

BÍRÁLÓI VÉLEMÉNY

Pusztai Gabriella

Kollegiális kezek a felsőoktatásban. Az értelmező közösség hatása a hallgatói pályafutásra.
című akadémiai doktori értekezéséről

Pusztai Gabriella akadémiai doktori értekezésében olyan nézőpontból közelít témájához, ami jelentőségéhez képest alulreprezentált a hazai társadalomtudományi kutatásokban, s ez már önmagában értéke a dolgozatnak. Az iskolai egyenlőtlenségekre vonatkozó vizsgálatok fókuszja ugyanis nagyobb részben azokra a kérdésekre irányul, hogy a származás, a családi háttér hogyan befolyásolja a (felsőfokon való) továbbtanulás valószínűségét, illetve a szakterület kiválasztását, esetleg később a pályakezdést. Ebből következően a vizsgálatok leginkább az átörökített kulturális tőke fontosságára hívják fel a figyelmet, illetve az utóbbi időben kiemelik az anyagi tőke fokozódó szerepét, ahogy a továbbtanulás egyre költségesebbé válik, s egyre több múlik a szülői család anyagi teherviselő képességén. Mindehhez képest a harmadik közismert tőkeforma, a társadalmi tőke szerepe az iskolai egyenlőtlenségek alakulásában háttérbe szorult. Ennek a tőkeformának a vizsgálatát éppen azért tartom lényegesnek, a szerzővel összhangban, mert a tőkeelméletek, nem kevésbé Bourdieu nyomán, gyakorta reprodukciós elméletek, vagyis azt hangsúlyozzák, hogy a különféle tőkék milyen mértékben járulnak hozzá az előnyös társadalmi helyzetek újratermeléséhez, fenntartásához, akár generációk között, akár generáción belül. A társadalmi tőke vagy kapcsolati tőke, a kapcsolati hálózatok vizsgálata viszont mobilitási elméletként is funkcionál és alkalmas arra, hogy a hátrányos helyzetből való kilépés, kiemelkedés egyik eszközeként kerüljön a kutatás fókuszába, amennyiben az alacsonyabb státuszú tanulók esetében erőforrássá válhat.

További lényeges és véleményem szerint értékes körülmény, hogy Pusztai ráadásul nem is kizárólag egyéni szinten közelít a társadalmi (vagy kapcsolati) tőke szerepének vizsgálatához, ami szintén Bourdieu elméletéből következne, hanem emellett nagyobb hangsúlyt helyez az intézményi rendszerben megjelenő társadalmi tőkére, amivel jelentős mértékben épít Coleman munkásságára. Szemlélete azért is releváns, mert az individuális származási hatások állandóan fennálló egyenlőtlenségéről már valóban egyre nehezebb újat mondani, miközben a (felső)oktatás intézményi világának vertikális és horizontális változásai az elmúlt években, két évtizedben felerősítették az ilyen természetű kutatások fontosságát.

Emellett természetesen az „ember” nem hiányzik Pusztai kutatásaiból sem, hiszen a kapcsolati tőke személyek között realizálódik, a kapcsolatháló személyeket kötnek össze, jelesen tanárokat és diákokat, illetve diákokat és diákokat, belőlük épülnek a közösségek, ha épülnek. A kutatás tárgyát ezek a folyamatok jelentik, amelyek a disszertációban szereplő konkrét kontextusban a felsőoktatás intézményi keretei között kerülnek vizsgálatra. Ennek kapcsán éppen az egyéni szint és az intézményi szint interakciójának elemzése teszi a dolgozat témáját különösen érdekessé. A szerző olyan ismert társadalomtudományi fogalmakat és jelenségeket, mint közösség vagy szocializáció helyez el egy összetett, személyi és intézményi viszonyrendszer egészében.

Pusztai Gabriella ebben a munkájában tudatosan építi tovább kutatási programját, amelyben többféle diszciplínát ötvöz, neveléstudományt, szociológiát, pszichológiát. Korábban foglalkozott az iskola és a közösség viszonyával, ahol a közösségben rejlő kapcsolati erőforrások szerepét vizsgálta az iskolai karrierre, a tanulói eredményességre vonatkozóan. Elsősorban Coleman nyomán foglalkozott a társadalmi tőke szerepével az iskolában, és empirikusan vizsgálta hogyan működhet ez a tőkeforma a reprodukciós mechanizmusokat nem tovább erősítő, hanem éppenséggel kompenzáló módon. Ebben a vonatkozásban szeretném kiemelni azokat a kutatási eredményeit, amelyek az egyházi, felekezeti iskolák szerepét mutatják be a folyamatban az intézményi elemzés részeként. Pusztai ezen a területen kapcsolódott be leginkább nemzetközi kutatási projektekbe is.

Az akadémiai értekezés újdonsága, hogy a kutatási terep ezúttal egyértelműen a felsőoktatás. Ez a választás egyben az egyik legnagyobb kihívás is, véleményem szerint. Ugyanis a kutatási kérdések, a szocializáció, a beágyazottság, a tanulói közösség, s mindezek hatása az iskolai eredményességre, illetve pályafutásra sokkal inkább vizsgált kérdések a közoktatás, mint a felsőoktatás szférájában, mind elméletileg, mind az empirikus előzményeket tekintve. Ez végül is nem meglepő, hiszen a hazai oktatásszociológiai kutatások is többszörösen dokumentálták és bizonyították, hogy a felsőfokon való továbbtanulás középfokon, esetleg még korábban a középfokú iskolaválasztás során dől el. Ebben a tekintetben nem lehet elfelejtkezni róla, hogy a felsőoktatás keretében megvalósuló kutatások alanyai különféle szelekción mentek már keresztül, egy *szelektált hallgatói csoportot* képviselnek. Pusztai jó érzéssel megtalálja azokat a forrásokat, amelyre építhet, a hazai szakirodalomban gyakrabban citált Coleman és főleg Bourdieu mellett a témát szintén felsőoktatási közegben vizsgáló

Astin és Tinto írásaiban. Ugyanakkor éppen a sok szempontból eltérő, friss átalakuláson átmenő magyarországi felsőoktatási intézményi közeg esetében valóban csak kiindulópont lehet a nemzetközi szakirodalom, mert a hazai sajátosságok igen erősek. Pusztai több ponton is utal ilyen sajátosságokra, én ezeket szeretném még markánsabbá tenni.

Szeretném aláhúzni, hogy a felsőoktatás keretében lejátszódó szocializáció akadémiái jellege megítélésem szerint jelentősen átalakult, lecsökkent. A felsőoktatásból kikerülő diplomásokat, főleg az alapképzés esetében, nem csupán akadémiái értelemben vett, hanem legalább annyira a munkaerőpiacra integrálódni képes felsőfokú szakalkalmazott szerepre kell felkészíteni, mind a szűkebb szakmai, mind a szélesebb, habitusokra vonatkozó értelemben. Ez a váltás könnyebben megy azoknak az oktatóknak, akik maguk is kapcsolatba állnak azzal a munkáltatói világgal, amely számára diplomásokat képeznek. Ebben a vonatkozásban (is) lényegesek az angolszász és a porosz intézményi képzési rendszer eltérő hagyományai, ezekre Pusztai több ponton is utal. Én úgy látom, hogy a hazai felsőoktatás (főleg az alapképzésben, de a mesterképzésben is) megtartotta a porosz rendszer alacsony kredit- és magas óraszámait, miáltal az oktatóknak a tőlük elméletben elvárt szocializációs tevékenységekre, „mentori figyelemre” igen kevés kapacitásuk marad. Fokozza ezt az is, hogy az egyfelől demokratikusabb, másfelől a hallgató igényeit jobban kiszolgálni kívánó angolszász oktatói-tanulói viszonyok megjelenésével az oktató már nem számíthat a porosz rendszerből ismert hallgatói segítségre (Hilfskraft) a felsőoktatás bővüléséből következően tömegessé vált órátartás során. Ez a korábbi viszony, ha esetleg torz (kliensi) formában is, kapcsolatokat teremtett az oktató és a hallgató között, amelyek egy viszonyosságra épülő kapcsolatrendszer részei voltak. Mindez összességében a beágyazottságot csökkentheti, aminek kiemelt elméleti és gyakorlati szerepe Pusztai értekezésében is hangsúlyos.

Szintén a nagyobb fokú beágyazottság csökkenésének veszélyét látom abban, hogy a felsőoktatás horizontális és vertikális expanziója révén a hallgatói társadalom egyre heterogénabb. Ez egyébként Pusztai számára is kutatásának egyik kiindulópontja. A kétszintű képzés bevezetése, a kreditrendszer, a hallgatók individualizáltabb, egyénibb tantárgyfelvételi gyakorlatra épülő képzési pályafutása szintén szétzilálja a korábban még a felsőoktatásban is meglévő hallgatói csoportokat, tanköröket. A közoktatásban oly fontos iskolai osztály alapú szerkezet, az osztályok homogenitásának és heterogenitásának problémája, a szegregált vs. integrált képzés és az eredményesség kapcsolata, (legyen szó bármely kimeneteli mutatóról, mint tanulmányi eredmény vagy szélesebb értelemben vett nevelési, szocializációs jellemző),

kevésbé tűnik relevánsnak a felsőoktatás közegében. Ez teszi különösen érdekessé és egyszerre mind nehezzé Pusztai kutatását, aki „hallgatói értelmező közösségeket” próbál megtalálni, és ezek hatását keresi a hallgatói pályafutásra és eredményességre. A kutatási eredmények értékelésekor tehát világosan kell látni milyen korlátai vannak a jelenlegi magyar felsőoktatásban annak, hogy az intézményi társadalom személyes kapcsolatrendszerek hálózataként funkcionáljon, vagy hogy az értekezésben több ponton jelzett és feltételezett „kampusz-hatás” megragadható legyen.

A koncepcionális kérdések után az empirikus kutatásra térve, a mintával szeretném kezdeni. A kutatás hangsúlyozottan regionális, eredményei, például a kialakított tipológiák vagy a statisztikai összefüggések nem biztos, hogy azonos módon vannak jelen egy budapesti vagy egy nyugat-magyarországi felsőoktatási közegben. Számomra azonban ez nem csökkenti a kutatási eredmények érvényességét. Inkább bízom abban, hogy hasonló kutatások más régiókban is megvalósulnak majd Magyarországon. Másrészt a kutatás regionális terepe átnyúlt Romániába és Ukrajnába és a mintába nagyszámú különféle képzési intézmények hallgatói kerültek. Ez az intézményi hatások varianciáját nyilván nagymértékben növeli, esetleg jelentősen eltérő kampuszokról lehet szó, miközben az egyes képzési intézmények esetében a konkrétan megkérdezett hallgatói populációk esetében is lehetségesek az eredményeket befolyásoló kompozíciós különbségek. Mindezek alapján elképzelhetően tartom, hogy az empirikus eredmények egy része olyanforma „átlag”, amely mögött azért jelentős lehet a szórás.

Ugyanakkor szeretném hangsúlyozni, hogy maguk a kutatási eredmények számomra alapvetően *plauzibilisek, hihetőek, elfogadhatók*. Fontos eredmények tartom, hogy a kutatás az egyéni szintű státus- illetve származási jellemzőkön túlmutató magyarázó mechanizmusok meglétét bizonyította. Bár fentebb amellet érveltem, milyen korlátai vannak annak, hogy közösségről, beágyazottságról beszélhessünk a hazai felsőoktatás viszonyai között, figyelemre méltónak gondolom azt a tipizálást, amelyet a szerző az értekezés 6. fejezetében mutat be. Pusztai a hallgatók felsőoktatási beágyazottság típusait (kollegiális, diákközösségi, mikroközösségi, „láthatatlan”), illetve kulturális beágyazottság típusait sokrétűen írja le és elemzi. Örültem volna, ha a típusképzés bemenő adatait, a különféle konkrét kérdéseket, kérdőíveket is részletesebben bemutatja a disszertációban, esetleg egy mellékletben. Az a formai megoldás egyébként, ahol lényegében a teljes statisztikai elemzési anyag a függelékben szerepel, teljesen korrekt és nyilván megkönnyíti az olvasók többségének a

dolgot, de számomra helyenként nehézséget jelentett az empirikus eredmények áttekintésében és a számszerű eredményeknek az interpretációkkal való összekapcsolásában. De az alkalmazott módszereket a vizsgálat céljai számára megfelelőnek tartom, legyen szó a hallgatói orientációt meghatározó összetettebb regressziós elemzésről (162-163. oldal, F26 és F27 táblázatok), vagy a keresztátlák esetében több ponton használt eljárásról, ahol az egyes cellaeloszlásoknál a véletlen elrendeződéstől való eltérések vizsgálta történik, ami lényegében a függetlenség tesztelése, vagyis összefüggések kimutatására alkalmas technika.

Némiképp meglepett, hogy a tipizálás és az intézményi szerkezeti vonások között nem mutatkozott erősebb összefüggés. Ugyanakkor megfelel a várakozásaimnak az egész kutatásnak az a konklúziója, hogy az alapképzés és a mesterképzésbe járó hallgatók kapcsolati rendszere között jelentősek a különbségek. Ezzel kapcsolatban érdemes persze újra utalni a szelekciós hatásra. Ha a felsőoktatásba belépők a közoktatáshoz képest szelektáltak, ez fokozottan igaz azokra, akik az alapképzés után a mesterképzésben folytatják tanulmányaikat. Ezért számomra nem meglepő, hogy a mesterképzésben résztvevők esetében a homofília erősebbnek bizonyul, mint az alapképzés hallgatóinál. A felsőoktatásban zajló kutatások egyik legérdekesebb kérdése egyébként az alapképzés utáni, mesterszinten való tanulás mechanizmusának vizsgálata, ahol az alapképzés során szerzett tapasztalatok, kialakult benyomások a hazai felsőoktatásról, az oktatókról, a hallgatótársakról, a létrejött vagy létre nem jött kapcsolatrendszer Pusztai kutatási eredményei szerint is sokban befolyásolja a döntést.

Kulcsfontosságú a társadalmi tőke és kapcsolatháló elméletben a bizalom kérdése. Pusztai kutatása ebben vonatkozásban fontos eredmény hozott azzal, hogy a mesterképzés hallgatói között kisebb a hallgatói szervezetekbe, közintézményekbe vetett (intézményi) bizalom, miközben magasabb az oktatókba vetett (individuális) bizalom. Ez az eredmény különösen annak a másik eredménynek a fényében lényeges, hogy az informális oktató-hallgató kapcsolat, a hallgató pozitív percepciója erről a kapcsolatról, mármint hogy odafigyelnek rá, „mentorálva” van jelentős tényező az eredményesség szempontjából. Magam hajlamos lennék ezt az eredményt úgy interpretálni, hogy az oktató-hallgató viszony pont azért tud ilyen hatású lenni, mert a gyakoribb és mélyebb interakciók előfordulása a szereplők között ritka (ennek okait részleteztem fentebb), és ez a ritkaság növeli a hatás mértékét.

Pusztai Gabriella doktori értekezésében megjelenő gazdag kutatási eredményeket tovább nem részletezve, összefoglalóan a dolgozat bírálata alapján, mivel úgy látom, hogy abban a szerző korábbi tudományos fokozatához képest új, eredeti kutatási eredményeket mutat be, amelyek hozzájárulnak a tématerület vizsgálatához és gyarapítják jelenlegi ismereteinket, javaslom a nyilvános vita kitűzését, és javaslom a mű elfogadását, az MTA doktori cím odaítélését.

Róbert Péter
Egyetemi tanár, tudományos és nemzetközi dékánhelyettes
Széchenyi István Egyetem, Kautz Gyula Gazdaságtudományi Kar
Regionális-tudományi és Közpolitikai Tanszék
9026 Győr Egyetem tér 1
Tel.: +36-96/503-436; Fax: +36-96/503-479
e-mail: probert@sze.hu

Tudományos főmunkatárs
MTA Társadalomtudományi Kutatóközpont Politikatudományi Intézet
1014 Budapest Országház u. 30.
Tel.: +36 1 2246700; Fax: +36 1 2246725
E-mail: probert@mtapti.hu