekeiket (Tudge és munkatársai, 2000). Friedlmeier és munkatársai (2008) a gyermeknevelési értékeken belül elkülönítették az iskolázott szülőkre inkább jellemző teljesítményorientált beállítottságot, amelynek elemei a kreativitás mellett az önfegyelem és a koncentráció, illetve a versenyhelyzetekre való felkészítés.<sup>44</sup> A nevelési stílusokkal foglalkozó szakirodalom arra is felhívja a figyelmet, hogy a családi hierarchiákat, a tagok autonómiáját, a konfliktushelyzetek megoldását, de a fegyelmezési metódusokat is magukba foglaló ideáltípusok (pl. meleg kontrolláló

43 Ennek szemléletes példája Kapitány és Kapitány (2000) lakásszociológiai elemzése, amely a rendszerváltás időszakában a lakberendezési stílusokat különítette el és elemezte, s külön kategóriaként értelmezte az népi motívumokat felhasználó értelmiségi lakberendezési stílust. S hogy az ízlés és a tevékenységrendszerek harmóniában állnak, annak bizonyítására odailleszthetjük e kép mellé a nyolcvanas évek táncházmozgalmának jelenségét.

44 Az oktatási versenyhelyzetekre való felkészülést pedig Bourdieu (1978) francia oktatási rendszerről szóló elemzéséhez kapcsolhatjuk.

stílus) a szocioökonómiai státuszba is be vannak ágyazva, miközben ennek hatásai (pl. az értelmiség esetében a nonkonform és az autonómiát igénylő magatartás-minták) tartósak, és alakítják a gyermekek-fiatalok iskolai magatartását is.<sup>45</sup> Az értékek, nevelési értékek és stílusok kapcsán leírtak odailleszthetők az értelmiséggel kapcsolatos tulajdonságokhoz és szerepekhez.

A nyelvhasználat sajátos jegyeit szintén érintettük a definíciós kísérleteknél, s később, az empirikus elemzésünk során ez fontos elem lesz az egyetemek hatásmechanizmusának feltárásakor. Az, hogy a társadalmi hovatartozásunk alakítja a nyelvhasználatunkat, és ez nem csupán a szókincsben érhető tetten, szociolingvisztikai tény (Bernstein, 1973; Réger, 1990). A beszédtemák között az absztrakt tartalmak aránya, a párbeszéd tartalma és felépítése a szülők iskolai végzettségének a nyomát is magán viseli; illetve Réger (1990) hívja fel a figyelmet arra a tényre, hogy a nevelési gyakorlatok során az érvelés mint a meggyőzés eszköze sokkal inkább jellemző a magasabbban iskolázott anyák esetében. Ez a polémiákban való részvétellel, a vitákba való bekapcsolódás képességével és a beszédközösségekben való szerepvállalással hozható kapcsolatba.<sup>46</sup>

A kidolgozott kód használata, a kulturális tőke magasabb foka iskolai előnyt generál, a vitakészség és az autonómia igénye, a jelenségek különböző irányból való megközelítése azonban a rigidebb szervezeti struktúrákban és karcerszervezetekben nem mindig előnyös, és hasonló a helyzet a totális vagy autokrata rendszerek ideológiától átítatott iskolai rendszereiben is.<sup>47</sup> Mátay (2002) már említett elemzésében a fiatal elitértelmiségiek oktatási karrierjét megvizsgálva nem csupán a szervezeti keretekhez való illeszkedés problémáira reflektál, hanem arra a distanciára is, ami a tanáraik és a család kulturális tőkéje között húzódik – az egyik interjúalany például „kvázi értelmiségiként” írja le a pedagógusokat. A hasonló situációk minden bizonnyal a pedagógusok számára is sajátos helyzetet teremtenek.

---

45 Korábbi elemzésünkben lettünk figyelmesek arra az összefüggésre, hogy a diplomás szülőkkel bíró egyetemisták az intézmény működésével kapcsolatban jóval kritikusabb véleményeket fogalmaznak meg – egyszerűen máshogyan viszonyulnak az intézményi keretekhez (Bocsi, 2015). Pusztai (2011) az akadémiai integritás és etika kapcsán talált ezzel párhuzamos, társadalmi háttérbe beágyazott rajzolatokat.

46 Vizsgálatunk kvalitatív részében látni fogjuk, hogy az első generációs oktatók tudományos és értelmiségi közösségbe való adaptációjának fontos része lesz ez a típusú beszédközösség, ahol más témák más megközelítési módokon kerülnek megvitatásra, mint a kibocsátó környezetükben.

47 Az ilyen rendszerekben felnövő értelmiségi gyerekek szocializációját minden bizonnyal sokkal inkább átszövi a „kettős szocializáció” jelensége.

Cooper (2013) arra hívja fel a figyelmet, hogy a magasan iskolázott szülők iskolai oktatáshoz való viszonya speciális. Sokkal inkább figyelemmel kísérik a gyermekeik tanulmányainak alakulását, és gyakrabban is tanulnak velük. Mindezt azzal egészíthetjük ki, hogy átfogóbb képük van iskolarendszer elágazásairól és fontos állomásairól, s ezek ismeretében, valamint kapcsolataik révén jobban tudják biztosítani például a felvételikre vagy érettségire való felkészülést. Joggal feltételezhetjük azt is, hogy az extrakurrikuláris tevékenységek körét tudatosabban, és a távlati célokat inkább szem előtt tartva tudják a gyermekek előmeneteléhez illeszteni.

A szocializációs folyamatot azonban hiba lenne az iskola elvégzésével lezárni. Ahogy Váriné (1981) írja, értelmiséginek nem születik, hanem a képzés különböző fázisain átmenve, többé-kevésbé tudatos döntések és választások sorozatán keresztül válik az ember – és ennek a folyamatnak a részét képezi a pályaadaptáció szakasza is. Huszár (1981) szerint pedig nemcsak szakmai beilleszkedés, hanem az utána következő karrierépítés évei is ide sorolódnak. Mindez konfliktusos folyamat is lehet, és pályaelhagyáshoz vezethet abban az esetben, ha a tényleges viszonyok nem egyeznek a foglalkozások idealizált vagy előre elképzelt jegyeivel. A szakmák tartalma, hangsúlyozza Váriné, értéktelített, s tegyük hozzá azt is, hogy a társadalmi jelenlét különböző módjaival jellemezhető.

Összességében azt mondhatjuk, hogy az értelmiségi családok nevelési környezetének feltérképezésekor találtunk olyan elemeket, amelyek kapcsolatba hozhatók a társadalmi csoport jegyeivel és feladataival (életmódbeli elemek, kulturális tőke, nyelvhasználat, ízlés, habitus stb.). Az így kirajzolódó kép ugyanakkor inkább egy zárt, társadalom többségétől elszigetelődő csoport jegyeit mutatja, s kevésbé köthető például az intelligencia társadalmi felelősségvállalásához vagy a különböző csoportok érdekeinek a képviseléséhez. Kivételt képezhetnek azonban a formális nevelésben azok a bizonyos szakmák által felkínált értékterek, amelyekben a felelősségvállalás vagy az altruizmus erőteljesebben jelenik meg (Knafo és Sagiv, 2004).

Könyvünk első fejezetének célja az volt, hogy az értelmiség csoportjának fogalmi leírását megadja, összegyűjtse az elméleti megközelítések fő szálait, és reflektáljon az értelmiségi lét kihívásaira nemzetközi és hazai viszonylatban. A szocializáció fogalmának segítségével igyekeztünk rávilágítani arra, hogy az értelmiségivé válás folyamata komplex, sok szintéren zajló jelenség. Ugyanakkor kutatásunk helyszínét a hazai felsőoktatási intézmények adják, így az elkövetkezőkben az egyetem szocializációs mechanizmusait és annak jelenkori lehetőségeit tekintjük át.

### 3. A FELSŐOKTATÁS SZEREPE AZ ÉRTELMISÉGGÉPZÉSBEN

A fejezet célja, hogy felvázolja azt a felsőoktatási környezetet, amelyben az értelmiséghez kapcsolt tulajdonságok és szerepelemek átadhatók. A transzmissziós folyamat keretében első lépésben a hallgatói szocializáció jelenségét ismertetjük, majd kitérünk az egyetemi szocializáció különböző szálaira (kulturális, szabadidős, tanulási és tudományos), a két alfejezet összegzéseként pedig az értelmiségi szerepelemeket helyezzük el az így felvázolt térben. Ezután a felsőoktatási rendszereknek és az intézményeknek az utóbbi évtizedekben történő átalakulását nemzetközi szinten és magyarországi fókusszal mutatjuk be. A fejezetet egy olyan tematikus egység zárja, amely az intézmények változó, az értelmiségképzést érintő lehetőségeit összegzik a megváltozott felsőoktatási térben.

#### 3.1. A HALLGATÓI SZOCIALIZÁCIÓ FOLYAMATA

A hallgatói szocializációt feltáró kutatások a 70-es években indultak (Lähteenoja és Pirttilä-Backman, 2005), s mind a pszichológia, mind pedig a szociológia megközelítési módját felhasználták. A kognitív változások és a hozzáadott érték feltérképezése inkább az előbbi csapásirányhoz kapcsolódott, míg az integráció mértékére építő modellek, amelyek sokszor a lemorzsolódás és az elköteleződés esélyét is elemezték, inkább a szociológia talaján álltak (bár a pszichológiával is átfedést mutattak).<sup>48</sup> A hallgatói lét okozta változások az antropológia szűrőjén keresztül is értelmezhetők – Petersen és Arends (2018) írásában a diákok egyetemi beilleszkedése enkulturációs folyamatként definiálható, amely a pedagógiai hatások eredményességét is meghatározza.<sup>49</sup> Ebből a megközelítésből nézve az

---

48 Az előző irány talán legtöbbet idézett modellje Pascarella és Terenzini (2005) nevéhez köthető, míg az integráció elkötelezettségre gyakorolt hatásának vizsgálatához Tinto (1975) alpművét tudjuk kapcsolni. A magyar felsőoktatás vizsgálata a hozzáadott érték szempontjából Pusztai (2016) nevéhez köthető.

49 Bizonyos esetekben az enkulturáció valódi nyelvváltással jár, máskor pedig a tágabb kultúra határainak átlépésével (pl. Fotovatian, 2012; Spencer et al., 2017). Teljesen más szocializációs

egyetem világa egy kulturális térként értelmezendő, amelyben szocializációs folyamatok zajlanak. Nimer (2020) írása az identitás- és habituselemek hatásáról szintén tartalmazza az antropológia megközelítési módját.<sup>50</sup>

Ahhoz, hogy a hallgatói szocializáció folyamatát feltárjuk, a szocializáció definíciójából kell kiindulnunk, azt az egyetemi környezethez kell illesztenünk, majd össze kell gyűjtenünk annak sajátos, felsőoktatásban megvalósuló elemeit. Maga a fogalom egy tanulási folyamatként írható le, amelynek a vége egy bizonyos csoporttagsággal jellemezhető. A csoporttagság azoknak a hatásoknak az eredménye is, amelyek a beilleszkedő egyént érik a szervezet vagy csoport részéről. Ezek a hatások magukba foglalják a normák és az értékek körét, illetve viselkedési kapaszkodókat kínálnak bizonyos döntési szituációkban. Mindezek interiorizálódnak, így a csoporttagság nem csupán gondolkodás- és viselkedésbeli változást generál, hanem az egyén identitását is formálja – ez utóbbi elem mind informális közösségekhez, mind pedig szervezetekhez képes kapcsolni az egyénet. Esomonu és Okeaba (2016) arról ír, hogy minden közösség hitek, normák, tradíciók és viselkedési módok alapján szerveződik, amelyeket a tagok elfogadnak és gyakorolnak – s nem működik ez másképp az egyetem esetében sem. Bogler és Somech (2002) a szocializáció kapcsán megjegyzi, hogy az előbb felsoroltakon kívül tudáselemek és készségek átadása és elsajátítása is megtörténik, illetve az egyén diszpozíciói is megváltoznak. A változások lényege és végpontja, hogy a szocializációban érintett személy csoporton vagy szervezeten belüli eredményessége emelkedjen. Ha a szocializációs színtereket és hatásokat megvizsgáljuk, azt mondhatjuk, hogy a kora gyermekkori, különösen a családhoz kapcsolódó elemek erőteljesebbek, de a későbbi – akár fiatal felnőttkori – változások is jelentősek lehetnek. Különösen abban az esetben, ha azok a korábbi színterektől eltérő elemeket tartalmaznak, és az egyén motivált az adaptáció irányába.

Az egyetemeken esetében a szervezet célja jóval tágabb az értékek, normák és hitek átadásánál és a szervezeti keretekbe történő beilleszkedésnél. Ennek oka, hogy nem csupán egy pár évig tartó intézményi adaptációra készít fel, hanem végső soron „pályára állítja” az egyént, és a szakmák rétegződésbe ágyazottsága okán pedig

---

és enkulturációs folyamatot feltételezhetünk azokon a campusokon, ahol a nemzetközi diákok jelenléte magasabb, vagy az egész egyetem egy multikulturális közeget képez.

50 Az „intézményi kultúra” fogalmának meghatározásakor Tierney és Lanford (2018) Geertz elméletére hivatkozik. A szerzők egy komplex, manifeszt tartalmakkal egyedül nem leírható, mediatisáció hatására átalakuló definíció mellett érvelnek. Az intézményi kultúra szocializációja, mely az értékek és normák adaptálását is jelenti, racionális okokkal, betöltött pozíciók révén is megtörténhet.



a társadalmi struktúrában is elhelyezi a fiatalokat. A képzések közötti választás így sok esetben nemcsak az intézmények közötti választás, hanem egy vágyott (vélt vagy valós elemeket tartalmazó) életpálya választása is egyben. Az egyetem azonban jóval komplexebb nevelési színtér annál, hogy pusztán az egyes szakmák elsajátításának folyamatával le lehessen írni azt, és a diákok motivációi is árnyaltabbak a végzettségek megszerzésénél. Tinto (1975) is amellett érvel, hogy a tudományos integrációnak fontos része a tudáselemek elsajátítása, és mindezeknek a jegyekkel történő igazolása, de az az intellektuális fejlődés is a folyamat része, amely mindezen túl helyezkedik el. Balogh (2011) szerint jogos az igény a felsőoktatással szemben, hogy a hallgatók alapot szerezzenek az értelmiségivé váláshoz, az intézmény falain belül kulturális kihívásokkal szembesüljenek, és későbbi élethelyzeteikben hatékonyan alkalmazható, értelmiségre jellemző eszközöket sajátítsanak el. Bogler és Somech (2002) a már idézett művében a diákokat megvizsgálva három motivációs bázist különböztetett meg a felsőoktatásban: az instrumentális, a tudományos és a kollegiális célokat. Fontos látnunk, hogy ezeknek a dimenzióknak van a professziókhöz kapcsolható szelete (a szaktudás megszerzése, a szakma tudományos készségeinek elsajátítása, a szakmai kapcsolatok kiépítése), ugyanakkor mind a három területet ezen túl is definiálhatjuk – például a társadalmi mobilitás eszközeként, az általános műveltség megszerzésének helyeként vagy a kortárs kapcsolatháló szabaddidő-orientált tereként.

A diákoknak pedig, bármilyen motivációs bázissal is bírnak, idomulniuk kell a szervezethez, abban sikeresen teljesíteniük, az emberi kapcsolatok mentén integrálódniuk, és el kell sajátítaniuk azokat az elemeket, amelyek a későbbi szakmájuk művelésére készítik fel őket. A szervezetek sajátosságai azonban sokfélék lehetnek. Weidman (2006) arról ír, hogy az egyetemek olyan tulajdonságai, mint a szelektivitás, a felvállalt missziók, az intézmények mérete<sup>51</sup> vagy a szervezeti kontroll típusa egyedivé teszi a hallgatói szocializáció mintáit.

Weidman (2006) átfogó, sok tényezőn alapuló input-output modellként írja le a diákok szervezeti szocializációját. A bemeneti oldalon a hallgatók háttere, előzetes felkészültsége, illetve predispozíciói alakítják a kiindulási pontot, majd egy olyan szakasz következik, amelyet nem csupán a felsőoktatás formál, hanem kívülről a személyes kapcsolatok, illetve az egyetemen kívüli szakmai közösségek is alakítanak. Az egyetemen belüli normatív rendszerekként a képzések, a kortárs kapcsolatok és a tananyagokon kívüli aktivitási formák jelennek meg, a szocializáció pedig interakciók,

---

51 Tinto (1975) az egyetemek méretének hatásával kapcsolatban azt írja, hogy az nem pontosan tisztázott, hiszen a kapcsolódó kutatási eredmények ellentétesek. A nagy intézmények belső kulturális terei is sokszínűek, illetve ezek működése is eltér egymástól.

integráció és tanulási folyamat révén történik. A felsőoktatásban eltöltött évek során a tudás felhalmozása zajlik. A bevonódás mértéke és az elköteleződés is fontos tényezői a folyamatnak, és a szerző mindvégig hangsúlyozza mind a formális, mind pedig az informális keretek fontosságát. A szocializáció végpontján egy olyan kezdő szakember áll, aki megfelelő tudással, készségekkel és beállítottsággal rendelkezik, illetve szakmai identitással és elkötelezettséggel írható le. Jelen írásunkban a felsőoktatás terét ennél árnyaltabban, kulturális és szabadidős elemeket sokkal inkább tartalmazó térként értelmezzük, és a folyamat végpontjaként nem csupán a szakember képét vizionáljuk, hanem egy olyan személyt, aki az értelmiséghez kapcsolt tulajdonságokkal és szerepelemekkel is felruházható. Ezenkívül szem előtt tartjuk azt, hogy mint minden rendszer, a felsőoktatás szocializációs rendszere is működhet diszfunkcionálisan – Mihály és Schwartz (2016) a magyar egyetemek szocializációja kapcsán jegyzi meg, hogy a diákok már képzésük során pályaelhagyóvá válnak, hiszen a szakmai identitást sok esetben nem képes installálni az intézmény, illetve demotiváló légkört teremt a tanulmányok elvégzéséhez.

A hallgatói szocializáció során joggal feltételezhetünk olyan változásokat, amelyek az értelmiséghez kapcsolt tulajdonságok és szerepelemek átvételével és átadásával írhatók le. S bár a folyamat modellezése egy leegyszerűsített sémát rajzolhat ki, amelyben a diákok megtervezett hatások eredményeképpen jól látható végcélok felé haladnak, majd „munkára készen” lépnek ki az egyetemek kapuján, alaposabban megvizsgálva a jelenségkört azt láthatjuk, hogy ez a sematikus kép nem állja meg a helyét. A diákok társadalmi és kulturális háttere is eltérő, nem csupán a továbbtanulási motivációjuk (később majd látni fogjuk, hogy ezek össze is fonódnak), illetve az intézmények is sokfélék, sőt, az intézményeken belül az egyes tudományterületek, intézetek és karok sajátos szubkulturális mezőként definiálhatók, amelyek diverz normákkal és értékekkel bírnak. Gázsó hangsúlyozza, hogy hiba lenne egységes kulturális térként leírni az egyetemek világát, hiszen azok komplexitása magas, s egyszerűre rendkívül sok mintát foglalnak magukba.<sup>52</sup> A hallgatói szocializáció egy része megtervezhető intézményi és központi szinten, de hogy valójában átadásra kerülnek-e azok a tudáselemek, amelyeket az adott képzés feltételez, és az intézményi közeg tényleg a manifeszt tartalmakat közvetíti-e, arra már kevesebb a garancia. Kérdés, hogy mire a központi célok „leérnek” a tanszéki szintekre, mely elemeik maradnak meg, a megmaradtak pedig hogyan módosulnak. Joggal feltételezhetjük azt is, hogy az intézmények formális struktúrájába szervesen kapcsolódó személyek a látens, tu-

---

52 A gondolat egy Gázsó Ferencsel felvett interjúból származik (Kiss, 2013).

dományos és szakmai száltól távolabb eső szocializációs mechanizmusokról jóval kevesebb információval rendelkeznek. Thomas (2000) az intézményekben található tereket szubkulturális egységekként írja le Tinto munkásságára támaszkodva, aki már a hetvenes években felhívta a figyelmet az egyetemeken belül működő, sajátos karakterisztikákkal bíró közösségekre. Ezek némelyike a domináns intézményi szubkulturától távolabb esik, ugyanakkor egy relatív kongruencia összefűzi az egyetemeken és főiskolákon belül működő életvilágokat.<sup>53</sup>

Az egyetemi szocializáció egyik legfontosabb szálát a kortárs kapcsolatok képezik. Valószínűsíthetjük, hogy a legfontosabb impulzusok nem az oktatóktól, a tudományterületek vagy a tananyag felől érkeznek (Weidman, 2006; Kiss, 2013; Thomas, 2000), hanem a campusokon belül megszerveződő kapcsolathálókból. S bár meg tudjuk rajzolni a hallgatói szocializáció intézményi, mintegy „felülről felépített” modelljét és tartalmát, a diákok a saját továbbtanulási motivációjukat, társadalmi háttérüket, művelődési és szabadidős mintáikat, illetve tanulási szokásaikat hozva strukturálják és építik fel alulról a campus kulturális és tudományos terét. „Értelmező közösséget” (Pusztai, 2011) alkotva, és ezzel megsűrve és újra felépítve nem csupán a külvilág hatásait, hanem a tananyagokat és az oktatói impulzusokat is. A campuson belüli kortárs kapcsolatok az egyetemek hatását is módosítják (Thomas, 2000). Gaszó hangsúlyozza, hogy a campusokon belül a diákok vonatkoztatási csoportokat keresnek és találnak, amelyek hatására gondolkodásuk, viselkedésük megváltozik (Kiss, 2013). Fontos látnunk, hogy a hallgatók is formálják az intézményi klímát, az intézményeknek pedig illeszkedniük kell a diákok adottságaihoz és életstílusához. Az osztálytermi és az azon túli kommunikáció az oktatókkal oda- és visszahatásokkal teli, s messze nem egyirányú folyamat. Weidman (2006) arról ír, hogy a campusok kulturális, politikai és tudományos tereit a hallgatók és az intézmények együtt alakítják ki.

Ráadásul a szocializációt az is formálja, hogy a diákok milyen mértékben integrálódnak a campusok világába. Az eltérések – ahogyan később látni fogjuk – egyre jelentősebbek. Nem feltételezhetünk minden hallgatóról azonos szintű integrációt, akár munkavégzés, akár a campuson túli lakóhely, akár pedig a középiskolából hozott és fenntartott kapcsolatháló okán, így a diákokat érő impulzusok hatásmechanizmusa is el fog térni. Brown (2014) írásában utal az „ingázó intézmények”

---

53 Thomas (2000) arra is felhívja a figyelmet, hogy míg az egyetemi integrációt és tapasztalatokat mérő skálák és tesztek kialakultak, a különböző szubkulturák hatásmechanizmusait alig tárták még fel. Terveink szerint az általunk készített interjúk rá tudnak világítani ezekre a korábban még fel nem térképezett szegmensekre is.

meglétére, ahol a hallgatók jóval kevesebb időt töltenek a campusokon, ami alacsonyabb perzisztenciával és intézményi elköteleződéssel jár. Másrészt azt is valószínűsíthetjük, hogy az egyetem saját komplexitása okán feltételez egy olyan rendszert, amelyben az integráció különböző dimenziókban történik (például tudományos, szabadidős és kulturális), s a dimenziók mentén elfoglalt pozíciók eltérnek. Az integráció tehát nem írható le egyetlen tengely mentén. Bogler és Somech (2002) a már említett írásában a három motivációs bázis (instrumentális, a tudományos és kollegiális) kapcsán megjegyzi, hogy ezek a bázisok a diákok racionális döntéseinek eredményeképpen összefüggenek a beilleszkedési stratégiáikkal, és alakítják az eredményességet is. A kollegiális motiváció hiába jelenti az integráció egy szálát, és köti szorosan az egyetemhez a hallgatót, nem áll összefüggésben az intézmény által díjazott magas tanulmányi eredményességgel, míg a tudományos motiváció megemeli annak szintjét, és a hallgatókat nemcsak az oktatókhoz, hanem a kiegészítő személyzet-hez is szorosabban fogja kapcsolni (például a könyvtárakban). Az egyes motivációk negatív korrelációs kapcsolatban is állhatnak egymással. A különböző integrációs sémák nem feltétlenül egymást erősítő voltára Tinto (1975) is felhívja a figyelmet, hiszen a kortárs kapcsolatháló az egyetemeken belül olyan formában is kialakulhatnak, hogy nem feltétlenül mutatnak az akadémiai célok irányába.

Azt is látnunk kell, hogy a szocializációs színterek közül, amelyekbe a diákok bekapcsolódnak, az egyetem csak egyetlen terepet képez. A különböző ágensek által közvetített értékek és normák néha egybevágóak, néha pedig eltérnek – ez utóbbi esetben a változások is (a különböző elemek adaptálása, az identitás átalakulása, a szervezeti kötődés stb.) jóval kiszámíthatatlanabbak lesznek, hiszen a hallgatónak az őt érő különböző impulzusok szinergiáját kell megteremtenie. Az egyetem ugyanakkor nem „elzárt” mikrokozmosz, tágabb, gazdasági, politikai és kulturális folyamatok terében helyezkedik el, tehát beszűrődnek a külső változások – alakítva ezzel a hallgatói szocializáció folyamatát is. Ilyen, a hallgatói szocializációt erősen formáló hatása van például a mediatisáció eredményeképpen megváltozó kapcsolattartási metódusoknak. Henkel (2009) az élethosszig tartó tanulás hatásának tulajdonítja azt, hogy a hallgatói szocializáció az egyén életében már nemcsak egyszeri alkalomként és életszakaszként jelenik meg, hanem ismétlődő periódusokként, amelyek különböző intézményi klímákba vezetnek be az egyéneket.

Összességében azt mondhatjuk, hogy a hallgatói szocializációról alkotott megközelítésünk a folyamat eredményét tekintve holisztikus jegyekkel írható le, s a szakmai hatásokon túli dimenzióknak legalább akkora teret ad, mint maguknak a szakmai hatásoknak. Munkánk során az egyetemeket egy szubkultúrák által tagolt, kulturális,

tudományos, közösségi és szabadidős térként definiáljuk, ahol a hatásmechanizmusok egy jelentős része az intézmény által nem kontrollált szférákban történik – bár a folyamat a formális keretekbe is értelemszerűen be van ágyazva. Az intézmény, a hallgatók és az oktatók közötti hatások kölcsönösek, és a kialakuló interakciók korábbi, más intézményi mintáknak is magukon viselik a nyomát – a diákok esetében ilyen például a középfokú oktatás, míg az oktatók esetében az expanzió előtti felsőoktatás képeznek elemei. Mindezek mellett szeretnénk azt is hangsúlyozni, hogy az intézmények külső kontextusai, azaz kulturális, társadalmi, politikai és gazdasági környezete folyamatos hatást gyakorol a hallgatói szocializáció egészére, valamint az ifjúsági kohorszot érintő jellegzetességek is beszűrődnek az egyetemek világába.

### 3.1.2. Az integráció szálai

Az egyetemi életbe történő integráció, ahogyan arra korábban már utaltunk, különböző dimenziókban történhet, és a beilleszkedés mértéke eltérő lehet az egyes tengelyeken. A hallgatók így leírható pozícióját a szakirodalom általában racionális döntésként jellemzi. Az integráció mintázatai az eredményességgel is összefüggésben állnak. Könyvünkben az integráció szálait négy területen (kultúra, szabadidő, tanulás és kutatás)<sup>54</sup> kívánjuk megvizsgálni a hallgatói szocializáció és az értelmiségképzés lehetőségeinek a szempontjából. Minden esetben igyekszünk megnevezni a mintákat hordozó forrásokat, a hatásmechanizmus fő jellemzőit és esetleges gátjait.

Az integráció egyik szála az egyetem kulturális terébe való bekapcsolódást biztosítja. Ide tartoznak azok a nehezen kvantifikálható magatartás- és viselkedésszerű hatások, illetve a morális és az értékekhez köthető elemek, amelyekkel a diákok kétségkívül szembesülnek, amikor belépnek az egyetemekre. Ezek legfontosabb forrásainak a kortárs közösségeket, az oktatókat, az adminisztratív személyzetet kell tekintenünk, akikkel az interakciók révén a diákok kapcsolatba kerülnek. Értékek és magatartáselemek hordozói ugyanakkor azok a kommunikációs és információhordozó felületek is, amelyek hol a kontrollált, hol az alulról jövő kezdeményezéseknek is teret adva működnek (weblapok, egyetemi újságok, közösségi média zárt csoportjai stb.) – lehetőséget teremtve az egyes tartalmak átvételére.<sup>55</sup> A Kanfo és Sagiv (2004) szerzőpáros az értékpreferenciák terében helyezte el az egyes szakmákat – joggal fel-

---

54 Tehát a felsőoktatási integráció kutatása kapcsán leggyakrabban felhasznált modelltől, Tinto (1987) két dimenzióban történő integrációjánál árnyaltabban kívánjuk értelmezni azt.

55 Ezt bővebben az első generációs hallgatókat leíró fejezetben fogjuk tárgyalni.

tételezhetjük, hogy a tananyagok és a gyakorlólhelyeken látott tapasztalatok is efféle, magatartáselemekkel és morális jegyekkel leírható transzferhatással bírnak.

A kulturális téren belül a hatások kiindulópontjaként kell tekintenünk azokra az eseményekre és csoportokra is (filmklubok, koncertek, író-olvasó találkozók, intézményeken belüli önképzőkörök vagy -csoportok stb.), amelyek a kulturális fogasztást és a kulturális tőke felhalmozását teszik lehetővé. Az egyetemi campusok szinte a nap huszonnégy órájában kínálnak ehhez hasonló tartalmakat – leginkább az ott lakó hallgatók számára.<sup>56</sup> Mivel ezek a programok a hallgatói szocializáció szerves részét képezik, az ingázó és levelezős diákok ekképpen csak korlátozott mértékben férnek hozzá az egyetemeken kialakuló kulturális terekhez – az ő esetükben az osztálytermi hatások bírnak majd kiemelt fontossággal. Reuben (1996) ugyanakkor azt hangsúlyozza, hogy a morális és viselkedésbeli elemek képzésekből való kiszorulásával az osztálytermen kívüli színterekre (szabadidős és a sporthoz kapcsolódó terek, tanórák utáni oktatói kommunikáció stb.) szorul vissza ezeknek a tartalmaknak az átadása.

A tudományterületi eltérések, a városok és az intézmények mérete, a hallgatói összetétel és az intézményi missziók és tradíciók minden bizonnyal együttesen alakítják ki azt a kulturális teret, amely a diákok integrációjának egyik részét képezi.<sup>57</sup> A kulturális programok körét az egyes városok programkínálata is alakítja. Az egyetemi programokon való részvétel túlnyomórészt önkéntesen történik, kötelezővé tétele esetén annak hatásmechanizmusa kérdőjelezhető meg. Kvalitatív elemzésünkben a könyvtárak működési sajátosságaira és látogatottságára is rákérdeztünk, amelyeket egyszerre tekinthetünk a kulturális, illetve a szaktudáshoz kapcsolódó helyszínnek. Az egyetemi könyvtárak a középkor óta az intézmények kulcsfontosságú színterei, ugyanakkor funkciójuk jelentősen átalakult az utóbbi évtizedekben (Law, 2010).

Az egyetem nyújtotta kulturális teret elemezve látni kell azt is, hogy hiba lenne abban csak a középosztályra vagy az értelmiségre jellemző elemeket keresni – hiába írja Pearce, Down és Moore (2008), hogy a campusok a középosztály értékeit és magatartásmintáit tartalmazzák, mivel a középosztály gyakorlatilag „gyarmatosítja” a campusokat. A középosztály és az értelmiség habitusához és választásaihoz

56 A campusok eltérő időbeliségéhez a „nonstop társadalom” jelensége is köthető (Held és Nutzinger, 1998), és a hallgatói és oktatói interjúk során kirajzolódó kép egy sajátos mintát mutat az időfelhasználás területén – éjjel-nappal nyitva tartó könyvtárakkal vagy huszonnégy órás filmklubbal.

57 A későbbiekben látni fogjuk, hogy a művészeti képzések kari struktúrában való megjelenése messzemenően alakítja az intézmények kulturális klímáját.

bizonyosan közelebb áll az egyetem klímája, de a kulturális fogyasztás társadalmi mintáinak átalakulása (Peterson és Kern, 1996) és a tömegkultúra dominanciája az oktatók és a hallgatók preferenciáit is átalakította, a megváltozott igényekhez pedig az intézményeknek is igazodniuk kell. Pantón (2003) is úgy véli, hogy az egyetemek intellektuális klímája a környezet társadalmi és kulturális viszonyaiba van beágyazva, attól nem függetleníthető. Mindeközben tudjuk, hogy az egyetemeken kiformalódó diákélet már a középkorban sem volt csupán a kultúra „elit” szegmensének a fogyasztásával leírható (vö. Bär, 2005). Kérdéses az is, hogy az a kulturális klíma, ami egyrészt tudatos építkezés, másrészt belső kiformalódás eredménye, ténylegesen alakítja-e a hallgatókat. Az identitás, a nyelvhasználat vagy az öltözködés területén a kvalitatív vizsgálatok feltártak hatásokat (Xie és Reay, 2020; Nimer, 2021), azonban a művelődési szokások változását felmérő nagymintás vizsgálatokat nem ismerünk – bár kisebb mintán Kaufman és Feldman (2004) kimutatta a magaskulturális elemek életmódba való beépülését.<sup>58</sup> Az egyetemek minden bizonnyal a kulturális fogyasztás számos regiszterét foglalják magukba, s ha napjainkban nem is domináns, de mindenképpen jelenlévő területként kell tekintenünk a magaskultúrához köthető elemekre – ezek megléte pedig azért is fontos, mert a hallgatói bázis átalakulásával sok diák számára korábban hasonló kulturális klíma nem volt elérhető.

Az egyetem szabadidős színtérként való értelmezése is hasonló jegyekkel és logikával írható le. Ide sorolhatjuk az intézményen belüli formális és informális sporttevékenységeket, hobbikra épülő közösségeket vagy a szórakozáshoz kapcsolódó alkalmakat. Ezek a szervezeti kultúra és a tradíciók szemszögéből is elemezhetők, annak szerves részét képezhetik, s az ezeken való részvétel az intézményhez való kötődést is leképezi. A campusok területén lakó diákok esetében ezek szocializációs szerepe minden bizonnyal erőteljesebb. Az intézményeket alaposan megvizsgálva el tudjuk különíteni a központi és kontrollált formákat, illetve a hallgatói közösségek kezdeményezéseit (abban az esetben, ha ezek teret kapnak). Az autoriter jegyeket is felmutató intézményekben a szabadidős tevékenységek meghatározásának igénye is nagyobb lehet. A kulturális klíma kapcsán már utaltunk a városok szabadidős kínálatának, az intézmények nagyságának vagy a hallgatói összetételnek a formáló erejére – ez utóbbi azt is maga után vonja, hogy a hallgatói összetétel változása, illetve

---

58 Egy korábbi kutatásunkban elsőéves és végzés előtt álló nappali tagozatos hallgatók kulturális mintáinak összevetésekor nem találtunk különbségeket sem az olvasási szokásokban, sem pedig a művelődési intézmények látogatásában – még az alacsonyan iskolázott szülők gyermekeit leválasztva sem (Bocsi, 2016).

a campuson kívüli, ifúságra jellemző szabadidős minták sajátosságai elmozdítják az egyetemek szabadidős tereit a korábbi, tömegessé válás előtti mintáktól. A hallgatók jó érzetének kialakítása, az „élményegyetem” koncepciója (Hetesi és Kürtösi, 2008) a szabadidős terek működését is átszabja. A posztadoleszcencia jelensége szintén ebbe az irányba hathat (T. Kiss és Tibori, 2003).<sup>59</sup>

Kaufman és Feldman (2004) a munkájában feltételezi mind a magaskulturális, mind pedig a szabadidős szokások átalakulását a campusra történő integrációt követően. Fontos azonban, hogy ennek motivációját abban találják meg, hogy az egyetemi hallgatók megváltozott, a tömegkultúrától távolabb eső fogyasztói és szabadidős mintái az egyetemen túli közösségtől való elkülönülést szolgálják – mindez a kapcsolathálók átstrukturálódásával is együttjár. Így tehát nem passzív befogadásként írható le a folyamat, hanem inkább egyfajta tudatos váltással, ami a jövőbeni csoport-hovatartozást képezi le.

Míg a kultúra kapcsán a fogyasztás kevert mintáit neveztük meg külső hatásként, a szabadidő esetében a mediatisáció következményeire kell utalnunk. Az internet-használat életmódba való beszűrődése egyrészt új elemeket emelt be diákok tevékenységszerkezetébe, másrészt pedig átalakította a csoporttársakkal való kapcsolattartás formáit, és minden bizonnyal visszavágta a közösségi terekben eltöltött időkereteket. A filmekhez való hozzáférés átalakulása az intézmények kulturális és szabadidős térének klasszikus elemét, a filmklubokat és az egyetemi mozikat hozta sajátos helyzetbe.

Az egyetemi integráció a tanulási és tudományos jellegű tevékenységek végzésével, ezek formális és informális kereteivel is leírható. Az egyetem „tanulási térként” értelmezhető, amely egy olyan életvilágot ad ki, ahol a kötött tevékenységek legnagyobb részét ezek az időráfordítások adják. Az órákon való részvétel, az órán túli tanulás vagy az önképzés lehetőségei sokszor együttesen, hallgatói közösségekbe beágyazva zajlanak. Az egyetem mint szervezet az ezeken a területeken megragadható sikereket értékeli – az azonban már eltér, hogy az intézmények „*képesek-e tanulmányi eredményességet az identitás meghatározó részévé tenni*” (Mihály és Schwartz, 2016: 243). Ha ez megtörténik, tanulás olyan aktivitássá válik, amely a diákok intézményi és csoportpozícióját erősíti, és nem annak ellenében hat. Az elit- és magas státuszú intézmények képesek erre – írják a szerzők, mi pedig hozzátehetjük, hogy ezzel a tanuló közösségek létrejöttét és a szakmai diskurzusok és viták kortárs kapcsolatokba való áthelyezését is elősegítik. Azt sem szabad elfelejtenünk, hogy az egyetemek

59 Később látni fogjuk, hogy a campusokon ezzel ellentétes hatások is érvényesülnek: a hallgatói munkavállalás terjedése vagy a nem tradicionális hallgatók megjelenése az egyetem szerepét a szabadidős színterek között korlátozni fogja.



nyújtotta tudáselemek a középfokú oktatás alapjaira épülnek – s annak problémái, hiányosságai értelemszerűen alakítják a felsőoktatásban folyó pedagógiai munka tartalmát és módszereit (Zgaga, 2003), illetve az intézmények között éles különbségeket rajzolnak ki. A tömegessé válással – ahogyan később látni fogjuk – a tanulás és tanítás egész folyamata alakul át az egyetemeken.

A tanulás mögött eltérő motivációs bázisok állnak – tehát a diákokat nem írhatjuk le egységes, a tudásbővítés céljával jellemezhető csoportként. Az utilitarista motiváció és a szakmai orientáció a praktikus és gyorsan megszerezhető elemeket helyezi előtérbe. Keating (1987) az egyetemi tanulásba való integráció kapcsán a csoportmunkákban való részvételt, a vita lehetőségét és a prezentációk készítését és bemutatását látja kulcsfontosságúnak, ami véleménye szerint az osztálytermi elidegenedést is csökkenti.<sup>60</sup> Ez utóbbi tevékenység esetében a tanteremben zajló folyamatok elvesztik szociális jellegüket – bár hozzátehetjük, hogy nagy létszámú csoportok és előadások esetében a szociális jelleg eleve korlátozottan működik. Erőteljesebben jelenhet meg viszont a vizsgákra való felkészülés csoportos formáiban, amelynek helyszínei lefedik a campusok fizikai környezetének egészét: a kollégiumok és egyetemek erre a célra kialakított tereit, a könyvtárakat, a büféket vagy a természeti környezet tanulásra is használható szegmenseit. Az egyetemeken által biztosított rendezvények egy jelentős része szakmai tartalmakkal bír, s az adott professzióval kapcsolatos ismereteket kínál. A magyar felsőoktatásban megtalálható szakkollégiumi hálózat tanulást támogató vagy arra építő közösségként is értelmezhető. A különböző tanulási tevékenységekbe történő bekapcsolódást a campuson töltött időkeretek befolyásolják, tehát az ingázás, a fizetett munka vagy a levelező munkarend visszavágja az integráció ezen szálát.

A tudományos, kutatói munkába való történő hallgatói bekapcsolódás az adott professzió művelésének magasabb, nem „felhasználói” szintjét biztosítja, gyarapítja a tudományterülethez kapcsolódó információk körét, illetve az egyetemi oktatók rekrutációjának a folyamatát is megalapozza. A bekapcsolódás az adott tudományterület kutatásmódszertanának stabil alapjait feltételezi mind oktatói, mind pedig hallgatói szinten. A tudományos munka formális és informális szálai egyaránt kínálnak integrációs lehetőségeket a diákoknak: demonstrátori pozíciókat, tudományos diákköri versenyeket, kutatócsoportokba való bekapcsolódást vagy informális jellegű, oktatókkal közös munkát. Az ezekben való részvétel indokai eltérők lehetnek – igazodhatnak egy tudományos jellegű motivációhoz (vö. Bogler és Somech,

---

60 A tanulásba való hallgatói viszonytal és a továbbtanulási motivációkkal, valamint az elidegenedés témakörével a későbbiekben fogunk foglalkozni.

2002), de lehetnek egy praktikus, előre megtervezett karrierépítés részei is. A tudományos kutatások elérhető köre be van ágyazva az intézmények profiljába, működési metódusaiba, az oktatók kutatói ambícióiba és a tehetséggondozási gyakorlatok rendszerébe is. Hughes (2005) az intézményeken belül a tanítási és kutatói munka arányát és mintázatait sok tényező eredményeként írja le (tudományterület, oktatói szerepek tradíciói, hallgatók összetétele, tanulmányaik szintje, az egyetem típusa és stratégiái, illetve a nemzeti tradíciók) – ezek nyilvánvalóan egy olyan szervezeti keretrendszert adnak, amelyben a diákok tudományos munkája megvalósítható.<sup>61</sup> A bekapcsolódás lehetőségei eleve eltérők a felsőoktatás különböző szegmenseiben, azonban a bevonható diákok köre a tömegessé válással és a hallgatói bázis átalakulásával csökkenő tendenciát mutat (Scott, 2005). Ugyanakkor azt is látni kell, hogy a kutatói készségek magas szintű átadására egyszerűen nincsen szükség például a szemi-professziók egy részében vagy bizonyos képzésekben. A felsőoktatás bizonyos, eddig tanításorientált szegmenseiben komoly kihívást jelent a kutatói munka adaptálása a meglévő infrastruktúrához és humán erőforráshoz – miközben ez fontos mutatóját képezi például a felsőoktatási rangsoroknak. Scott (2005) úgy véli, hogy az egyetemek alapvető feladatai közé tartozik a kutatói kultúra művelése, fejlesztése és átadása, azonban felhívja arra figyelmet, hogy ez nem mindig volt az intézmények misszióinak része, annak megléte eltérő volt az egyes színtereken (ez látszik például a humboldti modell, a klasszikus angolszász vagy a Napóleon alatt kiformalódó francia egyetemi rendszert összevetve, vö. Graham, 2005; Barakonyi, 2009).<sup>62</sup> Sőt, bizonyos időszakokban a tudományos innovációk sokkal inkább a campuson túli területekhez kapcsolódtak (Polónyi, 2010), a tudományos életet máig formáló szerzőknek pedig sok esetben esélyük sem volt katedrához jutni (Fuller, 2009). Összességében azt mondhatjuk, hogy a tudományos tevékenység formális és informális szálaiba való bekapcsolódás inkább önkéntes jelleggel történik meg a diákok életében (eltérően a tanulási tevékenységektől), s sok esetben – vagy annak okán, hogy nincs

61 Hughes (2005) az egyetemek működése kapcsán mítosznak tekinti a kutatói és tanítói feladatok kölcsönös egymásra hatását és harmóniáját. Véleménye szerint elképzelhető, hogy van a felsőoktatásnak olyan szegmense, ahol profitálnak a diákok a kutatói munkát is végző oktatóból, de ez sem nem biztos, sem nem általános. Ezek véleménye szerint különálló tevékenységek, és a kutatás az oktatói munka kvantifikációra építő előmeneteli rendszere, valamint az akadémiai világ gazdasági átalakulása miatt vált fontosabbá.

62 A klasszikus brit intézmények sokkal inkább voltak az általános műveltség átadásának a helyszínei, és kevésbé voltak kutatásorientáltak. Az amerikai modell a szakemberképzést piaci alapon valósította meg, míg a humboldti egyetem koncepciójában a tanítás és a kutatás ötvöződik (Barakonyi, 2009).

ez irányú motiváció a diákokban, vagy pedig az intézményi környezet nem biztosít erre lehetőséget – teljesen ki is szorul a hallgatók életéből.<sup>63</sup>

Az itt bemutatott integrációs szálak véleményünk szerint a fő csatornái azoknak a hatásoknak, amelyek mentén az egyetemet mint az értelmiségképzésben szerepet játszó intézményt leírhatjuk. A közvetített tartalmak köre azonban, ahogyan arra már utaltunk, nem feltétlenül vág egybe, hanem inkább speciális minták alakulnak ki az egyetemen belüli szubkulturális terekben. Hogy melyek ezek a konkrét tartalmak, és tartalmakat hogyan tipizálja a szakirodalom, arra a munkánk következő része fog választ adni.

### 3.1.3. Szakmai tartalmakon innen – szakmai tartalmakon túl

Az egyetemek funkcióit összefoglaló leírások során szembevetendő lehet az értelmiség tulajdonságaival való egybeesés – ez adja gyakorlatilag egész kutatásunk relevanciáját is. Az egyetemek a tudás és a kultúra termelésében, megőrzésében, átadásában és alkalmazásában játszanak alapvető szerepet, szakmai képesítéseket adnak, kinevelik az egyes tudományterületek elitcsoportjainak képviselőit, és részt vállalnak a társadalom fejlesztésében (Fitzgerald, 2012a). Alapvető céljuk a szakmákra való felkészítés,<sup>64</sup> de hallgatókra gyakorolt hatása ennél jóval komplexebb: számos eleme kvantifikálható, az intézmények működése, missziói pedig társadalmi szinten is értelmezhetők, illetve morális és szociális állásfoglalásokhoz kapcsolhatók (Lagermann és Lewis, 2012).

Az értelmiséggel kapcsolatos elméleti keretek felvázolásakor kísérletet tettünk azoknak a tulajdonságoknak és szerepeknek az összegyűjtésére, amelyek a társadalmi csoportot jellemzik. A hallgatói szocializáció adja a hatások keretrendszerét, a hatások pedig az integráció különböző szálain keresztül formálják a diákokat a tanulási, tudományos vagy kulturális és szabadidős terekben végzett tevékenységek során. Ha ezen a folyamaton áttekintünk, akkor láthatjuk, hogy valamennyi felsorolt elem (tudás-elemek, kulturális tőke, habitushoz kapcsolódó jegyek, szaktudás, magaskultúrához

---

63 Ami viszont – jegyezzük meg – nincsen összhangban a szakdolgozatok megírásához szükséges készségekkel.

64 A diplomásoknak a szakterületi illeszkedését is vizsgálják. Veroszta (2016) adatai szerint a magyarországi végzettek mindössze 19% számolt be szoros illeszkedésről, 21% pedig teljesen más területen talált munkát. A tudományterületek mentén az illeszkedés mértéke eltér. A hallgatók egy része a munkaerőpiacon tehát csak részben fogja felhasználni a szakmai ismereteit.

kapcsolódó elemek, nyelvhasználat, alternatívák keresése és felmutatása, értékek és morális tartalmak, tudományos tudás előállítás, illetve a társadalmi szerepvállalás különböző formái) helyet kaphatnak benne, tehát elméletileg adottak azok a feltételek és metódusok, amelyek segítségével a diákok a jövőbeni értelmiségi szerepükre felkészülhetnek. Nagyon fontos, hogy ezeknek messze nem a formális és tantermi folyamatok képezik a bázisát (bár fontos elemként jelennek meg benne), s ha korábban a hatások közül elsődlegesen a kortárs közösségeket emeltük ki, ezeket kell tekintenünk az értelmiségi létre irányuló szocializáció alapjainak is, ahol szakmai, politikai, morális és kultúrához kötődő diskurzusok is folynak. Ezeknek az informális közösségeknek az egyetemek adják a formális hátterét, ugyanakkor nem tudják kontrollálni a tartalmát. Az oktatók szerepe az értelmiségi szerepminták átadásában szintén fontos, bár a munkakörük generálta kötöttségeikkel (tárgyak tartalma, intézményi elvárások és kontroll stb.) számolnunk kell.<sup>65</sup> Mihály és Schwartz (2016) Polányi tudáselméletét felhasználva hangsúlyozza, hogy központi fontosságú kérdés, hogy a diákok az egyetemeken hozzáférnek-e az oktatók tacit tudásához. Ehhez igazi mester és tanítvány viszony kell, az osztálytermi, előre megtervezett tartalmak rutinszerű átadása nem elegendő. Az oktatók nyújtotta azon tartalmak, amelyek a szakmai ismereteken kívül helyezkednek el, a tanítás módszertanába is be vannak ágyazva, de az átadás erősen épít az oktató személyiségére és kapcsolatteremtő készségére is. Bizonyos egyetemi közegek sokkal sűrűbbre tudják szőni a hallgató-oktató relációkat, ami – tegyük hozzá – a közös szabadidős tevékenységekbe is beszűri a tacit tudás átadását, valamint a morális és a habitushoz kapcsolódó elemeket is.

Az egyetemek hatásait tipizáló modellek<sup>66</sup> gyakran egy kettős, szakmai és azon túli fókusszal dolgoznak. A szakmai hatást azonban nem pusztán technikai ismeretként írhatjuk le, hiszen annak elemét képezi az elméleti tudáson kívül a gyakorlati ismeretek köre, a szakmai etika, a szakirodalmak és egyéb források önképzésbe való beépítése (majd ezek életen át tartó használata), amivel a szakmai tudás az egyetemek elhagyása után is bővíthető, illetve a kutatói készségek is ide sorolódnak, amelyek az adott foglalkozáshoz kapcsolódó tudáselemek megszerzését és tágitását teszik lehetővé. A szakmai hatások értelemszerűen a korábban már felvázolt „szakember” szereppel azonosíthatók. A szakmán túli hatások, amelyek a kulturális- és tudáselemeket, a viselkedéshez kapcsolható és morális tartalmakat, valamint

65 Az oktatók helyzetéről, munkaköréről és a kapcsolódó kutatásokról a következő fejezetben írunk bővebben.

66 Graham (2005) szakmai és intellektuális hatásmechanizmusról ír, Weidman (2006) pedig Parsonst idézi, amikor a diákok szakmai és morális szocializációját különbözteti meg.

a társadalmi szerepvállalást foglalják magukba, értelemszerűen az intellektuel és az intelligencia ideáltípusával rokoníthatók. Az ideáltípusok közötti „választást” az egyetem működési mechanizmusai és a tágabb oktatáspolitikai kontextus is meghatározza, de összekapcsolható az egyes tudományterületekkel is (vö. Reuben, 1996). Reuben (1996) a monográfiájában az értékek és morális elemek felsőoktatásból való kiszorulásának a folyamatát modellezi, és a folyamat kezdetét az amerikai egyetemek esetében a XIX. századra helyezi. A tudomány értéksemleges jellege Webernél is megjelenik (Weber, 2020), ugyanakkor ez a szemlélet erőteljesebben tűnik fel a STEM területeken, míg a humaniorák és a művészeti képzések sokkal inkább magukba gyűjtik a morális és szociális tartalmakat (Reuben, 1996).

Graham (2005) leírja, hogy ez a kettősség, tehát a szakmai képzés és az azon túli, saját érdeklődésből, elkötelezettségből származó tanulás párhuzamos célja már IV. Sándor pápai bullájában is megjelent az egyetemek jellemzésekor. A tanítás Graham (2005) szerint egy olyan gazdagító folyamat, amely intellektuális komponenseket is tartalmaz a szakmai elemeken kívül (mint például a szókincs bővülése), és ez a két halmaz az egyetemek nyújtotta keretrendszerben egyszerre jelenik meg. Az átadandó készségek kapcsán megkülönbözteti a hasznos és az értékes készségeket, s ezeket, ha nem is mereven, de tudományterületekhez is kapcsolja.<sup>67</sup>

Kaufman és Feldman (2004) kvalitatív vizsgálatában (82 interjú felvétele után) az egyetemek identitásra gyakorolt komplex hatását ragadja meg. Az intézmények hatásának egy hármas felosztását használják, majd ezeket empirikus eredményeik segítségével modellezik. A szerzőpáros szakmai, intellektuális, illetve a kozmopolitanizmushoz köthető dimenziót különít el – ez utóbbi ízléshez és világnézethez kapcsolódó elemeket tartalmaz. A szakmai identitás alakításában nemcsak a kortárs interakciók és az oktatók, hanem a campuson túli szakmai színterek és események is szerepet játszanak (például a tanulmányi utak). Az adott professziókhöz kapcsolódó jövőkép is alapvetően ezek hatására alakul ki, illetve a szakmai kapcsolatháló alapjai is ekkor rögzülnek. Az intellektuális változások területén a diákok a kritikus gondolkodás elsajátítását, az absztrakt gondolkodást, valamint az identitáshoz szorosan kapcsolódó nyelvhasználatot emelték ki mint a változás dimenzióit. A kozmopolitanizmus kategóriájában pedig a szofisztikáltabb ízlést, a lokális miliók határain túlnyúló új gondolkodási sémákat és a kulturális horizont

67 Hangsúlyozza, hogy a STEM tudományterületek is magukba foglalnak intellektuális és szakmán túli hatásokat, míg ösztársadalmi szinten a humaniorákhoz közelebb álló gazdagítás. Az „értékes” készségek is fontosak, és szerves részét képezik a „jóllét” kategóriájának. A társadalmak gazdagítása – érvel Graham (2005) – nem csak „materiálisan” történik.

tágulását azonosították. A hatások ugyanakkor – hangsúlyozzák a szerzők – mások lehetnek például egy kutatóegyetemen, mint egy közösségi főiskolán, illetve a kulturális diverzitás mértékét az etnikailag kevert hallgatói összetétel is befolyásolja. Az interjúk tanulságaként ugyanakkor megjegyzik, hogy az identitás változása nem tudatos intézményi hatások eredménye, hanem az egyetem és a főiskola egy eszköz ehhez,<sup>68</sup> a campus pedig a tere a lezajló folyamatoknak.

Barakonyi (2009) a jelenlegi, munkaerő-piaci igények által dominált képzési rendszert áttekintve hangsúlyozza, hogy az egyetemek és az oktatáspolitikai azon gyakorlatok, hogy csupán a szakmai ismeretekre fókuszál, nemcsak azért nem elegendő, mert a munkaerőpiac amúgy is gyors változásait az egyetem nem képes követni, hanem mert világnézetet megalapozó, az adott szakmán túlnyúló tartalmakra is szükség van. Ezek segítenek a mai társadalmak és kultúra megértésében, illetve közös magatartásmódokat és normákat alakítanak ki. Kicsit hasonló az egyetem szerepe Barnett (2000) értelmezésében, hiszen fő feladatuként egy pedagógiai célt nevez meg, ami a jelenlegi, „szuperkomplex” világra való felkészítés. A posztmodern egyetemnek a bizonytalan, kihívásokkal teli és kiszámíthatatlan, de versenyképességre építő munkaerőpiacra kell a diákokat kivezetnie, amelyben az egymás mellett futó diskurzusok értelmezése, ezek kritikai megközelítése nagyon fontos. Barnett az egyetem szociális felelősségét is hangsúlyozza, amelyet szerinte a tudás missziójával együtt kell felvállalnia az intézményeknek. Ez a két koncepció az intellektuel és az intelligencia ideáltípusának elemeit is magába foglalja.

A kritikai attitűdök, a függetlenség, a polémiákban való részvétel, az alternatívákban való gondolkodás és a társadalmi szintű cselekvések<sup>69</sup> szintén ehhez a két szerepmódelhez kapcsolhatók. A dogmák megkérdőjelezése és az autonómia már a középkori európai egyetemeknek is szerves része volt, s Fitzgerald (2012b) hangsúlyozza, hogy a felsőoktatás egy olyan közösségi tér, ahol demokratikus mintákat tanulhatnak a diákok, és a különböző ideológiákat is megvitathatják.<sup>70</sup> Ezekhez ideális esetben az osztálytermi kommunikáció és a hallgatók alulról jövő kezdeményezései is teret adnak, de a formális keretek is erősíthetik ezeket az attitűdöket. A politikai témáknak és a kutatási eredmények megvitatásának – véli Gunter

68 Ez utóbbi állítást a saját kutatásunk több színhelyén is – szinte szó szerint – megfogalmazták a hallgatók az interjúk során.

69 A regionális egyetemek koncepciója (Kozma, 2002) könnyedén párhuzamba állítható a helyi, szociális jellegű cselekvésekkel.

70 Az egyetemeken belüli kommunikáció ugyanakkor az infantilizálódás következtében egyre sematikusabbá válik, ami miatt a polémiákban való részvétel is háttérbe szorul (Furedi, 2016).

(2012) – helye van a felsőoktatásban. A tudomány működésének ideális esetben demokratikus keretrendszerét Haney (2008) is hangsúlyozza, majd hozzáteszi, hogy a tudományos produktumok a társadalmi problémák megoldásában segíthetnek.<sup>71</sup> Az osztályterem szerinte az a hely, ahol kritikus kérdéseket lehet feltenni a domináns kultúrával szemben. Az autokrata és diktatórikus politikai rendszerek ugyanakkor az egyetemeket is szigorú ideológiai keretek közé szorítják, és az előbb említett demokratikus minták működését, az ideológiák megvitatását, az alulról jövő kezdeményezéseket korlátozzák vagy ellehetetlenítik. Az egyetem egyik fontos missziójává ilyen esetben az ideológiai nevelés válik (mintegy irányított politikai szocializációként), a kutató témák meghatározása és az állami kontroll jellemzővé válnak, az oktatók pedig gyakran az öncenzúra vékony mezsgyéjén egyensúlyoznak. Nem mindegy ugyanakkor, hogy az egyetemeknek és az egyes társadalmaknak milyen az „öröksége” – Xiaoxin (2018) a Fudan Egyetemet vizsgálva hangsúlyozza, hogy Kínában az aktív állampolgár képe, illetve az egyén és az állam viszonya mindig is más jegyekkel volt leírható. Az egyetemi curriculumokat megvizsgálva a szerző arra jut, hogy a hivatalos irányvonalat valamelyest kitégítve tanítanak az oktatók (véleményüket metakommunikációs eszközökkel és párhuzamokkal érzékeltetve), miközben a hallgatók, az állam és az egyetem elvárásai között egyensúlyoznak. A mediatizáció fontos hozománya ebből a szempontból, hogy egy újabb felületet képez, ahol az oktatók politikai szempontból ellenőrizhetők.<sup>72</sup>

Összességében azt mondhatjuk tehát, hogy az egyetem mint szervezet elvileg alkalmas arra, hogy az értelmiségi lét valamennyi elemét átadja, vagy az átadásnak valamilyen tágabb, nem direkt módokon megszervezett teret biztosítson. Ugyanakkor ennek a hatásmechanizmusnak földrajzi és történelmi, valamint politikai és gazdasági kontextusai is vannak. A továbbiakban megpróbáljuk felvázolni a jelenlegi felsőoktatási rendszerek fő sajátosságait, hogy közelebb kerülhessünk az értelmiségképzés jelenlegi lehetőségeihez és korlátaihoz.

---

71 Haney (2008) elemzésének terét a szociológia mint tudomány társadalmi szerepvállalása adja. A hallgatók – véli az egyetemek működése kapcsán – a szociológusok első közönsége.

72 A politika és az magyarországi egyetemek kapcsolatának szemléletes elemzését adja Jancsák (2016) az 1956-os forradalom és a rendszerváltoztatás (Jancsák, 2019) kapcsán. Az amerikai egyetemek és a hatvanas évek diákmozgalmainak kapcsolatáról Jacoby (1987) is írt, majd elemzi a későbbi, apolitikusabb attitűdök kialakulását a felsőoktatásban, illetve a diákmozgalmakban résztvevők egyetemi hierarchiába való betagozódását.

### 3.2. A FELSŐOKTATÁS ÁTALAKULÁSÁRÓL

A felsőoktatás utóbbi évtizedekben történő átalakulásának bőséges szakirodalma áll a rendelkezésünkre. Könyvünknek nem célja, hogy ezt a változást teljes mélységében bemutassa, ugyanakkor egy vázlatos képpel le kell írunk ezt a folyamatot, hiszen az átalakulás formálja az egyetemek értelmiségképző funkcióját. Furedi (2016) az egyetemek infantilizálódásáról ír, amelyet nehezen lehet elvonatkoztatni az értelmiségképzéstől. Jelen alfejezet a rendszer egészének működésére fókuszál, s a hallgatók és oktatók helyzetének, sajátosságainak aktuális trendjeit munkánk következő fejezete fogja bemutatni. Azt is szeretnénk hangsúlyozni, hogy a bemutatandó változások nem újkeletűek, munkánkat azonban szétfeszítené egy átfogó történeti elemzés, s csupán azokra az aktuális trendekre fogunk fókuszálni, amelyek az értelmiségképzés szempontjából relevánsak. A felsőoktatás eltömegesedésével foglalkozó írások a hatvanas évek végétől jelennek meg (Henkel, 2010), míg a piaci elemek bővülésének kezdete jóval korábbra nyúlik (Bok, 2003). Az új, átfogó intézményi gyakorlatok kiformalódását Bok (2003) a hetvenes évekre teszi.

Enders és De Weert (2009a) az ezredforduló utáni évek felsőoktatásának fő strukturális változásaként a következőket nevezi meg: a tömegessé válás (amely átszabja a hallgatói és oktatói összetételt), a minőségellenőrzés és auditálás növekvő jelentléte, az egyetem, az állam és az ipar közötti új kapcsolat, az intézmények működésének új gazdasági alapjai és céljai, az egyetemek vezetésének és szervezeti kereteinek átalakulása, az IKT-elemek bővülése, illetve az internalizáció és a globalizáció folyamata. Az állami támogatások szűkülése, amely a hetvenes évektől válik tipikussá, új források és bevételek keresésére ösztönözte az intézményeket, így azok működése, ha rentábilis is lesz, kiszámíthatatlanabbá válik – Henkel (2010) írja, hogy az egyetemeknek ezentúl a saját jövőjük terhére is cipelniük kell. A felvázolt elemek összekapcsolódnak, egymásra is hatnak, s mozdítják el a tanulás és kutatás folyamatát, az oktatói munkát és a szervezetek működését egy átláthatóbb, szabályozottabb és kvantifikálhatóbb irányba. A változás révén a képzések célja, tartalma is transzparenssebbé válik, s a hallgatói elvárások és az oktatáspolitikai, valamint a munkaerőpiac igényei az utilitarista elemeket erősítik fel.<sup>73</sup> Ezek a trendek nemcsak a felsőoktatás területén figyelhetők meg, a működés ilyenén átalakulása a közművelődés vagy az egészségügy területét is érintette (Bok, 2003). Polónyi (2010) a folyamat kapcsán arra hívja fel a figyelmet,

73 Természetesen az egyes országok mintái és oktatási gyökerei eltérnek, s az egyes országokon belül is különböző misszióval és piaci helyzettel bíró intézményeket tudunk elkülöníteni. A felsőoktatás egészét ugyanakkor a változások ezen iránya jellemzi.



hogy az egyetemek már nem csupán a tudományos élet, hanem az ipar és az üzleti élet utánpótlását is biztosítják – ami megadja a változások logikáját. A felsőoktatás egyfajta szolgáltatássá vagy üzemmé válik, de ebben a rendszerben azokat az elemeket is kvantifikálni szeretnék, írja Bok (2003), amelyek igazából nem volnának számosíthatók.

Bok (2003) szerint a II. világháború előtt kevés olyan egyetemi kutatás volt, amelynek megragadható piaci értéke lett volna. A vállalati bevonódás, a pályázatok által lehívott összegek azonban nem csupán forrásokat teremtenek, hanem átrendezik a kutatások célját és tematikáját, és ezáltal az oktatói összetételt is alakítják. Az azonnali visszacsatolás igénye és a praktikum az alapkutatások előretörését vonja maga után, a folyamat egésze pedig olyan klasszikus akadémiai értékektől, mint a függetlenség és a morális dilemmák, vagy a társadalmi felelősségvállalás (illetve az értelmiségképzés tágabb, nem szakember-dominanciájú értelmezése) mozdítja el az intézményeket. Az egyetemek, írja Bok (2003) fausti alkut kötnek, amikor ebbe a rendszerbe csatornázzák be kutatási témáikat és oktatóikat. A projekteken, csapatmunkán, átláthatóságon, praktikus és rentábilis elemeken nyugvó, ugyanakkor az egyéni kíváncsiságot és kutatói aspirációkat magába kevésbé foglaló, szakemberek által menedzselte kutatói környezet leírására a szakirodalom a posztakadémiai tudomány vagy fázis kifejezést használja (Ziman, 2002; Polónyi 2010). A tudomány piacosodik, a kialakuló rendszert pedig az akadémiai kapitalizmus jelzővel illelhetjük. Ennek a rendszernek a gyökerei korábban is megtalálhatók voltak a felsőoktatás bizonyos szegmenseiben, leginkább a természettudomány területén, míg a bölcsészettudomány művelése sokkal inkább a céhes termelés „mestermunkáinak” elkészítésével állítható kapcsolatba (Neave, 2009). Az adaptáció tehát bizonyos tudományterületektől jóval nagyobb erőfeszítést igényel.

Kérdés, hogy ebben a rendszerben hogyan alakul a kutatói és tudományos szabadság helyzete. Lynch és Ivancheva (2015) egyrészt logikus változásnak tekinti az így kiformalódó rendszert, hiszen az egyetemeknek központi szerepe lesz a gazdasági fejlesztésekben, másrészt azonban arra hívja fel a figyelmet, hogy ennek hatására az intézmények is piaci szereplőként kezdenek magukra tekinteni, ami visszavágja az akadémiai szabadság kereteit. Az egyes kutatók akadémiai szabadsága az intézményi autonómia nagyobb fokánál is sérülhet, lévén az egyetemek korporatív egységek, amelyeknek működési kereteit a posztakadémiai keretek is meghatározhatják. Graham (2005) ugyanakkor arra hívja fel a figyelmet az egyetemek történetét áttekintve, hogy az oktatók tökéletes szabadsága a tanítás és a kutatás során csak nagyon ritka és elszigetelt esetekben valósulhatott meg – leggyakrabban vagy az intézmény, vagy

a külső politikai kontextus, vagy pedig a posztakadémiai fázis (vagy ezek valamely kombinációja) alakítja ki a korlátokat.

Az egyetemek működésének keretrendszerét a piacosodás is formálja, ami nem csupán a praktikum és a felhasználhatóság igényét emeli, hanem fokozza a felsőoktatás területén az egyenlőtlenségeket (Hoenig, 2017) egyrészt az országok között, élesítve a tudományos mező centrum–periféria viszonyrendszerét,<sup>74</sup> másrészt pedig az adott országban belül. A kutatói gyakorlattal, humán erőforrással nem rendelkező, főleg tanítási profillal bíró intézmények ezekbe a működési keretekbe nehezen integrálhatók, és nincsenek versenyhelyzetben a komoly kutatói múlttal és ipari kapcsolatokkal bíró tudományegyetemekkel szemben. Ezek az intézmények, véli De Weert (2009b), az alkalmazott kutatások irányába igyekeznek elmozdulni, lokális szerepüket igyekeznek erősíteni, miközben tanító profiljuk is megmarad. A kutatások fontosabbá válása ugyanakkor a kutatás-tanítás viszonyrendszerét megbolygatja. A súlypont, nemcsak az intézmény bevételeinek, hanem az oktatók előmenetele okán is – a kutatás felé billenhet, ami a tanítás minőségére hatást gyakorolhat.<sup>75</sup> Az egyetemi rangsorok és az intézmények reputációja kapcsán a kutatói tevékenység alapvető fontosságúvá válik, ugyanakkor a tanítás minősége, ami nehezebben kvantifikálható, sokkal kevésbé határozza meg az előmenetelt és az intézmények pozícióját.

Azt is látnunk kell, hogy a tudományterületek alapvetően máshogyan illeszthetők be az így kialakuló rendszerekbe, ami a humaniorák, a művészeti vagy a társadalomtudományi képzések megváltozott pozícióit eredményezi – Hoenig (2017) szavaival élve ezekre a területekre már nem úgy néznek, mintha saját jogukon lennének hasznosak a társadalmak számára.<sup>76</sup> Egyrészt ezeknek a területeknek az eredményei

74 A centrum–periféria tengely nemcsak a publikációs lehetőségeket és forrásokat alakítja, hanem az uralkodó tudományos paradigmákat is (Lynch és Ivancheva, 2015). A periféria kutatói ebben a térben leginkább akkor tudnak megjelenni, ha a központban bevált kereteket lokális, perifériakus színtereken alkalmazzák. Fitzgerald (2012d) az észak-amerikai és brit folyóiratokat egyfajta akadémiai központokként értelmezi, hiszen nemcsak megszűrik a publikálásra érdemesek körét (földrajzi alapokon is), hanem tematizálják nem pusztán a centrumterületek, de a perifériák kutatásainak fő csapásirányait is.

75 Erről a témáról később, az oktatókkal foglalkozó fejezetben még lesz szó. Itt csak annyit kell megjegyeznünk, hogy bizonyos felsőoktatási rendszerekben a kutatás egyetemen belüli infrastruktúrája és személyzete kevés átfedést mutat az oktatókkal, míg más esetben egy, a kutatást és tanítást egyaránt magas szinten művelő oktató idealizált képe rajzolódik ki előttünk.

76 Miközben ez a nézet is támadható, hiszen Haney (2008) a szociológia, a szociálpszichológia és a pszichológia kapcsán be is mutatja a kutatási eredmények állami szintű (akár katonai) felhasználhatóságát a II. világháború alatt. Graham (2005) szerint a humaniorák, például a filozófia alkalmazhatósága sokszor csak tágabb kontextusban válik láthatóvá, de attól még megragadható.

nehezebben vagy nem kvantifikálhatók, másrészt a kutatómódszertani alapjaik a „hard science” felől nézve megkérdőjelezhetők (Haney, 2008), illetve a kutatások használhatósága nehezen adaptálható egy azonnali és kimutatható megterülésre alapozott kritériumrendszerhez.<sup>77</sup> Ráadásul erős állami kontroll esetében a természettudományoknak és a műszaki tudományoknak a piac és az ipar egyfajta menekülési útvonalat biztosít, míg az eszmékkel és morális kérdésekkel eleve átitatottabb bölcsészeti- és társadalomtudományoknak nincs ilyen eszköz a kezében.<sup>78</sup> Mindezek a morális kérdésekben történő, intézményi vagy oktatói állásfoglalásokat, a társadalmi szerepvállalást helyezik háttérbe. Gunter (2012) úgy véli, hogy az egyetemek kiállása olyan ügyekben, amelyek a társadalmi igazságosságot érintik, veszélyeztetve van ebben az új környezetben.

Az egyetemek működésében és vezetésében megjelenő, a menedzsmenthez kapcsolódó új elemek egy másfajta vezetési stílust és hatalmi struktúrát alakítanak ki az intézményeken belül – de azt nem szabad elfelejtenünk, hogy a korporatív és szervezeti jegyek mindig is erőteljesek voltak. A jelenleg kiformalódó rendszerekben azonban a tudományos és bürokratikus pozíciók egyre inkább elválnak, s ez utóbbiak sajátos, az akadémiai teljesítménytől kvázi független, vagy hibrid karrierutakat is felkínálnak (Enders, de Boer és Leisyte, 2009). Az új szabályok és keretrendszer azonban – véli Enders, de Boer és Leisyte (2009) – nem mindenkinek hátrányosak. Az egyetemek profiljának bővülésével, a felsőoktatási piac kiéleződésével és az intézmények működésének új alapokra helyezésével ez a típusú vezetési gyakorlat szükségessé vált – még akkor is, hogyha az oktatói és tanári munka sokkal nagyobb kontrollját követeli meg. Barnett (2000) a posztmodern egyetemek ideálképének megrajzolásakor úgy véli, hogy a szankciók és a kontroll alacsonyabb foka az egyetem működését, gyorsabb alkalmazkodóképességét segíti, és az intézmények pedig akkor működnek a legmagasabb hatásfokkal, ha a menedzsereket menedzselni, a kutatókat kutatni, az oktatókat pedig oktatni hagyják.

77 Ennek eredménye nemcsak egyfajta perifériára szorulás, hanem a kutatómódszertani alapok átformalódása is. A statisztika tudományának beszűrődése és a kvantifikációs elvárások egyre inkább elvárásokká válnak ezeken a területeken, s alakítanak ki mély törésvonalakat az oktatók és az intézmények között. Reuben (1996) szerint az amerikai felsőoktatásban már az 1890-es években vita indul a „tisztá” és az alkalmazott tudományok szerepéről és jellemzőiről, amivel párhuzamosan megindul a kutatómódszertan előretörése (kurrikuláris szinten is), illetve a statisztika gyors fejlődése, majd a társadalomtudományokba való beszűrődése.

78 Ez teszi a humán értelmiség helyzetét jóval ingatagabbá az autokráciákban vagy diktatúrákban is.

Az így kirajzolódó változások vizsgálatakor az elemzések egyrészt negatívumokra mutatnak rá, amelyek például a tudományterületi vagy intézményi hálón belüli egyenlőtlenségekkel járnak együtt, azonban fontos látnunk, hogy a posztakadémiai kereteket a szakirodalom nem csupán negatív jegyekkel írja le, hanem árnyaltabban közelíti meg. A változások pozitív hozadékaként jelennek meg olyan elemek, mint például a felsőoktatás elitista jegyeinek háttérbe szorulása és demokratizálódása, az egyetemnek a környezetével való szorosabb kapcsolata vagy a hallgatók munkaerő-piaci illeszkedésének magasabb foka. A kutatások, kutatási pénzek átláthatósága szintén pozitívumként aposztrofálható, ahogyan a kutatási eredmények disszeminációjának kényszere is. Az oktatói munka kvantifikálása, ha a munkavégzés nem is minden szegmensét érinti, de legalább valamilyen szinten mérhetővé teszi a kutatói és publikációs tevékenységeket. Az állami és piaci megrendelések kapcsán a tudományos eredmények praktikus és közérthető jellege erősödhet, az előbbi forma pedig ideális esetben azonnali és központi intézkedéseket eredményezhet. A változásokhoz ugyanakkor a felsőoktatás nem minden szegmense és szereplője tud sikeresen adaptálódni, és a kiformalódó rendszerben minden bizonnyal az egyenlőtlenségek újabb dimenziói ragadhatók meg.

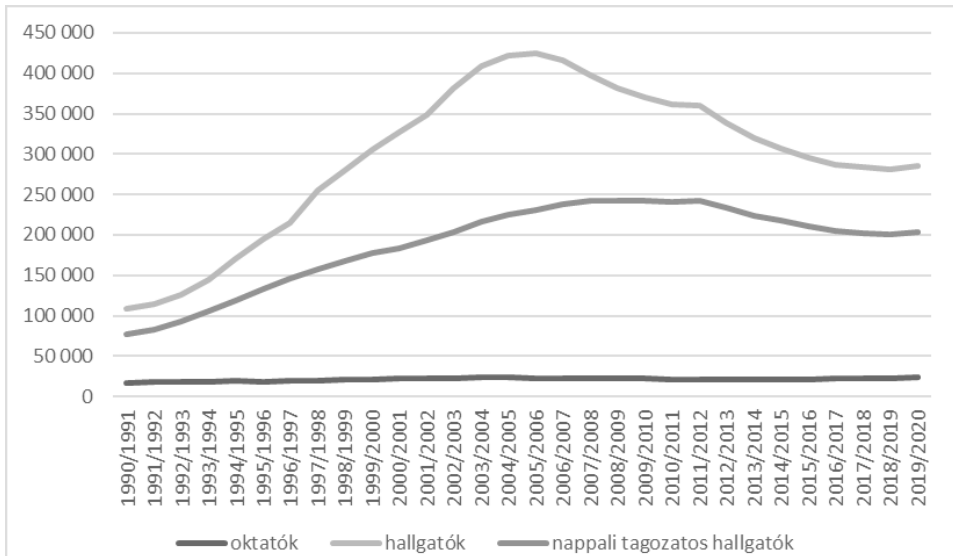
### **3.2.1. A magyarországi helyzet jellemzői**

Jelen írásunkban nem kívánjuk a magyar felsőoktatás változásait mélyrehatóan elemezni, csupán arra vállalkozunk, hogy egy olyan keretrendszert határozzunk meg, amiben az empirikus eredményeink értelmezhetők. A hazai szakirodalomra támaszkodva igyekszünk összegyűjteni azokat az elemeket, amelyek a felsőoktatás értelmiségképző szempontjából fontosak a számunkra.

A hazai felsőoktatás gyökerei a humboldti modellhez nyúlnak vissza, amelyben a tanítás és a kutatás egysége az állam égisze alatt, a piaci elvektől távol valósult meg. A felsőoktatás a szocialista időszak alatt a társadalmi igényeknél alacsonyabb létszámokkal működött, a kutatással kapcsolatos feladatok pedig (a szocialista országok között egyedülálló módon) kettős struktúrában, a felsőoktatásban és az akadémiai kutatóintézetekben zajlottak. Huszár (1981) a hatvanas évek intézményrendszerét elemezve jut arra a megállapításra, hogy a nem megfelelő szakembergárda, az esti-szabados képzések, illetve a felsőfokú technikumok átminősítése okán már elkezdődik egyfajta színvonalcsökkenés. A rendszerváltás utáni években indult el a felsőoktatás expanziója, ami a hallgatói létszámokat megemelte (1. ábra), tetőpontját

az ezredforduló utáni években érte el, majd a létszámok (nagyobb részt a levelezős hallgatók számának csökkenése miatt) mérséklődtek. Ennek okai összetettek, a demográfiai és oktatáspolitikai indokok mellett minden bizonnyal a munkaerőpiac elszívó hatása is érvényesült. Az intézmények létszáma a kilencvenes évek első felében dinamikusán nőtt, majd az ezredforduló integrációs hullámának hatására az utóbbi húsz évben körülbelül 30%-kal csökkent (I2). Az oktatói létszám konstans jellege a hallgatói szocializáció, az oktató–hallgató közötti kapcsolattartás és a tehetséggondozás szempontjából fontos a számunkra, hiszen csökkenti a kapcsolattartás, mester-tanítvány viszonyok kiépülésének a lehetőségét.

**I. ábra:** A felsőoktatás hallgatói és oktatói létszámadatai a rendszerváltás után (KSH alapján (I2) saját szerkesztés)



A rendszerváltás után kialakuló rendszer differenciált, s magába foglalja a több tudományterületet átfogó, kutatásorientált egyetemeket, az egyes tudományterületeket lefedő magas presztízsű intézményeket, a volt főiskolák, tanítóképzők és óvodapedagógus-képzők utódintézményeit, illetve a rendszerváltás után megnyíló nem állami, továbbá újonnan alapított egyházi intézményeket. A rendszer bizonyos szelekteiben a kutatói munka háttérbe szorul, s az egyetemek-főiskolák fő profilját a tanítás adja. A felsőoktatás jelentős – és bővülő – szegmense az elitképzéstől távol helyezkedik el, és a bekerülő fiatalok túlnyomó többségének sem célja az elitbe jutás (Kiss, 2013). A magas presztízsű intézmények ebben a kompetitív mezőben reputációjuk,

kutatói gyakorlataik, oktatói és hallgatói bázisuk okán eleve előnyös helyzetben vannak, míg a struktúra alján „kvázi” egyetemi képzések találhatók. A hallgatók szociokulturális háttere, illetve az oktatók kvantifikált teljesítménye alapvetően illeszkedik az ebben a mezőben elfoglalt pozícióhoz.<sup>79</sup>

Az egyetemek tanítási és képzési folyamatának alapját ugyanakkor a középiskolából érkezők készségei meghatározzák, illetve az egyetemek bemeneti követelményei is alakítják. Az érettségi mint iskolai végzettség, eltömegesedett (Polónyi, 2013). Az utóbbi években az emelt szintű érettségi kritériumként való bevezetése és a ponthatárok emelése a belépő populáció szűrését célozta meg. A felsőoktatásba felvettek jelentkezőkhöz viszonyított aránya a kilencvenes években nem érte el a 40%-ot, míg 2019-ben ez az érték 69% volt – dacára a ponthatárok bemeneti kritériumrendszer szigorításának (igaz, az expanzió csúcsa utáni években a ráta 70% fölötti értékeket is produkált – I3).

A bolognai rendszer 2005-ös bevezetése az egyetemek működésének új keretrendszerét jelentette, amely leképezte az alap-, a mester- és az osztatlan képzések esetén a hallgatói egyenlőtlenségeket (Szabó, 2015), ugyanakkor a tanárképzés kapcsán korrekcióra szorult (az osztatlan tanárképzés 2013-as bevezetésével). A képzési szintek létszámának változása eltért a 2010-es években, hiszen a létszámok visszaesése sokkal inkább érintette az alapszakos diákokat (I2). A hallgatói létszámok csökkenése okán a felsőoktatás azon szegmenseiben, ahol a képzések éppenhogy elindíthatók voltak, a tanítás és a hallgatói integráció sajátos mintái felé kellett elmozdulni, hogy a diákok az intézményekben bennmaradjanak. Mindez a tanítás módszertanát és az intézmények hallgatókra irányuló gyakorlatait is átalakította. A bolognai rendszerben elsajátítható tartalmak kapcsán Barakonyi (2009) jegyzi meg, hogy a magyar rendszer jellemzője a korai specializáció (részben a szakmai alapozó tárgyak dominanciája miatt is), ami a későbbi mobilitást és a szakok közötti váltást is gátolja. Az óraszámok magasak, a kötelezően választható tárgyak köre azonban szűkös, a rendszerből pedig eltűntek a más tudományterületekről, más intézményekből felvehető tartalmak. A kreditrendszer használata leginkább a képzések lassítására és gyorsítására szolgál. Az alapképzések tartalmával kapcsolatban Polónyi (2013) írja, hogy azok viszonylag széleskörű, de nem túl mély ismereteket nyújtanak, a mesterképzések területén pedig kirajzolódnak a tudományos jellegű, illetve a gyakorlatorientált irányok. Mindezekhez az értelmiségképzés ideáltípusait is odailleszthetjük, ami elsősorban a szakemberszerepek dominanciáját vetíti előre. Veroszta (2010a) vizsgálata, amely a diákok utilitarista beállítottságára utal,

---

79 A 2020-es és 2021-es év fenntartói változásai, mivel kutatásunk ekkorra már lezajlott, nem képezik elemzésünk tárgyát.

szintén ezen folyamatokat erősíti, és általános műveltségen alapuló, elméleti tudáselemekre építő és más tudományterületeken átnyúló ismeretekre kevésbé épülő hallgatói igényeket prognosztizál.

Ha a hallgatói visszajelzések fontosak az intézményeknek, az alakítja is a képzések tartalmát, s a „klasszikus” értelmiségképzést a fogadókészség okán is ellehetetleníti. A szakemberszerepek előtérbe kerülése a praktikus és használható tudáselemekre épít, az elméleti és holisztikus elemeket, illetve a kutatói gyakorlatokat (teljesen logikus módon) a felsőoktatás bizonyos szegmenseibe zárja vagy redukálja. A szakemberszerepek oktatáspolitikai szintjén történő előtérbe helyezéséről tanúskodik az is, ahogyan a felsőoktatási törvények az egyetem céljait megnevezik. A változásokat Polónyi (2013) elemezte. Ennek során a „szocialista értelmiségi szakemberképzéstől” a munkaerőpiacon hasznosítható végzettségek biztosításáig jutunk el, ami a nemzet gazdagságához járul hozzá.

A képzési és kimeneti követelmények rendszere relatíve rigid, és a kidolgozó intézmény profiljához illeszkedő struktúrát ad meg az átadandó ismeretek területén (Barakonyi, 2004), ugyanakkor a tanítás minősége továbbra sem képezi az oktatói előmenetel alapját, és a tényleges tantermi folyamatok sokszor az intézmények számára is láthatatlanok maradnak. Az intézményi autonómia mértéke a képzések tartalmát illetően nemzetközi szinten kimondottan alacsonynak tekinthető (Derényi, 2017).

Az egyetemek és főiskolák finanszírozása is átalakult, ami egyrészt a költségtérítéses hallgatók arányának megnövekedését (és minél nagyobb százalékban történő megtartását) mint kívánt célt eredményezte, másrészt pedig új alapokra helyezte az állami fenntartású intézmények működését, s azokat a gazdálkodó vagy szolgáltató egyetemek irányába mozdította el (Hrubos, 2005). Mindezek mellett megfigyelhetjük a poszt-akadémiai fázis korábban ismertetett jegyeinek kialakulását, illetve a menedzsment és vezetési struktúra megváltozását, amely a pályázati források keresésének kényszerével is kiegészült – sok esetben ez utóbbi egyedülként teszi lehetővé a kutatói munkát (különösen ott, ahol a kutatások költségei magasabbak). Ugyanakkor az egyetem működésének váza, bérezési viszonyai megőrizték a „szocialista” jellegzetességeiket is, s gyakran egyénenként eltérő mintázatokat kapunk a piacra való és a finanszírozott kutatásokba való bekapcsolódás mentén. Mindennek a keretét egy egyre inkább kontrolláltabb, bürokratikusabb rendszer képezi (a vezetés változásairól, a kancellári rendszerről és a profiltisztításról bővebben: Kovács, 2017; Derényi, 2020). A kilencvenes években a piaci elemek adaptálása és a pályázatírás kényszere új kihívásként jelent meg az egyetem világában, és „kettős helytállást” feltételezett a szereplőktől (Mihály és Schwartz,

2016).<sup>80</sup> A hazai felsőoktatás azon szeletei, ahol sem az alapkutatások, sem az alkalmazott kutatások nem voltak meggyökeresedve, a posztakadémiai fázisban szinte légiures térbe kerültek – különösen a humaniorák, a pedagógusképzés vagy a társadalomtudományok területén. A magas reputációval bíró intézmények ebben a kompetitív mezőben sokkal kedvezőbb pozícióban vannak, és kevésbé kényszerülnek rá a vállalkozói és gazdálkodó egyetemek jegyeinek átvételére (Polónyi, 2013).<sup>81</sup>

Összességében azt mondhatjuk, hogy a hazai felsőoktatást érő változások, mivel a tömegessé válás okozta hatások, a nagymértékű differenciálódás és a piaci alaphoz való illeszkedés kihívása egyidőben jelentkezett, erőteljesebbek voltak, és komoly adaptációs képességeket igényeltek a rendszer szereplőitől. Mindezek mellett meg kell említenünk a rendszerváltás után a nyugati paradigmákhoz való illeszkedés kihívását, a nemzetközi tudományos életben való részvétel és az abban való megmérettetés kényszerét, illetve az internacionalizáció elvárását és intézményformáló erejét. A korábbi, munkára és vezetésre vonatkozó minták ebben a térben alig voltak fenntarthatók, az oktatók pedig szinte minden területen olyan kihívásokkal szembesültek, amelyekre előzetes intézményi szocializációjuk nem készítette fel őket.

### **3.2.2. Az intézmények átalakulásának hatása az értelmiségképzésre**

Az általunk modellezett változások, amelyek a hallgatói szocializációt, illetve a felsőoktatás működési kereteit megváltoztatták, értelemszerűen hatottak az értelmiségképzés lehetőségeire is. A fejezet lezárásaként a legfontosabb elmozdulásokat szeretnénk felvázolni.

Az értelmiség három ideáltípusára reflektálva azt mondhatjuk, hogy a felsőoktatás szakemberképző jellegét mind az oktatáspolitikai, mind pedig a hallgatói elvárások megemelik, illetve az egyetemek és az ipar között fűződő szorosabb szálak is ezt indukálják. A minél szűkebb szakmai specializáció kiszorítja az értelmiségi léthez kapcsolódó olyan tartalmakat, mint az általános műveltség átadása vagy a jelenségek tágabb kontextusban való értelmezése (például az értelmiségi modulok vagy más tudományterületekre való áthallgatás révén), a gyakorlati orientáció pedig az elméleti és absztrakt ismeretektől távolít el (amely pedig a praktikus elemek tágabb keretrendszerét és

---

80 Míg más egyetemi modellekben azt látjuk, hogy a kutatói és oktatói feladatok jobban elkülönülnek egymástól az intézményeken belül, vagy pedig nem alakítanak ki kettős munkaterhelést.

81 Ez utóbbi gondolatmenet a nemzetközi szakirodalomban is megjelenik.



értelmezési lehetőségét adná). A tárgyak közötti szabad választás abban segít, hogy a diákok levonhatják saját konklúzióikat (Lynch és Ivancheva, 2015), ami a független, autonóm gondolkodás alapját képezi. Barakonyi (2009: 68) a magyar tantervi hálókat elemezve jutott arra a következtetésre, hogy „*nagyobb arányban kellene olyan általános érvényű ismereteket oktatni, olyan képességeket fejleszteni, értelmiségi létre nevelő tárgyakat beiktatni, amelyek több (szinte minden) szakon szükségesek*”. Az erkölcsi dilemmák és a társadalmi polémiák iránti érdeklődés háttérbe szorulása hosszú folyamat. Ezek egyrészt a specializációval egyre kevesebb tudományterület homlokterébe kerülnek be, másrészt pedig a jelenségek bizonyos objektív és mérhető, de nem morális olvasatát adják – például a szegénység vagy az egyenlőtlenségek esetében (Lagermann és Lewis, 2012). Ha az egyetemeknek egy olyan hatását feltételezzük, hogy képesek formálni a diákok világnézetét és gyakorlatait, akkor egyáltalán nem mindegy, hogy a holisztikus szemlélet, a morális elemek vagy a társadalmi felelősségvállalás megjelennek-e a közvetített tartalmakban.<sup>82</sup> Az oktatók társadalmi szerepvállalása, intellektuel- vagy intelligencia-szerepkészletének megléte mintaként funkcionálhat. Ezek képviselete egy erőteljesebben kontrollált szervezetben korlátozott.<sup>83</sup>

A rövidtávú és gyakorlatorientált feladatok dominanciája hasonló eredményekkel jár – ugyanakkor azt látni kell, hogy a hallgatók igényei, absztrakt és elméleti tárgyakhoz való viszonya meghatározza a képzések tartalmát is, és az oktatóknak ehhez alkalmazkodni kell a tanítás során.

A tudományterületek pozíciójának átalakulása szintén a szakembszerepek erősödésének irányába mutat, mivel az intézmények működtetése szempontjából a humán-, a szociális, a művészeti és a pedagógusképzések kevésbé rentábilisak, iparral való kapcsolatuk jóval korlátozottabb, és az alkalmazott kutatások felé való elmozdulás is kevésbé tűnik járható útnak. Naidoo (2004) egyrészt arra hívja fel a figyelmet, ez utóbbi tudományok számos olyan kritikai és kreatív elemet foglalnak magukba, amelyek az egyetemek demokratikus működéséhez szükségesek, illetve a későbbi szakmai szerepkészlet alapjait is alakíthatják a hallgatók esetében. Panton (2003) szerint az utilitarista elmozdulás nemcsak a tudományterületek között, hanem azon belül is megfigyelhető,

82 Barnett (2000) a szuperkomplex egyetemen belül a teljes nevelésnek három részét különíti el: a tudás átadását, az identitás alakítását és a cselekvésre való felkészítést. A folyamatosan változó világban, illetve a szakmák gyorsan változó ismeretei között a diákoknak etikai „horogonyokra” van szüksége, adaptációs és kritikai készségekre, illetve kreativitásra. Jelen helyzetben azonban mind a tanulás, mind pedig a tanítás problémás és kihívásokkal teli. Az aktív cselekvés igényét, a cselekvő polgárrá nevelést Barakonyi (2013) is hiányolja.

83 Erről a későbbiekben, az oktatók leírásának kapcsán még lesz szó.

ami ugyanakkor ahhoz vezet, hogy a tudományok lényege veszik el. Az alkalmazott kutatások előtérbe kerülése szintén a szakemberszerepek irányába hat. Az utilitarista felsőoktatási elvárásokat Magyarország Veroszta (2010a) tárta fel.

A tanulási környezet is átformálódik. Ez egyrészt köszönhető a praktikum előtérbe kerülésének (mind a tudás tartalmában, mind pedig a számonkérés feladataiban), másrészt pedig az informatikai fejlődés a tananyagok rendszerét, a vizsgára való felkészülés formáit átalakította. Az önálló hallgatói munka háttérbe szorult, az óraszámok magasak, és mindez nemcsak egy passzívabb hallgatói magatartást eredményezett (Panton, 2003), hanem a „tanulásparadigma” háttérbe szorulását és a „tanításparadigma” térnyerését (Barakonyi, 2009). Az IKT-eszközök terjedésének hatására a tananyagok egyre inkább az interneten elérhető forrásokra, jegyzetekre és prezentációkra szűkülnek le (Barnett, 2000).<sup>84</sup> A könyvtárhasználat „hagyományos” formái eltűnni látszanak, ugyanakkor a könyvtár az egyetemisták számára mindig is tágabban volt definiálható, mint az állományok kölcsönzésének a helye (Kolbach, 2018) – ráadásul a könyvtári szolgáltatások egy része az interneten már elérhető. A tömegessé válás a diákok közötti tudásbeli eltérések nagyobb fokát eredményezte. A helyzet kezelése okán – ha a nagyfokú lemorzsolódást az intézmény vagy a képzés nem engedhette meg magának – a korábbi tanítási technikákat és tananyagokat újra kellett hangolni, és a felsőfokú képzést gyakorlatilag a középfokú ismeretek pótlásával kezdeni, vagy pedig külön tanítási és tanulási formákat és utakat létrehozni a lemaradással érkezőknek. Ez ugyanakkor nem zárja ki azt, hogy ezeket a formákat megtalálva, nagyobb pedagógiai hozzáadott értékkel (Malmos és Revákné, 2016) az intézményen belül a hallgató behozza a lemaradását. Az egyetemekre ez a fajta differenciálódás hatást gyakorol. T. Kiss és Tibor (2003) szerint, ha az intézmény léte a hallgatók megtartásától függ, akkor az az egyetem falain belül a diákok átlagos teljesítményét erősítheti, a minőségi munkavégzés esélyét pedig csökkenti.

Az előre rögzített tartalmak és a feszes időkeretek az órai párbeszédnek és viták esélyét redukálják, ahogyan ebbe az irányba hatnak a frontális tanítási technikák is. Mindezeket az értelmiségi létre vonatkoztatva is tovább tudjuk gondolni, hiszen ez a tudáselemek és a kulturális javak gyorsan beszerezhető és készen kapott, kevésbé absztrakt jellegét fogja erősíteni, és az önálló viláértelmezések esélyét csökkenti. Az egyre specializálódó tananyagok és a tanulásnak ez a szűk fókuszú jellege a különböző

<sup>84</sup> Kolbach (2018) kisebb létszámú, a PTE hallgatóit magában foglaló vizsgálatában azt találta, hogy a hallgatók 21%-a sosem olvas szakirodalmat. A szakirodalom olvasásának arányát a tudományterületek is befolyásolják.

tárgyak rendszerszintű összekapcsolását nehezíti – az egyetem tehát nem bontja le az egyes tárgyakhoz tartozó tartalmak alapfokról vagy középfokról hozott széttöröttségét (Molnár, 2001; Kerber, 2015), amit Báthory (2002) atomisztikus tudásnak nevez. A valószínűsíthető hatások hasonlóak ahhoz, amit a tudományterületi struktúra változásai kapcsán leírtunk: a független és holisztikus szemlélet, a tágabb, saját magunk által barkácsolt világmagyarázatok szorulnak háttérbe a tanulási és tanítási szokások megváltozásával.

Ugyanakkor abba a hibába sem eshetünk, hogy az egyetemnek mint szocializációs térnek túl nagy fontosságot tulajdonítunk. Míg Gouldner (1979) pár évtizeddel ezelőtt úgy érvelt, hogy az intézmény fontossága a szocializációs mechanizmusban emelkedett a tömegessé válással, hiszen a szülői háztól eltérő mintákkal találkozunk benne a diákok, Lähteenoja és Pirttilä-Backman (2005) az ezredforduló trendjeit elemezve arra jutott, hogy az egyetemi szocializáció hatása az alacsonyabb fokú hallgatói integráció miatt lecsökkent.<sup>85</sup> Furedi (2016) szerint a tömegesedés hatására a középfok és a felsőfok közötti éles átmenet elmodósott, ami a diákok szocializációját is alakítja. A felsőoktatás szocializációjának képe ennél valószínűleg árnyaltabb, s a jelenlegi differenciálódott intézményrendszernek minden bizonnyal megmaradtak azok a szegmensei, amelyek erőteljesen formálják a diákok gondolkodását és magatartását. Mindazonáltal azt is látnunk kell, hogy mind a tudáselemeket, mind pedig a magatartás- és viselkedésbeli tartalmakat is magában foglaló pedagógiai hozzáadott érték jó hatásfokkal működő átadásának nem csupán a felsőoktatás magasabb presztízzsel leírható szegmensében van helye, hanem a megváltozott hallgatói összetételre differenciált technikákkal reagáló, gyakran egyénre szabott és mentorálással is kiegészülő részében is. Ez utóbbi sok esetben az első generációs értelmiségi lét felé tett kezdő lépést jelenti, és nem pedig a korábbi, inkább elitista jegyekkel leírható intézményi környezetet.

Korábban láttuk, hogy az egyetemek egyik hatásmechanizmusaként a nyitottság és a kozmopolitanizmus erősödését nevezték meg (Kaufman és Feldman, 2004). A felsőoktatás diverzebbé válása, a hallgatói társadalom háttérének kevert jellege a nemzetköziesedéssel vagy a multikulturális campusokkal<sup>86</sup> kiegészülve számos olyan mintát foglal magába, ami eltér a kibocsátó környezetben tapasztaltaktól. S bár a szakirodalom leginkább azt hangsúlyozza, hogy az alacsonyabb státuszú diákok sok

---

85 Ennek a hallgatói életformában gyökerező magyarázatait később tekintjük át.

86 A hazai helyzetről bővebben ír például Berács (2011). A hazai egyetemeken ugyanakkor kérdés, hogy az internalizáció mennyire kapcsolja össze a magyar és külföldi diákokat.

esetben az egyetemen találkoznak először felső-középosztálybeli társaikkal, ezt a folyamatot meg is fordíthatjuk, és – mint később, a hallgatói interjúk kapcsán látni fogjuk – a társadalmi rétegekre való rácsodálkozás az eltömegesedett egyetemi környezetben „lefelé” is működik, s a baráti kapcsolatok réteg-, települési és országhatárokat is átléphetnek.

Fejezetünk végén azt mondhatjuk, hogy a lezajló változások az egyetemek értelmiségképző funkcióit a szakmberszerepek irányába mozdították el, míg a kulturális és szabadidős klíma kapcsán korábban a magaskulturális elemektől való eltávolodásra hívtuk fel a figyelmet. Nagyon fontos ugyanakkor, hogy ezt a fajta elmozdulást logikus változásnak kell tekintenünk, hiszen a hallgatói bázis átalakulásával, az egyetemek szervezeti és vezetési gyakorlatainak megváltozásával és a tömegessé válással a korábbi formák nem voltak rendszerszinten működőképesek, és az egyre diverzebbé váló struktúra bizonyos területeire húzódtak vissza – de teljes mértékben nem tűntek el. Ha a hallgatói szocializációban szubkultúrákat feltételeztünk, akkor az értelmiségképzés területén is különböző profilokkal számolhatunk a működés, a tudományterület, az intézményi misszió, a hallgatói és oktatói igények, illetve összetétel függvényében. Ha mindehhez a posztmodern értelmiségelméleteket is hozzáillesztjük, amely inkább az eszmék közvetítésére és korlátozott interpretációjára épít, s nem a nagy teóriák megalkotására, cáfolatára vagy verifikálására, a folyamat még inkább érthetővé válik.

## 4. A FELSŐOKTATÁS SZEREPLŐINEK VIZSGÁLATA: OKTATÓK ÉS HALLGATÓK

A fejezet célja, hogy az értelmiségképzés folyamatának legfontosabb szereplőit, az oktatókat és a hallgatókat bemutassa. A felsőoktatás strukturális változásainak áttekintése után tehát arra fókuszálunk, hogy a posztakadémiai és a tömegesedéssel együtt kiformalódó új rendszerben a két csoport milyen jegyekkel írható le, milyen mértékben szűrődnek bele ezek a jellegzetességek a magyarországi egyetemek világába, illetve mindezen sajátosságok hogyan és milyen irányba formálják az értelmiségképzés folyamatát. A fejezetben a nemzetközi viszonyok kapcsán az elméleti megközelítésekre, illetve a keretfeltételek megváltozására koncentrálunk, míg a hazai adatok kapcsán igyekszünk mind az oktatók, mind pedig a hallgatók helyzetét statisztikai adatok segítségével is bemutatni.

### 4.1. A FELSŐOKTATÓI SZAKMA ÉS VÁLTOZÁSAI

Az oktatók társadalma az ezredforduló után kezdett a nemzetközi szakirodalom egyre gyakrabban kutatott témájává válni (Gordon, 2010). Az érdeklődés növekedését azzal indokolhatjuk, hogy a felsőoktatás átalakulásával nemcsak a munka tartalma és szervezeti keretei változtak meg, hanem annak a mezőnek a szabályrendszere is, amelyben az oktatói professziót elhelyezhetjük, mélyrehatóan átalakult. Magyarországon ugyanakkor kevés kivételtől eltekintve ilyen jellegű vizsgálatokat nem találunk, illetve az ezredforduló előtti időszak oktatói sem gyakran képezték a kutatások tárgyát.<sup>87</sup>

Az oktatói munka legfontosabb ismérveit Enders és De Weert (2009a) úgy összegzi (némi idealizálva), hogy arra nem szűk értelemben vett professzióként kell tekinthetünk, hanem inkább egy rendként, amit a privilégiumok és az alkalmazás sajátos formái védenek. Az oktatókat egyfajta céhes közösségként értelmezhetjük tehát, amelyet bizonyos értékek, mint például az akadémiai szabadság és az autonómia

---

<sup>87</sup> Az inkriminált vizsgálatok eredményeit később foglaljuk össze.

jellemeznek, de ezzel egyidőben tudományos közösségekbe tagolódnak be, és ezeknek a közösségeknek a szubkulturális szabályait is be kell tartaniuk. Munkájuk fő céljaként a tanítás és a kutatás nevezhető meg,<sup>88</sup> s munkavégzésük leírásakor gyakran használt fogalom a weberi elhívás vagy „calling”. McInnis (2010) az oktatói munka morális vetületét is hangsúlyozza, amelyben nemcsak a hallgatókra gyakorolt pozitív hatások, hanem a közösség szolgálata is megjelenik. Fuller (2009) szerint a szakma sajátossága a tudáshoz való speciális viszony, hiszen az oktatók a kutatások révén egyszerre előállítói, illetve a tanítás révén elosztói a tudáselemeknek. Magas presztízsüket és státuszukat a tudás birtoklása adja, amelyet azonban ki kell adniuk a kezükből ahhoz, hogy reputációjuk növekedjen. Bourdieu (1988) elmélete az oktatókat egy tudományos mezőben helyezi el. Ebben való pozíciójukat különböző tőkefajtáik (szimbolikus, tudományos, kapcsolati stb.) révén foglalják el,<sup>89</sup> s a közösség szigorúan szabályozza a bekerülést és az előrehaladás kritériumrendszerét.

A professzió azonban korábban sem volt egységes jegyekkel leírható, hiszen a nemzeti, tudományterületi<sup>90</sup> és intézménytípusonkénti adottságok alakították például az állami kontroll mértékét, a piaci viszonyok meglétét vagy a kutatói szabadság fokát. Henkel (2009) szerint az oktatók esetében az egyén identitásának különösen erős alapját adja a professzió, amely eleve egy tudományterületek által feldarabolt térben formálódik meg. A tudományterületek közösségei sajátos normatív ideákat hagyományoznak át, belső gyakorlatokkal, mítoszokkal és szocializációs mechanizmusokkal írhatók le, a munkavégzést pedig a diszciplínák szűkebb vagy tágabb ösvényein haladó fegyelmezett kreativitással lehet jellemezni. Az oktatók szakmai identitásának az egyes intézmények is fontos forrását képezik (McInnis, 2010).<sup>91</sup>

Az oktatói és kutatói identitás kialakulásának folyamata hosszú. Nem csupán a készségek fejlődését feltételezi, hanem ráépül egy új kapcsolatháló kialakítására is, s mindeközben magán viseli a nyomát az adott személy társadalmi háttérének és

88 Bár láttuk korábban, hogy ezek jelenléte az egyes országokban eltérő arányokat mutatott.

89 Hoenig (2017) szerint az intézményeket is el tudjuk helyezni a tudományos mezőben, s azokhoz a szimbolikus tőke különböző szintjei tapadnak. Az intézményi hovatartozás az oktatók „értékét” csökkentheti vagy növelheti, s a tudományos világban megfogható egyenlőtlenségek egyik vonulatát képezi.

90 Az egyes tudományterületeket eltérő „intellektuális stílus” jellemzi, amely a karrier lépéseiben, a publikációs stílusban vagy a munkavégzés módjában is eltér (McInnis, 2010).

91 Az intézményeken belül az egyes tanszékek szervezeti kultúrája is eltérő lehet. McInnis (2010) megkülönböztet többek között egalitárius, individuális-kompetitív vagy hierarchikus rendszereket. Mindez a munkavégzés módját és a kommunikációs stratégiákat is alakítja (beleértve a diákokkal való kommunikációt is).

életeseményeinek. A végeredmény ugyanakkor egy olyan szakmai habitus (White, 2012), amelynek mintázata átnyúlik az egyes szakterületek határain.

Enders és De Weert (2009a) arról írnak, hogy a szakirodalomban már a kilencvenes évek elején megjelenik az oktatói szakma fragmentációjának a narratívája, illetve az oktatói lét deprofesszionalizációjának a témája is felbukkan. A folyamat keretrendszerét értelemszerűen azok a változások adják meg, amelyeket az előző fejezetben összefoglaltunk – érintve mind a kutatás, mind a tanítás, mind pedig az adminisztratív feladatok körét (bizonyos esetekben új feladatkörökkel kiegészítve a meglévőket). A Ziman (2002) által leírt posztakadémiai keretrendszer, amelyben az alkalmazott kutatások dominálnak, és amelyet az elszámoltathatóság és a kontroll nagyobb foka jellemez, alapvetően eltávolítja az oktatókat a kutatás „kézműves” jegyétől, s kutatócsoportokba helyezi a működésüket.<sup>92</sup> A kutatások témái a pályázatok, az ipari szereplők és az intézmények homlokterében formálódnak ki, s bár az akadémiai világon kívüli standardok a hatékonyság fokát növelhetik, a szakma egészére mégis a deprofesszionalizáció és a proletarizáció lesz jellemző (Enders, de Boer és Leisyte, 2009), a kutatások témája pedig egyre kevésbé fog illeszkedni az oktatók érdeklődéséhez. A nagyobb léptékű és ellenőrzött kutatásokban való részvétel, az ezekhez kapcsolódó pályázatok megnyerése az egyéni reputációt (és ezáltal az intézményi reputációt is) növeli, ugyanakkor egyre inkább válik követelménnyé, és olyan, az egyetemeken belül korábban nem jellemző hibrid munkaköröket hoz létre, amelyekben a menedzseri, a kutatói és az oktatói munka keveredik. Az intézményi kontroll nagyobb foka<sup>93</sup> az adminisztrációhoz kapcsolódó feladatok mennyiségét emeli meg. Az új rendszerhez történő adaptáció minden oktatótól új készségeket vár el, megnövekedett munkaterhelést okoz, és komoly kihívást jelent azoknak, akik korábban tevékenységük fókuszába csak a tanítást helyezték (Neave, 2009). Scott (2009) arra hívja fel a figyelmet, hogy mindezen változások a technológiai átalakulással karöltve egy elidegenedéssel leírható szervezeti környezetet hoznak létre az

92 Az új rendszer – írja Ziman (2002) – nem teljesen tér el az előzőtől, azonosságokat és különbségeket egyaránt tartalmaz. Születésének helye azonban az egyetemeken és kutatóintézeteken kívül található. A folyamat része a kutatómódszertan megváltozása és a kvantitatív megközelítése terjedése is – ugyanakkor a számszerű adatok segítségével a természettudományhoz tartozó témakörök sem írhatók le teljességgel –, Ziman itt példaként az állatok viselkedését hozza fel.

93 Furedi (2006) arról ír, hogy az egyetemek a legbürokratikusabb intézmények egyikévé váltak az ezredfordulón.

oktatók egy részének a számára.<sup>94</sup> Az emelkedő munkaterhelést a megnövekedett adminisztrációs feladatok is okozhatják (McInnis, 2010).

Fairweather (2009) a munkaidő bővülését a tömegessé válással állítja párhuzamba, mivel ennek fő okát a tanítással töltött, megnövekedett órák-percek jelentik. Ezt a változást a kutatások már a kilencvenes években kimutatták. 1999-ben, egy 19 országot érintő vizsgálatban is a tanítás és a kutatás közötti negatív korrelációra hívták fel a figyelmet, s a vizsgálat végkövetkeztetése szerint a tömegessé válás feltételei között a humboldti oktatói modell, amelyben a kutatói ambíciók és feladatok erősek, már nem fenntartható.

Henkel (2010) úgy véli, hogy a változások okán az akadémiai szakma is diverzifikálódik. Ennek pozitív hozadéka ugyanakkor, hogy eltérő karrierutak építhetők. Korábban a domináns csoportokhoz való idomulás jellemezte a tudományos habitus kiépítését, most azonban különböző referenciacsoportok vannak – részben az oktatók társadalmi háttérének, a pálya feminizálódásának, illetve az eltérő etnikai háttérrel bíró csoportok megjelenésének a hatására.<sup>95</sup> Az egyetemek szolgáltató és vállalkozói jellegének erősödése kitermeli az igényt az oktatói munka azon típusára, amelyben a tudományos előmenetelt nem tekintik elsődleges célnak. Az egyre diverzebb rendszerekben értelemszerűen nem lehet minden intézményben magas szintű kutatói tevékenységet végezni, az átalakuló szervezeti kultúra pedig bizonyos személyeket a menedzseri feladatok felé fog elmozdítani. Az alacsonyabb presztízssű intézményekben mindeközben olyan tevékenységek elvégzése válik szükségessé, mint a hallgatók segítése (mintegy a szociális munka keretei között)<sup>96</sup> vagy a diákok és a lokális környezet felé bizonyos szolgáltatások biztosítása (Gordon, 2010). A korábbi, oktatói és kutatói ambíciókat magába foglaló professzió belül tehát új csapásirányok formálódnak ki, amelyeket néha szabad választás eredményeként, néha pedig a szervezeti kényszer hatására jelennek meg.<sup>97</sup> A karrierutak ezen új területei azonban az oktatói előmenetelnek kevésbé képezik az alapját, így az erre a

94 Az elidegenedés egyik okaként Enders és de Weert (2009b) a tömegkultúra előretörését is megnevezi, amely átszabja az egyetemi kultúrát.

95 Bourdieu (1988) szerint a korábbi, tömegessé válás előtti rendszer stabilitását az adta, hogy az oktatók a felsőoktatás minden szintjén hasonló akadémiai habitussal rendelkeztek.

96 Ennek analógiájaként meg tudjuk említeni a hazai roma szakkollégiumi hálózatot, amelyben kitüntetett szerepe van a hátrányok kompenzálásának (Varga, 2014; Hüse és Ceglédi, 2018).

97 Az egyetemek mellett működő kutatóintézetek és a foglalkoztatás kevésbé stabil formái az amerikai egyetemeken tovább színesítik a képet (Scott, 2005).



pályáivra lépő vagy kényszerülő oktatók tudományos szempontból egyfajta légüres térbe kerülhetnek.

Míg a humboldti modellben az oktatás és a kutatás egymás melletti művelése az oktatói szakma alapját képezi, az ezredforduló utáni trendek a kutatói munka felértékelődését vonják maguk után. A másik, szakirodalom által hangsúlyozott tendencia a két tevékenység egymástól való eltávolodása, amit egyfajta negatív trendként írnak le (Naidoo, 2005). Hughes (2005) azonban megkérdőjelezi ezek összekapcsolódását, és mítosznak nevezi azt, hogy a két terület, tehát az oktatás és a kutatás konstans módon kölcsönösen pozitív hatást gyakorolna egymásra. Ezek szerinte különálló tevékenységek, amelyeket az oktatói munka egyaránt magába foglal, bár az intézmény, a hallgatók, a tudományterületek és az intézményi misz-sziók függvényében megvalósulhat egy olyan kontextus, amelyben a magas kutatói aktivitás hasznát a diákok is érzékelik.<sup>98</sup>

Az oktatók munkájának kvantifikációjában a tanítás kevés szerepet kap – ahogyan Bok (2003) írja, a jó oktatói készségeknek csak az intézményen belül van jelentősége. A folyamat eredménye a publikációs kényszer lesz, ami logikus következménye a mérhetővé tételnek, és vitathatatlanul létrehoz egy olyan keretrendszert, amelyben a kutatói munka összehasonlítható válik. Ebben a kompetitív jelleggel, illetve a nyilvános megmértetésekkel és az anonim bírálatokkal teli rendszerben nem minden oktató vállalja a részvételt.<sup>99</sup> A publikálási készség ennek következtében kiemelkedő fontosságú területté válik, az oktatóknak pedig taktikus és tudatos építkezésre van szükségük ahhoz, hogy magas reputációhoz jussanak (Fitzgerald, 2012c). Az így ki-formálódó mező azonban csak részben meritokratikus, hiszen megfigyelhetjük benne

98 Hattie és Marsh (1996) metaanalízise összegzi az ide kapcsolható kutatási eredményeket, és cáfolja azt, hogy a két terület egyértelműen és pozitívan hatna egymásra. A kutatási idő bővülése megemeli a tudományos produktivitást (ami az előmenetel szempontjából fontos), míg a tanítás megemelt időráfordításai az idézett kutatások szerint nem minden esetben, vagy kisebb valószínűséggel emelték meg annak színvonalát, ellenben csökkentették a kutatói aktivitást. A mintázatot sok tényező alakította, többek között az egyetemek típusa vagy a tudományterület is. A tanítás és kutatás magas minősége azonban a legtöbb kutatás alapján gyenge, de pozitív kapcsolatban állt – a korreláció ugyanakkor nem ok-okozati viszonyra, csak együttjárásra utal.

99 Barnett (2005) szerint a kompetitív mezőben való megmértetés komoly szorongást tud okozni. Lynch és Ivancheva (2015) az oktatók stressz-szintjét mérő longitudinális kutatásokból idéz, s vázolja fel annak emelkedését az ezredforduló időszakában. Ez utóbbit White (2012) is hangsúlyozza, és felhívja ennek a pszichológiai következményeire a figyelmet. Az oktatói munka azon jellege, hogy a munkaidő belesúszik a szabadidőbe, illetve a munka helyszíne a lakásba helyeződik át, szerinte a hetvenes évektől figyelhető meg. S tegyük hozzá, a mediatizációval ez a trend minden bizonnyal tovább erősödött.

a Máté-effektus működését, és a tudományos karrierek vizsgálata is azt mutatja, hogy a pályáívek a nemi- és ország-hovatartozásba is be vannak ágyazva (Hoenig, 2017). Ebbe a rendszerbe a humaniorákat és a társadalomtudományokat képviselő oktatók nehezebben tudnak beilleszkedni, aminek oka jelentős mértékben a posztakadémiai keretrendszerhez való nehezebb adaptációból, illetve a kutatómódszertanuk eltérő jegyeiből adódik.

Az oktatók vizsgálatának egyik szála a társadalmi összetételüket tárja fel. A kutatás – jegyzi meg Fuller (2009) – mindig is az elitekhez kapcsolódó tevékenység volt, és ezt a viszonyt az egyetemek társadalmi zártsága is fokozta. Bourdieu (1988) kiemeli, hogy a tudományos mező egyik fontos sajátossága, hogy kiválasztás folyamatának erős szabályozásával kontrollálják, hogy kik léphetnek be az egyetemek oktatóinak sorába. A korábbi rendszerek a kiválasztás szempontjából sokkal inkább voltak átláthatatlanok, és építettek például a mester-tanítvány viszonyra, míg az ezredforduló utáni évek a doktori-tudományos képzéseknek egy gyorsított és piacorientált formáját eredményezték. Mindez a doktorjelöltek tudományos kutatásaiban is megerősítette a tudatos tervezést, és visszafogta az egyéni kíváncsiságra épülő és autonóm kutatásokat (Kehm, 2009).<sup>100</sup>

Hoenig (2017) több európai országra kiterjedő kutatása alapján úgy látja, hogy az oktatói szakma társadalmi napjainkban is zárt, és ha a férfiak és a nők háttérét összevetjük, akkor kirajzolódik az a trend, hogy a professzió leginkább a magasabb státuszú nők számára elérhető, míg a férfiak esélyei minden státuszcsoportban jobbak. A szakma társadalmi zártsága különösen a magas presztízsű képzéseken jelentős (Lynch és Ivancheva, 2015). A nők karrieríveit visszafogja, hogy a tanítási és kutatói munkán felül a mezőben való magas reputációhoz olyan tevékenységek és készségek is szükségesek, amelyekre sok esetben már nincsenek átcsoportosítható erőforrásaik (kapcsolatépítés, nyelvtanulás, tanulmányutak vagy hosszabb vendégoktatás – ugyanis ezek család mellett történő megvalósítása nem mindig biztosítható).<sup>101</sup>

A globalizáció az oktatói létet is átalakította, s a nemzetközi tudományos életben való megjelenés nemcsak a centrum által használt elméleti keretek ismeretét és alkalmazását követeli meg, hanem a tényleges bekapcsolódást is (például publikációk vagy konferenciaszereplések által). S bár láthattuk, hogy ennek esélye a centrum-periféria

100 Ezzel a PhD-képzések magyarországi átalakulása is párhuzamba állítható.

101 Fitzgerald (2012c) írja, hogy az egyetemek világában férfinak lenni nem előny, hanem intézményi norma. S ha a női szereplők pozícióját a felsőoktatási struktúrákban megvizsgáljuk, azt fogjuk látni, hogy az leginkább az elefántcsonttorony alagsorához (ivory basement) kapcsolódó pozíciókban dolgoznak.

viszonyrendszer egyes pontjain eltérő, illetve ezekről az utóbbi területekről érkező kutatóknak komoly nyelvi, tartalmi és kutatásmódszertani adaptációt kell átélniük. A teljesítmények ezen formája jelentős mértékben járul hozzá a reputáció mértékéhez, valamint a munkavégzés kvantifikálása során annak egyik legmagasabbra értékelt szeletét képezi. A globális tudományos életbe való bekapcsolódás abban is segít, hogy az oktatók ki tudjanak szakadni azokból a gondolkodási sémákból és keretekből, amelyeket a lokalitásuk kínál a számukra. Marginson (2009) az oktatók közösségét a részvétel mértéke alapján kozmopolita és lokális csoportra osztja, s ezeket eltérő célokkal és sajátosságokkal jellemzi.

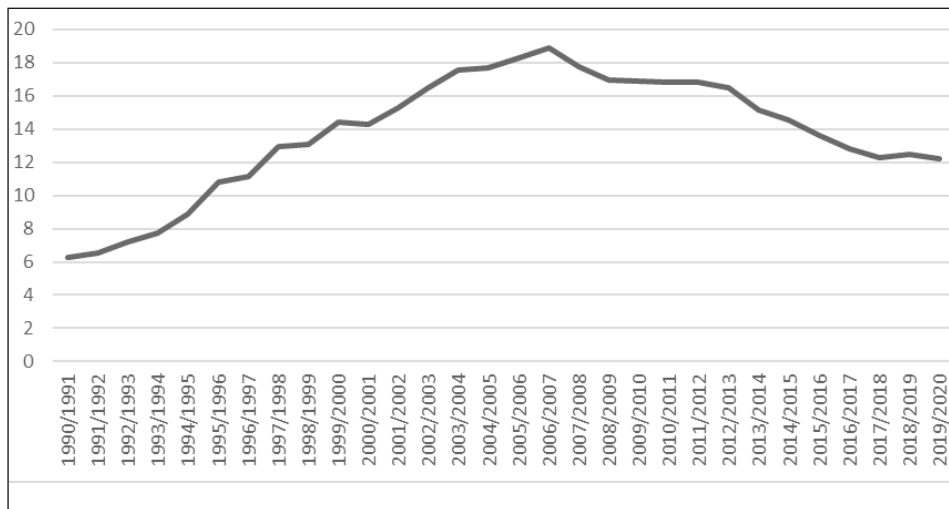
Összességében tehát azt mondhatjuk, hogy az oktatói szakma hagyományos keretei, mintegy reagálva a strukturális és szervezeti változásokra, illetve a felsőoktatás tömegessé válására, megváltoztak. Természetesen ezek a folyamatok nem egységes intenzitással zajlottak le a felsőoktatás minden szegmensében, de a változások eredője azonos irányba mutat.

#### 4.1.1. Oktatók Magyarországon

A tömegessé váló, majd posztakadémiai jegyeket felmutató felsőoktatási keretek a magyarországi oktatók helyzetére is rányomták a bélyegüket. A változások modellezéséhez ugyanakkor jóval kevesebb adat és kutatás áll rendelkezésünkre, mivel a felsőoktatási vizsgálatok fő csapásirányát inkább a hallgatói és szervezeti irányok adják.

A magyar felsőoktatásban az expanzió a kilencvenes évek közepén indult el, s mint korábban láthattuk (1. ábra, 67. o.), a folyamat a hallgatói létszámokat 400 000 fő felé emelte. Az expanzió később tetőzött, majd demográfiai és oktatáspolitikai, valamint a munkaerő-piaci okok összetett eredményeként a hallgatói létszámok csökkenni kezdtek, és 2019-ben a jelentkezők létszáma mélypontot ért el. Az egyre növekvő számú intézményi hálót és hallgatói bázist az évtizedek során lassan gyarapodó létszámú oktatói gárda szolgáltatta ki. Az oktatók létszáma a rendszerváltás körül 17 000 fő volt, ami az bővülés csúcán majdnem elérte a 24 000 főt, majd egy csökkenő tendencia után, melynek a mélypontja 2012 volt, újra emelkedni kezdett az létszámuk, és a 2019/20-as évben 23 383 fő dolgozott ebben a beosztásban (I2). Ha a hallgatók létszámát elosztjuk az oktatók létszámával, akkor képet kaphatunk arról, hogy az expanzió felfutásával majd megtorpanásával hogyan alakult a két csoport egymáshoz viszonyított aránya (2. ábra).

**2. ábra:** Hallgatók és oktatók egymáshoz viszonyított aránya a rendszerváltástól kezdve (KSH adatai alapján (12) saját ábra)



A megnövekedett hallgatói létszámot, ahogyan láthatjuk, az oktatói létszám változása nem arányosan követte. Mindez a tanításra és a kutatásra egyaránt fókuszáló, humboldti alapokon álló oktatói professzióban a tanítás és a vizsgáztatás felé billentette a munka arányait – a kutatói tevékenység rovására. Az uniós összehasonlítás azonban arra hívja fel a figyelmet, hogy a magyarországi arány jelenleg kimondottan kedvező, hiszen 2018-ban mindössze négy országban mutatott a ráta alacsonyabb értéket (I4). Ugyanakkor azt is látni kell, hogy az oktatói munka a tanításnál jóval összetettebb, és egyáltalán nem mindegy, hogy milyen adminisztrációs feladatok hárulnak az oktatókra, illetve milyen hangsúlyai vannak az adott intézményben az oktatói előmenetelnek. A magyarországi egyetemi szféra klasszikusan a humboldti modellhez nyúlt vissza, amely a tanítás és a kutatás feladatait ötvözte, azonban hiba lenne már a rendszerváltás előtti struktúráját is ezen jegyek alapján leírni. Huszár (1981) már a hatvanas évek felsőoktatását elemezve arról ír, hogy bizonyos intézményi szegmensekben a kutatói aktivitás alacsony szinten van jelen, ami a korábban nem egyetemi szintű intézmények felsőoktatásba való betagozódásának is köszönhető. A 90-es években kapuikat megnyitó intézmények jelentős része is inkább tanítási, mintsem kutatói fókusszal bírt. A magyarországi kutatói aktivitást – nemcsak a felsőoktatásra, hanem a kutatóhelyekre fókuszálva is – Polónyi (2017a) vizsgálta, s a nemzetközi összehasonlító eredmények alapján egy csökkenő trendet állapított meg például az egymillió főre vetített Scopus-közlemények számában, és hasonlóan romló adatokat talált a tudományos közlemények számában

is.<sup>102</sup> Pusztai (2011) a hazai oktatói szakma kapcsán ír a deprofesszionalizációról és az akadémiai közösségek felmorzsolódásáról, amelyek a tömegessé válás folyamatába és az átalakuló működési keretekbe vannak beágyazva.

A magyarországi oktatói gárda életkora az európai felsőoktatási térség átlagához hasonló (50 év felettiek százalékos aránya: EHEA – 39,8%, Magyarország: 40,4%), a női oktatók aránya azonban alacsonyabb (EHEA – 45,2%, Magyarország – 40,2%) (The European Higher Education Area, 2020).<sup>103</sup> Az egyetemi oktatók társadalmi presztízse a KSH mérése alapján Magyarországon kimondottan magas (KSH, 2018), miközben a jövedelmek alacsonyak (Polónyi, 2010; Polónyi 2016), ami erőteljesen státuszinkonzisztens pozíciót eredményez.<sup>104</sup> Mindez annak az esélyét csökkenti, hogy a fiatalok oktatói pályára lépjenek, illetve a munkakörben lévők esetében emeli a pályaelhagyás esélyét. Nagy P. T. (2012c) írja, hogy a pályakezdők számára csak a kutatói szenvedély és az érdeklődés képes a felsőoktatást versenyképesnek láttatni. Ráadásul az egyetemi hierarchia rendszere bonyolult és inkonzisztens, ami az előmenet ívét nehezen kiszámíthatóvá teszi. Az alacsony bérek kompenzációja egyrészt az üzleti szférában, másrészt más oktatási intézményekben valósul meg – azonban mind a két metódus időt és erőfeszítést vesz el a kutatástól és a tanítástól, s csökkenti a motivációt és az elkötelezettséget (Mihály és Schwartz, 2016). A jövedelmek kiegészítésének, illetve a kutatások finanszírozásának forrásai egyre inkább pályázati keretek között valósulnak meg – az azonban egy érdekes kérdés, hogy mindezek haszna hogyan forgatható vissza a tanítás folyamatába.

---

102 A 2019-es adatok EU28-as összehasonlításában Magyarország a 18. pozícióban szerepel – megelőzve például Szlovákiát vagy Szlovéniát, de követve Romániát (17).

103 A hazai vizsgálatok részletesebben is elemzik az oktatók nemi arányait, és ez alapján felfelé haladva a nők arányának dinamikus csökkenését tapasztalhatjuk (Keczer, 2014). A jelenség okai összetettek. Az egyéni karrierterveknek a család és a környezet elvárásaival való ütközése már a pálya elején megfigyelhető (Törnyei, 2007), de Keczer (2014) szerint a diszkrimináció és a családi köttetések mellett az alacsonyabbra tervezett karrierívek is alakítják az arányokat. Fényes (2018) a tudományos pályán a női nemi hovatartozás karrierlassító hatását, illetve a vezetői pozícióba való kerülésének alacsonyabb esélyét mutatta ki, és felhívja a figyelmet arra, hogy a tudományos pályán dolgozó nők gyermekszáma alacsonyabb a tudományos pályán dolgozó férfiak gyermekszámánál. Dabney Fekete (2020) a nemzetközi tudományos életbe való bekapcsolódás területén mutatta ki oktatói mintájában a nők hátrányát. A nők akadémiai karrierjét hazai szinten Takács (2020) munkája is feltárta, rámutatva a különböző karrierstratégiákra és nemi szerepértelmezésekre.

104 Pozitívumként említhetjük meg ugyanakkor a foglalkoztatás kiszámítható keretét, tehát a háttérmentes idejű szerződések dominanciáját. A bérezés azonban nem képezi le a teljesítménybeli különbségeket, ami a kompetitív, teljesítményalapú munkavégzés kialakulása ellen hat.

A magyarországi oktatók kapcsán megjegyezendő, hogy a hallgatói létszám növekedése mellett a globális kutatási térbe való bekapcsolódás is kihívást okozott a rendszerváltás után (Dabney Fekete, 2020), és mintegy tanulási folyamatként volt leírható a pályán lévők esetében az erre irányuló adaptáció – ha egyáltalán megtörtént a váltás. A bekapcsolódás mértékét a tudományterületi hovatarozás, az életkor vagy a nyelvtudás foka is alakította. A szervezeti változások, illetve a piaci-vállalkozói elemeknek a bővülése, amelyeket a nemzetközi szakirodalom kapcsán áttekintettünk, Magyarországon is éreztették hatásukat. Az erre irányuló átalakítások a kilencvenes években és az ezredfordulón a hatékonyabb intézményi működés jegyében és az autonómiák megőrzése mellett történtek, részben állami, részben az intézmények belső indíttatásából, a 2010-es években azonban egy központosítottabb rendszerben, az állami kontroll égisze alatt zajlottak a változások.<sup>105</sup> Az egyetemek szervezeti kerete és működési mechanizmusa átalakult, ami az oktatók munkavégzéséhez új keretrendszert alakított ki.

A nemzetközi szakirodalom kapcsán láthattuk, hogy az oktatók társadalmi háttere, a csoport zártsága mind az elméleti keretekben, mind pedig az empirikus kutatásokban megjelent. A hazai oktatói bázissal kapcsolatban hasonló kutatást nem találtunk – a doktori fokozattal rendelkezők jellemzésére azonban vállalkoztak vizsgálatok, egyrészt az egész populációt feltérképezve (Bukodi, 1998), másrészt pedig annak bizonyos alcsoportjait kiválasztva (Hrubos, 2002; Kozma, Fényes és Tornyi, 2007). Ezek az eredmények, ha nem is megfeleltethetők az oktatók csoportjának, de rokoníthatók azzal. A vizsgálatok egy relatíve zártabb professzió képét mutatják: Bukodi (1998) a „tudós társadalom bezáródásáról” ír, amely speciális szelekciós mechanizmusok által történik – az elemzés során legnyitottabb területként az agrár- és társadalomtudományok jelentek meg. Kozma és munkatársai (2007) a 47 fős minta származását megvizsgálva azt írja, hogy azok legnagyobb hányada második generációs értelmiségi.<sup>106</sup> Számunka fontos megállapítás a populáció leírásakor a nyelvtudás relatíve alacsonyabb szintje (ami meggátolja a kutatók a nemzetközi diskurzuskba való bekapcsolódását), az alacsony kockázatvállalási készség (ami a közalkalmazott lét kiszámíthatóságából is fakad), illetve a szakmai diskurzuskba való bekapcsolódásuknak az alacsonyabb foka. Bukodi (1998) majdnem 4000 fős mintájának anyagi helyzetét elemezve megállapítja,

---

105 Ilyen például a kancellári rendszer bevezetése vagy a fenntartóváltások – a rendszerváltás utáni folyamatokat alaposabban Derényi (2020) vizsgálja fel.

106 Hrubos (2002) a neveléstudomány területén doktori fokozattal bírók 184 fős mintájában azt találta, hogy a válaszadók kb. 60%-a jelenleg oktatóként dolgozik, ugyanakkor nagyobb részük vargabettükkel, közoktatási és kutatóintézeti vonalon érkezett a felsőoktatásba.

hogy a másodlagos munkaerőpiac jelentősége kulcsfontosságú a tudományos elit esetében, ugyanakkor az ebbe való bekapcsolódás a tudományterületekbe van bonyolultabb. A tudományos elit munkahelyi bontása alapján a legrosszabb anyagi helyzetben a kutatóintézetek, illetve a felsőoktatásban foglalkoztatottak vannak.

Az oktatók teljesítményének tudományometriai mérése, amely a számszerűsítésen, és nem a publikációk tényleges tartalmán és minőségén alapul, a karrierépítés során kiemelt fontosságot kap. A publikációk és hivatkozások száma elhelyezi az oktatókat a magyar (és nemzetközi) tudományos mezőben, ugyanakkor ebben a megközelítésben az értelmiségképzés szempontjából releváns tartalmak vesznek el.<sup>107</sup>

A nemzetközi szakirodalomban megfigyelt csapásirányok, a tanítás és a kutatás egysége, valamint a két tevékenység közötti balanszírozás, illetve az oktatói identitások kialakulásának vizsgálata a magyarországi kutatásokban csak elvétve jelennek meg. A tanítás kapcsán jegyezzük meg, hogy tanári végzettséget a felsőfokon tanítóktól nem várnak el. Perger (2016) a Budapesti Műszaki Egyetemen a hallgatói véleményezések alapján alakította ki a leginkább kedvelt tanárok 26 fős mintáját. Azt találta, hogy a pályára kerülésüket nem a tanári ambíciók indokolták, és a tanítási metodika kialakításakor oktatói és tanszéki hatások, valamint szülői példák dominálnak. Számunkra azonban fontosabb, hogy az oktatási célokon belül a szerző alkategóriákat különített el, és ezek a felsőoktatás értelmiségképző funkciójához kapcsolhatók, hiszen megjelennek benne a szakmai ismeretek átadásának motívumai, de a világgép megváltoztatásának az elemei is.<sup>108</sup> Az interjúk szövegeiben leggyakrabban az ismeretek átadásának alkategóriája jelent meg, de a világgépet formálni szándékozók aránya a minta negyedét tette ki.<sup>109</sup> Perger a tanítási módszerek elemzése során a nemzetközi szakirodalomban használt tanárközpontú/tartalomorientált és

107 Szentes (2017: 531–532) arra hívja fel a figyelmet, hogy tudományos eredményeknek egy másik dimenziója is mérhető kellene, hogy legyen, és megnevezte annak „az új ismeretek továbbadásában, vagyis az oktatásban és az iskolateremtésben megnyilvánuló, valamint a többféle formát öltő gyakorlati hatását is (így az adott társadalomtudati, kulturális, morális, viselkedési, jogi, intézményi, technikai, gazdasági, szociális, politikai stb. fejlődésének előmozdításában is kifejeződött). Ez utóbbiak ugyan nemigen számszerűsíthetők, figyelembevételük azonban nagyon is indokolt. A tudomány művelése ugyanis nem öncélú, vagyis nemcsak az adott tudományág fejlesztésére, hanem elsődlegesen a társadalom szolgálatára való, és ezt a tudományometriában sem szabad elfelejteni.”

108 A Perger (2016) által elkülönített alkategóriák a következők: az ismeretek és a tudás átadása; az oktatás és az órák élvezete; a hallgatók megértsék a tananyagot; az életszemlélet és a világgép formálása; illetve az érdeklődés felkeltése és motiválás.

109 Itt fontos azt látni, hogy a tudományterületi hovatartozás mentén valószínűleg a világgép formálása más hangsúllyal jelenik meg a felsőoktatás egyes szegmenseiben.

hallgatóközpontú/tanulásorientált párokat használja. Kálmán (2019) a kutatásában 17 oktató életútját és identitásmintázatát elemzi narratív technikákkal, s feltárja az oktatói munka tanulásának módozatait és az arra irányuló reflexiókat.

Összességében azt mondhatjuk a rendelkezésünkre álló kevés hazai kutatás alapján, hogy a nemzetközi szakirodalomban megfigyelhető változások a hazai oktatói bázis munkakörülményeit is átszabták, ugyanakkor a felsőoktatásban dolgozók helyzetét más jegyek is átszínezik (például a státuszinkonzisztens helyzet vagy a globális tudományos mezőbe való bekapcsolódás éles váltása a rendszerváltozás után).

## 4.2. A HALLGATÓI POPULÁCIÓ VÁLTOZÁSAI

A hallgatói bázis jellemzésekor a legfontosabb aktuális trendekre fókuszálunk, és nem célunk olyan átfogó folyamatok modellezése, mint például a felsőoktatás tömegessé válása. Terjedelmi okokból, illetve az egyes országok eltérő mintázatai okán arra sem vállalkozunk, hogy a hallgatói bázis komparatív elemzését végezzük el. Alfejezetünkben leginkább azokra a változásokra fókuszálunk, amelyek az értelmiségképzés aktuális feltételrendszerét meghatározzák, és amelyek a rendszerváltás utáni magyar felsőoktatásba is beszűrődtek. A hallgatók társadalmának változása összefügg a felsőoktatás strukturális átalakulásával, ugyanakkor más, külső kontextusokba is be van ágyazva – például a művelődési szokások átalakulásába vagy a fiatalok politikai-közéleti aktivitásába. Természetesen az egyetemek bemeneti követelményrendszere, missziói, illetve az intézmények társadalmi nyitottsága is fontos formáló tényező.

Bár mindig is voltak olyan egyetemek, amelyek az alacsonyabb státuszú diákokat nagyobb arányban fogadták be, a tömegessé válással összességében megnövekedett azoknak a hallgatóknak az aránya, akik az ún. „nem tradicionális” csoportba sorolhatók (hátrányos helyzetű diákok, idősebbek, munkavállalás vagy család mellett tanulók, etnikai csoportok tagjai, levelező képzésben résztvevők stb.). A hallgatói összetétel átalakulásával a felsőoktatás merítési bázisa kiszélesedett, ami a korábbiaktól (tudásában, tanulási készségeiben és beállítódásaiban is) eltérő populációt eredményezett.

A nem tradicionális diákoknak az útja az egyetemre sokszor kerülőutakkal teli. Campusra történő integrációjuk, anyagi helyzetük más jegyeket mutat, számuk pedig dinamikusan növekszik az hallgatói populáción belül – állapítják meg Newbold és munkatársai (2010). Attewell és Levin (2012) írja, hogy míg



korábban a hallgatók fiatalok voltak, a szüleik finanszírozták a tanulmányaikat és kollégiumban laktak, mára gyakorlatilag ez a típus képezi a kisebbséget. S bár a „nem tradicionális” hallgatók konceptualizálása eltérő lehet az egyes vizsgálatokban, a kutatási eredmények abban megegyeznek, hogy campusra történő beilleszkedésük kevésbé szoros a más irányú kötöttségeik miatt, a tanulási folyamat általában nagyobb stressz-szintet és kihívást jelent a számukra, illetve a munka, család és tanulás közötti egyensúlyozás leköti az erőforrásaik jelentős részét. Tanulmányi eredményük általában alacsonyabb, és az egyetemhez fűződő kapcsolatok disszonáns vagy negatív jegyekkel telített (Forbus, Newbold és Mehta, 2011). Eltérő igényeikre, életkörülményeikre az egyetemek némi késéssel ugyan, de reagáltak. Az életkori eltérésből adódóan az is fontos számunkra, hogy az egyetem mint nevelési szintér markánsabban képes alakítani és formálni a diákokat közvetlenül a középiskola elvégzése után, illetve egy szorosabb integráció esetében – a nem tradicionális hallgatók esetében ugyanakkor egy már idősebb korosztályról beszélünk, amelynek integrációja eleve alacsonyabb fokú. A campuson töltött szűkebb időkeret limitálja a közösségi létet, illetve a kulturális és a szabadidős programokon való részvételt is visszavágja, miközben ezek a hallgatói szocializáció lényeges csatornáit képezik. A diákok munkavégzése – akár teljes állásban, akár részmunkaidős alkalmazásban – szintén egyre gyakoribbá válik, ami a hallgatók időmértékét is alakítani fogja (Babcock és Marks, 2011). Összességében tehát egy idősebb és kevésbé integrált populáció megjelenésével kell számolnunk, amelynek gondolkodása, normarendszere már kiforrottabb. A hallgatói kultúra, írja Henkel (2010), ennek a változásnak az eredményeképpen diverzebbé vált.

A diákok tanulásra és egyetemi létére irányuló attitűdjének átalakulásával több írás is foglalkozik. Kaeting (1987) már a nyolcvanas években arról írt, hogy a diákok motivációját egyre inkább szakmai orientáció jellemzi, amely a felsőoktatásra irányuló fogyasztói attitűdökkel egészül ki. Lähteenoja és Pirttilä-Backman (2005) a hallgatói populáció változását a következő pontokban foglalja össze: növekvő instrumentális attitűd és célorientáció, illetve nagyobb fokú passzítás az oktatásban, valamint kevésbé kritikus attitűdök. Naidoo (2005) a hallgatók fogyasztói és instrumentális szemléletét a passzivitás növekedésével állítja párhuzamba. Bok (2003) a szakmai etikától és a morális tartalmaktól, illetve a klasszikus, belső motiváción alapuló tanulási céloktól való eltávolodással jellemzi az ezredforduló hallgatói bázisát. A felsőoktatás tehát áruvá válhat, és a fogyasztás egy formáját jelenti a hallgatók esetében. Ez az attitűd az intézményeket olyan kompetitív helyzetbe hozza, ahol a képzéseiket (és campus egész terét) áruként, márpedig fogyasztói

szempontból eladható áruként kell megjelenítse a potenciális hallgatók számára. Mindez összefügg az utilitarista, célorientált képzésekkel, illetve a már említett „élményegyetem” koncepciójával. Ugyanakkor, ha a felsőoktatást a felsőfokú szakemberek képzési helyszínének tekintjük, akkor a diákok szakmai elvárásai teljesen jogosnak tűnhetnek, a hallgatói visszajelzések felértékelődése pedig logikus módon vezet a curriculumok olyan átszabásához, amely a diákok igényeihez jobban illeszkedik. A munkaerőpiacra való belépés rosszabb esélyei bizonyos periódusokban joggal emelheti meg a diákok szakmai orientációját. Az is hiba lenne, ha az egyetemek korábbi világát egy idealizált, csak belső motivációs bázist tartalmazó képpel írnánk le (vö. Bär, 2005).

A felsőoktatás egészét korábban szubkultúrák egymásmelletti halmazaként jellemeztük, és ha egészében a rendszer el is mozdult a fent említett irányokba, a hallgatói populáció teljes körét ezek a viszonyulások minden bizonnyal nem fedik le. Bogler és Somech (2002) a motiváció két típusát, az extrinzik és intrinzik motivációt illeszti a diákokhoz, s állapítja meg, hogy a hallgatók céljai ennek függvényében alakulnak, azaz vagy a vizsgák sikeres abszolválását tekintik célnak, vagy pedig (a második esetben) a tudásuk bővítését. A campus ugyanakkor ezek mellett a szálak mellett a szabadidős beilleszkedés terét, illetve a szülőktől való leválás lehetőségét is tartalmazza – e két utóbbi opció sokkal inkább illik az „iskolai ifjúsági korszak” elméletéhez (Gábor, 1993) és a szabadidő identitáskonstruáló szerepéhez. Mindez megerősíthet bennünket abban, hogy napjaink egyetemét nem értelmezhetjük csupán a szakmai tanulás és a felnőttkori szerepekre való felkészülés terepeként, hanem egyben a posztadoleszcens léthez kapcsolódó kulturális és közösségi térként kell rá tekintenünk – legalábbis a tradicionális hallgatók esetében.<sup>110</sup>

A második lényeges jellegzetesség a hallgatói életmód átstrukturálódása – a balanszírozás során ugyanis a tanulással töltött idő hangsúlya lecsökken. Babcock és Marks (2011) szerint 1961-ben az Egyesült Államok nappali tagozatos hallgatóinak akadémiai ideje még hetente 40 órát tett ki, a 2003-as országos mintában ennek értéke már csupán 27 óra volt. Ezzel párhuzamosan a fizetett munka és a szabadidő mennyisége növekvő tendenciát mutatott. Azonban nemcsak a tanulás időtartama, hanem módja is megváltozott, ami a vizsgákra való felkészülés egész folyamatát átalakította – a standard tesztekkel való mérés került előtérbe, miközben

110 Ez a hallgatói bázis egyetemek egyfajta polarizálódását is eredményezheti, hiszen mind céljában, mind az integráció módjában elvágja egymástól a tradicionális, iskolai ifjúsági korszakukat megelő diákokat, illetve a nem tradicionális hallgatókat. Kérdés, hogy a két csoport között vannak-e kapcsolatok, és ha igen, milyen intenzívek.

a gondolkodás változásainak felmérése, valamint a komplex feladatok és projektek teljesítése háttérbe szorult (White, 2012). A hallgatók tanulásmódszertani készségei értelemszerűen eltérnek a felsőoktatás bizonyos szintjein (Naidoo, 2005) – mindez a tanulástámogatás aktívabb felvállalását eredményezi az alacsonyabb szociokulturális háttérrel bíró intézmények esetében. Ugyanakkor a tömegessé válás a nagyobb hallgatói létszámok miatt csökkentheti a diákok oktatókhoz fűződő informális kapcsolatait, illetve az tananyaghoz csak lazábban vagy egyáltalán nem kapcsolódó osztálytermi kommunikációt is visszavetheti. Ez utóbbit a zsúfolt curriculumok és a praktikus beállítottság is mérsékeli – miközben az informális szálak nevelésszociológiai jelentősége vitathatatlan.

A kutatásra, kutatói feladatokra történő felkészítés, mint korábban már írtuk, nem minden esetben tartozott az egyetemek feladatai közé, s ennek megléte mindig is eltérő módon jellemezte az egyes intézménytípusokat. A hallgatók kutatási motivációinak csökkenését több írás is jelzi (Lähteenoja és Pirttilä-Backman, 2005; De Weert, 2009), ugyanakkor egy tömegessé váló, tehát nagyobb létszámokkal operáló és munkaerő-piaci fókusszal bíró hallgatói beállítottság esetén ez logikus változásnak tekinthető. A kutatói készségek kialakításában, fejlesztésében ráadásul nagyon sokat számítanak az oktatói minták és a tanszéki kultúra fő vonásai, azonban a felsőoktatás bizonyos szegmenseiben maguk az oktatók sem rendelkeznek komolyabb kutatói gyakorlattal – igaz, a képzések jellegéből adódóan nem is mindig szükséges, hogy aktív kutatók tanítsák a diákokat.<sup>111</sup>

A felsőoktatás horizontális tagolódása mentén az általunk említett területeken törésvonalak rajzolódnak ki. A motiváció, a tanulási készségek és a kutatói aktivitás más-más arcát mutatja a magas státuszú intézményekben, illetve a gyakorlatorientált, nem kutatásközpontú képzésekben. Naidoo (2005) szerint az instrumentális hallgatói attitűd az alacsonyabb státuszú intézményekben erőteljesebb. Haeley (2005) ugyanakkor a tagozódás egy másik szintjére hívja fel a figyelmet, ezek pedig a tudományterületek közötti eltérések. Véleménye szerint a hallgatók tanulási stílusa és kutatási motivációja eltér a „kemény” és a „puha”, illetve az „alkalmazott” és

---

111 De Weert (2009) írásában összefoglalja annak előnyeit és hátrányait, ha a diákokat aktív kutató tanítja. Ez egyrészt, az oktató jó reputációja esetén vonzza a hallgatókat (nemcsak a kurzusokra, hanem magába az intézménybe is), illetve növelheti a tanításba való bevonódást. Másrészt azonban fennáll a veszélye annak, hogy a kutatás témája válik a képzés eredeti tartalma helyett dominánssá – ez utóbbi már a hallgatói elégedetlenséget növelheti. Korábban már utaltunk arra, hogy a kutatás és oktatás kölcsönös, egymást erősítő viszonyát több vizsgálat is megkérdőjelezi – bár ez a kijelentés a kutatásmódszertani kurzusok, illetve kutatói tevékenységet kiformaló oktatói munka esetében minden valószínűség szerint nem állja meg a helyét.

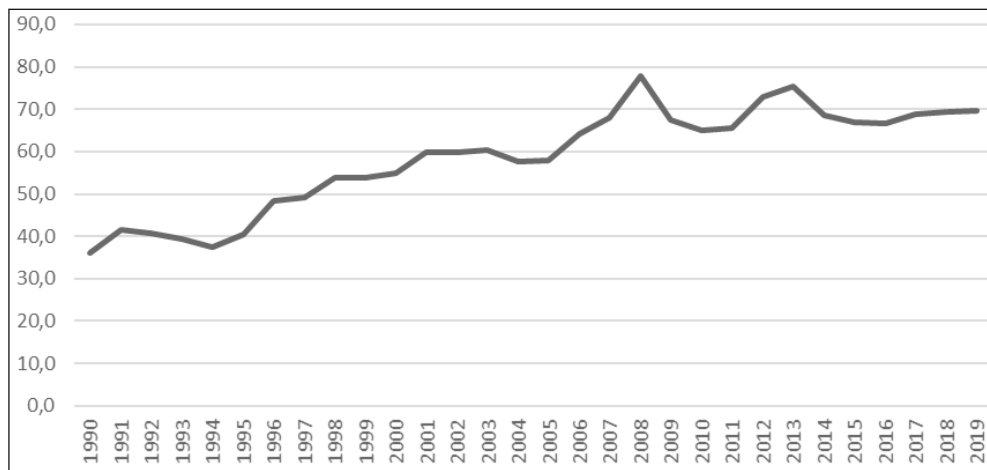
a „tisztá” mezőkben – a kutatáshoz való viszony például az alkalmazott szegmensben sokkal inkább lehet semleges vagy disszonáns. A szemi-professziók egyetemi megjelenésével is a hallgatói bázis azon szelete bővült, ahol a képzések munkaerő-piaci megítélése dominánsabb (Henkel, 2010). Szintén fontos törésvonalat képezhetnek a generációs eltérések, amelyek a hallgatók esetében nemcsak más normákat és viselkedési mintákat eredményeznek, hanem a kompetenciák és a tárgyi tudás eltérő mintázatait is. A kohorszhatás az általános tudás összetételét is alakítja, amihez nem kizárólag a közoktatás tartalmi és módszertani változásai járulnak hozzá, de például az olvasási szokások átalakulása vagy az információk keresésének módozatai és eszközei (Coane és Umanath, 2021). Ezek a különbségek az egyetemeken folyó tanítás lehetőségeit és alapjait is meghatározzák, illetve az oktatók és a hallgatók közötti generációs távolságot tudják megnövelni, valamint maguk után vonják a tananyagok átalakításának igényét is.

Összességében tehát azt mondhatjuk, hogy ha a változások irányai kitapintathatók is a diákok egészét tekintve (utilitarista beállítottság, szakmai elvárások, extrinzik motiváció, fogyasztói magatartás stb.), a hallgatói bázis diverzitása okán ezekkel a jegyekkel nem jellemezhetjük a populáció egészét.

#### **4.2.1. Hallgatók Magyarországon**

Az előbb felvázolt nemzetközi folyamatok a magyarországi hallgatói populáció esetében is megragadhatók, ugyanakkor a jellegzetességeket helyi sajátosságok is alakítják. A felsőoktatás tömegessé válása, mint azt korábban láthattuk, az ezredforduló után emelte a legmagasabbra a diákok létszámát. A folyamatot a jelentkezők és felvettek arányának változásai jellemezték (3. ábra). A jelentkezések kapcsán ugyanakkor azt is tudni kell, hogy a statisztikák a bolognai rendszer bevezetése után a mesterképzésre jelentkezőket is tartalmazzák (Fábri, 2010).

**3. ábra:** Nappali tagozatra felvettek aránya a jelentkezők függvényében (KSH alapján (15) saját szerkesztés)



S bár az ábra a 2010-es évek után némi ingadozást mutat, az utóbbi években a felvettek aránya konstans módon 70% körüli értékkel jellemezhető. A kilencvenes évek első felében az arány 50% alatt volt, ami nagyobb fokú bemeneti szelekciót jelez. A felvettek aránya képzési szintenként, tudományterületenként és szakonként értelemszerűen eltér, ami a rendszer egészét minden bizonnyal a diverzitás felé mozdította el, és ugyan kalkulálhatunk a kohorszhatással, de a folyamat minden bizonnyal megemelte azoknak a számát és arányát, akiknek a középiskolai és az egyetemi tanulmányok közötti váltás komolyabb akadályt jelentett.<sup>112</sup> Az utóbbi évek bemeneti szelekciót szabályozó intézkedései (emelt szintű érettségi, a ponthatárok átalakítása) a felvettek arányát nem alakították. A tudományterületek arányainak változásai is érdekesek lehetnek a számunkra, mivel azokat korábban az értelmiségi szerepek lehetséges formálóinak tekintettük. Az 1. táblázat a 2014-es, 2017-es és a 2020-as évben felvételt nyert nappali tagozatos diákok adatait fogja össze.<sup>113</sup>

112 Az oktatókkal készített interjúinknak folyamatosan visszatérő eleme lesz a diákok szaktárgyi és általános tudásának változása, illetve az erre adott intézményi reakciók.

113 A hallgatók társadalmi háttér szerinti változását az első generációs diákok kapcsán fogjuk tárgyalni.

**I. táblázat:** Felvettek száma képzési területenként (Felvi.hu (16) alapján saját szerkesztés)

	<b>2014</b>	<b>2017</b>	<b>2020</b>
agrártudomány	2672	1946	1386
államtudomány	791	939	709
bölcsészettudomány	4205	4042	4503
gazdaságtudomány	6499	6912	8331
informatika	3600	4443	4625
jogtudomány	1574	1593	1986
műszaki tudományok	7741	6912	4566
művészeti képzés	923	964	1078
művészetközvetítés	396	307	304
orvos- és egészségügytudomány	3875	3803	4028
pedagógusképzés	3874	4454	3320
sporttudomány	1220	899	842
társadalomtudomány	2190	2420	2775
természettudomány	2129	1684	1343

A képzési tér legnagyobb szeletét a gazdaságtudományok képezik. A műszaki képzésekbe felvettek aránya 2014 óta – az agrártudományi képzésekhez hasonlóan – jelentősen csökkent, az informatika és a bölcsészettudomány aránya viszont emelkedett. Ezek a változások összességében nem követik az oktatáspolitikai főbb irányvonalait. „A felvételizők az erős adminisztratív jelzésekre reagálnak ugyan, de tartósan a munkaerőpiaci, kereseti viszonyok dominálják választásaikat” – írja Polónyi (2017b: 35).

A felsőoktatásba bekerülő fiatalok képességei, készségei egyre szélesebb skálán mozognak (Molnár és Csapó, 2019), s az intézmények és az oktatók gyakrabban szembesülnek azzal a ténnyel, hogy a diákok egy része az egyetemi tananyagot nem tudja a középiskolai elemekre ráépíteni, mert azok hiányosak, vagy pedig a tanulási technikáik és készségeik adaptálhatók nehezebben a felsőoktatás keretei közé (Tímár, 2020). A hallgatók képességeinek intézményeken belüli vizsgálatai a 2010-es évek második felében indultak el Magyarországon (Molnár és Csapó, 2019; Hódi és Tóth, 2019), s rámutatnak a középiskolai tudás hiányosságaira, a képességtérületek összefüggéseire és a tanulmányi sikerességgel való kapcsolatra. Molnár (2019) a tanulási potenciál, a problémamegoldó képesség és a tudás alkalmazásának dimenziójában hasonlította össze felsooktatásba belépő hallgatókat, és 2015 óta mindhárom területen javuló értékeket tapasztalt – ez azonban nem azt jelenti, hogy ne jutnának be olyan csoportok az egyetemekre, amelyeknek a képességei az általános iskolások szintjéhez hasonlítható. Ezenkívül a vizsgálat fontos eredménye, hogy mindhárom területen a férfiak előnye volt szignifikánsan kimutatható az elsőévesek mintájában. Molnár (2019) eredményeit

a felsőoktatásba bejutó diákok arányával összevetve kijelenthetjük, hogy a két mutató változása nem feltétlenül illeszkedik egymáshoz. A felsőoktatásba belépő hallgatók képességeit értelemszerűen az alap- és középfokú oktatás eredményessége is alakítja – tehát a tantárgyak óraszámának átalakítása, a tárgyakon belüli domináns konstruktumok hangsúlyainak eltolódása az egyetemi oktatásban lecsapódik (akár pozitív, akár negatív módon). Fontos a bemeneti szelekció szintje is (például az emelt szintű érettségi tartalma), de az is lényeges, hogy a magyarországi felsőoktatás a fiatal kohorsz milyen csoportjaira képes vonzást gyakorolni.<sup>114</sup> Az egyetemeknek ugyanakkor a sikeres működés érdekében a diákok tudásszintjéhez, képességeihez alkalmazkodnia kell.

A hallgatói lét egyik fontos jellemzőjét adja a diákok időmérlege, amelynek segítségével a munkavégzés mértéke is megadható. Az Eurostudent vizsgálat hullámai tartalmaznak időmérleg blokkot, ugyanakkor a mérés módszertana az ötödik és a hatodik hullámban eltért, így az adatok nem nem vethetők össze egymással.<sup>115</sup> Az ötödik hullámban napi 5,5 óra volt a nappali tagozatosak napi tanulási ráfordítása a magyar mintában (Nyüsti, 2014), míg a hatodik hullámban a heti adat 36,2 óra volt a nappalis és levelezős diákok mintájában (Hámori, 2018). A tanulási ráfordítások magasabbak a kollégiumokban élők esetében és az osztatlan képzéseken (Nyüsti, 2014). A hatodik hullám adatai tanulásközpontú életmódot jeleznek a művészeti, orvos- és egészségtudományi, illetve művészetközvetítés képzési területen, míg ennek ellentette a hitéleti, gazdaságtudományi és társadalomtudományi képzéseken jellemző (Hámori, 2018). Fontos azonban látni, hogy az időráfordítás nem feltétlenül eredményez a jegyekben mért magasabb szintű eredményességet (Bocsi, 2013), ugyanakkor tanulási stratégiák szoros kapcsolatban állnak azzal. D. Molnár és Gál (2019) hallgatói csoportokat azonosított a stratégiák mentén, és a diákok több mint 30%-a olyan klaszterbe került, amely alacsony motivációval vagy maladaptív stratégiákkal volt jellemezhető, tehát a lemorzsolódás veszélyének voltak kitéve.

Az ötödik Eurostudent-felvétel alapján kijelenthetjük, hogy a nem tradicionális hallgatók munkaerő-piaci jelenléte nagyobb fokú (idősebbek, gyermekük van, házasok), de magasabb értéket mutatnak a mesterképzésen résztvevők is (Nyüsti, 2014). A két hullám adatait összevetve azt tapasztaljuk, hogy a munkát vállaló diákok aránya összességében emelkedett (Garai és Kiss, 2014; Hámori, Horváth és Veroszta,

---

114 A külföldön tanuló fiatalok körülbelül 10 000 fős tömegében minden bizonnyal nincsenek felülreprezentálva a gyengébb képességű és a nem hátrányos helyzetű hallgatók.

115 Az ötödik hullámban napi ráfordítást mértek, míg a hatodikban heti összesített adatokat.

2018).<sup>116</sup> Az egyetemek szakemberképző funkcióját erősíti a duális képzési struktúra bevezetése is, aminek jelenléte ugyanakkor alacsony (Poór, Zsigri és Soós, 2019), és értelemszerűen csak bizonyos képzési területeken jellemző. Veroszta (2010a) a felsőoktatási értékek vizsgálata során az utilitarista beállítottságot találta a legjellemzőbbnek (2. táblázat).

**2. táblázat:** Felsőoktatási értékek átlagai a 2009-es DPR alapján, ötfokozatú skálával mérve (Veroszta, 2010a: 106 alapján saját szerkesztés)

	<i>átlag</i>
A munkaerőpiacon jól felhasználható végzettség biztosítása	4,5
Tanárok és diákok együttműködése, partneri kapcsolata	4,34
Rugalmas képzési rendszer (váltás, újrakezdés biztosítása)	4,21
Függetlenség a politikai hatalomtól	4,21
Társadalmi esélyegyenlőség elősegítése	4,08
Széles körű nemzetközi hallgatói mobilitás biztosítása	4,01
Kulturális, társadalmi és erkölcsi értékek átadása	3,91
Felelősség az egész társadalom iránt	3,91
Tudományos kutatás	3,89

A táblázatban nemcsak egy praktikus, hallgatókat partnerként kezelő felsőoktatás képe rajzolódik ki előttünk, hanem egy olyan attitűd is, amelyben a tudományos kutatás szerepe nem dominál, és a morális és társadalmi szerepek is háttérbe szorulnak. Veroszta (2010a) a későbbiekben három értékdimenziót különített el (praktikus, akadémiai és társadalmi), és ezek fontosságát a felsőoktatás különböző szegmenseiben is megvizsgálta. Az akadémiai értékek a nagy tudományegyetemen, illetve az elitképzéseken magasabb átlagot mutattak. A hallgatói bázis egésze ugyanakkor nem írható le ezzel a beállítottsággal, hiszen a kérdésblokk alapján kialakított klaszterek között találunk olyanokat, amelyekben a morális vagy szociális elemek megjelennek, vagy pedig szembehelyezkednek a felsőoktatás „praktikus” működésével.<sup>117</sup> Fehérvári

116 Hatodik hullámban: állandó jelleggel dolgozik 38,9%, időszakosan 14,4%, az ötödik hullámban: állandó jelleggel dolgozik 29,2%, időszakosan 16,5%.

117 A klaszterek a következők: gyakorlatiasak, haszonelvűek, konzervatív-elitisták, értéktelített-elvontak, piacelv-elutasítók, szociálisan érzékenyek és alulértékelők. A klaszterek képzési területéhez való illesztése során nem mindig azok a mintázatok rajzolódtak ki, amelyekre a szakirodalom alapján számíthatunk volna – a bölcsészek például nem voltak felülreprezentálva a konzervatív-értéktelített klaszterben, míg a piacelv-elutasítók a gazdasági képzéseken nagyobb arányban jelentek meg.



(2012) BA-hallgatók továbbtanulási motivációit elemezte egy 25 intézményt érintő mintán, és fő továbbtanulási motivációs bázisként a diploma megszerzését és a könnyebb elhelyezkedést nevezte meg. Itt ugyanakkor hozzátennénk, hogy az előbb említett kutatásokból kimaradnak az intrinzik vagy belső irányultságú, tudásbővítésre és kulturális elemekre fókuszáló itemek, így ezek pontos helyét nem tudjuk feltárni. Pusztai és munkatársai (2019) azonban az intrinzik és praktikus motivációkat egy kérdésblokkba helyezve, igaz, regionális mintán tárták fel a felsőoktatásba jelentkezés indokait, s ennek a vizsgálatnak a során a tudás gyarapítása mint motiváció megelőzte a „mert diplomával könnyebb elhelyezkedni” kijelentést. S ha ez utóbbi kutatási eredmény nem is általánosítható, arra ráirányítja a figyelmet, hogy a diákok elvárásai és jelentkezési indokai árnyaltabbak a tisztán utilitarista szempontoknál. Fúzi, Jármay és Magyar (2021) összefoglalja a nemzetközi szakirodalomban található hallgatói típusokat, amelyek a motiváción alapulnak, és saját tipológiát is létrehozta a gazdasági képzési területhez tartozó oktatók véleménye alapján, amelynek elemeit pozitív, negatív és árnyalt kategóriákba sorolták. Az egyes típusok jellemzése nemcsak a továbbtanulási motiváció területét, hanem tanulási és vizsgázási szokásokat, munkavállalást vagy távlati terveket is tartalmazza (például: életművészek, céltalanok, gyakorlatorientáltak). Ez utóbbi kutatás szintén a hallgatói csoportok nagyfokú varianciáját támasztja alá.

Az értelmiségi szerepekhez kapcsolódó tartalmak ugyanakkor nem csupán a tanulási motivációhoz vagy a tudás szintjéhez kapcsolódnak, hanem a művelődési gyakoriságokhoz és a politikai-közéleti mintákhoz is. Ezek a területek nem képezik a hallgatói vizsgálatok fő csapásirányát, de fontos külső konetxtusként lehet megnevezni a fiatal korosztályok relatíve passzív közéleti és politikai beállítottságát (Oross, 2013), amelyet ugyanakkor árnyal az a megállapítás, hogy a politikai érdeklődés és közélet dimenziójában az egyetemisták a magyar fiatalságon belül egy aktívabb csoportot képeznek (Oross és Szabó, 2019). Fontos ugyanakkor látni, hogy az aktivitás a hagyományos módszertani megközelítésekkel (szervezeti tagság, kampányokban való részvétel) már nem egyértelműen mérhető. Itt egyrészt a közösségi oldalakra és az online közéleti formákra kell felhívni a figyelmet, másrészt pedig arra, amit Oross és Szabó (2019) közvetlen participációnak nevez (aláírás, bojkottokban való részvétel stb.). Ez utóbbiak a hallgatói mintában be vannak ágyazva a településtípus változójába, illetve a tudományterületekbe is.<sup>118</sup> Pataki (2020) kvalitatív kutatása alapján arra a következtetésre jut, hogy a közéleti (és más) állásfoglalások a kohorsz esetében

---

<sup>118</sup> A bölcsészek és a jogászok általában felülreprezentáltak az egyes formákban (hagyományos, közvetlen és online participáció), és sokkal aktívabbak a fővárosi diákok is.

egyre inkább szituációkhoz között módon történnek. A művelődési aktivitás kapcsán egyrészt elmondhatjuk, hogy a nappali tagozatos egyetemisták jóval nagyobb aktivitást mutatnak az ifúság egészénél (Bocsi, 2017), és ez az összefüggés az olvasásra vonatkoztatva is igaz (Németh, 2013), ugyanakkor egy regionális minta alapján arra is következtethetünk, hogy az egyetemi évek alatt a művelődési aktivitás szintje nem emelkedik, ha az első- és felsőbb éves diákokat összehasonlítjuk (Bocsi, 2016). Ez arra utalhat, hogy az egyetem a magaskulturális fogyasztás mintáit nem tudja kellőképpen átadni. A hallgatók művelődési szokásai a háttérváltozókba (nem, szülők iskolai végzettsége, településtípus) is be vannak ágyazva (Engler és Németh, 2012).

A nemzetközi és hazai, hallgatókra vonatkozó kutatási eredmények és elméleti írások egy olyan összetett, több területen is lezajló változásra utalnak, amelynek kiinduló pontjai eltérőek: bizonyos faktorok az egyetemeken kívül, mások pedig az oktatáshoz kapcsolódó törvényi és politikai térben jelentkeznek, illetve az egyetemeken belüli változások hatásaival is számolnunk kell. Az eredmények ugyanakkor egy irányba mutatnak, mivel a szolgáltató, fogyasztói és praktikus elemeknek – ha nem is a teljes kizárólagosságát, de – a dominanciáját támasztják alá.

#### **4.3. OKTATÓK ÉS HALLGATÓK AZ ÉRTELMISSÉGKÉPZÉS KONTEXTUSÁBAN**

Az alfejezet célja, hogy mind az oktatókat, mind pedig a hallgatókat jellemző változásokat az értelmiségre jellemző tulajdonságok, illetve szerepek szűrőjén keresztül értelmezze. Az egyik legfontosabb kérdés talán az, hogy a jelenlegi oktatói munka mennyiben tekinthető értelmiségi munkának. Ezenkívül két területet szeretnénk még érinteni: az oktatói és hallgatói kapcsolatok átalakulását, illetve az egyetem politikai szocializációs mintázatait.

A tudományos munkára jellemző jegyek (például függetlenség, kritikus gondolkodás) ideális esetben az oktatói munka keretein belül adódnak, azonban az ezredforduló környékén a korábbi működési keretek erodálódni kezdtek (Brym, 2015). A kutatási tevékenység a tudományos tudás előállításaként értelmezhető, az oktatás folyamata pedig egyrészt ennek a transzmissziója, ahol a hallgatók a befogadó oldalon foglalnak helyet, és a szakemberszerep elemeit és tartalmait sajátítják el. Az egyetemek megváltozott feladatrendszerével a kutatások, alkalmazott kutatások eredményeinek a társadalom és a döntéshozók irányába történő közvetítése egyrészt az intellektuel, másrészt a

szakember ideáltípusához köthető. A viták, amelyek ideális esetben az osztálytermekben és a folyosókon zajlanak, személyiségformáló erővel bírnak.

A kutatási feladatok felértékelődése azonban átalakítja az oktatói létet. Az oktatók nem intellektuelek – véli Fuller (2009), bár mind a feladataikban, mind pedig a két csoport tagságában van átfedés. Az intellektuel általában nem végez kutatói tevékenységet, munkája eszmékkel van átítva, tevékenységének hatása pedig nem kvantifikálható. Az oktatók a kutatások előtérbe kerülésével leginkább a tudás határait tágítják ki, de a fokozódó terhelés miatt kevesebb idejük és energiájuk marad a közéletbe való bekapcsolódásra – s tegyük hozzá, az egyetemek egyre kontrolláltabb keretei ezt kevésbé is engedik meg. Jacoby (1987) az egyetemi oktatók közéleti szerepének visszaszorulását évtizedekkel korábbra datálja. A campusok és a tudományos élet határain belül zajló diskurzusok már a hetvenes évek Amerikájában is ritkábban csapódtak le a közéletben, miközben az oktatók a kutatások eredményeit egyre inkább szakmai nyelven és a tágabb közösség által nem olvasott tudományos lapokban publikálták.<sup>119</sup> Roberts (2007) is úgy véli, hogy a kortárs egyetemek nem olyan munkafeltételeket teremtenek, amelyekben az oktatók elsősorban intellektuelként tudnának működni – hiszen leginkább tanítanak és kutatnak. Az oktatók alkalmazottak, s munkájuk tartalma és célja, valamint karrierépítésük lépcsői szabályozottak. A rendszerbe és szervezetbe való betagozódás egyben azt is jelenti, hogy alkalmazkodni kell annak szabályaihoz. Az egyetemek működésének elmozdulása értelemszerűen húzza maga után az oktatói lét súlypontjait is, s tolja az oktatókat a szakemberszerepek irányába – és annak is egy, az akadémiai szabadságtól távolabbi formájába.

Ugyanakkor hiba lenne, ha a kutatási fókuszú, illetve a gyakorlati ismereteket adó intézményekben nem feltételeznénk egy személyiségformálást érintő hatásmechanizmust (Roberts, 2007). Az osztálytermi és oktatói hatások képesek a gondolkodási sémák megváltoztatására,<sup>120</sup> a hallgatók által már ismert jelenségek más aspektusára is fel tudják hívni a figyelmet, és a „technikai” jellegű információkon túl morális kérdéseket is felvethetnek. Mindez, ha nem is az intellektuel lét klasszikus értelmezése, de egy korlátozott és felsőoktatáshoz illeszkedő közéleti szerepvállalást jelöl, és teretpet ad az oktatóknak arra,

---

119 Tegyük hozzá, hogy a publikálásnak és a tudományos nyelvhasználatnak az a formája, aminek az elsajátítása évekre telik, és amivel elérhetővé válnak a nemzetközileg magasán jegyzett folyóiratok, nem egyezik meg azzal a nyelvhasználattal, amit egy közéleti szerepvállaláskor eredményesen használni kell vagy lehet.

120 Az eltérő tudományterületeket felölelő alapozó tárgyak a képzések elején azért is fontosak, mert egy másfajta szabályrendszer szerinti gondolkodás sémáit tudják – ideális esetben – átadni.

hogy a saját véleményüket elmondják vagy felvállalják.<sup>121</sup> Az osztályterekben zajló viták, a hallgató-oktató kommunikáció során lezajló diskurzusok erre lehetőséget adhatnak – a kérdés ugyanakkor az, hogy ki vállalja fel és érzi feladatának ezen tartalmaknak átadását, és a tananyag mennyisége vajon a felsőoktatás minden szegmensében lehetővé teszi-e ezeket a metódusokat (vagy pedig csak a szakmai ismeretek átadását biztosítja). Az oktatók egy része ugyanakkor közéleti szerepvállalással is jellemezhető (ezek néha ténylegesen rentábilis, vagy pedig az akadémiai mezőben nagyobb reputációt biztosító tevékenységek) – még ha ennek lehetőségei tudományterületenként el is térnek (Barnett, 2005). S ha a hagyományos formák (médiában való szerepvállalás, nem tudományos jellegű írások) ritkábbakká is váltak, a mediatizáció a blogok és a közösségi oldalak révén adhat egy olyan eszközt az oktatók kezébe, amely a szigorúan szakmai tartalmakon túl a társadalmi felelősségvállalással, a magaskulturális minták fogyasztásával vagy morális kérdésekkel kapcsolatosak.<sup>122</sup> Komoly kérdés ugyanakkor, hogy az oktatók ez irányú tevékenysége egybevág-e a politikai és a szervezeti célokkal, és milyen következményei vannak annak, ha a két irány különbözik. Értelemszerűen a totális államok vagy autokrata rendszerek intézményeinek átpolitizált világában mások a lehetőségek, mint a demokratikus térben működő szervezetek esetében. A Kádár-korszak végének repülő egyeteméibe, ahol a központilag nem támogatott tartalmak és diskurzusok meg tudtak jelenni, sok egyetemi oktató és hallgató is bekapcsolódott.

Összességében azt mondhatjuk tehát, hogy az oktatói lét jelenlegi keretei magukba foglalnak bizonyos, az értelmiséggel kapcsolatos elemeket (szaktudás átadása, szaktudáson kívüli elemek átadásának lehetősége, kutatási produktumok előállítás, kutatási eredmények megosztása stb.), ugyanakkor a szakma változásai a szakmberszerepek irányába mozdultak el, és a kötetlen és autonóm jegyek a munkájukban csökkenni látszanak. Az oktatók szerepkészlete számos olyan elemet tartalmazhat, amelyek a demokratikus minták átadására vagy a közéleti részvételre irányulhat – ezek jelenléte azonban az egyre bürokratikusabb egyetemi struktúrákba nehezen fér bele, így ezeknek a funkcióknak a felvállalása csökken (Lähteenoja és Pirttilä-Backman, 2005).

A hallgatók jellemzése során korábban már összeszedtük azokat a nemzetközi és hazai változásokat, amelyek a praktikus elemek előtérbe kerülését, a munkaerő-piaci

---

121 Az interjú kutatásunkban ennek a gondolatmenetnek az okán fontos kérdés lesz az oktatói oldalon, hogy milyen tartalmakat szeretnének átadni a tanteremben, a hallgatók esetében pedig az, hogy érzékelik-e ezeket az impulzusokat.

122 A közösségi oldalak ilyen típusú, hallgatókat motiváló használatára több példát is látunk majd az oktatói interjúk során. Fontos az is, hogy a közösségi oldalak felületei túl tudnak nyúlni az intézményi kontroll határain.

fókusz és a hallgatói szocializáció korlátozottabb hatásmechanizmusát eredményezték. Ezeket az elemeket nem bontjuk ki újra, de szeretnénk ehhez bizonyos kiegészítéseket tenni a hallgatók képzésének viszonylatában. Az egyik lényeges pont a hallgatók és oktatók közötti kapcsolatok rendszere. Joggal feltételezhetjük, hogy szorosabb kapcsolatok esetében a transzmissziós folyamat tartalmának spektruma szélesebb, a hatások pedig mélyebbek. Lähteenoja és Pirttilä-Backman (2005) írása szerint a hallgatói szocializáció ereje csökken, a gyengülő kötések pedig nem csupán az intézményüktől és a kortársaiktól távolítják el a diákokat, hanem az oktatóiktól is. Az oktatókkal való kapcsolatok ugyanakkor az integráció és az eredményesség szempontjából kulcsfontosságúak.<sup>123</sup> Az IKT-használat a két fél között ugyanakkor új kommunikációs lehetőségeket teremt, a tananyagot túli tartalmak átadását segítheti, motivációs erővel bírhat, illetve teljesen új alapokra helyezi az egyetem szakmai és szabadidős rendezvényeinek megszervezését.

A másik elem, amelynek kibontására korábban még nem nyílt lehetőségünk, a hallgatók politikai és közéleti szocializációja, valamint szerepvállalása. Az egyetemek a demokratikus minták átadásának a terepeként is felfoghatók, ugyanakkor Fitzgerald (2012a) szerint az intézményekben a hallgatókat már nem potenciális állampolgárként kezelik, hanem leendő szakemberként és aktuális fogyasztóként. Az egyetemeken belül kiformalódó közösségek (akár formálisak, akár informálisak), fontos terepei lehetnek a demokratikus és közéleti minták elsajátításának – egy erősen kontrollált intézményben azonban a hallgatói szerveződések is rigiddé válhatnak, s alig adják meg a lehetőségét az érdemi párbeszédnek. Magyarországon a hallgatói önkormányzatiság jelenlegi formája fontos kutatási területet képez azokban a vizsgálatokban, amelyek az egyetemen belüli politikai szocializációs folyamatokat tárják fel. Az bizonyosnak tűnik, hogy a diákok a saját érdekképviselői szervezeteikhez kevésbé kötődnek (Oross és Szabó, 2014), és inkább passzívabb közéleti mintákkal írhatók le (Pataki, 2020). Jancsák (2014) megállapítja, hogy a kreditrendszer bevezetésével a hagyományos évfolyamok sok esetben felbomlottak, így az érdekek csoportszinten való artikulációja érvényét veszítette – a diákok problémái és az arra irányuló megoldások individuálissá és eltérővé válnak. A hallgatók viszonya a meglévő érdekképviselőkhöz visszas.<sup>124</sup> Pataki (2020) értekezéséből a hallgatói önkormányzatiság

123 Ezt a kapcsolatot bővebben az első generációs értelmiség képzése kapcsán fogjuk kibontani.

124 „A változás ma kétirányú fejlődést generálhat. Vagy a mozgalmi szemlélet újratírja az intézményesült formákat, vagy az érdekképviselőt alternatív mozgalmakban születik újjá anélkül, hogy kapcsolódna a már intézményesült szervezetekhez. A jelenlegi helyzetben azonban fennáll a lehetséges annak is, hogy a felsőoktatási hallgatók nem élnek a lehetőséggel, mindennek okadó magyarázatát

rendies jegyei olvashatók ki, más vizsgálatokból pedig annak negatív megítélése (I8). Az egyetemek szervezeti keretein belül ugyanakkor időről időre felbukkannak társadalmi mozgalomként leírható, alulról szerveződő csoportosulások (Szabó és Oross, 2014), illetve azokat (ha például a szakemberszerepek átadásához illeszkednek – az egyetemek szervezete is befogadhatja és adaptálhatja (Pataki, 2020)). Mindez azonban nem zárja ki azt, hogy a hallgatók (az egyetem formális szervezetén kívüli) különböző platformokon ne kapcsolódnának be közéleti tevékenységekbe. Összességében a kutatások a hazai egyetemeken a közéleti részvétel alacsonyabb fokát, ezáltal pedig az egyetemek politikai szocializációs mechanizmusainak gyengülését mutatják. Mindez az intellektuel szerepek átadásának, kiformalódásának a korlátjaként értelmezhető.

Fejezetünkben felvázoltuk az oktatói és hallgatói populáció főbb ismérveit oly módon, hogy mind a nemzetközi, mind pedig a hazai folyamatokat érintettük. Konklúzióként, mindezt az értelmiség képzéséhez illesztve annyit mondhatunk, hogy a szakmai és praktikus tartalmak dominanciája, a morális és közéleti elemek csökkenése, illetve egy bürokratikusabb, autonómiákat kevésbé magában foglaló, valamint a hallgatókat lazábban integráló rendszer képe rajzolódik ki előttünk.

---

*az individualizációban, a pénzügyi válság hatására a személyes begubózás jelenségében, az altruista és közösségi értékek és az értékelő rendszer válságában, az értelmező közösségek hiányában, a demokratikus állampolgári kompetenciák hiányában, a hallgatók körében konstatálható demokrácia-deficitben kereshetjük” (Jancsák, 2014: 121).*

## **5. AZ ELSŐ GENERÁCIÓS ÉRTELMISÉG KÉPZÉSÉRŐL**

Utolsó elméleti fejezetünk célja, hogy az első generációs értelmiség helyzetére a következő témakörök segítségével reflektáljunk: a fogalom pontos határainak megvonaása, a populációra vonatkoztatható elméleti megközelítések irányai, az inkriminált kutatási eredmények összefoglalása, illetve a magyarországi trendek áttekintése. A téma bővebb kifejtését indokolja, hogy a hazai szakirodalomban a kérdéskör alig jelenik meg – leginkább csak a hátrányos helyzetű vagy roma diákok viszonylatában. Fejezetünket egy, a magyar nyelvű szakirodalomban korábban meg nem jelenő témával, az első generációs oktatók helyzetével és jellemzőivel zárjuk.

### **5.1. AZ ELSŐ GENERÁCIÓS LÉT FOGALMA ÉS KUTATÁSI IRÁNYAI**

Az egyik legfontosabb kérdés az első generációs diákok kapcsán a fogalom konceptualizálása. Az első generációs diákok csoportja a szülők iskolai végzettségén alapul, és azt feltételezi, hogy egyik szülőnek sincsen diplomája (legalább alapszakos végzettsége), ugyanakkor a nemzetközi vizsgálatokban gyakran használják a munkaháttérű vagy munkásosztálybeli hallgató kifejezést, ami foglalkoztatási kategórián alapul. S bár a kutatási eredmények, amelyek lefestik a két csoport felsőoktatási helyzetét és sajátosságait, általában egybevágnak, a két halmaz nem tekinthető ekvivalensnek (Lightweis, 2014). Mivel ez utóbbi, tehát a foglalkozási kategória jóval nehezebben mérhető, a nagymintás vizsgálatok és a nemzetközi komparatív elemzések során inkább az első generációs diákok képezik a kutatások csapásirányát. Kim és munkatársai (2020) arra hívják fel a figyelmet, hogy az első generációs hallgatók kategóriája ugyan jól körülhatárolható, azonban a csoportot nem szabad egységesen kezelni, és ha a szülők nem is diplomások, a fiataloknak más családtagok révén lehet tudása a felsőoktatásról. A cikk szerzői ausztrál mintán különítették el azokat az első generációs hallgatókat, akiknek idősebb testvérük már elérte a felsőoktatást,

azoktól, akik elsőként léptek be családjukból az egyetemekre – s az előbbi csoport jegyeit a másod- vagy harmadgenerációs fiatalokéhoz hasonlónak találták.

Azt is látnunk kell, hogy bizonyos csoportok státuszinkonzisztens pozíciója miatt lehet, hogy adott esetben a szülők diplomások, azonban az anyagi helyzet dimenziójában az adott fiatal sokkal kedvezőtlenebb helyzetben van a nem fehérgalléros munkát végző szülők gyermekeinél. Az első generációs diákok aránya kapcsolatban áll a társadalom nyitottságával (hiszen egy felfelé futó mobilitási ívről beszélünk), ugyanakkor az egyetemi végzettség megszerzése nem képezi a középosztály elérésének egyetlen módját. Ráadásul a politikai kontextus, a felsőoktatásba való belépés módja és feltételei, a képzés költségei, a közoktatás szelektivitása, illetve a felsőoktatás elitista vagy tömeges jellege szintén alakítja az arányokat. A felnőtt, szülői generáció iskolai végzettsége szintén fontos mutató. Ezek alapján azt mondhatjuk, hogy minden egyes ország helyzete sajátos jegyeket mutat – a magyarországi adatokat a szocialista oktatáspolitikai máig tartó hatása és a közoktatás jelenleg szelektívebb jellege is formálja.<sup>125</sup>

AZ OECD Education at a Glance jelentése szerint a diákok 17%-a alacsony, 36%-a közepes, 48%-a pedig magas végzettségű szülők gyermeke, a felsőoktatás elérésének esélyhányadosa pedig ezen csoportokban 0,44; 1,03 és 1,9. Magyarországon ezek az értékek 17%, 39% és 45%, viszont a szülői kohorsz iskolai végzettsége jóval kedvezőtlenebb képet mutat (kevesebb diplomással és jóval több alacsony végzettségű felnőttel), így a felsőoktatás elérésének esélyei az alacsony végzettség esetén rosszabbak, a diplomás szülők esélyei pedig jóval magasabbak (0,33; 1,23 és 2,41), mint az OECD-átlag (OECD, 2012). A felsőoktatás expanziója ugyan változatosabbá tette a hallgatók társadalmi összetételét, de a bővülés az utóbbi évtizedben vagy megtorpant, vagy pedig a rendszer diverzifikációjával együtt zajlott, ami a különböző háttérű diákoknak továbbra is külön utakat tartott fenn a felsőoktatásban. A szocialista országokban a hallgatók társadalmi háttérének változását adminisztratív eszközökkel alakították – ugyanakkor a megnövekedett ráták a rendszerváltás előtti évtizedekben már alacsonyabb értékeket mutattak – ez történt például az NDK-ban is (Soremski és Suderland, 1993). Az expanzió összességében nem törte meg az előnyök átörökítésének a láncolatát (Christie, 2016), és a felsőoktatás, ha vissza nem

125 Az általunk készített oktatói interjúk során látni fogjuk, hogy statisztikailag az alanyok egy része első generációs értelmiségként definiálható (tehát a szülők nem voltak diplomások), azonban a családtörténeteket feltárva láthattuk, hogy a nagyszülők politikai „tevékenysége” vagy származása okán a szülők generációja a szakképzés felé mozdult (vagy volt kénytelen mozdulni). A harmadik generáció „értelmiségivé válása” egyfajta visszarendeződés, ami minden bizonnyal más poszt-szocialista országban is megfigyelhető.



is fogja, de nem is képviseli az egyenlőséget olyan szinten, ahogyan elvárható lenne (Haveman és Smeeding, 2006). Soremski és Suderland (1993) történeti jellegű vizsgálata, amely a kelet- és nyugat-német első generációs értelmiségieket hasonlította össze az ötvenes évektől a kilencvenes évekig, arra utal, hogy a makrostrukturális változások sajátos lehetőségeket teremtenek az egyes időszakokban, és speciális típusait „termelik” ki az első generációs életutat bejáró személyeknek. Ezek a típusok a két vizsgált országban más évtizedekben jelentek meg – az eltérések pedig oktatáspolitikai, politikai és gazdasági okokkal magyarázhatók. A mobilitási ív során megtalált „kapaszkodók” tehát nem általánosíthatók.

A növekvő tudományos érdeklődés, amely az utóbbi két évtizedben megfigyelhető az első generációs diákok kapcsán, vagy a felsőoktatás bezáródásának folyamatával (Wildhagen, 2015; Burlutskaia, 2014), vagy pedig a magas presztízsű képzések továbbra is zárt jellegével indokolható (Reay, Crozier és Clayton, 2010; Thiele és munkatársai, 2017; Bathmaker, 2020). Fontos, hogy a lemorzsolódási kockázat is jelentősebb az első generációs diákok körében (Pike és Kuh, 2005). A felsőoktatás elérésének esélye azonos teszteredmények esetén is jóval csekélyebb az alacsony végzettségű szülők gyermekei számára (Haveman és Smeeding, 2006), a hátrányok pedig egy diploma megszerzése után továbbvihetők a munkaerőpiacra (Bathmaker, 2020). Az első generációs diákok alacsonyabb esélyei tehát be vannak ágyazva a társadalmi háttérükbe. A csoport leírása Kim és munkatársai szerint (2020) a nem tradicionális hallgatói csoport jegyeivel rokonítható – felülreprezentáltak körükben az idősebbek, a gyermekkel rendelkezők, a házások, a kisebbségi csoporthoz tartozók és a részidős képzésekben tanulók. Az országok közötti komparatív összehasonítások ugyanakkor arra hívják fel a figyelmet, hogy az első generációs diákok társadalmi bázisa eltérő is lehet – erre az eredményre jutottak például Patfield és munkatársai (2021) észak-amerikai és ausztrál alminták összehasonlításakor. Xie és Reay (2019) kínai elitegyetemeket vizsgálva nem találták nyomát az tudományos adaptáció terén tapasztalható problémáknak, s ennek okát az eltérő értékpreferenciákkal, a tanuláshoz való sajátos viszonytal és az oktatási rendszerben tapasztalható magas elvárásokkal magyarázták. Ráadásul az intézményrendszer egyes szintjein nemcsak eltérő bekerülési esélyekkel, hanem eltérő kulturális klímával és elvárásokkal találkozhatnak a diákok – így a kutatások a különböző típusú felsőoktatási intézményekben vizsgálják meg az első generációsok helyzetét (elitegyetemek, közösségi főiskolák stb.). A vizsgálatok közös sajátossága még az is, hogy a kapott adatok az intézményi és állami döntéshozókat célozzák meg – a tanulmányok rendszerint a lemorzsolódást csökkentő, az intézményi bevonódást

és eredményességet növelő gyakorlati megfogalmazásokkal zárulnak, amelyek egy része a középiskolákra is vonatkozik, hiszen a továbbtanulási döntések az első generációs fiatalok esetében ezekre az évekre datálódnak. Moreau és Leathwood (2006) szerint a célzott intézményi stratégiák hiánya a külső kontextusok és az egyetemek működési mechanizmusai miatt az egyenlőtlenségek növekedését okozza.

Alfejezetünk második felében összegyűjtjük azokat a csapásirányokat, amelyeket a nemzetközi szakirodalom a leggyakrabban használ az első generációs diákok leírásakor. A kvantitatív megközelítések első szálát a populáció arányának változásai adják. Egy másik, gyakran használt megközelítési mód a tőkefajta elméletéhez kapcsolható. Itt fontos látni, hogy a vizsgálatok egyrészt az adott tőkefajta meglétét írják le (gazdasági tőke, inkorporált kulturális tőke, kapcsolati tőke stb.) a kibocsátó család helyzetét megcélözva (és általában a lemaradás mértékét detektálva), másrészt pedig arra fókuszálnak a vizsgálatok, hogy az egyetemi évek alatt sikerül-e az itt tapasztalható lemaradásoknak a kompenzációja, és milyen mértékű a tőkefajta akkumulációjának a mértéke. A kapcsolati tőke kortárs és oktatói bontása, illetve az extrakurrikulumok vizsgálata is ehhez a csapásirányhoz sorolható. A gazdasági tőke fogalmához kapcsolható azok a követéses vizsgálatok, amelyek a végzés utáni időszakokra vonatkoznak és a jövedelmi helyzetet tárják fel, illetve az adott diplomával megszerezhető fizetések mértékét. Az eredményesség, a továbbtanulási motiváció és az integráció mértékét inkább kvantitatív eszközökkel elemzik az inkriminált kutatások (általában országos teszteredményeket, lemorzsolódási rátákat vagy integrációt és motivációt mérő skálákat felhasználva). A motiváció kapcsán kell megemlíteni a szakválasztás- és az intézményválasztás indokait, illetve a felsőoktatási célokat feltáró elemzéseket is, hiszen az első generációs diákok, lévén más élethelyzetből indulnak, eltérő módon tekintenek tanulmányaiknak, egyetemi éveiknek a saját életükben betöltött szerepére. Az időmérleget és a fizetett munkát, valamint a campuson elérhető szabadidős tevékenységeket felmérő kutatások mind kvantitatív, mind kvalitatív technikákkal készülhetnek. Soria és Bultmann (2014) az elméleti kereteken belüli egyik fő csapásiránynak az intézményeken belüli szelekciós mechanizmusok feltárását nevezi meg.

A kutatások egy másik szála az identitás és a habitus fogalmához kapcsolható, s leginkább kvalitatív technikákat használva elemzi a nem diplomás szülők gyermekeinek egyetemi tapasztalatait. Az egyetemek hatásmechanizmusának olyan szeletei kapcsolódnak ezekhez az elemzésekhez, mint a nyelvhasználat és az öltözködés változásai, az értelmiségi habitus felépítése és a kettős identitással járó esetleges konfliktusok. Az egyetem, mint korábban írtuk, kulturális térként is felfogható, amelynek

jegyei többek között a hallgatók közötti, illetve a hallgatók és oktatók közötti oda- és visszahatások során formálódhatnak ki. De egy első generációs diák esetében a belépés egy kulturális sokkal lehet egyenértékű – a diszkomfortérzet és az adaptációs folyamat narratívája ezért az interjúk kutatások gyakori témáját adja.

Bár a kutatások értelemszerűen az egyetemi élethelyzeteket tárják fel elsősorban, a továbbtanulásról szóló döntés a korábbi évekre datálható.<sup>126</sup> Itt a szülői bevonódás, a szülők tanulmányokhoz való viszonya és gyakorlatai, valamint a családon kívüli hatások feltérképezése kerül a kutatások homlokterébe – ezeknek ez eredményeknek a praktikus felhasználása azért is fontos, mert a potenciális első generációs diákok részben önszelektív mechanizmus révén kerülnek távol a felsőoktatástól. Következő alfejezetünkben igyekszünk összefoglalni az előbb összegyűjtött csapásirányok nyomvonalán megszületett publikációk főbb eredményeit. (Itt jegyezzük meg, hogy az általunk áttekintett kutatási eredmények egy szelete eltér a szűken vett első generációs fogalomtól, és munkásháttérű vagy hátrányos helyzetű diákokként definiálja a vizsgált populációt.)

## 5.2. MIT TUDUNK MEG A NEMZETKÖZI KUTATÁSOKBÓL?

Oldfield (2012), aki saját élettapasztalatai alapján írta meg, hogy milyen szociális, anyagi jellegű és tanulmányi kihívásokkal szembesült első generációs diákként, úgy összegezte a campusra történő belépését, mintha idegenként kellett volna beilleszkednie egy általa nem ismert országba.<sup>127</sup> Az egyetemen töltött évek intenzív hatásmechanizmussal bírnak tehát, aminek eredményeképpen az egyén gondolkodása, tudáshoz való viszonya változik meg – tehát messze nem csak egy szakmára való felkészítés történik meg az intézmények falai között. S bár napjaink hallgatóbázisának egy jelentős része első generációs diák, a populációról összességében még mindig nincsen elég információnk (Pike és Kuh, 2005).

---

126 A középiskolai időszakra vonatkozó oktatáspolitikai javaslatok – például a továbbtanulási ambíciókkal rendelkező diákok összekapcsolása, a tanárok általi tanulástámogatás, a továbbtanulásra vonatkozó eszköz- és célelemek átadása akár a szülőknek, akár pedig a kapcsolathálózat más szereplőinek (Osman, Ydhag és Mansson, 2020; Patfield, Gore és Weaver, 2021) – az önszelekció ellen hathatnak, és hosszabb távon emelhetik az első generációs diákok arányát.

127 Írásában számos személyes történet olvasható, amelyek egybecsengenek a szakirodalom nagymintás kutatási eredményeivel – például az intézmény kiválasztásával kapcsolatban vagy az utazásokhoz való viszonyban.

Reay (2004) a családon belüli nevelésben az anyák szerepét emeli ki – különösen abból a szempontból, hogy a gyermekek tanulásának támogatása, a tevékenységeibe való bevonódás egyfajta emocionális tőkét képez, ami a habitus- és tudáselemek átadásának a terepévé válik, illetve alakítja a következő generáció iskolához és tanulás-hoz való viszonyát is. A középosztály esetében mindez pozitív viszonyt és magasabb eredményességet generál. Cooper (2013) ezt azzal egészíti ki, hogy joggal feltételezhetjük ennek az attitűdnek a felsőfokon történő folytatását is. A nevelési gyakorlatok és az oktatási jövőképek a család habitusának a kifejeződésévé válnak, és hosszú távon formálják a gyermekek karrierjét, későbbi fizetését és a társadalmi struktúrában elfoglalt helyét. Ebben a folyamatban a felsőfokú intézmény látogatása, illetve annak kiválasztása kulcsfontosságú. Az ilyen jegyekkel leírható nevelési környezetben a szabadidő és az oktatás összekeveredik, s az egyes tevékenységek és különórák tökéakumulációs funkcióval telítődnek. Bizonyos művészeti- és sporttevékenységek pedig nemcsak a kulturális és a kapcsolati tőkét bővítő jegyeik miatt, hanem exkluzivitásuk okán is magukban hordozzák az egyenlőtlenségek fenntartásának rendszerét.

Az első generációs diákok családi háttérének nem csupán a fent modellezett beállítódás, hanem az oktatási rendszerrel, az egyetemek működési mechanizmusaival és a szakmák tartalmával kapcsolatos információhiány is fontos jellemzője (Haveman és Smeeding, 2006). A diákok a döntéseiket tehát eleve egy korlátozott ismerethalmaz birtokában hozzák meg – hacsak az iskola vagy más külső személy nem segíti őket a folyamatban. A szülői támogatás hiánya bizonyos esetekben abban keresendő, hogy a tanulmányok a családi és lokális környezetből való kiszakadást eredményeznek (Reay, Crozier és Clayton, 2010), amit a szülők igyekeznek elkerülni. Az információhiányon kívül a tanulás támogatásának azon gyakorlatai is hiányosak a szülők oldaláról, amelyeket krízishelyzetben egy középosztálybeli anya vagy apa mozgósítani tud, illetve a külső segítséghez szükséges erőforrások is limitáltak (például egy magántanár kifizetése). A társadalmi mobilitáshoz hosszú távú tervezés szükséges, a tágabb időhorizont ugyanakkor a középosztály sajátossága (LeShan, 1952). Mindezek eredőjeként az első generációs diákok gyakran kerülőutakon keresztül jutnak el a felsőoktatásba (Lightweis, 2014; Rubin és Wright, 2015). Fontos tehát az életükben középiskola vagy más támogató formális szervezet „beavatkozása”. Thiele és munkatársainak (2017) vizsgálatában a megkérdezett diákok ezeken a csatornákon szembesültek először azzal a ténnyel, hogy az egyetem számukra is elérhető.

Az életmód vizsgálata az első generációs diákok leírásának fontos olvasatát képezi. A kutatások, ahogyan arra korábban utaltunk, az első generációs diákok esetében ki mutatják a munkával töltött magasabb időkereteket (Pike és Kuh, 2004), valamint a

szakos illeszkedés alacsonyabb fokát az aktuális hallgatói munkavégzésben (Lehmann, 2012). Ugyanakkor látni kell, hogy a tanulmányi leterheltség eltérő lehet az egyes tanulmányi területeken, s a magas szelekcióval bíró képzéseken a fizetett munka melletti tanulás nem vagy alig valósítható meg (Reay, Crozier és Clayton, 2010). Mindez az első generációs hallgatók tudományterületi megoszlását is alakítani fogja. Az ingázás magasabb ráfordítása és a campuson töltött szűkebb időkeretek között a „klasszikus” egyetemi életforma alig formálódik ki – így viszont az intézmény szocializációs ereje is gyengébb lesz. Moreau és Leathwood (2006) vizsgálata alapján a hallgatók életmódja gyakran az idővel való zsonglőrködéshez hasonlít, amelyben a diákoknak változatos technikákkal kell egyrészt a tanulmányaik költségét előteremteni, másrészt pedig a munkaadókhoz alkalmazkodva az egyetemi követelményeket és vizsgákat is teljesíteni. A tanulmányi idő így lecsökkenhet, az eredményesség pedig romlik.

Az egyetemek nyújtotta extrakurrikuláris elemek felhasználhatók a hozott hiányosságok pótlására, tehát felzárkóztató funkcióval rendelkeznek. Laemml (2011) kutatásában összehasonlította az első generációs, illetve diplomás szülők gyermekeinek ezirányú aktivitását, és azt találta, hogy az előbbi csoport hajlamosabb akadémiai, tanulásra fókuszáló tevékenységeket választani. A kulturális és művészeti programok azonban, lévén nem tűnnek praktikusnak, háttérbe szorulhatnak. Ennek az eredménye éppen az, hogy a hiányzó elemeket a kulturális tőke területén a diákok nem tudják pótolni. Ez egyfajta önszelekcióként is felfogható. A középosztályi háttérű fiatalok sokkal nagyobb mértékben vesznek részt az extrakurrikulumokban, és otthonosabban mozognak az egyetem kulturális terének minden szegmensében.

Az első generációs diákok utazáshoz kapcsolódó tapasztalatai és attitűdje több kvalitatív vizsgálatban visszaköszön. A távoli utakról szóló párbeszédet a diákok egy, a többiekétől elválasztó falaként értelmezik (Oldfield, 2012; English, 2012; Bathmaker, 2020), hiszen sem a tevékenységben, sem a párbeszédben nem tudnak részt venni, illetve a nemzetközi mobilitáshoz is korlátozott mértékben férnek hozzá. Az utazások kulturális tőkét bővítő, az egész gyermekkort átívelő megléte szintén kimarad ezeknek a hallgatóknak az életéből (Oldfield, 2012).

Kvalitatív vizsgálatok arra utalnak, hogy az első generációs diákok egyetemi beilleszkedése, integrációja sajátos jegyeket mutat. A campusok nyújtotta közösségi tereket és programokat korlátozott mértékben tudják kihasználni, és ennek csak részben képezi az okát a rendezvények anyagi vonzata (English, 2012). Pike és Kuh (2005) úgy véli, az alacsonyabb integráció indoka abban keresendő, hogy a diákok nincsenek tudatában annak, hogy mindez miért is fontos, illetve nincsenek arra irányuló gyakorlataik sem, hogy hogyan is lehetne jobban beilleszkedni egy felsőoktatási

környezetbe. Az emberi kapcsolatok területén inkább a homofil, tehát a csoportkörön belüli barátságok lesznek tipikusak, s a kapcsolathálók határai általában nem érik el a magas státuszú hallgatótársakat (Bathmaker, 2020; Nimer, 2021).

A vizsgálatok egyik szála a kapcsolathálózati erőforrások feltárására irányul. Itt egyrészt szűkebb kiterjedésű mintákat találunk (igaz, élethelyzetük okán a diákok kevésbé is igénylik ezeket a baráti kapcsolatokat), míg az externális, tehát campuson kívüli kötések számosabbak is lehetnek (Rubin és Wright, 2015). Az integráció alacsonyabb fokának okai összetettek – itt arra is fel kell hívni a figyelmet, hogy az első generációs diákok egyéb kötöttségei (család, munka stb.) eleve nem engedik meg a beilleszkedés magas szintjét. Ha a hallgatói közösségekben való részvételt az elektronikus felületeken is megvizsgáljuk, annak mértéke akkor is korlátozottabb (Rubin és Wright, 2017).<sup>128</sup>

Az egyetemi hallgatóvá válás egy társadalmi mobilitási ív befutása. Azonban a csoportok közötti váltás nem egyszerűen másfajta munkavégzést és életkörülményeket jelent, hanem a „létezés feltételeinek az átalakulását” (Nimer, 2021). A diákok egyrészt stigmákat hoznak magukkal, majd találkoznak a campuson belüli választófalakkal (ami nyelvhasználatban, öltözködésben, emberi kapcsolatokban, s gyakran az egyetem fizikailag eltérő tereiben is megfogható). Végül egy olyan identitásváltáson esnek át, amelyben vagy megerősödnek, vagy szétfoszlanak a kibocsátó környezethez tartozó korábbi tartalmak, vagy pedig a két identitás (az otthonról hozott és a középosztálybeli) egyszerre jelenik meg – akár konfliktusos, akár konfliktusok nélküli formában. S bár a folyamat végeredménye eltérő lehet, a tapasztalatok disszonánsak, a megküzdési stratégiák kidolgozása pedig közös eleme az megkérdezettek történeteinek. A hallgatók egyetemi belépése egyben a családi tradíciók megtörését is jelenti az identitásváltáson kívül (Rubin és Wright, 2015). Szintén fluid, kevert mintázatok kialakulását mutatja be Pearce, Down és Moore (2008) írása. Az identitásváltás mértéke természetesen be van ágyazva a felsőoktatási intézmény típusába, hiszen egy magas státuszú intézmény formáló ereje jelentősebb lehet, míg a másik póluson az első generációs diákok gyakrabban érzik úgy, hogy az intézmény „befogadta” őket (Reay, Crozier és Clayton, 2010). Az integrációs folyamat eredménye az is lehet, hogy az egyetemet sikeresen elvégző első generációs hallgató olyan

---

128 Ez utóbbi tanulmány észak-amerikai és ausztrál alminták összevetése után hívja fel a figyelmet olyan országonkénti különbségekre, amelyek például útmodellekkel mutathatók ki. Az előbbi almintában a gyermeket nevelők, az utóbbiban a fizetett munkát végzők vannak felülreprezentálva (Rubin és Wright, 2017).

munkakör vagy önkéntes tevékenység irányába mozdul majd el, amelyben hasonló helyzetben lévő fiataloknak tud segítséget nyújtani.<sup>129</sup>

Az intézményválasztás sok esetben a komfortzónán belüli választás is egyben (Oldfield, 2012), ami földrajzilag egy közelebbi intézmény látogatását eredményezi, vagy pedig a felsőoktatás alacsonyabb presztízsű szegmenseibe vezet (még abban az esetben is, hogyha az eredmények és a képességek megengednék a más típusú választásokat).

A tanulás és a felsőoktatás indokai praktikusabb mintákkal írhatók le – tehát inkább a szakemberszerepekkel rokoníthatók. Oldfield (2012) mutatta be személyes jellegű cikkében, hogy sok időnek kellett eltelnie, míg rájött, hogy az olvasás és a formális oktatásban szerzett műveltség összeér a valós világgal, illetve megtanulta, hogy nem csak az a fontos ismeret az egyetemen, ami felkészít egy munkakörre. A praktikus motívumok fontosságát Thering (2012) is hangsúlyozza, amelyet kvalitatív vizsgálata alapján a társadalmi státusz emelésének, illetve a szülők életmódjától való eltérésnek a vágya egészíti ki. A tanulmányi aspirációkat tekintve ugyanakkor eltérő eredményeket látunk – egyrészt megjelenik annak alacsonyabb íve, másrészt pedig azt hangsúlyozzák a vizsgálatok, hogy a tervek megvalósítása fullad kudarcba az első generációs diákok esetében, és nem eleve korlátozottabb tervekkel dolgoznak a diákok (Rahim és Azman, 2010; Pike és Kuh, 2005). A tanulás sikerességét az is alakítja, hogy az első generációs diákok a középfokú oktatásban inkább negatív tapasztalatokat gyűjtöttek, illetve a szociális hátrány elemei pszichológiai gátló tényezőként rögzülnek (önbizalom hiánya, énhatékonyság alacsonyabb érzése, bizonytalanság – Reay, 2003). Lehmann (2012) longitudinális vizsgálata szerint a tanulmányi aspirációik a képzés elején hasonlóak voltak a magasabb státuszú diákokéhoz, ugyanakkor a hátrányuk a kutatás második és harmadik hullámában már realizálódott, ami az első generációs diákok távlati céljainak csökkenését hozta magával. A tudományos kutatásokba való sikeres bekapcsolódás területén is hátrányok tapasztalhatók – szinte antagonisztikus kapcsolat van az otthonról hozott identitás és a tudományos sikeresség között (Hurst, 2010).

Az intézményi és állami aktorok számára megfogalmazott tanulságok egyike az, hogy annak az egyetemista lét előtti életszakaszba is bele kell nyúlnia, s kiemelten fontos időszakként kell kezelni az első évet – amelyet, ha megoldható, egy felsőoktatásba bevezető kurzussal szükséges kiegészíteni (Hutchison, 2017). A mentorok segítő munkája (Lightweis, 2014) és a felzárkóztató kurzusok szervezése bizonyos

---

129 Ennek a jelenségnek a meglétével az első generációs oktatókkal készített interjúk során mi is találkoztunk.

területeken szintén kulcsfontosságú – ilyen például a tudományos íráskészség fejlesztése (English, 2012), de gyakorlatilag minden képzés esetén más tárgyakra helyeződik a hangsúly. A szakszövegek értelmezése és megalkotása nagyon éles váltást jelent azoknak a fiataloknak, akiknek a családi szocializációjában az írásos-olvasásos elemek jóval ritkábban jelentek meg. Az intézmények nyújtotta segítségük fókuszába a campuson történő lakhatás támogatása (Rubin és Wright, 2015; Lightweis, 2014), a karriertanácsadás (Lightweis, 2014), a habitus transzformációjának a segítése (Xie és Reay, 2019), illetve a hallgatóknak kínált részmunkaidős állások (English, 2012) szerepelnek. Soria és Bultmann (2014) szerint az akkulturációs stressz feloldását fontos intézményi és oktatói feladatnak tekinthetjük, és ennek sikeressége érdekében meg kell keresni az első generációs diákok identitásának és céljainak azon pontjait (pl. erős munkaetika, célorientáció), amelyekre lehet építeni.

A nemzetközi kutatási eredményeket áttekintve kijelenthetjük, hogy az első generációs hallgatókkal foglalkozó írások komoly felfutásának lehetünk szemtanúi. A diákok bekerülésének körülményeiről, a campuson töltött idejükéről, eredményességükről és identitásuk változásairól egyre több ismeret szerezhető, amelyek a megváltozott hallgatói összetételre adott intézményi és oktatói reakciókat segíthetik.

### 5.3. A MAGYARORSZÁGI HELYZET JELLEGZETESSÉGEI

Az első generációs diákok arányának változása sok tényezőbe van beágyazva. Fontos kiindulópontot képez a társadalmi mobilitás mértéke, ami Magyarországon egy zártabb, egyenlőtlenségeket átörökítő működési mechanizmust feltételez (Eurofound, 2017). Az oktatási rendszer szelektivitása (Csapó, Molnár és Kinyó, 2009) és a reziliencia alacsony foka és csökkenő mértéke (Agasisti és munkatársai, 2018) pedig olyan keretrendszert biztosít a nem diplomás szülők gyermekeinek, hogy esélyük a felsőoktatás elérésére alacsonyabb (OECD, 2012). A hátrányos helyzet (ami minden bizonnyal átfedést, de nem teljes megfelelést mutat az első generációs léttel) és az iskolai eredményesség kapcsolata erős összefüggéseket mutat, azonban az eredményességen kívül a vizsgálatok a kognitív dimenziók és a motiváció eltérő mintáit is feltárták (Fejes és Józsa, 2005). A nem diplomás szülők gyermekeinek felsőoktatásba való bejutása oktatáspolitikai döntések eredőjében is formálódik ki, míg máskor a politikai kontextus egészébe van beágyazva. A felsőoktatási rendszer bővülése vagy szűkülése is fontos tényező, hiszen a bővülés a diplomás szülők gyermekeinek változatlan esélyei mellett is azt eredményezi, hogy az első generációs diákok aránya



emelkedik (Ladányi, 2015). Fontos, a felsőoktatást megelőző évekre tehető esemény az önszelekció vagy önkirekesztés, ami sokkal gyakoribb jelenség az alacsony végzettségű szülők gyermekeinek esetében (Nyüsti, 2012).

A hazai elemzések ugyanakkor témánk feltárását csak korlátozott mértékben teszik lehetővé. Bár rendelkezésünkre állnak bizonyos statisztikai adatok, amelyekkel le tudjuk írni a populáció létszámát és arányát, a vizsgálatoknak azok a fókuszpontjai, amelyeket a nemzetközi szakirodalom kapcsán láthattunk, a hazai kutatásokban még kevésbé jelentek meg. Bizonyos témák azonban, amelyeket nagyobb mélységben feltártak – ilyen például a hátrányos helyzetű diákok vagy a roma szakkollégisták helyzete –, közelebb vihetnek minket a populáció jellegzetességeihez. Azt azonban nem szabad elfelejtenünk, hogy a hátrányos helyzetű hallgatók, illetve a roma szakkollégisták halmaza sem feleltethető meg az első generációs diákok csoportjának. A roma szakkollégisták vizsgálatakor – főleg kvalitatív kutatások segítségével – az értelmiségi identitás mintázatai, illetve a felsőoktatás hatásai követhetők nyomon az életutakban (Békési, 2011; Hüse és Ceglédi, 2018; Forray R., Galántai és Trendl, 2015). A kirajzolódó kép nagymértékben hasonlít ahhoz, amelyet az első generációs diákok kutatásakor láttunk a nemzetközi szakirodalom áttekintése során.

A magyarországi történeti jellegű elemzések rámutattak arra, hogy a két világháború közötti felsőoktatásban a népi származásúak aránya alacsony volt (Karády, 2012b), azonban bizonyos képzési területeken a számuk jelentősebbnek mutatkozott (például a pedagógus-, hit- és agrártudományi képzésekben), illetve a fővároson kívüli intézményekben (például Debrecenben) is magasabb ráták voltak jellemzőek. A diákok társadalmi összetételének változásait az apa foglalkozási kategóriája alapján követhetjük nyomon a szocializmus időszakában, azonban a vizsgálatokat a hallgatók kategorizációjának rendszere és e rendszer változásai bonyolítják (Ladányi, 2015).<sup>130</sup> Összességében az mondható el, hogy a világháború utáni felsőoktatás hallgatói összetételében a népi származású fiatalok aránya jóval magasabb volt, mint a korábbi időszakban. Később, a hatvanas években ez az arány tíz százalékot meghaladó csökkenést mutatott, és körülbelül 40–44%-ra volt becsülhető. A hetvenes években megfigyelhető alacsonyabb volumenű növekedés után a rendszer a bezáródás jeleit mutatta a Kádár-rendszer utolsó évtizedében (Ladányi, 2015).

A rendszerváltás utáni Magyarországon a felsőoktatás expanziójának ellenére bizonyos képzési szintek zártak maradtak (Szabó 2015), míg más intézményekben és

<sup>130</sup> Például a „közvetlen termelésirányító” kategória bevezetése vagy a kulákok gyermekeinek kategorizációja.

képzésekben az értelmiségi szülők gyermekei jóval kevésbé, szinte alig jelentek meg (Bocsi et al., 2017). 2010 után a rendszer a fokozódó szelektivitás jegyeit mutatta. A kutatások azonosították azokat a területeket, ahol az első generációs vagy hátrányos helyzetű hallgatók nagyobb arányban jelentek meg (pl. alapképzések, pedagógusképzés, mezőgazdasági képzések) (Berlinger és Megyeri 2015; Hrubos 2012). A minimum ponthatárok emelkedése csökkentette a HH-s (és korábban HHH-s) diákok arányának felsőoktatásban mért arányát (Berlinger és Megyeri, 2015), és ismerve a hátrányos helyzetű diákok intézményválasztási mintázatait, ez különösen kedvezőtlenül érintette a kisebb települések intézményeit, amelyben ezek a hallgatók magasabb arányban jelentek meg. A hátrányos helyzetre adható többletpontok alapján az intézmények közötti eltérések is vizsgálhatók – Hegedűs (2020) alapján például megállapíthatjuk, hogy a tudományegyetemek közül a Debreceni Egyetemen a legmagasabb a szociális helyzetük okán többletpontot kapók aránya. A bejutók magas rátája azonban nem jelenti automatikusan azt, hogy a diákok a diplomát is megszerzik. Hiába jelentős például a HH-s diákok aránya a műszaki képzésekben (Berlinger és Megyeri, 2015), ha a lemorzsolódás nagy, és a kimeneti szelekció szintje is magas.

Az Eurostudent VI. (I9) adatbázis – amely a nappali és a levelező képzéseken tanulókat összesítve kezeli – Magyarországhoz 45,4%-os értéket kapcsol az alacsony végzettségű szülők vizsgálatakor, azaz a diákok kevesebb mint fele érkezik olyan családból, ahol a szülők nem diplomások. Ez nemzetközi összehasonlításban átlagosnak mondható, azonban korábban láthattuk, hogy a szülői kohorsz iskolai végzettségének országanként eltérő mintázatai miatt a magyar, nem diplomás családból érkező fiatalok esélyei rosszabbak (OECD, 2012). Az Aktív Fiatalok Magyarországon kutatás 2015-ös, második hullámának mintája 40% alatti értéket mutatott az első generációs hallgatók esetében (tehát sem az apa, sem az anya nem volt diplomás). Az első generációs diákok jelenléte képzési szintenként eltér: a mesterképzésekben, az osztatlan képzésekben és a doktori képzésekben alacsonyabb ráták figyelhetők meg (Pusztai, 2011; Szabó, 2015, Hordosy és Szanyi F., 2020).<sup>131</sup>

A nem diplomás szülők gyermekei a különböző képzési területeken is eltérő arányban jelennek meg. A kapott adatok értelmezését nehezíti, hogy bizonyos kategóriák teljesen más társadalmi háttérű képzéseket fognak össze – például az orvos- és

---

131 Ferenczi (2003) egy intézményi mintában a szülők iskolai végzettsége, és nem a diákok hátrányos helyzete vagy a szülők foglalkozási kategóriái alapján végezte el elemzését. 58,5%-ban állapította meg azoknak a hallgatóknak az arányát, akiknek egyik szülője sem volt diplomás. Az elemzés nemcsak a társadalmi összetételt tárta fel, hanem kitért például a siker garanciáiról alkotott elképzelésekre és az értékpreferenciákra is a családi háttér viszonylatában.

egészségtudományi képzések esetében is ezt figyelhetjük meg. A jogi és orvosi pályák esetében a társadalmi háttér reprodukciója erőteljesebben van jelen, míg az agrár- és pedagógusképzések társadalmilag nyitottabbak, s sokkal inkább jelentik az első generációs diákok diplomaszerezésének színtereit. Gáti (2010) a DPR-adatokat elemezve megkülönböztette a főiskolai és az egyetemi végzettséget, és három esetben találta azt a mintázatot, hogy az egyetemi végzettségű szülők aránya megelőzi a főiskolai végzettségűek arányát (a jogi, az orvos- és egészség tudományi, illetve a természettudományi képzések esetében). Az Eurostudent VI. hulláma, amely a képzési területeket tíz kategóriával fedi le, a legkedvezőbb háttérű csoportnak a természettudományos képzéseken tanulókat nevezi meg Magyarországon, míg a mezőgazdasági jellegű képzéseken az első generációsok aránya megközelítőleg 60% (I10). Az okok minden bizonnyal nem merülnek ki csupán a bekerülési kritériumok eltéréseiben, hanem magukon viselik a családok reprodukciós technikáinak és a szakmákról való tudás társadalmi mintázatainak nyomát, valamint illeszkednek azokhoz a földrajzi mobilitási ívekhez is, amelyet a különböző háttérű diákok maguk előtt látnak.

Egy korábbi elemzésünkben vizsgáltuk az első generációs diákok eredményességét egy nem budapesti tudományegyetem 810 fős mintáján. A tanulmányi átlag regressziós modelljét a szülői végzettség nem alakította, ugyanakkor a komplex megközelítés során (amely tudományos kritériumokat és munkaerő-piaci sikerességet garantáló elemeket tartalmazott), már kirajzolódott a diplomás szülők gyermekeinek az előnye – igaz, elsősorban nem a nem diplomás szülők gyermekeinek, hanem a vegyes háttérű diákoknak a kárára (Bocsi, Pusztai és Fényes, 2020). A szülők iskolai végzettségének hatását a végzés és a perzisztencia tényére, a keresetre és a sikerességre nézve egyértelmű kapcsolatként kezelhetnénk, azonban a részletesebb vizsgálatok rámutatnak arra, hogy a háttérváltozók széles körének bevonásával a vélt összefüggés nem minden esetben valós. A PERSIST 2019 hallgatói adatbázisa segítségével elkülönített tanulmányi haladási utak klaszterei (normál úton haladó, csúszó-passzíváló és korrigáló) esetében például a csúszó-passzíváló út éppen a magas végzettségű szülők gyermekeire volt jellemzőbb (Pusztai és Szigeti, 2021). Ha csak az apa végzettsége és a keresetek közötti kapcsolatot elemezzük, az összefüggés evidenciának tűnik – a diplomás apák gyermekei magasabb jövedelemre számíthatnak a munkaerőpiacon (Veroszta, 2016). Ha azonban a modellbe több háttérváltozót is bevonnak, a jelenség már nem egyértelmű. A DPR adatbázisban a sikeresség faktoraira (közeg, karrier, stabilitás és szakmaiság) a magas szülői végzettség vagy nem gyakorolt hatást, vagy pedig a negatívan alakította azt (Veroszta, 2010b). Sebők (2021: o.n.) a kognitív képességeket is beemelte a modelljébe (a kompetenciateszteken elért pontszámok

segítségével), hogy megmagyarázza a már végzettek kereseti különbségeit, és azt állapította meg, hogy „*a diploma megszerzése, a kompetenciaeredmény és a képzési terület kiválasztása már magában hordozza a családi háttér okozta különbségeket, így ezek kontroll alatt tartásával a családi háttér már nem hordoz többletinformációt egyik modellben sem a bérekre nézve*”. Megjegyzendő, hogy mind a két utóbbi elemzés a háttérváltozók igen széles skálájával dolgozott, és a modellekben a képzési területek magyarázó ereje erőteljesen megmutatkozott. A szülői végzettség hatása, úgy látszik, inkább a korábbi életevekben jelentősebb, amikor a szelekció és önszelekció is bekövetkezik (Veres, 2017).

Összességében azt mondhatjuk, hogy a nemzetközi szakirodalomban megfigyelhető felfutásnak a hazai kutatásokban nem találhatjuk nyomát, így az első generációs diákok helyzetének csak bizonyos részterületeit tudtuk feltárni. A hazai helyzetet ugyanakkor számos vonás teszi speciálissá: a zártabb társadalmi struktúra, az oktatási rendszer szelektivitása, a poszt szocialista rendszerek jellegzetességei vagy a roma szak-kollégiumi hálózat, amely markáns szerepet vállal a cigány értelmiségi réteg kiforrásában. A rendelkezésünkre álló többváltozós kvantitatív elemzések ugyanakkor azt a tényt is megerősítik, hogy a szülői háttér és a felsőoktatási eredményesség, illetve a hallgatói lét területei jóval árnyaltabb képet mutatnak annál, hogy az első generációs diákok hátrányai minden elemezett szegmensben egyértelműen kimutathatók volnának, és a hátrányokat kizárólagosan a szülők alacsonyabb iskolai végzettsége okozná.

## **5.4. ELSŐ GENERÁCIÓS OKTATÓK A SZAKIRODALOM TÜKRÉBEN**

Míg az első generációs diákokkal nemzetközi szinten igen sok kutatás foglalkozik, az oktatókkal kapcsolatos írások száma jóval csekélyebb. Alfejezetünkben arra vállalkozunk, hogy ezeknek az írásoknak a főbb eredményeit bemutassuk – nemzetközi szinten. Hazai kutatások, amelyek a témát célzottan tárnak fel, nem állnak a rendelkezésünkre.

Az oktatói társadalom bővülése, amelyet a felsőoktatás tömegessé válása eredményezett, valamint az intézmények számának növekedése feltörte a társadalmi réteg korábbi homogenitását, illetve egyre inkább lehetővé tette a korábbi és eltérő identitáselemek felvállalását és megtartását is (Law és Dews, 1993). A téma abból a szempontból is érdekes, hogy egy első generációs oktató esetében a társadalmi mobilitás íve meredekebb, a folyamat pedig különböző egyetemi szintekkel jellemezhető,

lépcsőzetes akkulturációként írható le (egyetemi beilleszkedés, doktori tanulmányok elvégzése, tudományos mezőbe és oktatói mezőbe való beilleszkedés). Az oktatóvá váló személy egy éles váltással a habitus- és magatartásminták átadásának egy másik pozíciójában találja magát. Neki kellene tehát azokat a jegyeket „közvetíteni” a hallgatók felé, amelyeknek az elsajátítása – a korábban idézett kutatások alapján – egy komoly, gyakran krízishelyzetekkel, stresszel és bizonytalansággal teli akkulturációs folyamat eredményeként éppen csak megtörtént. Különösen érdekes az a szituáció, amelyben az első generációs oktató egy olyan intézményben kezdi meg a munkáját, ahol a hallgatók társadalmi háttérének mutatói kimondottan kedvezők.

A témával foglalkozó írások a konceptualizálás során – a hallgatók vizsgálatahoz hasonlóan – két eltérő alapról indulhatnak: vagy a munkásháttérrel emelik ki, vagy pedig az első generációs létet, hiszen a szülők végzettsége a nagyobb mintás vizsgálatoknál jobban használható háttérváltozót jelent. A vizsgálatok lehetséges számai sokfélék. Egyrészt kiindulhatunk a kutatói-oktatói populáció társadalmi összetételéből (vö. Hoenig, 2017); s ha nem is bőséggel, de találunk olyan elemzéseket, amely a felsőoktatásban vezető pozíciót betöltők társadalmi háttérét tárják fel (Oldfield, 2010). Az eredményesség, a tudományos teljesítmény kvantifikációja itt is egy lehetséges csapásirányt képez, de az írások legnagyobb részét – részben az elérhető alacsonyabb elemszámok okán – a kvalitatív vizsgálatok adják, amelyeknek fő témája az identitás átalakulása, a társadalmi mobilitás megélése, illetve az a speciális, disszonáns érzés, amit az adaptáció okozott. A vizsgálatok azon szála, amely a nők helyzetét elemzi, az első generációs oktatók esetében is megfogható. A kibocsátó közeg és a családtagok nemi szerepfelfogásával szembeni konfliktus sokszor figyelhető meg a női oktatók pályáján, illetve a szervezeten belüli viselkedésük is sajátos jegyekkel (például magasabb óraterhelések vállalása) írható le (Hoskins, 2009).

A téma tudományos feltárása a nyolcvanas években kezdődött, de az első, komolyabb érdeklődést kiváltó munkák a kilencvenes években láttak napvilágot (Bugajhis, 2015).<sup>132</sup> Jóval kevesebb kvantitatív adat vagy átfogó kutatás áll a rendelkezésünkre – Crew (2020) alapján például tudjuk, hogy Angliában az oktatók

132 Az első, retrospektív jellegű, első generációs oktatói életutakat bemutató kötet 1984-ben jelent meg „Strangers in paradise” címmel (Ryan és Sackrey, 1984). Dews and Law egyesült államokbeli, egyéni életutakat összefoglaló munkája 1995-ben látott napvilágot („This fine place so far from home”). Ez utóbbi kötet 24 életutat mutat be, és a könyv szerkesztői maguk is első generációs oktatók (Dews és Law, 1995). Hasonló, saját tapasztalatokat összefogó írás Ausztráliában is született (Michell, Wilson és Archer, 2015a).

14%-a munkásháttérű. Crew (2020) a munkásháttérű oktatók négy sajátos tulajdonságát foglalja össze: a családi háttér speciális, nem csak iskolázottsággal leírható vonásai, a tőkefajtákhoz való egyenetlen hozzáférés, annak a „biztonsági hálónak” a hiánya, amellyel az akadémiai szakma bizonytalanságát ki lehet védeni, illetve a habitus területén kirajzolódó konfliktusos állapot. A kompetitív tudományos mezőben ezek mindegyike vissza tudja fogni a karrierépítést, egyidejű megjelenésük pedig már komoly hátrányt jelent. A mobilitási folyamat során a tőkefajták mindegyikének esetében bővülés figyelhető meg, és ebben a felhalmozásban az egyetemeken kitüntetett szerepet játszanak. A többgenerációs kollégákhoz képest azonban a lemaradások még így is jelentősnek tűnnek Crew (2020) interjúkutatása alapján. Az elemzések nagyobb része reflexív jellegű, ami arra utal, hogy az a társadalmi mobilitási ív, amit az első generációs oktatók befutnak, komoly adaptációs nehézséget okoz, és hosszú ideig tartó feldolgozási folyamatot igényel – ide tartozik Dews és Law (2010) vagy a korábban már említett Oldfield (2012) retrospektív jellegű írása.

A habitusban megfogható változások az elemzések fontos szálát adják. A végeredmény pedig sok esetben nem egy konfliktusmentes kettős identitás, hanem a sehová nem tartozás érzése – egyfajta „dupla izoláció”, amelyben az adott személy igazából mindkét társadalmi közegben peremre sodródva érzi magát. Crew (2020) 89 fős interjúkutatásában a megkérdezettek harmada ebbe a típusba sorolódott. Másik harmaduk elhagyta a korábbi identitását, és a középosztály vagy az egyetemeken világnak domináns kultúrájához igazodott – öltözködésben, nyelvhasználatban és viselkedésben is. A megkérdezettek utolsó csoportja egyfajta „kaméleonhabitussal” írható le, ami azt jelenti, hogy az akadémiai világ normái és értékei nem az egész személyiségükhöz kapcsolódnak, hanem inkább a munkaidejükhöz.<sup>133</sup>

A nyelvhasználat<sup>134</sup> és viselkedés, az öltözködés,<sup>135</sup> valamint a habitusbeli váltás nehézségei a kvalitatív vizsgálatok fő tanulságait jelentik, hiszen sok esetben a korábbi közegnek és a középosztályi létnek nem a konfliktusmentes együttélése lesz a tipikus, hanem annak egy széttöredezett, elidegenedéssel átélt verziója. A meredekebb

133 Az egyik interjúalany például Gramsci elméletére hivatkozva jelenti ki, hogy „*organikus értelmiségi vagyok egy középosztálybeli térben*” (Crew, 2020: 112).

134 A tudományos nyelv és írás – véli Dews saját élettapasztalata alapján (Law és Dews, 1993) – egyfajta második nyelvként funkcionál az egyén életében.

135 Az öltözködés kapcsán a Crew (2020) által rögzített interjúkutatás tanulsága nemcsak az, hogy más stílusú és minőségű ruhákkal rendelkeznek a munkásháttérű oktatók, hanem hogy nem találják el az öltözködésnek azt a „szintjét”, amit az alkalom megkövetel, mivel gyakran „túlöltözik” a rendezvényeket.

mobilitási ív a családtagoktól, családi kultúrától való elszakadást is eredményezheti, és egy individualistább, kompetitív attitűd kialakításával válik lehetségessé. Crew (2020) a kulturális tőke dekodolásában is kimutatta a különbséget a munkásháttérű oktatók és családtagjaik között, és felhívja a figyelmet arra, hogy a párkapcsolatok (különösen a nők esetében) sajátos mintázatokat mutatnak. Az is leszűrhető a kutatásokból, hogy az osztályok közötti váltás nem egy automatikus, egyszerű átállást jelent, hanem egy lassabb, bizonytalanabb kimenetelű folyamatot (Michell, Wilson és Archer, 2015b).

A tudományos identitás és karrier kiépítése egy kompetitív mezőben mindenki számára kihívást jelent, ugyanakkor az első generációs oktatók a hátrányaik miatt ebben a versenyhelyzetben lemaradásokkal indulnak. Archer (2008) szerint az oktatói-kutatói pályáívek felépítéséhez középosztályból hozott tőkék és értékek szükségesek, ugyanis ennek segítségével lesz képes az egyén arra, hogy egy olyan, folyamatos önképzést is magában foglaló életmódot alakítson ki, amelyet a felsőoktatásban való lét megkövetel. Bugaighis (2015) a kapcsolódó kutatási eredményeket összegezve állapítja meg, hogy a pályaszocializációs folyamat végén a hasonló ívet befutó oktatók az első generációs hallgatók segítségével, mentorálásában, a társadalmi mobilitás előmozdításában komoly elhivatottságot éreznek, és kötelező oktatói-kutatói munkán túl is feladatokat vállalnak. Crew (2020) is ismerteti ezt a jelenséget, és hozzáteszi, hogy ez az oktatók esetében az osztályidentitás megélését is jelenti – annak egyfajta reprezentációja az egyetemi szférában. A hallgatók felé mindez egy lehetséges mintát közvetít, ami segíti őket az oktatási karrierjük felépítésében, a középosztályba való beilleszkedésben és a problémáikkal való megküzdésben.

Összességében azt mondhatjuk, hogy az első generációs oktatók kutatása során vizsgált területek a hallgatói kutatásokhoz hasonló csapásirányokkal és eredményekkel jellemezhetőek, azonban az élesebb váltás okán a kihívás és a transzformáció mértéke jelentősebbnek tűnik. Munkánkban azért vállalkoztunk a meglévő kutatási eredmények magyar nyelvű összefoglalására, mert interjú vizsgálatunk során az oktatók egy jelentős hányada az első generációs kategóriával jellemezte magát, és reflektált mind az érzékelt (vagy nem érzékelt) hátrányaira, mind pedig a mobilitási ív megélésének folyamatára. Munkánk elméleti kereteit azzal a gondolattal zárjuk, hogy az első generációs élethelyzet a hallgatói szocializáció folyamatát az egyéni életutakban különös fontosságúvá teheti, és mindez rávilágít arra, hogy az egyetemek hatása komplex, nem csak szakmai tartalmakkal leírható jelenségként értelmezhető.





## **6. ÉRTELMISÉGGONCPCCIÓK, INTÉZMÉNYI HATÁSOK ÉS SZOCIALIZÁCIÓS MECHANIZMUSOK EMPIRIKUS VIZSGÁLATA – MÓDSZERTANI KERETEK**

Az értelmiségképzés elméleti kereteire alapozva szeretnénk megvizsgálni a jelenlegi felsőoktatásban zajló folyamatokat. Hogy pontos képet kapjunk a jelenség egészéről, több kutatási eszközt használunk, és a vizsgált terület eltérő szegmenseit tárjuk fel mind kvantitatív, mind pedig kvalitatív eszközökkel. Az általunk elemzett területek körét úgy határoztuk meg, hogy a hallgatók értelmiségről alkotott képéről, az intézmény diákokra gyakorolt hatásairól, az egyetemi szocializáció folyamatáról, illetve az első generációs diákok és oktatók helyzetéről pontosabb képet kapjunk. Eredményeink több szempontból is újszerűek. Egyrészt az értelmiség fogalmának koncepcióját empirikus módon, nagymintás vizsgálattal még nem elemezték, és ezeknek az intézmények általi közvetítettsége is rejtve maradt a kutatók előtt. A hallgatói szocializációval kapcsolatban vannak magyarországi kvantitatív elemzések, de az egész országot lefedő, interjúk megközelítést korábban még nem alkalmaztak. Az egyetemi szocializáció kapcsán kibontjuk az oktatói álláspontokat is – szintén kvalitatív eszközök használatával. Az első generációs értelmiség problematikája a hazai kutatásokban még alig jelent meg – jelen munkánkban egyrészt kvantitatív megközelítést alkalmazunk, hogy feltárjuk a csoport jellegzetességeit és továbbtanulási motivációjuk sajátos vonásait, illetve interjúk segítségével közelítsük meg a nem diplomás szülők gyermekeinek egyetemi jelenlétét és a már pályára lépett oktatók karrierjét. A témaválasztáson túl kutatásunk a módszertanában is újszerű elemeket tartalmaz, hiszen az értelmiség fogalmának felmérésére szolgáló kérdésblokk saját fejlesztésű, és az interjúk kutatás vázlata is számos olyan elemet tartalmaz, amelyre korábban hazai vizsgálatok nem irányultak. Munkánk jelen fejezetének célja, hogy az általunk felhasznált technikákat bemutassa, és ismertesse az azokhoz kapcsolódó kutatási kérdéseket, hipotéziseket, illetve a mintavétel módját és a vizsgálat körülményeit. Az egyes kérdésblokkokat és interjúvázlatokat a kötet függelékei tartalmazzák.

Bár az általunk használt eszközök változatosak, a témák illeszkedése okán van lehetőségünk arra, hogy fő kutatási kérdéseket fogalmazzunk meg, amelyek a következők:

1. Képes-e, és ha igen, akkor milyen mélységben napjaink felsőoktatása arra, hogy átadja az értelmiségi szerepekhez kapcsolható tartalmakat és tulajdonságokat?
2. Milyen eszközökkel valósul meg ez a transzmisszió?

Fő kutatási kérdéseinken kívül az egyes technikákhoz és témákhoz (szerepek és hatások, oktatói nézőpontok, hallgatói nézőpontok, első generációs lét elemzése) rész-kérdéseket, illetve konkrét hipotéziseket is illesztettünk.

## **6.1. ÉRTELMISÉGI KONCEPCIÓK ÉS INTÉZMÉNYI HATÁSOK ELEMZÉSE**

Az értelmiség szerepével és kapcsolt tulajdonságaival munkánk korábbi részében foglalkoztunk. A bőséges elméleti keret ellenére olyan kvantitatív megközelítéssel, amely a koncepciók tartalmát mérné fel, sem a nemzetközi, sem a hazai szakirodalomban nem talákoztunk, így nem állt a rendelkezésünkre olyan skála, amelyet adaptálhattunk volna. Ezért a meglévő, elméleti és történeti alapokon álló társadalomtudományi írásokra építve hoztunk létre egy olyan kérdésblokkot, amely 18 itemet tartalmaz. Az itemekkel igyekeztünk lefedni a szakmberszerepeket („szaktudás egy adott tudományterületen”; „szakirodalom ismerete”), a kulturális tőke felhalmozásához szükséges gyakorlatokat és a szakterületen túlnyúló műveltséget („általános, a saját tudományterületén túli műveltség”, „magaskultúra fogyasztása”), a morális tartalmakat („törekvés a jóra és a szépre”), illetve a nemzeti és globális beágyazottságot („nemzeti identitás és kultúra őrzése”, „hozzájárulás az európai és/vagy globális kultúrához, annak terjesztése, nemzetközi kapcsolattartás”). Ezenkívül olyan itemeket is megalkottunk, amelyek az értelmiségi munka fehérgalléros kritériumát tartalmazzák, illetve iskolai végzettséghez kötötték a csoportba kerülés feltételét. Kitüntetett szerepet kaptak az intellektuel szerepkészlet elemei, amelyek a kritikai funkciókat, a hatalom kontrollját, a közéleti részvételt tárták fel – ahogyan utaltunk rá korábban, ezek magyarországi beágyazottsága csekélyebb mértéket mutat. A „szabadon lebegő értelmiségi” koncepciójához illeszkedve került be a kérdésblokkba a „szellemi függetlenség (például intézményektől vagy politikától)” kijelentés. Az itemsorban olyan elemek is megjelentek, amelyek a mediátorfunkciókra, illetve a társadalom különböző csoportjai közötti közvetítésre vonatkoztak

(„mintaadás, motiválás, a lokális közösségek és a társadalom jobbá tétele”; „közvetítő szerep a különböző társadalmi rétegek vagy érdekcsoportok között”). A tudományos és művészeti alkotások előállításához és transzmissziójához is fogalmazzunk meg állításokat.<sup>136</sup> A kérdésblokkot az 1. függelék tartalmazza. Az egyes kijelentéseket a megkérdezett hallgatóknak egy négyfokozatú skálán kellett értékelniük, ahol a maximális elfogadást a négyes érték jelentette.

A kérdésblokkot az intézményi hatások feltérképezésére is felhasználtuk. Munkánk egyik kulcsfontosságú kérdése ugyanis, hogy az értelmiségi szerepkészlet egyes elemeit napjaink egyetemei milyen mértékben képesek átadni, tehát a diákok érzékelik-e ezek transzmisszióját. Az eredeti 18 itemes kérdésblokkból két elemet emeltünk ki, mivel azok a kérdés kontextusában irrelevánsak voltak („szellemi munka végzése”; „diploma, megfelelő iskolai végzettség”). A kutatás során a hallgatóknak arra a kérdésre kellett választ adniuk, hogy az egyetemi képzésük során mely elemek átadását érzékelik – a diákok a megmaradt 16 kijelentést szintén négyfokozatú skálán értékelték, ahol a maximális értéket a négyes képezte. A kérdésblokkot a 2. függelék tartalmazza.

A 2017-es Család és Karrier Kutatás során kérdeztük le az itemsort, amely országos lefedettséggel érte el a nappali tagozatos hallgatókat (kivéve az elsőéveseket). A kutatás Engler Ágnes vezetésével, a Debreceni Egyetem irányításával zajlott. A kérdőíveket a diákok papíralapon töltötték ki a 2016/17-es tanév tavaszi szemeszterében. A kutatás fő fókuszát a diákok párkapcsolati tervei, nemi szerepekkel kapcsolatos elképzelései és jövőképe adták, de a vizsgálat omnibusz jellegéből adódóan helyet kaphatott benne az értelmiségi szerepet felmérő, illetve az intézményi hatást lefedő kérdésblokk. A kutatás mintája országos volt, és az intézmények kiválasztása szakértői mintavétellel történt. A rétegzés szempontjai az intézmény régiója, tudományterülete és a hallgatóinak a száma volt. A minta kialakításánál a rétegzés fázisában három szempontot vettek figyelembe: földrajzi és tudományterületi szempontokat, illetve az intézmények létszámának kérdését. Az 1502 fős nappali tagozatos hallgatói mintában 11 intézmény képviseltette magát (ELTE, SOTE, DE, Óbudai Egyetem, NYE, SZTE, PTE, EKE, SZIE, DRHE és a Kaposvári Egyetem).<sup>137</sup> Az általunk kifejlesztett kérdéssor reliabilitását teszteltük (a Cronbach-alfa értéke 0,812 volt a koncepciók

---

136 A kérdésblokk véglegesítésében Pusztai Gabriella is segítségünkre volt. Az értelmiség fogalmára az interjúvázlatokban is kitértünk (mind a hallgatói, mind pedig az oktatói vizsgálatban), és ezek alapján láthatóvá vált, hogy bizonyos elemek elkerülték a figyelmünket (szakpolitikai döntések előkészítése, illetve a habitusbeli elemeket összefogó tartalom, például nyelvhasználat vagy viselkedés).

137 A mintavételről bővebben: Engler (2018).

esetében, és 0,822 az intézményi hatások kapcsán). A magas Cronbach-alpha értékek miatt a skálákból nem kellett itemeket kiemelnünk.

A háttérváltozók közé a nem, az objektív anyagi helyzet indexe,<sup>138</sup> a lakóhely településtípusa (főváros, megyeszékhely, kisebb város vagy falu és tanya válaszlehetőségekkel), a szülők iskolai végzettsége (iskolai osztályok száma alapján folytonos változóvá alakítva), illetve a MTA szerinti kilenc tudományterület került.<sup>139</sup> Felhasználtuk még a regressziós modellben a vallásosság kategóriáit (maga módján vallásos, egyház tanításai szerint vallásos, nem vallásos és bizonytalan), és a képzés típusát (alapképzés, mesterképzés, osztatlan képzés). A vallásosságot a háttérváltozók közé egyrészt azért emeltük be, hogy annak hatását a teológiai jellegű képzések hatásmechanizmusától el tudjuk különíteni, illetve úgy véltük, hogy az intellektuel szerepelemekkel és a morális állásfoglalásokkal szoros kapcsolatban lehet. Az intézmények beazonosíthatósága okán el tudtuk különíteni a nagy tudományegyetemek almintáját (DE, ELTE, PTE, SZTE), illetve a kisebb intézményeket. Ez utóbbi lépésünk azzal indokolható, hogy az intézmények nagyságának, ahogyan korábban láttuk, a hallgatói szocializáció során fontos magyarázó erőt tulajdonítanak. A hallgatói lét két fontos elemét, a campuson belüli integrációt<sup>140</sup> és az eredményesség komplex indexét<sup>141</sup> is felhasználtuk.

138 10 tartós fogyasztási cikkel mérve, ahol 0 értéket jelentett, ha a hallgató családja nem rendelkezett az adott eszközzel, és egyes értéket, ha volt a háztartásban (családi ház vagy lakás; telek vagy nyaraló; plazma- vagy LCD televízió; asztali számítógép vagy laptop internet hozzáféréssel; tablet vagy e-book olvasó; mobilinternet; mosogatógép; mobiltelefon; klíma és személyautó).

139 Agrártudomány, bölcsészettudomány, társadalomtudomány, természettudomány, műszaki tudományok, orvostudomány, művészetek és hittudomány. A tudományterületek közül legnagyobb arányban a műszaki tudományok, a bölcsészettudományok, illetve az orvostudományok képviseltették magukat (minimum 266 fős almintákkal). Legalacsonyabb arányban a hittudományi és az agrártudományi képzéseken résztvevőket sikerült elérni (55 és 26 fővel). Ez a tudományterületekre vonatkozó kijelentések esetében az utóbbi két esetben óvatosságra int.

140 A felhasznált kijelentések a következők voltak: Volt-e a tanulmányaid során..., akivel megbeszéled a tanulmányaiddal kapcsolatos problémáidat; akivel megbeszéled magánéleti problémáidat; akivel rendszeresen együtt töltöd a szabadidődöt; akivel megbeszéled a jövőre vonatkozó terveidet; aki betegség esetén meglátogat vagy telefonon keres; akitől könyvet, jegyzetet, füzetet kérsz kölcsön; akivel tudományos kérdésekről beszélgetsz; akivel olvasmányélményeidről, kultúráról, közéleti kérdésekről beszélgetsz; akivel művészetről beszélgetsz; akivel együtt tanulsz; akivel megbeszéled a jövőd pályáddal kapcsolatos elképzeléseidet. Az index maximum 11-es értéket vehetett fel.

141 Felhasznált itemek: félévi vagy év végi tanulmányi teljesítményedért kaptál díjat, ösztöndíjat középiskolás korodban; versenyeredményedért kaptál díjat, ösztöndíjat középiskolás

Az értelmiségi szerepeket és az intézmények transzmissziós képességét a korábbi felépítéssel ismertetjük: először a szerepek mintázatait vizsgáljuk meg az átlagok segítségével, majd faktorokat alakítunk ki az egyes itemekből. A független változók felhasználásával lineáris regressziós modelleket futtatunk le, hogy felmérjük, milyen tényezők befolyásolják a diákok értelmiségről alkotott képét. Hasonló lépéseket és statisztikai eszközöket használunk az intézményi hatások esetén is (mintázatok, faktorok és magyarázó hatások felmérése). A fejezetet egy olyan lineáris regressziós modell futtatásával zárjuk, ahol az értelmiségi szerepek faktorai lesznek a függő változók, a háttérváltozók közé pedig az intézményi hatások faktorait is beemeljük. Ez utóbbi lépéssel azt szeretnénk megvizsgálni, hogy a hallgatók által érzékelt egyetemi hatások milyen irányban és hogyan képesek formálni az értelmiségről alkotott koncepciókat.

Elemzésünk ezen részterületén a következő kutatási kérdéseket és hipotéziseket fogalmaztuk meg:

1. Milyen mintázatokkal lesz jellemezhető a hallgatók értelmiségről alkotott képe?
2. Milyen mintázatokkal lesznek jellemezhetőek a diákok által érzékelt intézményi hatások?
3. Milyen háttérváltozók mentén formálódnak ki a két terület (szerepek és intézményi hatások faktorai) mintázatai?
4. Hogyan képes a két terület összekapcsolódni, tehát milyen módon tudják formálni az intézményi hatások az értelmiséghez kapcsolódó szerepkészletet?

A részterületre vonatkozó hipotéziseink a következők:

---

korodban; művészeti vagy sportteljesítményedért kaptál díjat, ösztöndíjat középiskolás korodba; a felvételi során jogosult voltál többletpontra versenyeredmény (pl. OKTV) miatt; van alapfokú komplex nyelvvizsgád; a felvételi során jogosult voltál többletpontra középfokú komplex nyelvvizsga miatt; a felvételi során jogosult voltál többletpontra felsőfokú komplex nyelvvizsga miatt; a felvételi során jogosult voltál többletpontra sportteljesítmény miatt; tehetséggondozó program tagsággal rendelkezel vagy rendelkeztl; szakkollégiumi tagsággal rendelkezel vagy rendelkeztl; fontos szerepet töltesz/töltöttél be az évfolyamod vagy a kar életében (csoportfelelős, hallgatói önkormányzati képviselő, demonstrátori megbízás stb.); rendelkezel, rendelkeztl magántanítvánnyal; van saját kutatási témád; rendelkezel OTDK-dolgozattal vagy -poszterrel vagy előadtál más konferencián, jelent meg tudományos/szakmai publikációd; hallgató éveidben kaptál/kapsz valamilyen ösztöndíjat, díjat, elismerést szakmai teljesítményedért (pl. köztársasági ösztöndíj) és van idegen nyelvű szakmai önéletrajzod és egyéb eredménnyel rendelkezel. Az index maximum 17-es értéket vehetett fel (kijelentésenként egy pont).

H1A Mind az értelmiségi szerepekben, mind pedig az intézményi hatásokban a szaktudásra vonatkozó kijelentés lesz az első pozícióban. Hipotézisünket a magyar ifjúság közéletre irányuló passzívabb, apolitikus viszonyára alapozzuk, illetve az oktatáspolitikára, illetve a diákok elvárásainak mintázataira, amelyek inkább a szakmberszerepeket helyezik előtérbe (Barakonyi, 2009; Oross, 2013; Polónyi, 2013; Veroszta, 2010a).

H1B A regressziós modellek kapcsán azt feltételezzük, hogy a koncepciók és az intézményi hatások esetében a tudományterületeknek, illetve és az intézmény méretének a magyarázó ereje lesz a legjelentősebb. A nemzetközi szakirodalom rámutatott arra, hogy tudományterületek és szakmák eltérő szerepelemekkel és értékekkel telítettek (Reuben, 1996). Az intézmények nagyságának szerepe is az intézményi szocializáció meghatározó vonása lehet (Tinto, 1975).

H1C Az utolsó regressziós modellben, ahol az értelmiségi szerepek és az intézményi hatások közötti kapcsolatot is feltárjuk, arra számítunk, hogy az értelmiségi szerepek koncepcióit legnagyobb mértékben az intézményi hatások faktorai fogják alakítani. Hipotézisünket az egyetemek összetett nevelésszociológiai hatásmechanizmusával magyarázzuk (Weidman, 2006), amelyek formálják a hallgatók világlátását és habitusát – ezeket a hatásokat az értelmiségi szerepek esetében is erőteljesnek gondoljuk.

## 6.2. AZ OKTATÓI ÉS HALLGATÓI INTERJÚK MÓDSZERTANA

Az értelmiséggépzés és a felsőoktatás viszonyrendszerét leírandó félig strukturált interjúkat készítettünk. Az oktatókkal személyes, míg a hallgatókkal fókuszcsoporthoz tartozó forma mellett döntöttünk,<sup>142</sup> és ha az ország minden régióját nem is tudtuk elérni, minél szélesebb tudományterületi és földrajzi lefedettséget céloztunk meg. Az interjúk felvétele 2019 őszén indult, majd 2020 márciusában a járványhelyzet okán a már megszervezett beszélgetéseket is le kellett mondanunk. 2020 nyarán az oktatói interjúk felvételét tudtuk folytatni, majd ősszel a hallgatói lekérdezést

---

<sup>142</sup> Az oktatókat elfoglaltságaik miatt nem sikerült fókuszcsoporthoz tartozó formában megkeresnünk. A diákok esetében viszont ez látszott célravezetőnek, hiszen több esetben egy-egy órától kérnünk el csoportokat vagy részcsoporthoz tartozókat.

is újraindítottuk. 2020 novemberétől a hiányzó interjúkat online vagy telefonos formában rögzítettük. Az interjúk felvételébe más személyek nem kapcsolódtak be. Az interjúk vázlatait a szakirodalmi keretekre építettük fel.

Az oktatói interjúk mintájának kialakítása során arra törekedtünk, hogy a nagy tudományterületeket lefedjük (orvostudomány, egészségtudomány, bölcsészettudomány, jogtudomány, gazdaságtudomány, informatika, agrártudomány, műszaki tudományok, művészeti képzések és természettudományok). A társadalomtudomány kategória a segítő szakmákat, a szociálpolitikát és a szociológiát foglalta magába. Eredetileg minden tudományterületről két oktatót szerettünk volna elérni, de később a minta módosult, és újabb személyek és tudományterületek kerültek bevonásra. Egyrészt az egyik helyszínen lehetőségünk volt egy beszélgetést a sporttudomány területén rögzíteni, másrészt pedig a helyszínek kiválasztásánál szerettünk volna olyan egyházi intézményeket is felkeresni, ahol hitéleti képzés is folyik. Az itt oktatók a bölcsészettudomány területére sorolódtak be. Ezenkívül két kora gyermekkorral foglalkozó pedagógusképző intézményben is rögzítettünk beszélgetéseket – ez okozza mintánkban a bölcsészettudományhoz kapcsolható személyek magasabb arányát. Összesen 31 beszélgetést rögzítettünk. Az interjúk tíz helyszínen zajlottak, helyszínenként egy, két vagy három intézményben. Az interjúalanyokat számokkal jelöltük, a városok is kódokat kaptak, így anonimitást biztosítottuk. Az interjúalanyok sorszámát, tudományterületét és a városok kódját a 3. táblázat tartalmazza. Az interjúalanyok kiválasztásánál tehát földrajzi és tudományterületi szempontokat érvényesítettük, míg a beosztások és a nemi hovatartozás nem képezte a minta kialakításának az alapját. 18 interjúalany volt nő, míg a beosztások a tanársegéd-től az egyetemi tanárig szóródtak (a legnagyobb kategóriát az adjunktusok és docensek képezték). A 30. alany egy tudományegyetem kutatóintézetében állt alkalmazásban, ugyanakkor több képzésben is tanított az adott tudományterületen. Az interjúalanyokat kevés kivételtől eltekintve a beszélgetés előtt személyesen nem ismertük – többen emailben történő megkeresés után ajánlották fel a segítségüket. Az interjúk mindegyikét legépeztük, tehát az elemzés során a szövegeket használtuk fel.

3. táblázat: A kutatás oktatói mintájának tudományterület és település szerinti bontása

Tudományterület	Település (város betűkódja)									
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
művészeti képzés	1, 2,									
orvostudomány		3, 4,								
egészségtudomány			25						26	
agrártudomány			5, 6,							27
jogtudomány	7, 8,									
műszaki tudományok		9,	10,							
gazdaságtudomány				11,12,						
társadalomtudomány		23					24		29	
bölcsészettudomány		20,21			13, 14,	15,		22		
természettudomány	30			28			16, 17,			
informatika	18, 19,									
sporttudomány				31						

Az oktatói beszélgetések átlagosan egy órát vettek igénybe. A félig strukturált interjúk vázlatát a 3. függelék tartalmazza. Négy kérdésblokkot minden alkalommal lekérdztünk, az utolsó azonban opcionális volt – itt, ha a megkérdezett szülei nem voltak diplomások, az esetleges hátrányaikra és pályáivükre kellett reflektálniuk az oktatóknak. Az első blokkban az oktatók értelmiségről vallott nézeteire kérdeztünk rá (kapcsolt tulajdonságok és jellemzők, korlátok, esetleges belső törésvonalak), a második kérdésblokk pedig a hallgatók leírását tartalmazta. Itt egyrészt tudásszint, művelődési és szabadidős szokások, illetve társadalmi összetétel alapján jellemezték a diákokat, majd ennek az oktatásra gyakorolt hatása következett – tehát az intézményi reakciókat szerettük volna megragadni. A harmadik kérdésblokk az egyetemnek mint szocializációs színtérnek a jellemzése volt. Itt az intézményeket tanulási, tudományos, kulturális és szabadidős térenként kellett leírni különböző helyszínekkel és programokkal, és igyekeztünk rákérdezni arra, hogy milyen változásokat látnak az adott területen. Az utolsó kötelező kérdésblokk az oktatói szerepre történő önreflexió volt: fel szerettük volna tárnai, hogy milyen közéleti vagy egyéb funkciókat vállalnak a megkérdezettek, hogyan tudják összeegyeztetni az oktatói és kutatói munkájukat, illetve az oktatói-hallgatói kapcsolatokkal és hatásokkal is ekkor foglalkoztunk. Utolsó, opcionális kérdésblokkunk az első generációsok pályaképére vonatkozott. A kérdések összeállításában a tömegessé válás és a piacosodás hatásaira, illetve az oktatói pálya megváltozott munkafeltételeire fókuszáltunk, és ezeket az egyetemi szocializáció szűrőjén, az egyes ismeretek és tartalmak átadásának lehetőségein keresztül szerettük volna feltárni.

Mivel az interjúk félig strukturáltak voltak, tehát egy jelentős részük improvizált kérdéseken alapult, s viszonylag sok témát fedtek le, munkánkban nem vállalkozunk



arra, hogy minden érintett területet feltárjunk. Bizonyos tematikus egységeket elemzünk, amelyek illeszkednek a könyvünk szűken vett témájához. Ezek az interjúk többségének esetében behatárolható helyen hangzottak el, míg más alkalmakkor az egyes témakörök más tematikus egységek kapcsán kerültek kibontásra. Ezeket a szövegrészeket (például az átadási folyamat gátjai vagy a hallgató–oktató–kapcsolattartás milyensége, amelyek rendszeresen bukkantak fel más témakörök kapcsán) a megfelelő tematikus egységekhez rendeltünk. Az interjúkat több alkalommal elolvastuk, hogy az egyes szövegrészeket a megfelelő egységekhez tudjuk illeszteni.

Könyvünkben az alábbi tematikus egységek kibontására vállalkozunk az oktatói interjúk kapcsán:

1. hallgatói minta jellemzése (alegységek: tudásszint, szabadidős és kulturális fogyasztás, generációs sajátosságok, illetve ezek hatásai az egyetemre és a tanítási folyamatra);
2. az egyetem mint kulturális és tanulási tér (alegységek: kulturális és szabadidős programok, szakmai programok, könyvtár, közösségi terek és integráció, tanulási szokások);
3. oktatói lét (alegységek: munkakörülmények, tanítás, kutatási lehetőségek, oktatói hatások és átadandó tartalmak).

Az elemzés során interjúrészletekkel fogjuk illusztrálni az egyes területeken a megragadható véleményeket. Egyes, elemzésünk során kiemelten fontos területek kapcsán kategóriákat alakítottunk ki: az egyik ilyen eset diákoknak átadandó tartalmak köre. Ezeket induktív logikával határoztuk meg az elhangzottak alapján, mivel a szövegekben olyan tartalmakat találtunk, amelyek a szakirodalomban nem szerepeltek. Az átadandó tartalmak kapcsán is végeztünk kvantitatív elemzést, és ehhez kapcsolódva fogalmaztuk meg azt a hipotézisünket, hogy:

- H2 Az oktatók többsége tanítási folyamatának céljaként írja le a morális elemek, a magatartás- és viselkedésbeli elemek, illetve a gondolkodás tágabb kereteinek a megváltoztatását, tehát nem pusztán szakmai ismeretátadásra törekszik. Hipotézisünk alapját az a korábban feltárt gondolatkör jelenti, hogy az oktatói szakma célrendszere összetett, morális elemekkel és szociális tartalmakkal telített, s nem pusztán a technikai ismeretek átadásán alapul (Gordon, 2010; McInnis, 2010).

Az oktatói interjúrészek segítségével igyekeztünk meghatározni azokat a korlátokat, amelyek az egyetemeken folyó szocializációs folyamat gátjai lehetnek. Itt az egyes véleményeket három fő kategóriává redukáltuk, amelyeket elneveztünk. Ezen kategóriák meglétét vizsgáltuk meg az egyes interjúalanyok esetében. A hallgatói bázis leírása során két kategóriát képeztünk a szövegekre támaszkodva.

A hallgatói interjúkat fókuszcsoporthoz formában rögzítettük vagy a tanórák keretében, vagy pedig attól függetlenül. Az interjúalanyok létszáma eltérő volt, 4 és 15 fő közé esett (összesen 64 hallgatót tudtunk elérni) – az eltérés oka az volt, hogy bizonyos esetekben szemináriumi csoportokat tudtunk megkeresni, ahol a létszámok adottak voltak, máshol pedig érdeklődő diákokkal szerveztük meg a beszélgetést vagy személyesen, vagy pedig az interneten keresztül. A hallgatói fókuszcsoporthoz homogén szervezésűek voltak a tudományterületekre, azonban egy esetben ez nem valósult meg teljes mértékben. A bölcsészhallgatókat a tanárképzésen belül tudtuk elérni, és pár fővel a természettudomány területéhez sorolható tanárképzésben résztvevő diákok is a mintánkba kerültek. A fókuszcsoporthoz tudományterület és településtípus szerinti bontását a 4. táblázat mutatja be. A fókuszcsoporthoz megszervezését a járványhelyzet jelentősen megnehezítette, így a tervezett helyszíneket és tudományterületeket több esetben is módosítanunk vagy redukálnunk kellett. A beszélgetések végül hat helyszínen és összesen nyolc intézményben zajlottak.

**4. táblázat:** A hallgatói fókuszcsoporthoz tudományterület és település szerinti kódjai (a városok kódjai megegyeznek a 3. táblázat kódjaival)

tudományterület	település (város betűkódja)									
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
művészeti képzés	32									
egészségtudomány		33								
agrártudományi			34							
jogtudomány	35									
műszaki tudományok		36								
gazdaságtudomány				37						
hittudomány			38							
bölcsészettudomány					39					
természettudomány										40
informatika	41									

Az interjúk vázlatát a 4. függelék tartalmazza. A beszélgetések félig strukturált formában zajlottak, tehát adott volt a kérdésblokkok témája és az ahhoz tartozó fő

kérdések, azonban az interjúk jelentős részét a diákok maguk alakították. Az első kérdésblokk az értelmiséggel kapcsolatos véleményeket tárta fel (definíciós kísérletek, kapcsolt tulajdonságok), majd a műveltséghez és tudáshoz való viszony következett. A diákok reflektáltak arra, hogy ebből a szempontból az alap- és középfokú oktatás mit és hogyan volt képes átadni a számukra. Itt igyekeztünk feltárni az IKT-eszközök szerepét az információk megszerzésében. A harmadik kérdésblokk az egyetem hatásait, az oktatókról alkotott véleményeket, a tanulási és kutatási attitűdöket igyekezett feltérképezni. Az első generációs létre vonatkozó kérdésblokk ebben az esetben is opcionális volt, hiszen nem feltétlenül kerültek be az adott fókuszcsoportba olyanok, akiknek a szülei nem voltak diplomások. Valamint, ha be is kerültek, egyáltalán nem volt biztos, hogy a helyzetet a hallgató hátrányként élte meg.

A hallgatói interjúk esetében az alábbi tartalmi egységeket elemeztük:

1. az értelmiséggel kapcsolatos vélemények (alegységek: tulajdonságok és kritériumok, feladatok, esetleges törésvonalak, felsorolt szakmák);
2. a tudás és a művelődés mintázatai (alegységek: források, olvasás, művelődési szokások);
3. az egyetem hatásai (alegységek: programok, kortárs kapcsolatok és integráció, intézményi hatások, tanulás és kutatás, vélemények az oktatókról, vélemények az egyetem hatásmechanizmusáról).

A megadott tematikus egységeket interjúrészletekkel illusztráltuk, és ahol a téma és a válaszok megengedik, kategorizáltuk a válaszokat, más esetben pedig összegeztük az elhangzottakat. Az értelmiséghez kapcsolódó tulajdonságokból kategóriákat képeztünk, amelyeket az első tematikus egységnél használunk fel. Itt az eredményeket tehát kvantitatív formában is bemutatjuk. Mivel összesen tíz fókuszcsoportos interjú áll a rendelkezésünkre, s a résztvevők létszáma is eltérő volt, bizonyítandó hipotézist jelen esetben nem fogalmazunk meg. Elemzésünk célja ugyanakkor, hogy a fenti területek jellemzésén túl feltárja, hogy:

1. a kvalitatív technikák használatával mennyiben kapunk más eredményeket, mint az előre meghatározott tartalmakkal dolgozó kérdőíves kutatás során;
2. milyen mértékű integráció jellemző a diákokra mind a kapcsolathálók, mind pedig a programok vagy az oktatók „mentén”;
3. megragadhatók-e a felsőoktatásnak olyan a speciális szegmensei, amelyekben az intézményi hatások és az integráció erőteljesebbek, és ha igen, melyek azok;

4. melyek azok az elemek (események, programok, formális szervezetek, campusok térszerkezete stb.), amelyekkel az egyetem hatásmechanizmusa és az integráció javítható, és az értelmiséghez kapcsolódó tartalmak nagyobb eséllyel adhatók át.

### 6.3. AZ ELSŐ GENERÁCIÓS LÉT VIZSGÁLATA

Az első generációs léttel kapcsolatos fejezetünk négy különböző részkutatásból áll össze, amelyek mind kvantitatív, mind pedig kvalitatív elemeket tartalmaznak. Nem csupán a társadalmi összetételt szeretnénk megvizsgálni, hanem a hátrányok leírását, és azok narratíváját is. Kvantitatív elemzésünk ezenkívül érinti a művelődési szokások, illetve a továbbtanulási motivációk kérdéskörét.

Első lépésben a Magyar Ifjúság Kutatás 2012-es és 2016-os adatbázisát használjuk fel.<sup>143</sup> Az adatbázisból leválasztottuk a nappali tagozatos diákok almintáit ( $N^{2012} = 751$ ,  $N^{2016} = 773$ ), amelyeket társadalmi háttérük szerint tovább bontottuk. Mivel a kutatás kérdőívei részletesen tárják fel mind az iskolai végzettséget, ezért az „első generációs” kategóriát, amely messze nem homogén csoport, igyekeztünk egyrészt alaposabban megvizsgálni, másrészt pedig a kutatás két hullámában szerettük volna összevetni az alminta arányait. Elemzésünk során az első generációs diákokat településtípus szerinti bontásban is megvizsgáltuk.

Kutatási kérdéseink a következők:

1. Hogyan változott a nappali tagozatos diákok almintájában az első generációsok aránya a két vizsgálat között?
2. Az első generációs diákoknak mekkora hányadát jelentik azok a hallgatók, akik esetében a szülők végzettsége ténylegesen is alacsony – ami általános iskolai vagy az alatti végzettséget jelent?

Kutatási kérdéseinkre egyszerű százalékos bontással igyekszünk válaszolni. Elemzésünk ezen szakaszához két hipotézist illesztünk.

H3A A Magyar Ifjúság Kutatás két hullámát megvizsgálva az első generációs diákok arányának csökkenését tudjuk kimutatni 2012 és 2016 között.

---

<sup>143</sup> Az adatbázis használati jogát a Kutatópont bocsátotta a rendelkezésünkre, amiért köszönettel tartozunk (<https://kutatopont.hu/>).

Mindez illeszkedik az elméleti keretekben feltárt, felsőoktatást jellemző bezáródási folyamathoz és az expanziós folyamat végéhez (Berlinger és Megyeri, 2015).

H3B Az első generációs alminta nagyobb hányadát érettségizett szülők gyermekei adják, s nem pedig a szakmunkás- vagy alapfokú végzettségűek. Hipotézisünket arra alapozzuk, hogy a magyar oktatási rendszerben a reziliencia foka alacsony, s a közoktatás működése inkább szelektív, így a felsőoktatás az érettségivel sem rendelkező szülők gyermekei számára csak korlátozottan érhető el (Csapó, Molnár és Kinyó, 2009; OECD, 2012).

Az első generációs diákok campusokon történő jelenlétét a nemzetközi szakirodalom sok szempontból járja körül. Mivel egy korábbi munkánkban az eredményesség kérdéskörét már elemeztük (Bocsi, Pusztai és Fényes, 2020), így jelen könyvünkben a felsőoktatási tanulmányok motivációit szerettük volna megvizsgálni, és feltárni azt, hogy a motiváció területén megragadható eltérések (ha ténylegesen is igazolhatók), a szülők iskolai végzettségének hatására formálódnak-e ki. Az adatok egy 2018/19-es tanévben felvett, nagymintás hallgatói adatbázisból származnak (N = 2199). A „Társadalmi és szervezeti tényezők szerepe a hallgatói lemorzsolódásban” című kutatás Magyarország keleti régiójában,<sup>144</sup> valamint négy ország (Szlovákia, Románia, Ukrajna, Szerbia) felsőoktatási intézményeiben<sup>145</sup> folyt. A magyarországi minta (N = 1034) kvótás, és a karokra, a képzés területére, valamint a finanszírozási formára nézve reprezentatív. A mintában nappali munkarendű, másodéves, BA/BSc képzésben, valamint másod- vagy harmadéves, osztatlan képzésben tanuló hallgatók szerepeltek. Jelen elemzésben a Debreceni Egyetem adatait dolgoztuk fel (N = 810), amely a tudományterületek szinte teljes spektrumát lefedi. A továbbtanulási motivációkat egy 13 itemből álló kérdéssorral mértük fel.<sup>146</sup> Az itemek esetében ANOVA teszttel megvizsgáltuk a szülői vég-

---

144 Debreceni Egyetem, Nyíregyházi Egyetem, Debreceni Református Hittudományi Egyetem, Szent Atanáz Görögkatolikus Hittudományi Főiskola.

145 Babeş–Bolyai Tudományegyetem (BBTE), Emánuel Egyetem, II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem, Munkácsi Állami Egyetem, Nagyvárad Állami Egyetem, Partiumi Keresztény Egyetem (PKE), Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem, Selye János Egyetem, Újvidéki Egyetem, Ungvári Nemzeti Egyetem.

146 Az itemek a következők voltak: hogy jól jövedelmező állást találjak; hogy elismert foglalkozásom legyen; a felsőoktatási intézmény földrajzi közelsége; hogy gyarapítsam tudásom; hivatásom keresése; mert diplomával könnyebb elhelyezkedni; mert még nem akartam dol-

zetség hatását, illetve egy lineáris regressziós modellben feltártuk, hogy a szülők iskolai végzettsége alakítja-e a motivációs faktorokat.

A szülők iskolai végzettsége alapján két csoportot különítettünk el: azokat, akiknek a szülei nem diplomások ( $N = 360$ ), és azokat, akiknek legalább az egyik szülője diplomás ( $N = 407$ ). A regressziós elemzésbe háttérváltozóként a következőket vontuk be: nem, objektívált gazdasági tőke (tartós fogyasztási javakból képzett indexeszel<sup>147</sup> mérve), a település típusa (főváros vagy megyeszékhely, kisebb város, falu vagy tanya). A hallgatói mintát kilenc tudományterületre bontottuk (mezőgazdaság, bölcsészettudomány, műszaki képzések, informatika, természettudomány, jog-, orvos- és egészség tudomány, gazdaságtudomány, társadalomtudomány és pedagógusképzés). A kapcsolathálók kiterjedését három területen vizsgáltuk meg, és mind a három esetben indexet képeztünk. Mértük a campuson belüli kapcsolathálók komplexitását az oktatók viszonylatában,<sup>148</sup> a campuson belüli hallgatói beágyazottságot,<sup>149</sup> illetve az egyetemen kívüli baráti kapcsolatokat.<sup>150</sup> Itt minden kijelentésnél három opció közül kellett választani: nincs ilyen (egy pont), egy van (kettő pont) és több is van

---

gozni; hogy sokféle kapcsolatot alakítsak ki; családi hagyományt követtem; megengedhettem magamnak anyagilag; nem kellett tandíjat fizetni; munkahelyi követelmény; társadalmi mobilitás reménye, kitörés. Az egyes itemeket a hallgatóknak egytől négyig kellett skálán értékelni. A Cronbach-alfa értéke 0,70 volt.

147 Az indexet az alábbi javakból képeztük: saját lakás vagy ház; öt évnél nem régebbi autó, széles képernyős televízió; számítógép vagy laptop széles sávú internettel; tablet vagy e-book-olvasó; mobilinternet; mosogatógép; légkondicionáló és okostelefon. Az index egy és kilenc közötti értékeket vett fel (ha volt a tulajdonában, egy pontot ért).

148 Van olyan oktató, akivel a tananyagról, tudományos kérdésekről beszélget tanítási időn kívül; akivel a tananyagon kívül más témákról is beszélget; akivel szépirodalomról, művészetről beszélget; akivel közéleti kérdésekről beszélget; akivel magánéleti problémáiról beszélget; akivel a jövőre vonatkozó terveiről beszélget; akivel rendszeres e-mail-kapcsolatban van; aki odafigyel személy szerint az Ön pályafutása alakulására; akivel sportról, egészséges életmódról beszél. Az index képzése során kijelentésenként három pontot lehetett szerezni (nincsen: egy pont, egy van: kettő pont, több is van: három pont), így a maximális értéke 27 lehetett.

149 Van olyan campuson kívüli barátja...: akivel megbeszéli a tanulmányaival kapcsolatos problémáit; akivel megbeszéli magánéleti problémáit; akivel rendszeresen együtt tölti a szabadidejét; akivel megbeszéli a jövőre vonatkozó terveit; aki betegség esetén meglátogatja vagy telefonon keresi; akitől könyvet, jegyzetet kér kölcsön; akivel tudományos kérdésekről beszélget; akivel olvasmányairól, kultúráról, közéleti kérdésekről beszélget; akivel művészetről beszélget; akivel együtt tanul; akivel együtt szokott sportolni. Az index képzése során kijelentésenként három pontot lehetett szerezni (nincsen: egy pont, egy van: kettő pont, több is van: három pont), így a maximális értéke 33 lehetett.

150 Az itemek listája megegyezett az előzővel.

(három pont az index értékében). Az integráció modellbe való beemelését az a korábban már ismertetett összefüggés indokolja, hogy a továbbtanulási motiváció és a beilleszkedés stratégiai összekapcsolódnak, és racionális döntésekkel leírható mintázatok adnak.

Ennek az adatbázisnak a segítségével elemeztük az első generációs diákok művelődési szokásait is. A művelődési szokásokat felmérő kérdéscsoport 12 itemet tartalmazott.<sup>151</sup> Ezzel a művelődési szokások indexének értékét hasonlítottuk össze a szülők végzettsége szerint ANOVA tesztet felhasználva, illetve az egyes tevékenységek végzésének a gyakoriságát khí-négyzet-próbával. Limitációnak ebben a fázisban a kutatás mintáját nevezhetjük meg, hiszen egyetlen tudományegyetem kvótás, de karokra nézve reprezentatív mintáján alapulnak az adataink.

Elemzésünk során a kutatási kérdéseket fogalmaztuk meg:

1. A továbbtanulási motiváció milyen mintázatai lesznek jellemzőek az első generációs diákokra?
2. A továbbtanulásra vonatkozó motivációs faktorokat a többi háttérváltozó bevonása mellett is alakítja a szülők iskolai végzettsége?
3. Tapasztalható-e eltérés az első generációs diákok és a diplomás szülőkkel bíró hallgatók művelődési indexértéke esetében? Milyen intézmények és milyen tevékenységek esetében lesz eltérés a gyakoriságokban?

Az előbbi kérdésekre építve elemzésünk ezen szakaszában három hipotézist állítottunk fel:

H3C Szignifikáns összefüggést fogunk találni az alábbi itemek kapcsán „társadalmi mobilitás reménye, kitörés”, „a felsőoktatási intézmény földrajzi közelsége” (itt a nem diplomás szülők gyermekeinek magasabb átlagait feltételezzük), illetve a következő kijelentéseknél: „családi hagyományt követtem”

---

151 A művelődési szokásokat a következő területeken mértük fel: szépirodalom-olvasás; szakirodalom-olvasás; populáris vagy szórakoztató irodalom olvasása; klasszikus zene hallgatása; művészfilmmzés; könyvtárlátogatás; színházlátogatás; múzeumlátogatás; art mozi látogatása; multiplex mozi látogatása; klasszikus zenei hangverseny látogatása és könnyűzenei koncert látogatása. A tevékenységeket gyakoriságokkal mértük fel (egyötől ötig – soha, ritkán, havonta, hetente, naponta), ezekből képeztük az indexet. A legalacsonyabb érték 12, a legmagasabb 46 volt. Itt jegyeznénk meg, hogy a kutatás során felhasznált kérdéscsoport nem tartalmazta az online aktivitásokat, így nem tud teljes képet nyújtani a művelődési szokásokról. Kutatásunk kvalitatív része reményeink szerint valamelyest kárpótolja ezt a hiányosságot.

és „megengedhettem magamnak anyagilag”. Hipotézisünket egyrészt a tőkékkel való ellátottság alacsonyabb fokára, a tanulmányok mobilitási csatornaként való felhasználására, illetve az első generációs diákok sajátos intézményválasztási mintázataira alapozzuk (Moreau és Leathwood, 2006; Nimer, 2021; Oldfield, 2012, Thering, 2012).

H3D A társadalmi mobilitást és az egzisztenciális okokat tartalmazó faktor esetében a szülők végzettségének hatása kimutatható lesz a regressziós modellekben (Thering, 2012).

H3E Az első generációs diákok művelődési indexének átlaga alacsonyabb lesz, mint a diplomás szülők gyermekeié (Cooper, 2013; Laemml, 2011).

Az első generációs léttel foglalkozó fejezetünk záró elemei kvalitatív technikára épülnek, és a már bemutatott interjú vizsgálat utolsó, opcionális kérdésblokkján alapulnak. Ahogy korábban már ismertettük, a megkérdezetteknek itt kellett reflektálni az első generációs léttel járó helyzetükre, hátrányaikra és kompenzációs technikáikra. A hallgatói interjúk között nem minden esetben került be a fókuszcsoportba olyan diák, akinek a szülei nem voltak diplomások,<sup>152</sup> a 31 oktató közül viszont 17 első generációként definiálta magát. Fontos ugyanakkor, hogy ezen a 17 főn belül egy „kvázi” első generációs csoport is elkülöníthető, amely egyrészt a szocializmus sajátos mobilitási íveivel áll kapcsolatban (a nagyszülők diplomások voltak, a szülők fizikai munkások), másrészt a korábban már beazonosított, sokszor középvezetői-művezetői pozícióban lévő beosztásokkal voltak leírhatók. Hipotézist csak az oktatói vizsgálat kapcsán fogalmaztunk meg, ahol az eredmények jobban kvantifikálhatók.

Kutatási kérdéseink a következők:

1. Érzékelhetők-e általánosságban az első generációs lét hátrányai a diákok esetében? Ha igen, akkor milyen területeken?
2. Érzékelhetők-e általánosságban az első generációs lét hátrányai az oktatók esetében? Ha igen, akkor milyen területeken?
3. Milyen jegyekkel írható le az első generációs oktatók pályáíve? Hol és mennyire lesz jellemző a felsőoktatásba vezető „királyi út”?

---

152 Az informatikai fókuszba csak diplomás szülők gyermekei kerültek.



Elemzésünknek ebben a szakaszában az alacsonyabb elemszámok, illetve a kvalitatív technika okán egyetlen hipotézist fogalmaztunk meg:

H4 Az első generációs oktatók többségénél hátrányok vagy disszonáns érzés lesz kimutatható, és a felsőoktatás „királyi útja” lesz a kevésbé tipikus életpálya (Crew, 2020).

A hátrányok megélésénél induktív kódolással kategóriákat alakítottunk ki. Terveink szerint az itt felhasznált négy vizsgálati irány eredményei jól interpretálhatók lesznek könyvünk elméleti fejezeteinek segítségével, és lefedik az értelmiségképzés és a felsőoktatás közötti kapcsolat számos területét.



## 7. AZ ÉRTELMISÉG FOGALMÁNAK TARTALMA ÉS AZ EGYETEMEK HATÁSMECHANIZMUSA

A hallgatók értelmiségkonceptiót, a koncepciókat kiformáló tényezőket, az intézményi hatásokat, illetve a két terület összekapcsolását kvantitatív eszközökkel, saját fejlesztésű kérdésközzel, a Család és Karrier Kutatás adatbázisát felhasználva vizsgáljuk meg. Mintánkat a regressziós modellekben használt független változók segítségével mutatjuk be (5. táblázat). A településtípus a 14 éves kori lakóhelyet jelentette, míg a vallásosság kapcsán a „nem vallásos” kategóriát két válaszlehetőségből vontuk össze („nem vagyok vallásos”, „határozottan nem vagyok vallásos, más a meggyőződésem”). A táblázat a hiányzó válaszokat nem tartalmazza, tehát az értékeket összeadva 100%-ot kapunk.

5.táblázat: A CSAK Kutatás mintájának jellemzése

változó neve	attribútumok	százalékos arány
nem	férfi	44%
	nő	56%
településtípus	főváros	9,4%
	megyeszékhely	19%
	kisebb város	45,8%
	falu, tanya	25,8%
vallásosság	egyházias	15,5%
	maga módján	44,9%
	nem vallásos	31,8%
	bizonytalan	7,8%
képzés típusa	alapképzés	67,6%
	mesterképzés	11,1%
	osztatlan képzés	20,5%
intézmény nagysága	tudományegyetemek 15 000 fő felett	50,5%
	kisebb intézmények	49,5%

változó neve	attribútumok	százalékos arány
tudományterületek	agrártudomány	1,8%
	bölcsészettudomány	18,0%
	társadalomtudomány	15,3%
	természettudomány	8,3%
	műszaki tudományok	26,9%
	orvostudomány	18,7%
	művészeti képzések	7,4%
	hittudomány	3,7%

A modellbe folytonos változókat is beemeltünk: az anya iskolai végzettségét tanulmányi években ( $M = 13,53$ ;  $SD = 2,5$ ), az apa iskolai végzettségét tanulmányi években ( $M = 13,25$ ;  $SD = 2,55$ ), az anyagi tőke indexét ( $M = 17,3$ ;  $SD = 1,65$ ), a kortárs integráció mértékét ( $M = 8,4$ ;  $SD = 2,72$ ), illetve a komplex eredményességet ( $M = 4,0$ ;  $SD = 2,65$ ).

A mintánkban a nők aránya 56%-os volt, ami pár százalékos felülreprezentáltságra utal (FIR-adatok szerint a 2017/2018-as tanévben 51% volt nappali tagozaton a nők aránya – I11). A szülők végzettségének vizsgálata során azt találtuk, hogy az apák esetében a minimum főiskolai végzettség aránya 30%-os, míg az anyák esetében ez a mutató 38%-ra tehető. Itt az Eurostudent magyar adataihoz tudjuk hasonlítani a mintánkat, ahol is a minimum főiskolai végzettségű apák aránya 34%, az anyáké pedig 39% (I9). A diákok 26%-ának a jelenlegi lakóhelye falu, 28%-ának megyeszékhely vagy főváros, míg kisebb városból 46% érkezett. A kutatás során tehát a kisebb városban élő diákokat érték el nagyobb arányban, és a Magyar Ifjúság 2016-hoz képest magasabb a magukat egyházasan vallásosnak mondók aránya is (Bauer és munkatársai, 2017).

## 7.1. AZ ÉRTELMISSÉGI KONCEPCIÓK TARTALMA

Első lépésben az értelmiséghez kapcsolt tartalmak átlagait tekintjük át. A kapott rajzolatokat a hatodik táblázat tartalmazza, míg a kérdőívben szereplő kérdésblokkot az 1. függelék mutatja be.

**6.táblázat:** Az értelmiségi szerepekkel kapcsolatos állítások fontossági sorrendje (CSAK Kutatás, N = 1502, négyfokozatú skálák átlagai)

az értelmiségi szerepskála itemei	átlagok	szórás
szaktudás egy adott tudományterületen	3,47	0,65
törekvés a jóra és a szépre	3,33	0,74
általános, a saját tudományterületén túli műveltség	3,30	0,68
diploma, megfelelő iskolai végzettség	3,28	0,79
szellemi munka végzése	3,22	0,73
mintaadás, motiválás, a lokális közösségek és a társadalom jobbra tétele	3,14	0,83
szellemi függetlenség (például intézményektől vagy politikától)	3,11	0,82
szakirodalom ismerete	3,00	0,78
tudományos eredmények felhasználása és terjesztése	2,99	0,80
nemzeti identitás és kultúra őrzése	2,95	0,84
magaskultúra fogyasztása	2,86	0,81
hozzájárulás az európai és/vagy globális kultúrához, annak terjesztése, nemzetközi kapcsolattartás	2,80	0,85
közvetítő szerep a különböző társadalmi rétegek vagy érdekcsoportok között	2,78	0,83
társadalmi jelenségek elemzése, kritikája	2,77	0,89
részvétel a közügyekben, közfeladatok ellátása	2,74	0,78
tudományos vagy művészeti alkotások létrehozása	2,56	0,90
nyilvános állásfoglalás közéleti kérdésekben, médiaszereplés	2,43	0,93
a hatalom ellenőrzése és kritikája, tüntetéseken való részvétel	2,30	0,96

Korábban már utaltunk az utilitarista elvárások felsőoktatásban megjelenő dominanciájára (Veroszta 2010a). A legmagasabb átlaggal az adott tudományterületen belüli szaktudás rendelkezik, amely az előbbi kutatási eredménnyel egybevág. A második és harmadik pozícióban olyan kijelentések kapnak helyet, amelyek morális és esztétikai elemeket foglalnak magukba, illetve a tudományterületen túli műveltségre irányulnak. Ezek az adatok azért érdekesek, mert a nemzetközi szakirodalom ezeknek a szerepelemeknek a gyengülését prognosztizálja. Szembeötlő a tudáshoz kapcsolódó kijelentések előkelő helye (tudományterületen belül vagy kívül egyaránt) – a hallgatók tehát az értelmiségi lét fő összetevőjének a különböző tudáselemeket tekintik, amelyekhez morális/esztétikai elemeket társítanak. A rétegződési modellekben használt olyan dimenziók, mint az iskolai végzettség és a szellemi munka végzése, szintén előkelő pozíciót kaptak, ami arra utal, hogy az értelmiségi lét kereteit a hallgatók egy adott és jól körülhatárolható társadalmi csoporthoz kapcsolják. A tágabb környezetre irányuló kijelentések közül a diákok leginkább a lokalitások világában érvényesülő hatásokat tartják a fontosabbnak, a makroszintű elemekkel kapcsolatos kijelentések pedig a lista végén kapnak helyet. Érdekes, hogy a szakirodalomban gyakori sajátosságnak tekintett függetlenség relatíve kedvező

pozíciót kap, ám a jelenségek objektív vizsgálata eltérő fontosságú, mint a kritikai és intellektuel funkciók. A kritikai, politikai és közéleti elemeket ugyanis a lista legvégén találjuk. A kvantitatív eredmények alapján a politikai állásfoglalások gyakorlatilag alig képezik részét a diákok értelmiségképeinek. Figyelemre méltó még a magaskulturális fogyasztás helyzete, amely – elválva a tudományterületen túli műveltségtől – csak közepes átlagot kap (hasonlóan válik el egymástól a szaktudás és a szakirodalom iteme is). Mind a nemzeti, mind pedig a lokális elemek átlagos értékekkel jellemezhetők. A tudományos produktumok és műalkotások terjesztése előrébb sorolódik, mint azok létrehozása, amely a tudományos tudás generálásától távolabbi szerepelemeket jelez. Összességében egy, a tudáselemeket előtérbe helyező, morális és esztétikai vonásokkal kiegészített, egy adott társadalmi csoport jegyeivel (végzettség, foglalkozás típusa) leírható értelmiségképet kapunk, ahol a makrotársadalmi és politikai állásfoglalások perifériára szorulnak. Pusztán a szaktudás előtérbe helyezésével az értelmiségi koncepciók nem írhatók le, de kétségkívül egy ide sorolható kijelentés kapta a legmagasabb értéket. A politikával és a közélettel szembeni távolságtartás kapcsolatba hozható a magyar ifjúság politikai aktivitásának tartósan alacsony szintjével (Oross, 2013) vagy a politikai szocializáció sajátos, kelet-európai jegyeivel, ami a következő értelmiségi generációk passzívabb attitűdjét jelzi előre.

A következő lépésben faktorokat hoztunk létre abból a célból, hogy feltárjuk az értelmiségre vonatkozó koncepciók struktúráját. A faktoranalízis során maximum likelihood módszert és varimax rotációt alkalmaztunk, és négy faktort tudtunk kialakítani (KMO: 0,750, megőrzött információ mennyisége: 43,4%). A kommunalitás értékének vizsgálata után 11 itemet tartottunk meg a modellben. A faktorstruktúrát a 7. táblázat mutatja be.

7.táblázat: Az értelmiségi koncepciók faktorai (CSAK Kutatás, N = 1502)

	intellek- tuel	morális és nem- zeti	tudás- orientált	habi- tus- alapú
szaktudás egy adott tudományterületen	-0,095	0,212	<b>0,324</b>	0,220
általános, a saját tudományterületén túli műveltség	0,181	0,099	<b>0,973</b>	0,102
részvétel a közügyekben, közfeladatok ellátása	<b>0,551</b>	0,162	0,169	0,048
nyilvános állásfoglalás közéleti kérdésekben, média-szereplés	<b>0,777</b>	-0,020	-0,083	0,024
magaskultúra fogyasztása	<b>0,384</b>	0,086	0,098	<b>0,512</b>
szakirodalom ismerete	0,069	0,130	0,091	<b>0,639</b>
szellemi munka végzése	0,020	<b>0,325</b>	0,095	<b>0,458</b>

mintaadás, motiválás, a lokális közösségek és a társadalom jobbá tétele	0,158	<b>0,523</b>	0,086	0,227
társadalmi jelenségek elemzése, kritikája	<b>0,454</b>	0,217	0,016	0,161
törekvés a jóra és a szépre	0,037	<b>0,637</b>	0,110	0,075
nemzeti identitás és kultúra őrzése	0,187	<b>0,536</b>	0,056	0,136

*Vastag betűvel szedve a 0,30 feletti faktorsúlyok.*

Az első faktor az „intellektuel” nevet kapta, mivel tartalmilag megegyezik az elméleti keretekben felvázolt szerepfelfogással, hiszen a kritikai funkciókat, a közfeladatok ellátását és a nyilvános megjelenéseket tartalmazza, illetve a magaskultúra fogyasztásával egészül ki. A második faktor („morális és nemzeti”) talán az intelligencia egyfajta nemzeti ideáltípusához áll közelebb, hiszen a társadalom jobbá tételére, morális állásfoglalásokra, valamint nemzeti elemekre épül – a posztmodern világképtől meglehetősen eltérő megközelítéssel. Ebben az esetben 0,3 feletti faktorsúly kapcsolódik szellemi munka végzéséhez (a kijelentés a legmagasabb értékét nem ebben a faktorban kapja), ami egy fontos tulajdonsággal egészíti ki ezt, a társadalmat morális elvek mentén megváltoztatni kívánó értelmiségi képet. A tudásorientált faktor a szaktudáshoz és a tudományterületen túli tudáshoz kapcsolódó két kijelentést fogja össze. Negyedikként egy, az olvasás különböző formáit magába olvasztó, illetve a fehérgalléros munka itemét tartalmazó faktort különítettünk el (habitusalapú). Érdekes tény, hogy a két, szaktudással kapcsolatos item nem rendeződött össze, elvált egymástól (szaktudás egy adott tudományterületen, szakirodalom ismerete). Ennek oka az olvasás szerepének visszaszorulása is lehet, de elképzelhető, hogy a tanulási szokások átalakulásával áll kapcsolatban.

Az értelmiségre vonatkozó koncepciókat kiformaló tényezőket a korábban már ismertetett háttérváltozók segítségével egy lineáris regressziós modellben kívánjuk bemutatni, ahol a függő változók az egyes faktorok, míg a független változók a hallgatók szociokulturális és intézményi sajátosságai lesznek. A nemet dichotóm változóként vontuk be a modellbe (0 = nő, 1 = férfi), ahogyan az egyetem típusát is (0 = kisebb intézmény, 1 = tudományegyetem). Folytonos változóként használtuk a szülők iskolai végzettségét,<sup>153</sup> az objektívált anyagi tőke indexét, az intézményen belüli kortárs integrációt (az egyetemen belüli kapcsolathálókat) és az eredményesség indexét. A településtípus, a vallásosság, a tudományterület és a képzés típusa esetén dummy kódolást alkalmaztunk a következő referenciakategóriákkal: kisebb város, bizonytalan vagyok, agrártudományi képzés és alapképzés. A lefuttatott modellek eredményeit a 8. táblázat tartalmazza.

<sup>153</sup> Mivel a szülők többsége még a bolognai rendszer előtt végzett, így a főiskolát 16 évvel, az egyetemet 17-tel kódoltuk.

Az intellektuel faktorra, amely a közéleti szerepvállalás kijelentéseit tartalmazza, hatást gyakorol a nemi hovatartozás (ha férfi a megkérdezett, pozitívan viszonyul ehhez a koncepcióhoz), és pozitív magyarázó erővel bír az intézmény típusa (a tudományegyetemek látogatása) és a hallgatói eredményesség (minél eredményesebb egy diák, annál nagyobb eséllyel jellemzi az értelmiséget közéleti funkciókkal). A „nem vallásos” kategória esetében negatív összefüggés rajzolódik ki, ami talán az individualistább értékstruktúra hatása lehet. A tudományterületek nem magyarázták a közélettel leírható ideáltípust. Megjelent viszont a tudományterületek hatása a második faktor esetében („morális és nemzeti faktor”) a bölcsészettudományhoz és az orvostudományhoz kapcsolódva, és alakította az értékeket a campusra történő integráció is (pozitívan). A tudományegyetemek esetében negatív összefüggés volt kitapintható, tehát a társadalomjobbító szándék, valamint a morális és nemzeti elemek a kisebb intézményekbe járó diákok esetében tekinthetők tipikusnak.

**8. táblázat:** Az értelmiségről vallott koncepciókat befolyásoló tényezők (lineáris regressziós modellek béta értékei, CSAK Kutatás, N = 1502,  $p \leq 0,05$ , sig. = 0,000: \*\*\*, sig. 0,001 és 0,01 között = \*\*, sig. 0,01 és 0,05 között = \*)

	intellektuel	morális és nemzeti	tudásorientált	habitusalapú
	$\beta$	$\beta$	$\beta$	$\beta$
konstans	0,324	0,171	-0,552	-0,480
nem (1= férfi, 0= nő)	0,116**	-0,066	-0,022	-0,030
<i>településtípus (referencia: kisebb város)</i>				
falu	-0,005	-0,073	-0,035	-0,036
megyeszékhely	0,034	-0,029	-0,037	0,066
főváros	0,055	-0,067	-0,089*	-0,034
anyagi tőke indexe	-0,022	-0,084	-0,001	-0,025
szülők végzettsége				
apa végzettsége	-0,028	0,014	0,101*	0,057
anya végzettsége	-0,093	-0,014	-0,063	-0,010
<i>vallásosság (referencia: bizonytalan)</i>				
egyházias	0,026	0,111	-0,064	0,100
maga módján vallásos	0,026	0,037	-0,073	0,057
nem vallásos	-0,172*	-0,082	0,001	0,090
eredményesség	0,088*	0,038	0,004	0,091*
társas integráció	-0,030	0,159***	0,165***	0,014



intézmény típusa (0= kisebb intézmény, 1= tudományegyetem)	0,225***	-0,149**	-0,119*	0,053
<i>képzés típusa (referencia: alapképzés)</i>				
mesterképzés	-0,033	0,018	0,115*	0,102*
osztatlan képzés	-0,061	0,003	-0,007	0,038
tudományterület (referencia: agrártudomány)				
bölcsészettudomány	0,062	0,211*	0,104	0,106
társadalomtudomány	0,004	0,093	0,067	0,002
természettudomány	0,036	0,083	0,066	0,067
műszaki tudományok	0,058	0,105	-0,006	0,130
orvostudomány	0,036	0,194*	0,031	0,042
művészeti képzések	0,057	0,077	-0,019	0,073
hittudomány	0,069	0,137	0,003	0,052
Adj. R <sup>2</sup>	0,095	0,105	0,052	0,012

A tudásorientált faktor, amely a szaktudással és az általános műveltséggel volt jellemezhető, kapcsolódott a mesterképzéshez, a szorosabb egyetemi integrációhoz, s ha gyengén is, de összefüggött az apa magasabb iskolai végzettségével. Két negatív irányú kapcsolat is kirajzolódott: ez a tudáselemekre építő értelmiségkép nem volt jellemző a fővárosi fiatalokra, illetve a tudományegyetemen tanuló diákokra. A magyarázó változók körét legkevésbé a negyedik faktor esetében sikerült megtalálnunk. A habitusalapú koncepció a mesterképzéssel és a nagyobb eredményességgel lineáris összefüggésben volt megragadható.

## 7.2. AZ INTÉZMÉNYI HATÁSOK VIZSGÁLATA

Az értelmiségről vallott hallgatói koncepciók áttekintése után arra vállalkoztunk, hogy megvizsgáljuk, hogy az egyetemek milyen mértékben képesek közvetíteni az adott tartalmakat. Korábban láthattuk, hogy az intézményi és oktatáspolitikai célok a szaktudás elemeit helyezik a középpontba, de a felsőoktatás hatásmechanizmusa ennél ideáltipikus esetben jóval tágabb perspektívát feltételez – kérdés, hogy a hallgatók ebből mit érzékelnek, és ezek a minták milyen háttérváltozókba vannak beágyazva. Első lépésben az előbb használt itemsor egy szűkített verziójának az értékeit vizsgáljuk meg (9. táblázat, míg a kérdésblokkot a 2. függelék mutatja be). A diákok által legerőteljesebb tartalomként a tudományterületen belüli szaktudás jelenik meg,

amelyet a szakirodalom ismerete követ. Ez a szakmberszerepek erőteljes fókuszát jelenti, ami egybevág a diákok utilitarista elvárásaival (Veroszta, 2010a). A morális kategóriák nemcsak az értelmiség összetevőinél, hanem az intézményi hatásnál is relatíve jelentős pozícióban szerepelnek, és kedvezőbbnek tűnik a tudományos és művészeti produktumokhoz kapcsolódó itemek pozíciója is.<sup>154</sup> A makrotársadalmi, közéleti elemek átadását a hallgatók kevésbé érzékelik – a tágabb társadalmi kontextus a „társadalom jobbá tétele” item kapcsán figyelhető meg. Ennek a tartalomnak a többi, közösségi elemtől való elszakadása az értelmiségi szerepek kapcsán is látható volt (mind az átlagok esetében, mind pedig a faktorstruktúrában). Az aktív állampolgári szocializáció tartalmi kevésbé identifikálhatók az egyetemek hatásmechanizmusában, és az európai és globális beágyazottság is csak halványan jelenik meg.

**9. táblázat:** Az intézmények értelmiségi szerepekre gyakorolt hatásai (CSAK Kutatás, N = 1502, négyfokozatú skála átlagai)

<i>az intézményi hatások itemei</i>	<b>átlagok</b>	<b>szórás</b>
szaktudás egy adott tudományterületen	3,22	0,73
szakirodalom ismerete	3,00	0,85
törekvés a jóra és a szépre	2,92	0,91
általános, a saját tudományterületén túli műveltség	2,81	0,84
mintaadás, motiválás, a lokális közösségek és a társadalom jobbá tétele	2,76	0,93
tudományos eredmények felhasználása és terjesztése	2,74	0,83
szellemi függetlenség (például intézményektől vagy politikától)	2,67	0,93
magaskultúra fogyasztása	2,59	0,89
tudományos vagy művészeti alkotások létrehozása	2,54	0,95
társadalmi jelenségek elemzése, kritikája	2,53	0,94
nemzeti identitás és kultúra őrzése	2,52	0,97
közvetítő szerep a különböző társadalmi rétegek vagy érdekcsoportok között	2,46	0,93
hozzájárulás az európai és/vagy globális kultúrához, annak terjesztése, nemzetközi kapcsolattartás	2,43	0,90
részvétel a közügyekben, közfeladatok ellátása	2,40	0,93
nyilvános állásfoglalás közéleti kérdésekben, médiaszereplés	2,19	0,95
hatalom ellenőrzése és kritikája, tüntetéseken való részvétel	2,01	0,93

<sup>154</sup> A pozíciókat, mivel az első esetben 18 itemet, a másodikban 16-ot használtunk fel, nem vehetjük teljes mértékben össze.

Elemzésünk következő lépéseként faktoranalízist végeztünk egyrészt adatredukció céljából, másrészt pedig azért, hogy meg tudjuk vizsgálni az egyes tartalmak özszerendeződését. Az intézményi hatások három faktort képeztek, amelyeket a 10. táblázat mutat be. A faktoranalízis során maximum likelihood módszert és varimax rotációt alkalmaztunk, s az eljárás során négy faktort tudtunk kialakítani (KMO: 0,842, megőrzött információ mennyisége: 42,5%). A kommunalitás értékének vizsgálata után 12 itemet tartottunk meg a modellben.

**10. táblázat:** Az intézmények hatásának faktorai az értelmiségképzés területén  
(CSAK Kutatás, N = 1502)

	<b>közélet-orientált</b>	<b>segítő és mediátor</b>	<b>szakmai és kutatóorientált</b>
szaktudás egy adott tudományterületen	-0,060	0,263	<b>0,436</b>
részvétel a közügyekben, közfeladatok ellátása	<b>0,675</b>	0,251	0,128
nyilvános állásfoglalás közéleti kérdésekben, médiaszereplés	<b>0,818</b>	0,155	0,130
magaskultúra fogyasztása	<b>0,355</b>	0,274	<b>0,472</b>
szakirodalom ismerete	0,022	0,174	<b>0,567</b>
tudományos vagy művészeti alkotások létrehozása	0,296	0,108	<b>0,526</b>
mintaadás, motiválás, a lokális közösségek és a társadalom jobbá tétele	0,206	<b>0,627</b>	0,175
szellemi függetlenség (például intézményektől vagy politikától)	0,209	<b>0,430</b>	0,175
törekvés a jóra és a szépre	-0,044	<b>0,678</b>	0,271
nemzeti identitás és kultúra őrzése	0,255	<b>0,539</b>	0,194
hatalom ellenőrzése és kritikája, tüntetéseken való részvétel	<b>0,602</b>	0,101	0,011
közvetítő szerep a különböző társadalmi rétegek vagy érdekcsoportok között	<b>0,357</b>	<b>0,518</b>	0,140

*Vastag betűvel szedve a 0,30 feletti faktorsúlyok.*

Az első faktor („közéletorientált”) makrotársadalmi és kritikai elemeket tartalmaz, és a magaskultúra itemével egészül ki – rokonítható tehát ez a fajta hatásmechanizmus az intellektuel szerephez. A második faktor („segítő és mediátor”) újfent összekapcsolja a morális elemeket és a nemzeti kultúra megőrzését, és egy független, társadalmi rétegek

közötti pozícióval írható le, illetve társadalomjobbító szándékot is tartalmaz. Mindez az intelligencia fogalmához kapcsolható a leginkább. Az utolsó faktor összerendezi a szaktudás két itemét, és magában foglalja a tudományos produktumok létrehozását, valamint csekélyebb súllyal, de kapcsolja a magaskulturális tartalmakat („szakmai és kutatóorientált”). Pusztán szakembszereppel jellemezhető faktort ebben az esetben sem tudunk azonosítani. A következő lépésben a korábban már felhasznált független változók segítségével az intézményi hatások magyarázó erejét mutatjuk be. A lineáris regressziós modellben függő változóként az előbb azonosított három faktor szerepel. A kapott adatokat a 11. táblázat mutatja be. Az eredmények számos olyan, az elméleti keretekben érintett kérdésben adhatnak tisztább képet, amelyek kapcsán nem találunk kutatói konszenzust – ilyen például az egyetemek nagyságának hatásmechanizmusa, vagy pedig az a kérdés, hogy a hallgatói közösségek mentén történő szoros integráció a transzmissziós folyamat minden területét fel tudja-e erősíteni. Fontos kérdésként jelenik meg a tudományterületek magyarázó ereje is.

**11. táblázat:** Az értelmiségről vallott koncepciókat befolyásoló tényezők (lineáris regressziós modellek béta értékei, CSAK Kutatás, N = 1502,  $p \leq 0,05$ , sig. = 0,000: \*\*\*, sig. 0,001 és 0,01 között = \*\*, sig. 0,01 és 0,05 között = \*)

	közélet-orientált	segítő és mediátor	szakmai és kutatás-orientált
	$\beta$	$\beta$	$\beta$
konstans	0,354	0,503	-0,325
nem (1= férfi. 0= nő)	0,061	-0,043	0,013
településtípus (referencia: kisebb város)			
falu	-0,028	-0,022	-0,069
megyeszékhely	-0,062	0,009	-0,015
főváros	0,036	-0,124**	-0,068
anyagi tőke indexe	-0,056	-0,043	-0,020
szülők végzettsége			
apa végzettsége	-0,062	0,003	0,097
anya végzettsége	0,067	-0,045	-0,091
vallásosság (referencia: bizonytalan)			
egyházias	0,070	0,068	0,092
maga módján vallásos	0,055	0,143	0,094
nem vallásos	-0,073	0,055	0,145

eredményesség		0,083	-0,027	0,082
társas integráció		-0,106*	0,111*	0,090
<i>intézmény típusa</i> (0= kisebb intézmény, 1= tudományegyetem)		0,273***	-0,065	-0,100
<i>képzés típusa (referencia: alapképzés)</i>				
mesterképzés		-0,206***	-0,137**	-0,007
osztatlan képzés		-0,035	-0,083	0,117*
<i>tudományterület (referencia: agrártudomány)</i>				
bölcsészettudomány		-0,049	-0,085	0,074
társadalomtudomány		0,127	-0,077	0,062
természettudomány		0,039	-0,135	0,073
műszaki tudományok		-0,028	-0,235*	0,006
orvostudomány		0,041	-0,101	-0,017
művészeti képzések		0,027	-0,006	0,125
hittudomány		0,064	0,222**	0,067
Adj. R <sup>2</sup>		0,158	0,146	0,054

A „közéletorientált” faktor leginkább a tudományegyetem kategóriájába volt beágyazva – korábban láthattuk, hogy az értelmiségi szerepek mintázatai is speciálisak a négy nagy egyetemen. Negatív kapcsolat figyelhető meg ugyanakkor a társas integráció kapcsán – az erős hallgatói beágyazottság inkább elválk az intézményben érzékelt makrotársadalmi céloktól, és nem felerősíti azokat. A mesterképzés magyarázó ereje is jelentősnek bizonyult, de az összefüggés itt is ellentétes. A „segítő és mediátor” intézményi hatás több magyarázó változóba volt beágyazva. Itt már megjelennek a tudományterületek hatásai: a hittudományé és a műszaki tudományoké, illetve a főváros attribútuma esetében is szignifikáns összefüggés rajzolódott ki (negatív irányban). A mesterképzés kategóriája negatív értéket kap, ami azért is fontos lehet, mert egyetlen faktor esetén sem képezi ez a képzési szint az erőteljesebb, értelmiségi szerepekkel kapcsolható intézményi hatásokat – még az utolsó, „szakmai és kutatás-orientált” faktor esetében sem. Mindez arra utalhat, hogy az egyetem szocializációs mechanizmusa ebben a szegmensben halványabb, s a kimenet fókuszja sokkal inkább a munkaerőpiac irányába mutat. A bölcsészettudományok, amelyet a szakirodalom sokkal inkább lát morális elemeket telített területnek, nem kapcsolódott össze a másodikkal. A társas integráció kapcsán láthatjuk, hogy hatása pozitív a „segítő és mediátor” faktor esetében. A tudományos eredmények előállítását és a szakembereket magában foglaló harmadik faktort az osztatlan képzésekben való részvétel magyarázza egyedülként – tehát erős alapokon álló professziók esetében kap

magasabb értéket (az orvosi-, a jogász- és a tanárképzésben). A nagyobb tudományegyetemek hatása nem volt szignifikáns.

Alfejezetünk legvégén arra vállalkozunk, hogy az értelmiségi szerepek összetételét még egyszer megvizsgáljuk, de most úgy futtatjuk le a regressziós modelljeinket, hogy a független változók köre az intézményi hatásokat is tartalmazza, míg az értelmiségre vonatkozó koncepciók függő változóként szerepelnek. Reményeink szerint ezzel el tudjuk különíteni a tudományterületeket és az intézményi hatásokat, hiszen az előbbi kategória, mint korábban láthattuk, egyfajta érték- és habitusbeli választásként is felfogható. Az intézményi faktorok esetleges magyarázó ereje arra utalhat, hogy a felsőoktatás – ha nem is minden szegmensében, de – bizonyos szubkulturális szintjein a diákok gondolkodásmódja is formálható, tehát a tömegessé váló felsőoktatás világában is jelentősek a szocializációs hatások. A kapott adatokat a 12. táblázat foglalja össze.

**12. táblázat:** Az értelmiségi koncepciókat magyarázó háttérváltozók – intézményi hatásokkal kiegészítve (lineáris regressziós modellek béta értékei, CSAK Kutatás, N = 1502,  $p \leq 0,05$ , sig. = 0,000: \*\*\*, sig. 0,001 és 0,01 között = \*\*, sig. 0,01 és 0,05 között = \*)

	<b>intellektuel</b>	<b>morális és nemzeti</b>	<b>tudás-orientált</b>	<b>habitus-alapú</b>
konstans	0,374	0,217	0,383	-0,517
nem (1= férfi. 0= nő)	0,052	-0,048	-0,012	-0,059
<i>településtípus (referencia: kisebb város)</i>				
falu	0,014	-0,035	-0,047	0,002
megyeszékhely	0,050	-0,006	-0,042	0,111*
főváros	0,059	-0,007	-0,078	0,031
anyagi tőke indexe	-0,009	-0,080	0,015	0,021
szülők végzettsége				
apa végzettsége	-0,030	0,024	0,046	0,005
anya végzettsége	-0,111*	0,014	-0,021	0,013
<i>vallásosság (referencia: bizonytalan)</i>				
egyházias	-0,033	0,049	-0,079	0,067
maga módján vallásos	-0,042	-0,051	-0,123	0,017
nem vallásos	-0,198**	-0,173*	-0,098	0,002
eredményesség	0,044	0,064	-0,032	0,059
társas integráció	0,018	0,077	0,138**	-0,001

intézmény típusa (0= kisebb intézmény, 1= tudományegyetem)	0,123*	-0,113	-0,054	0,070
<i>képzés típusa (referencia: alapképzés)</i>				
mesterképzés	0,068	0,030	0,077	0,100
osztatlan képzés	-0,024	-0,003	-0,024	0,023
<i>tudományterület (referencia: agrártudomány)</i>				
bölcsészettudomány	0,090	0,162	0,069	0,057
társadalomtudomány	0,005	0,080	0,058	-0,006
természettudomány	0,051	0,106	0,061	0,060
műszaki tudományok	0,145	0,120	-0,005	0,085
orvostudomány	0,058	0,212*	0,052	-0,011
művészeti képzések	0,030	0,013	-0,043	0,059
hittudomány	0,006	0,100	-0,014	0,037
intézményi hatások				
közéletorientált	0,410***	-0,183***	-0,186***	-0,022
segítő és mediátor	0,057	0,231***	0,088	-0,049
szakmai és kutatás-orientált	0,075	0,044	0,197***	0,263***
Adj. R2	0,251	0,154	0,111	0,068

A táblázat alapján tehát kijelenthetjük, hogy az intézményi hatások faktorainak modellbe való beemelése megváltoztatta a magyarázó tényezők rendszerét. Eltűnt például a nem és az intellektuel faktor közötti kapcsolat – ez talán azzal magyarázható, hogy a férfiak által látogatott intézményekben a közéletorientált hatások erősebbek. Nem találunk kapcsolatot az eredményesség indexével sem – elképzelhető, hogy ebben az esetben is hasonló magyarázattal állunk szemben. A magasan kvalifikált édesanyák esetében a közéleti szerepértelmezés valószínűsége alacsonyabb. A nem vallásos kategória és a tudományegyetem hatásai azonban megmaradtak (az előbbi negatív, az utóbbi pozitív összefüggésben). Az egész modell legmagasabb béta értékét (0,410) is ebben az oszlopban találjuk: a közéletorientált intézményi faktor egyértelműen képes formálni azt a tartalmat, amit a diákok az intellektuel jegyekkel leírható értelmiségi léthez illesztenek. A morális és nemzeti faktor be van ágyazva a „nem vallásos” kategóriába, a társas integráció hatása viszont eltűnik, a tudományterületek hatásai pedig átrendeződnek. A hitéleti és műszaki tudományok ereje a modellben nem mutatható ki, miközben az orvostudomány esetén a társadalomjobbító, morális elemekkel telített koncepció jelentősebb lesz. A „segítő és mediátor” faktor esetén, ami tartalmilag is leginkább egyezik az értelmiségre vonatkozó utóbbi koncepcióval,

a táblázat oszlopának legmagasabb értékét találjuk. Az egyetemek közéleti-kritikai részvételt előmozdító hatása a segítő és nemzeti tartalmakkal ellentétes. A tudásorientált faktort korábban magyarázó változók hatásai is eltűntek (főváros, apa végzettsége, tudományegyetem, mesterképzés), a hallgatói integráció indexe kapcsán azonban az összefüggés továbbra is pozitív irányú. Korábban láthattuk, hogy az indexet a tanuláshoz kapcsolódó, beszédközösségre építő elemek is képezik – a szoros beilleszkedés tehát egy olyan értelmiségről alkotott képet mozdít előre, amelyben a szaktudás és az általános műveltség elemei keverednek. A közéletorientált faktor hatása ebben az esetben is negatív (lehetséges, hogy a tudáskészletek felhalmozó, passzív jellege miatt), a „szakmai és kutatásorientált” faktor hatása azonban erőteljes (és az oszlopban a legmagasabb). A habitusalapú faktor a megyeszékhelyen élő hallgatók esetében kap magasabb értéket (míg az eredményesség és mesterképzés hatása eltűnt), s ehhez a koncepcióhoz a magaskultúra fogyasztásával és a szakirodalom olvasásával is kapcsolatba hozható intézményi hatás („szakmai és kutatásorientált”) kapcsolódik. Összességében ez utóbbi faktornak a beágyazottságát sikerült a legkevésbé megragadnunk.<sup>155</sup>

### 7.3. A MINTÁZATOK MAGYARÁZATAI

Fejezetünk végén a részterülethez kapcsolódó kutatási kérdésekre és hipotézisekre válaszolunk. Az adatok értelmezését nehezíti, hogy hasonló jellegű, kvantitatív kutatási eredményekkel nem rendelkezünk, így az értelmezés során az elméleti keretekre fogunk támaszkodni.

Első kutatási kérdésünk a hallgatók értelmiségképre vonatkozott. Az értelmiséggel kapcsolatos fogalmakra és tulajdonságokra épített kérdéssor 18 itemet tartalmazott, amely a szakemberhez, az intellektuelhez és az intelligenciához kapcsolódó sajátosságokat foglalt magában (vö. Fónai, 2003). Az intellektuel szerepkészlet történelmi gyökerei Magyarországon halványabbak, illetve a politikai szocializáció speciális mintáival is számolnunk kell (Oross, 2013; Szabó, 1991), amelyek a közéleti szerepvállalást visszafogják. Az oktatáspolitikai szakember-orientációja erőteljes (Polónyi, 2013), az ideákhoz való kapcsolódás pedig megosztottságot generál az értelmiségen belül (Kristóf, 2011). Kutatásunk eredményei egy szakemberközpontú,

<sup>155</sup> A kutatás a témájából adódóan főleg nemi szerepekkel és párkapcsolatokkal foglalkozó kérdésblokkokat tartalmazott, így nem tudjuk például megvizsgálni a művelődési szokások, oktatói hatások, értékpreferenciák stb. erejét.



de annál jóval árnyaltabb értelmiségképet mutatnak, amelyet az egyértelmű morális és esztétikai kategóriákban való gondolkodás és az általános műveltség egészítenek ki. Erőteljesek azok az elemek is, amelyek az iskolai végzettség, a szellemi munka vagy a függetlenség irányába mutatnak. A szélesebb társadalomra irányuló kijelentések esetében elválik egymástól a mintaadás és a jobbító szándék, valamint a közéleti funkciók – pozíciójuk sem az átlagokkal, sem a faktorokkal modellezve nem mutat hasonlóságot. A szakmai elemek két szála (szaktudás, szakirodalom) szintén külön mozog. A magaskultúra fogyasztása a lista második felében foglal helyet, ahogyan a kritikai-közéleti funkciók mindegyike is. Összességében azt mondhatjuk, hogy a hallgatók értelmiségképéhez egyik ideáltípust sem tudjuk tisztán illeszteni, de inkább a szakember és az intelligencia keveredésével jellemezhető rajzolatot találunk. A faktorstruktúrát megvizsgálva a legérdekesebb eredménynek a „morális és nemzeti” faktor rajzolatát tarthatjuk, amely a nemzeti kultúrát, a jobbító és mintaadó szándékot, és a morális elemeket foglalja magába. Ehhez hasonló rajzolat az intézményi hatások kapcsán is megragadható. Korábban utaltunk rá, hogy az intelligencia definíciójához illeszthető ez a fajta beállítottság, azonban ott a nemzeti elemek nem voltak kizárólagosak, hanem csupán a modernizációs törekvések egyik szálát jelentették – úgy tűnik, hogy a Magyarországon ez a mintaadó-jobbító szándék a nemzeti keretek között, a posztmodern világlátástól távolabb rendeződik össze, és adja egy sajátos értelmezését az értelmiségről alkotott szerepeknek. Az intellektuel, a tudás- és a habitusalapú faktorok az értelmiséghez kapcsolt tulajdonságok egy-egy jobban körülhatárolható elemét ragadták meg.

Az intézményi hatások esetében, amely a második kutatási kérdésünket képezte, a szaktudás dominanciája erőteljesebbnek tűnik, a többi elem (morális tartalmak, általános műveltség) csak nagyobb leszakadással követi az első két itemet. Ez illeszkedik ahhoz a képhez, amelyet az elméleti keretekben a felsőoktatás szocializációs mechanizmusa kapcsán leírtunk – de a hatások itt sem jellemezhetők csupán szakmai tartalmakkal. A mintaadás-jobbítás itt is elválik a közélet más formáitól, a nemzeti és globális kontextusok hatása csekély, a tudományos eredmények terjesztése pedig megelőzi a tudományos produktumok létrehozását (ami a hallgatók kutatói aktivitásának csökkenésével is párhuzamba állítható – Naidoo, 2005; Henkel, 2010). Bár korábban láttuk, hogy az egyetem politikai szocializációs színtérként is felfogható, a kutatási eredmények arra utalnak, hogy ezek a funkciók gyengébben jelennek meg a felsőoktatásban. A faktorok rajzolata egy intellektuel elemeket és a magaskultúrát magában foglaló („közélet-orientált”), egy jobbító szándékot, mintaadást, nemzeti és morális elemeket tartalmazó faktort („segítő és mediátor”), illetve

egy szakmai-tudományos profilú hatásmechanizmust különítenek el („szakmai és kutatásorientált”). A második faktor rajzolata kiegészül a függetlenséggel, a közvetítő szerep pedig ebben az esetben elválík a többi közéleti tartalomtól. A harmadik faktor „hatóköre” nem éri el a társadalom egészét, inkább egy habituselemeket magába foglaló, elefántcsonttorony-jellegű attitűddel írható le.

Harmadik kutatási kérdésünk a háttérváltozók hatásaira vonatkozott. A modellben számos olyan elemet szerepeltettünk, amelyet a szakirodalom az értelmiséghez, illetve az intézményi hatásokhoz kapcsolt. A szociodemográfiai változókon túl (ami például a nemi szerepek közéleti részvételt alakító hatásában is megjelenhet) lehetséges magyarázó erőt kapcsoltunk a tudományterületekhez (Reuben, 1996), az egyetemi integrációhoz (Weidman, 2006), az egyetemek méretéhez (Tinto, 1975), míg a vallásosság beemelését az értékekkel való szoros kapcsolata miatt láttuk indokoltnak. Az eredményesség a tudományos mezőhöz való adaptációt mérte, s felhasználtuk a képzési típusok három attribútumát is. Kutatási kérdésünk megválaszolására egyrészt az intézményi hatásokat magyarázó modellt (10. táblázat), majd az értelmiségi koncepciókat magyarázó, hatásokkal is kiegészített táblázatot használjuk fel (11. táblázat). Az intézményi hatások a szociodemográfiai mutatókba nincsenek beágyazva (kivéve a főváros negatív magyarázó erejét a „segítő és mediátor” faktor kapcsán). A társas integráció esetében láthatjuk, hogy az nem minden, az intézmények által közvetített hatásmechanizmust erősít fel (a „közéletorientált” faktorial negatív a kapcsolata), és az a leegyszerűsítő összefüggés, hogy a szoros társas beilleszkedés minden transzmissziós folyamat eredményességét emeli, nem működik. Ez leginkább Bogler és Somech (2002) kutatási eredményeivel állítható párhuzamba. A közéleti szerepekre való felkészítés erősen jelenik meg a négy nagy tudományegyetemen, ezek hatása tehát sajátos, a kisebb intézményektől elkülöníthető. A mesterképzés nem fokozza a hatások intenzitását, sőt, csökkenti az első két faktor erejét, és nem formálja erőteljesebben a kutatói és szakmai elemeket tartalmazó harmadik faktort sem. Mindez a mesterszakos diákok egyetemi integrációjának problematikus voltára hívja fel a figyelmet. Ez utóbbi elemek ugyanakkor megjelennek az osztatlan képzéseken, tehát a hosszabb képzési időtartam és a kiforrott professziók a szakmai és kutatói elemek átadásában sikeresebbek. A tudományterületek hatása az elvárásainkkal nem egybeesve csekélynek mutatkozott, és két logikus összefüggést produkált (a „segítő és mediátor” hatás a hittudományi képzésekhez kapcsolódtak, míg a műszaki területen ezt sokkal kevésbé érzékelték a hallgatók). Az értelmiségi szerepek faktorait magyarázó változókat a 11. táblázat mutatta be. Ekkor már az intézményi hatásokat is beemeltük a modellbe. Az egyes faktorok a szociodemográfiai háttérrel csekély számú, de

szignifikáns kapcsolatot mutattak. A vallásosság egyik formája sem erősítette fel a makrotársadalomra vonatkozó szerepeket, ugyanakkor a „nem vallásos” kategória elmozdított ezektől. A „habitusalapú” faktor, ami a szellemi munkával, a szakirodalom olvasásával és a magaskultúra fogyasztásával volt leírható, a megyeszékhelyeken élő hallgatókra volt jellemzőbb, és fontos összefüggés volt az is, hogy az anya magasabb végzettsége nem eredményezte az intellektuel faktor magasabb értékét – miközben a közügyek iránti érdeklődés és az iskolai végzettség lineárisan összefüggő tényezők a magyar fiatalok esetében (Oross, 2013). Az intellektuel szerepeket a tudományegyetemre járó diákok jobban képviselik (tehát nem csupán érzékelik az erre irányuló hatásokat), az egyetemi integráció magasabb fokával pedig a tudáselemek nagyobb fontossága jár együtt. A tudományterületek egy kivételtől eltekintve nem gyakoroltak hatást a faktorokra (az orvostudomány a „morális és nemzeti” faktort formálta).

Negyedik kutatási kérdésünk a két terület összefonódására vonatkozott. Mindez azért is fontos, mert a hallgatói szocializáció gyengülésével (Lähteenoja és Pirttilä-Backman, 2005) az egyetem hatásmechanizmusának gyengülése is együttjárhat. A 11. táblázat utolsó sorai azonban számos és erős szignifikáns kapcsolatot tartalmaznak (minden egyes faktor esetében a legmagasabb béta értékekkel), ami arra utal, hogy az egyetemek hatása az értelmiségképzés területén kimutatható és bizonyítható – a felsőoktatás tehát még jelen formájában is fontos szocializációs közeg. A „közéletorientált” faktor emeli az intellektuel szerepértelmezést (a másik két faktor értékét viszont csökkenti), a „segítő és mediátor” elemek pedig hozzájárulnak a „morális és nemzeti” predispozíciók kialakulásához. A „szakmai és kutatóorientált” faktor, tehát az egyetem szaktudást és kutatótevékenységet központba helyező hatása pedig egy „tudásorientált” és egy „habitusalapú” értelmiségkép esélyét növeli. Az egyetemek hatásai tehát, amelyek deklarált és dokumentumokban lefektetett elemeken vagy informális alapokon nyugodhatnak, a hallgatói közösségekbe vagy oktatói hatásokba beágyazva alakítják a diákok gondolkodását, és nagy valószínűséggel a hallgatók későbbi értelmiségi szerepkészletén is rajta hagyják a nyomukat.

Munkánk jelen szakaszában három hipotézist fogalmaztunk meg. Az első hipotézis (H1A) szerint mind az értelmiségi szerepek, mind az intézményi hatások esetében a szaktudás eleme lesz az első pozícióban, ha az átlagokat megvizsgáljuk. Ezt a hipotézisünket bizonyítani tudtuk, bár láthattuk, hogy az értelmiségre vonatkozó koncepciók tartalma változatosabb, bár az egyetemek hatása inkább szakmai fókuszú (itt az első és a második elem is a szaktudáshoz kapcsolódott, és a többi item nagyobb leszakadással követte).

A második hipotézisünk (H1B) a regressziós modellekben az intézmény méretének hatását, illetve a tudományterületek kiemelkedő hatását valószínűsítette. Ezt a hipotézist részben tudtuk bizonyítani. Az intézményi hatások közül két faktort valóban ezek a változók magyaráznak (10. táblázat), de a kapcsolat nem általános. A „közéletorientált” faktort alakította a tudományegyetem attribútuma, a „segítő és mediátor” faktort pedig két tudományterület formálta leginkább, de ezek a hatások az értelmiségi szerepek esetében vagy csekélyebbek voltak, részben pedig eltűntek (11. táblázat).

A harmadik hipotézis (H1C) a két modell összekapcsolódását feltételezte, tehát az intézményi hatások erős hatását az értelmiségi szerepekre. Ezt a hipotézist valószínűsíteni tudtuk, ami alátámasztja azon feltevésünket, hogy az egyetemeket nevelésszociológiai térként definiáljuk. Mindazonáltal az eredmény arra is rámutat, hogy az intézmények hatása nem a formális és jól megragadható háttérváltozók mentén írható le teljes mélységében (méret, képzés típusa, tudományterület stb.), hanem minden valószínűség szerint egyedi, tanszéki-intézeti szubkultúrák szintjén kell megpróbálnunk feltárni annak a hatásmechanizmusát – még hozzá úgy, hogy megszólaltatjuk a folyamat legfontosabb résztvevőit, a hallgatókat és az oktatókat. Munkánk következő két fejezete erre vállalkozik.

## 8. ÉRTELMISÉGKÉPZÉS – OKTATÓI SZEMMEL

Munkánk során 31 oktatói interjút készítettünk. Az elemzés során három területre fogunk fókuszálni: egyrészt a hallgatói bázis leírására, másrészt az egyetemnek mint tanulási és kulturális térként való definiálására, harmadrészt pedig az oktatói pálya megélésére. Az egyes témák kibontása után igazolni próbáljuk az ide kapcsolódó hipotézisünket. Az interjúalanyok számkódjait a 2. táblázat tartalmazza (140. oldal).

### 8.1. A HALLGATÓI BÁZIS LEÍRÁSA

Az első kutatási kérdésünk a hallgatók jellemzésével volt kapcsolatos. Az interjúnak egy kérdésblokkjában arra kerestük a választ, hogy milyen jellegzetességgel írnák le az általuk tanított diákokat az interjúalanyok, s látnak-e ezekben a jellegzetességekben változást. A hallgatói bázis leírása során a leggyakrabban használt kategóriák a „vegyes” (1, 2, 6, 12, 13, 14, 17, 23, 25, 26, 29, 30, 31) és a „felhígult” (4, 5, 7, 9, 15, 16, 19, 24, 27) voltak. Az első esetben a hallgatók közötti nagy különbségekre reflektáltak a megkérdezettek, és ezt több alkalommal egy kinyíló ollóként értelmezték akár társadalmi háttér, akár pedig képességek területén. A második esetben egy negatív irányba történő elmozdulás volt a jellemzés lényeges eleme. Mind a „vegyes”, mind pedig a „felhígult” kategória összekapcsolódott a felsőoktatás tömegessé válásával, a bejutási esélyek megváltozásával, tehát a bemeneti szelekciós mechanizmusok átalakulásával. A nem fővárosi interjúk esetében több esetben jelent meg az intézmények vonzáskörzetére tett utalás (a jobb hátterű, tehetségesebb fiatalokat elszívják a fővárosi intézmények, míg az expanzió előtt ez nem volt jellemző), illetve a társadalmi háttér és a mobilitási hajlandóság közötti kapcsolat is említésre került (a hátrányosabb helyzetű, falusi fiatalokat jobban kötik a családi szálak, így helyi intézményeket választanak). Egy nem fővárosi, de magas ponthatárokkal bíró gazdasági képzés esetében az interjúalany úgy fogalmazott, hogy azok a jó képességű diákok választják az intézményt, akik a budapesti képzés költségeit nem engedhetik meg maguknak (11), míg egy másik esetben az hangzott el, hogy „*aki teheti, az nem ide jön.*” (28). Kiemelendő ugyanakkor, hogy a kevésbé szelektált hallgatói bázis nem

minden esetben telítődik negatív tartalmakkal. Az oktatók egy része a szakok közötti eltérésekere is reflektált (7, 15). Az időbeli változások leírása negatív folyamatokkal jellemezhető, de azt is látni kell, hogy van olyan intézmény, amely a születése óta mindig is hátrányos helyzetű diákokat fogadott – ebben az esetben a szociális problémák, krízishelyzetek még dominánsabb jelenléte volt megfogható az interjúkban (20, 21).

*„Itt van egy olyan 30–40, néha 50%, aki valószínű, hogy az oktatási expanzió-  
nak köszönhetően van egyáltalán a felsőoktatásban.” (15)*

*„Van olyan képzésünk, ahol a hallgatók nem jogászok, hanem egy hároméves alap-  
képzésre járnak. Ott látom, hogy azoknak a gyerekeknek 80–90%-a nem egye-  
temre való.” (7)*

*„Vannak egészen extrém eseteink. Volt egy srác, nem nagyon tanult, nem is nagyon  
tudta (a szakmáját). Kérdeztem tőle, mit csinált, mielőtt ide jött? Mondta, birka-  
pásztor volt. Hú, szuper, ez jó nagy váltás. Mondom, akkor itt egy csomó mindent  
tud tanulni. És akkor mondta, hogy igen, de utálja a számítógépeket.” (18)*

*„A műszaki képzésekbe belépő hallgatók többsége a szakközépiskolából jött. De  
egyre kevesebben jönnek onnan. Magánvéleményem, hogy szerintem úgy süllyed  
a középiskolai oktatás színvonala, hogy a szakközépiskolából egyre kevesebben  
jutnak el a felsőoktatásba.” (10)*

*„Annak idején kemény felvételi rendszer volt. Ma meg lényegében mindenkit fel-  
veszünk, és finanszírozási okok miatt is, akár mesterséges lélegeztetéssel is, de benn  
tartjuk őket. Az az érdekünk, hogy minél tovább benn maradjanak. Bármennyire  
is azt gondoljuk, hogy jobban járnának ők maguk is, hogyha most kitennék  
őket.” (16)*

*„Az orvoscépzésnek régen volt egy komoly presztízse, ezért viszonylag értelmes em-  
berek jöttek ide, és magas volt a felvételi ponthatár. Amennyire én tudom, most  
már a legjobbak nem ide, hanem pénzügyi, jogi irányba mennek. Most nem olyan  
diákok vannak, akik tényleg nagyon intelligensek, értelmesek, hanem inkább  
olyanok, akik jól tudnak tanulni.” (4)*

*„Jellemző módon a hallgatóink szülei nem diplomások, és nem az elit gimikből kerülnek ki a diákjaink. Onnan kevesen érkeznek. De tavaly volt egy ilyen hallgató, aki a ....-ban (gimnázium neve) végzett. És október környékén mondta nekem, hogy most először érzi jól magát az oktatási rendszerben. Idáig rettenetes volt, pocsek volt, minden reggel fejfájással ment, időnként hányás után az iskolába. Nem feltétlenül jelent az hátrányt, ha nem az elit gimikből kerülnek ki.” (24)*

A diákok tudásszintjének jellemzése során be tudtuk azonosítani azokat a problematikus területeket, amelyeken az oktatók hiányokat érzékelnek. Az így kapott minták értelemszerűen be vannak ágyazva a tudományterületekbe is – tehát a természettudományos tudás hiátusa kevésbé fog problémát jelenteni a bölcsészképzéseken, ugyanakkor ilyen „átkapcsolásokra” is találtunk példát az interjúkban.<sup>156</sup> A tapasztalt hiányosságok három fő területhez voltak köthetőek: olvasás és szövegértés (7, 11, 13, 15, 17, 18, 20, 22, 23, 27, 29) matematika (10, 11, 16, 23, 29), illetve természettudományok (2, 10, 6, 12, 25, 28). Más esetben az általános műveltség egészéhez illesztették a hiányokat az interjúalanyok (1, 22), a jogi és a társadalomtudományi képzésekben pedig a történelemtudáshoz kapcsolódó reflexiókat figyelhetünk meg (8, 24, 29, 2). Ahogyan az elméleti keretekben kifejtettük, a tudáselemek egymáshoz nem illeszkedése a magyar közoktatás egyik problémája – erre is találtunk utalást az interjúkban, ahogyan arra is, hogy megszerzett tudás nem ültethető át a gyakorlatba, más tantárgyak esetén pedig egyszerűen nem hívható elő. A problémák gyökerét az interjúalanyok a közoktatás hiányosságaival, a szakképzés átszervezésével, bizonyos tanórák számának csökkentésével magyarázzák, de az oktatóknak nehézséget jelent például az is, hogy az emelt szintű érettségivel bíró diákokat egyszerre tanítják azokkal a hallgatókkal, akik szakközépiskolából érkeztek vagy emelt szintű érettségit nem tettek. A fogalmazási- és íráskészség, a szókinccs, a szövegértelmezés és a lényeg kiemelése problémát okoz az egyetemi tanulmányok során. Az interjúk egy részében megjelent az is, hogy a tananyagot nehéz „élővé” tenni úgy, hogy a példákat nem tudják, vagy csak korlátozott mértékben a mindennapi eseményekhez, általános műveltséghez kötni. A kirajzolódó kép ugyanakkor itt sem minden esetben negatív – egyrészt a helyzetet az oktatók logikus változásnak látják, másrészt pedig olyan tulajdonságokkal egészítik ki, amelyek az általános és tantárgyi tudás hiányosságait

<sup>156</sup> Egy informatikai szakkifejezés a Gulliver utazásaiból származik, amit az oktató (19) a diákok irodalmi alpműveltségére szeretett volna építeni. Más esetben a természettudományos képzésekben jött elő az irodalmi műveltség hiánya (17), vagy a művészeti képzésekben a földrajztudás hiátusa (2).

kompenzálni tudják (nyitottság, érdeklődés, motiváció, tudatosabb karrierépítés és jobb nyelvtudás – 3, 5, 9, 12, 16, 17, 26, 30). Sporttudomány területén a fizikai képességek romlása jelent meg az interjúban (31). A tantárgyi tudás hiányosságai az egyetemek feladatai közé emelik be a felzárkóztatást, ami szintén nem egyértelműen negatív jelenség, hanem egy logikus intézményi reakció (7, 21).

*„Írtam jegyzetet rengeteg példával. Hogy tudja kötni a mindennapi élethez. Hogy az Uber egy startup, és hogy alakult meg. Két szilícium-völgyi egy konferencián volt, és nem tudtak taxit fogni, innen jött az ötlet. Úgy gondolom, innen lehet megjegyezni, hogy mi egy startup. És ők néznek rám, mert nem is tudják, hogy mi az az Uber, pedig a taxisok is sztrájkoltak éppen. Meg úgy nem is érdekli őket.” (11)*

*„Mondta a hallgató, hogy már ötödjére vizsgázik, bizottság elé megy. Ami tananyag volt, az 15 oldal, A4-es, 12-es betűméret leírva. Mondom, hogy lehet ebből megbukni? Elkértem az anyagot. És gyakorlatilag nem volt olyan mondat, amiben ne lett volna mondatszerkesztési hiba, vesszőhiba, helyesírási hiba.” (11)*

*„Fel kell világosítani őket, hogy a Nők Lapja Café az nem számít hivatkozható forrásnak például a családon belüli erőszaknál. Tehát sokszor az értékes információt nem tudják megkülönböztetni, ez hiányzik.” (29)*

*„Van ez az elgondolás a fiatalokról, hogy kenik-vágják a számítógépet, de ez rendre megcáfolódik egyébként. A digitális írástudás kimerül ott, hogy pörgetik a Facebookot meg az Instagramot. De hogy egy Wordöt vagy egy Excelt hogyan kezelünk... És itt most visszautalok a középiskolai oktatás hiányosságaira.” (24)*

*„Nyelvi képesség, fogalmazás, helyesírás – ezek romlanak. De hogy a középiskolai szint csökkenését jelzi-e, vagy azt, hogyha sms-ben kommunikálsz, akkor a hosszú szövegírási képesség romlik, azt nem tudom. Nem alakul úgy ki (ez a készség most). Mi még leveleztünk gyermekkorunkban. Ez bizonyos szempontból természetes folyamat.” (23)*

*„Itt az alapműveltség kérdése. Vannak olyanok, akik azt gondolják, hogy ebben vannak sávok. De attól függ, mit tekintünk alapműveltségnek. Ami a NAT-ban van? Én soha nem hökölök meg azon, hogy olyan dolgokat nem tudnak, amik alapvetések. Akkor ebbe bele kell menni. Azon szoktam meglepődni, ha második,*



*harmadik évben is megmaradnak a közbeszéd jellegű valóságértelmezések. A mindennapi diskurzusnak a világlátásai.” (21)*

*„Az is előfordul, hogy természettudományos órákat vesznek el a matek javára – mert az érettségi tantárgy. Főleg, ha azonos tanár tanítja. De most már azt sem tud elvenni, mert a szakgimnáziumban alig van természettudományos oktatás.” (10)*

A diákok művelődési, olvasási szokásaira az interjúalanyok egy részének nem volt rálátása (ez inkább volt jellemző az orvosi és természettudományi képzéseken), ami a megkérdezettek szerint a tananyag mennyiségével magyarázható (az órák nem biztosítanak lehetőséget a beszélgetésekre), más esetekben ugyanakkor részletes leírást kaptunk a diákok által olvasott könyvek típusáról vagy a szórakozási szokásairól (amelyben a magaskulturális elemek ritkábban jelentek meg). A kirajzolódó művelődési minták egy, magaskulturális elemeket ritkábban, tömegkulturális elemeket pedig gyakrabban tartalmazó vegyes fogyasztás képét rajzolják ki (2, 3, 15, 18, 22, 25, 31), amelyben a filmek hangsúlyosabban jelennek meg, mint az irodalom (25, 27). A komoly tanulmányi leterheltség a szabadidős- és sporttevékenységeket korlátozza – például az orvosi képzésen (3). Az olvasás alacsony aktivitásának fokát az alap- és középfokú oktatás irodalomtanításában is kell keresnünk (28).<sup>157</sup> Az olvasás ugyanakkor más formákban, de jelen van a diákok életében. Az is látszik, hogy ennek kompenzálására az oktatók szövegrészleteket visznek az órára, azokat felolvassák vagy felolvastatják, majd közösen értelmezik.

*„Tévét is néznek, olvasnak is, csak nem úgy, ahogy mi... Van most olyan csoportom, ami véleményt formál. Ez a ritkább eset. Mert úgy gondolják, hogy a politika meg a gazdaság az nem rájuk vonatkozik.” (18)*

*„Néha próbálok színesítő szándékkal filmekre utalni, és csak néznek, hogy az meg milyen film, mert még sosem hallottak róla. Sokszor elgondolkozok rajta, hogy mit csinálnak amúgy a szabadidejükben, mert olvasni nem nagyon olvasnak, de filmeket sem néznek.” (29)*

157 Az olvasás, ami az értelmiség habitusához szorosan kapcsolódik, a hallgatói interjúknak is egy kulcsfontosságú eleme volt. A kötelező olvasmányokhoz és az irodalomtanításhoz való disszonáns viszony a beszélgetések talán legdinamikusabb részeit képezték: a hallgatók tehát involválódtak a témába.

„Most mindenféle eszközök állnak rendelkezésre, amiből dőlnek a képek és a hangok. És leültetni őket egy csendes könyv elé, az nem könnyű feladat. Ez az egyetemi hallgatóknál is meglepetéskeltető. És tudomásul kell venni, hogy „A köszívű ember fia” csodálatos, de ez már nem megy ezeknek a gyerekeknek.” (24)

„Volt, aki megkérdezte, hogy ki írta a Vörös és feketét. És nem tudta senki. Ott ült vele szemben az egész évfolyam, és senki nem tette fel a kezét. Tanárszakosok voltak, zömmel bölcsésztanárok.” (13)

„Nagyon furcsa egyébként, hogy a mi hallgatóink zenészként nem járnak koncertekre. Már nagyon érintettnek kell lennie ahhoz, hogy eljöjjenek rá, de csak úgy kedvtelésből nem mennek.” (1)

Az interjúvázlat konkrétan nem kapcsolta össze a hallgató bázis leírását a generációs sajátosságokkal, ugyanakkor ez a reláció (szinte minden esetben az IKT-használattal összefonódva) sok interjúban megjelent (1, 3, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 17, 18, 22, 25, 29, 30). Mindennek az eredménye egy, a világról való másfajta tudás, az információk keresésének eltérő forrásai vagy az eszközhasználatból való függőség, de a következmények a tanítási folyamatot is alakítják (például azt, ahogyan egy órát meg kell tartani és fel kell építeni, az előadásokhoz való viszonyt, illetve azt, hogy milyen szövegeket lehet felhasználni az oktatás során). „Nem az általános műveltségre építetek, hanem a digitalizált hírfogyasztásra” (23) – hangzik el az egyik beszélgetésben. A generációs szakadék élesebbé válása, a diákok világtól való nagyobb távolság több esetben is megjelenik a szövegekben. A hallgatók közéleti tudásának elsődleges forrásaként az oktatók a közösségi oldalak hírfolyamait nevezték meg, és nem a hírportálokat, ami az oktatók és a hallgatók közötti távolságot is növelni tudja – hiszen, mint azt az egyik interjúalany megfogalmazta, néha olyan érzése van, mintha nem is ugyanabban a világban élnének („Nem világos sokszor, hogy miről is beszélnek, vagy milyen problémáik vannak.” – 8). Itt is hangsúlyozni kell azonban, hogy az oktatói vélemények, még ha távolságot is sugallnak, nem minden esetben negatívak, és pozitív tulajdonságokkal vagy a megértés narratívájával egészülnek ki (14, 18, 30). A pandémiás időszakban arra is volt példa, hogy a diákok segítették az oktatókat a digitális átállásban (3).

„Amúgy sem szeretem a fiatalokat leírni vagy szapulni valamilyen oknál fogva. Hiszek a fiatalokban, és mindig is hittem. Még ha nem is olvasnak, vagy más a magatartásuk, mások a cselekvési mintáik, mint a mieink voltak. Ebben rengeteg generációs dolog van. Ők abszolút alkalmasak arra, hogy embert faragjunk belőlük.” (14)

„(A hallgatók) nehéz helyzetben vannak, mert munka fog kelleni, tehát munka felé orientálódnak. Látják, hogy a világ bonyolult. Rég nincsenek illúzióik, sokkal realistábbak. Ezért alig lehet őket rábeszélni, hogy tessék kimenni külföldre. Mi lehet az oka? Aggodalmak és félelmek. Az orientációjukban ennél fogva nem a nyitottság és a világ bővítése van, hanem az információknak a teljes használhatósága”. (14)

„Vannak ismeretmorzsák, de nem képesek az összefüggéseket megtalálni. De biztos nem hülyébbek a gyerekek, már bocsánat, mint mi voltunk. Nem a szellemi képességekkel van a baj. Sejtésem szerint az informatika meg a számítógépek előretörése lehet a felszínességben, ezért nem tudnak elmélyülni semmiben.” (18)

„Bármilyen hírhez, információhoz hozzáférnek. De az az érzésem, hogy mi ebben sokkal több csodát látunk. Mert tudom, hogyha keresek valamit, nincs szükségem egy nagy könyvtárra. Nem fogják fel ennek a lehetőségét, és nem is jól használják. Mivel most nem kerül erőfeszítésbe, ezért jelentősége sincsen.” (2)

„Én tőlük szoktam segítséget kérni. A digitális oktatásba, egy hetem volt, hogy belejőjjenek. Hogy lehet rajzolni, radírozni, ha már megosztom a képernyőmet. Felcserélődtek a szerepek.” (3)

„Személyesen kellett beszélnem az oktatóval, hogy szűrje meg a tananyagot, kommunikáljon, emelje ki a lényegét, mert ez az anyagmennyiség már ennek a generációnak nem megy.” (6)

„Régebben jellemzőbb volt az, hogy megtervezték, amit csinálnak (a hallgatók). Mondjuk egy problémamegoldást. Egyik módon nem ment, megtervezték a másikat. Most azt látom, hogy nézik a Google-t, Youtube-ot, mi van rajta. A huszadik majd bejön, és megoldja a problémát. Kicsit furcsa, és én is fogom a fejem, hogy Úristen, de azt kell, mondjam, hogy működik.” (18)

Az interjúk során olyan tulajdonságokat és sajátosságokat is megneveztek az oktatók, amelyek az előbbi kategóriákba (társadalmi összetétel, tudásszint és műveltség, generációs sajátosságok az IKT alapján) nem voltak beilleszthetők. Munkánk témája szempontjából kulcsfontosságú a véleményformálás, a vitakészség és a kritikai funkciók gyakorlása, aminek alacsony szintjét három interjúalany egyértelműen a közoktatás sajátosságaihoz köti (13, 17, 24). Annak a megértetése, hogy valakinek saját véleménye lehet, és azt el is merje mondani a tanórán, gyakorlatilag hónapokig tartó folyamat eredménye. A tudáshoz való viszony megváltozására és az problémamegoldás átalakuló folyamatára is találunk utalást (10, 18). A munka és az ingázás, amely a hallgatói bázis leírásának fontos elemét jelentette az elméleti keretek során, pozitív és negatív színben is feltűnhet: egyrészt elveszi az időt és az energiát a tanulástól, csökkenti a hallgatói szocializáció mélységét (17, 18, 19, 21, 23), másrészt motiváltabbá teszi a diákokat (11, 26), hiszen a tanuláshoz szükséges anyagiakat teremtik elő ezzel. Az interjúk egy részében megragadható a korábban már ismertett praktikus és utilitarista beállítottság (14, 15, 21), a posztadoleszcencia, illetve az önállóvá válás kitolódása is (5, 27, 31). Az idősebb interjúalanyok (akik jelen esetben magas publikációs és citációs indexszel leírható természettudományos kutatók is voltak) esetében a rendszerváltás előtti időszakokkal való összehasonlítás is megjelent a beszélgetések során, hiszen a mai világ olyan mértékben van nyitva a diákok előtt (például a tudomány fősodrába tartozó szakirodalmak elérése, külföldi ösztöndíjak vagy nemzetközi konferenciák), ami a Kádár-rendszerben elképzelhetetlen lett volna (16, 30). A szakról való előzetes tudás hiánya a motiválatlansággal egybefonódva is megjelenhet (12, 31).

*„Abban mások (a mai hallgatók), hogy elfoglaltabbak. Másrészt több a családi probléma. Sokkal több szociális probléma és hátrány van, amit nekünk valahogy kompenzálnunk kell.” (20)*

*„Nagyjából november eleje, mire el is mondják a véleményüket. Addig hiába kérdezem őket. Aztán egyszer csak elkezdenek beszélni, és elmondják, hogy ők ehhez nincsenek hozzászokva, hogy meg lehet fogalmazni kritikai álláspontot. A jelen oktatási rendszer ennyire letöri a gondolkodás artikulálását.” (24)*

*„Kiviszik a hallgatókat diákmunkára, mert ezt dotálja az állam. A vállalatnak ez jó, a hallgatónak jó. Igen ám, csakhogy nem halad úgy a hallgató. Amikor már nem tudja fenntartani a diákstátuszát, meg úgy sem tudja befejezni a képzést,*

*akkor egy év múlva a vállalat kirúgja. Mert nincsen papírja, nincsen rajta támogatás. És akkor ott van a hallgató öt év múlva diploma nélkül és munka nélkül.”*  
(18)

*„A legnagyobb probléma a motiváció hiánya. Tehát szeretnének egyetemre menni, de valójában nem tudják, hogy mit szeretnének ezzel kezdeni. A közgazdászok jól keresnek. Akkor az jó lesz, menjél annak. De a gyerek saját motivációját talán soha senki nem kérdezi meg.”* (12)

## 8.2. AZ EGYETEM MINT KULTURÁLIS ÉS TANULÁSI TÉR

A hallgatói bázis jellemzése után az egyetemi szocializáció mélyebb feltárására vállalkozunk. Az egyetemek intézményi klímájának fontos részeit képezik a különböző, hallgatók számára rendezett programok – joggal feltételezhetjük, hogy a hallgatókat ért szocializációs hatások egy jelentős köre ezeken a programokon realizálódik. A helyszíneken áttekintve szakmai rendezvényekkel mindenhol találkozhatunk, ugyanakkor a kulturális programok megjelenése eltérő. A kulturális programok hiánya több okkal magyarázható. Bizonyos karokon ezek a rendezvények csak összegytemi szinten valósulnak meg, a hallgatók pedig erről emailben vagy Neptunon keresztül kapnak értesítést. Ezeken a színtereken az oktatók elmondása szerint (2, 7, 8, 30) a hallgatók, bár a „nagy” egyetem részét képezik, nem integrálódnak az intézménybe a különböző programok mentén. Elmondásuk szerint vagy igényük nincs rá, vagy pedig túl leterheltek a magas követelmények miatt. A kisebb egyetemeken vagy a szeparáltabb egyetemi karokon azonban komplex, a magaskultúrát is magába foglaló gyakorlatok működnek, és több helyszínen találtuk nyomát a városi intézményekkel való együttműködésnek (színházbérlet, moziban igénybe vehető kedvezmények, megyei könyvtárak látogatása – 6, 11, 13, 15, 31). Az író-olvasó találkozók, filmklubok említése gyakoribb (volt, ahol 24 órás filmklubot is szerveztek – 20), de megjelentek a szabadidős és kulturális programok között a táncházak (25) is. A kulturális programok kapcsán meg kell jegyezni, hogy fontos a campus városban való elhelyezkedése – a szeparált, egyetemváros jelleg el tudja választani a diákokat a kulturális eseményektől, míg az egyik helyszínen („*az egész város maga egy campus*” – 16) a diákokat szervesen illeszti bele a rendezvényekbe. Szakestek, bálók, bulik (általában a HÖK által szervezve) azokon a helyszíneken is vannak, ahol a kulturális rendezvények hiányoznak. A meglévő programok látogatottságával kapcsolatban a vélemények eltérők

– de az látszik, hogy ezek szervezéséhez szabad oktatói kapacitások is kellenek, és olyan kommunikációs csatornák használata szükséges, amely túlmutat a Neptunon kiküldött üzenetek határán. Az egyik helyszínen a színházlátogatás kurzus formájában valósul meg (15), és a kezdeményezés évek óta sikeres. A rendezvények iránti esetleges alacsony érdeklődésnek oka lehet a város széles programkínálata, a tanulók magas leterheltsége (4, 8) vagy ingázása (22). Ahol zeneművészeti képzés működik, ott az egyetemek programkínálata komolyzenei elemeket sokkal inkább tartalmaz. Érdekes tény, de az oktatók elmondása alapján a nagyobb egyetemek karaira járó diákok gyakran izoláltabbak, hiszen intézményi/kari rendezvényeket nem szerveznek, a központiakra pedig a diákok nem jutnak el. Szakmai programokat szinte minden intézmény kínál, és bizonyos esetekben ezeket a hallgatók maguknak is szervezik – tehát a HÖK-ön kívül, az előadók kiválasztásától a rendezvény lebonyolításáig (19). A szakmai rendezvények látogatását sok esetben kötelező tevékenységként kezelik az intézményekben – így biztosítva a résztvevők meglétét. Az egyetemi oktatók szakmai előadásai a campuson túli közönséget is vonzani tudják (8, 15, 17), tehát a város és a campus kulturális-szakmai összekapcsolódása kétirányú folyamat. A szakmai rendezvények látogatottságáról is vegyes kép rajzolódik ki, s ezek szervezésének feladata is gyakran az oktatókra hárul.

*„Nálunk az egyetemen van ilyen tárgy, amit felvehetnek a hallgatók. Van egy színházunk, és három vagy négy előadásra kell elmenni, és ezeket meg is tudják beszélni. Nagyon népszerűek. A levelezősök közül sokan csütörtökön, pénteken itt vannak, és kivesznek egy kollégiumi szobát. Pénteken elmennek színházba, és teljesítik a kurzust. Én azt látom, hogy divattá vált, hogy elmennek színházba.” (15)*

*„Volt koncert, és gondoltam, hogy elmegyek én is, mert elvegyülök majd, úgysem fognak megismerni. A zenekarral együtt voltunk húszan. Ki is fordultam onnan. És azt az együttest hívták meg, amit megszavaztak a hallgatók. Megszavazták több százan, és ennek ellenére nem jöttek el.” (11)*

*„Nevetünk rajta, de arra nehéz rávenni őket, hogy a koliból, ami 30 méterre van a főépülettől, átjőjön. Ha már felvette a melegítőjét, meg felhúzta a papucsát, és utána újra átöltözzön, azt nagyon nehéz elérni. De ha már jön, akkor jól érzi magát. Pedig sikeres példánk is volt tavaly, kortárs költők jöttek, és tetszett nekik.” (22)*

*„Én azt látom, hogy maga a kar is egyre több energiát és figyelmet fordít a kommunikációra – nyilván, hiszen ez PR-tevékenység is. Szolgáltató egyetem, satöbbi. De ez kilúgozza a kommunikációt, tehát kevésbé lesz konfliktusfelvállaló. Ilyen színes és csillivilli lesz. Ez probléma szerintem. Az oktatókon múlik, hogy konfliktusos témában mennyire szerveznek beszélgetéseket.” (23)*

A szakmai ismeretek átadása a közoktatásban összeszedett tudáselemekre és készségekre épít. A hallgatói bázis átalakulása, a demográfiai helyzet és az intézmények működtetése ugyanakkor azzal jár, hogy a legtöbb egyetemen a korábbi követelmény-rendszereket, tanítási metódusokat egyszerűen nem lehet fenntartani. Ez alól kivételt csak azok a magas presztízsű intézmények képeznek, ahol a jelentkezések száma lehetővé teszi a szelekciót, és a lemorzsolódás következményei sem eredményezik a képzés vagy évfolyam megszűnését (3, 4). Az intézmények reakciói a kezdeti egyéni (23, 29) kezdeményezésekből a legtöbb helyen szervezeti szintű, formalizált gyakorlatokká alakultak, és tantervi hálóban szereplő, sok esetben nulla kredites tárgyként biztosítják a középiskolás tananyagok pótlását (5, 6, 10, 11, 12, 15, 16). A tantervi hálók kötöttsége ugyanakkor a diákok tudásszintjének erre a változására nem reagált, ami az oktatóknak bizonyos esetben gondot okoz (23, 29). Az egyik helyszínen tanulás-módszertani kurzus felvételét írták elő a hallgatóknak, amelyet a pszichológusok szerveznek. Az oktatók egy része a változások miatt a tananyagok csökkentésére kényszerült – a korábban leadott féléves anyag ugyanis már egyszerűen nem fér bele a rendelkezésre álló időkeretekbe (18, 22). A kisebb és közepes, relatíve alacsonyabb presztízsű intézmények oktatói több olyan esetről is beszámoltak, amikor nagyobb presztízsű egyetemokről már lemorzsolódott hallgatókat sikerült a felsőoktatásban megtartaniuk ezekkel a módszerekkel (6, 12, 29), illetve a személyes kommunikációt inkább előtérbe helyező intézményi működtetéssel (29). A szakmai ismeretek élményeken alapuló elsajátítását a szakmai kirándulások is segítik (26).

A szakmai ismeretek átadását nehezítik azok a korábban feltárt elemek, hogy a korábban megszokott, más tárgyakból hozott ismerethalmaz kevésbé áll a hallgatók rendelkezésére, illetve a képzések szűken vett tananyagát nem tudják tágabb kontextusba helyezni (ez mind reál, mind humán területen előfordul). Ezáltal az elméleti előadások megtartása egyre nehezkesebbé válik (13, 15, 22, 31). Gondot okoz a különböző kurzusokon elsajátított elemek összekapcsolása vagy a valósághoz való illesztése, továbbgondolása is (29, 12). A szakmai ismeretek átadását az elméleti és gyakorlati órák aránya, illetve a hallgatói létszámok is alakítják – nagy létszámú előadásoknál vagy szemináriumoknál a lehetőségek korlátozottabbak (12, 8).

A hallgatók praktikusabb beállítottsága a szakmai ismeretekhez való viszonyt is átszabta, és megnövelte a más tudományágakhoz kapcsolódó alapozó tárgyaktól mért „távolságot”. A diákok *„egyre szűkebben veszik a saját szakterületüket”* (1).

A kutatói aktivitást sok elem hátráltatja – a hároméves képzési ciklus például nem elegendő sok esetben arra, hogy a nulláról fel lehessen készíteni egy diákot az OTDK-szereplésre. Több intézményben mesterszak nem érhető el, így az alapszakos, eleve hátrányos helyzetű diákok a nagyobb egyetemek mesterszakos hallgatóival együtt vesznek részt a diákköri versenyeken. Fontos a munkaerőpiac elszívó ereje is (18, 12), és a duális képzés is eltérő súlypontokkal látja el a hallgatói létet (*„ők is megbuknak, de motiváltabbak”* – 10). A magas intézményi elvárások a kutatói kapacitást csökkenthetik (*„túlélni próbál a szerencsétlen hallgató”* – 8), és bizonyos intézményi szegmensekben már a diákok kiegészésének, túlterhelésének megakadályozása jelenik meg az egyetem céljaként (3, 8). A kutatói attitűd átadása az alacsonyabb presztízssű intézményekben zárvány- vagy szubkulturálsruően történik. Ezekon a színtereken a kutatócsoportokba való bekapcsolódás lehetőségei korlátozottak, és leginkább az oktatók egyéni hatására sikerül a diákokat elindítani ezen az úton. A kutatói munkába való bekapcsolódást pályázati forrásokkal is támogathatják (10). A kisebb intézményekben megjelenik az arra való reflektálás, hogy az OTDK rendszerében a nagy egyetemek diákjai előnyösebb helyzetben vannak (5, 11). A felsőoktatás másik pólusán a tudományos munka sokszor a tudatos karrierépítés része, és a hallgatói aktivitás magas (4), a mesterszakok egy része pedig kimondottan a PhD-képzésre készít fel (30). Máshol a képzés annyira munkaerő-piaci fókuszú, hogy a diákok a tudományos munkára már nem kapacitálhatók (18). A kutatói munka a diákokat egyfajta tanuló közösségbe kovácsolhatja (8), és ez jellemző a szakkollégiumok működésére is (15). Az akadémiai életbe történő bevonódást azonban annak sajátosságai, működési metódusa is korlátozza (21).

*„Érzékelhető, hogy egyre lentebb megy a színvonal. Én most a BSc-záróvizsgákról beszélek. Például: futóhomok-területek hol vannak az országban? Homokterületek. Ott utaznak át rajta a Duna–Tisza közén, mondom, nem néz ki az ablakon? Sokszor azt látom, hogy nem a szándékkal, hanem az ismeretek összerakásával van a baj.”* (17)

*„Vannak jó képességű hallgatók, de elhúzza őket a versenyszféra. Ha alkalmas is lenne tudományos munkára, az idő- és energiabefektetés, és akkor mérlegre teszi.”* (12)



„Állandóan azzal szembesülünk, hogy amit egy érettségizett embertől el lehet várni, azok a kompetenciák nagyon hiányosak. Most már az összes olyan kolléga nyugdíjba ment, aki ezt egyszerűen azzal intézte el, hogy őt ez nem érdekli. Ez pedagógiai szempontból nem megfelelő.” (10)

„Egy csomó ideig nem akartunk változtatni a dolgon (hogy nem indítunk felzárkóztató kurzusokat), de miután ki kellett volna hajítani az évfolyam háromnegyed részét, muszáj volt ezen változtatni.” (16)

„Ezt most nem hallod, de mesteren az van, hogy hétfőtől keddig vannak óráik, hogy utána tudjanak menni dolgozni.” (19)

„Van két tárgyam, amit húsz éve tanítok, és fokozatosan lejjebb kellett vinni a szintet, és ki kellett venni a tananyagokból.” (18)

„Volt olyan hallgatóm, aki később doktorit is nálunk szerzett. Ha ő az órán kérdezett, az kemény volt. Ott nem szabadott hibázni. Olyan is volt, hogy az oktató írt egy jegyzetet, és a hallgató írt egy listát a jegyzetről, hogy súlyos, értelemzavaró hibák, súlyos, de nem értelemzavaró hibák és így tovább, kilistázva. Az oktatók egy jelentős része ezt jól veszi.” (16)

„Az a forma, ahogy a konferenciákat szervezzük, egy nagyon-nagyon avított forma. Igazából ma már senki nem élvezzi, hogy előadásokat hallgat végig, aztán jön a pogácsa. Sokkal érdekesebb dolgokat is lehetne csinálni.” (21)

Az elméleti keretekben már utaltunk arra, hogy a szakmai fókusz erősödésével az egyetemnek általános műveltséget adó funkciója, illetve az adott ismeretkör tágabb kontextusba való helyezésének képessége háttérbe szorulhat. Mindez alakítja a kapcsolódó tudományokba bevezető kurzusokhoz való viszonyt, illetve a más tudományterületekre való áthallgatást. Ennek intézményi keretei a nagyobb egyetemeken adottak volnának. A tantervi átalakítások és a hallgatók neutrális attitűdje okán azonban ez a tágabb, tudományterületek határain történő átlépés kevés kivételtől eltekintve alig valósul meg (1, 10, 19). Ugyanakkor az interjúk tanulságai alapján a tantervi hálóba beépítve vagy interdiszciplináris kurzusokat hirdelve sikeresen fel lehet tölteni ezeket az órákat, tehát lenne igény a hasonló ismeretadásra (9, 16).

„Vannak szabadon választható kurzusok, de még ezek sem biztosítanak teret az áthallgatásra, mert a tantervi átalakítás miatt olyan óraszámcsökkentést kellett végrehajtani, ami miatt a szabadon választható kurzusokat úgy építette fel az intézetünk, hogy bepasszírozott oda olyan műszaki kurzusokat, amelyeket ki kellett venni korábban. És ott végeztetjük el a hallgatókkal.” (10)

„Az értelmiségi modul, az gyakorlatilag megszűnt. De hallgatói oldalról sem látom, hogy lenne rá igény. De szerintem a vezetés részéről, még csak sugallmazás szintjén sem kapnak információt erről a diákok.” (19)

„Nekem volt hallgatóm a .... karról zenepedagógián. Mert mondta, hogy ő már vizsgázott pedagógiából, és nagyon kíváncsi volt, hogy miben különbözik attól a zenepedagógia. Le is vizsgázott jó eredménnyel.” (1)

„Természetes az a jelenség, amit a középiskolából jól ismerünk, hogy egy tanár csöklátásszerűen csak a saját tárgyát tanítja, és a világ megszűnik, mondjuk az anyagtudományon kívül. A kollégák jelentős része itt nyitottabb. Én is tanítottam anyagismeretet, és utaltam az irodalmi vonatkozásaira. Illetve nagy az igény az általánosan művelő tárgyakra. Minden félévben hirdetünk 3–4 tárgyat, és másnapra be is telik. Óriási az érdeklődés. Kommunikáció, viselkedéskultúra órákat indítunk.” (9)

„Volt olyan kollégám, aki olyan kurzust hirdetett, hogy kémia és társművészetek. És több százan jelentkeztek rá, és nem azért, mert nem volt olyan nehéz elvégezni, hanem mert ad egy más látásmódot. Azt mutatja meg, hogy a kémia a kultúrának a része is.” (16)

A tanulási és számonkérési szokások is megváltoztak. Egyrészt a mediatisáció a klasszikus, olvasásra és jegyzetelésre épített technikákat háttérbe szorította, és előtérbe helyezte az interneten elérhető kidolgozott tételsoportokat vagy pdf- és ppt-fájlokat. A tanórák megtartásának metódusa is változott, hiszen a hagyományos előadással jellemezhető formák az oktatók véleménye szerint már nem működnek.<sup>158</sup> A szemináriumokon sem lehet már arra építeni, hogy a diákok az előre kiadott anyagokat

158 A sporttudomány területén tanító oktató az előadásokat mozgásos elemekkel szakítja meg, hogy a hallgatók aktivitását biztosítsa (31).

elolvassák – több esetben az oktató olvassa fel azokat, majd közösen megbeszélik (11, 13, 14, 15, 21). Az IKT-eszközök bevonása (legalább egy ppt szintjén) már alapvető elvárása a diákoknak („ami nincs kivetítve, az olyan, mintha nem is lenne” – 15, „már puskázni is telefonról puskáznak” – 31, „ennek a generációnak nem adhatasz oda egy 500 oldalas könyvet” – 5). A beadandó dolgozatok elkészítése is átalakult. Van olyan oktató, aki a szakirodalom számonkérésének rendszerét egyszerűen kivezette pár év tanítás után (28). Mindeközben a magasabb presztízsű intézményekben ezekkel a problémákkal kevésbé élesen szembesülnek. Itt olyan követelmények tekinthetők minimális elvárásnak (alapszakon az angol nyelvű irodalom használata – 16), amely például a pedagógusképzésben elképzelhetetlen lenne, a hallgatók egésze vagy egy jelentősebb része pedig rendszeresen olvas szakirodalmat (8, 17, 19, 23). Lényeges azonban, hogy az oktató hozzáállásától is függ a szakirodalomhoz való viszony – az alacsonyabb presztízsű intézményekben is látunk erre vonatkozó példát (29). A könyveket gyakran elektronikusan is elérhető forrásokra kellett váltani (12, 15, 31), ugyanakkor ezt nemcsak a praktikum, hanem a könyvtárak fejlesztésének az elmaradása is indokolta bizonyos helyszíneken. Az IKT oktatásra gyakorolt hatásában pozitívumként jelenik meg a hatékonyság, a gyorsaság és a vizualizáció (3, 4, 16). Az eredmények azonban összetettek, hiszen az internet a tudáshoz való viszonyt is megváltoztatta, a felsőoktatás azonban erre még nem minden esetben reagált (28). Erősödő hallgatói igény, hogy a vizsgák tartalma egyre kiszámíthatóbb legyen (12, 28, 29).

*„Beadandók kapcsán mindig azt kérem, hogy menjenek a könyvtárba, nézzenek szakirodalmakat. Fogja meg. Kérdeztem, hogy hol írta meg? Akkor a hallgató ilyeneket mond, hogy a parkban, mert van wifi.” (6)*

*„Ezek megszürt anyagok (a tananyagok, amiből a diákoknak készülniük kell). Mindent kézbe adunk. A hallgatónak nem igazán kell dolgoznia, jegyzetelnie. Ez nagyon hiányzik – önmaga gondolatmenetének az irányítása.” (6)*

*„Olyan elméleti tárgyak vannak, amivel formálnánk a gondolkodásmódját. De a folyamatok átlátása nélkül ő nem fog alakulni. Ha ő elnyomkodja az Instáját az óra alatt, és tudja, hogy neki egy résztémából kell majd felkészülni, lehet, hogy abból jól felkészül, de az a kurzus neki nem sok mindent tud adni.” (15)*

*„A lehető legmodernebb angol nyelvű könyveket szerezzük be a könyvtárnak. Ezek az angol nyelvű könyveken alapul az oktatás. A hallgatóknak ott kell benn*

*ülni, vagy megmondjuk, hogy mit kell megvenni – ezek nem örült drágák egyébként, de legalább nem esnek szét egy perc alatt. Ez a tudomány angolul van. Az nem jó mentség, hogy nem tudok angolul. Van lektorátus, tanítanak angolul. Küzdenek is, de megtanulják.” (16)*

*„Most az egész egyetemnek át kellett állni online oktatásra. Vannak dolgok, amiket még jobban is meg lehet így csinálni. A szövektanoktatás már 2–3 éve beszakadt anyagokkal ment, és az, hogy minden hallgató otthon ül, nem hátráltatja a dolgot. Nekem sem kell egy órával korábban felkelni, összekészülni. A hallgatók is azt mondják, hogy kellemes, mert kényelmes széken ülnek, nem ilyen tantermi, támla nélküli kis hokedlikben, amik ott vannak. Nincs utazási stressz, hatékonyabban megragad az információ.” (3)*

*„Miután ma már nagyon sok kémiai applikáció van, ki tudja tükrözni az ember az okostelefonját a kivetítőre. Én szerves kémiát szoktam tanítani, és animációk vannak, hogy hogyan alakul ki a szerves kötés, hogyan közelednek a molekulák. Megkapja az applikációt, és felhasználhatja.” (16)*

*„Minden információ, ami kell, az gyakorlatilag ott van kéznél rögtön. Ez hatékonyabb a korábbiakhoz képest. Hogy a hallgató ebből mennyit fog fel, az az ő dolga. De a tudás átadásának a hatékonysága a részünkről növekedett.” (4)*

*„Az internet egy csomó mindent átalakított. És ez az egyik probléma, ami miatt elégedetlenek vagyunk a hallgatóval. Mert a felsőoktatás nem követte ezt az átalakulást. Biológiában 30 évvel ezelőtt teljesen normális volt, hogy a latin neveket be kellett vágni, mert különben a könyvtárban az életben nem találom meg. Most ez teljesen felesleges, mivel a Google Fordító öt percen belül kidobja 40 nyelven. Ez már nem létfontosságú, de a tantervi hálóban meg nem látszik meg.” (28)*

A könyvtárak megváltozott funkcióira és összetett szerepére munkánk elméleti keretében már utaltunk. Ugyanakkor azt látni kell, hogy ezek a sajátosságok tudományterületenként eltérőek, és a könyvtáraknak mind a közösségi, mind pedig a szakmai szerepe jóval korlátozottabban jelenik meg például az informatika vagy a művészeti képzések területén (2, 18, 19). A könyvtár tanuláshoz kapcsolódó tér is egyben, ami különösen jellemző az orvostudományi képzéseken (3, 4), vagy pedig a kollégisták esetében, akik csak itt tudnak nyugodtan tanulni. Az interjúkban a könyvtár

fejlesztésével, állományával kapcsolatban két narratíva fogható meg – egyrészt egy jól sikerült infrastukturális és tartalmi fejlesztés, ami igazodott a megváltozott internetes környezethez és a hallgatói igényekhez (3, 4, 7, 15, 16, 17), míg a többi esetben mostoha munkakörülményekről (23), helyhiányról (20), vagy költözés miatti funkcióvesztésről hallhatunk (10, 18, 19), ami kiegészül azzal a gondolattal, hogy a könyvtár már nem képezi szerves részét az adott hallgatói kultúrának („*a könyvtár szó az internet miatt lassan olyan lesz, mint a magnókazetta*” – 5). A könyvtárak működése bizonyos esetekben évekig szünetelt (akár az intézményi, akár a kari vagy tanszéki intézmények), az állomány fejlesztése pedig megállhat („*van három könyv a nyolcvanas évekből, de az is kinn van*” – 28), a hallgatók pedig ilyen esetben az egyes állományi tételekhez csak bonyolult és nem teljesen legális módon juthatnak hozzá (13). A szakmai programok egy része ugyanakkor a könyvtárakban kerül megrendezésre, és van, ahol rendszeresen szerveznek kiállításokat is (29). Az intézményi szinten irányított hallgatói szocializáció részeként megjelenik a kötelező könyvtárlátogatás a beiratkozás után (12). A nagyobb, több épületből álló campusok esetében gondot okoz, hogy a hallgató a tudományterületének a könyveit nem éri el az adott helyszínen (12, 18, 19). A szakirodalmakhoz való hozzáférés a könyvtáron keresztül ugyanakkor már nemcsak helyben történik, tehát a campus területéről (vagy azon kívülről) a diákok és az oktatók elérhetik az elektronikus gyűjteményeket (17, 30).

*„Volt egy nagyon szép nagy könyvtárunk, de az egyetem eladósodása miatt ki kellett adni bérbe egy banknak. Ennek az a következménye, hogy harmadakkora területre van most bezsúfolva. Ott leülni nem lehet, tehát nem közösségi tér már. Pedig jó könyvtára van amúgy az egyetemnek.” (10)*

*„Van egy központi könyvtár, ami a bölcsészkarhoz közeli, meg van a bölcsészkaron belül egy összevont. Évtizedekig volt könyvtárosunk, de most elment, mert a használhatatlan fizetés mellett kellett vinnie három állást, közte a könyvtárosságot. Most egy kollégánk csinálja, és úgy tudsz bemenni, hogy személyes megkeresés után, illetve vannak megadva 2–2 órák, amikor be lehet menni. Az utóbbi időben drasztikusan leépült a fejlesztése is.” (14)*

*„A könyvtár az alagsorunkban van. Gyakorlatilag egy kinzókamra. Én vérlázítónak tartom, hogy közel húsz éve itt van az egyetem ebben az épületben, és a könyvtári kollégák a föld alatt, mesterséges fényviszonyok között dolgoznak. Én*

*nem tartom helyesnek azt, hogy ez jól van így, mert az orosz hekkereknek köszönhetően a rengeteg idegen nyelvű irodalomhoz amúgy is eljutunk.” (23)*

*„Ez egy központi döntés volt (a könyvtár megszüntetése). Elköltöztünk a másik épületből, és itt nem akartak csinálni könyvtárat. Ez fájó pont, mert a könyvtári tér nem csak arra való, hogy az ember könyveket keressen.” (18)*

*„A könyvtárunk zseniális. Hatalmas üvegpalota. Több konferenciaterme is van, órákat is szoktunk ott tartani. Rendszeresek a programok, konferenciák. A HÖK-irodák is ott vannak. Van kávézója, pingpongasztala, nyílt terei székekkel, és terasza is van.” (24)*

A hallgatói integrációt sok tényező alakította át, s ennek köszönhetően a beilleszkedés az egyetemekre máshogyan zajlik, mint a korábbi évtizedekben. Bizonyos képzési területeken a hallgatói munkavállalás ténye vagy a duális képzés az, ami lerövidíti a campusokon töltött időt (ez különösen igaz a műszaki és informatikai képzésekre – 5, 6, 18, 19), míg más esetben az óraterhelés vagy az órarend teszi lehetővé azt, hogy a diákok alig pár napot töltsenek az egyetemen (15). Az ingázó diákok esetében a közlekedésre fordított idő vágja vissza az egyetemen töltött időkereteket, és teszi el nem érhetővé mind a hétfégi, mind a délutáni, mind pedig az esti programokat (12, 22, 27). Pedig a kortárs csoportban töltött szabadidős tevékenységek azért is fontosak, mert „értelmező közösségekként” funkcionálhatnak (Pusztai 2011), a kapcsolatépítés terepét is jelentik, illetve az itt zajló párbeszédnek szakmai és közéleti elemekkel is keveredhetnek. Sajátos hatása van azoknak a közösségi programoknak, amelyek a diákok és oktatók közös részvételére építenek – még akkor is, hogyha ezek témája nem szakmai jellegű. Több esetben megfogalmazódik az a vélemény, hogy az egyetem jelen formájában kevésbé integrál (8, 11), ugyanakkor a közösségi terek megléte és tudatos tervezése pozitív irányban tudja alakítani a hallgatói integrációt (2, 11, 13), és a kollégiumban lakó diákok integrációja is erőteljesebbnek tűnik (2, 15). A digitalizáció egyrészt adott egy új keretrendszert az évfolyamok összekapcsolódásának („digitális alapú összekapcsolódást látok” – 3), mások szerint pedig mérsékelte azt (2). A közösségi oldalak révén a középiskolából hozott kapcsolatok intenzívebbek maradnak, így az adott egyetemi csoportba való beilleszkedésben kevésbé érdekelt a hallgató (8). A kreditrendszer a hagyományos csoportokat felbontotta, ami szintén az évfolyamok kohéziója ellen hathat (28). A tanulás közösség-szervező erő is lehet („kialakulnak tanulóközösségek, vezéremberek, akik tudják húzni az egész évfolyamot”

– 12), és a magas követelményrendszerrel bíró intézményekben a közösségi tereket tanulási célra használják – akár a késő éjszakába is nyúlóan (3, 4). A hátrányosabb helyzetű hallgatói összetétellel bíró intézmények a diákokat szorosabban igyekeznek fogni – akár az oktatókon, akár pedig az egyéb személyzeten (tanulmányi osztály, könyvtárosok stb.) keresztül. Ez a szorosabb integráció a vizsgáztatási szokásokban (26) és a szociális segítségnyújtásban is leképeződik (20).

*„Korábban volt büfé az épületben, de most nem működik. A büfének van közösségi funkciója. Raktak ki asztalokat, jöttek a hallgatók, beadandót csináltak együtt. Még látni is jó volt. Most meg bezárták, az egész épületben nincs büfé, és senki nem tud róla semmit.” (11)*

*„Az is érdekes, hogy akik jóban voltak az egyetem alatt, és nagyon szerettem is azt az évfolyamot, és szoktunk néha üzenetet váltani. És kiderült, hogy most nem tudnak egymásról semmit. Fél év után kérdeztem. De nem beszélnek. Ideiglenesnek tűnik ez az egész.” (11)*

*„Azt, hogy a csoport összetartana, vagy 3–4 ember alapítana egy közösséget, sokkal kevésbé látom. De ez a főiskolánk sajátosságaiból is adódik, sok a bejáró. Tehát vége az órának, és irány a busz. Nem hajlandó arra, hogy tovább maradjon egy kis beszélgetésre vagy valamilyen programra.” (22)*

*„Volt egy hallgató, egyedül államvizsgázott. Már hat éve államvizsgázhatott volna, de akkor félrecsúszott az élete. A TO szólt, hogy le akarja mondani az államvizsgát. És a szombati napon két órán keresztül treníroztam Messenger-en, hogy ezt most már fejezzük be.” (26)*

Az interjúalanyok, ha nem is minden esetben, de reflektáltak arra, hogy az egyetemen eltöltött évek milyen változásokat indukálnak a hallgatókban, és milyen sajátosságokkal jellemezhetőek a diákok a képzésük végére. A lehetséges kimenetek között egy alapszintű szakmai orientáció (28, 11), egy praktikus készségekkel történő abszolválás (8), kapcsolati beágyazódás (5) vagy a személyiségfejlődésben megragadható pozitív motívumok jelennek meg (6, 13, 14, 20), de az interjúk a diszfunkcionális működésre utaló narratívákat is tartalmaznak (8, 22). Azt ugyanakkor látni kell, hogy egy hároméves képzési ciklusról eleve nem lehet hasonló hatásmechanizmust feltételezni, mint ami a bolognai rendszer előtt megvalósult (16).

„Szerintem annak kéne történni (az egyetemeken), hogy önálló véleményalkotásra képes embereket bocsátunk ki amellet, hogy megtanulják a szakmát. Meg kellene tanítani azt, hogy hogyan alakítsanak ki önálló álláspontot, hogy érveljenek mellette. Hogy megkülönböztessék a személyeskedést az észérvekre alapozott vitáktól. Ezt a felsőoktatási struktúra jelenleg nem támogatja.” (8)

„Mire elég ez az idő? Három és fél év. Arra, hogy egy csomó barátot szerezzen, aki egy életen keresztül elkíséri. Ráadásul pont ugyanazokkal a szakbarbárokkal lett összeültetve egy kupacba, aki beletartozik abba a 4%-ba, akit a mezőgazdaság érdekel. Egymást tudják segíteni, és én ezt tartom a legfontosabbnak. Bár ez szörnyen hangzik, mert akkor mit keresek én itt?” (5)

„Eljön a záróvizsga napja, és megjelennek ezek a diákok, akik három évig, vagy négy vagy öt évig a kezünk alatt voltak. Egyszer csak elkezdenek beszélni, és nem feltétlenül készültek fel rettenetesen, de értelmesen és világosan beszélnek. Kicsírázott a szelleme. Amikor ezt látja az ember, az egyértelmű visszaigazolás. A szakmai tudás az abszolút másodlagos.” (14)

„Én itt érzem azt, hogy becsapjuk őket. Mennyivel lesz több az a hallgató az érettségijéhez képest, miután három év után kimegy innen? Megadjuk-e neki azt, mivel az életének a háromnegyed része még csak most következik, hogy tudjon alkalmazkodni az újabb és újabb generációkhoz? Ha ezt mi magunk sem tudjuk megadni.” (22)

„Nem lehet három év alatt ennyi mindent megtanítani. Mi végül is arra jutotunk, hogy a három évnek arra kell elégnek lennie, hogy ha én felteszek neki egy kérdést a biológia bármely területéről, akkor annyira képben kell, hogy legyen, hogy egy nap alatt kikeresi a megfelelő választ.” (28)

„Miben változnak az alapszak végére? Hogy megszeretnek bizonyos dolgokat. Nyilván nem a statisztikát fogják. Az a legnagyobb eredmény, ha valaki megtalálja magát ebben a nagy egészben, a közgazdaságtanban. Ha megtalálja, akkor az már jó dolog, és ezt látom a hallgatókban.” (12)

„Őszintén szólva, én nem látom, hogy sokat fejlődnének a képzés végére. De lehet, a tapasztalataim félrevezetőek. Abban jók már, hogy hogy kell megszűrni az



*infókat, és hogyan kell minimális erőbefektetéssel abszolválni egy feladatot. Azért ebben fejlődnek, mert rá vannak kényszerítve a szerencsétlenek.” (7)*

*„Én azt gondolom, és el is szoktam mondani a hallgatóknak, hogy az egyetemi oktatás nem három évig tart, hanem nyolc, de inkább tíz. A különböző szinteken nem mindenki tud, meg nem mindenki akar végigmenni. Ezt nem véletlenül találta ki a világnak a másik fele.” (16)*

### 8.3. AZ OKTATÓI LÉT ÖNREFLEXIÓI

Az oktatói munkakör összetett voltára, a megnövekedett munkaterhelésre és a különböző területek közötti egyensúlyozásra a szakirodalmi keretek során már kitértünk. Jelen alfejezetekben egyrészt ezt a problémakört járjuk körül, másrészt pedig egy kialakított kategóriarendszer segítségével vizsgáljuk meg azokat a tartalmakat, amelyek az interjúalanyok a tanítása folyamat során át szeretnének adni a diákoknak.

A nemzetközi szakirodalom a kutatás és oktatás kettős terhéről ír. Az interjúalanyaink esetében ez szinte minden esetben megjelenik, a feladatok ugyanakkor jelentős adminisztrációs feladatkörökkel (3, 11, 12), az intézmények átszervezésével (10) és folyamatos tantervi átalakításokkal egészülnek ki (3). Az orvosi karokon mindehhez a gyógyítás is társul (4). A bérezés és az intézmények finanszírozása okán azonban mindezek mellett még két újabb tevékenység is megfogható: az egyik a pályázatokban való részvétel (4, 5, 11, 13, 17, 19, 20, 25, 28, 30), a másik pedig az egyetemi szférán kívüli másodállások rendszere (13, 23). Az így kialakuló munkaterhelés és életritmus leírása túlnyomórészt negatív („túlélésért küzdünk” – 22, „kizsigereli az embert” – 23, „elapróz”, „túlélő üzemmódban voltam” – 27, „sztahanovista vagyok, este is dolgozok” – 19), azonban a leterheltség pontos fokát feltárandó nagyobb mintás, kvantitatív vizsgálatokra volna szükség. A munka összetett jellege annyiban okoz problémát, hogy a különböző munkaegységek közötti váltás az elmélyülés szüksége miatt sokkal kevésbé megvalósítható. Az interjúalanyok legtöbbször erős hivatástudat jellemzi, és pozitívként jelenik meg a rugalmasság (17), a szellemi szabadság (17), a flexibilitás (5) vagy az alacsony stressz-szint (5) is. Ugyanakkor szinte nincs olyan beszélgetés, amiben a bérezés problémáját ne említették volna meg az interjúalanyok. Az alacsony bérezés okán voltak olyan helyszínek, ahol szinte minden oktatónak másodállása volt vagy más intézményben, vagy pedig a piaci, a köz- vagy

a szakoktatási szférában („tanársegédként annyit kapok, mint egy emelt minimálbéres, és ez borzalmas” – 6).

„Nincs időm kutatni. Igazából a meglévő publikálásokat farigcsálom, hogy elkészüljenek a publikálási kényszer miatt. Természetesen úgy, hogy soha semmiből egy vasat nem lát az ember. Én nem élek meg a docensi fizetésemből. Nem tudok egy gyári gumit venni a kocsimra.” (14)

„Nem is csodálkozom, mikor pár éve elkezdtek elmenni a kollégák. Ugyanezt a kutatást csinálja egy gyógyszergyárnál, de csak napi nyolcban, és háromszor annyi pénzt kap.” (4)

„Tudom, hogy ezt végig kell csinálnom (a PhD-képzést), de a jövőképem nem túl fényes.” (6)

„Mindenki tudja, hogy az iparban háromszor ennyit lehet keresni. De ezt a pályát ennek fényében választottam. Nem dolgozni járok ide, mert én a kémiával álmodom. De az nem lenne baj, ha normális fizetése lenne az embernek.” (16)

„A szépsége abban rejlik, hogy kreatív. Mindig máson kell törni a fejemet, nem egy sematikus munka. Leülünk együtt, kitalálunk valamit, mert ez teammunka. Van koncepció, hipotézis, módszertant keresünk rá. Ez csodálatos dolog. Aztán elkezdjük gyúrni az anyagot, és összehozunk egy nemzetközi szinten ütőképes publikációt, amit olvasnak maláj, brazil meg mindenféle kollégák. Ez tök jó érzés, ez a szépsége.” (17)

„Az egyéves ösztöndíj, amivel most Berlinben vagyok, az arról szól, hogy nem akarok tanítani, és nem akarok egyetemet az életemben. Akartam egy évet, amikor kipihenem a sok-sok stresszt, és kutatok, de azt kutatok, amit én akarok. És ez rettenetesen felszabadító.” (23)

„Nem tudsz megélni az oktatói béredből. És nyilván el fogsz menni a piacra, vagy a tudomány más szegmensébe pénzt keresni. De ez roncsolni fogja a kutatói kapacitásodat, viszont a kutatói kapacitás roncsolásával nem tudsz olyan tudást előállni, amit aztán a környezetednek vissza tudsz adni. És az, hogy te jó minőségű tudást tudj visszaadni, az utolsó utáni célok egyikévé válik.” (23)

„Nekem 18 az alapóraszámom. Ez kitesz három napot. Egy nap az önkéntes munkámé, és vannak projektmunkák. Volt, amikor négy projektmunkám volt, ami kitett 40 órát a főállásom mellett. Harmadik éve vagyok PhD-hallgató, és most konkrétan semmit sem haladtam.” (13)

„Oktatás, kutatás, adminisztráció. Mindegyik olyan, hogy el kell benne mélyülni. Tehát nincs az, nálam legalábbis nem működik, hogy nyolctól délig kutatok, 12-kor megcsinálom az órarendet, aztán négy óra után kidolgozok három statisztikapéldát. Ha valamire rááll az agyad, az összes szabadidődben próbálsz azzal haladni. El kellene dönteni, hogy az oktatókat mire akarjuk használni. Sok olyan feladat van, amit elvégezhetne egy jobban képzett titkárnő. Itt a humánerőforrás hiánya megjelenik.” (12)

„202 ezer forint a docensi fizetés. Hát a vonaton hallom, ahogy megyek ...-be (megyeszékhely), mikor jönnek a vendégmunkások, hogy: Ki megy el már napi 15 000 forintért dolgozni? Én annyiért nem megyek el.” (11)

Az erős hivatástudat és a tanítás szeretete mellett megjelennek olyan narratívák, amelyek az interjúalanyok kiégés közeli állapotára utalnak. Ezekben az esetekben az interjúk szövegeiben a túlterhelés, a munkakörülményekkel való elégedetlenség és az alacsony fizetés is megjelenik (12, 22, 23).

„Már nem vagyok benne biztos, hogy ha adódna egy jobb lehetőség, nem mennék el. Pofont mindig kapott az ember. De ez most már inkább kiégés.” (22)

„Hát, ez most olyan dolog, hogy ha nagyon őszintén szeretnék fogalmazni, akkor azt mondom, hogy az asztalos az asztalokat gyárt, az oktató, kutató meg cikkeket gyárt. Körülbelül. De ezen is gondolkoztam már nagyon sokat, mert felmerült bennem sokszor, hogy miért kutatom, meg miért írunk cikkeket, tanulmányokat? Ha igazán jó cikket akar írni az ember, meg igazán jó tanulmányt írni, úgy, hogy Q2-es, vagy Q1-es besorolású folyóiratba. Azt olvassa a világon száz ember, akinek köze van a témához, és az a száz ember meg is érti. Vagy lehet, attól függ, hogy hol jelenik meg, elolvassa kétszáz, de az a kétszáz meg nem hiszem, hogy van olyan pozícióban, vagy végez olyan tevékenységet, hogy tudná hasznosítani. Tehát nem igazán tudom, hogy mi értelme van.” (12)

Hogy a kutatás és oktatás közül melyik jelenik meg hangsúlyosabban, az sok tényező függvénye. Be van ágyazva az intézményi klímába: ez bizonyos esetekben az oktatás felé billenti a mérleg nyelvét („*belefulladunk a tanításba*”; „*22 végzős szakdolgozóm volt ebben az évben*” – 15, és 28, 29, 11), máskor a kutatás irányába (18), de akár mind a kettőt azonos hangsúllyal is elvárhatja (16). Az idővel való zsonglőrködés, illetve ezen tevékenységek egymás kárára történő megvalósítása gyakori elemei a beszélgetéseknek, de a helyzet általános végkifejlete a kutatás háttérbe szorulása, és az arra való reflexió, hogy mindezen területek azonos szinten való megvalósítása az interjúalanyoknak egyszerűen nem megy (8, 11, 13, 14, 22, 28). A kutatás alacsonyabb szintjét az intézmények nagysága és a kutatás forrásigénye is generálhatja. („*Nincs időnk, eszközünk és terünk kutatni. Ennyi hiányzik belőle.*” – 28). A tanítási terheket bizonyos esetekben a többszáz fős levelezős évfolyamok emelik meg (12, 22). A tanítás során jellemző a diasorok, tananyagok folyamatos frissítése, ugyanakkor a szakirodalom olvasására már jóval kevesebb idő jut (22, 24, 28). Az angol nyelvű képzésekben való részvétel a természettudományos és informatikai, valamint orvosi területeken jellemzőbb, ugyanakkor ez időigényes, és ennek az anyagi kompenzációja sem mindig történik meg (17).

A kutatások – különösen a természettudományok területén – komoly költségekkel rendelkeznek. Ezek finanszírozása szinte csak pályázati forrásokból megoldható. A különböző tevékenységek közötti egyensúlyozást azonban egyéni preferenciák is alakítják – akár konfliktust is generálva a vezetéssel (19). A pályázatok megkötik a kutatások témáit (30), és azt is látni kell, hogy a források elnyerése kapcsolatokba ágyazott lehet (28).

*„Azt a részét értem a munkámnak, hogy el kell számolnom az eredményeimmel. Azt a részét nem értem, mert nálunk ez így működik, hogy támogatom XY pályázatát, és akkor ő, bármilyen is az enyém, majd támogatni fogja azt.” (28)*

*„Sok mindent lehet kutatni. De mérlegelni kell, hogy mi az, aminél van esély pályázati pénzt szerezni. Most abba az irányba megyünk, hogy korlátozottabb lesz, hogy milyen területeken lehet pénzeket szerezni. Az uniós források lehívása miatt is van, meg most jobban odafigyelnek rá, hogy célirányosak legyenek a kutatások. Az akadémiai kutatóintézeteket is próbálják abba az irányba terelni, hogy legyen a praktikus kimenet. Sok mindenkinek nem annyira új dolog ez, különösen az én generációmnak.” (30)*

„Kutatásban pályázatokból lehet bármit lépni. Szerintem a költségvetésbe sincs betáblázva abszolút semmi, az csak az oktatásra van. Pedig nagyon komoly anyagi igénye van, több százezer meg millió forintokról beszélünk egyes vegyszereknél. Ezt nem tudja a kar finanszírozni, pályázatokból megy.” (25)

„Amikor idekerültem, nagyon meglepődtem, hogy itt ennyit kell tanítani, meg ennyi szakdolgozó van. Mert másra nem marad idő. Tehát az, hogy egy nemzetközi publikációt összeszedjek, az jelentős többletenergiát igényel. Nekem a több kutatás és kevesebb oktatás szimpatikusabb.” (15)

„Én intézetvezetőként azt várom el, hogy ugyanolyan jó kutató legyen, mint oktató. De a kutatáshoz hozzátartozik, hogy pénzt kell szerezni. Ezt nem lehet másképp, csak pályázatok útján. Ez a kutatás integráns része.” (16)

„Most egyensúlyban van az életemben a kutatás meg az oktatás. Ha nekem az egyik hiányzik, nem érzem jól magamat. De most hasznosnak érzem a léteget, egyensúlyban vagyok. Hét éve elváltam, azóta voltak kapcsolataim, de nem komolyak. Ez megkönnyítette az egészet, mert ha együtt él az ember valakivel, ezt nem lehet megcsinálni.” (4)

„Az oktatók egymást se tudják értékelni, nem látják egymás oktatási munkáját. Van, akinek az az oktatás, hogy megtartottam az órát, és van, aki foglalkozik azzal is, hogy megértette-e a hallgató. Tehát nem lehet mérni. Ha nem lehet mérni, akkor nem lehet ösztönözni és számonkérni semmit. Tehát akkor igazából nem is kell vele foglalkozni. Ezt látom. És tényleg, ki is van mondva, hogy az egyetem az kutatóintézmény, ha nem lenne kutatás, akkor nem lennének egyetem. Én meg azt mondom, ha nem lenne oktatás, akkor nem lennének egyetem. De ők azt mondják, ha nem lenne kutatás, akkor csak egy főiskola lennének. Én azt mondom, ha nem lenne oktatás, akkor még az se.” (19)

Az interjúalanyok életében megfigyelhető egyfajta ciklikusság a munkájuk különböző egységeinek a váltakozásában. A PhD megírása kutatásközpontú, utána azonban oktatás kerül a fókuszba. A női oktatók esetében a gyermekvállalás az, ami megtörheti a kutatói aktivitást (3, 31).

„Amikor a gyerek után visszamentem, nulláról kellett kezdenem mindent. Majd a tanításba kellett belezódom, akkor azért nem tudtam kutatni. (...) Most van egy kolléganőm. Nekem kettő gyerekem van, neki három. Ketten próbálunk egy embert kitenni a tudományban. Együtt pályázunk. Szerintem ez a nőknek nem annyira egyszerű.” (3)

„A minimálisat tudom teljesíteni a publikációkból. Meg eddig volt anyag a PhD-dolgozatom miatt. Érdekes lesz, hogy később, a gyerekekkel hogyan fog ez menni. Talán a család támogatásával sikerülni fog.” (31)

Az elméleti keretekben utaltunk arra, hogy a felsőoktatásban dolgozók nyithatnak ugyan az intellektuel szerepkör irányába, de összességében az egyetemi oktatók közéleti funkciói gyengülni látszanak. Ennek okai összetettek, és mind az egyetemeken kívüli, mind pedig azon belüli indokokkal számolhatunk. A mintánkba került interjúalanyok egy része esetében, ha nem is a klasszikus közéleti szerepvállalás, de annak egy korlátozottabb, lokálisba ágyazott formája megjelenik a médiaszereplések, az önkéntes munka vagy az oktatás kapcsán, illetve a civil szervezetekbe való bekapcsolódás is megfogható (2, 5, 9, 10, 15, 16, 17, 18, 22, 27, 31). A részvétel legnagyobb hányada szakmai előadások megtartására és médiamegjelenésekre vonatkozik. Bizonyos interjúalanyok életéből ezek a tevékenységek teljes mértékben kiszorulnak – leginkább az idő hiánya miatt, vagy pedig azért, mert a megkérdezett nem tartja saját feladatának ezt (4, 6, 14, 28). A Facebook közéleti, motiváló használata, ami a hallgatók véleményformálását vagy magasabb aktivitását célozza, megjelent a beszélgetésekben (7, 13, 17, 29, 31). A közéleti részvétel kapcsán kiolvasható az intézményi korlátokra vonatkozó reflexiók is.

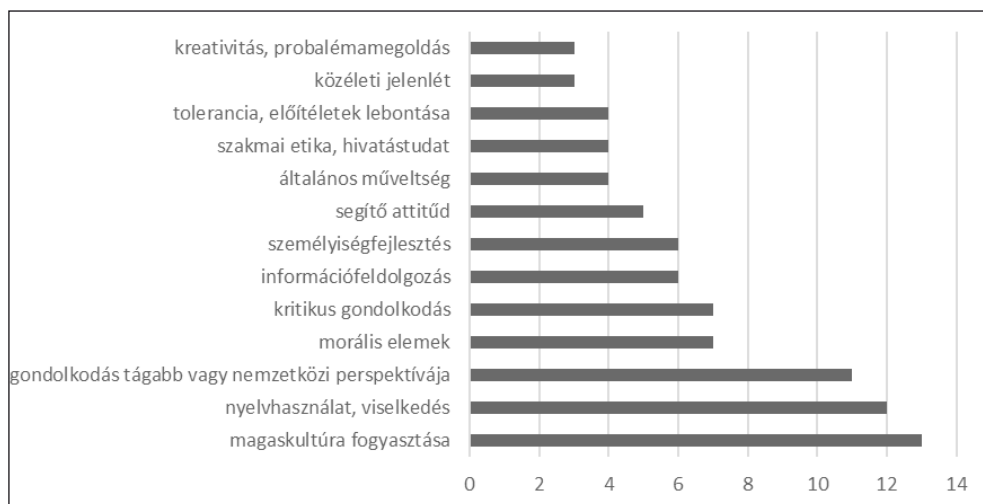
„Én nem foglalkozok állást közéleti témában. Egy ideig csináltam, de aztán éreztem, hogy megüthetem a bokám, és azóta inkább már nem csinálom.” (13)

„Volt egy időszak, mikor mindig engem hívtak (nyilatkozni az újságba). Mondtam, hogy ez már egy kicsit túlzás. Egyébként mindig engedélyt kell kérni, mikor nyilatkozatokat teszünk, a sajtósoktól, nem tudom, milyen Gyöngyikétől. Hogy mehet-e ki ilyen témában anyag. Egyébként mindig rábólintanak.” (15)

Az oktatók fontos szerepet játszanak a hallgatói szocializációs folyamatban, és joggal feltételezhetjük, hogy a szakmai tartalmakon túl is igyekeznek bizonyos

elemeket átadni vagy attitűdöket formálni. Hogy ezek mintázatairól pontosabb képet kapjunk, az alábbi kategóriák meglétét azonosítottuk: morális tartalmak (például értékek, tisztesség), szakmai etika és hivatástudat, kritikai gondolkodás, tolerancia és az előítéletek lebontása, nyelvi és viselkedésbeli tartalmak, a gondolkodás tágabb keretei, általános műveltség, segítő attitűd, közéleti szerepvállalás előmozdítása, magaskultúra fogyasztása, kreativitás és problémamegoldás, illetve személyiségfejlesztés. Létre kellett hoznunk az információfeldolgozás kategóriáját is, amelybe az internet használatához erősen kapcsolódó képességek kötődtek (keresés, adekvát források elkülönítése, forráskritika). Ez utóbbi kategória szakirodalomban, mint a hallgatói készségfejlesztés lehetséges kimenete, nem jelent meg, a szövegekben azonban több alkalommal is szerepelt. Természetesen egy oktató több kategóriát is megemlíthetett, és felbukkanhattak ezekre utaló részek az interjú más részein is (például a magaskultúra-fogyasztás előmozdítása sok esetben a hallgatók művelődési aktivitásának leírásakor jelent meg). Elemzésünk ezen szakaszában az említéseket számszerűsítettük.<sup>159</sup> A kapott eredményeket az 4. ábra szemlélteti.

**4. ábra:** Az oktatók által átadni kívánt tartalmak (említések száma)



Az interjúalanyok többségének esetében be tudtuk azonosítani a szakmai tartalmakon túli elemeket – kivételt a 4-es és a 31-es interjúalany képezett. A 4-es

<sup>159</sup> Az összesítésből kimaradnak azok a célok, amelyek szorosan összefüggenek az adott tudományterületek tartalmával – például az ökológia az agrártudományi területen (5) vagy az egészséges életmód szeretete a sporttudomány esetében (31).

interjúalany a kritikai gondolkodás és a vitakészség fejlesztését tartaná nagyon fontosnak, ugyanakkor erre a jelenlegi felsőoktatás nem biztosít teret, így erre irányuló gyakorlatokat nem nevezett meg. A komplex célrendszer nem feltétlenül azt jelentette, hogy ezeknek a készségeknek az átadását az interjúalanyok biztosítva látják („*minimális a behatás, amit tudunk adni a szakmán kívül*” – 25). Az átadandó tartalmak a legtöbb esetben túlnyúlnak a szakmai ismeretek átadásán, és leginkább az értelmiség habitushoz kapcsolódó elemeit, a gondolkodás tágabb perspektíváját, morális és kritikai elemeket, illetve az információforrások adekvát használatát tartalmazták. Voltak olyan kategóriák, amelyek a felsőoktatás bizonyos szegmenseihez voltak kapcsolhatók – például a segítő attitűd és a közéleti szerepvállalás a társadalomtudományi képzésekhez és a hitéleti oktatást is folytató intézményhez volt illeszthető, de a célok az oktató személyiségébe és világlátásába is erősen be voltak ágyazva (például a műszaki tudományterületen megjelent a tolerancia és az előítéletek lebontása – 9). Az oktatók egy része önmagára egyfajta modellként tekint, aki a diákokat óhatatlanul formálja, és a mindennapjai során is e szerint él (9, 10, 17, 24). Az oktatók szándékai és céljai több esetben vagy a vezetéssel, vagy pedig az oktatáspolitikai fő csapásirányával nem esnek egybe (19, 23).

*„Az egyik ilyen fő dolog, azt hiszem, hogy az egyetemre ne úgy tekintsünk, mint egy gyárra, és ne vegyük magunkra azt a szempontot, hogy ez egy tudásgyár. És ezt most nem azért mondom, mert egyébként a gyári munkával problémám lenne. Kifejezetten arra gondolok, hogy ne az legyen az egyetemek alapvető szervező elve, hogy a munkaerőpiacnak, meg a GDP-termelésnek ezek a diákok hogy fognak megfelelni. Hogy én hogyan fogom reprodukcióvá, meg produktívá tenni a diákokat, ne ez legyen a fő cél. Mert ez a gondolkodás kiirtja a kritikai gondolkodásnak a képességét. Definíció szerint az a célja, hogy ne is legyen ilyen. És a diákokkal is iszonyatosan nehéz megértetni ezt, mert minden ez ellen hat. Ez egy kicsit ilyen vesztes meccs.” (23)*

Az interjúk szövegeiben, bár erre konkrét kérdés nem vonatkozott, igyekeztünk azonosítani azokat a technikákat, amelyeket az oktatók a különböző tartalmak átadására felhasználnak. Több esetben is megemlítették a kötetlen, tananyagon túli beszélgetést (1, 9, 13, 27), az irodalmi szövegek használatát, azok tanórába történő beemelését (13, 14, 22, 23), de megjelent az is, hogy az oktatók kulturális vagy egyéb programokra hívják fel a figyelmet (ezt néha közös látogatás is követi – 1,



2, 6, 11, 19, 22, 24, 26). A szakmai tematikájú vagy azon túli filmek és könyvek ajánlása is sok esetben tudatosan van beépítve a tanórákba (1, 8, 10, 20, 24, 27).

A különböző szakmai és azon túli tartalmak átadásának – az elméleti keretekben megfogalmazott – korlátait az interjúk szövegeiben is azonosítani lehetett. Ezek a beszélgetésekben változatos kontextusokban és helyeken jelentek meg, konkrét kérdés erre a témakörre nem vonatkozott. Ugyanakkor szinte minden interjúban megragadhatók voltak az erre vonatkozó reflexiók. A magyarázatok első csoportját a hallgatók készségeinek és a tudásának szintje jelentette, amely az alap- és középfokú oktatás hiányosságaival is magyarázható (8, 10, 16, 17, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30). A második magyarázat az egyetemeken jelenlegi működéséhez kapcsolódott (magas évfolyamlétszámok, oktatók leterheltsége, hallgatói munkavállalás stb. – 4, 8, 11, 14, 16, 17, 19, 20, 23, 24, 26). Harmadik okként pedig az oktatók által érzékelt generációs különbségeket nevezhetjük meg, amelyek nem csak az IKT-eszközök használatára vonatkoznak, de tartalmazzák a tudáshoz és a tanuláshoz kapcsolódó eltérő attitűdöt is (1, 2, 5, 7, 9, 11, 12, 13, 15, 18, 22, 23, 24, 27).

A hallgatói bázis átalakulásával bizonyos intézményekben a krízishelyzetet átélő hallgatók segítése egyéni és intézményi szinten is megjelent (8, 9, 11, 13, 20). Itt nem csupán arról van szó, hogy a személyes problémákban kértek életvezetési tanácsokat az interjúalanyoktól („*Én alapvetően már pszichológusnak is érzem magamat.*” – 8), hanem arról, hogy az intézmények tudatosan vállalják fel ezeket a feladatokat (több esetben a lakhatási problémák megoldását). A felsőoktatás alsóbb szegmenseiben az interjúalanyok sok esetben nem (csak) tananyagot adnak le vagy kutatói készségeket fejlesztenek, hanem olyan szituációkba kerülnek, ahol szinte szociális munkát kell végezniük, életvezetési és karriertanácsokat kell adniuk, tanulási készséget fejleszteniük, és számos olyan, a szakmai ismeretekhez nem kapcsolódó feladatot kell felvállalniuk, ami kulcsfontosságú, hiszen az adott hallgatói bázis egy része ezen segítségek nélkül a képzést nem tudná elvégezni.

Bizonyos interjúkban a megkérdezettek reflektáltak arra is, hogy mi biztosítja a nagyobb presztízst az oktatóknak az egyetemeken, tehát milyen tulajdonságok azok, amelyekkel a hallgatók elismerését ki lehet vívni. Itt az általános műveltség és a tanítási metódus („*általános műveltséggel könnyebb a szakmát is átadni*” – 8), „*a frontális oktatástól való elszakadás*” (7) jelentek meg.

„Nagyon sok nehéz sorsú hallgató van. Jellemzően szakkollégisták. Telepekről jönnek. Van olyan hallgató, akinek az anyukája enyhe értelmi fogyatékos, és ő viseli gondját a testvéreinek. Nem csak fogadóórán beszélgetünk (velük). Látom rajta az órán, hogy baj van, és akkor odamegyek, megkérdezem. Többször ajánlottam már pszichológust, kerestem is nekik. Nagyon nehéz megtalálni, hol vannak a határaink. Sajnos nekünk volt egy hallgatónk, aki öngyilkos lett.” (13)

„A hozzáállásom ehhez a témához a következő (hogy a szakmai ismereteken túl milyen értékeket, elveket próbál átadni az oktatás során). Minek próbáljunk segíteni valakinek, aki nem kérte? Ez nem feladata az egyetemi oktatónak. Általános meg középiskolás tanárnak még vannak nevelési feladatai. De ezek már felnőtt, szavazásra jogosult emberek.” (4)

„A szakmai tartalom mellett nagyon erős az etikai diszpozíció, és szerencsére a főiskola ebben nagyon erős. Van egy etikai víziónk, amiért mi kiállunk. Kiállunk bizonyos normatív kategóriák mellett. Társadalmi igazságosság, egyenlőség és szolidaritás.” (21)

„Van hatása az egyetemnek. Például amikor megtalálja, és ez inkább terepgyakorlaton szokott megtörténni, azt a célcsoportot, ami az ő szívéhez közel áll. És onnantól évekig, vagy akár évtizedekig velük foglalkozik. Rendszeresen beszámolnak ilyenről. Hogy ő előtte nagyon óztkodott a hajléktalan emberektől, de megváltozott a véleménye.” (29)

„Struccpolitika van most. Nem látok, nem beszélek. Leadom, amit eddig is, abból baj nem lehet. Nem újítok, nem nézek félre. Elfáradtunk elég sokan. És fiatalokat így nem tudjuk motiválni. És igazuk is van. Bekerülnek egy ilyen közegbe, és akkor azt mondják, hogy én itt legyek tanár?” (22)

„Jó viszonyt próbálok ápolni a hallgatókkal. De nem ezt a liberális szemléletet képviselem, hogy egyenrangú felek vagyunk. Kell egy ember, aki megmutat dolgokat. És én vagyok az, aki hozok egy objektumot, leteszem az asztalra, és együtt vizsgáljuk meg. Ilyen fajta hatalmi szál van a mi viszonyunkban, mert az én feladatomban, hogy alternatívákat mutassak. De ha már le van téve az asztalra, egyenlőként értelmezzük.” (21)

*„Ha akarunk, ha nem, hatással vagyunk rájuk (a hallgatókra). Ez törvényszerűség, mint a gravitáció. Egy oktató pedig attól oktató, hogy ennek a tudatában van, és igyekszik a hallgatók épülésére használni.” (10)*

## 8.4. ÉRTELMISÉ GKÉPZÉS AZ OKTATÓI INTERJÚK ALAPJÁN

Jelen alfejezetünk célja, hogy az oktatói interjúk fő tanulságait könyvünk fő vezérfonala segítségével értelmezzük, tehát az értelmiségképzés lehetőségeire reflektáljunk. Elemzésünk ezen szakaszához egyetlen hipotézis kapcsolódott.

A hallgatók jellemzése kapcsán megfogalmazott jellemzők és változások az értelmiség fogalmának tartalmi elemeivel kapcsolatba hozhatók. A felsőoktatás tömegessé válása és a bekerülési mechanizmusok átalakulása révén a diákok társadalmi összetétele megváltozott, készségeik és kompetenciák egyre vegyesebb képet mutatnak, ami a bizonyos a habituselemekkel, magaskulturális fogyasztással és széles általános műveltséggel leírható értelmiség képétől távolabbi hallgatói bázis jegyeit mutatja. Ugyanakkor mindez egy újfajta feladatként is értelmezhető, hiszen a korábban megszokott, rendelkezésre álló, magatartásbeli és egyéb elemekkel a diákok nem rendelkeznek. Az oktatók, akiknek többsége a tömegessé válás előtt jutott be az egyetemekre, másfajta intézményi klímában és másfajta tanulási környezetben szocializálódott – akár a szocialista rendszerben, akár a rendszerváltás után volt egyetemista.

Az értelmiségképzés folyamatának fontos keretét adja az is, hogy a bolognai folyamat révén a képzési ciklusok rendszere átalakult, és az alapszakos képzés a hároméves időtartam okán eleve nem tudja azt a szocializációs hatást kifejteni, mint egy szelektáltabb bázissal bíró hosszabb képzés. Ráadásul bizonyos intézményekben és karokon a mesterképzések vagy egyáltalán nem, vagy korlátozott létszámokkal működnek. Az oktatók elidegenedését, disszonáns narratíváját, aminek nyomát a nemzetközi szakirodalomban is megtalálhatjuk (Scott, 2009) ez az új környezet okozhatja. Ha az egyetemet értelmiségképző intézményként képzeljük el, azt a konklúziót kell leszűrniünk, hogy jelenleg a képzést más alapokról kell indítani, más módszerekkel kell elvégezni, és mások lesznek a végpontok is. A hallgatók praktikus szemlélete és elvárásai, amelyek az egyetemet a szakmai képzések szűken vett színhelyeként értelmezik (Polónyi, 2013; Veroszta, 2010a), az oktatók felsőoktatásról alkotott képétől távolabbi áll, azzal nem azonos. Az interjúalanyok reflektálnak a tantervi változásokra és az oktatáspolitikai célokra is, amely a szakmberszerepek előtérbe kerülését eredményezik, és nem támogatják az atomisztikus tudáselemek összekapcsolását (Báthory,

2002) vagy az értelmiségképzés tágabb spektrumának megvalósulását (Barakonyi, 2009). A hátrányos helyzetű hallgatókkal való foglalkozás újfajta intézményi és oktatói feladatokat képezett, azonban ezek a kötelezettségek speciális készségeket igényelnek, és szintén távol esnek attól az egyetemképtől, amelybe az interjúalanyok nagyobb része szocializálódott. Az intézmények kontrollált működésének előretörése a diákok önszerveződéseinek az esélyét csökkenti akár kulturális, akár szakmai területeken. Ugyan bizonyos helyszíneken erre találunk példát, de a jelenség nem általános, és az egyetemek politikai-közéleti szocializációs funkcióját gyengíti.

Az egyetemek többsége szabadidős, kulturális és tanulási térként egyaránt értelmezhető, ugyanakkor ezeknek az elemeknek a mintái egyéni eltéréseket mutatnak, hiszen be vannak ágyazva az intézmények nagyságába, a városok kulturális klímájába, a tudományterületekbe vagy a hallgatói bázis sajátosságaiba. Fontos, hogy a kulturális elemek, amelyek az értelmiségi lét habitusalapú, illetve kulturális tőkéhez kapcsolódó megközelítésének egyik fontos elemét adja, bizonyos helyszíneken egyáltalán nem jelenik meg, míg más esetekben prosperáló, jól működő gyakorlatokkal és innovációkkal találkozhatunk. Az a nemzetközi szakirodalomban is megfigyelhető megállapítás, hogy a hallgatói lét integrációs ereje csökken (Lähteenoja és Pirttilä-Backman, 2005), ami által a szocializációs hatások is korlátozottabbak lehetnek, több esetben is megragadható és alátámasztható. A kapott kép azonban, ahogyan a hallgatói bázis jellemzése során is láttuk, nem egységes. A diákok kutatói aktivitásának háttérbe kerülése, amely szintén megjelent a szakirodalmi háttérben (Naidoo, 2005; Henkel, 2010), sem általános jelenség, az azonban egyértelműen látszik, hogy bizonyos intézményi szegmensekben (legyen az akár alapszak, akár mesterszak) e tevékenység alig kap szerepet. A hallgatók integrációját, kapcsolattartását, oktatókkal való kommunikációját az IKT-eszközök használata átalakította. Ezekon a területeken új lehetőségeket is nyíltak, azonban ezzel egyidejűleg ez el is mélyítette a generációs szakadék érzését az oktatók és hallgatók között. Ennek eredményeképpen az oktatók mind a szakmai, mind pedig az azon túl elhelyezkedő tartalmak átadását kevésbé tudják egy adott világképhez vagy pedig a megfogható tudáselemekhez rögzíteni. Bár a magyar felsőoktatás korábban sem volt egységes, az interjúk alapján egy olyan kép rajzolódik ki, amelyben mind a hallgatói bázis, mind pedig az intézményi klíma egyre inkább diverzebbé válik. S míg bizonyos képzések nagyobb mértékben megtartották eredeti jegyeiket (bár az átalakulás narratívái itt is megfoghatók), máshol a változások élesebben jelentkeztek. Az oktatók és az intézmények az új helyzetre reagálva olyan gyakorlatokat fejlesztettek ki, amelyek lehetnek ugyan hatásosak (szövegek közös olvasása, felzárkóztató kurzusok, szociális segítség elemei, könyvtárhasználat

szervezett bemutatása), és igazodnak a megváltozott adottsághoz és követelményekhez, de leginkább az első generációs értelmiség képzését és a lemorzsolódás esélyének a csökkentését célozzák.

Az elméleti keretekben összefoglaltuk az oktatói munkakör főbb sajátosságait (McInnis, 2010; Fairweather, 2009; Scott, 2009). Ezeket az elemeket az interjúkban is azonosítani tudtuk, ugyanakkor arra kevés példát láttunk, hogy a munka részterületeit sikeresen tudták az alanyok összeilleszteni, és hasonlóan magas szinten tudták megvalósítani azokat. Az egyes részterületek az intézmények fontos funkcióihoz kapcsolódnak, és a kutatói lehetőségek szűkülése vagy háttérbe szorulása a tudományos tudás előállítását és disszeminációját mérsékeli, a tömegessé válás pedig mind a szakmai, mind az azon túli elemek átadását korlátozza.

Az oktatók tanítási céljait különböző kategóriák meglétével vizsgáltuk meg az egyes interjúkban. Itt egyértelműen kijelenthetjük, hogy az interjúalanyok oktatói munkája túlnyúlik a szakmai kereteken, annál jóval tágabban értelmezik azt. Könyvünk negyedik hipotézise (H2), miszerint „az oktatók többsége tanítási folyamatnak céljaként írja le a morális elemek, magatartás- és viselkedési elemek, illetve a gondolkodás tágabb kereteinek a megváltoztatását, tehát nem pusztán szakmai ismeretátadásra törekszik”, valószínűsíthető. Az átadandó elemek köre illeszkedik az elméleti keretek során összegyűjtött, az értelmiséget leíró tulajdonságokhoz (kulturális tőke, habitushoz kapcsolódó elemek, morális tartalmak, kritikai funkciók stb.), az oktatók tehát komplex hatásmechanizmust céloznak meg, és ezekhez több esetben tudatos technikákat fejlesztettek ki (szakszövegekkel való megismerkedés, könyvajánlók, közéleti aktivitás előmozdításának technikái stb.) – az adott intézményi közeghez alkalmazkodva. Az intellektuel szerepkészlethez kapcsolható kritikai gondolkodás problémája az oktatók fontos célja, és halványabban ugyan, de megjelennek a makrotársadalmi célok és a vitakultúra fejlesztése is. Láthattuk korábban, hogy az egyetemek megváltozott funkcióira és működésére utal a szakirodalom (Barnett, 2000), de azzal is tisztában kell lenni, hogy az értelmiség ismérvei és feladatai is átalakultak (Bauman, 2013; Furedi, 2005). Mindezen átalakulás miatt nem tekinthető meglepőnek, hogy a felsőoktatás szakmai és azon túli szocializációs mechanizmusai egyrészt diverzebbé válnak, másrészt bizonyos szegmensekben a korábbtól eltérő mintákkal egészülnek ki. A kérdés oktatói részről leginkább az, hogy mennyire illeszkedik mindez a saját hivatásukról alkotott képhez, és mennyire tudnak adaptálódni a rendszer új vonásaihoz – különösen annak a fényében, ami az interjúk alapján a munkaköri leterheltség és a bérezés kapcsán kirajzolódott.

Ez a narratíva azonban csak a folyamat egyik oldalát tárja fel. Az a tény, hogy az oktatók bizonyos elemeknek az átadását célul tűzik ki, még egyáltalán nem garancia arra, hogy a transzmisszió meg is valósul. Munkánk következő fejezete abban segít, hogy a hallgatói fókuszsoportos interjúk segítségével feltárjuk ezeket a folyamatokat a diákok szemszögéből.

## 9. ÉRTELMISÉGGÉKÉPZÉS – HALLGATÓI SZEMMEL

A rendelkezésünkre álló hallgatói interjúk segítségével három terület leírására vállalkozunk. Első lépésben a diákoknak az értelmiséggel kapcsolatos nézeteit foglaljuk össze, majd a tudáshoz és a művelődéshez való viszonyukat írjuk le, végül pedig az egyetem hatásmechanizmusát, a tanulási és kutatási tevékenységet, illetve az oktatókról alkotott véleményüket ismertetjük. Az interjúk számkódját a 3. táblázat tartalmazza (141. oldal).

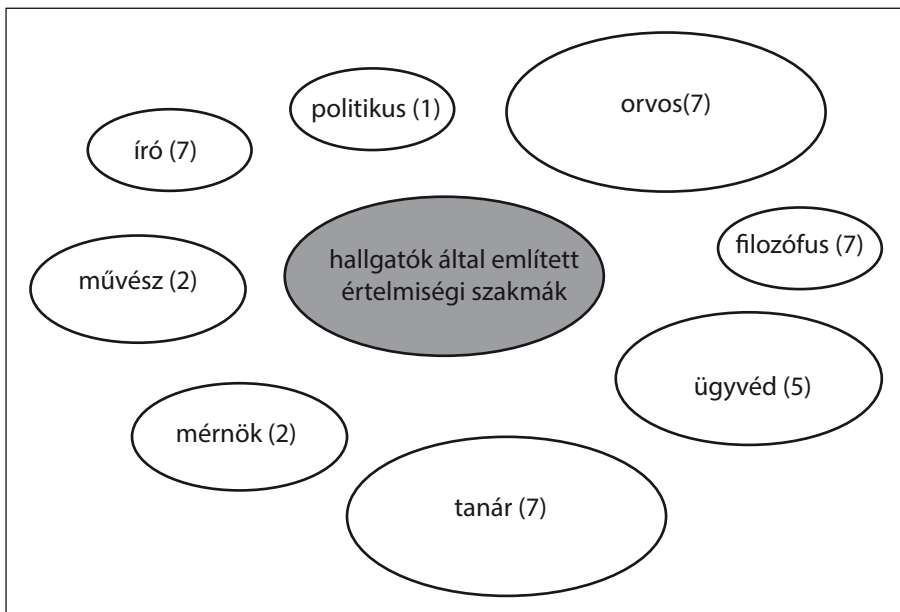
### 9.1. MIT GONDOLNAK A HALLGATÓK AZ ÉRTELMISÉGRŐL?

A hallgatói interjúvázzlat első blokkja az értelmiségről vallott nézeteket tárta fel. A szövegekben az alábbi területeket elemeztük: a diákok által az értelmiséghez sorolt szakmák, tulajdonságok, feladatok, korlátok, illetve, ha reflektáltak rá, akkor a társadalmi csoport belső törésvonalaira vonatkozó szövegrészeket is elemeztük. Az interjúk felvétele során arra törekedtünk, hogy a diákok véleményét semmilyen formában ne befolyásoljuk, ugyanakkor a téma absztrakt volta miatt bizonyos fókuszcsoportokban alaposabban, példákat is felhozva kellett vezetni őket.<sup>160</sup> Míg a kvantitatív kutatás esetében a diákok az értelmiség jellegzetességeit egy lista alapján értékelték, jelen esetben hasonló fogódzót nem biztosítottunk. Mielőtt a legfontosabb tulajdonságokat és szerepeket leíró kategóriákat ismertetnénk, bemutatjuk azokat a szakmákat, amelyeket a diákok az interjú szövegeiben megneveztek mint az értelmiséghez tartozó professziók (5. ábra). Az ábrán látható számok az említéseket jelentik. Az ábráról leolvasható, hogy az értelmiség fogalmáról a hallgatók leginkább a nagyobb hagyományokkal bíró professziókra asszociálnak (orvos, ügyvéd és tanár), s emellett megjelennek a humán és művészeti területek, illetve két említéssel a „mérnök” kategória.

---

160 Az interjúk lebonyolítása, a párbeszéd jellege szempontjából sajátos vonásokkal bírt a jogtudományi fókuszcsoport, ahol a hallgatók az interjú egészét egy vitahelyezetté alakították – néha az interjú készítőjével is vitakozva.

5. ábra: Az értelmiséghez kapcsolt szakmák a hallgatói interjúk alapján (említések száma)



Az értelmiségi szakmák esetében a természettudományok és a társadalomtudományok jelentős területe hiányzik, valamint a segítő szakmák sem kerültek említésre. A szövegrészekben a médiához kapcsolódó professziók (amelyek, mint korábban láthattuk, az értelmiség számszerű növekedésének fontos alapját jelentették a XIX. században) sem jelentek meg. A hallgatói összetétel kapcsán láthattuk, hogy a jelenlegi képzési paletta két legnagyobb szeletét a műszaki és a gazdaságtudományi képzések jelentik (4. ábra, 181. oldal). Szemléletes, hogy a mérnök kategóriát a műszaki és az informatikai tudományterületen megszervezett fókuszcsoportokban nem említették. A szakmák felsorolása során az agártudományi fókuszban a diákok saját helyzetükre is reflektáltak. Összességében azt mondhatjuk, a hallgatók értelmiségképének alapját a klasszikus professziók képezik.

*„Hát, a sztereotípiá még mindig él, hogy mezőgazdasággal foglalkozni, az régen is ilyen paraszt munkának számított. Ez még mindig benne van a köztudatban, hogy ha beszélget az ember másokkal, akkor ez úgy elöjön. És kérdezik, hogy ha elvégzed, akkor ezzel mit fogsz csinálni? Kint leszel a tanyán? Vagy traktorban ülsz? Egyébként semmi elképzelésük, hogy egy ilyen diplomával mit lehet csinálni.” (34)*



Az értelmiség definíciójára minden interjúban rákérdeztünk, így a válaszokat kategorizálni tudtuk. Az elhangzott tulajdonságok száma ugyanakkor eltért, és volt olyan fókuszcsoporthoz, ahol egyetlen jellemző mentén történt a fogalom határainak a megvonása, míg más esetben négy–öt fontos kritérium is elhangzott. Ahogyan korábban utaltunk rá, a diákok a véleményüket mondták el, a korábban megalkotott kérdéscsoportok itemeit a beszélgetések során nem használtuk fel. A kvantitatív és a kvalitatív kutatás eredményei ugyanakkor hasonlóságokat is mutatnak, hiszen egy komplex, nem pusztán szakmai alapokra vagy végzettségre épülő értelmiségképet olvashatunk ki az adatokból.

A leggyakoribb kategória egyrészt a „világról való tájékozódás” volt (33, 34, 35, 39, 40), amely több esetben a politikai paletta különböző szegmenseinek az ismeretét, illetve a nemzetközi rálátást, a globális perspektívát jelentette, de minden esetben a hírek és a tudáselemek folyamatos fogyasztásával kapcsolódott össze. Szintén öt említést találunk az előző gyakorlathoz szorosan kapcsolódó „tiszta világkép” kategóriájánál (35, 36, 38, 39, 40),<sup>161</sup> illetve a „viselkedés és személyiség” kategória esetében (33, 35, 36, 37, 38). Ez utóbbihoz olyan elemek sorolódtak, mint például az agresszió elkerülése vagy az emberi kapcsolatok terén megjelenő érzelmi intelligencia. Gyakori kategóriaként azonosítottuk a „diploma-szaktudás” (36, 39, 40, 41), a „magaskultúra-fogyasztás” (33, 35, 39, 40), és az „általános műveltség” kategóriáit (35, 36, 37, 40). A kvalitatív kutatási eredmények alapján az értelmiség fogalmának a magvában tehát a tudáshoz, a kulturális fogyasztáshoz, illetve az objektivitáshoz kapcsolódó habitusbeli jegyekkel, illetve a szaktudással kiegészülő elemek szerepelnek. A kvantitatív hallgatói, illetve az oktatók által átadandó morális elemek és értékek ugyanakkor a diákok narratíváiban nem jelentek meg – talán a tartalom absztrakt volta miatt. Három fókuszcsoporthoz találkoztunk a „közéleti részvétel” (38, 39, 40) és a „nyitottság” fogalmával (35, 36, 39), és kevesebb említéssel, de beazonosítható kategóriaként jelent meg a „hasznosság és mások segítése” (34, 41), a „folyamatos önképzés” (35, 39) és a „szellemi munka” (40, 41). A természettudományos fókuszcsoporthoz tagjai a tudományos munkát (40), a művészeti képzésben a szaktudást (32), a hittudományi fókuszcsoporthoz pedig a hivatástudatot (38) emelték ki. A kvalitatív kutatás mintázata, ha nem is központi helyen, de tartalmazta az intellektuel elemeket a közéleti részvétel formájában.

161 A kifejezés a természettudomány területén szervezett interjúban hangzott el, és ide soroltuk az objektivitással, racionalitással, reális megközelítéssel kapcsolatos elemeket is.

„Szerintem az, hogy valaki értelmiségi, az egy életnek a munkája, mert nyilván az ott nem áll meg, hogy valaki lediplomázik, hanem olvasni kell folyamatosan. Nyitottnak kell lenni a világra, nemcsak az adott szakterületre, hanem az életben mindenféle területre.” (39)

„Pont talán az internet, és ezek a közösségi médiafelületek azok az oldalak, portálok, ahol kiütözik így igazából az embereknek a véleménye, ami alapján el lehet azt is dönteni, hogy vajon értelmiségi-e? Jó, nem pont a helyesírássra gondolok, de azért az is sokat elárul. És az, hogy tényleg ne szemellenzővel nézünk egy adott problémát vagy tényt, az ehhez hozzátartozik.” (39)

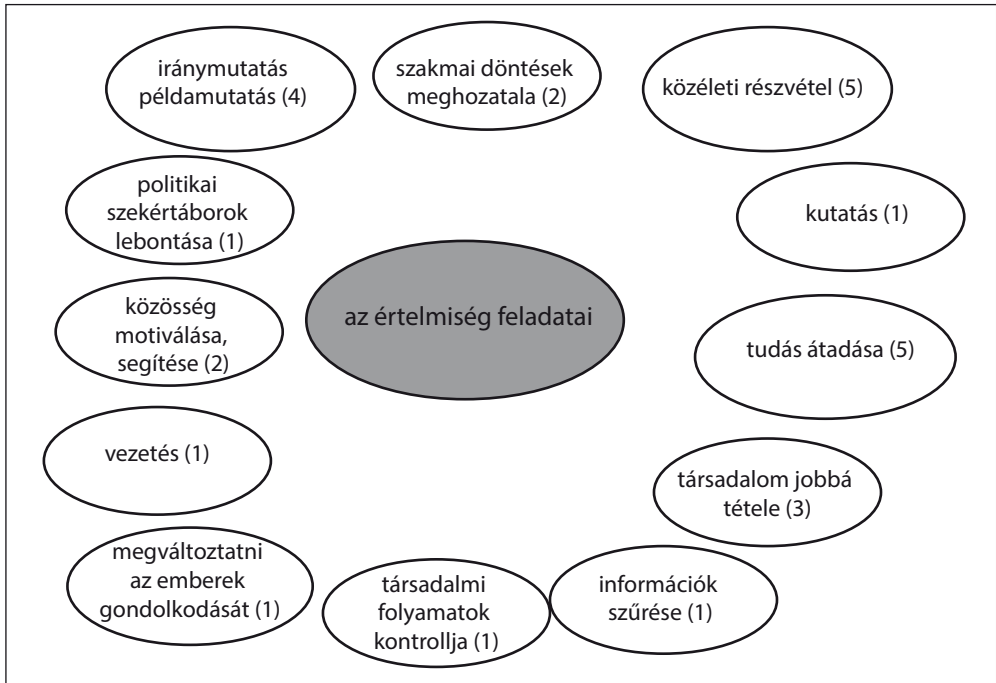
„Ha politikáról beszélünk, akkor nem feltétlen lesz csak a saját nézőpontjával szemben megértő (egy értelmiségi), hanem megérti a másikat is, elfogadja az érveit. Legalább meghallgatja. De nem feltétlenül kell egyetérteni a másikéval, de legalább tudja kezelni a szituációt. Szerintem ez egy fontos része.” (35)

„Szóval szerintem a nyitottság az szinte már egyenlő azzal, hogy valaki értelmiségi lesz előbb vagy utóbb. Sok dologra nyitott vagy, akkor nem leszel hülye egész életedben. Mármost nem az, hogy hülye, hanem hogy akkor egyre tájékozódasz, tájékozódasz, és akkor egy idő után, legyen az egy szakmunkás vagy egy egyetemet végzett valaki, hogyha sokat tájékozódik, nyitott a dolgokra, akkor szerintem értelmiségi lesz.” (35)

Az értelmiség szerepére vonatkozó válaszokat is kategóriákba rendeztük. A megfogalmazott feladatok között egyértelműen az intellektuel (közélet és politika) és az intelligencia (iránymutatás és példamutatás, a társadalom jobbra tétele, tudás átadása) fogalmához kapcsolódó tartalmak dominálnak, de olyan, a szakmberszerepekhez kapcsolódó tartalmak is megragadhatók, mint a szakmai döntések meghozatala. Az egészen bizonyosnak tűnik, hogy akár makro-, akár pedig a lokális vagy mikroszinten, de közösségi feladatokat kapcsolnak a diákok az értelmiség csoportjához (6. ábra). A vezetés, a kutatás, a politikai szekértáborok lebontása mellett egy említéssel megjelenik az információk szűrése is. Az elméleti fejezetekben már utaltunk ennek a fontosságára a mediatizáció és a posztmodern paradigma kapcsán, és korábban láthattuk, hogy az oktatók által átadandó tartalmak és készségek egyik fontos eleme is ide kapcsolódott. Összességében azt mondhatjuk, hogy a kvalitatív eredményeink árnyalták azt a képet, amelyet a kérdőíves kutatás hozott, és rámutattak arra, hogy az

értelmiséget közéleti funkciókkal bíró csoportként is értelmezik a hallgatók. Ugyanakkor fontos jelzés, hogy a feladatok konkretizálásánál sok esetben a diákok feltételes mondatokat használtak.

6. ábra: Az értelmiség feladatainak hallgatói értelmezése (zárójelben az említések száma)



„Mindenképp ilyen, ez az iránymutató pozíció lenne jó, ami segít jobbra tenni a világot – most ez egy kicsit klisés, de én egyébként ezt érzem.” (33)

„Hát, a politikában kéne nekik leginkább részt venni. Mint vezető egyéniségek. De nem nagyon politizálnak. Félnék is tőle szerintem. Tehát, mondjuk, egy egyetemi tanár az nem nagyon politizálhat, meg igazából a tanárok sem. Pedig szerintem kellene. Alapvetően egy töri órán, vagy bármi ilyesmivel kapcsolatban, amikor aktuálpolitika van. Nyilván egy értelmiséginek állást kellene, hogy foglaljon, mert nagyobb tudása van, és ezért jó lenne, hogy ha jó irányba befolyásolná a dolgokat.” (40)

„Én azt mondom, hogy ha csoportként nézünk az értelmiségiekre, akkor valahol az egész csoportnak szerintem igenis lenne egy olyan felelőssége, hogy azt, aki nem

*tartozik bele ebbe a kategóriába, nem azt mondom, hogy értelmiségévé nevelje, mert ez ilyen XVIII. századi, felvilágosodásbeli gondolat, de egy objektivitást például belevihetne az életükbe. ... (keresztnev) is említette, ahogy az elején beszéltek a politikai témáknál, a szekértáborokra oszlást, az szerintem igenis elkerülhető lenne azzal, hogy egy ilyen típusú felelősséget vállal az értelmiség.” (35)*

A fókuszcsoporthoz tartozók felében a diákok reflektáltak az értelmiség társadalmi szerepének megvalósulására, pontosabban annak hiányára vagy korlátaira is. Az előző idézetek megfogalmazásán is látszik, hogy a társadalmi csoport ez irányú gyakorlataival vagy lehetőségeivel a megkérdezettek egy jelentős része nem elégedett. A jelenség magyarázatai összetettek. A hallgatók megemlézték a magyar történelem passzivitásba kényszerítő alapbeállítottságát (33), a fásultságot (35, 41), a vélemények nyilvánításának a hatástalanságát vagy a meg nem hallgatást (32, 35) és a félelmet, amit a közéleti szerepvállalás kockázata okoz (40). A magyar értékpreferenciákban a létbiztonságra való törekvés dominanciája a kutatások alapján megragadható (Kapitány és Kapitány, 2012), ami szintén kapcsolatba hozható a passzivitással, a közéleti feladatoktól való távolmaradással. Bizonyos interjúkban a szülők vagy a családtagok passzívabb közéleti aktivitásával szemben egy, a generációs különbségeket is magában foglaló narratíva jelenik meg.

*„Mindenki csinálja a saját maga dolgát nagyjából, és akkor úgy elvannak. A szüleimből kiindulva, ugye, mind a ketten orvosit végeztek, s úgy elvannak a maguk életében. Apukám például nem is orvosként dolgozik, és így éldegélünk. Az számít, hogy nekünk mi legyen jó.” (33)*

*„Anyá mindig azt szokta mondani, hogy ő dolgozik, és neki arra nincs ideje, hogy a napi politikával foglalkozzon. Fáradt, kimerült. Meg a nevelőapám is ezt mondja. Ez a feladat, ha ezt lehet annak nevezni, rám maradt. Hogy a családban, és ezt nem dicséretnek mondom, egyedülállóként az egész rokonságban, mivel mindenki bezárkózik, és nem foglalkozik ilyen témákkal, élük a mindennapjaikat, én meg próbálok távolabbra is tekinteni. De persze nyilván az alapvető műveltség az úgy megvan a többiekben is.” (35)*

Az interjúkban az értelmiségen belüli törésvonalak kérdéskörét is érintették a hallgatók – ugyanakkor erre kötelező jelleggel nem kérdeztünk rá. A reflexiók alapján azonban látszik, hogy a diákok a választóvonalakat a humán- és reáltudományok

között húzzák meg általánosságban – még ha maguk a mély törésvonal indokoltságával nem is értenek egyet (36, 40, 41). Inkább azon az állásponton vannak meg, hogy „alázattal kell viszonyulnunk azokhoz a tudományterületekhez, amikhez nem értünk” (41).

*„Szerintem ők (humán szakosok) járatosabbak ezekben a témákban, és a kultúrának az egyes részeit mélyrehatóbban ismerik. Viszont a kultúra meg a politika, ezek a dolgok mindenkit érintenek, és mindenkire tartoznak. Ezért a maga szintjén mindenkinek lehetőséget kell adni, hogy megnyilvánuljon. Szerintem nekik van egyfajta segítő szerepük is ebben, hogy esetleg ezeknek az embereknek megmutassák, hogy hogyan tudnak információt szerezni, tájékozódni, meg hogyan tudnak véleményt formálni. Viszont azt az arroganciát, amit meg gyakran tapasztalok a részükről, hogy úgy kezelik a helyzetet, minthogy csak az ő feladatuk lenne ez, azzal nem tudok azonosulni. Mert amúgy meg rengeteg olyan probléma van akár lokális, akár globális szinten, amire nem a humán értelmiségnek kell érdemben reagálni. Mert nem ért hozzá, legyünk őszinték.” (40)*

*„Mondjuk, egész sok mérnök ismerősöm van. És a politikai beállítottságuk, vagy morális kérdésekben a véleményük tényleg sokkal radikálisabb, mint nekem. Akik humán területen tanulnak vagy dolgoznak, azoknál azt látom, hogy találkoztak már ezen a területen is annyi nézőponttal, hogy kicsit objektívebbek vagy visszafogottabbak tudnak lenni.” (40)*

Az elméleti keretekben felvázolt két olyan elemet is ki kell emelnünk, amelyek a beszélgetésekben visszaköszönnék. Az egyik a felsőoktatás tömegessé válása, amelynek következtében a diákok szavaival élve is „felhígulás” következett be.<sup>162</sup> Ez egyrészt megnöveli a különbséget az egyes, diplomával már rendelkező személyek között például tudásban vagy képességekben, másrészt pedig a végzettségek devalválódását eredményezi. Három interjúban a felsőoktatás bezáródására való reflexió is megjelenik abban a kontextusban, hogy nem mindenkinek van azonos esélye arra, hogy továbbtanuljon és értelmiségivé váljon (33, 38, 39).

*„Attól, mert valakinek van diplomája, még nem lesz értelmiségi. Egyre több szakon van ilyen. Alapvetően azt is látjuk, hogy ha már így a tanári pályáról beszélünk,*

162 A hallgatói bázis leírásakor az oktatók is ezt a szót használták sok esetben.

*nagyon sokszor olyan tanárok kerülnek ki a képzésből, akikről alapvetően nem az jut eszembe, hogy ebből micsoda értelmiségi lesz öt év múlva.” (32)*

*„Egyre több olyan képzésből lesz egyetemi képzés, amit régen egy egyszerű felnőttképzésnek hívtak volna, vagy mondjuk OKJ-nak. Nyilván ez is szakma, de, hogyha az egyetemet klasszikus értelemben vesszük, ahhoz nem hasonlít. Mondjuk ki, egyre több a büfészak.” (33)*

*„Az orvosin meg a műszaki területen az első két évben olyan szűrő van, amin sokan nem jutnak át. Aki meg eljut a végéig, az már egy olyan tárgyi tudással jön ki, amit szerintem már hívhatunk értelmiséginek.” (32)*

## 9.2. A TUDÁS ÉS A MŰVELŐDÉS MINTÁZATAI

Jelen alfejezetben az értelmiséghez kapcsolódó olyan jellemzők és sajátosságok mentén szeretnénk bemutatni a hallgatókat, mint a tudás, a hírek és információk forrásainak kezelése és fogyasztása, illetve a művelődés mintázatai – ez utóbbi esetben az olvasást és az intézmények látogatását szeretnénk elemezni. Mivel a következő alfejezetben a felsőoktatás hatásmechanizmusát tekintjük át, az alap- és középfokú oktatásra történő reflexiókat is itt fogjuk ismertetni.

A diákok közoktatásban szerzett tapasztalatai vegyesek, akár a tananyag mennyiségét, akár a tantárgyak gyakorlati alkalmazhatóságát, akár a pedagógusok szerepét és lehetőségeit tekintjük. Az iskolák megítélése nem illeszkedik feltétlenül azok vélt vagy valós státuszához – az elit iskolákról is fogalmaznak meg a diákok neutrális vagy negatív véleményeket (35), és ennek az állításnak a fordítottja is igaz a nem megyeszékhelyen működő középiskolákra (33). A hallgatók egy része szakközépiskolából vagy szakgimnáziumból érkezett, ami a szakmai ismeretek átadását a képzések illeszkedése miatt megkönnyítheti (34, 37), míg más esetekben komoly hiányosságokról számolnak be az egyes tantárgyak esetében, amelyek ledolgozása, ha az intézmény erre nem alkalmaz speciális technikákat, egyéni feladattá válik (*„mi sem integrálni, sem deriválni nem tanultunk középiskolában”* – 41). A diákok által a közoktatásról megfogalmazott kritikák számosak, ugyanakkor az is látszik, hogy pályaválasztásukra, személyiségfejlődésükre hatással vannak a pedagógusok (39), és az intézmények feladatai messze túlmutatnak a tantárgyi tudás átadásának a keretein (38, 39). A diákok döntő többsége gimnáziumi végzettséggel bírt, de, különösen az agrártudományi és gazdaságtudományi fókuszcsoportban nagyobb arányban

voltak jelen a szakképzésből érkezők is. A bölcsészettudományi fókuszcsoporthoz olyan diák is részt vett a beszélgetésben, aki a középfokú tanulmányait érettségig nem adó szakképzésben kezdte, de ebben a beszélgetésben jelen volt egy, korábban Waldorf-iskolában tanult hallgató is (39).

*„Én református iskolába, tehát egyházi iskolába jártam, ami nagyon jó tartópilléreket adott az életemhez. Tehát kaptam egy olyan kezdő löketet, ami a későbbiekben adott egy tartást. Kitartást is, mert nagyon szigorú szabályok mellett kellett teljesíteni. Meg hát maga a vallás is megalapozott valami olyat, ami fontos.” (39)*

*„Szerintem én vagyok az egyedüli, aki szaktanulmányaimból jött. Szerintem ott is próbálják a törekvő diákokat segíteni valamilyen szempontból, hogy pluszkönyveket behoznak esetleg az órára, megpróbálják kiszínezni az óráikat. Szóval szerintem nem csak a gimnázium az a tér, ahol át lehet adni ilyen kulturális értékeket. A szaktanulmányaim után volt egy lehetőség, hogy az érettségig letegyem. Jó tanáraim voltak, elég jó fejek is voltak mellé, és valamiért így bevezetett a szakma, hogy ezt válasszam. Viszont kézzel-lábbal húztak vissza tőle, hogy ez nem jó ötlet, ne csináld, mert valamiből meg kell élni.” (39)*

*„De nagyon sok olyan tárgyunk volt, ahol jó tanár volt, de azt mondta, hogy vidékre ennyi elég, és akkor már azért nem volt motivációnk.” (33)*

*„Én nem ....-be (megyeszékhely neve) jártam általános iskolába, és ott az osztályomban jó tanulónak számítottam. Bekerültem gimibe, és az első két évem arról szólt, hogy fel kellett zárkózni azokhoz, akik ide jártak általános suliba, mert sokkal nagyobb tudásuk volt. Szerintem ezt meg kellene reformálni úgy, hogy az általános iskolai oktatás, nyilván azonos szintű nem lehet soha, de hogy ne legyenek ekkora különbségek.” (35)<sup>163</sup>*

*„Középfokú iskolában, én például a ....-ba (elit iskolának számító intézmény) jártam. Amiről mindenki azt mondja, hogy Úristen, az milyen jó sulis. Tulajdonképpen felvételi volt. Nem tudom, hogy mit kérdezhetek, nem emlékszem. De én nem*

163 Ebben a fókuszcsoporthoz a felsőoktatás elérhetősége, az abban tapasztalható egyenlőtlenségek is megjelentek.

*éreztem azt, hogy nekem ez akkora tudást adott volna, meg olyan jó volt. Szerintem semmivel sem adott többet, mint egy másik iskola.” (35)*

A közoktatás hiányosságaira irányuló kritikai megjegyzések (amelyek nem minden interjúban jelentek meg) egy része az értelmiségi léttel kapcsolatba hozható tulajdonságokkal is összefüggött. A problémák különösen élesen jelentek meg a bölcsész fókuszban („*az iskola arra volt jó, hogy rájöjjenek, mit ne csináljak tanárként*” – 39), míg az egyenlőségek kérdésköre, az iskolák közötti különbségek a jogázhallgatók beszélgetésében (35), a hiányos matematikai alapok pedig informatika tudományterületen (41) jelentkeztek. Az interjúkban találunk olyan részleteket, amelyek az atomisztikus tudással kapcsolatosak (39), a lexikális, és nem gyakorlati tudáselemek átadásával (39, 41), a tananyag túlméretezett voltával (38, 39), illetve egy, a közéleti szerepvállalás során kulcsfontosságú készséggel: a vitakészséggel és az saját vélemény artikulálásával kapcsolatos hiányossággal (32, 33, 39).<sup>164</sup> A közoktatás ebből a szempontból passzívabb, ami az egyetemre kerülés után, ahogyan később majd látni fogjuk, éles váltást jelent, és adaptációt igényel a hallgatók részéről, illetve tudatos oktatói beavatkozást a katedrán állók oldaláról. Két interjúban jelent meg a tantárgyak és tartalmak túlságosan kötött volta, ami nem illeszkedik a diákok érdeklődéséhez és képességeihez – az egyik, korábban külföldön tanuló diák saját tapasztalatai alapján reflektált erre, és fogalmazta meg javaslatait (38, 40). Bölcsészettudomány területén felbukkant a humán tárgyak időrendi összehangolásának kérdése (39). Három interjúban fogalmazódott meg az, hogy a közoktatás nem reflektál az aktuális társadalmi folyamatokra (32, 38, 40), ami pedig a politikai történések megértését nehezíti. A humán tárgyak oktatásának rendszereket és logikát háttérbe szorító oktatási formája az informatikai fókuszban jelent meg (41).

*„Én úgy gondolom, hogy teljesen át kellene gondolni az oktatást, tehát, hogy vehessenek már fel középiskolában is a diákok órákat, tehát szerkesszék meg, konstruálják meg a saját tanulásukat. És nem arról van szó, hogy egy diák, ha úgy dönt, kidobja az ablakon a kémiát. De ő döntse már el, hogy milyen adagban veszi föl, és ha azt mondja, hogy most én dráma tagozatos leszek, akkor alakíthassa abba az irányba a tanulását. Színesebbnek kellene lenni az iskolában a képzésnek mindenféle szempontból. És a tanárképzést is meg kell reformálni, mert ez már baromi avított.” (39)*

<sup>164</sup> A vita hiányát a 32. interjúban a műalkotások elemzéséhez kapcsolták.



„Például fontos lenne, hogy az iskolákban tanítsák vitázni a gyerekeket, hogy amit gondolnak, azt meg tudják védeni.” (38)

„Nekem volt olyan osztálytársam, aki kitűnő tanuló volt, szóval csak ötöse volt mindenből, viszont, hogyha az ember komolyabban beszélgetett vele egy témáról, akkor rájött, hogy sokszor ez igazából egy bemagolt tudás, és hogy egyáltalán nem volt tájékozott, vagy nem tudott reflektálni a világra. Csak így sodródott, és amit meg kellett tanulni, azt megtanulta, mivel jó memóriája volt. És semmi több. És van, aki pedig gyengébb volt adott tantárgyból, de sokkal értelmesebben, sokkal érthetőbben, sokkal tájékozottabban, színesebben látta a világot, és sokkal nagyobb élmény volt vele beszélgetni, és sokkal jobban lehetett épülni a vele folytatott beszélgetésekből.” (38)

Az értelmiséghez kapcsolható sajátosságához szorosan kapcsolódik a tájékozódás és a hírforrások kezelésének kérdésköre. Kijelenthető, hogy az információk ez irányú beszerzésének színtere a hallgatók esetében az internet, és bár a hírportálok célzott használatát is megemlítik (41), sőt két beszélgetésben a magyarul olvasható hírek nemzetközi „kontrollja” is megjelenik (40, 41), a fórumok és közösségi oldalak által feldobott szövegek dominálják a hallgatók hírfogyasztását. A források kezelésének képessége, szelektálása a diákok szerint az egyik legfontosabb – a közoktatásban jelenleg el nem sajátítható – készséggé válik,<sup>165</sup> és az adott esemény vagy hír több oldalról történő megközelítése elengedhetetlen. A generációs eltérések kapcsán mind a fiatalabbak irányába (36, 38), mind pedig az idősek felé megjelenő (40) vélt vagy valós elválasztó vonalak is kiolvashatók, amelyek az IKT-használatban és a szelekciós képességekben foghatók meg. A hírfogyasztás kritikai készsége a szövegekben gyakran a politikummal összefonódva jelenik meg (33, 40, 41). A mediatisáció megítélése disszonáns, és miközben más generációk, családtagok, egyetemen kívüli kortársak leírásakor inkább annak negatívumai láthatók, addig a saját hallgatói létükben egy, a kapcsolattartással és a tanulással összefonódó, pozitív elemeket is tartalmazó mintát fedezhetünk fel – bizonyos esetekben egy állandóan elérhető, de „rejtőzködő felhasználó” képét megadva (41).<sup>166</sup>

165 Korábban láthattuk, hogy az oktatók egyik fontos átadandó célját is az információk kritikus használata jelentette.

166 A kifejezést az informatikai fókuszcsoporthoz egyik hallgatója használta magára, de ezután mások is így jellemezték magukat.

„Ők (az idősök) egyedül a tévéből tájékozódnak, és hát, amíg lehet, addig mondom (hogy az adott dolog nem igaz), miután meg már látszik, hogy reménytelen, akkor inkább témát kell váltani. Amik a hírekből jönnek, azok eléggé felkavarják az idősöket. Főleg úgy, hogy aki nem használ mellette internetet, vagy nem néz más forrásokat, csak a rádiót meg a tévét, azok eléggé egyoldalú információkat kapnak.” (40)

„Az a borzasztó, hogy az hagyján, hogy a tanulatlan emberek elhisznek mindent, mert nem annyira tájékozottak. De amikor diplomás, tanult emberek is elhisznek hülyeségeket, azt szörnyű látni. És akkor nagy boldogan megosztja, és büszkén hirdeti. És olyan, hogy ránéz az ember a címre, és már akkor kettéáll a haja. A családban szerencsére nincs ilyen. De szokott is ebből konfliktusom lenni, mert én meg nem bírom ki, és akkor odaírom, hogy ez nem így van, és még forrást is berakok, hogy olvasd el. Akkor legtöbbször az a vége, hogy én minnek szólok bele.” (37)

„Az elérhetőség Messengeren, az szerintem ma már olyan, mint hogy valakinek be van-e kapcsolva a telefonja. Ez már nem is arról szól, hogy az ember leül, és akkor üzeneteket olvasgat, hanem hogy elérjék, hogyha szükség van rá. Posztolni én sem szoktam, bár néha egy-egy cikket szívesen megosztanék, de még mindig várom nagyon azt a cikket, ami majd az első megosztott cikk lesz. Nekem a környezetvédelem nagy szívügyem, meg a klímaváltozás. De nem találtam még olyan cikket, ami, mondjuk, tényleg olyan ütős lenne, vagy olyan jó összefoglaló. Nyilván most hónapokkal ezelőttit meg nem fogok megosztani, mert azt már úgy is olvasta a többség.” (41)

Az olvasás és a magaskultúra fogyasztása az értelmiséghez kapcsolható praxis fontos részét képezi, és szorosan kötődik a kulturális tőke fogalmához is. Ennek a két területnek a felmérése minden interjúban megjelent, és a beszélgetéseknek ezek a blokkok azon részeit képezték, amelybe a diákok a leginkább involválva érezték magukat. Az olvasás mint tevékenység minden egyes interjúban megjelent a szabadidős tevékenységek között, ugyanakkor az olvasók arányai és a fogyasztott tartalmak eltértek. Csak szépirodalommal értelemszerűen nem lehetett lefedni egyetlen beszélgetést sem, s a nem olvasók magasabb aránya, a populáris irodalom túlsúlya az agrártudományi, gazdaságtudományi és az egészségtudományi képzéseken jelent meg dominánsabban (33, 34, 37). A szépirodalom fogyasztása túllépte a humán- és társadalomtudományok határát – az informatikai fókuszban például egy Kundera-könyvet olvasott utoljára az egyik diák (41), míg a műszaki tudományterületen az egyik hallgató rendszeresen

olvasta az Odüsszeiát,<sup>167</sup> és az írás is ebben a beszélgetésben jelent meg szabadidős tevékenységként (36).<sup>168</sup> A populáris irodalom leggyakrabban említett tételei a fantasyk, a skandináv krimik és az életrajzok voltak. Az olvasás életmódból való elmaradása több okkal magyarázható: egyrészt a nappali tagozat mellett dolgozók időhiányával (36), az IKT-eszközök használatával (36), a jogi fókuszban pedig az a vélemény is megfogalmazódik, hogy az egyetemen annyit kell olvasniuk, hogy a szabadidejükben már más kikapcsolódásra vágyanak (35). Az olvasóvá nevelés fontos eleme a családi példa, ezzel kapcsolatban három említést találunk (32, 38, 42). Az interjúk visszatérő motívuma volt az irodalomtanítás azon nem várt eredménye, hogy a hallgatók ahelyett, hogy megszerették volna a tevékenységet, inkább eltávolodtak tőle (32, 33, 34, 41). Az is felmerült, hogy a művészeti, irodalmi oktatás nem adja meg a választás és az önálló véleményformálás lehetőségét (32). Arra is volt példa, hogy a hallgató tudatosan építette bele újra az életébe az olvasást, miután korábban ez a tevékenység már kiszorult az életéből („egy idő után úgy éreztem, elbutulok, így újrakezdtem” – 33). Az olvasás a kvalitatív eredményeink alapján gyakori, de nem általánosítható tevékenységnek számít, amelynek során a populáris alkotások fogyasztása válik jellegzetessé.

„Nekem volt olyan kötelező olvasmányom, amit elolvastam, de annyira rossz volt, hogy utána sokáig nem is akartam olvasni.” (32)

„A kötelezők röviden mind a négy kötete megvan – hozzáteszem, irodalom tagozatos középiskolába jártam.” (32)

„Könyvolvasás. Azt nem szoktam. Szerintem ez visszavezethető ahhoz, hogy nyári szünetben általános iskolában kiadtak három darab kötelező olvasmányt, hogy olvassuk el. Akkor azért a nyaramnak a jó része elment azzal. Mert igaz, hogy nem sokat olvastam abból sem, hanem inkább hangoskönyvként meghallgattam.” (41)

„Nálunk volt olyan (a kötelező olvasmányok kapcsán), hogy 'miért tetszett' rovat, de 'miért nem tetszett', az nem volt. Nem adták meg a választás lehetőségét.” (32)

167 Az adott hallgatóra az oktatói interjúban is történik reflexió: „Az a fiú, akihez mész interjúra, ő kivétel (mert olvas). Ő olyan volt, akiből úgy jöttek a válaszok a kérdésekre, és a többiek elcsodálkoztak, hogy honnan tudja ezt. Kiderült, hogy az a fiú rengeteget olvas, pedig egy asztalos az édesapja, kétkezi munkásember. Nem egy értelmiségi családból jön, de valahol úgy nyitottá vált erre, és olvas.” (10)

168 Az IKT-használattal összefonódva – a hallgatónak ugyanis külön Youtube lejátszási listája van, amit használni szokott írás közben.

„Fölgyorsult az életem, és az egyetem is nagyon sok időt elvesz. Ami jó egyébként, csak amikor van kikapcsolódásra lehetőségem, már nem kezdek el olvasni, mint régen, hanem elkezdek valamit nézni. A havi egy könyv azért úgy meg szokott lenni, de ahhoz képest, hogy régen volt, amikor heti négyet elolvastam, ahhoz képest ez kevés.” (36)

„Én ahhoz kötöm (hogy már nem olvasok), hogy lett telefonom, akkor egy kicsit elkezdődött lejjebb menni ez, aztán amikor laptopom lett, még jobban lejjebb ment.” (36)

„A köszívű ember fiai. Az első mondatnál elakadtam. Akkor ott ültem három napot, és kérdeztem anyukámat, hogy ez mi a francot jelent? Hát, ő se tudta. Mondom, az jó, és letargiában ültem tovább felette. Mondom, ha már az első mondatot nem értem, akkor mi lesz ebből az egész könyvből? Végül el se olvastam. Az volt az első, amit nem olvastam el. Egyébként nagyon szerettem mindig olvasni.” (37)

„Sokkal nehezebb most már leülnöm nekem egy könyvhöz, és csak arra koncentrálni, mert ha közben a neten megnyitok valamit, azt nézem, aztán abbahagyom, megnézek egy másikat, és ez sokkal több impulzust ad, mint egy könyv.” (36)

„Mert egy könyvespolcot is ezelőtt 40 évvel meg kellett tanulni használni. Hogy milyen könyvet veszel le. És a könyvespolcra úgy került ki valami, hogy az a tartalom előtte ellenőrizve volt.” (33)

A kulturális intézmények látogatásának mintázata is – az olvasáshoz hasonlóan – egyes képet mutatott. Nem volt olyan fókuszcsoporthoz, amelyben ne lett volna aktívan színházba járó diák, ugyanakkor a moziba járás gyakorisága megelőzte a színházba járás gyakoriságát. A közoktatás hatása itt is kettős – volt olyan hallgató, akit a gimnáziumi tanárainak a hatására vált színházlátogatóvá (39), más esetben azonban a közoktatás negatív formáló erejét tudtuk kimutatni például a múzeumok esetében (40) vagy a komolyzene kapcsán – ez utóbbi esetében az ének-zene oktatás hatására (41). Az intézmények látogatása terén a közösségi hatások erőteljesebbnek mutatkoznak (nagyszülők, párkapcsolat, barátok – 32, 33, 34), bár az olvasás kapcsán is láthattunk példát arra, hogy a diákok egymásnak kölcsönzik a könyveket (37, 38). Korábban az oktatói interjúkban is megfigyelhettünk olyan egyetemi gyakorlatokat, amelyek előmozdítják a diákok kulturális aktivitását, ugyanakkor az egyetem által megszervezett előadások időpontja nem minden esetben illeszkedik a hallgatók

órarendjéhez (37). Ahogyan az olvasás esetében, itt is van példa arra, hogy a diákok egy hosszabb-rövidebb ideig tartó passzív periódus után újra elkezdik látogatni a kulturális intézményrendszer különböző elemeit (34, 35), tehát egyfajta visszarendződés figyelhető meg az esetükben. Összességében azt mondhatjuk, hogy a mozi szervezettebb részét képezi a diákok kulturális gyakorlatainak, és a film nyelve is „befogadhatóbb” a hallgatóknak. A fogyasztott tartalmak változatosak, és bár az interjúalanyok egy jelentős része nem látogatja az intézményeket, a kirajzolódó kép relatíve magas aktivitási szintet mutat.

*„Én egyszer hallottam, hogy ha már kötelező olvasmányaink vannak, akkor miért nincsenek kötelező filmek, amiket meg kell, hogy nézzenek. Én nagyon szeretem a filmeket. Hát, nyilván nem egy Casablancával kell kezdeni. (33)*

*„A színház például olyan, hogy nem biztos, hogy magamtól elmennék rá. De mivel a nagymamám ilyen beállítottságú, ezért tőle általában ilyeneket szoktunk kapni karácsonyra. Szóval kiskoromban annyira nem élveztem, de most már egyre jobban tetszik a színház. A balett, meg opera az annyira nem. De maga a színház, az jó.” (33)*

*„Nekem is úgy alakult ki, főleg a színház, hogy társaság miatt kezdtem el így járni, és egyre jobban megszerettem.” (33)*

*„Én meg a múzeumból tudnék egy nagyon rossz példát felhozni. Annyira erőltetve van már ez az egész kisgyerekkorban, hogy egyszerűen megutáltatják. Tehát az osztálykirándulásokon az általános iskolákban mindig valamilyen múzeumba mennek. Egyszerűen megutáltatják. Ráadásul nem is olyanba mentünk, ami érdekes lett volna. Olyan múzeumba vittek el, amit egy hétéves gyerek még értelmezni se tud.” (40)*

*„Hát én már eleget jártam színházba. Általános iskolában, középiskolában már felhagytam vele. Most teljesen más lett az érdeklődési köröm, minthogy most színházba mennék.” (37)*

*„A színház az kimaradt nálam, mert régebben nem is volt rá nagyon pénzünk. Nem nagyon engedhettük meg magunknak. Most mentem volna, csak vakbélgyulladás kaptam. Szerintem a sors se akarja, hogy menjek színházba. Én inkább a mozit kedvelem.” (35)*

### 9.3. AZ EGYETEMI SZOCIALIZÁCIÓ ÉS A FELSŐOKTATÁS HATÁSMECHANIZMUSA

Jelen alfejezetben az egyetem nyújtotta kulturális és szabadidős térre vonatkozó tartalmakat, a tanulási szokásokkal és a kutatói aktivitással kapcsolatos elemeket, az oktatókhoz fűződő kapcsolatokat, illetve az egyetemi évek alatt bekövetkező változásokat szeretnénk feltárni.

Az egyetemek nyújtotta programkínálat sok tényező függvényében formálódik ki. Teljesen más lehetőségei vannak egy kisebb létszámmal bíró intézménynek vagy egy olyan karnak, amely egy nagyobb tudományegyetemen belül működik. Az interjúk alapján a hallgatók által leírt kínálat és a részvételi hajlandóság is eltérő jegyeket mutat. Az egyértelműnek tűnik, hogy a szabadidős- és sportrendezvények valamilyen szinten mindenhol helyet kapnak, ugyanakkor a kultúrához kapcsolódó programok bizonyos helyszíneken teljességgel hiányoznak. A nagyobb tudományegyetemen belül a karok között is komoly eltérések tapasztalhatók – az összegyetemi rendezvények hírei eljutnak a diákokhoz a neptunos üzeneteken, a közösségi oldalakon vagy a weblapokon keresztül, de részt a diákok általában nem vesznek rajta (32, 41). Viszont arra is találtunk példát, hogy a kar megszervezi a saját programjait (35), és sikeresen mozgósítja a diákok egy részét. A relatíve alacsony aktivitás mögött a tanulás vagy gyakorlás mennyisége (32, 35), az ingyás (37) vagy a programok alacsonyabb színvonala áll (41). A fővárosi helyszíneken a külső kínálat olyan széles a kultúrához kapcsolódó területeken, hogy nem biztos, hogy az intézményeken belül sikeresen tudnának programokat szervezni. A hit-tudományi fókuszban az alacsony hallgatói létszám korlátozza a lehetőségeket (38 – a diákok azonban a campuson kívül szerveznek közös programokat). A magaskultúrához kapcsolódó elemeket a színházbérletek, kedvezményes mozijegyek, komolyzenei koncertek jelentik (32, 37, 39, 40),<sup>169</sup> és egy helyszínen a hallgatók között élénk vitát kiváltva az egyetemi hagyományörzés is megjelent (39).<sup>170</sup> Az oktatói interjúk kapcsán láttuk, hogy a tantárgyakba épített intézménylátogatás egy olyan technika, amely kedvező fogadtatást kap a diákok részéről – hasonló jellegű kurzuson való részvételre itt is találunk példát (33). A leggyakrabban említett programok közé a filmklub került, amelynek helyszíne sok esetben a kollégium (32, 37, 39, 40). A kollégium közösségi helyszíneként is

169 Az ezek szervezésében résztvevő diákok elmondták, hogy a jegyek minden esetben elfognak, az érdeklődés nagy (37, 40).

170 Ennek megítélése az intézményben felvett oktatói interjúkban is teljesen eltérő képet mutatott.

funkcionál, s fel tudja bontani a szakos vagy kari választóvonalakat (34)<sup>171</sup> – ugyanakkor tanuláshoz már kevésbé biztosít ideális helyszínt. Két interjúban emelték ki a hallgatók, hogy az egyetemi életről jóval pezsgőbb, aktívabb képpel vágtak neki a felsőoktatásnak, de gyakorlatilag nem azt kapták, amire a média, a rokonok és barátok elmondása alapján számítottak (34, 37). A programokon való részvétel nem általános, és láthatunk példát az egyetemi hallgatók tudományegyetemen belüli belső izolációjára (32, 40), valamint arra is, hogy a diákok kultúrafogyasztók, de a megvalósítást a campuson kívülre helyezik („ha az ember kultúrát akar fogyasztani, azt nem az egyetemen belül teszi” – 41).

*„Én felvettem egy tárgyat. Annyi volt a követelménye, hogy hét kulturális eseményre kellett elmenni. Tehát akkor volt meg a tárgy, vagy lett volna meg, hogyha mind a hétre elmegyünk, és megadtak különböző időpontokat meg előadásokat. Tehát ebben volt cirkusz, meg táncegyüttes előadása is. De jött a COVID.” (33)*

*„Mondjuk, nekem sokszor az a problémám, hogy ezek többnapos rendezvények. Mi a művészeti képzésen nem tehetjük meg azt, hogy 2–3 napig nem foglalkozunk azzal, amit tanulunk, amivel kell. Hogy én azt mondom, hogy leteszem a hangszert, és három napig nem nyúlok hozzá, mert túrázni megyek.” (32)*

*„Hát, szerintem a filmekből voltak elképzeléseim. Meg mindenki azt mondta, ezek lesznek a legszebb évek. Tiszta buli az egész, meg minden. Hát, egyáltalán nem ezt érzem. Én azt érzem, hogy reggel nyolctól este hétig heti négy napot itt ülök, és utána semmihez semmi kedvem.” (37)*

*„Viszont amiket a HÖK szervez (programokat), nem szoktak túl jól sikerülni. Ezért nem is nagyon járnak rá az emberek. Tehát volt például szakmai napunk, szakest, de igazából nem volt az embernek lehetősége beszélgetni az oktatókkal. Ilyen nagyon kínos kvízzjátékok voltak. Nem egy olyan dolog, amire szívesen visszamenne az ember még egyszer.” (41)*

Az interjúk nagyobb része reflektált a kapcsolati hálók egyetemen belüli sajátosságaira is. Ha a közösségi hatásokat az értelmiségképzés egyik legfontosabb szálaként írtuk le, ahhoz tudnunk kell, hogy a diákok integrációja milyen mértékben valósul

<sup>171</sup> Az egyik oktatói interjúban a kollégiumok sportlétesítményei úgy jelennek meg, mint a nemzetközi és hazai diákok közötti falak lebontására alkalmas helyszínek (27).

meg a campusokon, tehát részt vesznek-e azokban a beszédközösségekben, amelyek formálni tudják őket. A diákok kapcsolathálójának sajátosságai szintén be vannak ágyazva a képzések jellegzetességeibe, a hallgatói létszámokba, a karok fő vonásaiba, de a hallgatók jellemzőibe is (ingázás, lakóhely távolsága). A mediaticizáció előtti időszak egyetemi integrációjával a jelenlegi helyzet aligha hasonlítható össze, hiszen most a közösségi oldalakon keresztül a diákok sokkal inkább tudják a kapcsolatot tartani a középiskolás osztálytársaikkal vagy barátaikkal. Két olyan interjú volt, amelyeknek konklúziója az erősebb, campuson belüli integráció irányába mutatott: ezek a jog- és a hittudományi képzések voltak (35, 38). A többi beszélgetésben inkább egy, a korábbi ismeretségeket is megtartó, azokra inkább lazább, mint szorosabb kapcsolatokat felépítő mintázat volt a tipikus (ugyanakkor kivételt képező személyek itt is akadtak – 40). A campuson belüli kapcsolatok mentén a diákok formálják egymást, kulturális tartalmakat cserélnek vagy javasolnak (32, 35, 39). Összességében a lazább campuson belüli integrációt mondhatunk dominánsnak, amely a korábbi kapcsolatok mellé épít ki egy egyetemistákból álló baráti kört – de arra is láthattunk példát, hogy az adott hallgatónak a felsőoktatás volt az első terep, amelybe valójában integrálódni tudott (40). Az interjúkban közösségi térként a büfé, az aula vagy az épületek melletti parkok jelennek meg, ezek korai zárása ugyanakkor az egyetemen belül társas életet visszafogja („villany leolt, épület bezárva” – 41).

*„Találtam volna igazából (barátokat), csak tényleg mindenki úgy van vele, hogy bejön órára, aztán megy. Rohanás az egész. Meg nálunk nagy a lemorzsolódás is. Aztán így szétszéledt a csapat. Maradtunk a végére vagy négyen. De már velük se beszélünk az utolsó félévben annyira.” (37)*

*„Hát, én igazából olyan típusú ember vagyok, aki nem sok mindenkit enged közel magához, és hogyha felbosszantanak, akkor elég durván el tudom az embereket küldeni. És itt az egyetemen sikerült olyan embereket találnom, akikkel tényleg tudok beszélni, meg találtunk közös témát. De hát erre például nekem se általános iskolában, se középiskolában nem volt lehetőségem. Ilyen kirekesztett voltam.” (40)*

*„Kicsit ilyen ömlesztett érzés volt. Hogy most itt vagyunk a ....-en (intézmény neve), és nagyon jó, mert sokan vagyunk, meg sokszíniűek. De úgy igazából nem kapott figyelmet egyik rész sem. Tehát egy nagy arctalan masszának éreztem inkább.” (41)*



A tanulási szokások megváltozása olyan folyamat, amire az elméleti keretekben is utaltunk. Az interjúk alapján kirajzolódó kép vegyes, ugyanakkor minden esetben az IKT-eszközök használatának irányába mutat. Az interneten elérhető tananyagok, szakirodalmak a könyvek használatát háttérbe szorították. A szakirodalom olvasása is eltérő – értelemszerűen bizonyos fókuszcsoportokban ennek más volt a szerepe (informatika, művészeti képzés), de általános jelenségnek nem lehet tekinteni (a 33-as, és a 34-es beszélgetésben alig végzik a tevékenységet). A jogi, a hittudományi és a természettudományi interjúkban azonban jellemző volt (35, 38, 40), míg a gazdaságtudományi és műszaki tudományterületen vegyes képet találunk (36, 37, „*nekem még soha, egy vizsgámon sem kérték számon a szakirodalmat*” – 39). A tanulás mennyiségének megítélése szubjektív, csoportonként eltér. A 34-es interjúban egy 108 oldalas jegyzet számonkérését már soknak ítélték a diákok, míg a jogtudományi interjúban elhangzott az, hogy „*erre a tanulási mennyiségre nem lehet felkészülni, mert nem lehet rálátása semmilyen gimnazistának*” – 35). De nemcsak a mennyiségben találunk eltéréseket, hanem a tanulás módjában is („*itt már nem elég magolni, az összefüggéseket kell látni*” – 38). A könyvtár használata, a szakkönyvekhez való viszony is átalakul. Míg bizonyos helyeken a könyvtár tanulási térként jelenik meg (38, 39, 40), a jogi fókuszban emellett közösségi tér is (35). Az egyik beszélgetés során viszont az is elhangzott, hogy „*én ebben az évben tudtam meg, hogy hol van a könyvtár*” – 41). A tanulásnak az a formája, hogy a hallgatók saját maguknak dolgozzák ki a tételeket, nem mindenhol jellemző, az oktatók prezentációit és az interneten elérhető tételesorokat viszont használják. Az elektronikusan elérhető szakirodalmak előtérbe kerülnek – az erre irányuló hallgatói igényt az oktatói interjúkban is láthattuk. Két interjúban a kiadott szakirodalmakon (vagy az adott tudományterületen) kívüli tételek kölcsönzésére is történik utalás (33, 36).

*„Szerintem én még nem olvastam úgy szakirodalmat, hogy magát a könyvet kivettem volna a könyvtárból, mert olyanok voltak a tárgyaim, hogy a jegyzeteket megkaptam a felsőbbévesektől, és így még kevésbé kellett ráhagynom a szakirodalomra.” (39)*

*„Nem úgy kell már elképzelni 2019-ben a hallgatói életet, hogy az ember vesz mindenfélét, megveszi a tankönyveket. És akkor, mire végez, addigra betelik a kis szakmai könyvespolca. Ez már nem így megy.” (37)*

*„Ha tehetem, hanyagolom a könyvtárba járást, mert hogyha valamit megtalálok pdf formájában, akkor inkább a saját otthonom kényelmében olvasom el. Jobb az*

*embernek a saját otthonában, ahol leül, és megtalálja öt perc keresés után az interneten. Nem pedig kikeresi itt a könyvtárban, meg elviszi, és ilyen macerák.” (39)*

*„Én heti szinten kétszer (járok a könyvtárba). De azért, mert én úgy érzem, hogy a könyvtárban tudok a legjobban koncentrálni. Nem vonja el semmi a figyelmemet. Tehát nem feltétlen könyveket kivenni megyek oda, hanem tanulás céljából.” (40)*

*„Én akkor olvasnám a szakirodalmat, ha lenne köze, mondjuk, az órához vagy a beadandókhoz. Tehát nekem most az a legnagyobb bajom, hogy hiába olvasom, mert van azon kívül négy vagy öt beadandónk, amiknek köze nincs hozzám, amit én épp megtanulnék. Így meg semmi haszna, az időmet veszem el vele.” (33)*

*„A gimnáziumban az utolsó egy évben kezdtem el nagyon durván tanulni. Nagyon azt éreztem, hogy teljesen elbutultam. Itt, az egyetemen sokkal kevésbé van ilyen érzésem, hogy én butulok attól, hogy tanulok. Merthogy egészen máshogy működik. Ha valamit nem értesz meg annyira, vagy nem értesz úgy teljesen egyet vele, akkor utána tudsz nézni, és van, amikor szükség is van rá. Sokkal jobban kinyitja azt a részt neked, hogyha érdekel is tényleg, amit tanulsz.” (36)*

*„Én szoktam is járni, és olvasni is szoktam. Szerintem érdemes is, mert bizonyos könyvek, meg szerintem akármelyik könyv, biztos, hogy szélesíti a látókört. Meg van úgy, hogy az adott szerző még jobban el is mondja az adott témát, mint ahogy az oktatónak sikerült abban a helyzetben, amiben volt akkor épp. Tehát ezért is érdemes. Másrészt meg azért, mert hogyha csak azokra az információforrásokra támaszkodunk, mint mások, akkor valószínűleg csak annyit is fogunk tudni, mint mások.” (36)*

Szakmai programokat minden helyszínen kínálnak a diákoknak – a Kutatók Éjszakája vagy a Lányok Napja több interjúban is megjelent, de ezek látogatottsága a kulturális és szabadidős programokhoz hasonlóan eltérő képet mutat. A kutatással kapcsolatos tevékenységek egy része érdeklődéssel magyarázható (36, 41), más része pedig a támogatásokkal kapcsolatba hozható, praktikusabb motivációval bír (34, 37) – de ezek kimenete is elvezet az OTDK-szereplésekig. A szakedolgozaton kívüli tényleges kutatási tevékenység értelemszerűen a diákoknak csak egy kisebb részét érinti.

„Ezek ilyen szakmai jellegű dolgok, és szerintem ezekre érdemes elmenni, mert nagyon sok ismerősömtől azt hallom, hogy ő programozónak tanul, de lövése sincs arról, hogy mit akar csinálni. Viszont ezekkel a konferenciákkal kapunk egy képet arról, hogy ki hova juthat, ki, mit tud csinálni, és milyen irányokat lehet elkezdni.” (33)

„Ezért érdemes talán mesterre menni. Még hogyha az oktatási színvonal nem is annyira magas egy-egy egyetemen, azért olyan kiterjedt kapcsolatrendszere van általában az oktatóknak akár országon belül, akár nemzetközi szinten, hogy ha az ember kutatni szeretne, azt sokkal könnyebben meg tudja csinálni a segítségükkel.” (41)

„Óvodában is állítólag azt mondtam, hogy tudós leszek, hogyha nagy leszek. De az egyetem az jelentősen ráerősített erre. Tehát korábban csak úgy kutattam a saját szakállamra, de amióta egyetemista vagyok, már konkrétan tudományos módszereket használok. Tehát a hatékonyság az mérőföldkövekkel nőtt azóta, hogy egyetemista lettem.” (36)

Az oktatók jellemzése, az oktatók felől kiinduló hatások a posztakadémiai felsőoktatás keretei között is fontos tényezői az egyetemi szocializációnak. Két fókuszcsoportban jutottak a diákok arra a konklúzióra, hogy szakmai tartalmakat tudnak csak ehhez kapcsolni, és nem emberieket vagy szakmán túlra nyúló elemeket (37, 41). A többi esetben azonban jelen vannak azok a szálak is, amelyek túlmutatnak a tanórák keretein (közös kávézás, párbeszéd a folyosón, életvezetési tanácsadás stb. – 32, 36, 38, 39), de tanórai párbeszédnek is lehet olyan hatása, amely átalakítja a diákok véleményét például egy közéleti vitában (35). A magas hallgatói létszámok, tehát a tömegessé válás ennek a típusú egyetemi integrációnak a korlátja lehet – ahogyan erre a diákok is reflektálnak.<sup>172</sup> A kisebb intézményekben és karokon a légkör családias, az oktatókhoz fűződő szálak több olyan területre is kiterjednek, amelyek túllépnek a tananyagon (32, 38, 34, 39). A tömegessé válás okozta korlátokra két esetben történt reflexió (35, 37), azonban az egyik helyszínen, ahol az évfolyam létszáma bőven meghaladta a 100 főt, kaptuk az egy adott oktatóval való azonosulásnak és a világképet formáló hatásnak a legmélyebb leírását, amelyet a fókuszcsoport szinte minden tagja megtapasztalt (35).

„Ez tők érdekes, hogy ilyen hatással van rám egy oktató. Hogy jobban aggaszt az, hogy nála bukok meg, mint az, hogy önmagában megbukok.” (35)

<sup>172</sup> Ennek az összefüggésnek a létezését az oktatói interjúk is alátámasztják.

A diákok több alkalommal használtak olyan mondatokat, amelyeknek a tartalmát a „világkép átformálása” kategóriával lehet lefedni (32, 35, 36, 38, 39), míg más esetben a hatások a motivációhoz kapcsolódnak (33, 38). Az oktatók egy része a kulturális fogyasztást is alakítja (38, 39) – ennek a hatásmechanizmusnak a másik oldalát az oktatói interjúkban megtapasztalhattuk, tehát ennek a szándékának egy része valóban eléri a kívánt hatást (de arra is volt példa, hogy ezek az ajánlott tartalmak feledésbe merülnek – 34). A művészeti képzéseken a diákok tanárokhoz fűződő kapcsolata egészen speciális, szoros mintákat mutat („a főtárgy-tanárom előbb tudta meg, hogy kapcsolatom van, mint a családom” – 32).

*„A tanárok, akikkel így nap mint nap találkozunk, olvasnak, és a legtöbbje színházba is jár. Legalábbis a filozófia tanszéken mindegyik tanár arról beszél, hogy milyen jó színdarabot látott most, meg holnap színházba megyek.” (39)*

*„Nekem volt olyan, hogy elterveztem, hogy megnézem (amit az oktató ajánlott), de aztán elfelejtettem, és akkor utána már úgy feledésbe merült teljesen. Felírtam a füzet sarkába, hogy ezt ajánlották, és majd ha lesz időm, utánanézek, de aztán mindig ott maradt.” (34)*

*„Hát, szerintem általánosságban elmondható, hogy a főtárgy-tanárok, szóval azok a zenésztanárok, akikkel egyenként járunk, mivel ezek egyéni órák, velük vagyunk a legközvetlenebb kapcsolatban. Ez szerintem azért a legtöbb hangszeresnél ez így van.” (32)*

*„Nekem van egy kis füzetem, aminek a hátuljába mindig felírom, hogy a tanáraink milyen könyveket szoktak ajánlani, úgyhogy ez szerintem nálunk nagyon jellemző.” (38)*

*„Azért egyetemen már nem hasonlítható össze az embernek az oktatóval való kapcsolata (a gimnáziummal). Van egy előadó, ahol kétszáz fős a terem, vannak százán. Most az nem közvetlen kapcsolat. De még így is van nyilván egy-két tanár, akivel így jobban vagyunk, közelebb van az ember hozzájuk, vagy jobban szereti.” (35)*

*„A múlt héten volt talán, hogy feljött órán a Brexit. És kifejtette markánsan a véleményét az egyik tanár. Pont nem értettem vele egyet, amikor elkezdte mondani. A*

*végére megértettem, hogy ő miért gondolkodik így, meg milyen szempontok alapján ment végig rajta. És meggyőzött, hogy az ő álláspontja a jobb. Nem az enyém. Szerintem sok ilyen szituáció van.” (35)*

Az egyetemen mind a szakmához kapcsolódó, mind azon túli tartalmak befo-gadása megtörténik. Ennek forrásai sokfélék lehetnek: a kortársak, a tananyag, az oktatók és a campuson belül zajló események és rendezvények mind bírhatnak efféle hatásokkal. A szakmai elemek átadásával kapcsolatban a diákok inkább pozitív vé-leményeket formáltak meg, ugyanakkor a képzések egy részét nem tartották kellően gyakorlatiasnak (33, 34, 37, 40) vagy más okokból fogalmaztak meg árnyaltabb véleményeket (33, 41). A tanárképzés megreformálásának szükségességét mind a két fókuszcsoporthoz megfogalmazták, ahol érintett hallgatók voltak (39, 40). Az alapszak szerepét a diákok egyfajta „belépőként” értelmezik, amire később vagy más képzésekben, vagy az önképzéssel újabb ismereteket tudnak építeni.

*„Szerintem is az a helyzet, hogy az egyetemen tanultak, azok önmagában egy ala-pot tudnak biztosítani ahhoz, hogy az illető az eldöntse magának, hogy mivel sze-retne esetleg foglalkozni. Sok esetben még egyébként ez se dönthető el egyértelműen. De egy olyan alapot mindenképpen ad, hogy nagyjából el tudja az ember dönteni magában, hogy milyen irányba indulna tovább. És tapasztalatot igazából így is, úgy is a munkahelyén fog gyűjteni az ember, és ott fog olyan tudást összeszedni, amivel pénzt tud keresni.” (41)*

*„Szerintem az informatika ilyen szempontból elég speciális területen van, mert egy nagyon gyorsan változó tudományág. Másrészt pedig abban a formában, és úgy, ahogy az egyetemen oktatnak tárgyakat, illetve az egyetemnek ami a célja lenne, ahhoz annyira nem tud passzolni az informatika. Nálunk ez kicsit ilyen „két szék között a földre”, mert néhány tárgy, ahogy mondta ... (keresztnevé) is, például a matek, az rengeteg volt. És egy pont után igazából már olyan felesleges részleteket is megtanultunk, amik nem szükségesek ahhoz, hogy az embernek nagyobb rálátása legyen a területre. Viszont más tárgyakból meg annyira kevés gyakorlati tudást kaptunk, hogy jó szakembernek sem mondanám azt, aki most egy BSc diplomával megpróbál elhelyezkedni.” (41)*

*„Kijön innen pár diplomás minden évben, de nem mindegyik lesz szakember, aki ért is hozzá.” (33)*

A diákoknak arra is reflektálniuk kellett, hogy a saját életükben milyen hatásokat tulajdonítanak az egyetemnek, milyen változásokat tapasztaltak magukon. A szakmai tartalmakon túl leggyakrabban egy olyan elem jelent meg, ami a világkép kitérítésével volt kapcsolatba hozható. Olyan vélemények kapcsolódtak ide, amelyek a tágabb perspektívát hangsúlyozták, illetve más, eltérő társadalmi csoportok vagy közösségek megismerésének a tapasztalatát foglalták magukba (például határon túli magyarok vagy falusiak az egyik fővárosi fókuszcsoportban – 34, 36, 39, 40). Az öltözködéssel (33, 34, 40), kommunikációs készségekkel és nyelvhasználattal (38, 40, 41), zenei ízléssel (35, 40) és gasztronómiával (40) kapcsolatos elemek arra utalnak, hogy a felsőoktatás akár a hallgatói közegen, akár az intézményi klímán, akár pedig egyes oktatók révén képes átadni a habitushoz kapcsolódó elemeket – korábban láthattuk, hogy ezek az értelmiségi szerepkészlet fontos részét képezik. A nyitottság és a tolerancia mint tapasztalt hatás is több alkalommal megjelent (32, 35, 38) – ez egybeváág az intézményi hatások elméleti keretekben ismertetett egyik fő szálával (Kaufman és Feldman, 2004). Szintén sokféle forrásból, de megvalósulhat egyfajta személyiségfejlődés (38, 40), és a munkamorállal, illetve a tanuláshoz és a tudáshoz való viszony megváltozásával is számolhatunk (33, 40). Őt interjúbán emelték ki a hallgatók az önállóságot és a megkomolyodást (33, 34, 35, 40, 41), amit ugyanakkor az ifjúsági életszakaszhoz is illesztettek, és nem kizárólag az egyetemhez. Az egzisztenciális helyzet javulása úgy is megjelenik, hogy a diákok már a családtagjaikat is tudják támogatni anyagilag (33, 36) – itt a bevételek munkavégzéshez vagy kutatással összefüggő juttatásokhoz kapcsolódnak. Voltak olyan elemek is, amelyek csak egy-két beszélgetés során bukkantak fel – ilyenek a bővülő és praktikus felhasználható kapcsolatok (36), a rugalmasság (32), a bátorság a véleményformáláshoz (33) vagy a kritikai érzék a hírfogyasztás kapcsán (37).

A szakterületen túli műveltség elemei az egyetemeken belül sok formában megjelenhetnek – ez a tartalom a kvantitatív kutatásunk egyik mért területe volt az értelmiség fogalma és az intézményi hatások kapcsán. Forrásai lehetnek a rokon tudományok bevezető tárgyai, az oktatók szakterületen túli utalásai (39) vagy pedig a más karokra való áthallgatás. Ez utóbbi gyakorlatra az általunk felvett beszélgetésekben egy példát találtunk – az érintett hallgató az adott tudományegyetemnek már legalább három karán vett fel különböző kurzusokat (40).

*„Én nagyon zárkózott típusú voltam, de most jobban megnyiltan, jobban ki tudom mondani a véleményemet. Illetve rajtam nagyon sokat segített az, hogy távolabb kerültem úgymond a családomtól, és jobban a saját lábamra tudtam állni.” (33)*

„Én is olyan embereket ismertem meg (amilyenekkel korábban még nem találkoztam). Például én a falusi életről így egyáltalán nem tudtam, hogy az hogy működik, pedig évente egyszer-kétszer mentem a nagyszülőkhöz. Most meg van barátom (az egyetemről), aki falusi, és már csomószor voltam náluk, és teljesen máshogy működik ott a világ.” (36)

„Én személy szerint nem használok annyiszor trágár szavakat, és inkább odafigyelünk magunkra is, a saját gondolatainkra, a környezetünkre, hogy mások hogyan gondolkodnak. Nyitottabbak lettünk, érdeklődőbbek, odafigyelőbbek, és nagyon próbálunk törekedni arra, hogy megértők legyünk mindennel kapcsolatban.” (38)

„Szerintem a közösségnek is nagy formáló ereje van, és ez akár ilyen alap dolgokban is meglátszik, mint az öltözködés. Ha a többség elegánsabban öltözik, mint az átlag, akkor nyilván a többi is próbál hozzájuk idomulni, mert nagyon kicsi intézmény vagyunk.” (38)

„Mondjuk nekem volt egy olyan korszakom, amikor nagyon színesben jártam. Szörnyen csicsás volt, ahogy kinéztem, de mindegy. De nekem akkoriban tetszett. Viszont egyre inkább a legjobb barátom, meg szobatársaim mondták, hogy hát ezt annyira nem kellene, mert ez a kifinomultabb stílus jobban állna. És akkor egy idő után én áttértem erre.” (40)

„Én nem értelmiségi családból származok, engem nem tudtak erre felkészíteni. Olyan szempontból, mert senki se volt otthon, hogy elmondja, hogy hát ez vagy az lesz. Csak így a barátoktól, a család barátaitól tudtam, akik annyit mondtak, hogy hasonló érdeklődésű emberekkel fogsz találkozni. És ez beigazolódott. És jobb irányba változtam olyan szempontból, hogy kezdek egy kicsit megkomolyodni, meg igazság szerint tényleg nyitottabbá válni, többet gondolkodni.” (35)

„Ez a kurzus is egy ilyen nálam (ahol az interjú készült, mivel az adott diák „áthallgatott” rá más szakra). De egyébként az orvosi karon is vettem már fel előadást, meg a közgázon marketinges órát. Tehát van erre lehetőség. De jó lenne, hogyha több lehetőség lenne többfajta kurzusra, nem csak így egyre-kettőre. Én minden félévben végignézegettem, és plusz 10–15 kreditet veszek fel mindig ilyenekből, ami nem a szakmai területemhez tartozik, de érdekel.” (40)

## 9.4. AZ ÉRTELMISSÉGRŐL ALKOTOTT KÉP ÉS AZ ÉRTELMISSÉGVIVÉ VÁLÁS LEHETŐSÉGEI AZ EGYETEMEKEN

A hallgatói interjúk kapcsán hipotéziseket nem fogalmaztunk meg, ugyanakkor a szövegek segítségével három témakört vizsgáltunk (értelmisség fogalma, tudás és kultúra, egyetemi hatások), illetve az ide kapcsolódó kutatási kérdésekre szerettünk volna választ kapni.

A kvalitatív eredmények az értelmisség fogalmának egy árnyaltabb, nem csupán szakmai elemeket tartalmazó magyarázatát adták. Erőteljes volt a tudással és a kultúrával, valamint a habitussal kapcsolódó elemek jelenléte, de a feladatok kapcsán a közéleti és az intellektuel funkciók is megjelentek – ez utóbbiak jóval erőteljesebben, mint a kvantitatív eredmények kapcsán. Az értelmisség jelenlegi helyzetével, működésével kapcsolatban a diákok hiányokat érzéltek.

Kérdés ugyanakkor, hogy a hallgatók milyen, az értelmisségi léttel kapcsolatos alapokkal érkeznek a felsőoktatásba, és az egyetemek hogyan és miként tudnak mindehhez újabb elemeket illeszteni. Az egyértelműnek tűnik, hogy a folyamatot nem lehet egy egységes, mindenre kiterjedő modellel leírni, hiszen a középiskolából hozott eltérések és differenciák már a felsőfokú tanulmányok megkezdésének elején előnyös vagy hátrányos helyzeteket generálnak (ami kapcsolódik például a szelektív iskolarendszerhez is – Csapó, Molnár és Kinyó, 2009), és a képzések között is minden tekintetben markáns különbségek mutatkoznak nemcsak a követelményekben, hanem az intézmények integrációs erejében és hatásmechanizmusában is. A kulturális fogyasztás osztálytársadalmi átalakulására utaltunk az elméleti keretekben (Peterson és Kern, 1996), és az információk fogyasztásának és keresésének metodikája sem mutat egységes képet – sem időben, sem pedig intézményenként, tehát nem csupán a közoktatásból hozott és családi-társadalmi különbségekkel kell számolnunk az aktuális helyzet leírásakor, hanem egy teljesen új egyetemista életformával és tanulási szokásrendszerrel, ami, bár rokonítható a korábbi metódusokkal, annak nem megfeleltethető. Az IKT-eszközök használata az egyetemek működését komoly mértékben átalakította – mind a tanulási szokásokat, mind a közösségi életet, mind pedig az oktatókkal való kapcsolattartást.

Az értelmisséghez kapcsolódó jegyek átadásához a hallgatói szocializáció bonyolult keretrendszere szolgáltat hátteret (pl. Weidman, 2006) annak számtalan elemével. A legfontosabb tanulság ugyanakkor az, hogy alapvetően egy lazább, kevésbé szoros integráció rajzolódik ki előttünk. A hallgatók egy része mintegy „billeg” az egyetem peremén akár a fizetett munka, akár az ingyás, akár a külvilág felé mutató



erős kapcsolatok okán. Mindez az intézményi hatások egy korlátozott formáját valószínűsítene, de összességében látható, hogy a felsőoktatás bizonyos szegmensei erősen kapcsolják a diákokat az intézményekhez és karokhoz (illetve egymáshoz vagy az oktatókhoz). Erre példát a jogtudomány, a hittudomány és a művészeti képzés jelentett, amelyek egymástól eltérő módokon, de integrálták a diákokat. A magyarázat egyrészt a képzés tartalmában, az intézmények által valószínűleg tudatosan kialakított működési metódusokban, illetve a tanítás módjában keresendő. Az intézményi és oktatói, illetve kortárs hatások más beszélgetésekben is megfoghatók, és felölelik a habitushoz és a praxishoz, valamint a tudáshoz kapcsolódó elemeket széles körét. Bár azt is látnunk kell, hogy a tartalmak egy része, különösen, amelyek a kortárs kapcsolatok felől érkeznek, az intézmények manifeszt céljain túlra esnek, de mindenképpen elmozdítják a diákokat azoknak a tartalmaknak az irányába, ami egy tágabb világhoz vagy a nyitottsághoz, esetleg a viselkedés és a magatartás egy másfajta mintájához kapcsolódnak.

A nagyobb tudományegyetemek helyzete speciális, hiszen magukban foglalnak „belső izolációval” leírható képzéseket ugyanúgy, mint az integrációt erősen megvalósító helyszíneket. És bár a diákok reflektáltak a nagyobb hallgatói létszámok negatív hozadékaira, arra is találtunk példát, hogy kis létszámú képzés során alig alakulnak ki intézményi kötődések vagy barátságok. Az intézmények mérete, amely az elméleti keretek során az integrációt alakító tényezőként jelent meg (Tinto, 1975), fontos, de nem kizárólagos alakítója a szocializációs mechanizmusoknak.

Az értelmiséghez kapcsolt tartalmak átadásában találtunk intézmények által megszervezett, oktatóktól kiinduló, illetve kortárs kapcsolatokba beágyazott elemeket. Jól működő gyakorlatnak tűnik a kulturális fogyasztást, intézménylátogatást is magába foglaló kurzusok rendszere, a közösségi terek, aulák olyan tudatos kialakítása, amely a diákok integrációját erősíti, de az is egyértelműnek tűnik, amit Lähteenoja és Pirttilä-Backman (2005) hangsúlyoz, hogy az oktatók személyisége, az oktatókhoz fűződő kapcsolatok intenzitása a tömegesség válás utáni időszakban is felül tudja írni az intézmények működésének korlátait.<sup>173</sup> A habitus- és praxiselemek átadásában kiemelt fontossággal bír az osztálytermen belüli kommunikáció, illetve az azon túli kapcsolatok területe, valamint a kutatói aktivitás, ami szintén szorosabbra tudja fűzni az oktatókkal való kapcsolatokat.

<sup>173</sup> Hogy ez a mechanizmus működni tudjon, az is fontos, hogy az egyetem meg tudja tartani vagy oda tudja vonzani az ilyen kvalitásokkal bíró oktatókat.

A hallgatói interjúk alapján a felsőoktatás egyfajta nevelésszociológiai térnek fogható fel, amelyben szakmai és azon túli elemek tudatos és rejtett átadása egyaránt megtörténik, azonban az intézmények ehhez eltérő környezetet kínálnak, és a hallgatói bázis is sajátos jegyeket mutat. A hatásokat nem lehet leírni csupán szakmai tartalmakkal, illetve láthatjuk, hogy a diákok ezek átadásával kapcsolatban is fogalmaztak meg kritikákat. Az általunk kapott kép egy sokféle szubkultúrával teli egyetemi teret mutat, amelyben, ha a különböző hangsúlyokat és kiindulópontokat is találunk, a folyamatok eredői mégis azonos irányokba mutatnak: a komplex, szakmai és azon túli tartalmak elsajátításának irányába. A tömegesedés előtti egyetem minden bizonnyal több szállal kötötte a diákokat az intézményhez és szorosabban integrálta őket. Megváltozott ugyanakkor a képzések hossza és tartama, más lett a hallgatói összetétel is, átalakult az oktatói munka feltételrendszere, s átformálódott az intézmények működésének teljes keretrendszere – így a diákok szocializációja is más arcát kell, hogy mutassa. Összességében azt mondhatjuk, hogy a hallgatók az intézményi hatásokat egyfajta lehetőségként élik meg, ami nem hat mindenkire egyformán, nem ér el mindenkit azonos mértékben, de tartalmaz egyfajta lehetőséget vagy eszközrendszert, amit tudatosan is fel lehet használni. Az interjúk tanulsága alapján a diákok nem feltétlenül várják el azt, hogy az egyetem felvállaljon olyan funkciókat, amelyek a személyiség és habitus formálásának a terepét adják, hanem inkább egyfajta, igény esetén fellépő orientációt és instrumentális segítséget igényelnének – például a kulturális fogyasztás területén. *„Szerintem nem az egyetem képezi ki az értelmiséget, hanem az értelmiség használja az egyetemet arra, hogy kiképezze magát. Már aki szeretné ezt megtenni.”* (36) – foglalta össze az egyetem szerepére vonatkozó véleményét a műszaki fókuszcsoporthoz tartozó egyik résztvevője.

## 10. ELSŐ GENERÁCIÓS HALLGATÓK, ELSŐ GENERÁCIÓS OKTATÓK

Az utolsó empirikus fejezet kvantitatív és kvalitatív technikákat ötvözve igyekszik feltárni mind az első generációs hallgatók, mind pedig az oktatók helyzetét. A Magyar Ifjúság 2012 és 2016 adatbázisok segítségével a populáció részletesebb összetételét vizsgáljuk meg, a PERSIST 2019 adatbázis pedig a továbbtanulási motivációk egyedi jegyeinek, illetve a művelődési aktivitás sajátosságainak a feltárásában segít. A korábban már felhasznált oktatói és hallgatói interjúk alapján az érzékelt hátrányokat és kompenzációs technikákat igyekszünk megvilágítani.

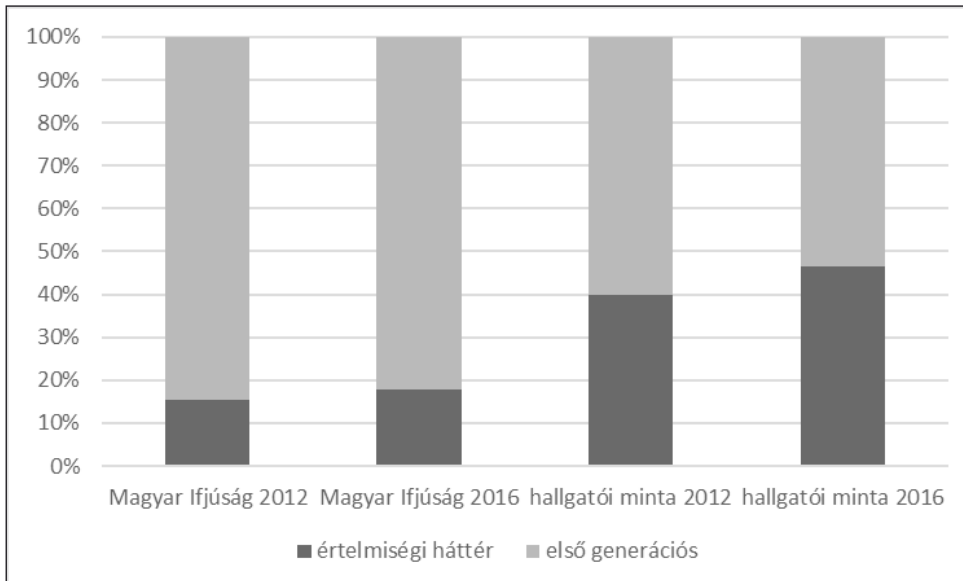
### 10.1. AZ ELSŐ GENERÁCIÓS DIÁKOK HELYZETE A SZÜLŐK VÉGZETTSÉGE ÉS A TELEPÜLÉSTÍPUS FÜGGVÉNYÉBEN

Az elméleti keretekben utaltunk arra, hogy az első generációs diákok csoportja nem tekinthető homogénnek – még a társadalmi háttér tekintetében sem. A szülők iskolai végzettségének két kategóriává alakítása lényeges különbségeket fed el, illetve a csoport belső átrendeződését is eltakarhatja. Hogy pontosabb képet kapjunk a nem diplomás szülők gyermekeiről, akik a felsőoktatásban nappali tagozaton tanulnak, a Magyar Ifjúság 2012 és a Magyar Ifjúság 2016 kutatás adatbázisait használtuk fel. A háttérváltozók attribútumai reményeink szerint alaposabban tárják fel a vizsgált populáció főbb jellegzetességeit. Elemzésünk során egyrészt a hallgatókon belüli arányokat, a szülők részletesebb iskolai végzettségét, foglalkozási kategóriáit, illetve a településtípus szerinti megoszlást fogjuk megvizsgálni. A populáció jellemzők százalékos eloszlásokat használunk fel.

A kutatás mindkét hullámának elemszáma 8000 volt, és ezen belül különítettük el a nappali tagozatos diákok almintáját ( $N^{2012}= 766$  és  $N^{2016}= 793$ ). Az almintákat tovább bontottuk, és szétválasztottuk azokat, akiknek legalább az egyik szülője diplomás volt ( $N^{2012}= 305$  és  $N^{2016}= 359$ ), illetve az első generációs diákokat ( $N^{2012}= 461$  és  $N^{2016}= 400$ ). Ugyanakkor a százalékos összehasonlítások során figyelembe kell venni a minta egészének változását is, hiszen az iskolai végzettség területén is elmozdulás tapasztalható

a kutatás két hulláma között. A minta egészének, illetve a hallgatói mintának a szülői végzettség szerinti százalékos arányait a 7. ábra mutatja be.

**7. ábra:** A szülők iskolai végzettsége a minta egészében és a hallgatói almintában (százalékban megadva,  $N^{2012} = 7255, 766$  és  $N^{2016} = 7601, 747$ )<sup>174</sup>



Az ábráról leolvasható, hogy 2012 és 2016 között a szülők iskolai végzettsége csekély mértékű javuló tendenciát mutatott (a diplomás szülők gyermekeinek aránya 15,6%-ról 17,8%-ra nőtt), azonban a hallgatói mintában az elmozdulás nagyobb mértékű volt (39,9% és 46,4%), ami a felsőoktatás bezáródására utal. 2016-ban a nappali tagozatos diákok 53,5%-a volt első generációs. A „nem diplomás” attribútum ugyanakkor egy meglehetősen tág kategória, így annak további bontása mellett döntöttünk (12. táblázat). A kutatás egyik hullámában sem került bele olyan diák a mintába, akinek az édesapja nem fejezte volna be az általános iskolát – a felsőoktatás tehát a szülők legalacsonyabb végzettségével szinte elérhetetlen. A hallgatói mintán belül mind a két hullámban a szakiskolai végzettség volt a leggyakoribb, azonban 2016-ra az egyetemet végzett apák aránya dinamikusan emelkedett a hallgatókon belül, mint a magyar fiatalok egészének esetében (44%-os és 33%-os növekedést tapasztalhatunk). Ha a nem érettségizett apák gyermekeinek arányát vizsgáljuk meg, akkor ezzel ellentétes folyamat

<sup>174</sup> Az ábra a 'nem tudja' és 'nincs válasz' kategóriákat nem tartalmazza.

rajzolódik ki: a minta egészében az arányuk 60,3%-ról 56,8%-ra csökkent – a hallgatók között azonban ettől jóval nagyobb arányú a változás (29,9% és 21,4%).

**12. táblázat:** Az édesapa iskolai végzettsége 2012-ben és 2016-ban a minta egészében, a hallgatói mintában és az első generációs hallgatók között (főben megadva)<sup>175</sup>

<b>2012</b>			
	<b>minta</b>	<b>hallgatók</b>	<b>első generációs hallgatók</b>
általános iskolánál kevesebb	167	0	0
általános iskola	1096	22	22
szakiskola	3119	190	171
szakközépiskola	1230	146	118
érettségi	385	55	44
érettségi utáni szakképzés	288	35	31
felsőfokú szakképzés	169	36	24
főiskola, BA	460	117	0
egyetemi végzettség, MA	309	96	0
PhD\DLA	32	10	0
összesen	7255	707	410

<b>2016</b>			
	<b>minta</b>	<b>hallgatók</b>	<b>első generációs hallgatók</b>
általános iskolánál kevesebb	143	0	0
általános iskola	1120	10	10
szakiskola	3058	148	141
szakközépiskola	1322	125	106
érettségi	460	77	65
érettségi utáni szakképzés	281	42	28
felsőfokú szakképzés	216	60	44
főiskola, BA	536	124	0
egyetemi végzettség, MA	433	144	0
PhD\DLA	32	7	0
összesen	7601	737	394

2016-ban az első generációs diákok esetében a legnagyobb csoportot a szakiskolát végzett apák adták, de a nem érettségizett apák gyermekeinek az aránya már kevesebb, mint 40% volt. A fenti adatok tanulsága elsősorban az, hogy hiba lenne az első generációs diákok elemzéseiben használt kategóriáját a legalacsonyabb iskolai

<sup>175</sup> A táblázat a 'nem tudja' és 'nincs válasz' kategóriákat nem tartalmazza.

végzettségekhez kapcsolni. Másodsorban pedig fontos megjegyezni, hogy a Magyar Ifjúság 2012 és 2016 segítségével meg tudjuk erősíteni a felsőoktatás bezáródását kimutató más kutatások eredményeit (Berlinger és Megyeri, 2015), ami az első generációs diákok összetételét is alakítani fogja, és egyre kisebb volumenű lemaradásokat prognosztizál. Az anyák végzettségét csak az első generációs hallgatók esetében elemeztük a két adatbázis felhasználásával. A kapott adatok, amelyek a legalacsonyabb végzettségek csökkenését mutatják (általános iskola, szakmunkásképző), szintén megerősítik a felsőoktatás bezáródásának a folyamatát (5. függelék).

A Magyar Ifjúság 2012 és 2016 adatbázisain utolsó lépésként a településtípus változóját elemeztük a korábbi logika alapján – meg szeretnénk volna vizsgálni, hogy az első generációs diákok között mennyi a falusiak aránya, az hogyan változott a két adatfelvétel között, és a változás mértéke hogyan viszonyul az országos trendekhez. A kapott adatokat a 13. táblázat ismerteti. A Magyar Ifjúság két hulláma között a fővárosi fiatalok aránya 14,7%-ról 15,2%-ra emelkedett, míg a falusiaké 32,8%-ról 31,5%-re csökkent. A hallgatói mintában is hasonló irányú változásokat láthatunk, azonban annak mértéke eltérő, hiszen a fővárosiaké 15%-ról 22,8%-ra nőtt, a falusiaké pedig 26,1%-ról 22,1%-ra csökkent. Ha csak az első generációs diákokat elemezzük, a települési hierarchia magasabb fokáról érkezők számára kedvező trend olvasható ki, hiszen a falusi fiatalok aránya nagyobb mértékben csökkent 2012 és 2016 között, mint a minta egészében vagy a hallgatók között. A települési hovatartozás szerinti elemzés eredménye az iskolai végzettséggel és a foglalkozási kategóriákkal megegyező mintákat mutat.

*13. táblázat: A településtípus attribútumai a Magyar Ifjúság 2012 és 2016 alapján (százalékban megadva)*

	<b>minta 2012</b>	<b>hallgatók 2012</b>	<b>első generációs diákok 2012</b>	<b>minta 2016</b>	<b>hallgatók 2016</b>	<b>első ge- nerációs diákok 2016</b>
Budapest	14,7	15	13,2	15,2	22,8	19,0
megyei jogú város, megyeszékhely	19,1	27,2	24,7	21,4	27,7	27,5
kisebb város	33,4	31,7	31,9	31,9	27,4	28,5
község, falu	32,8	26,1	30,2	31,5	22,1	25
N	8000	766	461	8000	793	400

A Magyar Ifjúság 2012 és 2016 adatbázisokon kétváltozós statisztikákat alkalmaztunk, hogy bemutassuk az első generációs diákok társadalmi összetételét és a kutatás két hulláma közötti változásokat. A továbbiakban a PERSIST 2019 adatbázis segítségével elemzünk két olyan területet, amely az értelmiségképzés szempontjából kulcsfontosságú: a felsőoktatásba történő jelentkezés indokait, illetve a kulturális fogyasztás mutatóit.

## 10.2. AZONOS VAGY KÜLÖNBÖZŐ? A TOVÁBBTANULÁSI MOTIVÁCIÓ ÉS A KULTURÁLIS FOGYASZTÁS VIZSGÁLATA

A PERSIST 2019 adatbázis általunk használt mintája ( $N = 810$ ) a karokra nézve reprezentatív volt a Debreceni Egyetemen – elemzésünk során mindössze ennek az egy intézménynek az adatait használtuk. A tudományterületek legkisebb szeletét a természettudományi és a társadalomtudományi képzések adták ( $N = 45$  és  $46$ ) fő. A regressziós modellben felhasznált változók százalékos arányait a 14. táblázat mutatja be. Az első generációs diákok aránya az intézményben 47% volt.

A módszertani fejezetben már megnevezett indexek átlagai és szórásai a következők voltak: oktatói kapcsolatok:  $M = 12,11$ ,  $SD = 3,62$ ; campuson belüli kortárs kapcsolatok:  $M = 25,2$ ,  $SD = 2,91$ ; campuson kívüli kortárs kapcsolatok:  $M = 24,49$ ,  $SD = 2,51$  és objektívált anyagi tőke:  $M = 6,71$ ,  $SD = 1,58$ .

14. táblázat: A PERSIST 2019 adatbázis fő jellemzői a felhasznált háttérváltozók alapján

változó neve	attribútumok	százalékos arány
nem	férfi	42%
	nő	58%
településtípus (14 éves korban)	főváros, megyeszékhely	36%
	kisebb város	40%
	falu, tanya	23%
képzés típusa	alapképzés	66%
	osztatlan képzés	34%
tudományterületek	agrártudomány	7%
	bölcsészettudomány	7%
	gazdaságtudomány	15%
	informatika	7%
	jogtudomány	6%

tudományterületek	műszaki tudomány	14%
	orvostudományok	21%
	pedagógusképzés	12%
	társadalomtudomány	6%
	természettudomány	6%
szülői háttér szerint	legalább egyik szülő diplomás	53%
	első generációs háttér	47%

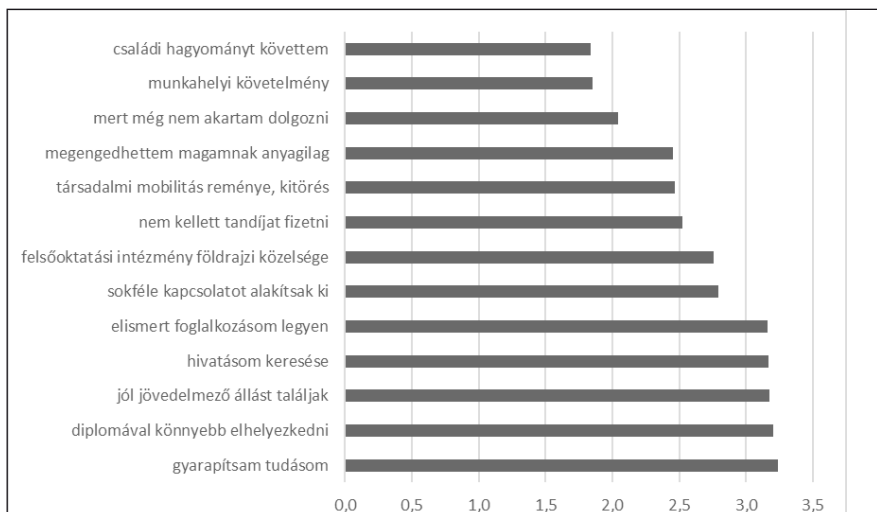
Az első generációs hallgatók között magasabb a lányok aránya (khí-négyzet-statisztika,  $p \leq 0,05$ , sig.: 0,012, adj. res: 2,3). Felülreprezentáltak körükben a falusiak (khí-négyzet-statisztika,  $p \leq 0,05$ , sig.: 0,000, adj. res.: 4,3), alulreprezentáltak a megyeszékhelyről jövők (ad. res.: -5,5), továbbá kisebb eséllyel jutnak be orvosi- és egészségügyi, illetve jogi képzésre (khí-négyzet-statisztika,  $p \leq 0,05$ , (adj. res.: -2,3 és -4,4), miközben arányuk magasabb a bölcsészettudományi és a pedagógusképzésben (khí-négyzet-statisztika,  $p \leq 0,05$ , sig.: 0,000, adj. res: 2,1 és 2,9). A képzési szinteket megvizsgálva azt találjuk, hogy az első generációs diákok aránya az alapképzésekben számottevőbb (khí-négyzet-statisztika,  $p \leq 0,05$ , sig.: 0,014, adj. res.: 2,8).

A szülők végzettsége a campuson belüli integráció mértékét nem alakította (bár erre számos példát találtunk a nemzetközi szakirodalomban), az első generációs diákok egyetemen kívüli kortárs kapcsolathálója viszont jelentősebb (ANOVA teszt,  $p \leq 0,05$ , sig.: 0,034, átlagok: 25,48 és 25,01). A diplomás szülők gyermekeinek anyagi helyzete a kutatásban felhasznált skálával mérve kedvezőbbnek mutatkozik (ANOVA teszt,  $p \leq 0,05$ , sig.: 0,000, átlagok: 6,15 és 7,22).

A felsőoktatásba jelentkezés indokait egy 13 itemből álló kérdésközzel mérték fel a kérdőívben. Ennek mintázatait a 8. ábra szemlélteti. Az egyes kijelentések fontosságát a hallgatók négyfokozatú skálán értékelték. Legfontosabb indokként egy, a tudás megszerzéséhez kapcsolódó belső motivációs elem, a „gyarapítsam tudásom” jelenik meg. Egyértelműnek tűnik, hogy az elhelyezkedés, a jó kereseti lehetőségek is fontosak, tehát a továbbtanulási indokokat – a szakirodalmi háttér ellenére, amely a praktikus motivációkat hangsúlyozza – vegyes, nem csupán extrinzik jegyekkel lehet leírni. Az első generációs lét elméleti kereteihez kapcsolódó, a földrajzi közelséget és a társadalmi mobilitást magukba foglaló kijelentések a lista második felében találhatók.

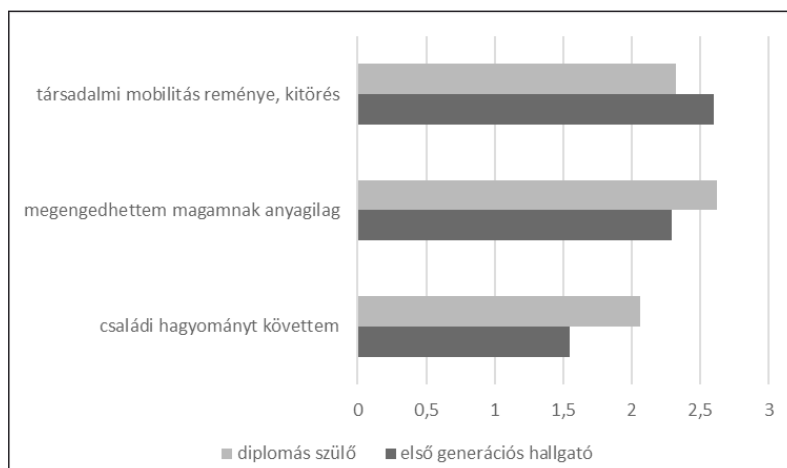


**8. ábra:** A felsőoktatásba történő belépés indokai a PERSIST 2019 adatbázis almintájában ( $N = 810$ , négyfokú skála átlagai)



Következő lépésben az egyes kijelentések átlagait hasonlítottuk össze a szülők iskolai végzettsége mentén. Három esetben találtunk szignifikáns összefüggést (9. ábra). A kapott eredmények logikusak, ugyanakkor a földrajzi közelség iteme esetében nem találtunk összefüggést, és bár az első generációs diákok anyagi helyzete rosszabb, a felsőoktatási tanulmányok egzisztenciális okai sem mutatnak eltéréseket („jól jövedelmező állást találjak”). Nem találtunk különbséget az intrinzik, belső motiváció esetében sem („gyarapítsam tudásom”).

**9. ábra:** A felsőoktatásba történő belépés indokai a szülők végzettsége szerint (ANOVA teszt,  $p \leq 0,05$ , sig: 0,000 mindhárom esetben)



A 13 item adatredukciójának eredményeképpen négy faktort azonosítottunk (maximum likelihood eljárással és varimax rotációval, KMO = 0.657, a magyarázott variancia értéke 41,972%). A státuszorientált és materiális faktorban egzisztenciális és presztízshez kapcsolódó kijelentések szerepeltek, az intrinzik faktor a tudás gyarapítását és a hivatástudatot foglalta magába, a kiváró egy halogató és bizonytalan attitűdöt (a faktor magasabb társadalmi háttérét a „családi hagyományt követtem” item jelzi), az instrumentális faktor pedig két olyan kijelentést foglalt magába, amelyek az első generációs diákokhoz nagyobb eséllyel kapcsolhatók. A faktorok rajzolatát a 15. táblázat tartalmazza.

15. táblázat: A továbbtanulási motivációk faktorai (PERSIST 2019 adatbázis, N = 810)

	<b>státuszorientált és materiális</b>	<b>intrinzik</b>	<b>kiváró</b>	<b>instrumentális</b>
jól jövedelmező állást találjak	<b>0,907</b>	-0,091	0,054	0,030
elismert foglalkozásom legyen	<b>0,611</b>	0,214	0,050	0,098
gyarapítsam tudásom	0,132	<b>0,764</b>	0,011	0,047
hivatásom keresése	0,097	<b>0,689</b>	-0,014	0,102
mert diplomával könnyebb elhelyezkedni	<b>0,392</b>	0,203	0,159	0,110
nem akartam dolgozni	<b>0,065</b>	<b>-0,047</b>	<b>0,444</b>	<b>0,160</b>
családi hagyományt követtem	0,066	-0,126	<b>0,460</b>	0,173
megengedhettem magamnak anyagilag	0,126	0,107	<b>0,705</b>	-0,088
nem kellett tandíjat fizetni	-0,018	0,171	<b>0,443</b>	0,257
munkahelyi követelmény	<b>0,026</b>	<b>-0,007</b>	<b>0,220</b>	<b>0,584</b>
társadalmi mobilitás reménye, kitörés	<b>0,159</b>	<b>0,157</b>	<b>0,074</b>	<b>0,472</b>

*Vastag betűvel szedve a 0,30 feletti faktorsúlyok.*

A továbbtanulási motivációk utolsó lépéseként regressziós modelleket futtattunk, amelyekben a függő változók az előbb azonosított faktorok voltak, független változóként pedig a szociokulturális háttér mutatóit és az integrációs skálákat használtuk. A kapott eredményeket a 16. táblázat tartalmazza. A nem, a szülők iskolai végzettsége és a képzés típusa dichotóm változó volt, a skálákat folytonos változóként

kezeltük, míg a településtípust és a tudományterületeket dummy kódolással illesztettük a modellbe (referenciakategória: kisebb város, pedagógusképzés).

**16. táblázat:** A felsőoktatásba való belépés indokait magyarázó tényezők (lineáris regressziós modellek béta értékei, PERSIST 2019 adatbázis,  $N = 810$ ,  $p \leq 0,05$ , sig. = 0,000: \*\*\*, sig. 0,001 és 0,01 között = \*\*, sig. 0,01 és 0,05 között = \*)

	státuszorientált és materiális	intrinzik	kiváráó	instrumentális
	$\beta$	$\beta$	$\beta$	$\beta$
konstans	-1,315	2,208	-0,788	0,247
nem (1= férfi, 0= nő)	-0,064	-0,156***	0,010	0,051
képzés típusa (0= alapszak, 1= osztatlan)	-0,004	0,152*	0,035	0,056
<i>településtípus</i> (referencia: kisebb város)				
főváros, megyeszékhely	0,086*	-0,092*	0,074	-0,022
falu	0,105	-0,058	0,027	-0,010
értelmiségi háttér (0=diplomás, 1= első generációs)	0,089*	-0,073	-0,127*	0,070
anyagi tőke indexe	0,058	-0,100*	0,065	-0,018
oktatói kapcsolatok	0,014	0,078	0,119**	0,118**
campuson belüli kapcsolatok	0,038	-0,166***	0,035	0,004
campuson kívüli kapcsolatok	-0,026	-0,090*	-0,011	-0,094*
<i>tudományterület</i> (referencia: pedagógusképzés)				
agrártudomány	0,159**	0,044	0,163**	-0,054
bölcsészettudomány	0,185**	0,148**	0,053	0,029
gazdaságtudomány	0,424***	0,080	0,013	-0,122
informatika	0,188***	-0,012	0,029	0,071
jogtudomány	0,259***	-0,010	-0,108*	-0,080
műszaki tudomány	0,425***	0,003	0,080	0,116
orvostudományok	0,366***	0,021	-0,027	0,007
társadalomtudomány	-0,007	0,027	-0,074	-0,081
természettudomány	0,119	-0,075	-0,036	-0,006
Adj. R2	0,174	0,127	0,062	0,057

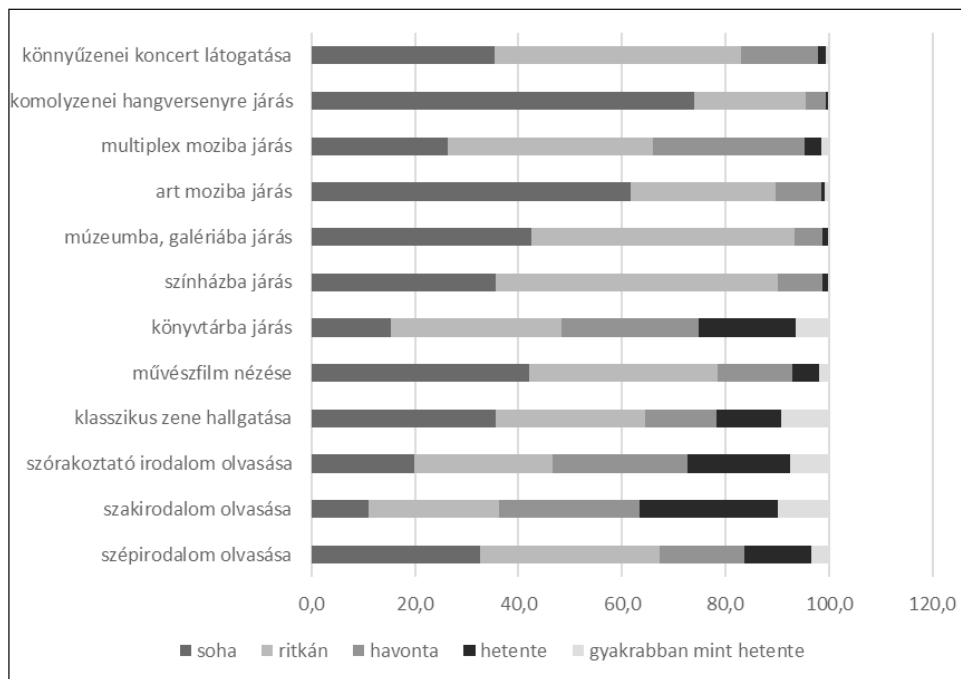
Az első generációs lét pozitív hatást gyakorolt a státuszorientált és materiális faktorra, míg a kiváráó attitűdöt negatív irányban alakította. A materiális és státuszorientált

faktor, ami egyszerre tartalmazott egzisztenciális és presztízshez kapcsolódó itemeket, mind a háttérváltozókba, mind pedig a tudományterületekbe be volt ágyazva. A tudományterületek kapcsán figyelemre méltó, hogy olyan esetekben is szignifikáns magyarázó erőt találunk, ahol a DPR-kutatások alapján a fizetések alacsonyabbak – ezekben az esetekben valószínűleg a presztízshez kapcsolódó kijelentések hatása érződött. A nagyvárosi és az első generációs diákok esetében a faktor jellemzőbbnek mutatkozott. Az intrinzik motiváció a lányok, az osztatlan képzésben résztvevők és az erős oktatói kötődéssel bírók esetében kapott magasabb átlagot, viszont nem volt jellemző a fővárosiakra és a jobb anyagi helyzetben lévőkre. A kortárs kapcsolatháló bármilyen formája csökkentette a faktor elfogadottságát. A tudományterületek közül egyedül a bölcsészettudomány kapcsolódott a hivatástudattal és tudásvágygal jellemezhető továbbtanulási motivációs bázishoz. A harmadik és a negyedik faktort az általunk felhasznált magyarázó változók kevésbé formálták. Számunkra fontos adat, hogy az első generációs diákok esetében a „kiváráó” faktor nem lesz jellemző. Az oktatói kapcsolatok hatásai azonban nehezebben interpretálhatók.<sup>176</sup> A kiváráó faktort két tudományterület magyarázta (a jogtudomány esetében negatív, az agrártudomány esetében pozitív volt a kapcsolat iránya). A campuson kívüli kortárs beágyazottság és az instrumentális faktor közötti összefüggés talán azzal magyarázható, hogy a munkahelyi elvárások és a társadalmi mobilitás igénye ellentétes lehet egy külső, egyetemen kívülre fókuszáló beágyazottsággal.

A művelődési aktivitás vizsgálata a kutatásban 12 tevékenység felmérésével történt. Ezek százalékos gyakoriságait a 10. ábra mutatja be. Azt korábbi elemzéseinkből tudjuk, hogy az ifjúsági mintáknál az egyetemista populáció aktívabb kultúrafoogyasztó (Bocsi, 2017), azonban a „soha” válaszok magas aránya bizonyos esetekben nehezebben illeszthető egy ideáltipikus egyetemista életmódhoz – ilyen például a szépirodalmat soha nem olvasók 30% feletti, vagy a könyvtárba soha nem járók 15%-os aránya. Szakirodalmat legalább heti rendszerességgel a diákok 37%-a olvas, 11% pedig soha. A kulturális inaktivitás azonban nem csupán a magaskultúra intézményes tereire és tevékenységeire vonatkozik, hanem megjelenhet a tömegkultúra területén is (pl. multiplex mozi vagy könnyűzenei koncert látogatása).

<sup>176</sup> Az instrumentális beállítódás talán tudatosan épített oktatói kapcsolatokat jelez, de az is lehet, hogy ezek a diákok olyan tanszéki és szakos szubkultúrákban jelennek meg, ahol az oktatókkal való kapcsolatok erősebbek. A „kiváráó” faktor itemei az egyetemek tanítási-tudományos célrendszerével nem ellentétesek, és leginkább egy posztadoleszcens ifjúságképhez kapcsolódnak, amelyhez odailleszthető a szorosabb, oktatókkal fenntartott kapcsolatrendszer.

**10. ábra:** A kulturális fogyasztás mintázatai az egyetemista populációban (PERSIST 2019 adatbázis,  $N = 810$ , százalékos arányok)



Az adott egyetemen 2012-ben is zajlott valamennyi kart elérő kutatás (HERD Kutatás, 2012),<sup>177</sup> amelynek mintavételi eljárása és a művelődési szokásokat feltérképező kérdésblokkja nem egyezett meg pontosan a PERSIST 2019 adatbázis kérdéseivel, de a „soha” válaszok százalékos arányai bizonyos tevékenységek esetén összevethetők. 2012-ben a diákok 31%-a színházba, 16,5%-a multiplex moziba, 24,6%-a art moziba, 20,3%-a múzeumba vagy galériába, 63%-a hangversenyre, 7%-a pedig könyvtárba nem járt soha.<sup>178</sup> Láthatjuk, hogy a százalékos arányok minden esetben növekedtek, és az elmozdulás még úgy is jelentős, hogy sok tevékenységet a diákok minden valószínűség szerint egyre inkább elektronikus formában valósítanak meg. A múzeumba vagy galériába soha nem járók aránya például több mint a duplájára emelkedett. Egy, az interneten végzett tevékenységeket is részletesen feltáró vizsgálat tudna választ adni arra a kérdésre, hogy mindezek a kulturális fogyasztás komoly mértékű csökkenését, vagy pedig a fogyasztás csatornájának a megváltozását jelentik-e. Az azonban bizonyos,

<sup>177</sup> Higher Education for Social Cohesion Cooperative Research and Development in a Cross-border area. Regisztrációs szám: HURO/0901/253/2.2.2. Vezető: Prof. Kozma Tamás

<sup>178</sup> A könyvolvasás egy kategóriával szerepelt a lekérdezésben, és a diákok 7%-a nem olvasott soha.

hogya ha az adott tevékenységek elektronikus formában meg is valósultak, közösségi beágyazottságuk csökkent, míg a kulturális tőke felhalmozására és fogyasztására irányuló tevékenységek mérséklődését csak feltételezhetjük.

Elemzésünk következő lépéseként a szülők iskolai végzettségének függvényében khí-négyzet-statisztika segítségével vizsgáljuk meg a kulturális fogyasztás sajátosságait. A 12 tevékenység esetében az első generációs és diplomás szülők gyermekeit összevetve két esetben találtunk szignifikáns összefüggést, ezek pedig a szépirodalom és a szakirodalom olvasása voltak ( $p \leq 0,05$ ,  $sig.$ : 0,024 és 0,007 – 17. táblázat). A táblázatból az is leolvasható, hogy a szépirodalom olvasásának összefüggéseit a „soha” és a „ritkán” válaszlehetőségek generálják (ellentétben a szakirodalom olvasásával).

**17. táblázat:** Az olvasási szokások eltérései a szülő végzettsége alapján (cellagyakoriságok, adjusted residual értékek aláhúzva, ha  $\leq 2$ , vagy  $\geq 2$ )

szépirodalom olvasása						
	soha	ritkán	havonta	hetente	naponta	N
első generációs	132	110	56	40	16	354
adjusted res.	2.6	-2.2	-.2	-1.2	1.5	
legalább az egyik szülő diplomás	113	154	65	57	10	399
adjusted res.	-2.6	2.2	.2	1.2	-1.5	
szakirodalom olvasása						
	soha	ritkán	havonta	hetente	naponta	N
első generációs	47	100	92	90	24	353
adjusted res.	2,2	1,6	-,8	-,3	-2,8	
legalább az egyik szülő diplomás	33	93	115	106	52	399
adjusted res.	-2,2	-1,6	,8	,3	2,8	

Sem a populáris irodalom, sem pedig a kulturális fogyasztás más színterei esetében nem tapasztaltunk eltérést a két almintá között. A HERD adatbázisban a szülők iskolai végzettségének kétértékű változóját létrehozva azt tapasztalhatjuk, hogy egy kivételével (könyvtárba járás, ami az egyetemista léthez szorosabban kapcsolódó tevékenység) szignifikáns összefüggések rajzolódnak ki mind az olvasás, mind pedig az egyes művelődési színterek kapcsán (6. függelék),

megmutatva az első generációs diákok alacsonyabb aktivitását. 2012-ben tehát a két almintá között még lényeges különbség mutatkozott, ami 2019-re eltűnt, és csak a szépirodalom és szakirodalom fogyasztása esetében maradt fenn. Ez arra utalhat, hogy az egyetem kulturális klímája, ami részben a hallgatók kulturális fogyasztásához is illeszkedik, arra épül, egyre inkább olyan teret képez az első generációs diákok számára, amelyben kevésbé érezhetik a kulturális tőke felhalmozásából és fogyasztásából eredeztethető esetleges hátrányaikat. A különböző művelődési tevékenységekből (ami az olvasás különböző formáit is magában foglalja), ahogyan korábban említettük, a PERSIST 2019 adatbázist felhasználva indexet képeztünk. Az index átlaga 24,89 volt, és ANOVA tesztet használva ( $p \leq 0,05$ ) szignifikáns eltérés rajzolódott ki az első generációs diákok és a diplomás szülőikkel bíró hallgatók között (*sig.*: 0,034, értékek: 24,34 és 25,35). Összességében tehát kimutatható az első generációs diákok hátránya a művelődési fogyasztás területén, de a részletesebb elemzések egy belső, tevékenységi formánként eltérő átrendeződést valószínűsítenek.<sup>179</sup>

Az első generációs diákok kvantitatív vizsgálata után, mely a társadalmi háttér, a felsőoktatásba jelentkezés motivációja, illetve a művelődési szokások területét érintette, a kvalitatív kutatási eredmények bemutatása következik, amely az érintettek szemszögéből, saját tapasztalataikon és szavaikon keresztül mutatja be ennek a sajátos mobilitási ívnek az átélését.

179 Az első generációs, illetve az értelmiségi háttérű kategóriák a meglévő adatbázisok segítségével tovább bonthatók. A nemzetközi szakirodalom azonban, amelyre a hipotéziseinket és az elemzésünk egészét felfűztük, általában aggregált kategóriákkal dolgozik, így munkánk során mi is ezt a módszert követtük. A jövőben ugyanakkor ennek az árnyaltabb megközelítésnek is lehet létjogosultsága. Ha a PERSIST 2019 adatbázist reziliens (egyik szülő sem érettségizett), első generációs (érettségizett szülők), vegyes háttérű (egyik szülő diplomás, másik nem) és értelmiségi háttérű diákokra bontjuk (mindkét szülő diplomás -  $N = 99, 315, 132$  és  $221$ ), további különbségek rajzolódnak ki. Eredményesség tekintetében a reziliensek elmaradnak az első generációs diákoktól, míg az anyagi és státuszorientált továbbtanulási motiváció jellemző lesz az értelmiségi, de nem tipikus a vegyes háttérű diákok esetében. A művelődési index átlagai nem mutatnak lineáris rajzolatot (tehát a legalacsonyabb értéket nem a reziliensek esetében találjuk), míg a külső baráti háló nagyságában a vegyes háttérűek megelőzik az értelmiségi származású diákokat (7. függelék). Ezeknek az összefüggéseknek az alaposabb feltárása már szétfeszítené munkánk kereteit, azonban a jövőben fontos kutatási irányt képezhetnek.

## 10.3. AZ ELSŐ GENERÁCIÓS LÉT NARRATÍVÁI

### 10.3.1. Első generációs lét – a hallgatók szemszögéből

A hallgatói interjúk esetében az interjúvázlat utolsó kérdésblokkja tartalmazott arra vonatkozó kérdést, amelynek a segítségével az első generációs diákok elkülöníthetők voltak. Akinek a szülei nem voltak diplomások, azok reflektálhattak a saját hátrányaira vagy éppen előnyeikre. Az interjúkat eltérő létszámmal tudtuk megszervezni, így messzemenő következtetéseket nem szeretnénk levonni annak kapcsán, hogy melyik tudományterületen nem voltak jelen olyan diákok, akiknek a szülei nem végeztek el az egyetemet vagy a főiskolát. Jelen kutatás során az informatika területén rögzített interjú esett ebbe a kategóriába (41), míg a többi kilenc esetben legalább egy olyan diák volt (de jellemzően több), aki nem bírt értelmiségi háttérrel. Három fókuszcsoportban az első generációs diákok nem tudtak semmilyen hátrányt megnevezni, ami a származásukból lett volna eredeztethető. Ezek a fókuszcsoportok az agrártudományi, a természettudományi, illetve a bölcsészekből álló tanárszakos fókuszcsoport volt (34, 39, 40). Az agrár- és pedagógusképzések merítési bázisa mélyebb, ugyanakkor a természettudományi képzések háttere – az Eurostudent adatai alapján – kedvezőbbnek mutatkozik (I10). Az első generációs lét megítélése egy esetben inkább negatív (36), öt esetben pedig vegyes (32, 33, 35, 37, 38), tehát pozitív elemeket is tartalmazó leírást kapott. Fontos kutatási eredményünk az, hogy a hátrányok megléte nem általánosítható, és ha a diákok érzékelik is azokat, a leírások inkább árnyaltak: több esetben ugyanazok az interjúalanyok a pozitívumait is meg tudták nevezni a helyzetüknek. A diákok alapfokú iskolai végzettségű szülőkről nem tettek említést. A hallgatók többször hangsúlyozták, hogy a szülei, bár nem voltak diplomások, kultúrafogyasztók voltak, olvastak (sokszor szakirodalmat is), a tanulmányikat pedig soha nem hátráltatták. Inkább az volt jellemző, hogy kora gyermekkoruk óta a felsőoktatás irányába terelték az interjúalanyokat minden számukra elérhető eszközzel. A felsőoktatás mint cél azonban az interjúalanyokat is jellemezte, és nem feltétlenül a szülők „irányították” a gyermekeket az egyetemek irányába. A motiváció kérdésköre a műszaki fókuszcsoportban jelent meg markánsabban, ahol az egzisztenciális okok mellett a család segítését is megemlézték a hallgatók (36).

A családon belül fontos szerep jutott az idősebb testvéreknek, unokatestvéreknek, akik már egyetemre kerültek – ezekre a személyekre több esetben is történt utalás, és volt, amikor az érintett diák a helyzete okán nem is érezte magát első generációs-nak (36, 37). Ez Kim és munkatársai (2020) véleményét támasztja alá a legidősebb



testvérek szerepével kapcsolatban – eredményeiket azzal egészíthetjük ki, hogy ebben a helyzetben a diák identitása sem feltétlenül illeszkedik a szakirodalomban leírt „első generációs hallgató” tipikus jellegzetességeihez. A fiatalabb testvérek, unokatestvérek motiválása az egyik interjúban szintén megjelent (38), ami az intragenerációs hatások fontosságát támasztja alá. A családokon belül az egyes generációk iskolázottsági szintje változhat, ami a kelet-európai politikai és gazdasági viszonyokba is be van ágyazva.

*„Nálunk a nagyszülőknél nem volt jellemző a diploma. Az ükszülőknél viszont igen. Úgy alakult, hogy az első női orvos az én ükmamám volt. Aztán ez leépült, ha lehet így fogalmazni. Korlátozottak voltak a lehetőségeik, meg olyan helyen is éltek egyébként. A szüleim ezt visszahozták, de a testvéreik már megint nem.” (32)*

*„Hogy őszinte legyek, egyszer sem éreztem a hátrányát. Általános iskolában, középiskolában, de még itt az egyetemen is többségben voltunk mi, akiknek a szülei nem diplomások.” (40)*

*„Velem például általánosban apa minden vasárnap tanult, meg édesanyámmal is hányszor összeveszttem... Kitépte állandóan a füzetemet, hogy csúnyán írtam, kezdjem előlről. Mert volt egy elvárás. Jó, ha rossz jegyet kaptam, nem voltak hatalmas következményei, de ha látták, hogy valami nem megy, akkor leültek mellem. Én jártam amúgy matekból már gimiben is tanárhoz, meg angoltól is.” (35)*

*„Az én szüleim nagyon falusi értékeket képviselnek, de ettől függetlenül apukám rengeteg cikket olvas, tudományosakat is... Nekem az édesanyám anyukája, a nagymamám, nagyon olvasott hölgy. Ő volt az, aki mindig motivált, és mondta, hogy ezt akkor olvassuk el. Ezáltal nagyon megszerettem az olvasást, és ezt most már a húgomnak próbálom átadni, őt is motiválni.” (38)*

*„Én azért jöttem egyetemre, hogy sok pénzem legyen. De sokkal többet kaptam, mint pénzt, úgyhogy felülmúlta a várakozásomat. Ezért is vagyok még mindig itt.” (36)*

A hallgatók által tapasztalt hátrányok feltárása során az egyik legfontosabb eredménynek az tekinthető, hogy a kulturális tőkéhez kapcsolható hátrányokat a diákok

nem neveztek meg.<sup>180</sup> Ez talán a korábbi, a kulturális fogyasztást feltáró kutatási eredményeinkkel is kapcsolatban áll, illetve az egyetemek kulturális klímájának az átrendeződésével is összefüggést mutat (mivel az egyre markánsabban tartalmaz tömegkulturális elemeket). Az említett hátrányok között megjelent viszont a kapcsolatok és az anyagi tőke hiánya (36), a falusi élet utáni éles váltás (36, 38) és az otthon tapasztalható infrastrukturális hiányosságok (36). A fókuszcsoportok egy részében elhangzott az, hogy az iskola egyfajta skatulyát húz a nem diplomás szülők gyermekeire, ami a leginkább a tanárok viselkedésében és értékelésében érhető tetten (35, 37).

*„Én nem látom a hátrányát annak, ha valakinek nem diplomások a szülei. Sőt, sok olyan ismerősöm van, hogy jártasabbak is a szakmájukban, és nincs is hátszele.” (32)*

*„Olyat éreztem az iskolában, hogy kérdezték, hogy neked diplomások a szüleid? És akkor volt egy ilyen lenéző érzés, mert a társaim meg mondták, hogy az övéik igen. De én mindig borzasztó büszke voltam a szüleimre.” (38)*

*„Szerintem a nevelés az nem feltétlenül dönti el (ki lesz értelmiségi). Mármost olyan értelemben, hogy én jövőbeli első generációs értelmiségi leszek, de engem például tökre zártan neveltek. Tehát olyan szempontból, hogy csak csináljam a dolgomat, ne nagyon álljak bele a vitákba, és utána ezt én mindig így ledöntöttem, ezeket a határokat, vagy ezeket a kapukat, és például engem se úgy neveltek, hogy értelmiségi legyek. Engem csak fel akartak nevelni, és úgy voltak velem, hogy megadtak kereteket, és kíváncsiak voltak a szüleim, hogy ebből mit hozok ki. Tehát, ha jó tanuló vagyok, akkor megyek egyetemre, ha nem, akkor meg szakmám lesz.” (35)*

*„Nekem általános iskolában nagyon rosszul esett, hogy kivételeztek egyes gyerekekkel. Tehát megvolt, most nem azt mondom, hogy egy lista, a tanár fejében, hogy ennek az apja orvos, az meg egy szállodás gyereke. És ezeknek sokkal több lehetőséget adtak, hogy javítson, vagy elnéztek nekik dolgokat. És hamar rá kellett jönni, hogy amit nekik lehet, azt nekem nem. De az egyetemen ez egyáltalán nem számít.” (35)*

180 Az oktatói interjúkban a hátrányoknak ez a kategóriája már meg fog jelenni.

„Nagy váltás volt. Azért eléggé más otthon, mint itt. Kecskék vannak meg csirkék, tehát ilyen szinten falu. Az áram sem egyenletes, az internet sem. Ez az információban lemaradás. Nekem a többiekhez képest később lett internetkapcsolatom.” (36)

„Én általános iskolába még a faluban jártam. És mikor bekerültem a városba, még éreztem egy kis lemaradást. Mert az iskolámban nem volt olyan magas szinten a mérce. Viszont a középiskolában nagyon figyeltek ránk, és az teljesen fel tudott zárkóztatni.” (38)

„Ez olyan helyeken okoz problémát, az úgynevezett elit iskolákban, ahol sokszor csak a neve van meg az intézménynek. Ott vannak olyan családok, akik azt nevelik a gyerekekre, hogy márpedig ők felsőbbrendűek. De azt is gondolom, hogy ha megvan a tehetség a diáknak, akkor a hátrányok ledolgozhatók.” (38)

A legérdekesebb hátránynak talán a szülőknek a felsőoktatástól való távolsága mutatkozik – ez egyrészt megfogható abban, hogy nem volt, aki a diákoknak a felsőoktatási döntés meghozatalakor vagy az adminisztráció esetében segített volna (33, 38), illetve egyfajta távolságot képez a kommunikációnak azon szeletében, ami a tanulmányokkal kapcsolatos. A vizsgák rendszere, a Neptun, vagy a bukások olyan témák, amelyeket a szülőkkel esetlegesen már megosztani sem érdemes, illetve számukra a tananyag mennyisége sem látható át (36, 37).

„Nagyon nehéz elmagyarázni nekik (a szüleimnek) a zh-kat, a vizsgákat, a kreditrendszert. A kreditrendszert egyáltalán nem értik. Nem értik, hogy például elméleti óra van, de nem mentünk be. Jaj, kislfiám, miért nem mentél be? A jegyekkel meg az van, hogy magyarázni kell, hogy ez most olyan kettes, hogy örülni kell neki.” (37)

„Az egyetemi jelentkezésben nem tudtak segíteni. De ez, lehet, személyiségfüggő is, de én nem is vártam el tőlük, hogy segítsenek. Nekem az volt egyértelmű, hogy egyedül döntöttem el, hogy hová megyek, és meg is oldom a jelentkezést.” (33)

A megjelenő előnyök között a nagyobb döntési szabadságot és önállóságot (33, 37), a tanulmányok melletti erőteljesebb motivációt (38) tudjuk megnevezni. A társadalmi létrán felfelé való elmozdulás vágya a szülőkben is élt, ami miatt

*a diákoknak minden tőlük telhető segítséget megadtak (33, 35). Arra is találunk példát, hogy az egyetemre bejutott hallgatónak már bizonyos ügyekben azért kéri ki a család vagy a rokonság a véleményét, mert ő már „értelmiségi” (39).*

*„Nekem megadatott az a szerencse, hogy államis vagyok. Tehát nem pénzkérdésről van szó. De úgy érzem, hogy jobban akarnak segíteni, mert tudják, hogy ez nem mindennapi pozíció (ahol most vagyok). Anya nagyon inspirál engem. És jobban tudja a vizsgaidőpontjaimat, mint én. Megjegyezte, és akkor otthon mindenki lábujjhegyen jár, hogy tanuljak. A Neptunban, mikor elment az áram otthon, ő vette fel nekem a vizsgaidőpontokat, amitől majdnem megállt a szívem – de végül is jó időpontra vette fel. Nekem ő nagyon nagy segítség.” (35)*

*„Hátrány nem ért belőle, hogy első generációs vagyok. Sőt, inkább előny. Mindent magam tanultam meg. Sőt, előnynek éreztem, mikor bejöttem az egyetemre, mivel a szakközépiskolát is én választottam, és én gazdasági szakközépiskolába mentem. Az egyik érettségi tárgyam a gazdasági ismeretek voltak.” (37)<sup>181</sup>*

### 10.3.2. Első generációs lét – az oktatók szemszögéből

Az első generációs oktatókra vonatkozó ismereteket munkánk elméleti kerete tartalmazta. Az áltatunk megkeresett interjúalanyok jelentős részének (17 fő) a szülei nem voltak diplomások. Ezeknek a beszélgetéseknek a végén az alanyok reflektáltak az életpályájukra, a tapasztalt nehézségeikre – a reflexiókat igyekeztünk nem befolyásolni, de a pályára kerülés motívumait és a megélt hátrányokat tartalmazták a válaszok. Az identitás formálódásával a beszélgetések célzottan nem foglalkoztak, így a korábban ismertetett, Crew (2020) által megalkotott tipológiát nem tudtuk használni – ám bizonyos esetekben az elhangzottak alapján is tudtuk kötni egyik vagy másik típushoz az adott interjúalanyt.

Az interjúalanyok<sup>182</sup> családi hátterét áttekintve azt mondhatjuk, hogy alapfokú iskolai végzettséget egy esetben találunk (26), a szülők leginkább szakiskolai vég-

181 A fókuszcsoporthoz három ilyen életút volt – maguk választották a középiskolát, ami az egyetemi tanulmányok során később előnyt jelentett.

182 A következő alanyok voltak első generációsok: 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 12, 13, 19, 20, 22, 24, 25, 26, 27 és 30. A 21-es interjúalany ebbe a kategóriába került, bár édesapja diplomás, de szinte soha nem élt együtt a családdal, és az interjúalanyt felnevelő személyek nem voltak diplomások.

zettséggel (akár mind az édesapa, mind pedig az édesanya esetében) vagy érettségivel jellemezhető. Elkülöníthető ugyanakkor egy „kvázi első generációs” csoport (1, 7, 22), akiknél vagy azt láthatjuk, hogy a nagyszülők diplomások vagy érettségizettek voltak a Horthy-korban, s csak a szocializmus időszakában felnövő szülők életpályája alakult ettől eltérően, vagy pedig a Kádár-rendszer alatt vezető beosztásban dolgoztak, de nem volt diplomájuk. Joggal feltételezhetjük, hogy a kelet-európai társadalmakban az első generációs csoport egy részében a diploma megszerzése inkább egyfajta visszarendeződés, mint egy éles váltással járó mobilitás. Voltak olyan tudományterületek, ahol minden interjúalanyunk első generációsként volt definiálható – ilyen volt az agrártudomány, az egészségtudomány és a művészet (1, 2, 5, 6, 25, 26, 27). A kulturális tőke szempontjából, ami az értelmiség fogalmi meghatározásában fontos szerepet játszik, meg kell jegyeznünk, hogy a szülők alacsonyabb végzettsége nem feltétlenül járt együtt a magaskultúra fogyasztásának a hiányával (1, 2, 7), és ez formálta az interjúalanyok erre irányuló praxisát is.

*„Amikor betegeskedtem, édesanyám nagyon sokat foglalkozott velem. Azt mondták, hogy ismételnem is kell, de anyukám mindig leült velem, megkérdezte a tanároktól, hogy mi a feladat. És tovább is jutottam, mint a többiek. Ez sokat jelentett számomra. Ő nem értelmiségi, de az általános iskolás dolgokat még tudta.” (7)*

*„A testvérem előtt nem volt kitaposott út, ezért volt vargabetűsebb az élete. Hiába volt általános iskolában a legjobb tanuló, apa megmakacsolta magát, hogy csak a szakma. Na, most ... (város neve)-ban mi van? Óvónőképző. Tehát a nővérem nem mehetett gimnáziumba. Toronymagasán elvégezte, de nem vették fel az egyetemre, mert nem volt meg az alapműveltsége.” (1)*

*„Az előrejutás vágya megvolt a családban. A nagyapám a saját anyámmal együtt érettségizett. Dehát azok más idők voltak, munkába kellett állni. De attól még a maguk módján kultúrafogyasztók voltak.” (2)*

Az interjúalanyok egy részének a pályája „királyi útként” definiálható (1, 5, 6, 22, 27), azonban ennél gyakoribbak voltak az olyan karrierívek, amelyben a szakváltások, országváltások, felsőoktatástól távolabb töltött időszakok voltak megfigyelhetők, vagy pedig szinte véletlenül, nem tudatosan oktatói pályát megcélozva kerültek be a PhD-képzésbe (a 19. alany például a katonaságot is elkerülendő). A felsőoktatással részben vagy teljesen szakító személyeket többször oda kapcsolódó családtagok, volt

témavezetők húzták vissza az egyetemekre (3, 20), de megjelent a középiskolai pedagógusok szerepe is (3). A család tanuláshoz, oktatói karrierhez való viszonya kapcsán vagy egy támogató, de azt sokszor át nem látó attitűdöt figyelhetünk meg (3, 7, 8, 26), vagy pedig neutrális, elvárásokat nem támasztó hozzáállást (19). Negatív, visszahúzó elemekre egy példát találtunk, ott azonban az interjúalany a második gyermek volt a családban, és a szakképzés felé terelés, majd az ezzel járó hátrányok az idősebb testvér esetén voltak megfigyelhetők (1). Az interjúalanyok esetében kulcsfontosságúnak tűnik az egyetemi évek alatt (vagy után) az oktatókhoz fűződő kapcsolat (3, 7, 8, 12, 19, 20, 22) – ennek oka, hogy a megkérdezetteknek sok esetben nem volt semmilyen információjuk arról, hogy hogyan lehet egy tudományos karriert felépíteni, mit jelent a PhD-képzés, vagy hogyan lehet bekapcsolódni egy kutatásba. Fontos kiegészítés, hogy az interjúalanyok nagyobb része még az expanzió előtt került be a felsőoktatásba – ekkor a szociális helyzet miatti, pontokban megragadható kedvezmények még nem éltek, és az elérhető támogatások köre is jóval szűkebb volt.

*„Már gimnáziumban is volt kémiatanárom, aki nagyon támogatót, és beszervezett bemutatókra, mikor jöttek az általános iskolások (...). Az egyetemen a kísérletezés vonzott, és nagyon hamar bekerültem diákkörösnek. (...) A témavezetőmnek sokat köszönhetek, mert nagyon támogatót. Ő is első generációs értelmiségi egyébként, és mondta, hogy van lehetőség ott maradni, meg kell csinálni a PhD-t. De le kell menni a boncterembe, el kell kezdeni megtanulni, aztán oktatni. Akkor én ezt megtettem, bár nem volt könnyű.” (3)*

*„A rokonságom akkor nézett először hülyének, amikor otthagytam a főiskolát, és elkezdtem színházat csinálni. Nagymamám nem akart szóba állni velem. Anyám sem. És aztán, mikor kitaláltam magamnak a nyelvészetet, akkor meg csak néztek, hogy ezt miért kell? (...) És amikor a doktoriba jelentkeztem, szegény édesanyám, már nem sokáig élt, és még a halálos ágyán is kérdezte, hogy ez tulajdonképpen mire jó? Miért csinálod?” (20)*

*„Hármas-négyes tanuló voltam. Felsőben 3,6 is volt az átlagom. Semmi különlegesség. Annyi, hogy voltak ilyen heppjeim, hogy hetedikben a kémiát megszerettem, és elmebeteg módon szabadidőmben kémiakönyveket olvastam. Ott már lehetett érezni, hogy baj van velem.” (19)*

„A szakdolgozat témája jó volt, kutattunk, nagyon tetszett. Valahol megláttam, hogy lehet PhD-zni, de nem nagyon tudtam én, hogy ez mit jelent. Próbáltam utánajárni, és feltettem pár kérdést a témavezetőmnek. Én úgy általában akartam kérdegetni, de ő meg azt hitte, hogy én mindenképpen hozzá akarok menni. Életem legjobb választása volt egyébként, mert amúgy azt sem tudtam, hogy mi a témája.” (19)

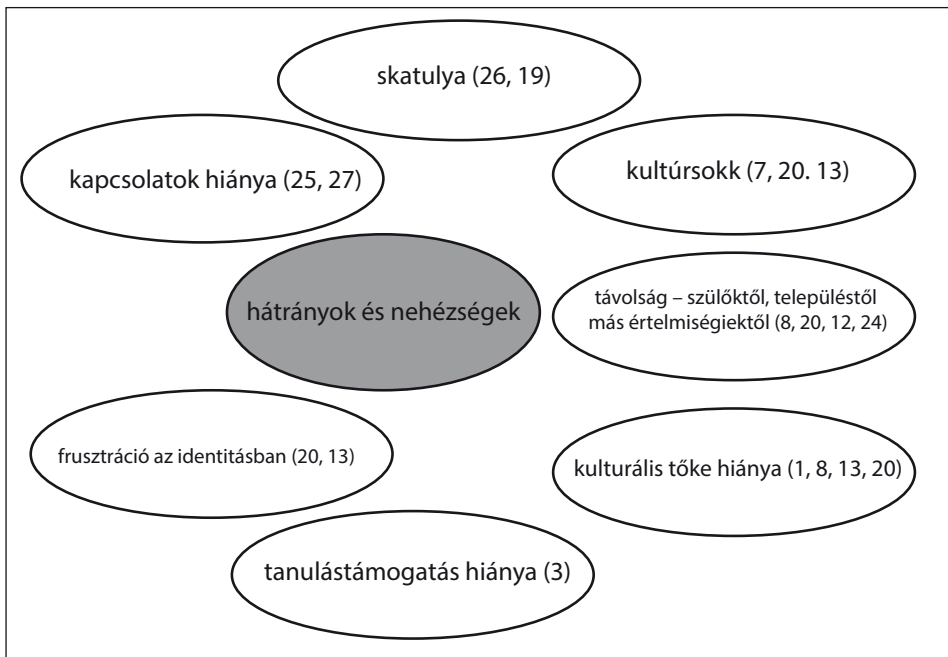
„Akkor otthagytam a főiskolát, és egy darabig ilyen vagabund életet éltem. Annak meg az volt az oka, hogy annyira be voltam fogva családdal, annyit kellett otthon segítenem. Aztán született két féltestvérem. Azoknak a felnevelésében is sokat kellett segítenem. A végén, az ifjúságomat, úgy éreztem, mintha így elvették volna tőlem. Mintha nem is lett volna. Ezt így bepótoltam még huszoneves koromban, hogy utaztam, színházat csináltam, nyelveket tanultam, meg tanítottam. És aztán 23 évesen mentem csak újra egyetemre.” (20)

Bár a szakirodalom az első generációs oktatói létet egy hátrányokkal terhelt helyzetként írja le, interjúink egyik fő tanulása volt, hogy ez nem általánosítható. Agrártudományi területen, bár mind a három interjúalanyunk első generációs értelmiségi volt, senki sem számolt be megélt hátrányokról (5, 6, 27), és nagyobb részt hasonló választ adtak a „kvázi” csoportba kerülők is (7, 22), de ezen a két alcsoporton kívül is találhatunk hasonló narratívát (2, 12, 30). A megkérdezettek többsége ugyanakkor vagy megemlített olyan tényezőket, amelyeket le kellett küzdenie vagy fel kellett dolgoznia, vagy pedig az interjúk szövegében tudunk beazonosítani olyan történeteket vagy elemeket, amelyek negatívumként értelmezhetők. Ezeket a válaszokat tipizáltuk, és a következő hátrányokat tudtuk azonosítani:

1. skatulya (ami a közoktatás valamilyen szintjén, vagy a tanárok, vagy pedig az iskolatársak körében kialakuló címkézéshez közeli, esetleg azzal leírható helyzetet);
2. kultúrsoikk (ami a kulturális váltás nehézségét jelentette a közoktatásban vagy felsőoktatásban, vagy pedig a kortárs kapcsolathálóba való beilleszkedésben);
3. távolság (ami vonatkozhat akár a kibocsátó családra, akár a közösségre, akár a szakmai közösségbe, ahová be kellene illeszkednie az alanyoknak);
4. kapcsolati tőke hiánya (ami az oktatási rendszer különböző fokain jelenik meg, de leginkább a PhD-képzéshez, majd az egyetemi állás megszerzéséhez kapcsolódik);
5. kulturális tőke hiánya;
6. frusztráció (ami az identitásváltás következményeként értelmezhető);
7. tanulástámogatás hiánya a közoktatásban.

Bár az alacsony elemszám nem teszi lehetővé az általánosítást, az az összefüggés szemmel látható, hogy a kulturális elemeket tartalmazó kategóriák a társadalomtudományok és a bölcsészettudományok, valamint a művészet területén fokozottabban jelentkeztek. Az identifikált kategóriákat az interjúk szövegeiben beazonosítottuk. A 11. ábra mutatja az észlelt hátrányokat és az egyes interjúalanyok számát.

*11 ábra: A hátrányok típusai az első generációs oktatók körében (az interjúalanyok számaival)*



*„Az én anyukám, ha elment a szülőire, akkor nem úgy mutatott, mint egy orvosnak a csemetéje.” (26)<sup>183</sup>*

*„Legelőször a PhD-képzésben volt egyébként, hogy úgy éreztem magamat, mint egy szegény, vidéki rokon.” (24)*

183 Az interjúalany később elmondta, hogy az osztályfőnök nem is javasolta a család által megcélzott felsőoktatási intézményben való továbbtanulást.



„Én ott középiskolában a hülye vidéki voltam, aki egyszerű ember, ők meg a nagyvárosban éltek. Aztán kiderült, hogy mindegyik faluból beköltözött szülők gyereke.” (19)

„Abszolút frusztráció nekem az értelmiséghez tartozás.” (13)

„Ez a szellemi közeg, ez Pesttől fényévekre van. És ezt nem lenézésből mondom, mert én is itt vagyok, meg szeretnek, és szeretem is, amit csinálok. De azért onnan ránézni erre a tájra... Hogy is mondjam, olyan provinciális. És én ott olyan emberek közé kerültem, akik nemzetközileg ismert fazonok. Fel kellett venni a ritmust.” (7)

„Amikor színjátszást tanultam, ott volt pár színjátszó társam, akik második vagy harmadik generációs értelmiségiek voltak. Ott szembesültem vele, hogy én, bár mindig nagyon szorgalmasan olvastam, meg vásároltam is könyveket, de az én általános műveltségem semmi ezekhez a gyerekekhez képest. És kérdezgettem is őket, hogy te hogy tudsz ennyi mindenről?” (20)

A hátrányok ledolgozására, a helyzet feldolgozására irányuló stratégiák lehetnek tudatosak. Ilyen a kulturális tőke célzott fogyasztása (2, 24, 26). De történik arra utalás, hogy az értelmiség „beszédközösségébe” való bekapcsolódás az, ami a kompetenciát eredményezheti (13), illetve a közoktatás is működhet úgy, hogy a felzárkózás megvalósul (12).

„Az zárkóztatott fel valamennyire, hogy értelmiségi körökben mozgok. Elkapok beszélgetésfoszlányokat, vagy beszélgetnek valamiről, és akkor jelen vagyok, majd utánanézek ennek. Próbálok felvenni a fonalat.” (13)

„Arra emlékszem, hogy nyolcévesen hordtam haza a könyvtári könyveket. Nem tudom, hogy egy pszichológus ehhez mit szólna, de szerintem ez nekem picit menekülés volt. A körülmények a családukban nem voltak túl rózsásak, mint erre már tettem utalást, és én a könyvekbe meg a fantáziákba menekültem.” (20)

Az első generációs létre történő reflexió, annak megélése eltérő módokon jelenik meg az interjúkban. Van, ahol a váltás és a társadalmi mobilitás átélése inkább pozitív színben tűnik fel, hiszen elért eredményt, teljesítményt mutat (12, 20, 24, 27), érzékennyé teszi az egyént a társadalmi problémákra, és speciális kommunikációs

készségeket biztosít (12, 13, 25). A Crew (2020) által is leírt „dupla izoláció” jelensége, amelynek során az oktató sem a kibocsátó közegben, sem pedig új környezetében nem érzi magát komfortosan, kimutatható ugyan, de nem általános (13). Van, ahol hosszú évek feldolgozási folyamata után érzi úgy a megkérdezett, hogy „helyén tudja kezelni” a származásának a hátrányait és következményeit (20). Az a momentum viszont, hogy az első generációs oktatók tudatosan segíti a hallgatók között a hátrányos helyzetűeket, vagy terelik őket a PhD-képzés vagy a kutatás irányába, több esetben is megfogható (3, 6, 13, 25).

*„Szerintem az előnye az ennek a helyzetnek, hogy mind a két világnak a részese-ként tartom számon magamat. Látom mind a két világnak a pozitívumait meg a negatívumait is. Részesültem a nem értelmiségi világból, és láttam, hogy annak is vannak impulzusai.” (7)*

*„Ez bennem is megvolt, hogy neki lehet vágni egyedül (az életnek). Nem gondoltam, hogy ott maradok (otthon). Én ettől soha nem riadtam vissza, hogy olyat csináljak, amit még nem láttam. És mivel első generációs vagyok, nem tudtam, mire vállalkozok. (...) Hogy milyen érzés hazamenni? Jó amúgy. Egy dolog van, ami érdekes. Mikor megkérdezik, hogy mit tanítok. Statisztikát. Úristen! Erre ez a reakció, mert el sem tudják képzelni, hogy hogyan lehet statisztikát tanítani. De mindig mondják, hogy jó esze volt, és jól tette, nagyon ügyes. Ezek a reakciók megvannak, de nyilván furcsa.” (12)*

*„Első körben ez nagyon rosszul érintett (a lemaradásom). Önértékelési problémáim voltak emiatt. Sokáig azt gondoltam, hogy ezt képtelenség behozni, de már azt gondolom, hogy ezt nem is kell behozni. Együtt kell tudni élni azzal, hogy te ez a fajta értelmiségi vagy (...). Így kell együtt haladnom a többivel. (...) Már korábban rá kellett volna jönnöm, hogy ezt fel lehet vállalni, hogy, gyerekek, én a magam erejéből eddig jutottam.” (20)*

A hallgatói és oktatói narratívák összegzéseként megállapíthatjuk, hogy azok közös elemeket tartalmaznak, azonban egymásnak nem teljesen megfeleltethetők. Általános, hogy a hiányok érzékelése nem minden esetben jelenik meg, ugyanakkor az oktatók esetében a kulturális tőkéhez és a távolsághoz kapcsolódó elemek erőteljesebben jelennek meg, és a frusztráció kategóriája is beazonosítható.

### 10.3.3. A hátrányok mintázatai

Az első generációs létet feltáró vizsgáltunk három fő részre tagolódt, és ezek mind-egyikéhez kapcsolunk kutatási kérdéseket, illetve hipotéziseket. Jelen alfejezetben ezeket igyekszünk megválaszolni, illetve összefoglaljuk a legfontosabb kutatási eredményeinket.

Az első generációs létet a szakirodalom általánosságban hiányokkal és hátránnyal definiálja, amelyeket különböző tudományterületek nézőpontján keresztül (pszichológia, szociálpszichológia, szociológia), és különböző fogalmak felhasználásával elemez (kulturális tőke, kapcsolati tőke, integráció, identitás és habitus). A szakirodalmat átolvasva a hátrányok érzésének általános voltát, sajátos motivációs bázist és integrációs mintákat feltételezhetünk (English, 2012; Pike és Kuh, 2005; Bathmaker, 2020; Nimer, 2021; Thering, 2012).

Ugyanakkor jogosan merül fel bennünk a kérdés, hogy mennyire lehet egységesen, hasonló adottságokkal jellemezni ezeknek a diákoknak és oktatóknak a helyzetét, mivel a felsőoktatás egésze átalakult, másrészt pedig az első generációs diákok sajátosságai sem tekinthetők állandónak, s társadalmi háttérük is átrendeződik. A felsőoktatásban résztvevők összetétele, bekerülési kritériumai országunként eltérők, ahogyan a közoktatás kompenzációs képessége is. A kapott minták tehát nemcsak időben változnak, hanem eleve eltérő jegyeket is mutattak. Márpedig az első generációs diákok adaptációjának sikeressége ezekben a sajátosságokba is be van ágyazva, illetve a kiformalódó intézményi reakciókba és gyakorlatokba (vagy ezek hiányába). Az arányok értelemszerűen kapcsolódnak a társadalmi csoportok zártságához vagy nyitottságához, s be vannak ágyazva a mobilitás tárgykörébe. Az egyetemek követelményrendszere, kulturális klímája, a hallgatói életmód egésze mindenképpen váltást jelent a hallgatóknak – a kérdés azonban az, hogy ez a váltás mekkora.

A Magyar Ifjúság Kutatás 2012-es és 2016-os adatbázisa kapcsán kutatási kérdéseink az első generációs diákok arányának változására és összetételére vonatkoztak. A kapott eredmények alapján azt láthatjuk, hogy az iskolai végzettség átrendeződése a hallgatói mintában a magyar ifjúság egészét meghaladja, és inkább mutatja a bezáródás jegyeit. A végzettség alaposabb feltárása egyfajta belső átrendeződésre utal, amely az alacsony végzettségű, fizikai munkát végző szülők gyermekeinek a csökkenő esélyeit tárja fel. Mindez az értelmiségnek mint társadalmi rétegnek a bezáródását vetíti előre. H3A hipotézisünket, amely az arányok csökkenésére, és H3B hipotézisünket, amely az érettségizett szülők többségére vonatkozott, valószínűsítettük. Az első generációs diákok aránya a hallgatókon belül 60,1%-ról 53,3%-ra csökkent,

az érettségizettek aránya pedig mind a két hullámban meghaladta az 50%-ot. A belső átrendeződés azt is maga után vonhatja, hogy azok a „klasszikus” reziliens életpályák válnak egyre ritkábbakká, amelyeket az utóbbi évek magyar oktatáskutatása feltárt (Ceglédi, 2012), az első generációs diákok egészére pedig a hátrányok kevésbé lesznek jellemzők.

A továbbtanulás motivációinak vizsgálata során a PERSIST 2019 adatbázist használtuk. A szakirodalom előzetesen egy extrinzik, mobilitással összefonódó bázist azonosított az első generációs diákok esetében (Thering, 2012). A motiváció itemeinek vizsgálata során látható volt, a posztadolenszenciával kapcsolatba hozható kijelentések, illetve az anyagi háttérre vonatkozó állítás („megengedhettem magamnak”) kevésbé volt jellemző, a társadalmi mobilitás vágya viszont magasabb átlagot kapott. A földrajzi közelség, amely a szakirodalom szerint szorosan kapcsolódik az alacsonyabb végzettségű szülők gyermekeihez, nem jelzett szignifikáns kapcsolatot. Az elkülönített motivációs faktorok közül kettő esetben volt a szülők iskolai végzettségének hatása (instrumentális és kivárá), viszont a társadalmi mobilitás vágyát magába foglaló faktor esetében ez nem volt kimutatható. H3C hipotézisünk részlegesen valószínűsíthető, hiszen a földrajzi közelséget tartalmazó item eltérése nem volt szignifikáns, a másik két esetben azonban a várt eredményeket kaptuk („családi hagyományt követtem” és „megengedhettem magamnak anyagilag”). H3D hipotézisünkben a társadalmi mobilitást és az egzisztenciális okokat tartalmazó faktor esetében a szülők végzettségének hatását prognosztizáltuk – ezt is csak részlegesen valószínűsíthetjük. A státuszorientált és materiális faktor be volt ágyazva az anya és az apa végzettségébe, ami azonban az instrumentális faktort nem alakította. Érdekes eredmény, hogy az anyagi helyzet indexe nem formálta azokat a faktorokat, amelyek extrinzik elemeket tartalmaztak (státuszorientált és materiális, instrumentális), viszont negatív irányba formálta a tudás bővítését is tartalmazó intrinzik beállítottságot.

A művelődési szokások vizsgálatakor az index esetében szignifikáns különbséget feltételeztünk, illetve kutatási kérdésünk az egyes tevékenységek gyakoriságának eltéréseire vonatkozott. A gyakoriságok kapcsán különbséget csupán a szépirodalom és a szakirodalom olvasása esetében találtunk, a magas- és tömegkultúra színterei esetében viszont nem. Hipotézisünket (H3E), ami a skála átlagaira vonatkozott, valószínűsítettük – ugyanakkor az eredményeink egy olyan trendet jelezhetnek előre, ahol a kulturális fogyasztás területén tapasztalható különbségek elhalványodnak. Ennek oka lehet a művelődési szokások általános megváltozása, hosszútávú hatásként pedig a kultúra területén megfogható lemaradás csökkenése prognosztizálható.

Az oktatói és hallgatói interjúk kapcsán az esetleges hátrányok feltérképezése volt a legfontosabb kutatási kérdésünk, illetve az oktatók esetében a felsőoktatási karrierrek „királyi úttól” eltérő rajzolatát kívántuk megragadni. A hátrányok megléte egyik csoport esetében sem volt általánosítható, ugyanakkor az interjúk jelentős részében megjelentek az erre irányuló reflexiók. A hallgatók esetében az anyagi és kapcsolati tőkére vonatkozó állítások, a felsőoktatásra való átállás éles volta és a szülők segítségnyújtásának hiánya volt megfogható – ez utóbbi a jelentkezés folyamatára, illetve a pályaválasztásra vonatkozott. A tanulmányokkal kapcsolatos információk hiátusa (Haveman és Smeeding, 2006) több interjúban is megfogalmazódott – azonban ez nem teljesíthetetlen akadályként jelent meg. A kulturális motívumok az oktatók esetében jelentkeztek hangsúlyosabban (itt külön kategóriát képezett a „kulturális tőke”, illetve a „kulturások”), illetve a váltás, a távolság érzése és az identitásváltás feldolgozását is problémaként azonosítottuk. Ezek megléte a hallgatói reflexiókban csekélyebbnek mutatkozott. A szülői magatartás mind a két esetben támogató volt, az édesapák és édesanyák sok esetben szinte saját határaikat átlépve igyekeztek segíteni a gyermekeik iskolai pályafutását, s pozitívumként jelent meg az a szülői elvárásokkal kapcsolatos tény, hogy nem helyeztek túlzott terhet a gyermekeikre. A származás miatti iskolai címkézés azonban mind a hallgatók, mind az oktatók esetében visszatérő elemként jelent meg. Az oktatók karrieríve során sok esetben szakváltások, országváltások, nem egyetemi munkakörök jellemezték a pályára kerülés előtti éveket, és a megkérdezettek gyakran más, a felsőoktatáshoz kapcsolódó személyek segítségével kerültek közel újra az egyetemek világához. H4 hipotézisünk, mely az oktatók többsége esetében hátrányok vagy diszonzáns érzés meglétét feltételezte, és a „királyi utak” ritkább előfordulását prognosztizálta, valószínűsíthető. A szakirodalom az első generációs lét előnyeit kevésbé hangsúlyozza – láthattuk, hogy főleg a tőkefajtákban és az integrációban való hiányokkal jellemzi a helyzetet – az interjúk alapján azonban úgy tűnik, hogy a megtett pályáiv generálhatja az énhatékonyság érzésének magasabb szintjét is. Az oktatók a származásuk folyományaként a „másik” világ ismeretét és impulzusait, valamint a kommunikációs képességeik sajátos, szélesebb spektrumát is kiemelték.



## 11. ÖSSZEGLZÉS

Munkánk utolsó fejezetében arra vállalkozunk, hogy összefoglaljuk a legfontosabb kutatási eredményeinket. Első lépésben reflektálunk elemzésünk korlátaira, majd rendszerezük a korábban megfogalmazott hipotéziseinkre adott válaszokat, végül megválaszoljuk a fő kutatási kérdéseket. Utolsó lépésben elemzésünk konklúziója következik, amely az esetleges ráépülő kutatásokat is magában foglalja.

Ahogy korábban leírtuk, az értelmiség kutatásának komoly elméleti háttere van, ugyanakkor a kvantitatív elemzések során csak bizonyos csapásirányok foghatók meg – ilyenek például az egyes szakmákra vonatkozó kutatások vagy a történeti jellegű elemzések. A CSAK Kutatás során használt kérdésblokk, amellyel az értelmiségre vonatkozó koncepciókat és az intézményi hatásokat mértük fel, saját fejlesztésű. S bár az egyes itemek a szakirodalmi kereteken alapulnak, és igyekeztünk lefedni a fogalom teljes spektrumát, korábban a kérdésblokkot nem volt alkalmunk kipróbálni, azt szélesebb körű párbeszéd nem előzte meg. Ideális esetben egy kvalitatív, interjú fázis eredményeire építettük volna rá a kérdésblokk kifejlesztését. Láthattuk, hogy a diákok és oktatók válaszaiban olyan elemek bukkantak fel (szakpolitikai döntések előkészítése, viselkedéshez kapcsolható tartalmak stb.), amelyeket egy jövőbeni lekérdézéskor már fel tudunk használni.

A kvantitatív elemzések kapcsán a felhasznált mintákról is szót kell ejteni. A CSAK Kutatás által elért hallgatói bázis lefedi az ország nagyobb részét, ugyanakkor felülreprezentáltak benne a nem fővárosi intézmények. A PERSIST 2019 adatbázis egy nagy tudományegyetem mintáját öleli fel – igaz, azt a karokra nézve reprezentatív módon teszi. Az itt kapott eredmények tehát nem általánosíthatók, ugyanakkor a két adatbázisból véleményünk szerint fontos, az egész országra is érvényes következtetések vonhatók le. A Magyar Ifjúság 2012 és 2016 kapcsán felmerülő módszertani dilemmákat Nagy és Fekete (2020) foglalta össze. A mintavétellel kapcsolatos legkomolyabb probléma, amely a tartósan vagy ideiglenesen külföldön élő fiatalokkal kapcsolatos, elemzésünkben kevésbé releváns, hiszen a Magyarországon tanuló fiatalokat szerettük volna megvizsgálni, illetve a magyarországi felsőoktatás szocializációs mintáit feltárni. Az a tény azonban, hogy más adatbázisokat használtunk fel, illetve nagyobb kutatások lekérdezésében tudtuk elhelyezni a kérdésblokkjainkat,

korlátozta a felhasználható háttérváltozók körét. Ilyen hiányterületként értelmezhető az értékpreferenciák és az értelmiségre vonatkozó koncepciók összekapcsolása, hiszen a kollektivista vagy individualista beállítottság, illetve a makrotársadalmi értékek valószínűleg komoly magyarázó erővel bírtak volna egy esetleges elemzés során. A művelődési aktivitás vizsgálata során az online tevékenységek kvantitatív megközelítése szintén kutatásunk hiátusát képezi.

A nagyobb kutatások során a kvalitatív szakasz a legtöbb esetben megelőzi a kvantitatív, kérdőíves lekérdézt. Hogy munkánkban nem így történt, az leginkább az elérhető kutatási kapacitásokkal magyarázható. Döntésünk ugyanakkor annyiban védhető, hogy az értelmiségi lét főbb elemeit az elméleti keretekre rá tudtuk építeni, ugyanakkor a kutatás végső kérdései inkább kvalitatív eszközökkel válaszolhatók meg (tehát a szocializációs folyamatok modellezése, intenzitása, és a campusok falain belül zajló események feltárásai). S mivel a kutatás egésze nem tekinthető lezártnak, így egy újabb kvantitatív hullám esetén az interjú vizsgálatok tanulságai felhasználhatók, a kérdéssor pedig módosítható.

Az interjú kutatások eredményei kapcsán is célszerű szem előtt tartani annak korlátait. Ez egyrészt adódhat a mintánkból – igyekeztünk ugyan elérni minél több intézményt és tudományterületet, de a felsőoktatás bizonyos szegmenseibe nem sikerült eljutnunk. Összesen 41 interjút rögzítettünk, amelyből 31 oktatói. Az oktatói beszélgetések konklúziói így minden bizonnyal nagyobb validitással bírnak, a hallgatók kapcsán ugyanakkor a kapott adatokat óvatosabban kell kezelünk, hiszen minden tudományterületen csak egyetlen beszélgetést rögzítettünk. Éppen ezért igyekeztük elkerülni az olyan jellegű általánosításokat, amelyek például egy tudományterület sajátos jegyeire épülnek. A kvalitatív kutatás lebonyolítását nehezítette a járványhelyzet, és a megváltozott körülmények között több előre már lefixált interjút kellett úgy lemondanunk, hogy az érintettek a beszélgetést később már nem vállalták. Az interjúkat igyekeztünk személyesen rögzíteni, ugyanakkor az egyetemek lezárása után online formára tértünk át – ami az beszélgetés menetét, tartalmát megváltoztathatja. S bár igyekeztünk pótolni a kieső helyszíneket és személyeket hasonló jegyekkel leírható beszélgetésekkel, ezen törekvésünk nem mindig járt sikerrel. Bizonyos esetekben az időkeretek korlátozottak voltak (például egy óra időtartamához illeszkedtek vagy az oktatók elfoglaltságaihoz). Bár félig strukturált formában került sor a beszélgetésekre, voltak olyan témák, amelyek egy-egy beszélgetésben jóval nagyobb hangsúllyal jelentek meg. A hallgatók esetében tudományterületenként homogén fókuszcsoportokat szerveztünk, azonban a bölcsészek esetében földrajztanár szakos



diákok is részét képezték a beszélgetésnek.<sup>184</sup> A fókuszcsoporthoz létszáma eltérő volt. A kisebb fókuszokban sikerült a diákok véleményét egyenként is feltárni, azonban a nagyobb létszámú beszélgetésekben egyes hallgatók véleménye óhatatlanul rejtve maradt – s elképzelhető, hogy mindez az eredményeket is torzította. Azokon a helyszíneken, ahol nem szemináriumi csoportokat kértünk el, a téma iránt érdeklődő, közéleti kérdések irányába nyitottabb diákok jelenléte dominánsabb lehetett.

Mind a kérdőíves, mind pedig az interjúk kutatás során a nappali tagozatos hallgatókra fókuszáltunk – miközben a hallgatói bázis egy jelentős részét a levelező képzésben résztvevő diákok jelentik. A felsőoktatás így értelmezett egészének vizsgálata azonban már túlmutatna jelen kutatás határain – mind az erőforrásainkat, mind pedig a megvont elméleti kereteinket tekintve.<sup>185</sup>

Munkánk során kétféle, kvalitatív és kvantitatív technikát használtunk fel. A kvalitatív technikához a hallgatói és az oktatói interjúk tartoztak, míg kvantitatív elemzésünk alapját három különböző adatbázison lefuttatott statisztikák adták. Bár az egyes fejezetek végén megvizsgáltuk, hogy az adott részhez kapcsolódó előfeltevéseink igazolódtak-e, a hipotézisek számossága okán egy összefoglaló táblázatban kívánjuk azokat rendszerezni (18. táblázat).

Hipotéziseinket minden esetben a szakirodalmi háttér alapján fogalmaztuk meg. Bizonyos előfeltevéseket azonban nem sikerült valószínűsíteniük – láthatjuk, hogy ezek közül kettő a regressziós modellek magyarázó változóira vonatkozott, egy pedig az első generációs diákok továbbtanulási motivációinak mintázataira. Az értelmiségi szerepek és intézményi hatások komplex, nem csupán szaktudásra épülő elemei egyértelműnek tűnnek, az intézményi hatások működése a tömegessé váló felsőoktatásban is bizonyítható, az első generációs diákok és oktatók pedig bizonyos területeken – de nem minden esetben – tényleges hátrányokkal jellemezhetők. A felsőoktatás zártabbá válása, az első generációs diákok társadalmi háttérének átrendeződése is egyértelmű jelenségnek tűnik.

184 A csoport kb. 10–15%-át tették ki.

185 Az egyik első helyszínen a beszélgetést levelező tagozatos hallgatókkal is rögzítettük – ekkor még a tervezett tíz fókuszcsoporthoz mellé további részidős interjúkat terveztünk. Később a járványhelyzet okán ezt a tervet nem tudtuk megvalósítani, így az inkriminált interjú elemzése nem került bele a könyvünkbe.

18. táblázat: A hipotézisek és az arra adott válaszok a különböző technikák alapján

	<b>előfeltevés</b>	<b>technika, adatbázis</b>	<b>eredmény</b>
H1A	Mind az értelmiségi szerepekben, mind pedig az intézményi hatásokban a szaktudásra vonatkozó kijelentés lesz az első pozícióban.	kvantitatív CSAK kutatás	valószínűsíthető
H1B	A regressziós modellek kapcsán azt feltételezzük, hogy a tudományterületeknek, illetve az intézmény méretének a hatása lesz a legjelentősebb.	kvantitatív CSAK kutatás	részben bizonyítva
H1C	Amikor az értelmiségi szerepek és az intézményi hatások közötti kapcsolatot feltárjuk, arra számítunk, hogy az értelmiségi szerepek koncepcióit legnagyobb mértékben az intézményi hatások faktorai fogják alakítani.	kvantitatív CSAK kutatás	valószínűsíthető
H2	Az oktatók többsége a tanítási folyamatának céljaként írja le a morális elemek, a magatartás- és viselkedési elemek, illetve a gondolkodás tágabb kereteinek a megváltoztatását, tehát nem pusztán szakmai ismeretátadásra törekszik.	kvalitatív oktatói interjúk	valószínűsíthető
H3A	A Magyar Ifjúság Kutatás két hullámát megvizsgálva az első generációs diákok arányának csökkenését tudjuk kimutatni 2012 és 2016 között.	kvantitatív Magyar Ifjúság 2012, 2016	valószínűsíthető
H3B	Az első generációs almintá nagyobb hányadát érettségizett szülők gyermekei adják, s nem pedig a szakmunkás vagy alapfokú végzettségű szülők.	kvantitatív Magyar Ifjúság 2012, 2016	valószínűsíthető
H3C	A szülői végzettség szerint szignifikáns összefüggést fogunk találni az alábbi itemek kapcsán a továbbtanulási motiváció területén: „társadalmi mobilitás reménye, kitörés”, „a felsőoktatási intézmény földrajzi közelsége”, „családi hagyományt követtem” és „megengedhettem magamnak anyagilag”.	kvantitatív PERSIST 2019 adatbázis	részben bizonyítva
H3E	A társadalmi mobilitást és az egzisztenciális okokat tartalmazó faktor esetében a szülők végzettségének hatása kimutatható lesz a regressziós modellekben.	kvantitatív PERSIST 2019 adatbázis	részben bizonyítva
H3F	Az első generációs diákok művelődési indexének átlaga alacsonyabb lesz, mint a diplomás szülők gyermekeié.	kvantitatív PERSIST 2019 adatbázis	valószínűsíthető
H4	Az első generációs oktatók többségénél hátrányok vagy disszonáns érzés lesz kimutatható, és a felsőoktatás királyi útja lesz a kevésbé tipikus életpálya.	kvalitatív oktatói interjúk	valószínűsíthető

A kapott eredmények arra hívhatják fel a figyelmet, hogy célszerű minél több háttérváltozó használata például az első generációs diákok esetében, mivel a szakirodalom alapján (különösen a nem kvantitatív, hanem kisebb elemszámú vagy önreflexív írások segítségével) megfogalmazott kép túlságosan leegyszerűsítő lehet. Ehhez hasonlóan sematikusabb képet adhatnak azok az írások is, amelyek a felsőoktatás szocializációs funkcióját vagy egy adott részterületét túl szűk fókusszal elemzik (például a tudományterületek eltéréseit előtérbe emelve). A továbbtanulási motivációk kapcsán fontos tanulság, hogy annak kiformalódása soktényezős, és nem fedhető le csupán a szociodemográfiai változókkal, illetve az egyetemhez kapcsolódó változók rendszerével. Az ide vonatkozó hipotézisek részleges bizonyítottsága valószínűleg ezzel magyarázható. A tudományterületekhez korábban nagyobb magyarázóerőt kapcsolunk, ugyanakkor azt látni kell, hogy azok vizsgálata nemzetközi kutatásokban az intézményi hatásoktól nem leválasztva történt.<sup>186</sup>

Munkánk során az is a célunk volt, hogy az olyan, első pillantásra egyértelmű jegyekkel leírható fogalmakat is árnyaltabban lássunk, mint például a tömegessé váló felsőoktatás vagy az első generációs hallgatók csoportja. Mind a kvantitatív, mind pedig a kvalitatív technikák során megcéloztunk egyfajta mélyfúrásokat, amelyek felszínre hozzák a jelenségek korábban nem ismert (vagy Magyarországon még fel nem tárt) vonásait. Ilyen alaposabb feltárásnak tekinthető például a továbbtanulási motiváció kapcsán a szülők iskolai végzettségének beemelése a regressziós modellekbe, vagy pedig a hallgatói és oktatói narratívák, amelyek az oktatási statisztikákkal leírható folyamatoknak mutatják meg egy másik arcát.

Az is egyértelműnek tűnik, hogy a kvantitatív és kvalitatív technikák együttes használata közelebb tud vinni az absztrakt fogalmakkal leírható jelenségekhez – hasonlóan érvel Kapitány és Kapitány (2012) is az értékutatások kapcsán. Az értelmiség fogalmának tartalmi feltárása során például a makrotársadalmi tartalmak a kvantitatív elemzésben kevésbé voltak hangsúlyosak, míg az interjúkkal láthatókká váltak. Az intézményi hatások mintázatait is tudtuk modellezni, azonban azt a folyamatot, ahogyan a campuson belül a diákok ennek eredményeképpen valamiféle változásokon mennek át, már az egyéni esetek és történetek tudták megvilágítani.

---

186 Egy korábbi munkánkban az értelmiségi szerepek faktorainak regressziós modelljébe nem vontuk be az intézményi hatásokat, csupán a demográfiai háttérváltozókat, a képzések jellemzőit és a tudományterületeket (Bocsi, 2019). Ebben az esetben a tudományterületek hatása jóval markánsabbnak mutatkozott, míg jelen munkánkban az intézményi hatásokat is beemelve a kapcsolat csekélyebbnek tűnt.

Munkánk empirikus részében két fő kutatási kérdést fogalmaztunk meg. Az első kutatási kérdés arra vonatkozott, hogy képes-e, és ha igen, milyen mélységben napjaink felsőoktatása arra, hogy átadja az értelmiséghez kapcsolható tartalmakat. Mind a CSAK Kutatás intézményi hatásokat felmérő modelljeiben, mind a hallgatói, mind pedig az oktatói interjúkban megtaláljuk annak a nyomát, hogy a felsőoktatás jelen formájában is alkalmas ezeknek a tartalmaknak az átadására. Azt azonban látni kell, hogy a hatások eltérőek, és a felsőoktatás bizonyos szegmensei az értelmiséghez kapcsolt szerepek és feladatok más-más területét helyezik előtérbe. A tudományegyetemeken például erősebben jelennek meg a közéleti tartalmak, az osztatlan képzésekben a tudományos és szakmai szerepek, míg a hittudományi képzéseken a morális és segítő attitűd. Az elkülönített faktorok formálták a diákok értelmiségről alkotott elképzeléseit, viszont negatív kapcsolatokat is megfigyelhettünk az ide kapcsolódó utolsó regressziós modellünkben, tehát az értelmiséghez kapcsolható elemek (például a közéleti és morális-nemzeti) nem járnak mindig együtt, sőt, ellentétes rajzolatot mutatnak. A koncepciók és a hatások tehát magához a társadalmi csoporthoz hasonlóan szétterjedettek. Az átadás szándékát az oktatói interjúkban is meg tudtuk ragadni, ahol a tartalmak erőteljesen habitus- és tudásalapú jegyeket mutattak, míg a diákokkal készült beszélgetések a befogadók felől rajzolták meg a hatások másik oldalát. A kutatási kérdésre adott válaszuk második része azonban arra hívja fel a figyelmet, hogy a hatások nem általánosak. A felsőoktatás bizonyos szegmenseiben erőteljesebben jelentkezhetnek – és ezek az erősebb transzmissziós hatékonyságot mutató területek az intézmény nagyságába, a képzés típusába vagy kisebb részben a tudományterületekbe is be lehetnek ágyazva. A hallgatói interjúk alapján a diákok egy része szakmai ismereteket kap csupán (és bizonyos hányaduk még azt is kritikusan szemléli), az azon túli tartalmakat pedig vagy az intézményi, vagy az oktatói vagy pedig a hallgatói jellegzetességek korlátozzák. Nem tudunk tehát egy egységes érvényű modellt ráhúzni a felsőoktatás értelmiségképző mechanizmusára, mert különböznek az átadandó tartalmak, a hatásfokok és a befogadáshoz való viszony is. Bizonyos képzések működésük, etikai diszpozícióik okán eleve szoros intézményi integrációval járnak (például a művészeti képzés vagy hitéleti képzések), és ezzel a ténnyel a hallgatók minden bizonnyal előzetesen is tisztában voltak, míg a felsőoktatás más szegmensei csak lazább hatásmechanizmust mutatnak fel (például a nem tudományos pályára felkészítő mesterképzések az oktatói interjúk alapján). Azt azonban valószínűsíthetjük, hogy a diákok elvárásaival ez a lazább kötődés nem mindig ellentétes.

A második kutatási kérdés arra vonatkozott, hogy milyen szálakon keresztül zajlik a transzmisszió folyamata. Hogy a hallgatói szocializáció során az értelmiséghez kapcsolható elemek átadása megvalósul (igaz, különböző intenzitással), azt láthattuk. A konkrét hatások, a működőképes eszközök leginkább az interjúk kutatás eredményei alapján modellezhetők. A közösségi, kortárs hatások formálják a diákok viselkedését és gondolkodását, művelődési fogyasztását, és ennek terepét értelemszerűen az informális, nem tudatos alapok adják, ami egy beilleszkedési folyamat eredménye, illetve a hallgatók által (is) létrehozott intézményi klíma vagy csoportnorma hatása. Az oktatókhoz fűződő elemek mind az osztályteremben belül, mind azon kívül megvalósulhatnak, és lényeges alapját a kötetlenebb diskurzusok és párbeszédnek adják, amelyek ugyanakkor kapcsolódhatnak szakmai kérdésekhez is. A közéleti és szakpolitikai kérdésekben való állásfoglalást és véleménycserét sok esetben a diákok kezdeményezik, és ezek megvitatása sokszor az órák utáni vagy a folyosón zajló beszélgetésekben valósul meg. Az oktatók közéleti és edukációs szándékának terepét a közösségi oldalak is adhatják, mivel a hallgatókkal sok esetben itt tartják a kapcsolatot. Az intézmények lehetőségei a szakmai és kulturális programok esetében korlátozottak lehetnek – például az ingázók nagyobb aránya vagy a diákok munkavállalása miatt –, ugyanakkor tudunk találni olyan jól működő gyakorlatokat, amelyek sikerrel kapcsolják be a diákokat ezekbe a tevékenységekbe. Az intézménylátogatásokra épülő kurzusok vagy a szakmai programok egy része szocializációs terepként működik. Az is egyértelműnek tűnik, hogy a kollégiumok a campusra történő integráció magasabb fokát biztosítják, és azok közösségi terei és rendezvényei fel tudják bontani a diákok populációjának kari vagy szakos határait. Összességében azt mondhatjuk, hogy a transzmisszió az informális, nem tervezett szálak esetében tűnik jelentősebbnek, így tartalmuk is a kibocsátó felektől vagy az adott hallgatói közösség jegyeitől függ – bár bizonyos esetekben a formális keretek is megragadhatók. A feltérképezett hatások azonban nem tekinthetők univerzálisnak, mintázatuk, hatásfokuk az egyes helyszíneken eltérő.

A felsőoktatás tehát az értelmiségképzés szocializációs színtereként értelmezhető, amely azonban szubkultúrákkal és egyedi sajátosságokkal jellemezhető jegyekkel telített – és az intézmények által nem mindig kontrollált formában, illetve a szakmai tartalmakon jelentősen túlnyúlva működik. Hatása ott tekinthető erősebbnek, ahol a hallgatók integrációja és továbbtanulási motivációja, az oktatói szándékok és kvalitások, illetve az intézményi keretek szerencsés együttjárása okán olyan keretrendszer alakul ki, ahol az értelmiségi szerepkészletnek vagy az egésze (de inkább egy szűkebb spektruma) átadhatóvá válik. Ezek a jól azonosítható helyszínek a kisebb

intézmények egészét jellemezhetik, más esetben kari-tanszéki szinten valósulnak meg, de arra is találunk példát, hogy egy-egy oktató kapcsolati hálójára épülnek rá. Kvantitatív elemzésünk arra is felhívja a figyelmet, hogy a felsőoktatásba történő integráció sok szállal megtörténhet, és az integrációnak nem minden típusa erősíti fel a tanulással és a tudásátadással kapcsolatos tartalmakat, vagy az értelmiséghez kapcsolódó bizonyos viselkedési mintákat. Mind az integráció módjai mind pedig az átadandó tartalmak változatosak, sematikus képpel nem leírhatóak. Fontos tanulság, hogy a szocializációs hatások egy jelentős része a formális kereteken és célokon túl manifesztálódik, amivel mind az oktatóknak, mind pedig az intézményeknek tisztában kell lenniük. Ha az egyetemek célrendszere a tágabban vett értelmiségképzést is magában foglalja, akkor az erre irányuló intézményi stratégiákat minél több informális elem figyelembevételével kell megalkotni, illetve lehetőséget biztosítani azok spontán megvalósulására.

Az egyetem mint szocializációs színtér sokrétű változáson esett át az utóbbi évtizedekben. A bemeneti szelekció átalakulásával, az újszerű hallgatói összetétellel és a közoktatás működésének sajátosságaival a felsőoktatásban zajló ismeretátadás és képzés egyszerűen más alapokról kell, hogy induljon – miközben a külső kontextusok is átalakultak. A képzségek hosszának és tartalmának változásával ugyanakkor a szocializációs folyamatnak a végpontja is máshol található. Az irány és a kívánt hatásmechanizmus tehát hasonló, az értelmiségképzéshez illeszthető, miközben a folyamat kezdő- és végpontja, illetve „mélysége” megváltozott. A változás okozta frusztráció vagy adaptáció kényszere vagy folyamata az oktatói interjúkban jól megragadható.

Munkánknak nem volt célja, hogy az értelmiség fogalmát definiálja, vagy állást foglaljon a különböző elméleti magyarázatok között. Könyvünkben a fogalmat egy olyan, heterogén elemekből álló szerepegyüttesként értelmeztük, amelynek elemei a különböző definíciók segítségével határozhatók meg, és tartalma a szocializáció különböző ágenseinek segítségével sajátítható el. Így tehát az egyetem is tanulási színtérként értelmezhető. A felsőoktatás értelmiségképző funkciója ezért számunkra azt jelentette, hogy a korábban meghatározott tartalmi elemek (pl. tudástőke, közéleti funkciók, kulturális fogyasztás) átadása relatíve széles spektrumon, a szakemerepeken átlépve zajlik. A jelenlegi jogi és formális célok alapján azonban úgy tűnik, hogy az egyetemek és főiskolák esetében nem definiálható célként a szerepelemek minél szélesebb spektrumú átadása, mivel a transzmisszió elsősorban a szakmai tartalmakra irányul. Ennek ellenére, a felsőoktatás több szereplőjét is megszólaltatva, kvalitatív és kvantitatív technikákat felhasználva kijelenthetjük, hogy az értelmiségképzés különböző mintáit megtaláljuk az egyes kutatási színtereken, s ennek szálai

mind formális, mind pedig informális szintereken megvalósulnak. A szakemberszerepeken túli elemek átadása mind az egyes intézmények vagy formális szinterek gyakorlataiban megfoghatók, mind pedig az „alulról jövő” kezdeményezésekben (például oktatói gyakorlatokban), illetve az egyetem leginkább hallgatók által létrehozott kulturális tereiben. Eredményeink alapján az informális szálak különösen fontosnak tűnnek abból a szempontból, hogy az értelmiségképzés a szakmai tartalmakon túlnyúlva valósuljon meg a felsőoktatásban. Az általunk leírt hatások rendkívül sokfélék, és érintik a diákok gondolkodását, viselkedését, közéleti szerepvállalását – gyakorlatilag az értelmiség definiálásakor használható kritériumok és jellemzők mindegyikét.

Munkánk több okból sem tekinthető lezártnak. Fontos adalékot szolgáltatna a hallgatók értelmiségképe kapcsán, ha a koncepciókra vonatkozó kvantitatív kutatást meg tudnánk ismételni, vagy volna alkalmunk más országok eredményeivel összevetni a hazai mintázatokat – ezáltal a magyarországi sajátosságok jobban értelmezhetőkké válnának. Az első generációs és a diplomás csoport további bontása is árnyalná az ismereteinket. A felsőoktatáson belül működő speciális képzési szintek (például a mesterképzés vagy a doktori képzés) vagy formális szinterek (szakkollégiumok) is minden bizonnyal sajátos mintákkal bírnak, s korábban utaltunk arra, hogy a levelező képzések is kiestek elemzésünk fókuszából. Több olyan témakört is érintettünk a kutatásunk során, amelyek Magyarországon még alig vannak feltártva – ilyen volt például az első generációs és oktatók leírása vagy az oktatói munkakör (és nem a tanítás folyamatának reflexiója) kvalitatív technikákkal történő jellemzése. Mindezek beemelése azonban már szétfeszítette volna munkánk kereteit. Reményeink szerint a korlátok figyelembevételével és az elvarratlan szálakkal együtt is sikerült átfogó képet nyújtani a felsőoktatás értelmiségképző funkciójáról, amely mind a hallgatók, mind pedig az oktatók által érzékelt – és szép számmal jelen lévő – korlátok ellenére is jelen van napjaink egyetemlein.





## HIVATKOZOTT IRODALOM

- Andorka R. (1979). *A magyar községek társadalmának átalakulása*. Magvető.
- Archer, L. (2008). Younger academics' constructions of 'authenticity', 'success' and professional identity. *Studies in Higher Education*, 33(4), 385–403.
- Agasisti, T., Avvisati, F., Borgonovi, F., és Longobardi, S. (2018). Academic resilience: What schools and countries do to help disadvantaged students succeed in PISA. [https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP\(2018\)3&docLanguage=En](https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP(2018)3&docLanguage=En) Utolsó látogatás: 2021.05.14.
- Arendt, H. (1992). *A totalitarizmus gyökerei*. Gondolat Kiadó.
- Aron, R. (2017). *The opium of intellectuals*. Routledge.
- Auer, S. (2009). Public intellectuals, East and West: Jan Patočka and Václav Havel in contention with Maurice Merleau-Ponty and Slavoj Žižek. In: In.: Fleck, C.; Hess, A. és Lyon, S. E. (szerk.). *Intellectuals and their publics. Perspectives of social sciences* (pp. 89–105). Routledge.
- Attewell, P. és Lavin, D. (2012). The other 75%: College education beyond the elite. In: Lagemann, E. C., és Lewis, H. (szerk.). *What is college for? The public purpose of higher education*. (pp. 86–103). Teachers College Press.
- Babcock, P. és Marks, M. (2011). The falling time cost of college: Evidence from half a century of time use data. *Review of Economics and Statistics*, 93(2), 468–478.
- Balogh Á. (2011). *Kulturális intelligencia – a 21. század kulcskompetenciája?* Értekezés. Pannon Egyetem.
- Bánlaky P. (1986). A kisvárosok értelmisége a „helyi társadalom” közéletében. In: Huszár T. (szerk.). *A magyar értelmiség a 80-as években* (pp. 114–146). Kossuth.
- Bär, S. (2005). *A céh: Az egyetem lényege a professzorra válásnak és a professzorok érzelmi életének tükrében*. Akadémiai Kiadó.
- Barakonyi K. (2004). *Rendszerváltás a felsőoktatásban. Bologna-folyamat, modernizáció*. Akadémiai Kiadó.
- Barakonyi K. (2009). *A Bologna „Hungaricum”. Diagnózis és terápia*. Új Mandátum Kiadó.
- Barnett, R. (1999). *Realizing the university*. McGraw-Hill Education.

- Bathmaker, A. M. (2020). Social class and mobility: student narratives of class location in English higher education. *Discourse: Studies in the cultural politics of education*, 1–12. 42(1), 75–86.
- Báthory Z. (2002). Tudásértelmezések a magyar középiskolában. *Iskolakultúra*, 12(3), 69–75.
- Bauer, B., Pillók, P., Ruff, T., Szabó, A., Szanyi F, E., és Székely, L. (2016). *Ezek a mai magyar fiatalok! Magyar Ifjúság Kutatás 2016 első eredményei*. Új Nemzedék Központ.
- Bauman, Z. (2013). *Legislators and interpreters: On modernity, post-modernity and intellectuals*. John Wiley & Sons.
- Békés, N. (2011). Az értelmiségi lét felé haladó roma fiatalok identitásalakulása. *Iskolakultúra*, 21(2–3), 68–81.
- Beluszky P. (szerk.) (2005). *Magyarország történeti földrajza*. Dialóg Campus.
- Benda, J. (1997). *Az írástudók árulása*. Fekete Sas Könyvkiadó.
- Berács J. (2011). Diákmobilitás és Magyarország vonzereje. In: *Magyar Felsőoktatás 2010* (pp. 44–54). Konferenciadokumentumok. Budapesti Corvinus Egyetem Közgazdaságtudományi Kar Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja.
- Berlinger E. és Megyeri K. (2015): Mélyszegénységből a felsőoktatásba. *Közgazdasági Szemle*, 62(6), 674–699.
- Bernard, Y. (1978). Az esztétikai választások társadalmi hordozói. In. Józsa P. (szerk.). *Művészet-szociológia* (pp. 287–312). KJK.
- Bernstein, B. (1973). *Class, codes and control*. Paladin.
- Bibó I. (1994). *A kelet-európai kisállamok nyomorúsága*. Kriterion.
- Bok, D. (2003). *Universities in the marketplace: The commercialisation of higher education*. Princeton University Press.
- Bourdieu, P. (1978a). A művészeti észlelés szociológiai elméletének elemei. In. Józsa P. (szerk.). *Művészet-szociológia* (pp. 175–200). KJK.
- Bocsi V. (2001). *Alexander Herzen szerepe az orosz forradalmi demokrata mozgalomban*. Szakdolgozat. Kossuth Lajos Tudományegyetem.
- Bocsi V. (2013). *Az idő a campusokon*. Belvedere Meridionale.
- Bocsi V. (2015). *A felsőoktatás értékmetszetei*. Új Mandátum Kiadó.
- Bocsi V. (2016). Elmozdulás az értelmiségi lét felé. In. Pusztai G.; Bocsi V. és Ceglédi T. (szerk.). *A felsőoktatás (hozzáadott) értéke: Közelítések az intézményi hozzájárulás empirikus megragadásához* (pp. 137–149). Partium–PPS–Új Mandátum Kiadó.
- Bocsi V. (2017). A magaskultúra mint élettér: hallgatók magaskulturális attitűdjének vizsgálata az egyenlőtlenségek aspektusából. In. Rákó E. és Soós Zs. (szerk.). *Kihívások és*

- válaszok: tanulmányok a szociálpedagógia területéről (pp. 119–135). Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Bocsi V. (2019). Hallgatók értelmiségképe. *Szociológiai Szemle*, 29(2), 94–111.
- Bocsi V., Csercsa Z., Csobay V., Karmacsai K., Kreidl E., Kőszegi I. és Pálfi R. (2017). Az egyetem peremén. A DE GYFK hallgatói bázisának szociokulturális háttere. *Különleges Bánásmód*, 3(4), 19–32.
- Bocsi V., Pusztai G. és Fényes H. (2020). Első generációs hallgatók a campusokon – különös tekintettel az eredményesség kérdéskörére. *Szociológiai Szemle*, 30(4), 26–44.
- Bogler, R., és Somech, A. (2002). Motives to study and socialization tactics among university students. *The Journal of Social Psychology*, 142(2), 233–248.
- Bourdieu, P. (1978b). *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Gondolat.
- Bourdieu, P. (1996). Az egyetemesség szószólói. Az értelmiség szerepe a modern világban. *Magyar Lettre Internationale*, 6(20), 2–5.
- Bourdieu, P. (1988). *Homo academicus*. Stanford University Press.
- Brown, J. (2018). An exploratory study of institutional strategies, academic integration and subsequent institutional commitment. *Journal of Research in Education*, 24(2), 160–172.
- Brym, R. J. (2015). Sociology of intellectuals. *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*, 11, 7631–7635.
- Bugaighis, T. E. (2015) *I am just like my students: Working class academics at a Community College*. Thesis. Lehigh University.
- Bukodi E. (1998). A tudományos elit anyagi és mobilitási viszonyai. In: Kolosi T., Tóth I. Gy. és Vukovich Gy. (szerk.). *Társadalmi Riport, 1998*. (pp. 200–215). TÁRKI
- Burawoy, M. (2005). For public sociology. *American Sociological Review*, 70(1), 4–28.
- Burlutskaia, M. G. (2014). Higher education as a means of upward social mobility: The expectations of graduates and the realities of present-day society. *Russian Education & Society*, 56(4), 52–63.
- Carrington, B. (2010). Improbable grounds: the emergence of the black British intellectual. *South Atlantic Quarterly*, 109(2), 369–389.
- Ceglédi T. (2012). Reziliens életutak, avagy a hátrányok ellenére sikeresen kibontakozó iskolai karrier. *Szociológiai Szemle*, 18(2), 85–110.
- Christie, F. (2016). Careers guidance and social mobility in UK higher education: practitioner perspectives. *British Journal of Guidance & Counselling*, 44(1), 72–85.
- Coane, J. H., és Umanath, S. (2021). A database of general knowledge question performance in older adults. *Behavior Research Methods*, 53(1), 415–429.
- Cooper, L. (2013). Women and higher education: perspectives of middle-class, mother–daughter dyads. *Gender and Education*, 25(5), 624–639.

- Csapó B., Molnár Gy. és Kinyó L. (2009). A magyar oktatási rendszer szelektivitása a nemzetközi összehasonlító vizsgálatok eredményeinek tükrében. *Iskolakultúra*, 19(3–4), 3–13.
- Csepeli Gy. (1986). „Kettős kötés” nemzeti identitás. Értelmiségiek nemzeti identitása és attitűdjei. In: Huszár T. (szerk.). *A magyar értelmiség a 80-as években* (pp. 55–88). Kossuth.
- Csinády, J. (2004). Az angol értelmiség összetételének alakulása a viktoriánus kor utolsó harmadában (1870–1901). *AETAS-Történettudományi folyóirat*, 19(3–4), 119–133.
- Crew, T. (2020). *Higher Education and Working-Class Academics: Precarity and Diversity in Academia*. Springer Nature.
- Dabney Fekete D. I. (2020). *Nemzetköziesedő tudomány. A felsőoktatásban dolgozó oktatók nemzetközi aktivitása*. CHERD.
- Davis, H. (2006). Conclusion. Revisiting the concept of the public intellectual. In: Fleck, C.; Hess, A. és Lyon, S. E. (szerk.). *Intellectuals and their publics. Perspectives of social sciences* (pp. 261–269). Routledge.
- Derényi A. (2017). A képesítések és a képzések változtatása, a tanítás és tanulás fejlesztése. In: *Magyar Felsőoktatás 2016. Stratégiai Helyzetjelentés* (pp. 39–45). Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja.
- Derényi A. (2020). Az intézményi működési keretek átalakítási kísérletei a magyar felsőoktatásban. *Educatio*, 29(1), 64–77.
- De Weert, E. (2009). The organised contradictions of teaching and research: Reshaping the academic profession. In: Enders, J. és De Weert, E. (szerk.). *The changing face of academic life* (pp. 134–154). Palgrave Macmillan.
- Dews, C. L. és Law, B. C. L. (2010). *This fine place so far from home: Voices of academics from the working class*. Temple University Press.
- Drabancz M. R. és Fónai M. (2005). *A magyar kultúrpolitika története 1920–1990*. Csokonai Kiadó.
- Drezner, D. W. (2009). Public Intellectuals 2.1. *Society*, 46(1), 49–54.
- Éber. M. Á. (2011). Melyik kettő? Miért kettős? *Szociológiai Szemle*, 21(3), 4–22.
- Éber M. Á. (2020). *A csepp. A félperiferiás magyar társadalom osztályszerkezete*. Napvilág.
- Enders, J., De Boer, H. F., és Leisyte, L. (2007). Public sector reform in Dutch higher education: The organizational transformation of the university. *Public Administration*, 85(1), 27–46.
- Enders, J. és De Weert, E. (2009a). Introduction. In: Enders, J. és De Weert, E. (szerk.). *The changing face of academic life* (pp. 1–12). Palgrave Mcmillan.
- Enders, J. és de Weert, E. (2009b). Towards a T-shaped profession: Academic work and career in the knowledge society. In: Enders, J. és De Weert, E. (szerk.). *The changing face of academic life* (pp. 251–272). Palgrave Macmillan.

- Engler Á. (szerk.) (2018). *Család és karrier. Egyetemi hallgatók jövőtervei*. CHERD.
- Engler Á. és Németh N. V. (2012). Fiatal értelmiségiek művelődési magatartása. In: Buda A. és Kiss E. (szerk.). *Interdiszciplináris pedagógia és a felsőoktatás alakváltozásai: a VII. Kiss Árpád Emlékkonferencia előadásainak szerkesztett változata* (pp. 138-151). Debreceni Egyetem Neveléstudományok Intézete.
- English, H. (2012). Transition of students from economically disadvantaged backgrounds to research led universities. In: Nikolay P. (szerk.). *International Perspectives on Education* (pp. 323-328). Bulgarian Comparative Education Society.
- Esomonu, N. P. M. és Okeaba, J. U. (2016). Development and Standardization of Inventory for Measuring Students' Integration into University Academic Culture. *European Journal of Educational Research*, 5(4), 201-211.
- Ettrich, F. (2007). Szabadon lebegő értelmiség és új osztály. *Világosság*, 48(7-8), 175-190.
- Evans, M. (2006). Can women be intellectuals? In.: Fleck, C.; Hess, A. és Lyon, S. E. (szerk.). *Intellectuals and their publics. Perspectives of social sciences* (pp. 29-40). Routledge.
- Eurofound (2017). *Social mobility in the EU*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Fáber Á. (é. n.). *Mit tanulhat a magyar értelmiség Pierre Bourdieu-től?* <https://adoc.pub/mit-tanulhat-a-magyar-ertelmiseg-pierre-bourdieu-tl.html>. Utolsó látogatás: 2021.04.07.
- Fábri I. (2010). A hazai felsőoktatási jelentkezések fontosabb összefüggései. *Felsőoktatási Műhely. Felsőoktatási jelentkezések*. Educatio Társadalmi Nonprofit Műhely.
- Fairweather, J. (2009). Work allocation and rewards in shaping academic work. In: Enders, J. és De Weert, E. (szerk.). *The changing face of academic life* (pp. 171-192). Palgrave Mcmillan.
- Fehérvári A. (2012). A felsőfokú képzésbe belépők társadalmi háttere, iskolai életútja, a középfokú oktatás főbb sajátosságai. In: Fehérvári A., Szemerszki M., Szerepi A. és Veroszta Zs. (szerk.). *Az érettségitől a mesterképzésig* (pp. 141-172). OFI.
- Fejes J. B. és Józsa K. (2005). A tanulási motiváció jellegzetességei hátrányos helyzetű tanulók körében. *Magyar Pedagógia*, 105(2), 185-205.
- Fényes H. (2018). Mennyit ér egy tudományos fokozat – különös tekintettel a tudományos eredményesség és előmenetel nemi különbségeire. *Szociológiai Szemle*, 28(1), 60-82.
- Ferenczi D. F. (2003). Az első generációs értelmiség kialakulásának sajátosságai. *Statistikai Szemle*, 81(129), 1073-1089.
- Fitzgerald, T. (2012a). Tracing the fault lines. In: Fitzgerald, T.; White, J. és Gunter, M. H. (szerk.). *Hard Labour? Academic work and the changing landscape of higher education* (pp. 1-22). Emerald Group Publishing Limited.

- Fitzgerald, T. (2012b). Continuing challenges. In: Fitzgerald, T.; White, J. és Gunter, M. H. (szerk.). *Hard Labour? Academic work and the changing landscape of higher education* (pp. 163–176). Emerald Group Publishing Limited.
- Fitzgerald, T. (2012c). Ivory basement and ivory towers. In: Fitzgerald, T.; White, J. és Gunter, M. H. (szerk.). *Hard Labour? Academic work and the changing landscape of higher education* (pp. 113–135). Emerald Group Publishing Limited.
- Fitzgerald, T. (2012d). Scholarly work in a globalised world. In: Fitzgerald, T.; White, J. és Gunter, M. H. (szerk.). *Hard Labour? Academic work and the changing landscape of higher education* (pp. 137–161). Emerald Group Publishing Limited.
- Fleck, C. (2006). Introduction. In.: Fleck, C.; Hess, A. és Lyon, S. E. (szerk.). *Intellectuals and their publics. Perspectives of social sciences* (pp. 1–16). Routledge.
- Fónai M. (1995a). *Értelmiség, értelmiségi funkciók és szerepek*. Kandidátusi értekezés. Kézirat.
- Fónai M. (1995b). (az Értelmiség, értelmiség és elit). *Felső-Magyarországi Szemle*, 2, 1–11.
- Fónai M. (2003). *Az értelmiségkép változásai a poszt-szocialista átmenet publicisztikájában*. Kézirat. <https://dea.lib.unideb.hu/dea/bitstream/handle/2437/3336/ef%bf%bd%ef%bf%bdrk%ef%bf%bd%ef%bf%bdp.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Fónai M. (2010). Tanárok: Diplomás szakemberek, és/vagy értelmiség? In: (szerk. Buda A. és Kiss E.). *Interdiszciplináris pedagógia, tanárok, értelmiségiek. VI. Kiss Árpád Emlékkonferencia* (pp. 77–89). Kiss Árpád Archívum Könyvsorozata – Debreceni Egyetem Neveléstudományok Intézete.
- Fónai M. (2016). A jogászok szociológiai jellemzői: létszám, foglalkozás, kor és nem szerint. In.: Jakab András és Gajdusчек György (szerk.). *A magyar jogrendszer állapota (pp. 940–962)*. MTA Társadalomtudományi Kutatóközpont Jogtudományi Intézet.
- Fónai M. és Dusa Á. R. (2014). A tanárok presztízsének és társadalmi státuszának változásai a kilencvenes és a kétezres években. *Iskolakultúra*, 24(6), 41–49.
- Forbus, P., Newbold, J. J. és Mehta, S. S. (2011). A study of non-traditional and traditional students in terms of their time management behaviors, stress factors, and coping strategies. *Academy of Educational Leadership Journal*, 15, 109.
- Forray, R. K., Galántai, L. és Trendl, F. (2021). *Cigány diákok a felsőoktatásban*. PTE BTK.
- Fotovatian, S. (2012). Three constructs of institutional identity among international doctoral students in Australia. *Teaching in Higher Education*, 17(5), 577–588.
- Friedlmeier, W., Schäfermeier, E., Vasconcellos, V. és Trommsdorff, G. (2008). Self-construal and cultural orientation as predictors for developmental goals: A comparison between Brazilian and German caregivers. *European Journal of Developmental Psychology*, 5(1), 39–67.
- Fuller, S. (2009). *The sociology of intellectual life*. SAGE.

- Furedi, F. (2005). Afterword: The downsizing of intellectual authority. In: Cummings, D. (szerk.). *The changing role of the public intellectual* (pp. 172–177). Routledge.
- Furedi, F. (2006). *Where have all the intellectuals gone?: Confronting 21st century philistinism*. Bloomsbury Publishing.
- Furedi, F. (2016). *What's happened to the university?: a sociological exploration of its infantilisation*. Routledge.
- Fűzi B.; Jármay E. és Magyar N. (2021). Gazdasági képzések hallgatói típusai oktatói és hallgatói szemmel. In: Engler Á. és Bocsi V. (szerk.). *Új Kutatások a Neveléstudományokban 2020* (pp. 44–58). Debreceni Egyetem – Magyar Pedagógiai Társaság.
- Gábor K. (1993). *Civilizációs korszakváltás és az ifjúság*. Oktatókutatató Intézet.
- Garai O. és Kiss L. (2014). Eurostudent V. Magyarországi eredmények. In: Kiss, L. (szerk.). *Eurostudent V. Kutatási zárótanulmány* (pp. 5–26). Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.
- Gáti A. (2010). Társadalmi háttér és mobilitás. In: Garai O., Horváth T., Kiss L., Szép L. és Veroszta Zs. (szerk.). *Diplomás pályakövetés IV. Frissdiplomások 2010*. (pp. 155–176). Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.
- Geiger, T. (1979). Az értelmiség helyzete és feladatai. In: Huszár T. (szerk.). *Korunk értelmisége* (pp. 109–118). Gondolat.
- Gouldner, A. (1979). *The future of intellectuals and the rise of the new class*. Seabury Press.
- Graham, G. (2005). *The institution of intellectual values. Realism and idealism in higher education*. Imprint Academic.
- Gordon, G. (2010). Global contexts. In: Gordon, G. és Whitchurch, C. (szerk.). *Academic and professional identities in higher education: the challenges of a diversifying workforce* (pp. 13–14). Routledge.
- Gunter, H. M. (2012). Intellectual work and knowledge production. Emerald Group Publishing Limited. In: Fitzgerald, T.; White, J. és Gunter, M. H. (szerk.). *Hard Labour? Academic work and the changing landscape of higher education* (pp. 23–40). Emerald Group Publishing Limited.
- Hajdu T. (1981). Az értelmiség számszerű gyarapodásának következményei az első világháború előtt és után. *Valóság*, 23(7), 21–34.
- Hámori Á. (2018). A tanulási intenzitás és a megtérülés képzési területi mintázatai. In: Hámori Á. (szerk.). *Erőforrások, eredmények és élmények a felsőoktatásban* (pp. 63–77). Oktatási Hivatal.
- Hámori Á., Horváth Á. és Veroszta Zs. (2018). A tanulmányok melletti munkavégzés háttere és hatása a továbbtanulási tervekhez. In: Hámori Á. (szerk.). *Erőforrások, eredmények és élmények a felsőoktatásban* (pp. 101–115). Oktatási Hivatal.

- Haney, D. (2008). *The Americanization of social science: Intellectuals and public responsibility in the postwar United States*. Temple University Press.
- Hankiss E. (1977). *Fejezetek az értelmiség történetéből*. Gondolat Kiadó.
- Hattie, J., és Marsh, H. W. (1996). The relationship between research and teaching: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 66(4), 507–542.
- Haveman, R., és Smeeding, T. (2006). The role of higher education in social mobility. *The Future of Children*, 125–150.
- Healey, M. (2004). Linking research and teaching: exploring disciplinary spaces and the role of inquiry-based learning. In: Barnett, R. (szerk.). *Reshaping the university: New relationships between research, scholarship and teaching* (pp. 67–78). Open University Press.
- Held, M., és Nutting, H. G. (1998). Nonstop acceleration: The economic logic of development towards the nonstop society. *Time & Society*, 7(2–3), 209–221.
- Hell R. (2010). A nómenklátúra mint a szocialista társadalom politikai uralkodó osztályának néhány jellemzője a Kádár-rendszerben. *Jog, Állam, Politika*, 2(2), 99–119.
- Hegedűs R. (2020). *Kompetenciák, hátrányok, térségek: avagy honnan és hogyan jutnak el a hátrányos helyzetűek a felsőoktatásba?* Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Henkel, M. (2009). Policy change and the challenge to academic industries. In: Enders, J. és De Weert, E. (szerk.). *The changing face of academic life* (pp. 78–95). Palgrave Mcmillan.
- Henkel, M. (2010). Introduction. Change and continuity in academic and professional identities. In: Gordon, G. és Whitchurch, C. (szerk.). *Academic and professional identities in higher education: the challenges of a diversifying workforce* (pp. 3–12). Routledge.
- Hetesi, E., & Kürtösi, Z. (2008). Ki ítéli meg a felsőoktatási szolgáltatások teljesítményét és hogyan?-A hallgatói elégedettség mérési modelljei, empirikus kutatási eredmények az aktív és a végzett hallgatók körében. *Vezetéstudomány-Budapest Management Review*, 39(6), 2-17.
- Hódi, Á., és Tóth, E. (2019). Elsőéves egyetemi hallgatók szövegértés-fejlettsége és olvasási attitűdjei. *Iskolakultúra*, 29(1), 55–67.
- Hordosy, R., és Szanyi, E. F. (2020). Moving Through and Moving Away: (Higher) Education Strategies of Hungarian Students. *Intersections. East European Journal of Society and Politics*, 6(4). 34–62.
- Hoskins, K. (2010). The price of success? The experiences of three senior working class female academics in the UK. *Women's Studies International Forum*, 33(2). 134–140.
- Hrubos I. (2002). Az oktatást kutató diplomás. *Educatio*, (11)2, 253–265.



- Hrubos, I. (2005). Gazdálkodó egyetem, szolgáltató egyetem, vállalkozói egyetem. In: Hrubos I. (szerk.). *A gazdálkodó egyetem* (pp. 14–33). Felsőoktatási Kutatóintézet – Új Mandátum Kiadó.
- Hrubos I. (2012): Az egyenlőtlenségek új szinterei a felsőoktatásban. *Iskolakultúra*, 22(1–2), 57–72.
- Hudson, A. (2003). Intellectuals for our times. *Critical Review of International Social and Political Philosophy*, 6(4), 33–50.
- Hughes, M. (2005). The mythology of research and teaching relationships in universities. In: Barnett, R. (szerk.). *Reshaping the university: New relationships between research, scholarship and teaching* (pp. 14–26). Open University Press.
- Hurst, A. L. (2010). *The burden of academic success: Loyalists, renegades, and double agents*. Lexington Books.
- Hüse L. és Ceglédi T. (2018). *Érett dió is lehetek. A megterhelő életesemények és a reziliencia hatása az iskolai pályafutásra*. Szakkollégiumi Tudástár, 5.
- Huszár T. (szerk.) (1975). *Korunk értelmisége*. Gondolat.
- Huszár T. (1977). *Fejezetek az értelmiség történetéből tétel*.
- Huszár T. (1981). „Nem középiskolás fokon...” Magvető.
- Hutchison, M. (2017). Influence of first generation status on students’ perceptions of faculty. *College Quarterly*, 20(1), 1-20.
- Jacoby, R. (1987). *The last intellectuals. American culture in the age of academe*. The Noonday Press.
- Jancsák Cs. (2014). Álomtalan ébrenlét: A hallgatói önkormányzatiság útja a perifériáról a centrumba és vissza a perifériára. In: Szabó A. (szerk.). *Racionálisan lázadó hallgatók II.* (pp. 118–134). MTA TK PTI-Belvedere.
- Jancsák Cs. (2016). *Az 1956-os forradalom indítószikrája–a szegedi MEFESZ*. Belvedere Meridionale.
- Jancsák Cs. (2019). *Fejezetek a magyarországi hallgatói mozgalmak történetéből*. Belvedere Meridionale.
- Jeffrey, C. A. (2006). Public intellectuals and civil society. In: Fleck, C., Hess, A. és Lyon, S. E. (szerk.). *Intellectuals and their publics. Perspectives of social sciences* (pp. 19–27). Routledge.
- Jennings J. (2005). Intellectuals and the myth of decline. In: Cummings, D. (szerk.). *The changing role of the public intellectual* (pp. 8–23). Routledge.
- Kálmán O. (2019). A felsőoktatás oktatóinak szakmai fejlődése: az oktatói identitás alakulása és a tanulás módjai. *Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció*, 25(1), 74–97.
- Kapitány Á. és Kapitány G. (1998). A céh. *Eszmélet*, 10(39), 33–68.

- Kapitány Á. és Kapitány G. (2000). *Beszélő házak*. Kossuth.
- Kapitány Á. és Kapitány G. (2012). Konszenzusok és ambivalenciák. Reflexiók egy értékku-  
tatás eredményeihez. In: Messing V. és Ságvári B. (szerk.). *Közösségi viszonyulásaink* (pp.  
102–122). MTA SZKI.
- Karády V. (2012a). Az értelmiség kialakulásának kezdetei Magyarországon a 19. században.  
In: Karády V. és Nagy P. T. (szerk.). *Iskolázás, értelmiség és tudomány a 19–20. századi  
Magyarországon* (pp. 122–136). WJLF.
- Karády V. (2012b). A diplomás értelmiség népi rekrutációjának alakulása 1945 előtt és után.  
In: Karády V. és Nagy P. T. (szerk.). *Iskolázás, értelmiség és tudomány a 19–20. századi  
Magyarországon* (pp. 11–31). WJLF.
- Karády V. és Nagy P. T. (szerk.). (2012). *Iskolázás, értelmiség és tudomány a 19–20. századi  
Magyarországon*. WJLF.
- Kaufman, P. és Feldman, K. A. (2004). Forming identities in college: A sociological approach.  
*Research in Higher Education*, 45(5), 463–496.
- Keating, B. R. (1987). Reducing classroom alienation: Applications from theory. *Teaching  
Sociology*, 15(4), 407–409.
- Keczer G. (2014). Üvegplafon III.: Nők a kutatói pályán – fékek és akadályok. *Taylor*, 6(1–  
2), 392–402.
- Kehm, B. (2009). Doctoral education: Pressures for changes and modernisation. In: Enders,  
J. és De Weert, E. (szerk.). *The changing face of academic life* (pp. 155–170). Palgrave  
Macmillan.
- Kerber Z. (2015). A tantárgyközi oktatás helyzete. Kerber Zoltán (szerk.). *Hidak a tantár-  
gyak között. Keresztantervi kompetenciák és tantárgyközi kapcsolatok* (pp. 29–49). Ország-  
os Közoktatási Intézet.
- Kim, A. S., Choi, S. és Park, S. (2020). Heterogeneity in first-generation college students  
influencing academic success and adjustment to higher education. *The Social Science  
Journal*, 57(3), 288–304.
- Kiss L. A. (2014). *Értelmiség az ezredfordulón*. Hatalom és erkölcs. Liget Műhely Alapítvány.
- Kiss P. (2013). Az egyetem és az értelmiség folyamatosan változó társadalmi szerepe. Interjú  
Gaszó Ferencsel, a Budapesti Corvinus Egyetem professzor emeritusával. *Felsőoktatási  
Műhely*, 7(3–4), 7–12.
- Kolbach B. (2018). *Egyetemisták olvasási és könyvtárhasználati szokásai a Pécsi Tudományegye-  
temen*. Szakdolgozat. PTE KPVK.
- Kolosi T. és Sági M. (1996). Rendszerváltás és társadalomszerkezet. In: Andorka R.; Kolosi  
T. és Vukovich Gy. (szerk.). *Társadalmi riport 1996* (pp. 149–197). TÁRKI – Századvég.

- Koloski, L. (2007). The urge of judge. Intellectuals and communism in postwar Poland, past, present. In. Ahearne, J. és Bennett, O. (szerk.). *Intellectuals and cultural policy* (pp. 159–176). Routledge.
- Konrád Gy. és Szelényi I. (1989). *Az értelmiség útja az osztálybatalomhoz*. Gondolat.
- Kováts G. (2017). Az intézményszerkezet és intézményirányítás változásai. In. *Magyar Felsőoktatás 2016. Stratégiai Helyzetjelentés* (pp. 21–30). Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja.
- Kozma T. (2002). *Regionális egyetem*. Oktatáskutató Intézet.
- Kozma T., Fényes H. és Tornyi Zs. Zs. (2007). Negyvenheten. *Educatio*, 15(3), 418–434.
- Központi Statisztikai Hivatal (2017a). *Mikrocenzus 2016. A foglalkozási szerkezet változása és jellemzői Magyarországon*. Központi Statisztikai Hivatal.
- Központi Statisztikai Hivatal (2017b). *Mikrocenzus 2016. Iskolázottsági adatok*. Központi Statisztikai Hivatal.
- Központi Statisztikai Hivatal (2018). *A foglalkozások presztízse. 2016*. Központi Statisztikai Hivatal.
- Knafo, A. és Sagiv, L. (2004). Values and work environment: Mapping 32 occupations. *European Journal of Psychology of Education*, 19(3), 255–273.
- Kristóf L. (2011). *A magyar értelmiség rekrutációja*. Értekezés, Budapesti Corvinus Egyetem.
- Laemmler, T. (2011). "Getting educated": Working class and first-generation students and the extra-curriculum. Sociology Honor Projects, Paper 32. [https://digitalcommons.maclester.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1034&context=soci\\_honors](https://digitalcommons.maclester.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1034&context=soci_honors) (Utolsó letöltés: 2021.02.01.)
- Ladányi J. (2015). Rétegződés és szelekció a felsőoktatásban. Három évtized távlatából. *Magyar Tudomány*, (176)5, 795–799.
- Lagermann, E. C. és Lewis, H. (2012). Renewing the civis mission of American higher education. In. Lagermann, E. C. és Lewis, H. (szerk.). *What is college for? The public purpose of higher education* (pp. 9–45). Teachers College Press.
- Lähteenoja, S., és Pirttilä-Backman, A. M. (2005). Cultivation or coddling? University teachers' views on student integration. *Studies in Higher Education*, 30(6), 641–661.
- Law, D. (2010). The changing roles and identities of library and information services staff. In. Gordon, G. és Whitchurch, C. (szerk.). *Academic and professional identities in higher education: the challenges of a diversifying workforce* (pp. 185–198). Routledge.
- Le Goff, J. (1979). *Az értelmiség a középkorban*. Magvető Kiadó.
- LeShan, L. L. (1952). Time orientation and social class. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 47(3), 589–592.

- Lehmann, W. (2012). Extra-credentia experiences and social closure: Working-class students at university. *British Educational Research Journal*, 38(2), 203–218.
- Lightweis, S. (2014). The challenges, PERSIST 2019ence, and success of white, working-class, first-generation college students. *College Student Journal*, 48(3), 461–467.
- Lynch, K. és Ivancheva, M. (2015). Academic freedom and the commercialisation of universities: a critical ethical analysis. *Ethics in Science and Environmental Politics*, 15(1), 71–85.
- Malmos E. és Revákné M. I. (2016). Kísérletek a hozzáadott érték mérésére a felsőoktatásban. In: Pusztai G., Bocsi V. és Ceglédi T. (szerk.). *A felsőoktatás (hozzáadott) értéke: Közelítések az intézményi hozzájárulás empirikus megragadásához* (pp. 55–68). Partium–PPS–Új Mandátum.
- Mannheim, K. (1975). Az „értelmiség” szociológiai problémája. In: Huszár T. (szerk.). *Korunk értelmisége* (pp. 109–118). Gondolat.
- Marginson, S. (2009). The academic professions in the global era. In: Enders, J., Weert, E. de és de Weert, E. (szerk.). *The changing face of academic life* (pp. 96–113). Palgrave Macmillan.
- Mátay M. (2002). *Fiatal budapesti elit értelmiségiek szocializációja: esettanulmány két korosztály metszetében*. Oktatókutató intézet.
- Mátay M. (2015). Megjegyzések az európai nyilvánosság történetéhez. *Sic itur ad astra*, 23(64), 69–94.
- Mazsu J. (2012). *Tanulmányok a magyar értelmiség társadalomtörténetéhez 1825–1904*. Gondolat Kiadó.
- McInnis, C. (2010). Shifting academic identities. In: Gordon, G. és Whitchurch, C. (szerk.). *Academic and professional identities in higher education: the challenges of a diversifying workforce* (pp. 147–166). Routledge.
- Merton, R. K. (1975). Az értelmiség szerepe a kormányzati bürokráciában. In: Huszár T. (szerk.). *Korunk értelmisége* (pp. 225–249). Gondolat.
- Michell, D., Wilson, J. Z. és Archer, V. (szerk.). (2015a). *Bread and roses: Voices of Australian academics from the working class*. Springer.
- Michell, D., Wilson, J. Z. és Archer, V. (2015b). Introduction. In: Michell, D., Wilson, J. Z. és Archer (szerk.). *Bread and roses: Voices of Australian academics from the working class* (pp. 7–16). Springer.
- Mihály N. és Schwartz K. (2016). Hogyan szocializál az egyetem? A szakmai szocializáció intézményi keretei. In: Fenyvesi É. és Vágány J. (szerk.). *Korkép. XXI. századi kihívások* (pp. 234–257). Budapesti Gazdasági Egyetem.

- Mills, W. C. (1975). Az értelmiség társadalmi szerepe. In: Huszár T. (szerk.). *Korunk értelmisége* (pp. 249–260). Gondolat.
- Molnár B. (2016). Munkások, parasztek a tanítóképzőkben. In: Karlovitz J. T. (szerk.). *Pedagógiai Szakmódszertani Tanulmányok* (pp. 3–10). International Research Institute.
- Molnár Gy. (2001). A tudás alkalmazása új helyzetben. *Iskolakultúra*, 11(10), 15–25.
- Molnár Gy. (2019). Nőtt az egyetemi tanulmányaikat kezdő diákok tanulási potenciálja és problémamegoldó képessége: években mérhető különbségek a diákok között. *Iskolakultúra*, 29(1), 3–16.
- Molnár Gy., és Csapó B. (2019). A felsőoktatási tanulmányi alkalmasság értékelésére kidolgozott rendszer a Szegedi Tudományegyetemen: elméleti keretek és mérési eredmények. *Educatio*, 28(4), 705–717.
- Molnár D. É. és Gál Z. (2019). Egyetemi tanulmányaikat megkezdő hallgatók tanulási minitázata és tanulói profilja. *Iskolakultúra*, 29(1), 29–41.
- Moreau, M. P., és Leathwood, C. (2006). Balancing paid work and studies: Working (-class) students in higher education. *Studies in Higher Education*, 31(1), 23–42.
- Müller-Dohm, S. (2006). Towards a sociology of intellectual styles of thought: Differences and similarities in the thought of Theodor W. Adorno and Jürgen Habermas. In: Fleck, C.; Hess, A. és Lyon, S. E. (szerk.). *Intellectuals and their publics. Perspectives of social sciences* (pp. 209–223). Routledge.
- Naidoo, R. (2005). Universities in the marketplace: The distortion of teaching and research. In: Barnett, R. (szerk.). *Reshaping the university: New relationships between research, scholarship and teaching* (pp. 27–36). Open University Press/McGraw-Hill.
- Nagy Á. és Fekete M. (2020). Ifjúságkutatási góltotó. A 2020-as nagymintás ifjúságkutatás módszertani dilemmái. In: A. Gergely A., Kapitány Á., Kapitány G., Kovács É. és Paksi V. (szerk.). *Kultúra, közösség, társadalom* (pp. 179–186). Társadalomtudományi Kutatóközpont – Magyar Szociológiai Társaság.
- Nagy K. (2009). Professzionalizáció-és professzióelméletek a segítő hivatások tükrében. *Esély*, 20(2), 85–105.
- Nagy M. (2004). Pályakezdés mint a pedagógusképzés középső szakasza. *Educatio*, 13(3), 375–390.
- Nagy P. T. (2012a). Az egyetemi diplomások a magyar társadalomban 1930-ban és 2000-ben. In: Karády V. és Nagy P. T. (szerk.). *Iskolázás, értelmiség és tudomány a 19–20. századi Magyarországon* (pp. 137–159). WJLF.
- Nagy P. T. (2012b). A diplomások és az általuk betöltött foglalkozások. In: Karády V. és Nagy P. T. (szerk.). *Iskolázás, értelmiség és tudomány a 19–20. századi Magyarországon* (pp. 160–183). WJLF.

- Nagy P. T. (2012c). A felsőoktatási elit kutatása. In: Karády V. és Nagy P. T. (szerk.). *Iskolázás, értelmiség és tudomány a 19–20. századi Magyarországon* (pp. 251–278). WJLF.
- Neave, G. (2009). The academic estate revisited: Reflections on academia's rapid progress from the Capitoline Hill to the Tarpeian Rock. In: Enders, J. és De Weert, E. (szerk.). *The changing face of academic life* (pp. 15–35). Palgrave Macmillan, London.
- Németh N. V. (2013). Olvasni jó? Egyetemi hallgatók viszonya az olvasáshoz. *Metszetek*, 9(4), 33–53.
- Newbold, J. J., Mehta, S. S., és Forbus, P. (2010). A comparative study between non-traditional and traditional students in terms of their demographics, attitudes, behavior and educational performance. *International Journal of Education Research*, 5(1), 1–24.
- Nimer, M. (2021). Beyond Social Mobility: Biographies, Habitus and Responses to Changing 'Conditions of Existence' among University Scholarship Students. *Sociological Research Online*, 26(1), 92–107.
- Nyüsti Sz. (2012). Jelentkezni vagy nem jelentkezni. A felsőfokú továbbtanulás során észlelt önkirekesztés és annak háttere. *Felsőoktatási Műhely*, 4, 85–100.
- Nyüsti Sz. (2014). Nappali tagozatos hallgatók bevételeinek és időfelhasználásának egyenlőtlenségei. In: Kiss, L. (szerk.). *Eurostudent V. Kutatási zárótanulmány* (pp. 39–52). Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.
- Oldfield, K. (2010). Socioeconomic origins of deans at America's elite medical schools: should these leading programs weigh deans' social class background information as a diversity criterion? *Academic Medicine*, 85(12), 1850–1854.
- Oldfield, K. (2012). Still humble and hopeful: Two more recommendations on welcoming first-generation poor and working-class students to college. *About Campus*, 17(5), 2–13.
- OECD (2012). *Education at a Glance 2012: OECD Indicators*. OECD Publishing.
- Oross D. (2013): Civil és közéleti aktivitás. In: Székely L. (szerk.): *Magyar Ifjúság 2012. Tanulmánykötet* (pp. 283–331). Kutatópont.
- Oross D. és Szabó A. (2019). Aktív és fiatal = Magyar egyetemista? In: Szabó A., Susánszky P. és Oross D. (szerk.). *Mások vagy ugyanolyanok?* (pp. 35–66). Belvedere.
- Osman, A., Ydhaq, C. C., és Månsson, N. (2020). Recipe for educational success: a study of successful school performance of students from low social cultural background. *International Studies in Sociology of Education*, 1–18. Online first.
- Panton, J. (2003). What are universities for? Universities, knowledge and intellectuals. *Critical Review of International Social and Political Philosophy*, 6(4), 139–156.
- Pascarella, E. T., és Terenzini, P. T. (2005). *How College Affects Students: A Third Decade of Research. Volume 2*. Jossey-Bass.

- Pataki Gy. (2020). *A rendszerváltás utáni generáció közéleti magatartásmintái: két eltérő szervezésű felsőoktatási kollégium lakóinak kvalitatív vizsgálata alapján*. Értekezés. Debreceni Egyetem.
- Patfield, S., Gore, J., és Weaver, N. (2021). On 'being first': the case for first-generation status in Australian higher education equity policy. *The Australian Educational Researcher*, 1–19. Online first.
- Pearce, J., Down, B., és Moore, E. (2008). Social class, identity and the 'good' student: Negotiating university culture. *Australian Journal of Education*, 52(3), 257–271.
- Perger, M. (2016). Mi a siker titka? A tanítással kapcsolatos nézetek és tanítási módszerek vizsgálata a BME mérnökképzéseinek legjobb oktatói körében. *Opus et Educatio*, 3(5), 527–555.
- Petersen, N. F. és Arends, D. (2018). The role of first-year experience excursion in promoting social integration at university: Student teachers' views. *South African Journal of Childhood Education*, 8(1), 1–9.
- Peterson, R. A. és Kern, R. M. (1996). Changing highbrow taste: From snob to omnivore. *American Sociological Review*, 61, 900–907.
- Pike, G. R., és Kuh, G. D. (2005). First- and second-generation college students: A comparison of their engagement and intellectual development. *The Journal of Higher Education*, 76(3), 276–300.
- Pócsik O. (2015). Pedagógusdinasztiák létjogosultsága pedagógus karrierpályák tükrében Magyarországon. *Iskolakultúra*, 25(7–8), 102–112.
- Polónyi I. (2010). *Az akadémiai szféra és az innováció*. Új Mandátum Kiadó.
- Polónyi I. (2013). *Az aranykor vége. Bezárnak-e a papírgyárak?* Gondolat Kiadó.
- Polónyi I. (2016. január 28.). *A hazai felsőoktatás kondíciói a 2000-es évek második évtizedének közepén. Felsőoktatás a koncepciók keresztútján*. Előadás. Magyar Felsőoktatás 2015. Fokozatváltás, központosítás, szűkülés? Konferencia. Budapest.
- Polónyi I. (2017a). Kutatási eredményesség a felsőoktatásban. In: *Magyar Felsőoktatás 2016. Stratégiai Helyzetjelentés* (pp. 51–56). Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja.
- Polónyi (2017b). Felsőoktatási felvételi tendenciák. In: *Magyar Felsőoktatás 2016. Stratégiai Helyzetjelentés* (pp. 31–35). Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja.
- Poór J., Zsigri F. és Sós T. (2019). A német minta és a hazai gyakorlat a felsőoktatási duális képzés területén. *Munkaiügyi Szemle*, 62(6), 41–54.
- Pusztai G. (2011). *A láthatatlan kéztől a baráti kezéig. Hallgatói értelmező közösségek a felsőoktatásban*. Új Mandátum Kiadó.
- Pusztai G. (2016). Az intézményi hatás és forrásai. In: Pusztai G.; Bocsi V. és Ceglédi T. (szerk.). *A felsőoktatás (hozzáadott) értéke: Közvetítések az intézményi hozzájárulás empirikus megragadásához* (pp. 112–137). Partium–PPS–Új Mandátum Kiadó.

- Pusztai, G., Fónai, M., és Bocsi, V. (2019). A társadalmi státus transzmissziója és a felsőoktatási lemorzsolódás. *Acta Medicinæ et Sociologica*, 10(28), 5–24.
- Pusztai G. és Szigeti F. (szerk) (2021). *Előrehaladás és lemorzsolódási kockázat a felsőoktatásban*. CHERD.
- Rahim, A. H. A., és Azman, N. (2010). Educational aspirations among first-generation students and their parental influence towards pursuing tertiary education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 7, 414–418.
- Reay, D. (2003). A risky business? Mature working-class women students and access to higher education. *Gender and Education*, 15(3), 301–317.
- Reay, D. (2004). Gendering Bourdieu's concepts of capitals? Emotional capital, women and social class. *The Sociological Review*, 52(2), 57–74.
- Reay, D., Crozier, G., és Clayton, J. (2010). 'Fitting in' or 'standing out': Working-class students in UK higher education. *British Educational Research Journal*, 36(1), 107–124.
- Réger Z. (1990). *Utak a nyelvhez*. Akadémiai Kiadó.
- Reuben, J. A. (1996). *The making of the modern university*. University of Chicago Press.
- Reul, S (2005). What genius once was: Reflections on the public intellectual. In Cummings, D. (szerk.). *The changing role of the public intellectual* (pp. 24–32). Routledge.
- Roberts, P. (2007). Intellectuals, tertiary education and questions of difference. *Educational Philosophy and Theory*, 39(5), 480–493.
- Romsics I. (2017). *Magyarország története*. Kossuth.
- Rubin, M., és Wright, C. L. (2015). Age differences explain social class differences in students' friendship at university: Implications for transition and retention. *Higher Education*, 70(3), 427–439.
- Rubin, M., és Wright, C. L. (2017). Time and money explain social class differences in students' social integration at university. *Studies in Higher Education*, 42(2), 315–330.
- Ryan, J. és Charles Sackrey (szerk.) (1984). *Strangers in Paradise: Academics from the Working Class*. South End Press.
- Schumpeter, J. A. (1975). Az értelmiség szociológiája. In. Huszár T. (szerk.). *Korunk értelmisége* (pp. 119–130). Gondolat.
- Scott, P. (2005). Divergence or convergence? The links between teaching and research in mass higher education. In. Barnett, R. (szerk.). *Reshaping the university. New relationships between research, scholarship and teaching* (pp. 53–66). Open University Press.
- Scott, P. (2009). Markets and new modes of knowledge production. In. Gordon, G. és Whitchurch, C. (szerk.). *Academic and professional identities in higher education: the challenges of a diversifying workforce* (pp. 58–77). Routledge.



- Sebők A. (2021). A kognitív készségek hatása a diplomások bérére. CERS-IE Working papers. KRTK-KTI Műhelytanulmányok. <https://kti.krtk.hu/wp-content/uploads/2021/03/CERSIEWP202115.pdf> Utolsó látogatás: 2021.05.14.
- Solymosi Zs. és Székelyi M. (1986). A mérnökökről. Közhelyek, tények és következtetések. In: Huszár T. (szerk.). *A magyar értelmiség a 80-as években* (pp. 188–204). Kossuth.
- Somlai P. (1986). Szocializáció és értékrend az értelmiségi családokban. In: Huszár T. (szerk.). *A magyar értelmiség a 80-as években* (pp. 89–113). Kossuth.
- Soremski, R. és Suderland, M. (1993. június 14–15.). First Generation Academics in East and West Germany Three Decades of Educational Upward Mobility. Előadás. „*Political Opportunity Structures and Higher Education*” Konferencia. Németország, Giessen.
- Soria, K. és Bultmann, M. (2014). Supporting Working-Class Students in Higher Education. *NACADA Journal*, 34(2), 51–62.
- Spencer-Oatey, H., Dauber, D., Jing, J., és Lifei, W. (2017). Chinese students’ social integration into the university community: hearing the students’ voices. *Higher Education*, 74(5), 739–756.
- Spengler, O. (1995). *A Nyugat alkonya: a világtörténelem morfológiájának körvonalai*. Európa.
- Standeisky É. (1996). *Az írók és a hatalom. 1956–1963*. 1956-os Intézet.
- Szabó A. (2015). *Az egyetemisták és főiskolások Magyarországon, 2015*. Belvedere Meridionale.
- Szabó, A., és Oross, D. (2017). Társadalmi mozgalom-e az országos hallgatói képviselő? *Educatio*, 26(1), 15–25.
- Szabó I. (1991). A megtanulhatatlan rendszer. *Társadalomtudományi Közlemények*, 20(1–2). 128–158.
- Szabados T. (1995). *Gyermeknevelési elvek a magyar társadalomban*. MTA Szociológiai Intézete.
- Szalai E. (2018). *Hatalom és értelmiség a globális térben*. Pesti Kalligram Kft.
- Szelényi I. (1990a). Az értelmiség az álamszocialista társadalom osztályszerkezetében. In: Szelényi I. (szerk.). *Új osztály, állam, politika* (pp. 7–49). Gondolat.
- Szelényi I. (1990b). A kelet-európai új osztály-stratégia távlatai és korlátai: Az értelmiség útja az osztályhatalomhoz önkritikus felülvizsgálata. In: Szelényi I. (szerk.). *Új osztály, állam, politika* (pp. 51–98). Gondolat.
- Szentes T. (2017): Néhány megjegyzés Honváriné Kalmár Viktória „A tudományos teljesítmény mérése Hirsch-indexszel” című műhelytanulmányához. *Statistikai Szemle*, 95(5), 528–532.

- Takács I. (2020). Nők a tudományos elitben: A nemi identitás tartalma és a nemi sztereotípiák kölcsönhatása az akadémikus nők karrierjében Magyarországon. *REPLIKA*, 29(117-118), 151–176.
- The European Higher Educational Area (2020). *Bologna Process Implementation Report*. Publications Office of the European Union. [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/sites/default/files/eha\\_bologna\\_2020\\_chapter01.pdf](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/sites/default/files/eha_bologna_2020_chapter01.pdf) Utolsó látogatás: 2021.04.25.
- Thering, A. (2012). White, working class, first generation college student narrations of the “value” of a college education. *International Journal of Learning*, 18(4), 49–60.
- Tierney, W. G. és Lanford, M. (2018). Institutional culture in higher education. *Encyclopedia of international higher education systems and institutions*, 1–7.
- Timár G. (2020). Tudásszint és képességek változása a természettudományos képzés egy szegletében – Vélemény. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 8(3), 210–216.
- Thomas, S. L. (2000). Ties that bind: A social network approach to understanding student integration and persistence 2019ence. *The Journal of Higher Education*, 71(5), 591–615.
- T. Kiss T. és Tibori T. (2003). Válságok és váltások a felsőoktatásban. *Iskolakultúra*, 13(5), 3–12.
- Thiele, T., Pope, D., Singleton, A., Snape, D. és Stanistreet, D. (2017). Experience of disadvantage: The influence of identity on engagement in working class students’ educational trajectories to an elite university. *British Educational Research Journal*, 43(1), 49–67.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89–125.
- Tinto, V. (1987). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. University of Chicago Press.
- Tőke I. (1970). Polémia a magyartanárainkról és pedagógusainkról. *Híd*, 34(12), 1258–1276.
- Tornyai Zs. (2007). A Debreceni Egyetem doktorandái. *Educatio*, 15(4), 650–660.
- Tudge, J. R. H., Hogan, D. M., Snezhkova, A., Kulakova, N. N. és Etz, K. E. (2000). Parents’ Child-Rearing Values and Beliefs in the United States and Russia: The Impact of Culture and Social Class. *Infant and Child Development*, 9(2) 105–121.
- Utasi Á., Gergely A. és Becskeházi A. (1996). *A kisvárosi elit*. MTA Politikatudományi Intézet.
- Varga A. (2017). Esélyegyenlőségi dimenziók egy roma szakkollégiumban. *Autonómia és felelősség*, 3(1–4), 31–54.
- Váriné Szilágyi I. (1981). *Fiatal értelmiségiek a pályán*. Akadémiai Kiadó.
- Veblen, T. (1975). *A dologtalan osztály elmélete*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.

- Veres V. (2017). A kolozsvári egyetemi hallgatók szakválasztási motivációi és munkavállalása nemzetiség és társadalmi háttér szerint. In: Papp Z. A. (szerk.). *Változó kisebbség. Kárpát-medencei magyar fiatalok.* (pp. 411–440). MTA TK Kisebbségkutató Intézet.
- Veroszta Zs. (2010a). *Felsőoktatási értékek-hallgatói szemmel. A felsőoktatás küldetésére vonatkozó hallgatói értékstruktúrák feltárása.* PhD-értekezés. Budapesti Corvinus Egyetem.
- Veroszta Zs. (2010b). A munkaerő-piaci sikeresség dimenziói friss diplomások körében. In: Garai O., Horváth T., Kiss L. Szép L. és Veroszta Zs. (szerk.). *Diplomás pályakövetés IV. – Frissdiplomások* (pp. 11–36.) Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.
- Veroszta Zs. (2016). Frissdiplomások 2015. Kutatási zárótanulmány. Diplomás Pályakövetési Rendszer Országos Kutatás. Oktatási Hivatal Felsőoktatási Elemzési Főosztály.
- Vigh E. (2009). Értelmiség szerepe egykor és most. *Jog, Állam, Politika.* 1(3), 79–87.
- Wallerstein, E. (1983). *A modern világgazdasági rendszer kialakulása.* Gondolat.
- Weber, M. (1970). *Állam, politika, tudomány.* Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.
- Weber, M. (2020). *A tudomány és a politika mint hivatás.* Kossuth.
- Weidman, J. C. (2006). Socialization of students of higher education: Organizational perspectives. In Clifton, C. C. és Ronald, C. S. (szerk.). *The Sage handbook for research in education: Engaging ideas and enriching inquiry* (pp. 253–262). SAGE.
- Wildhagen, T. (2015). “Not your typical student”: The social construction of the “first-generation” college student. *Qualitative Sociology,* 38(3), 285–303.
- White, J. (2012). *Scholarly identity.* In: Fitzgerald, T.; White, J. és Gunter, M. H. (szerk.). *Hard Labour? Academic work and the changing landscape of higher education* (pp. 41–64). Emerald Group Publishing Limited.
- Wisselgren, P. (2006). Women as public intellectuals: Kerstin Hesselgren and Alva Myrdal. In.: Fleck, C., Hess, A. és Lyon, S. E. (szerk.). *Intellectuals and their publics. Perspectives of social sciences* (pp. 226–241). Routledge.
- Xie, A., és Reay, D. (2020). Successful rural students in China’s elite universities: habitus transformation and inevitable hidden injuries? *Higher Education,* 80(1), 21–36.
- Xiaoxin, D. (2018). Role split phenomenon of academic staff in Chinese higher education: a case study of Fudan University. *Higher Education,* 75(6), 997–1013.
- Ziman, J. (2002). *Real science: What it is and what it means.* Cambridge University Press.
- Zgaga, P. (2003). The External Dimension of the Bologna Process: Higher Education in South East Europe and the European Higher Education Area in a Global World Reforming the Universities of South East Europe in View of the Bologna Process. *Higher Education in Europe,* 28(3), 251–258



## INTERNETES HIVATKOZÁSOK

11. Eurostat. Educational attainment statistics.

[https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Educational\\_attainment\\_statistics](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Educational_attainment_statistics)

Utolsó látogatás: 2021.04.07.

12. Központi Statisztikai Hivatal. Felsőoktatás.

[https://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat\\_eves/i\\_zoi007a.html](https://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_zoi007a.html)

Utolsó látogatás: 2021.04.18.

13. Központi Statisztikai Hivatal. Egyetemek, főiskolák nappali képzésre jelentkezők és felvettek.

[https://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat\\_eves/i\\_zoi006.html](https://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_zoi006.html)

Utolsó látogatás: 2021.04.18.

14. Eurostat. Tertiary Education statistics.

[https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Tertiary\\_education\\_statistics&oldid=507549#Teaching\\_staff\\_and\\_student-academic\\_staff\\_ratios](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Tertiary_education_statistics&oldid=507549#Teaching_staff_and_student-academic_staff_ratios)

Utolsó látogatás: 2021.04.25.

15. Egyetemek, főiskolák nappali képzésére jelentkezők és felvettek

[https://www.ksh.hu/stadat\\_files/okt/hu/okt0019.html](https://www.ksh.hu/stadat_files/okt/hu/okt0019.html)

Utolsó látogatás: 2021.04.29.

16. Jelentkezők és felvettek száma képzési területenként

[https://www.felvi.hu/felveteli/ponthatarok\\_statistikak/elmult\\_evek/!ElmultEvek/index.php/elmult\\_evek\\_statistikai/kepzesi-teruletenkent?filters%5Bsta\\_ev%5D=2017%2F%C3%81](https://www.felvi.hu/felveteli/ponthatarok_statistikak/elmult_evek/!ElmultEvek/index.php/elmult_evek_statistikai/kepzesi-teruletenkent?filters%5Bsta_ev%5D=2017%2F%C3%81)

Utolsó látogatás: 2021.04.29.

I7. Scimago Journal & Country Rank

<https://www.scimagojr.com/countryrank.php?region=EU-28>

Utolsó látogatás: 2021.04.30.

I8. Politológus Műhely. Közvélemény kutatás a HÖK-választásról.

<https://docplayer.hu/18400864-Hallgatoi-szemmel-a-hok-a-politologus-muhely-kozvelemeney-kutatasanak-eredmenyei.html>

Utolsó látogatás: 2021.05.03.

I9. Eurostudent VI. (2018): Educational Attainment of Students' Parents.

<http://database.eurostudent.eu/> [http://database.eurostudent.eu/#topic=edupar\\_isced0\\_4&countries=%5B%22HU%22%5D](http://database.eurostudent.eu/#topic=edupar_isced0_4&countries=%5B%22HU%22%5D)

Utolsó látogatás: 2021. 02. 1.

I10. Educational attainment of students' parents Select focus group: field of study.

[http://database.eurostudent.eu/#topic=edupar\\_isced0\\_4&countries=%5B%22HU%22%5D&focusgroup=e\\_field](http://database.eurostudent.eu/#topic=edupar_isced0_4&countries=%5B%22HU%22%5D&focusgroup=e_field)

Utolsó látogatás: 2021. 05.14.

I11. Oktatási Hivatal (2018): Felsőoktatási statisztikák.

[https://www.oktatas.hu/felsooktatas/kozerdeku\\_adatok/felsooktatasi\\_adatok\\_kozzetetele/felsooktatasi\\_statisztikak](https://www.oktatas.hu/felsooktatas/kozerdeku_adatok/felsooktatasi_adatok_kozzetetele/felsooktatasi_statisztikak)

Utolsó látogatás: 2020.08.12.

## FÜGGELÉK

**1. függelék:** *Az értelmiségi szerepeket felmérő kérdésblokk*

**Az alábbi tényezők mennyire fontos összetevői az értelmiségi létnek? Kérlek, osztályozd egytől négyig!**

	1 egyáltalán nem fontos	2	3	4 nagyon fontos
szaktudás egy adott tudományterületen				
általános, a saját tudományterületén túli műveltség				
részvétel a közügyekben, közfeladatok ellátása				
nyilvános állásfoglalás közéleti kérdésekben, médiaszerelés				
diploma, megfelelő iskolai végzettség				
magaskultúra fogyasztása				
szakirodalom ismerete				
tudományos vagy művészeti alkotások létrehozása				
értelmiségi/szellemi munka végzése				
mintaadás, motiválás, a lokális közösségek és a társadalom jobbá tétele				
szellemi függetlenség (például intézményektől vagy politikától)				
társadalmi jelenségek elemzése, kritikája				
törekvés a jóra és a szépre				
nemzeti identitás és kultúra őrzése				
hozzájárulás az európai és/vagy globális kultúrához, annak terjesztése, nemzetközi kapcsolattartás				
a hatalom ellenőrzése és kritikája, tüntetéseken való részvétel				
tudományos eredmények felhasználása és terjesztése				
közvetítő szerep a különböző társadalmi rétegek vagy érdekcsoportok között				

**2. függelék:** A képzés értelmiségi szerepekre gyakorolt hatását felmérő kérdésblokk

**Kérlek, értékeld egytől négyig, hogy az értelmiségi szerepek alábbi összetevőire mennyire készíted fel az a képzés, amiben most részt veszel!**

	1 egyáltalán nem fontos	2	3	4 nagyon fontos
szaktudás egy adott tudományterületen				
általános, a saját tudományterületén túli műveltség				
részvétel a közügyekben, közfeladatok ellátása				
nyilvános állásfoglalás közéleti kérdésekben, média-szereplés				
magaskultúra fogyasztása				
szakirodalom ismerete				
tudományos vagy művészeti alkotások létrehozása				
mintaadás, motiválás, a lokális közösségek és a társadalom jobbra tétele				
szellemi függetlenség (például intézményektől vagy politikától)				
társadalmi jelenségek elemzése, kritikája				
törekvés a jóra és a szépre				
nemzeti identitás és kultúra őrzése				
hozzájárulás az európai és/vagy globális kultúrához, annak terjesztése, nemzetközi kapcsolattartás				
a hatalom ellenőrzése és kritikája, tüntetéseken való részvétel				
tudományos eredmények felhasználása és terjesztése				
közvetítő szerep a különböző társadalmi rétegek vagy érdekcsoportok között				



---

### **3. függelék:** *Az oktatói interjúk vázlata*

Értelmiség – fogalmi tisztázás, szerepek-feladatok, helye a társadalmi struktúrában, felelősség, ezek megvalósításának lehetőségei, korlátai. Falu, kisebb városok kérdésköre („vidéki értelmiség”).

Hallgatók leírása (általános műveltség, ennek összetétele, készségek, művelődési szokások stb., hallgatói bázis átalakulása – akinek van rálátása, ennek következményei). Oktatásra gyakorolt hatások. Más intézményekre, karokra való rálátás.

Egyetem szerepe, lehetőségei: értelmiségképzés lehetőségei, szálai, módja. Mi az, ami működik, mi az, ami nem? Hogyan lehetne javítani, változtatni? Egyetem kulturális klímája – leírás, hiányosságok, pozitívumok. (könyvtár, mozi, programok stb., ezek kihasználtsága). Akinek van rálátása – korábbi évtizedek leírása, változás.

Oktatók – Milyen értelmiségi szerepelemek a legfontosabbak? Hogyan lehet ezeket megvalósítani (oktatás, publicisztika, közéleti részvétel, kutatás stb.). Ad erre lehetőséget napjaink felsőoktatása? Hallgató-oktató viszony leírása (hatások, hogyan működhetne jobban, miért fontos, fenntartás módjai). Oktatók mint társadalmi csoport leírása.

Első generációs oktatók esetében – életút, hátrányok, kompenzáció, szocializáció. Lehetséges előnyök.

*Köszönöm a beszélgetést!*

#### **4. függelék:** *A hallgatói interjúk vázlatja*

Értelmisség fogalma (milyen szakmák jutnak eszetekbe, mitől lesz valaki értelmisségi, milyennek látjátok ma a helyzetüket, problémák, előnyök. Feladatok, felelősség. Vidéki értelmisség.

Műveltség (általános műveltséghez összetétele, ahhoz való viszony, fontossága, human- és reáltudományok aránya, lexikális ismeretek versus kompetenciák, általános és középiskolai oktatás ebből a szempontból, fiatalok leírása – FB, egyetem, média – mi az, amit láttok magatok körül?)

Magaskultúrához való viszony (kulturális környezet leírása – megfelel ennek az egyetem? Lehetőségek. Passzivitás okai. Milyen programokat/intézményeket látogattok? Otthoni klíma, szülői, baráti minták leírása, egyetemi évek alatti változások)

Egyetem (oktatók leírása, tananyagok leírása. Intézményi hatások – hogyan tudnak hatni az egyetemi évek a gondolkodásra, magatartásra, kommunikációra... Van rálátásotok más intézményekre, karokra, diákokra ebből a szempontból? Tud az egyetem értelmisségivé nevelni valakit?)

Első generációs értelmisségek (Van közöttetek ilyen? Miben más a helyzetetek? Hátrányok és előnyök. Kompenzáció módjai. Miben volt más nektek egyetemistának lenni (szülői segítség, beilleszkedés, anyagi háttér stb.). Kik segítettek ebben?)

Köszönöm a beszélgetést!

**5. függelék:** Első generációs hallgatók édesanyjának iskolai végzettsége 2012-ben és 2016-ban (Magyar Ifjúság 2012, Magyar Ifjúság 2016, N = 484 és 473, százalékban megadva)

	2012	2016
Alapfokú végzettségnél kevesebb	0,2	0
Nyolc általános	4,8	3,0
Szakiskola, szakmunkásképző	21,7	16,7
Szakközépiskola	25,0	27,4
Gimnázium	26,7	26,6
Érettségi utáni szakképzés	12,4	11,2
Felsőfokú szakképzés	9,3	15,1
N	484	473

**6. függelék:** Művelődési szokások eltérései a szülők iskolai végzettsége alapján (HERD adatbázis, khi-négyzet-statisztika,  $N = 1118$ , adjusted residual értékek aláhúzva, ha  $\leq 2$ , vagy  $\geq 2$ )

									sig.	
színház	első generációs	cellagyakoriság	231	307	60	25	4	627	0,000	
		adjusted residual	4.3	-1.0	-2.4	-2.9	-.7			
	legalább egy szülő diplomás	cellagyakoriság	152	310	84	47	6	599		
		adjusted residual	-4.3	1.0	2.4	2.9	.7			
multiplex mozi	első generációs	cellagyakoriság	118	230	183	93	16	640	0,019	
		adjusted residual	2.7	.4	-.4	-2.5	-.5			
	legalább egy szülő diplomás	cellagyakoriság	77	210	178	119	18	602		
		adjusted residual	-2.7	-.4	.4	2.5	.5			
artmozi	első generációs	cellagyakoriság	155	237	156	70	12	630	0,048	
		adjusted residual	.0	2.2	-.1	-2.2	-1.4			
	legalább egy szülő diplomás	cellagyakoriság	147	188	149	92	19	595		
		adjusted residual	.0	-2.2	.1	2.2	1.4			
múzeum, kiállítás	első generációs	cellagyakoriság	158	349	101	25	5	638	0	
		adjusted residual	4.5	.5	-3.4	-2.1	-2.0			
	legalább egy szülő diplomás	cellagyakoriság	87	317	140	39	13	596		
		adjusted residual	-4.5	-.5	3.4	2.1	2.0			
komolyzenei koncert	első generációs	cellagyakoriság	456	139	22	6	4	627	0,000	
		adjusted residual	6.5	-3.0	-3.1	-3.9	-3.4			
	legalább egy szülő diplomás	cellagyakoriság	325	176	45	27	20	593		
		adjusted residual	-6.5	3.0	3.1	3.9	3.4			

## 7. függelék

Reziliens, első generációs, vegyes háttérű és értelmiségi hallgatók sajátos vonásai az eredményesség, anyagi tőke, továbbtanulási motiváció és a külső baráti kapcsolatok viszonylatában (PERSIST 2019 adatbázis, átlagok, ANOVA teszt,  $p \leq 0,05$ )

	eredményesség index	anyagi tőke index	anyagias és státusz-orientált továbbtanulási motiváció	halogató továbbtanulási motiváció	campuson kívüli baráti kapcsolatok indexe
reziliens	2,07	5,62	-0,06	-0,14	25,37
első generációs	2,25	6,41	0,02	-0,17	25,5
vegyes háttérű	2,39	6,92	-0,23	0,03	25,47
értelmiségi háttérű	2,76	7,56	0,10	0,30	24,28
sig.	0,048	0,000	0,013	0,000	0,013

A borítón szereplő képek forrása:

*A Debreceni Egyetem főépülete; fotó: Bódi Sándor*

<https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/7/7a/DE-foepulet.jpg>

*A PTE Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar, valamint a Természettudományi Kar bejárata; fotó: Csörföly Dániel*

[https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/6/6a/Hungary\\_Pecs\\_2005\\_June\\_076University.jpg](https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/6/6a/Hungary_Pecs_2005_June_076University.jpg)

*SZTE Rektori Hivatal*

[www.szte.hu](http://www.szte.hu)

*ELTE Lágymányosi Campus, fotó: Posztos János*

<https://karrierkozpont.elte.hu/ismerd-meg-az-elte-ttk-kampuszat/>

Kiadta: Belvedere Meridionale, Szeged

[www.belvedere.hu](http://www.belvedere.hu)

Nyomdai munkálatok: S-Paw Nyomda, Üllés