

**Birálói vélemény Pusztai Gabriella *Kollegiális kezek a felsőoktatásban (Az értelmező közösségek hatása a hallgatói pályafutásra)* című akadémiai értekezéséről**

Több szempontból is aktuális és valóságközeli témát választott Pusztai Gabriella, amikor a társas kapcsolatok jelentőségét vizsgálta a felsőoktatásban. Először azért, mert az ezredfordulóra összeomlott a korábban egységesnek tűnő hallgatói kultúra, másodszor azért, mert a főiskolai és egyetemi képzésben meghatározó tényezővé váltak a nemtradicionális hallgatók (a szerző által vizsgált felsőoktatási régióban különösképpen), harmadszor pedig azért, mert a Bourdieu-féle kulturális tőke elméletek mellett megjelentek az igencsak versenyképesnek bizonyuló társadalmi tőke elméletek a felsőoktatási szocializáció-kutatásban. A téma oktatáspolitikai aktualitását ezeken kívül még abban látom, hogy atomizálódó és individualizálódó világunkban az otthonról hozott hátrányok még jobban felerősödhetnek a felsőfokú tanulásban, ha csak nem képes ezt fékezni, ellensúlyozni, vagy éppen megfordítani valamilyen módon a hallgató közösség.

Amikor a szerző a kampuszok kultúráját vizsgálja, a konstruktivista hatásra újraértelmezett közösség fogalmával operál, melynek kulcselme a közös jelentésalkotó tevékenység. Erre utal a disszertáció alcíme, amely egyébként pontosabban jelöli meg a dolgozat témáját mint disszertáció az ennél metaforikusabb címe. A disszertáció más munkái mellett *Iskola és közösség* és *A társadalmi tőke és az iskola* című monográfiáival már bizonyította, hogy hazánkban a legjobb kezekbe került ez a téma. Ezekből a kutatásokból kirajzolódott egy több szempontból (strukturálisan, kulturálisan, valamint a tanulmányi eredményeket és az interakciókat tekintve is) heterogén hallgatóközösség képe. Ez a közösség-kép alkalmas kiindulópontul szolgálhatott a disszertáció alapját képező empirikus kutatás hipotéziseihez. A kutató kérdései között érthetően a legizgalmasabb az, hogy egy sokfelé töredezett akadémiai közösségben a társas közeg miképpen képes – „életre beszélve az intézményt” – pozitív hatást gyakorolni a hallgatói pályára, és – egyebek mellett – képes-e felülírni az előnyös társadalmi kompozíciójú hallgató társadalom befolyását. Másképpen: a felsőoktatási intézményekben létrejövő értelmező közösségekbe való beágyazottság milyen mértékben képes kompenzálni az alacsonyabb társadalmi helyzetet. Csakhogy a kutató még emeli a tétet, és azt a kérdést is felveti, hogy vajon az erősebb vagy a gyenge integrálódás növeli-e jobban az eredményességet. Még egy rendkívül aktuális kérdésfelvetéssel találkozhatunk: első ízben nyílik lehetőség arra, hogy egy felsőoktatás-szociológiai kutatás tükrében mérhessük fel azt, hogy hogyan alakul a hallgató sorsa a kétszintű képzésben, mekkora szerepet játszik a különböző szinteken a kapcsolatrendszer és a társadalmi tőke.

A kutatás elméleti megalapozása mintaszerű. A témakörrel kapcsolatos elméletek reflektív áttekintése – mely a disszertáció szöveges részének felét teszi ki – a disszerens alapos és magabiztos felkészültségét bizonyítja. Elméleti tájékozottsága a nevelésszociológiával határos tucatnyi diszciplínára terjed ki. Ezekben a fejezeteken végigvonul a téma szempontjából alapvető, egymással konkuráló elméletek összehasonlítása, mondhatnám, izgalmas versenyeztetése. Ezzel kapcsolatban érdekelne, hogyan vélekedik a szerző az egymással versengő, ugyanakkor egymás kiegészítő elméletek esteleges integrálásáról, melyre például szolgálhat az, ahogyan Gibbs egyesíti Kohlberg és Hoffmann moralitáselméleteit. Hasonlóképpen meggyőző a szerző kutatómódszertani felkészültsége. Nagyon érdekes – és védhető – szövegszerkesztési megoldást választott azzal, hogy egyetlen táblázatot vagy grafikont sem helyez el a szövegben, nem dobálózik a számokkal, csak matematikai statisztikai szempontból releváns összefüggésekre hivatkozik. Ha mégsem így történí, példászerű kutatói visszafogottsággal így (vagy hasonlóképpen) fogalmaz: „A karok között mutatkozó eltérések csupán felvetik a magas intézményi hozzájárulás gyanúját”, és kiegészítő longitudinális kutatásokat tart szükségesnek. Még egy nagy érdeme, hogy következetesen kerül el mind a pszichologizálás, mint a makroszociologizálás csapdáit. Estenként talán túlon túl is nagy önmegtartóztatással mond le a lélektani és makroszociológiai továbbgondolásról.

Ez az eredményekben igen gazdag kutatás először is meggyőzően érvel amellett, hogy felül kell vizsgálni a felsőoktatási szocializációval kapcsolatos koncepciókat, a modellfejlődés lényeges új elemének tekintve az intézményen belüli és kívüli hatások összekapcsolódását. Ez a kutatás nagymértékben alátámasztotta az eredményesség eddigi tudás- és képességcentrikus modelljének újabb dimenziókkal való bővítésének szükségességét. Igazolódott az a hipotézis, mely szerint a felsőoktatási intézmények nem különböző strukturális és infrastrukturális tényezők által, hanem az általuk biztosított interakciós erőter és az ebben létrejövő kölcsönös erőforrás-átadás révén járulnak hozzá a hallgatói fejlődéshez. Fontos eredménye ennek a vizsgálódásnak az akadémiai beágyazottság különböző típusainak elkülönítése az alap- és a mesterképzésben, valamint az a megállapítás, hogy az akadémiai közösségbe való beágyazottság szorosan összefügg a kapcsolathálózati integráltsággal. Kutatás egyértelműen rendkívül erősnek mutatja az intézményi értelmező közösség befolyását, ami pedig a befolyás irányait illeti, leggyengébbnek a normatisztelő, legerősebbnek az egoista és gyakorlatias beállítódások kialakulását állapítja meg.

„Az értelmező közösségekben legnagyobb hatással bíró közfelfogás az egoista normák mellett érvel” konklúzió, bizony, eléggé drámai. Bármennyire is valóságosnak tűnik ez a

tendencia, érdemes lenne ezt a megállapítást alaposabban alátámasztani és/vagy árnyalni. Kétségtelenül valamit jelez az a tény, hogy az egoista típus a vallásos hallgatók körében a legritkább, mégis feltevésem szerint az „egoista” jelzőt árnyalhatná a „haszonelvű”, a „prakticista”, az „érdekvezérelt”. Az egoista így erőteljesen etikai tartalmú, ezért jó lenne megvilágítani mennyiben lehet szó önösségről, mennyire csak énésségről, mennyiben van szó önző vagy egészséges önszeretetről. Ha nem is ennyire, de valamelyest problematikus a „normatisztelő” hallgatói magatartás is árnyalást kíván. Tisztázni kellene, hogy mennyiben jelent ez engedelmességet, bölcs belátást, tekintélytiszteletet, dependenciát, megalkuvást? Úgy vélem, hogy ezekre a kérdésekre megnyugtatóan csak újabb érték-szociálpszichológiai vizsgálatok segítségével lehetne válaszolni. Az egoista és a szelektáló típust szerintem talán lehetséges az érdekvezérelt és praticista típus két altípusának tekinteni.

A hazai felsőoktatás gyakorlatát is módosítható fontos következtetések születtek az alap- és mesterképzésbe járó hallgatók összehasonlításakor. Ilyen például az, hogy a mesterképzésbe bejutott hallgató intergenerációs kapcsolatai szélesebb körűek és sokszínűbbek, hogy a fontosabbá váltak a szolidaritás megnyilvánulásai, és hogy megnőtt a multiplex kapcsolatok aránya, ugyanakkor viszont jelentősen megcsappant a hallgatói szervezetekbe és a közintézményekbe vetett hit. Jelentős tudományos fejleményeknek tartom az eredményességgel kapcsolatos következtetéseket. Ezek szerint például a társas kapcsolatok és az intézményben elérhető szocializációs ágensekkel fenntartott kapcsolatok révén előálló erőforrás-együttes jelentős hozzáadott értéket jelent a hallgató által magával hozott társadalmi tőkéhez képest. Egyértelmű bizonyítást nyert az is, hogy az eredményességet egyértelműen segítik az intézménybe való többszemponitú beágyazottság, valamint a belső extrakurrikuláris és önkéntes tevékenység. Az eredményesség vizsgálatával csupán egyetlen hiányérzetem maradt: az, hogy nem ismerhettem meg érdemben az eredményesség-index (a komplex eredményességi mutató) kialakításának módszerét. Különösképpen érdekelne a morális ítéletalkotó képesség mérése. A 236. oldal utolsó bekezdéséből úgy tűnik, mintha a morális értelemben érett ember jellemzője az lenne, hogy „képes-e az adott szervezeti környezetben elfogadott hivatalos normákkal együttműködő ítéletalkotásra, magévá tette-e az érvényben levő akadémiai normarendszer követelményeit”. Szerintem ez csak egyik, ráadásul vitatható mutatója lehet a morális érettségnek. Ennek belátására elég csak az érett személyiség Maslow és mások által kidolgozott (jelentős részben etikai) kritériumait áttanulmányozni. A normák figyelembevétele és azokkal együttműködés számomra inkább a heteronóm, mint az autonóm erkölcs kritériuma.

Igen meggyőző az empirikus kutatás által igazolt végső következtetés, mely szerint az akadémiai közösség kultúrájába való beágyazottsága erősebben hat, mint a szülői kulturális tőke. Nem csupán ez a következtetés olyan, mely érvényességét tekintve jócskán túlmutat a vizsgált felsőoktatási térségen.

Talán meglepő kijelentésnek tűnik a disszertációt magasra értékelő bíráló részéről, hogy ez a dolgozat még akkor is megállna a maga lábán, ha „értelmező közösségek” helyett csupán hallgatói közösségek szerepelnének. Természetesen nem véletlenül és nem feleslegesen szerepel éppen ez a jelző. Bár a sokféle töredezett akadémiai közösség egészében nyilvánvalóan nem szolgálhat értelmező közösségként, de értelmező közösségekként működhetnek az heterogén kampusz-közösség különböző hallgatói csoportjai. A hivatkozott szakirodalomból kiderül, hogy a szerző tisztában van az értelmező közösség fogalmával, de nem tisztázta eléggé hogyan is használja ezt a fogalmat dolgozatában. Szót ejt intézményi értelmező közösségről, intézményen belüli értelmező közösségről, a hallgatói normák csoportonként eltérő interpretációiról, de nem válik világossá számomra – természetesen ilyenkor a bíráló is vizsgálja – hol is találjam meg az értelmező közösségeket: a beágyazottság szerint különböző típusú csoportokban? a hallgatói orientáció szerint különböző csoportokban? a normákhoz való viszonyuk alapján különböző csoportokban? vagy ezek egymást átmetsző halmazokban? Lehetséges, hogy csak abban az értelemben beszélhetünk értelmező közösségekről, hogy tagjaik azonos vagy nagyon hasonló értelmező közösségek befolyása alatt állnak? Számomra az is kérdés, hogy milyen mértékű homogenitás minimális feltétele annak, hogy egy csoportot értelmező közösségnek tekintsünk? Tényleges személyközi kapcsolatokra épülő közösségek ezek vagy lehetnek akár virtuálisak is? (A számomra ismerősebb terepről véve példát: az művészetszociológiában vita tárgya, hogy egy művészeti szerkesztőség vagy tanszék mellett értelmező közösségnek tekinthető-e a sci-fi- vagy a Bulgakov-kedvelők virtuális közösségei, vagy a különböző internetes rajongó-közönségek.) Jó lenne tudni azt is, hogy a hallgatók hány féle közösség tagjai, és ebből mennyi az értelmező közösség, valamint a felsőoktatási értelmező közösség. Érdemes lenne pontosabban leírni a szerző által értelmezett értelmező közösséget, hogy a mennyire tekinthető legitimációs-, érdekl-, érték-, ízlés-, habitus-, akció- és élményközösségnek, mennyiben tekinthető szubkultúrának. „A különböző értelmező közösségekben tradicionális és nem tradicionális hallgatói csoportok eltérően viselkednek” (215. old.) olvashatjuk. Kérdés számomra, hogy ez a tény mennyire feszíti szét (esetleg: szünteti meg) ez az értelmező közösséget? Vagy talán a szerző szerint lennének homogén és heterogén értelmező közösségek?

Kisebb jelentőségű hiányérzetem az oktatói oldal számomra eléggé halovány jelenléte a dolgozatban. Igaz, ennek legfőbb magyarázata nem más, mint hogy itt és most a hallgató a főszereplő. Szó esik például oktató szerepekről, de ezek közül hiányolom egyebek mellett a guru, a nevelő, a lelki vezető szerepeket. Az oktatókhoz való kötődés fajtái között elkülöníteném a manifeszt és titkolt (plátói) imádatot, rajongást, az oktató és hallgató közötti eminensen segítő kapcsolat különböző fajtáit (beleértve azt is, amikor a hallgató HÖk-tagként támogatja egy-egy oktató karrierjét), együtt munkálkodást, beavatást. Nem fogadom el azt az érvelést, hogy azért nem vizsgálja a kutató az oktatóknak a hallgatói beágyazódással kapcsolatokat szerepfelfogását, mert úgy véli, hogy a legmegfelelőbb e célra a hallgatók tapasztalata az oktatói attitűdökről. Bármennyire is félrehord esetenként a hallgatói tapasztalat, elismerem, hogy ezt ebben az esetben is nagyon komolyan kell venni, ugyanakkor fontosnak tartom – és nem csak ebben az esetben – az oktatók tükrében is láttatni mindazt (az eredményességig bezárólag), amit a hallgatóktól megtudhatunk. El tudom azt is képzelni, hogy éppen az oktatók körül vagy általuk animálva alakulnak ki értelmező közösségek.

Ez a kutatás az átalakuló felsőoktatás világában jól használható új szocializáció-értelmezést hozott napvilágra, benne új hallgatóképpel, melyben megjelennek a beágyazottság szerinti jellemvonások és más új vonások. A disszertáció a felsőoktatás-szociológiai kutatás jelentős, a szakmai diskurzusban kikerülhetetlen fejleménye. Mindennek alapján természetesen javaslom a nyilvános vita kitűzését és a kiváló munka elfogadását.

Budapest, 2012. június 20.

A handwritten signature in black ink that reads "Kamarás István". The signature is written in a cursive, somewhat stylized script. The first name "Kamarás" is written on the top line, and "István" is written on the line below it. The letters are connected, and there are some loops and flourishes, particularly in the "s" at the end of "Kamarás" and the "n" at the end of "István".

Kamarás István  
akadémiai doktor