



A FELSŐOKTATÁS KUTATÁSA

Tisztelgő kötet
Hrubos Ildikó születésnapjára

Szerkesztette
Nagy Péter Tibor
Veroszta Zsuzsanna

GONDOLAT

A felsőoktatás kutatása

369

Társadalom és oktatás 38.

Szerkesztőbizottság

LUKÁCS PÉTER
NAGY PÉTER TIBOR
SÁSKA GÉZA

A FELSŐOKTATÁS KUTATÁSA



*Tisztelgő kötet
Hrubos Ildikó születésnapjára*

Szerkesztette
NAGY PÉTER TIBOR
VEROSZTA ZSUZSANNA

Gondolat Kiadó
Budapest, 2014

A könyv az ISC Alapítvány <http://www.uni-corvinus.hu/> és több szerző anyagi támogatásával jelenik meg. A könyv tanulmányai a Magyar Szociológiai Társaság Oktatásszociológiai Szakosztálya (<http://oktatas.uni.hu>) és a Wesley János Lelkészképző Főiskola Neveléstudományi Tanszéke (<http://wesley.hu>) által 2013. május 2-án szervezett „Felsőoktatásszociológiai konferencia Hrubos Ildikó 70. születésnapjára” c. rendezvény előadásain alapulnak. (<http://konferenciakalauz.hu/konferenciak/17109>) Az előadások vitáját a könyv nem, de a videokiadvány tartalmazza: <https://archive.org/details/FelsoktatsszociologiaiKonferenciaHrubosIldik70.Sz.letsnapjral>

© Nagy Péter Tibor, Veroszta Zsuzsanna editors, 2014

© Bander Katalin, Biró Zsuzsanna Hanna, Csákó Mihály, Fehérvári Anikó, Forray R. Katalin, Karády Viktor, Kozma Tamás, Lengyel György, Nagy Péter Tibor, Polónyi István, Pusztai Gabriella, Sáska Géza, Veroszta Zsuzsanna, 2014

Minden jog fenntartva. Bármilyen másolás, sokszorosítás, illetve adatfeldolgozó rendszerben való tárolás a kiadó előzetes írásbeli hozzájárulásához van kötve.

www.gondolatkiado.hu
gondolatkiado.blog.hu
facebook.com/gondolatkiado
twitter.com/gondolatkiado

A kiadásért felel Bácskai István
Felelős szerkesztő Berényi Gábor
Tördelő Lipót Éva

ISBN 978 963 693 551 1
ISSN 0865-1981

TARTALOM

Előszó	7
Bander Katalin A felsőoktatási egyenlőtlenségek új típusai <i>Nemzetközi hallgatói mobilitás</i>	9
Bíró Zsuzsanna Hanna Középiskolai tanári karrier a 20. század első felében	21
Csákó Mihály Bologna előtt: a szociológiai és a szociális képzés egy elfeledett reformtervéről <i>(Adalék a magyar felsőoktatás történetéhez)</i>	40
Fehérvári Anikó Felsőfokú szakképzés – az ismeretlenségből a süllyesztőbe	49
Forray R. Katalin Alternatív stratégiák a cigányok oktatásában	66
Karády Viktor Az érettségizők tanulmányi választásainak történelmi dinamikájáról (1890–1941)	78
Kozma Tamás Egyetemi oktatók Európában <i>Konferenciajegyzetek</i>	90
Lengyel György A magyar gazdasági elit képzettsége nemzetközi összehasonlításban	103
Nagy Péter Tibor Tudományszociológia és egyéni életút	115
Polónyi István Szép új világ a felsőoktatásban?	128

Pusztai Gabriella

„Nem biztos csak a kétes a szememnek...”

Hallgatói eredményességi koncepciók és mutatók a felsőoktatás-kutatásban 146

Sáska Géza

A 1990 és 2010 között átalakuló köz- és felsőoktatás, röviden 165

Veroszta Zsuzsanna

Közgazdasági diploma a nyolcvanas években és ma 183

Az ünnepi konferencia programja

Felsőoktatásszociológiai konferencia Hrubos Ildikó 70. születésnapjára 202

Összefoglalók 204

Abstracts 213

A „Társadalom és oktatás” sorozat negyedszázada 222

ELŐSZÓ

Hrubos Ildikó a budapesti közgazdaság-tudományi egyetemen végzett 1965-ben, ahova – a KSH-t és a BUVATI-t útbajtve – már négy év múlva vissza is érkezett, hogy tanársegéd legyen, majd azután ehhez az intézményhez mindvégig hűséges maradjon, 1997-ben professzorságot nyerve. Ez az egyetem mindig interdiszciplináris társadalomtudományi kutatóhely volt, ahol történészek, földrajzosok, szociológusok is otthonra leltek, sőt vezető pozícióhoz is jutottak. Mégis jelentős eseménynek számított, hogy az egyetemen belül önálló Társadalomtudományi Kar jöhetett létre – ezen a néven, tehát önálló karként megelőzve az ELTE-t is –, s ennek a karnak dékánja lesz 1990-ben az akkor már négyéves docensi és dékánhelyettesi múlttal rendelkező Hrubos Ildikó. Az egyetemi intézményes pályafutás csúcspontja az oktatási rektorhelyettesesség, ami – az ekkorra (2004–2007-re) sokkarú óriássá növekvő Corvinusról lévén szó – a magyar felsőoktatás-politika egyik kulcspozíciója is egyben. Két kollégájával 2008-óta felváltva társigazgatója a Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja nevű, általuk létrehozott intézménynek.

Az egyetemi munkahelyi karrierrel párhuzamos tudományos karrier tudománysszociológiai objektivációi az 1974-es kisdoktori, az 1986-os kandidátusi disszertáció, az 1996-os habilitáció.

Főbb tudományos témái: felsőoktatási rendszerek és társadalmi hatásaik, gazdálkodó egyetem, diplomások karriertípusai, az európai felsőoktatási reform, a felsőoktatás differenciálódása, a 21. század egyeteme. Ezek a témák és a belőlük születő művek évtizedek múlva is informálják majd az életmű iránt érdeklődő olvasót – a kötetet a 2010-es években kézbevevő számára viszont annak is információértéke van, hogy a kutatások mögött sokféle tudománypolitikai erőközpont állt: az OTKA, az MTA Pedagógiai Bizottság, az Oktatási Minisztérium, Magyar Ekvivalencia és Információs Központ, az Országos Kutatási Alap, az Educatio Kht.

Mindehhez erős nemzetközi aktivitás társult: az Európai Szociológiai Társaság Oktatásszociológiai kutatócsoportjának vezetőségi tagsága a század első évtizedében, az Európai Bizottság Women and Science munkacsoportjának tagsága 1999 és 2004 között. De a magyar felsőoktatás-politika nemzetköziesítésének sem csak kutatója, hanem aktora is, hiszen a Nemzeti Bologna Bi-

zottság Nemzetközi Albizottságának is tagja volt néhány éven át. A nyolcvanas évektől napjainkig tucatnyi fontosabb tanulmányúton vett részt, Európában, Észak-Amerikában, illetve a Távols-Keleten.

Az oktatáskutatás egykori interdiszciplináris háttérintézetében, az Oktatáskutató Intézetben részmunkaidősként dolgozott, s ennek a tudományos érdekkörnek informális utódja az *Educatio* folyóirat szerkesztőbizottsága e kötet megjelenésekor is stabil tagjának, a tematikus számok egyik leggyakoribb tematikus szerkesztőjének tudhatja.

Egy kis tudománymetria: az 1964-ben kezdődő publikációs aktivitás növekvő nagyságrendű: az első és második évtizedet évi átlagban 0,5, a harmadik évtizedet 1,5 publikáció jellemezte, ez a negyedik és ötödik évtizedben 6,9-re, illetve 8,1-re ugrott, az összes publikáció száma 200-hoz közelít. Tipikus fórumai először a *Közgazdász*, majd a *Magyar Felsőoktatás*, újabban az *Educatio*. A *Közgazdász* és a *Magyar Felsőoktatás* esetében a leggyakoribb három, az *Educatio* esetében a leggyakoribb tíz szerző közé tartozik. Domináns műfaja mindig is az elemző tanulmány volt, s az időről időre megjelenő tanulmánykötet. Jelen könyvsorozatnak is szerzője, a kötet szerkesztője. Többféle megközelítést használ: néhány munkájában klasszikus adatbázis-elemzést, zömében dokumentum és esettanulmány-elemzést, szakirodalom-újraértelmezést, de nem hiányzik a részt vevő megfigyelő státuszából írt munka sem.

Az elismerések a kormányzat felől az 1998-as Széchenyi Professzori Ösztöndíj és a 2007-es Szent-Györgyi Albert-díj, az egyetem részéről a professor emerita cím, a tanítványi közeg oldaláról az OTDK által adományozott Mestertanár Aranyérem kitüntetés és Máriás Antal Emlékérem. A szociológus szakma az MSZT Oktatásszociológiai Szakosztálya elnökének, majd az MSZT elnökének választotta, a társaság elnökségének jelenleg is tagja. A Fényes Elek Társadalomstatisztikai Egyesület egyik vezetője. Az MTA Szociológiai Tudományos Bizottságának 2001 óta minden ciklusban tagjául választották.

Szakmai elismertségének egyik jele az is, hogy 2013. május 2-án az MSZT Oktatásszociológiai Szakosztálya és a WJLF Neveléstudományi Tanszéke közös felsőoktatás-szociológiai konferenciát rendezett Hrubos Ildikó 70. születésnapjára (<http://konferenciakalauz.hu/konferenciak/17109>), melynek előadásait és vitáit – köztük az ünnepelt hozzászólásait – videokiadvány is dokumentálja. (<https://archive.org/details/Hrubos70>). Ehhez a konferenciához kapcsolódik a néhány magánszemély és az ISC Alapítvány támogatásának köszönhetően a negyedszázados *Társadalom és oktatás* sorozatban megjelenő tisztelegő kötetünk is.

Budapest, 2014. július 12.

Nagy Péter Tibor – Veroszta Zsuzsanna

Bander Katalin

A FELSŐOKTATÁSI EGYENLŐTLENSÉGEK ÚJ TÍPUSAI

Nemzetközi hallgatói mobilitás

A felsőoktatási egyenlőtlenségek alakulása a 20. század közepén került a kutatók érdeklődésének középpontjába. Ekkor a felsőoktatásba való bekerülés még egy szűk – egy adott kohorsz 5–10%-át kitevő – réteg privilégiumának számított, így a témával foglalkozó kutatások elsősorban a felsőoktatásba való bejutásra, az e tekintetben megmutatkozó esélykülönbségekre koncentráltak. Nyugat-Európában az 1960-as évektől, a posztoszocialista országokban az 1990-es évek közepétől jelentkező hallgatói létszámempanzió a demokratizálódás illúzióját hozta a felsőoktatással kapcsolatos tudományos diskurzusba: a felsőfokú tanulmányokhoz való hozzáférés egyenlőtlenségeinek mérséklődésére, a különböző társadalmi csoportok bejutási esélyeinek közeledésére lehetett számítani. A témában folyó kutatások azonban a bekerülési esélykülönbségek fennmaradását mutatták ki (pl. Raftery – Hout, 1993). Ennek lehetséges magyarázata, hogy az előnyös társadalmi helyzetű csoportok pozicionális jószágként tekintenek a diplomára, és a megszerzése érdekében monopolizálják a felsőoktatásba való belépést. Így az alacsonyabb státuszúak felsőoktatási részvételi aránya az adott képzési szinten csak akkor kezdhet növekedni, ha a kedvezőbb pozícióban lévők közül szinte már mindenki bekerül, azaz részvételük megközelíti a 100%-ot. Eszerint az intergenerációs oktatási egyenlőtlenségek fennmaradását még a férőhelyek expanziója sem szünteti meg, csak a teljes körű részvétel egy adott oktatási szinten – ezt a jelenséget a szakirodalom *maximálisan fennmaradó egyenlőtlenségnek* (*maximally maintained inequality*) nevezi (Raftery – Hout, 1993). Az egyenlőtlenségek maximális fennmaradásából következően az oktatási rendszer vertikális egyenlőtlenségei idővel egyre *feljebb* tolódnak: az alacsonyabb képzési szintek „telítődésével” a magasabb szintekre való bejutásnál reprodukálódnak. A felsőoktatás kontextusában ez azt jelenti, hogy az érettségi utáni továbbtanulásnál jelentkező esélykülönbségek helyett egyre inkább a posztgraduális képzési programokra (pl. a mester- vagy a doktori képzésre) való bekerülés egyenlőtlenségei kerülnek előtérbe.

A vertikális egyenlőtlenségek magasabb szintre helyeződése mellett a modern felsőoktatási rendszerek további jellemzője a horizontális (egy adott képzési szinten érvényesülő) egyenlőtlenségek új típusainak megjelenése, ami nem választható el a felsőoktatás differenciálódásának és nemzetköziesedésének

kérdésétől. A horizontális differenciálódás egyfelől a felsőoktatási intézmények szintjén, másfelől a képzési területek és programok tekintetében értelmezhető, és abban nyilvánul meg, hogy a továbbtanulási döntés meghozatalánál a személyes érdeklődési kör és motivációk mellett mindinkább előtérbe kerülnek a potenciális képző intézmények és a szakok egyedi jellemzői (pl. a felsőoktatási intézmény hírneve, a diploma presztízse, az intézmény földrajzi elhelyezkedése, a választott szak piacképessége, a végzetek elhelyezkedési mutatói). A folyamat következményeként egyre határozottabb, horizontális jellegű választóvonal alakul ki a nagyvárosi, elit egyetemeken munkáltatók által keresett diplomát adó képzéseire járók, valamint a kisebb, többnyire vidéki felsőoktatási intézmények alacsonyabb presztízssű, kevésbé piacképes szakjainak hallgatói között a felsőoktatási tanulmányi útvonal és a munkaerő-piaci karrier tekintetében. A két csoport közötti választóvonal a társadalmi előnyök és hátrányok iskolai leképeződéseként a felsőoktatás egyenlőtlenségeket újratermelő szerepét jelzi. Ezt a jelenséget Lucas 2001-es tanulmányában *hatékonyan fennmaradó egyenlőtlenségnek* (*effectively maintained inequality, EMI*) nevezte. A fogalom lényege, hogy a kedvező társadalmi-gazdasági helyzetben lévő családok akkor is képesek biztosítani gyermekeik számára az iskolai előnyöket, ha az adott képzési szinten – például a felsőoktatási alapképzésben – a részvétel gyakorlatilag teljes körűvé válik, mégpedig oly módon, hogy a magas presztízssű intézmények leginkább piacképes, elit szakjaira juttatják be őket.

A későbbi munkaerő-piaci karrier szempontjából a fentiekhez hasonló előnyt jelent a nemzetközi hallgatói mobilitásban való részvétel. A külföldi tanulmányi vagy szakmai gyakorlati mobilitáshoz hozzájutó hallgatóknak lehetőségük nyílik nemzetközi kapcsolatok kialakítására, társadalmi tőkéjük bővítésére. A multinacionális környezet kulturális toleranciára, az európai értékek elfogadására és rugalmasságra neveli őket, ezáltal javulnak az elhelyezkedési esélyeik, és inkább hajlandóak lesznek a későbbi munkavállalói mobilitásra. Az EU tagállamaiban a nemzetközi hallgatói mobilitásban részt vevők aránya becslések szerint átlagosan a teljes hallgatói létszám egytizedére tehető – ami jelentős, nyolc-tízszeres különbséget takar a mobilitásban élen járó és a lemaradó országok között. Ez azt jelenti, hogy a hallgatói mobilitáshoz való hozzáférés új egyenlőtlenség-képző tényezővé vált, a társadalmi és anyagi háttér több változójával összefüggésben hatékonyan fennmaradó (EMI-típusú), horizontális egyenlőtlenségeket teremt a felsőoktatási tanulmányi pálya során.

A tanulmány célja a nemzetközi hallgatói mobilitásban való részvételhez kapcsolódó egyenlőtlenségek vizsgálata. Az írás nemzetközi, európai perspektívából tekint a felsőoktatási egyenlőtlenségek kérdésére, nem tér ki külön a magyarországi hallgatói mobilitási trendek elemzésére. A következőkben először nemzetközi és európai adatok felhasználásával a hallgatói mobilitás részvételi arányainak alakulását vizsgáljuk az EU által megfogalmazott, 2020-ig elérendő 20%-os stratégiai célkitűzés tükrében. A második részben a hallgatói mobilitáshoz való hozzáféréshez kötődő egyenlőtlenségek fő típusainak rövid

bemutatására vállalkozunk. Végül a hallgatói mobilitásba való bekapcsolódást akadályozó tényezőket vesszük számba az Eurostudent felmérés adatai, valamint az Európai Hallgatói Szövetség (European Students' Union, ESU) elemzése alapján, és néhány javaslatot fogalmazunk meg a hallgatói mobilitás terén megnyilvánuló szelekció csökkentése érdekében.

Nemzetközi hallgatói mobilitás – A számbavétel nehézségei

A nemzetközi hallgatói mobilitásban való részvétel előmozdítása az európai felsőoktatás modernizálását az utóbbi másfél évtizedben meghatározó Bologna-folyamat egyik célkitűzése, az Európai Felsőoktatási Térség létrehozásának kulcsgondolata. A határokon átívelő hallgatói mobilitás volumenének és résztvevői körének kiterjesztése folyamatosan jelen van a reformfolyamat előrehaladását két évente értékelő miniszteri ülések tematikájában, és az Európai Unió 2020-ig megvalósítandó stratégiájának is elemévé vált (A strategic framework..., 2009). A hallgatói mobilitásra vonatkozó célérték a 2009-es Leuveni Nyilatkozatban szerepelt először, amely kimondja, hogy 2020-ra az európai felsőoktatási intézményekben fokozatot szerző hallgatóknak legalább 20%-a rendelkezzen külföldi tanulmányi vagy szakmai gyakorlati tapasztalattal (Communiqué 2009). Ezzel kapcsolatban felmerül a kérdés, hogy mennyire reális a 20%-os célkitűzés megvalósítása? Ennek megítéléséhez ismerni kell a hallgatói mobilitásban részt vevők arányának alakulását, amelyre vonatkozóan csak becslésekkel rendelkezünk. Elsősorban az okoz nehézséget, hogy a hallgatói mobilitásnak számos formája, megvalósulási módja létezik (diplomamobilitás, kreditmobilitás és rövid idejű mobilitási programok; önfinszírozó vagy ösztöndíjas; saját szervezésű vagy csereprogram keretében megvalósuló mobilitás), és a nemzetközi szintű felmérések, adatgyűjtések – az országos statisztikákhoz hasonlóan – ezek közül csupán néhány típusra vonatkozóan szolgálnak adatokkal. Az alábbiakban két, a hallgatói mobilitás szempontjából releváns nemzetközi adatforrás bemutatásával szemléltetjük a hallgatói mobilitási ráták becslése során adódó nehézségeket.

A nemzetközi hallgatói mobilitásra vonatkozóan részleges kép nyerhető az UNESCO, az OECD és az EUROSTAT közötti együttműködés eredményeként létrejött, évente frissülő UOE-adatbázisból.¹ Az UOE adatgyűjtés különbséget tesz külföldi (*foreign*) és a nemzetközi mobilitásban részt vevő (*international* vagy „*truly mobile*”) hallgatók között, azzal a céllal, hogy a tanulmányok helye szerinti országban állandó lakcímmel rendelkező (már eleve ott született vagy korábban bevándorolt) külföldi állampolgárokat kiszűrje a hallgatói mobilitás-

¹ A nemzetközi mobilitásra vonatkozóan az UOE adatokat használja többek között az OECD *Education at a Glance* című évente megjelenő kiadványa, valamint a Teichler, U. – Ferencz, I. – Wächter, B. (2011): *Mapping Mobility in European Higher Education* c. kötet is.

ban résztvevők közül.² A nemzetközi mobilitásban részt vevő hallgatók a külföldi hallgatók alcsoportját alkotják – azok a külföldi állampolgárok tartoznak ide, akik nem a jelen tanulmányaik helye szerinti ország állandó lakosai, korábbi iskoláikat nem ott végezték, és felsőfokú tanulmányok folytatása céljából érkeztek az adott országba. A legfrissebb, 2011-es adatok szerint az OECD tagállamokban átlagosan a teljes hallgatói létszám 6,9%-a nemzetközi mobilitásban részt vevő beérkező hallgató. Ez az átlag jelentős különbségeket rejt a népszerű – angol anyanyelvű vagy angol nyelvű programokat nagy számban kínáló – mobilitási célországok [Egyesült Királyság (16,8%), Svájc (16,2%), Belgium (8,2%), Svédország (7,9%), Dánia (7,8%)] valamint a dél- és kelet-európai, zömében kibocsátó országok között [pl. Lengyelország (1%), Szlovénia (1,8%), Spanyolország (3,2%), Portugália (3,4%)] (OECD, 2013: 319.).

Az UOE adatgyűjtés hátránya, hogy a fenti adatok kizárólag a teljes programra érkező hallgatókra vonatkoznak, nem tartalmazzák a nemzetközi csereprogramok keretében egy szemesztert külföldön töltő (kreditmobilitásban érdeelt) hallgatókat, illetve a rövid idejű programokban (pl. nyári egyetem, nyelvi kurzus stb.) részt vevőket. Az adatbázis így alulbecsüli az országok közötti felsőoktatási mobilitás tényleges volumenét, illetve annak csak egy típusára, a diplomamobilitásra vonatkozóan szolgáltat adatokat.

Az európai mobilitási trendek vizsgálata terén további releváns forrást jelentenek az Eurostudent felmérés háromévente gyűjtött adatai. Az Eurostudent egy európai szintű kutatási projekt, amelynek célja a résztvevő országok felsőoktatási intézményeiben tanuló hallgatók társadalmi-gazdasági helyzetének, élet- és tanulási körülményeinek összehasonlító vizsgálata. A nagymintás, survey típusú felmérés a hallgatók életének egyéb aspektusai mellett a nemzetközi hallgatói mobilitásban való részvételt is vizsgálja. A hallgatói mobilitási adatok az ideiglenes jellegű tanulmányi vagy szakmai gyakorlati célú mobilitási formákra vonatkoznak, azonban a diplomamobilitásra nem terjednek ki. Az Eurostudent adatgyűjtés egyik pozitívuma, hogy a nemzetközi adatfelvételek között egyedülként a számbavétel a – jórészt csereprogramok keretében megvalósuló – kreditmobilitás mellett a rövidebb idejű mobilitási típusokra (szakmai gyakorlat, nyelvi kurzusok, kutatói mobilitás, nyári egyetem, egyéb tanulmányi célú mobilitás) is kiterjed, így elmondható, hogy a teljes program elvégzésére irányuló külföldi tartózkodáson kívül az összes jelentősebb mobilitási formát lefedi. A hallgatói adatfelvétel hátulütője – a diplomás (pálya-

² Az UOE adatbázis a 2000-es évek elejétől kezdve tartalmaz adatokat a külföldi hallgatók mellett a valóban mobil hallgatókra vonatkozóan is. A különbségtétel szükségességét a nemzetközi migráció és az EU-n belüli szabad vándorlás volumenének növekedése indokolta, amelynek következtében egyre kevésbé volt elfogadható egyenlőségjelet tenni egy adott országban tartózkodó külföldi állampolgárságú illetve a felsőfokú tanulmányokhoz kapcsolódó mobilitásban részt vevő hallgatók között (Teichler – Ferencz – Wächter, 2011).

követési) vizsgálatokkal szemben $\Rightarrow$ hogy tanulmányaik ideje alatt kérdezi a hallgatókat, pillanatnyi képet mutat a mobilitásban való részvételről. Ennek következtében az adatok nem tartalmazzák a jövőben még megvalósuló külföldi mobilitást, így nagy valószínűséggel alulbecsülik a felsőoktatási tanulmányi pálya végén mérhető „befejezett” mobilitási arányokat. Ebből adódóan lehetőség nyílik viszont a hallgatók mobilitásra vonatkozó terveinek vizsgálatára, a potenciális (jövőben megvalósuló) mobilitási ráta illetve az ún. „mobilitási tartalék”³ becslésére (Orr – Gwosc – Netz, 2011).

A legutolsó, 2008–2011 közötti Eurostudent hullám⁴ adatai alapján elmondható, hogy az országok többségében a hallgatók legalább 10%-a rendelkezik már külföldi mobilitási tapasztalattal a felsorolt mobilitási formák valamelyikében (az élen járó országokban ez az arány meghaladja a 20%-ot). A vizsgált mobilitási típusok közül a legtöbb országban a kreditmobilitás a legnépszerűbb külföldi tapasztalatszerzési forma (átlagosan a megkérdezett hallgatók 5-10%-a vett már részt benne), ugyanakkor a részvételi arányok jelentős szóródást mutatnak a 2%-os minimum értéktől (Horvátország, Lengyelország), a 14%-os maximumig (Finnország, Norvégia, Hollandia). Általánosságban elmondható, hogy a skandináv államokban viszonylag magas, míg a kelet- és délkelet-európai országokban relatíve alacsony a kreditmobilitásba bekapcsolódók aránya, ugyanakkor a többi vizsgált mobilitási formára (rövid idejű programokban való részvétel) vonatkozóan nem mutatható ki egyértelmű összefüggés. Ami a kreditmobilitás mobilitási tartalékának nagyságát illeti, az országok többségében 15% feletti azoknak a hallgatóknak az aránya, akik még nem vettek részt ebben a mobilitási formában, de a közeljövőben tervezik azt. Az alacsony megvalósult mobilitási rátájú országok (pl. Horvátország, Törökország, Románia) mellett jelentős kiaknázatlan mobilitási potenciállal rendelkezik a már eleve sok hallgatót kiküldő Spanyolország, Finnország és Hollandia is. A mobilitásban már részt vevő és az azt tervező hallgatók összesített aránya alapján fennáll az elméleti lehetősége annak, hogy a felsőoktatási karrier végén a kreditmobilitás részvételi arányai a tanulmányok közben mértnél jelentősen magasabbak lesznek.

Mi következik a fentiekből a 20%-os mobilitási célkitűzés megvalósítására vonatkozóan? Figyelembe véve, hogy az Eurostudent adatok a mobilitási típusok közül csak az ideiglenes jellegűeket veszik számba, ezenkívül alulbe-

³ A mobilitási tartalék definíció szerint azoknak a hallgatóknak az aránya, akik felsőfokú tanulmányaik befejezéséig még tervezik a nemzetközi mobilitásban való részvételt (Orr – Gwosc – Netz, 2011).

⁴ A 2008–2011 közötti, negyedik adatfelvételi hullámban 25 európai ország vett részt (a résztvevő államok listáját lásd http://www.eurostudent.eu/download_files/documents/EIV_Synopsis_of_Indicators.pdf, 6. o.). A következő, ötödik adatfelvételi hullám 27 ország részvételével 2012 tavaszán kezdődött, 2015-ig tart.

csülük a tényleges „befejezett” hallgatói mobilitást, elmondható, hogy az európai országok egy része már elérte a 20%-os mobilitási arányt, és várhatóan több el fogja érni a következő években. Néhány ország – elsősorban kelet- és délkelet-európai államok – esetében azonban komoly lemaradás tapasztalható a nemzetközi mobilitásban való részvétel terén. Az értékelés során bizonytalansági tényezőt jelent az egyes országokból kifelé irányuló diplomamobilitás volumene, amelynek számbavétele nehézkes (többnyire a célországok felsőoktatási rendszerében megjelenő adott nemzetiségű hallgatók számának összegzésével történik), és csak az adatgyűjtésben részt vevő országokra vonatkozóan lehet teljes körű (a nem OECD-tag országok adatai – ha léteznek – az eltérő módszertan és definíciók következtében nem használhatók korlátok nélkül). Tekintve, hogy a jövőben a diplomamobilitás jelentőségének és résztvevői körének növekedésére lehet számítani, az ezt leíró adatok megbízhatóságának és érvényességének kérdése egyre inkább az érdeklődés középpontjába kerülhet.

A hallgatói mobilitáshoz kötődő egyenlőtlenségek

A felsőoktatás szociális dimenziója, a társadalom valamennyi csoportja számára egyenlő és arányos felsőoktatási részvétel biztosítása az utóbbi években a Bologna-folyamat előrehaladását monitorozó miniszteri értekezletek tematikájában kiemelt figyelmet kapott. A felsőoktatási egyenlőtlenségek alakulását kísérő figyelem növekedéséhez a 2008 óta tartó globális gazdasági válság is hozzájárult, amelynek következtében a felsőoktatásra fordított kiadások a legtöbb európai országban csökkentek. Nem hagyható figyelmen kívül továbbá az Európai Hallgatói Szövetség tevékenysége, amely – a felsőoktatás átalakulását a hallgatók szemszögéből értékelő kiadványai révén („Bologna with Student Eyes” sorozat) – folyamatosan próbálja felhívni a figyelmet a felsőoktatásban való részvételhez, és ezen belül többek között a nemzetközi hallgatói mobilitáshoz kötődő egyenlőtlenségek létezésére. Ez utóbbiak először a 2012-es Bukaresti Nyilatkozatban (Communiqué 2012) kaptak kiemelt figyelmet (bár utalás szintjén már a Leuveni Nyilatkozat is foglalkozik velük). A fenti források, valamint szakértői értékelések (Hrubos, 2011; Hatos, 2012) alapján a nemzetközi hallgatói mobilitáshoz kötődő egyenlőtlenségek legalább két szinten értelmezhetők: az egyén (a hallgató) szintjén – e tekintetben a mobilitáshoz való hozzáférés egyenlőtlenségeiről beszélhetünk –, valamint makroszinten, amennyiben a kifelé és a befelé irányuló mobilitás eltérő volumene a mobilitásban érdekelt országok, régiók között egyensúlytalanságot eredményez.

A kiutazó és beérkező hallgatók létszáma terén megfigyelhető regionális, illetve országos szintű egyenlőtlenségek a mobilitás domináns irányaival hozhatók összefüggésbe: mind Európában, mind globálisan jellemző, hogy a legnagyobb volumenű mobilitás keletről nyugat felé, délről északi irányba, a

fejletlenebb országokból a fejlett világ országai felé irányul. 2011-ben például csaknem háromszor annyi külföldi hallgató érkezett az OECD országokba, mint ahányan az OECD országokból külföldre mentek tanulni. Ugyanebben az évben a nemzetközi hallgatói mobilitás teljes volumenének 83%-a irányult a G20 országokba, 77%-a az OECD országokba, több mint 50%-a pedig a hallgatói mobilitás legnépszerűbb célországainak (Ausztrália, Kanada, Franciaország, Németország, Egyesült Királyság, USA) valamelyikébe. A legtöbb hallgatót fogadó országok földrajzi elhelyezkedése alapján Európa és Észak-Amerika a nemzetközi hallgatók nettó importőreinek tekinthetők (más szemszögből nézve: felsőoktatási exporttevékenységet folytatnak). A legnagyobb küldő országok ezzel szemben Ázsiában találhatók, 2011-ben az összes mobil hallgató 53%-a erről a földrészről érkezett, 21%-uk a legnagyobb felsőoktatási importőr országból, Kínából. Ázsia mellett Európa is jelentős számú hallgatót küld külföldre (a teljes mobilitási volumen 23%-át), azonban még mindig kevesebbet, mint amennyit fogad (az összes mobil hallgató 40%-át), továbbá az európai országokból kiinduló mobilitás nagy része (75%-a) Európán belüli (jórészt kelet-nyugati irányú) áramlást jelent (OECD, 2013).

A fenti folyamatok következménye a nemzetközi szintű agyelszívás, a tudástőke fejlett országokba való koncentrációja, amely egyfelől kedvezőtlenül érinti a küldő országok felsőoktatási rendszerét, másfelől a hallgatói elvándorlás negatív makrogazdasági következményekkel (pl. GDP-csökkenés) is járhat. Közvetlen hatásait tekintve a hallgatói mobilitás egyensúlytalansága növeli ugyan a fogadó országok nemzetközi versenyképességét, hosszabb távon azonban komoly kapacitásbeli problémákat (a nagy számban beáramló külföldi hallgatók kiszorítják a felsőoktatási helyekről a hazai hallgatókat) és finanszírozási kérdéseket (Ki finanszírozza a külföldi hallgatók képzését, akiknek egy része a diploma megszerzése után hazatér, vagy más országban keres állást?) vethet fel, amelyek miatt a rendszer fenntarthatósága kérdéses. Ez a felismerés tükröződik az európai oktatási miniszterek Bukaresti Nyilatkozatának állásfoglalásában, amely felhívja az európai országokat az EFT-n belüli kiegyensúlyozottabb hallgatói áramlás megvalósítására, és a legalább egyik fél számára fenntarthatatlanná vált mobilitási egyensúlytalanságok kezelésére (amelyet az érintett országok hatáskörébe utal). Európai szinten mutatkozik tehát hajlandóság a mobilitás természetes trendjeiből adódó országok közötti egyenlőtlenségek ellensúlyozására, nemzetközi szinten azonban az eltérő szándékok és az intézményes keretek hiánya miatt erre jelenleg nincs lehetőség.

A nemzetközi hallgatói mobilitás egyenlőtlenségei az egyén szintjén is megjelennek, a hallgatók társadalmi háttere és tanulmányi pályájuk során hozott korábbi döntéseik (pl. a választott képzési terület) befolyásolják a mobilitásba való bekapcsolódás esélyét. Az Eurostudent 2011-es adatai szerint a résztvevő országok többségében a külföldi tanulmányi tapasztalatszerzésbe való bekapcsolódás társadalmi szempontból szelektív. Az adatfelvétel során a társadalmi

hátteret a szülők iskolai végzettségével definiálták⁵, és megállapították, hogy az alacsony iskolázottságú családból származók a magasan képzett szülői háttérrel rendelkezőkhöz képest⁶ csaknem az összes országban erősen alulreprezentáltak a kreditmobilitásban résztvevők között (kivéve Svédországban és Németországban, ahol a két csoport részvétele nagyjából kiegyenlített). A mobilitáshoz kapcsolódó társadalmi szelekció a vizsgált országok közül a cseh, az olasz és a török felsőoktatásban a legerősebb, ahol négy mobil hallgató közül három magasan iskolázott családi háttérrel rendelkezik. A külföldi hallgatói mobilitáshoz való hozzáférés azokban az országokban – többek között Finnországban, Svájcban, Írországban és Hollandiában – is társadalmilag szelektív, ahol a felsőoktatási bekerülési esélyek nagyjából kiegyenlítettek. Ez a hatékonyan fennmaradó egyenlőtlenség Lucas-i tézisének látszik igazolni: a kedvezőbb társadalmi háttérű hallgatók – miután a felsőoktatásba való bekerüléssel már nem tudják reprodukálni előnyös pozícióikat – a felsőoktatási mobilitásban való részvétel révén próbálják megkülönböztetni magukat az alacsonyabb státuszú családból érkezőktől.

A hallgatói mobilitáshoz kötődő egyenlőtlenségek az Eurostudent adatok szerint a tényleges részvétel mellett a tervek szintjén is megnyilvánulnak: az alacsonyan iskolázott családi háttérrel rendelkezők kisebb arányban tervezik a mobilitásba való bekapcsolódást, mint a jobb társadalmi helyzetűek. Az előbbieket alacsonyabb mobilitási aspirációinak háttérében két lényegesen eltérő tényező állhat: 1) *a mobilitás természetes határai*, vagyis az a tény, hogy egyes hallgatók – a lehetőségeiktől függetlenül – pusztán személyes beállítódásuk, preferenciáik következtében nem szeretnének részt venni a mobilitásban⁷; 2) *a mobilitást akadályozó tényezők*, amelyek következtében a hallgatók – bár egyébiránt szeret-

⁵ A szülők iskolai végzettsége csupán részleges képet nyújt a család társadalmi helyzetéről, ugyanakkor a komplexebb mérőszámokhoz képest környezbben megragadható, nemzetközi szinten is megbízhatóan mérhető.

⁶ Alacsonyan iskolázottnak azokat a családokat tekintették, ahol egyik szülő sem rendelkezik ISCED 2 szintnél (szakmunkásképzőnél) magasabb végzettséggel. Magasan iskolázottak azok a családok, ahol legalább az egyik szülő felsőfokú (ISCED 5 vagy 6 szintű) végzettséggel rendelkezik.

⁷ A mobilitás természetes határainak figyelembe vétele különösen fontos a 20%-os mobilitási célkitűzés megvalósulásának értékelésekor. Az európai hallgatói felmérés adatai szerint a résztvevő országok nagy részében a hallgatók túlnyomó többsége nem vett részt hallgatói mobilitásban, és a jövőben sem kíván bekapcsolódni. A hallgatói preferenciák és a megvalósult mobilitás volumene között nyilvánvalóan van összefüggés, általában az alacsony mobilitási hajlandósággal rendelkező országokban (pl. Lengyelország, Szlovákia, Horvátország) a megvalósult mobilitás szintje is a legalacsonyabbak közé tartozik (Orr – Gwosc – Netz, 2011). Ezekben az esetekben a 20%-os célkitűzés 2020-ig történő megvalósítása túlzott elvárás lenne, még akkor is, ha a hallgatók preferenciái idővel változnak. A reális cél hosszú távon minden érintett ország számára az lehet, hogy a mobilitás iránt valóban érdeklődőket segítse a külföldi tapasztalat megszerzésében.

nének – nem gondolhatnak a nemzetközi mobilitásban való részvételre (ezért az a terveikben sem jelenik meg).

A következőkben két európai felmérés eredményeire támaszkodva számba vesszük a nemzetközi hallgatói mobilitást akadályozó tényezőket, majd – összegzés helyett – röviden értékeljük az akadályok lebontására tett erőfeszítések eredményét, és utalunk a még fennmaradó kihívások megoldásának lehetséges módjaira.

A hallgatói mobilitást akadályozó tényezők – eredmények és kihívások

A nemzetközi hallgatói mobilitás akadályainak bemutatásakor az Eurostudent felmérés adataira, valamint az Európai Hallgatói Szövetség (ESU) legfrissebb elemzésére (Bologna with Student Eyes 2012) támaszkodunk. Míg az Eurostudent eredmények a hallgatók közvetlen válaszain alapulnak, addig az ESU a tagországok hallgatói szervezeteinek, a hallgatók képviselőinek megkérdezése révén szerez információt a bolognai célok megvalósulásának előrehaladásáról az egyes országokban. A hallgatói mobilitást akadályozó tényezőket a fenti két forrásban való említésük sorrendjében (amely egyúttal fontossági sorrendet is jelez) az 1. táblázat tartalmazza.

1. táblázat

A hallgatói mobilitás akadályai

EUROSTUDENT IV.	Bologna with Student Eyes 2012 (ESU)
1. Finanszírozás terhei	1. Finanszírozás terhei, anyagi támogatás hiánya
2. Személyes okok (családtól, barátoktól való elválás)	2. A külföldi tanulmányok elismertetésének nehézségei
3. A tanulmányok idejének kitolódása, „csúszás”	3. Információhiány, tanácsadás hiánya
4. A külföldi tanulmányok elismertetésének nehézségei	4. A képzési rendszer rugalmatlansága (a mobilitási félév beillesztésének nehézsége)
5. Elégtelen nyelvtudás	5. Motivációhiány vagy más személyes okok
6. Információszerzés nehézségei	6. Nyelvi nehézségek
7. Korlátozott hozzáférés a mobilitási programokhoz	

Forrás: Orr – Gwosc – Netz (2011), Bologna with Student Eyes 2012

A 1. táblázatból látható, hogy – bár a mintavétel módszere és a minta nagysága a két adatgyűjtésnél eltérő – a válaszadók mindkét esetben nagyjából ugyanazokat a tényezőket említik a hallgatói mobilitás legfontosabb akadályaként, jelentősebb különbségek csak az említés sorrendjében figyelhetők meg. Mind a hallgatói felmérés résztvevői, mind a hallgatói képviselvek munkatársai szerint a mobilitás útjában álló legfontosabb gátló tényező a rendelkezésre álló finanszírozás elégtelensége. Az Eurostudent résztvevői közül elsősorban a kelet- és délkelet-európai országok (pl. Horvátország, Málta, Lengyelország, Észtország, Törökország) hallgatói számára jelent sok esetben vállalhatatlan terhet a mobilitás kiegészítő (az elnyert ösztöndíjon túli) pénzügyi forrásainak előteremtése, míg a hallgatói képviselvek e probléma enyhítésére a mobilitáshoz kapcsolódó finanszírozás növelését, és az anyaország által biztosított ösztöndíjak és hallgatói hitelkonstrukciók mobilitás célországába való akadálytalan átvihetőségének megteremtését sürgetik. Az említett intézkedések fontossága tagadhatatlan, hiszen a hallgatói mobilitásban való részvétel plusz anyagi terhet ró a hallgatókra és családjaikra, amely a legfontosabb egyenlőtlenség-képző tényezőt jelenti a kedvező és a kedvezőtlen társadalmi helyzetűek mobilitáshoz való hozzáférése terén. Ugyanakkor a mobilitási időszak tervezésekor sokan nem veszik figyelembe a hazai felsőoktatási tanulmányok megélhetési és tanulmányi költségeit – ezeket a külföldi tanulmányok ösztöndíjon felüli költségeiből levonva kapjuk meg a hallgatói mobilitáshoz kapcsolódó tényleges plusz kiadásokat – amelyek hasonló árszínvonalú célország választása esetén nem is szükségképpen nagyok. Miközben tehát fontos feladat a mobilitás pénzügyi akadályainak további lebontása, a kedvezőtlen anyagi helyzetű és a kelet-európai országokból érkező hallgatók kiemelt támogatása, sok esetben mindenekelőtt szemléletváltozásra lenne szükség: a hallgatói mobilitásban való részvételt mindinkább a későbbi karrier során megtérülő befektetésnek kellene tekinteni.

A kreditelismertetés, valamint a mobilitási félév tanulmányokba való beillesztésének nehézségei az intézményi szint, illetve a felsőoktatási struktúra rugalmatlanságára utalnak, és mindkét felmérés rangsorában előkelő helyen szerepelnek a mobilitást akadályozó tényezők között. Miközben a Bologna-folyamat elsődleges célja a rugalmas és ezáltal – nemzetközi szinten is – könnyen átjárható felsőoktatási struktúra létrehozása, úgy tűnik, hogy az alap- és mesterképzések zsúfolt tanterveiben sok esetben éppen a mobilitási félévre nem – vagy csak a tanulmányok idejének kitolódása árán – nyílik lehetőség. Több országban komoly problémát jelentenek a kreditelismertetés intézményi, bürokratikus akadályai, amelyek lebontása érdekében az ESU ajánlása szerint növelni kellene a felsőoktatási intézmények és az oktatók hallgatói mobilitás iránti elkötelezettségét. Ennek jó eszköze lehet például a hallgatók mobilitás során szerzett tapasztalatainak, szakmai tudásának beépítése a félév tematikájába (a hazaérkező hallgatók a külföldön szerzett ismereteikről előadást tartanak, amely beleszámít a hazai tantárgyi értékelésükbe). Szükséges lenne továbbá a

képzési programokba mobilitási félév beiktatása, amely a hallgatók mobilitási kedvének növelése mellett a normál tanulmányi időn túl végzetek statisztikáit is javítaná.

Az Eurostudent adatok arra utalnak, hogy a mobilitás akadályainak megítélése is függ a hallgatók társadalmi háttérétől: az alacsonyan iskolázott háttérrel rendelkezők a felsőfokú végzettségű családból érkezőknél nagyobb arányban tekintik jelentős gátló tényezőnek a finanszírozás terheit és a megfelelő nyelvtudás hiányát – amely feltehetőleg összefügg a korlátozott anyagi lehetőségekkel. Szintén elsősorban az alacsony társadalmi státuszú családból származó hallgatók jellemzője a mobilitásra irányuló motiváció hiánya, valamint a mobilitási lehetőségekkel, illetve a mobilitási tapasztalat pozitív hozzáadott értékével kapcsolatos alulinformáltság. Az ESU értékelése szerint az elérhető ösztöndíjakkal, támogatási formákkal kapcsolatos információ- és tanácsadás szintje 2009 óta az országok szintjén valamelyest javult, azonban az egyes intézmények szintjén még mindig nem elegendő a hallgatók nagyobb tömegei mobilitás iránti érdeklődésének felkeltéséhez.

Összességében elmondható, hogy a nemzetközi hallgatói mobilitás akadályainak lebontása 2009 óta lelassult, jelentős előrelépés csupán az adminisztráció, valamint az információszolgáltatás terén történt. Csekély haladás könyvelhető el a hátrányos helyzetű csoportok (elsősorban a testi fogyatékkal élők és egyes nemzetiségek) mobilitási esélyeinek javítása terén. A jövőben a mobilitáshoz való hozzáférés egyenlőtlenségeinek további csökkentésére kell törekedni, amelynek fontos feltétele az esélykülönbségek mérhetővé tétele, a mobilitásból kimaradó csoportok pontosabb azonosítása. Ennek elősegítésére az ESU a mobilitás inkluzivitásának mérését lehetővé tévő indikátor kifejlesztését és egy ehhez kapcsolódó célérték meghatározását javasolja. Szükség van továbbá egy európai szintű mobilitási stratégia kidolgozására, amely – a Bukaresti Nyilatkozat céljaival összhangban – hozzájárulna a mobilitás országok közötti és regionális egyensúlytalanságainak kezeléséhez. Az ESU dokumentum felhívja a figyelmet arra, hogy a 2020-as mobilitási célérték elérésénél messzebbre is kell tekinteni. Hosszabb távon kívánatos lenne a mobilitásban részt vevő hallgatók jogait garantáló európai egyezmény kidolgozása, amely megteremtené a mobilitás finanszírozásának közös alapjait, valamint hozzájárulna a jelenleg még fennálló kreditismertetési és információ-átadási problémák megoldásához.

Hivatkozások

- A strategic framework for European cooperation in education and training – „ET 2020” (2009)
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010-EN:PDF>
- Bologna with Student Eyes 2012: European Students' Union, Brussels, April 2012, <http://www.esu-online.org/asset/News/6068/BWSE2012-online1.pdf>
- Communiqué 2009: The Leuven/Louvain-la-Neuve Communiqué 2009. The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, 28–29 April 2009
http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/leuven_louvain-la-neuve_communique%C3%A9_april_2009.pdf
- Communiqué 2012: The Bucharest Communiqué 2012. Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area, Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, 26–27 April 2012
[http://www.ehea.info/Uploads/\(1\)/Bucharest%20Communique%202012\(2\).pdf](http://www.ehea.info/Uploads/(1)/Bucharest%20Communique%202012(2).pdf)
- Hatos P. (2012): Nemzetközi mobilitási stratégiák és megközelítések, a magyar Campus Hungary program alapjai, In: Berács J. – Hrubos I. – Temesi J. (szerk.) (2012): „Magyar felsőoktatás 2011” – Hazai vitakérdések – nemzetközi trendek, Konferencia dokumentumok, NFKK Füzetek 9. Budapest
- Hrubos I. (2011): Örök felsőoktatási érték – változó hangsúlyokkal, *Educatio*, 2011/2., p. 208–219.
- Lucas, S. R. (2001): Effectively Maintained Inequality: Education Transitions, Track Mobility and Social Background Effects, *American Journal of Sociology*, Vol. 106. No. 6, pp. 1642–1690.
- OECD (2013): Education at a Glance 2013: OECD Indicators, OECD Publishing
<http://dx.doi.org/10.1787/eag-2013-en>
- Orr, D. – Gwosc, C. – Netz, N. (2011): Social and Economic Conditions of Student Life in Europe, Synopsis of Indicators, Final Report, EUROSTUDENT IV 2008–2011, Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld
http://www.eurostudent.eu/download_files/documents/EIV_Synopsis_of_Indicators.pdf
- Raftery, A.E. – Hout, M. (1993): Maximally Maintained Inequality: Expansion, Reform and Opportunity in Irish Education, 1921–1975, *Sociology of Education*, Vol. 66. (January) pp. 41–62.
- Teichler, U. – Ferencz, I. – Wächter, B. (eds.) (2011): Mapping mobility in European higher education, Volume I: Overview and trends, Brussels
http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/2011/aca_en.pdf

Biró Zsuzsanna Hanna

KÖZÉPISKOLAI TANÁRI KARRIER A 20. SZÁZAD ELSŐ FELÉBEN

Hrubos Ildikó kutatásainak fontos területét jelentették a nyolcvanas években a különböző diplomásrétegek – elsősorban a közgazdászok – társadalmi háttérét feltáró tanulmányok. Értelmiségszociológiai vizsgálatai később kiterjeszkedtek a középiskolai tanárok karrieresélyeinek bemutatására is (Hrubos, 1993). Munkásságának ehhez a vonulatához szeretne a dolgozat kapcsolódni, amely a címben felvetett kérdésre – lévén a téma történeti – a történeti szociológia eszközeivel adja majd meg a választ.¹

Mikor mennyit ért a bölcsészdiploma?

A bölcsészdiploma „értékét” itt most azon a módon fogjuk „mérni”, milyen esélyei voltak a bölcsészkarok² végzettjeinek a 20. század első felében középiskolai tanárrá válni. Mivel már a századfordulón a végzettek háromnegyede tanári képesítő vizsgát tett, s – mint ezt látni fogjuk – változó arányban, de jelentős részük helyezkedett el valamely középiskolában, ezzel a karrierpályával kiemelten kell foglalkoznunk.

Először leírást adunk a tanárrá válás lehetőségeiről az időtengely mentén, majd megvizsgáljuk a fontosabb demográfiai jellemzők – mint a vallás, a nemi hovatartozás és a nemzetiségi háttér – szerepét a bölcsésztanári diplomával rendelkezők elhelyezkedésében.

A téma bemutatásához egy olyan személysoros adatbázist használunk fel, amely (súlyozva) 16 405 bölcsészdiplomás anyakönyvi és/vagy diplomakönyvi

¹ Jelen tanulmány a szerző 2013-ban megvédett PhD disszertációjának két alfejezete alapján készült. Biró Zsuzsanna Hanna: *Német szakos bölcsészek és középiskolai német-tanárok Magyarországon (1895–1945). Kollektív életúttelemezés.* PhD disszertáció, Budapest, ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola

² A pesti, a pécsi és a debreceni egyetemen mind a humánszakok, mind a reálszakok a bölcsészkarhoz tartoztak. Ennél fogva a kolozsvári illetve a szegedi egyetemen is beszámítunk mindenkit, akinek egyetemi végzettsége volt.

adatait tartalmazza az 1873–1950 közötti időszakból.³ A kérdés, ami érdeklődésünk homlokterében áll: milyen eséllyel kerülhettek be a bölcsészdiplomával rendelkezők a középiskolák tanári karába. A bekerülés valószínűségét többféle módon is megállapíthatjuk – ezek közül mi most három megközelítést választottunk: Milyen arányban váltak középiskolai tanárrá a) az aktív korú, b) a frissen diplomázott és c) a fiatal pályakezdő bölcsészek?

Legelőször az aktív korú bölcsészoklevéllel rendelkezők előfordulását vesszük szemügyre. A korszakra jellemző életkori adatok alapján, a 22 és 65 év közötti diplomásokat tekinthetjük a tanári alkalmazás szempontjából „aktív korúnak”.

Az 1-es táblázat vastagon kiemelt arányszámai világosan mutatják, mi volt az általános tendencia: a 20. század első felében folyamatosan romlik az esélye, hogy egy bölcsészdiplomást a középiskolai tanárok között megtaláljunk. Ezt az egyértelműen „romló” tendenciát csak a területi visszacsatolások által „gerjesztett” konjunktúra fordította meg, amiből a férfi és a női nem közel azonos mértékben „profitált”.

1. táblázat

Középiskolai tanárok előfordulása az aktív korú (22–65 év közötti) bölcsészdiplomások között (a kolozsvári diplomások nélkül)

	Mind			Férfiak			Nők		
	Aktív korú bölcsészdiplomások	Ebből tanár		Aktív korú bölcsészdiplomások	Ebből tanár		Aktív korú bölcsészdiplomások	Ebből tanár	
	N	N	%	N	N	%	N	N	%
1906	3908*	1412	36,1	3808	1403	36,8	100	9	9
1916	5617	1711	30,5	5122	1663	32,5	495	48	9,7
1922	6274	1600	25,5	5287	1463	27,7	987	137	13,9
1928	7159	1590	22,2	5619	1400	24,9	1540	190	12,3
1936	9891	1757	17,8	6936	1434	20,7	2955	323	10,9
1942	11035	2335	21,2	7423	1800	24,2	3612	535	14,8

* Az 1863–1872 között diplomázók becsült számát hozzáadtuk (évi 50 diplomás $\times$ 10 év).

³ Az adatbázis a Karády Viktor és Nagy Péter Tibor által vezetett „Culturally Composite Elites, Regime Changes and Social Crises in Multi-Ethnic and Multi-Confessional Eastern Europe. (The Carpathian Basin and the Baltics in Comparison – cc. 1900–1950)” című kutatás keretében jött létre a European Research Council támogatásával. (FP7 – 230518, <http://elites08.uni.hu>)

A másik általános jellemző, ami minden metszetünkénél kimutatható, hogy a bölcsészdiplomás nők esélye – ha a végzettek és az alkalmazottak számából indulunk – a tanári állások megszerzésére nagyjából feleakkora volt, mint a férfiaké. A kép persze megtévesztő, hiszen a nők esélyei nehezen mérhetők fel a nélkül, hogy tudnánk, hányan voltak, akik ténylegesen versenybe szálltak ilyen állásokért. Azt is fontos megjegyeznünk, hogy az iskolai piac bővülése 1919 és 1938 között a nőknek kedvezett: a fiúiskolák száma 25%-kal nőtt, a lányiskoláké pedig 68%-kal emelkedett. A tanulói létszám bővülésében még nagyobb volt az eltérés: miközben ugyanebben az időszakban a leányiskolák tanulói száma majdnem megkétszereződött, a fiúiskoláké csak 13%-al gyarapodott. Ennek hatása a '20-as években már érződik is: a nők alkalmazási esélye itt éri el a férfi-ráta felét. A viszonylag alacsony szintű elhelyezkedési ráta a nőknél azért nem feltétlenül a munkaerőpiac szűkösségének, mint inkább a bölcsészkar „túlképzésnek” köszönhető: sokkal gyorsabb ütemben nőtt a női diplomások száma, mint ahogy azt a munkaerőpiac fel tudta volna venni. 1922-ben kevesebb, mint ezer aktív korban lévő női diplomást látunk, tizennégy év múlva már csaknem háromezer női diplomásról tudunk – a növekmény tehát másfél évtized alatt háromszoros. A gyarapodás ezen ütemével sem az intézetek, sem a tanulók számbeli növekedése nem tudott lépést tartani.

A 2. táblázat csak a „frissen diplomázottak” között fellelt középiskolai tanárok abszolút és relatív számait mutatja. „Frissen diplomázottaknak” azokat tekintjük, akik az adott mintaévet megelőző tíz éven belül szerezték meg a tanári képesítésüket. Szociológiai korukat tekintve, tehát, itt egy-egy „diplomás generációról” beszélhetünk. A bölcsészgenerációk összehasonlításánál nem csak a két történelmi korszak között, hanem az egyes időszakok között is jelentős különbségeket állapíthatunk meg.

2. táblázat

Középiskolai tanárok előfordulása a frissen diplomázott bölcsésztanárok és bölcsészdoktorok között nemek szerint bontva (a kolozsvári bölcsészek nélkül)

	Férfiak			Nők		
	Friss bölcsészdiplomás	Ebből tanár		Friss bölcsészdiplomás	Ebből tanár	
	N	N	%	N	N	%
Tanári diplomát szerzett						
1896–1905 között	864	621	71,9	18	5	27,8
1906–1915 között	1970	758	38,5	259	30	11,6
1912–1921 között	1277	480	37,6	391	79	20,2
1918–1927 között	1001	381	38,1	555	100	18,0
1926–1933 között	1265	362	28,6	1300	152	11,7
1932–1941 között	1584	640	40,4	1381	232	16,8

	Férfiak			Nők		
	Friss bölcsész-diplomás	Ebből tanár		Friss bölcsész-diplomás	Ebből tanár	
	N	N	%	N	N	%
Csak doktori diplomát szerzett						
1896–1905 között	36	5	13,9	0	0	0
1906–1915 között	292	26	8,9	44	0	0
1912–1921 között	239	5	2,1	72	0	0
1918–1927 között	346	25	7,2	173	6	3,5
1926–1935 között	511	26	5,1	213	5	2,3
1932–1941 között	694	83	12,0	299	12	2,2

A 20. század elején még egészen rendkívüli a tanárrá válás esélye: a férfiaknál négyből három diplomás lett alkalmazott, de még az alig számba vehető női diplomások között is szignifikánsan jobbak a tanári elhelyezkedési mutatók, mint az 1910 utáni években. A dualizmus kori bölcsészek helyzete, tehát, a századfordulón volt igazán kedvező.

Ennek hátterében nem elsősorban a középiskolák, hanem a tanulói létszám gyors ütemű gyarapodása állt; az intenzív bővülés azonban a századforduló után megtorpant, ami úgy a férfi, mint a női bölcsészek alkalmazásában erős visszaesésként regisztrált. A nőknél korábban minden negyedik, majd csak minden tizedik diplomás talál középiskolai állást magának, a férfiaknál pedig a közel 75%-os alkalmazási ráta esik le alig 40%-ra.

A '30-as évekig a férfi diplomásoknál már nem is érzékelhetünk változást; a nőknél viszont kiemelkedő időszaknak számítanak még az 1910-es évek is. Ennek magyarázatát két oktatástörténeti folyamatban keresnénk: egyrészt, ebben az időszakban nő meg ugrásszerűen a leány-középiskolák száma (1905-ben 27 ilyen iskolát tartottak nyilván, tíz év múlva már 35 működik); másrészt, 1916 után az érettségit adó leánygimnáziumok nagyobb igényt támasztanak kvalifikált oktatókra, ami a nőknél a bölcsészdiplomák felértékelődéséhez vezet.

Komolyabb változást a tízes évek után a harmincas években tapasztalhatunk, mégpedig két irányban: az 1930-as évek első felében nagyarányú bölcsész túlkínálat jelenik meg az oktatási piacon, ami a frissen diplomázottak elhelyezkedési esélyeit súlyosan érinti (8-10 százalékponttal esik vissza a tanári alkalmazásuk aránya). Az 1930-as évek végén viszont – köszönhetően a területi visszacsatolásoknak – konjunktúra van az oktatási piacon, így az elhelyezkedés valószínűsége a férfiaknál és a nőknél egyaránt jelentősen javul.

A gyorsan változó piaci viszonyok még azon bölcsészek elhelyezkedésére is kihatással voltak, akiket nem alkalmazhattak volna középiskolai tanárként. Itt azokra a bölcsészdoktorokra gondolunk, akiknek nem volt tanári képesítése (lásd a 2. táblázat alsó részében). A nők ebben kevésbé voltak érintve, mert

nem sokan vállalták, hogy kizárólag doktorival fejezzék be a tanulmányaikat – s mint látható, ez a nők részéről reális helyzetfelismerésnek számított, hiszen sokkal ritkábban alkalmazták őket tanári oklevél nélkül, mint a férfiakat.

A 3. táblázat segítségével korcsoportok szerinti összehasonlítást is tehetünk. A „fiatal pályakezdő” bölcsészdiplomások közé azokat soroltuk be, akik a diplomázás évében még nem töltötték be a harmincadik életévüket.

3. táblázat

Középiskolai tanárok előfordulása a fiatal pályakezdő bölcsészdiplomások között
(a kolozsvári bölcsészek nélkül)*

	Férfiak			Nők		
	Pályakezdő bölcsészdiplomás	Ebből tanár		Pályakezdő bölcsészdiplomás	Ebből tanár	
	N	N	%	N	N	%
1906	814	348	42,8	56	2	3,6
1916	925	194	21,0	219	19	8,7
1922	606	166	27,4	406	48	11,8
1928	616	90	14,6	457	27	5,9
1936	1182	126	10,7	936	50	5,3
1942	890	171	19,2	553	55	9,9

* Az adott évben kevesebb, mint 30 éves.

A 3. táblázat alkalmazási arányszámaiból kiolvasható, hogy a dualizmus korában a pályakezdő férfiak helyzete nagyságrendileg kedvezőbb volt, mint a nőké: a 30 év alattiak csaknem fele szerezhettek állást valamely középiskolában, ez a nők 3,6%-ról mondható csak el. Ha a pályakezdő nők elhelyezkedési aránya sokkal alacsonyabb, mint a friss diplomásoké, akkor – logikusan – ebből az következik, hogy a századfordulón végzett és az 1906-os zsebkönyvben már középiskolai tanárként megjelent nők többsége a diplomázás, vagy akár az egyetem megkezdése előtt már alkalmazásban volt, avagy csak idősebb korban kezdett neki a tanulmányainak.

Az 1916-os év a háború miatt nehezen értelmezhető. A fiatalabb nemzedékekből valószínűleg többen vonultak a frontokra, így a pályakezdő férfiak alkalmazásában megmutatkozó erős zuhanás nem feltétlenül mérvadó. A nőknél ebben a korszakban még mindig viszonylag alacsony arányú az elhelyezkedés, de növekvő tendenciát mutat egészen a húszas évek végéig.

1928-ban mind a férfiak, mind a nők elhelyezkedési esélye csökken a fiatal pályakezdők körében. Ez azért rendkívül meglepő, mert ilyen irányú változást a friss diplomások között csak a nőknél, s náluk is csak igen halványan érzékelünk. A pályakezdők is mind friss diplomások, csak éppen olyanok, akik „királyi úton” jutottak el a minősítésükig – tehát, itt kimondottan a legfiatalabb korcsoportokhoz tartozók alkalmazásáról van szó, kiknek esélye a tanári ál-

lásokra a Horthy-korszakban az 1920-as évek végétől az 1930-as évek végéig gyengül, mégpedig a nőknél erősebben.

A nemi különbségre magyarázat lehet, hogy a mortalitás vagy a fluktuáció a férfiaknál volt nagyobb, így a pályakezdők náluk jobb esélyekkel indultak. A másik lehetséges ok pedig talán ott keresendő, hogy a Horthy-korszak egyes időszakaiban – pl. az értelmiségi munkanélküliség megjelenésével – több férfi tanárt alkalmaztak a leányiskolákban, így a pályakezdő nők a hasonló életszakaszban álló férfiakhoz képest hátrányt szenvedtek.

Az első hipotézisünk ellenőrzésére az 1934/35-ös óvó- és oktatószemélyzeti felmérést használjuk fel. A 4-es táblázatban nem a férfiak és a nők esélyei jelennek meg, hanem azt látjuk, hogy a kormegoszlás mennyire volt egyenletes a férfi és női tanerőn belül.

4. táblázat

A fiatal pályakezdők aránya a középfokú intézmények főfoglalkozású tanszemélyzetében 1934/35-ben nemek szerinti bontásban

	Férfiak			Nők		
	20–25 évesek aránya	25–29 évesek aránya	Összes férfi Tanerő	20–25 évesek aránya	25–29 évesek aránya	Összes női tanerő
Polgári iskolák	0,8%	9,6%	1320	1,6%	7,5%	2127
Tanító/nőképzők	0,4%	10,4%	251	3,1%	14,4%	353
Felső kereskedelmi iskolák	0,5%	12,5%	424	1,9%	16,0%	162
Középfiskolák	0,6%	12,0%	2370	1,8%	19,9%	662

Forrás: Magyarország óvó- és oktatószemélyzetének statisztikája az 1934/35. tanévben. Magyar Statisztikai Közlemények, Új sorozat, 103. kötet, Budapest, 1937. – 17. és 18. táblák: a főfoglalkozású tanerők száma kor, családi állapot és szolgálati idő szerint.

Ha abból indulunk ki, hogy a középiskolai tanárok kora 25 és 65 év közé tehető, akkor minden öt éves korcsoportba – feltéve, hogy egyenletes a kormegoszlás – az oktatói személyzet 12,5%-a kerül. Ehhez képest, amint ezt a 4-es táblázat adatai mutatják, a nők aránya a 25–29 éves korcsoportnál közel 20%, a férfiaké pedig az általunk elméletileg kiszámított értékhez közeli: 12%. A női tanerő tehát a Horthy-korszakban már relatíve fiatal: nem a férfiak, hanem a nők közül „esnek ki” ki az idősebb korosztály tagjai. Ezt támasztják alá a bölcsésztanárok életkoradatai is: 1936-ban a férfiak átlagéletkora 44 év, a nőké 38, ami elsősorban abból adódik, hogy a nők 50 éves kor felett minden életkori kategóriában alulképviseltettek a férfiakhoz képest. Vagyis: számos nő felhagy a tanári tevékenységével, még mielőtt a szolgálati idejét letölténé. A nemek között hasonló különbségeket mértek 1934/35-ben a felsőkereskedelmi iskolák és a tanító/nőképzők tanári karában is. (A polgári iskolai tanítókra ez már nem áll.) Ezekből

az adatokból az következik, hogy a fiatal pályakezdő nők elhelyezkedési esélyeit az idős kollégák hosszú pályafutása nem akadályozhatta meg.

Marad tehát a másik hipotézis, miszerint a Horthy-korszak egyes időszakai-ban a leányiskolák a férfi jelentkezőket helyezték előnybe a nőkkel szemben. Ez igaz, de a korszak elején sokkal jellemzőbb, mint a korszak végén. 1922-ben a leányiskolák minden típusában vannak fiatal pályakezdő férfiak – a legtöbbször a leánygimnáziumokban jelent meg (24,6%). Ez az arány azonban 1936-ra lecsökken (13%) – vagyis a nőkkel szemben egyre ritkábban alkalmaznak a leányiskolák férfi tanerőt.

A magyarázat a fiatal pályakezdők alacsonyabb elhelyezkedési valószínűségére a harmincas években tehát nem itt keresendő, hanem az álláslehetőségek drasztikus beszűkülésében. A tanárok számában ugyanis az 1920-as években nincs érdemi gyarapodás, miközben a tanulói létszám egy kis megtorpanás után folyamatosan nő. Érdemi változást csak a harmincas évek második feléhez – addig kihalásos alapon tölthetők be újabb állások. „Értelmiségi túlkínálatról” kevésbé⁴, „pangó piacról” annál inkább beszélhetünk – ez általában is megnehezítette a bölcsészdiplomások elhelyezkedését, de a pályakezdők helyzetét szinte reménytelenre tette.⁵

Összegzés

A korcsoportos elemzés, tehát, újabb elemekkel egészítette ki az eddig felvázolt képet:

A dualizmus korában elsősorban a századforduló jelentett komoly lehetőséget a bölcsészdiplomák értékesítésére a középiskolai piacon. A nők számára – átmenetileg – konjunktúrát teremtett a leány-középiskolák elterjedése illetve kiépülése is, ami az 1920-as évek első felében végzeteknél még érezte pozitív hatását. Trianon után egészében véve jelentősen csökkent a bölcsészdiplomák értéke, ami az 1920-as évek második felében mindkét nem képviselőit hátrányosan érintette, de különösképpen a fiatal pályakezdők elhelyezkedési esélyeit rontotta számottevően. Az 1930-as évek második felétől újra javulni

⁴ Hajdu Tibor számításai szerint, a forradalmak után a B-lista kétszeri alkalmazásával mintegy 26 000 köztisztviselő került ki a rendszerből, köztük 4500 tanárral és tanítóval, ezért nem látja indokoltnak „értelmiségi túlkínálatról” beszélni egy olyan országban, ahol képzett munkaerőre minden szektorban és ágazatban égetően szükség volt. Lásd: Hajdú (1980:30–31). A pedagógus-elbocsátásokról részletes dokumentációval szolgál még Balogh-Szabolcs (1963).

⁵ A tanári zsebkönyveinkben egy nagyon fontos csoportja az oktatószemélyzetnek „láthatatlan” maradt, ami ugyancsak magyarázata lehet a pályakezdők szerényebb jelenlétének: az óraadói vagy helvettes tanári státuszban dolgozó pedagógusok. Jóború szerint, a válságos időszakban akár 5–10 év várakozási idő is eltelhetett a rendes tanári státusz elnyeréséig. Vö.: Jóború (1963:112).

kezdenek a bölcsészdiplomások karrierkilátásai, amit a középiskola-típusok bővülése illetve az újabb iskolaalapítások mellett elsősorban a visszacsatolt területeken keletkezett álláslehetőségek idéztek elő. A nők alkalmazásának valószínűsége a vizsgált időszakban mindvégig elmaradt a férfiakétól (körülbelül feleakkora az elhelyezkedési esélyük), ami nem mond ellent annak, hogy a nőoktatás expanziója illetve a nemi szeparáció kiterjesztése csak javított a nők kilátásain, azt viszont jelzi, hogy a nők egyre erősebb részvétele a bölcsészképzésben meghaladta a fellelvőpiac növekedésének ütemét.

Az elhelyezkedésben szerepet játszó demográfiai tényezők

1945 előtt a magyarországi iskolarendszer alapvetően két strukturális jellemzővel bírt: az egyik a felekezeti, a másik a nemi tagoltsága. Adatbázisunk alapján először is leírást adunk arról, hogy e szegmentált piacon a középiskolák tanárai milyen mértékben voltak szegregáltak, illetve milyen helyzetekben adódott lehetőség a szegmensek közötti átjárásra.

Felekezeti hovatartozás

Az iskolai piac felekezeti megosztottságáról szólnak az első statisztikai tábláink (5. és 6. táblázatok). A vastagon kiemelt értékekből kiolvasható, hogy a bölcsésztanárok, amennyiben felekezetük saját iskolákat tartott fenn, a dualizmus idején közel kétharmad részben, a két világháború között egyharmad vagy felerészben a saját felekezeti intézményeikben helyezkedtek el.⁶

⁶ Ez nem önrekrutációs mutató, hiszen nem soronként néztük a tanári megoszlást. Ha felekezeti iskolák szerint vizsgálódunk, az önrekrutáció mértéke: a római katolikus iskoláknál 89–94%, a görög katolikusoknál 95%, a reformátusoknál és evangélikusoknál 84–85%. A dualizmus kori középiskolák közül hasonló adataink a tanítóképzők hallgatóságával kapcsolatban vannak. 1906–1919 között a hallgatói önrekrutáció mértéke a római katolikus tanítóképzőkben 90%, a görög katolikusoknál 75%, a reformátusoknál és evangélikusoknál 80% körüli. Lásd: Donáth (2008:9–13). Karády Viktor azt is megállapítja, hogy 1919 után a felekezeti iskolák mind inkább a saját felekezetükből rekrutálnak diákokat. Ez a tendencia a tanároknál is érvényesül: a Horthy-korszakban a római katolikus iskolák tanárai között már 96%-ban, a református iskolákban 85%-ban, az evangélikusoknál 89%-ban azonos felekezetűek oktatnak. Vö.: Karády (2000:183–184).

5. táblázat

A középiskolai bölcsésztanárok megoszlása az egyes felekezeti csoportokon belül az iskola típusa szerint a dualizmus korában

Az állam rendelkezése vagy vezetése alatt álló iskolák	Tanárok felekezete							
	Római kat.	Görög kat.	Ref.	Ev.	Zsidó	Görög keleti	Unit.	Összes Tanár
Római katolikus	45,4	10,8	2,1	1,9	9,5	0,0	5,9	26,6
Görög katolikus	0,0	29,2	0,2	0,0	0,0	0,0	0,0	0,9
Királyi katolikus ¹	11,1	9,2	2,1	2,7	3,8	15,0	2,0	7,6
Erdélyi katolikus ²	4,0	1,5	0,6	0,4	1,0	0,0	0,0	2,5
Református	2,6	0,0	64,1	5,7	5,7	0,0	7,8	16,5
Evangelikus	1,1	0,0	3,4	64,5	1,0	0,0	0,0	9,2
Unitárius	0,3	0,0	1,5	0,0	1,9	0,0	60,8	2,0
Egyesült protestáns	0,1	0,0	0,2	0,4	1,0	0,0	0,0	0,2
Görög keleti	0,0	21,5	0,0	0,0	0,0	65,0	0,0	1,2
Zsidó	0,2	0,0	0,0	0,0	3,8	0,0	0,0	0,3
Állami	25,5	23,1	20,7	20,2	54,3	15,0	21,6	24,9
Községi/városi	7,5	4,6	3,4	2,7	15,2	5,0	2,0	6,2
Magán	1,4	0,0	0,6	0,8	2,9	0,0	0,0	1,2
Társulati	0,8	0,0	1,1	0,8	0,0	0,0	0,0	0,7
Mind	100	100	100	100	100	100	100	100
N	1194	65	473	262	105	20	51	2170
Tanárok megoszlása vallás szerint	55,0	3,0	21,8	12,1	4,8	0,9	2,4	
Diplomások* megoszlása vallás szerint	51,9	3,1	17,1	12,7	11,6	1,8	1,7	
Reprezentációs érték a tanárookra	1,1	1,0	1,3	1,0	0,4	0,5	1,4	

Adathiány: a bölcsésztanárok vallásában 29,4%

¹ A tanulmányi alap által fenntartott, katolikus jellegű, de az államihoz hasonlóan igazgatott iskolák

² Hasonló, az erdélyi tanulmányi alaptól fenntartott iskolák

* 1920 előtti diplomázók (N=7643)

A saját felekezeti intézményeihez legerősebben kötődő tanári csoportok a protestáns illetve az ortodox közösségek tagjai. Sem a római, sem a görög katolikusok, de később még az izraeliták sem jelennek meg olyan erősen felülreprezentált csoportként a saját iskoláikban, mint a református, evangélikus, unitárius vagy görögkeleti vallásúak.

Ennek magyarázata a katolikusoknál elsősorban az, hogy a katolikus iskolák nagy részét szerzetes- és apácarendek működtetik, így ezen intézmények csak korlátozottan állnak nyitva a „világi” katolikusok előtt – így a nem szerzetes tanárok elsősorban a királyi katolikus és állami iskolákban keresnek helyet maguknak. A protestánsok jelenléte az állami szektorban ugyancsak megnő a két világháború között, de ennek már nem az egyházi iskolák zártabb rendszeréhez van köze, hanem ahhoz, hogy őket „érzékenyebben” érinti Trianon. Az unitáriusok mindkét középiskolája⁷, az evangélikusok intézményeinek majdnem kétharmada a Trianoni határokon kívülre kerül; egyedül a református egyház volt képes talpon maradni: 27 iskolájukból 21 marad az országhatáron belül.

Ez a tanárok elhelyezkedésére is természetesen kihatott: a protestánsok iskolái között mindig is volt némi „átjárás”, amit az I. világháborút követően az evangélikusok igyekeztek a lehetőségekhez képest kihasználni (ennek eredményeként csaknem minden tizedik evangélikus bölcsészdiplomás valamely református iskola alkalmazottja lett).

A másik követhető stratégia – mindazon vallási csoportok számára, akik nem rendelkeztek megfelelő számú iskolával – a világi piacon való érvényesülés volt. Ezt a lehetőséget próbálták meg kiaknázni a zsidók, főleg a dualizmus idején, valamint az unitáriusok, a görög katolikusok és a görögkeletiek a két világháború között. Elsősorban az állami, a városi (az izraelitáknál különösen a fővárosi) középiskolák játszottak ebben döntő szerepet. Meg kell azonban említenünk a magán- és társulati iskolákat is, melyek ugyancsak a felekezeti iskolákkal nem, vagy nem megfelelő számban rendelkező diplomás csoportok számára nyújtottak álláslehetőséget. Megint felsorolhatnánk, hogy ebben a görögkeleti, görög katolikus és a zsidó vallásúak voltak érintve, de a zsidók helyzete a Horthy-korszakban alapvetően más, mint a többi felekezeté.

Az izraelita felekezetű bölcsésztanárok a '20-as, '30-as években nemcsak a keresztény iskolákból szorulnak ki teljesen (1919 előtt a zsidók egyötöde tanít valamely keresztény intézményben – ez az arány 1919 után 2,5%-ra apad), hanem a korábban számukra elsődleges célpontot jelentő állami iskolák is bezárnak előttük. (Ez különösen a zsidó nők lehetőségeit korlátozza látványosan.) A szűkülő piacon a saját iskoláikon kívül nem igen marad számukra más hely, mint a magánintézmények (alapítványi és magániskolák) tanári karában.

⁷ Ez ezért nem látszik a táblázatban, mert ott beszámítottuk az 1942-es év adatait is.

6. táblázat

A középiskolai bölcsésztanárok megoszlása a nagyobb felekezetekhez tartozókon belül az iskola típusa szerint a Horthy-korszakban

Az állam rendelkezése vagy vezetése alatt álló iskolák	Tanárok felekezete							Összes tanár
	Római kat.	Görög kat.	Ref.	Ev.	Zsidó	Görög-keleti	Unit.	
Római katolikus	34,4	14,8	1,8	1,9	1,3	0,0	4,3	22,0
Királyi katolikus	7,0	18,0	1,1	1,2	0,9	15,4	0,0	5,0
Erdélyi katolikus*	0,9	0,0	0,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,6
Református	0,9	0,0	53,1	9,4	0,4	0,0	0,0	12,4
Evangelikus	0,2	0,0	2,0	37,9	0,4	0,0	0,0	4,5
Unitárius*	0,0	0,0	0,1	0,0	0,0	0,0	30,4	0,2
Egyesült protestáns*	0,0	0,0	0,8	0,5	0,4	0,0	0,0	0,2
Görög keleti*	0,0	0,0	0,2	0,2	0,0	7,7	0,0	0,1
Zsidó	0,0	0,0	0,1	0,0	38,9	0,0	0,0	2,2
Állami	44,4	59,0	33,1	38,6	33,2	61,5	56,5	41,2
Községi/városi	8,6	3,3	5,3	6,8	14,8	7,7	8,7	8,0
Magán	2,0	0,0	1,5	1,9	3,5	7,7	0,0	1,9
Társulati	1,5	4,9	0,7	1,6	6,1	0,0	0,0	1,6
Mind	100	100	100	100	100	100	100	100
N	2540	61	844	427	229	13	23	4137
Tanárok megoszlása vallásuk szerint	61,4	1,5	20,4	10,3	5,5	0,3	0,6	
Diplomások** megoszlása vallásuk szerint	56,8	2,1	18,5	10,5	10,2	0,9	0,8	
Reprezentációs érték a tanárookra	1,1	0,7	1,1	1,0	0,5	0,3	0,7	

Adathiány: a bölcsésztanárok vallásában 1,1%

* Csak 1942-ben fordulnak elő a visszacsatolt területeken.

** 1880 után diplomázók (N=15 842)

Az 5. és 6. táblázatok alsó részében találunk még három adatsort. Ezek azt fejezik ki, hogy az egyes felekezeti csoportok a bölcsészképzésben való részesedésükhöz képest milyen valószínűséggel váltak középiskolai tanárrá. E tekintetben megint az izraeliták erős alulreprezentáltsága érdemel figyelmet.

A tanárok között általában azok a felekezetek alulképviseltettek, melyek nem rendelkeznek saját iskolákkal, illetve, a szaktanár-utánpótlásuk is alacsony szinten maradt. A két világháború között ez érvényes a görögkeleti, a görög

katolikus és az unitárius felekezetekre, de egyáltalán nem jellemző az izraelitákra. A zsidó vallásúak esélyhátránya mégis mindkét korszakra igen jellemző – a mögöttes tényezők azonban részben eltérőek. A dualizmus idején még a saját felekezeti iskolák hiánya tekinthető a hátrányos helyzet legfőbb okának; a Horthy-korszakban azonban nem ebben, hanem a zsidók elleni diszkriminációs intézkedésekben, illetve az egyre általánosabban jelentkező zsidóellenes attitűdben kell keresnünk a feltűnően ritka alkalmazás magyarázatát.

A katolikus tanárok esélyei jelentik a másik végpontot az elhelyezkedési skálán. A dualizmus korában a római katolikusok mozogtak a legszélesebb piacon: az egyház illetve a szerzetes- és apácarendek által fenntartott intézményeken kívül a királyi katolikus és általában az állami iskolák kínálták a legtöbb álláslehetőséget a számukra, de jelen voltak a magániskolákban, sőt még a protestánsok egyes intézeteiben is. A görög katolikusok 1919 előtt kihasználták kettős kötődésüket, így befogadásra leltek mind a római katolikus, mind a görögkeleti közösség részéről. Erre rá is voltak szorulva, mivel mindössze két középiskolával rendelkeztek, ugyanakkor 3%-át adták mind a bölcsészeknek, mind a tanároknak, ami majdnem kétszerese pl. az unitáriusok részesedésének. A görög katolikus és ortodox iskolák eltűnésével a görög katolikus bölcsésztanárok az állami és királyi katolikus iskolákban érvényesülhettek, de amint a 6. táblázatban látható, ez nem érte el a bölcsészképzésben vállalt szerepük mértékét.

Társadalmi nem

A középiskolázás másik strukturáló tényezője a nemek szerinti elkülönítés. A nők alkalmazása a férfiak számára kijelölt intézményekben a korabeli normákkal ellenkezett. A statisztikai évkönyvekből ismert adatokból nem derül ki, hogy az alkalmazott tanárnők bölcsésztanárok voltak-e, vagy alacsonyabb minősítéssel dolgoztak valamely középiskolában. Elméletileg azonban nem szabad kizárnunk, hogy magas kvalifikációval rendelkező hölgyek is jó eséllyel tudtak reáliskolai állásokra pályázni.

7. táblázat

A középiskolai bölcsésztanárok megoszlása a fiú- és lányiskolák között nemek szerint

	Férfiak				Nők			
	1906	1916	1928	1936	1906	1916	1928	1936
Fiúiskolában tanít	96,4%	97,7%	90,3%	91,9%	22,2%	9,2%	2,0%	1,2%
Lányiskolában tanít	3,6%	2,3%	9,7%	8,1%	77,8%	90,8%	98,0%	98,8%
Összesen	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
N	2082	2374	1679	1626	18	65	203	334

A 7. táblázat tanúsága szerint, a tendencia a bölcsészdiplomás nőknél is egyértelműen a nemi szeparáció irányába mutat: míg 1906-ban a nők egyötöde tanított fiúintézményekben, húsz év múlva ez már csak a nők 1,2%-ára igaz. A leányiskolák expanziója mindezt természetesen támogatta; ellenben a férfiakról nem mondhatjuk el, hogy teljesen szeparáltan működtek volna. A bölcsészvezettségű férfiak még a Horthy-korszakban is sikerrel pályázhattak leányiskolai állásokra. A nemi szeparáció tehát a nők álláslehetőségein úgy javított, hogy közben nem korlátozta a férfiakét.

Az egyes felekezeti csoportokon belül a nők elhelyezkedésének elsősorban az szabott határt, hogy volt-e az adott felekezetnek leányiskolája. A 8. táblázatból világosan kitűnik, hogy ez igen erős összefüggés a női karrieresélyek szempontjából.

8. táblázat

A női bölcsésztanárok megoszlása a fenntartók szerinti iskolatípusok között (1916–1942)

Iskolatípusok fenntartók szerint	Középiskolák*		Tanárnők	
	N	%	N	%
Állami	14	24,1	261	33,8
Községi/városi/fővárosi	7	12,1	158	20,5
Királyi katolikus	1	1,7	3	0,4
Római katolikus	19	32,8	165	21,3
Zsidó	2	3,4	24	3,1
Magán	5	8,6	35	4,5
Társulati	3	5,2	39	5,1
Református	4	6,9	60	7,8
Evangelikus	3	5,2	28	3,6
Mind	58	100	773	100

* Forrás a leány-középiskolákhoz: Mészáros (1988)

Az 5. és 6. táblázat alsó soraiban az összes tanárrá váló bölcsészre már megadtuk az egyes felekezeti csoportok reprezentációs mutatóit. A 9-es táblán azt is láthatjuk, mely felekezeti csoportok erősítették a nők részvételét a középiskolai oktatásban. A dualizmus idején ez mindenneke előtt a katolikus kör. Nem csak a római katolikus leányiskolákban, hanem az állami iskoláktól a magániskolákon át a más felek által fenntartott intézményekig minden intézménytípusban messze magasabb arányban találunk katolikus tanárokat, mint ami a bölcsészdiplomás hányadukból következne.

9. táblázat

Az alkalmazott női tanárok és a bölcsészdiplomás nők megoszlása felekezetek szerint a két korszakban

	Tanárnők				Bölcsészdiplomás* nők				Tanárnők reprezentációs értékei	
	Dualizmus		Horthy-korszak		Dualizmus		Horthy-korszak		Dualizmus	Horthy-korszak
	N	%	N	%	N	%	N	%		
Római katolikus	40	64,5	435	62,4	201	43,9	2351	58,4	1,5	1,1
Görög katolikus	2	3,2	9	1,3	9	1,9	63	1,6	1,7	0,8
Református	7	11,3	125	17,9	57	10,5	646	16,0	0,9	1,1
Evangelikus	3	4,8	75	10,8	41	9,0	345	8,6	0,5	1,3
Zsidó	9	14,5	48	6,9	142	31,0	582	14,5	0,5	0,5
Görögkeleti	1	1,6	4	0,6	5	1,0	19	0,5	1,6	1,2
Unitárius	0	0	1	0,1	3	0,7	18	0,4	0,0	0,3
Mind	62	100	697	100	458	100	4024	100		

Adathiány: dualizmus – diplomásoknál: 25,7%, tanároknál: 20%; Horthy-kor – diplomásoknál: 5,2%

* A dualizmus idején az 1920 előtt diplomázók, a Horthy-korszakban minden női diplomás.

Ezt az erős katolikus felülreprezentációt a tanárnők között a katolikus iskolák száma egyébként 1919 előtt nem indokolná: mint ez Mészáros István gyűjtéséből ismeretes, 1922-ig az érettségit adó leányiskolák között 8 állami, 1 városi (Kolozsvár), 3 fővárosi és 1 községi, 1-1 magán, evangélikus és református, és mindössze 4 római katolikus leányiskola működött. A katolikusok tehát a dualizmus végén a leányintézetek egyötödét adták, ehhez képest az azonos időszakban alkalmazott tanárnők csaknem kétharmadát tették ki.

Ha a bölcsészképzés felől nézzük, az izraelita felekezeti csoport – társadalmi súlyához képest – messze több női diplomást adott, mint bármely másik felekezet, mégis: több mint háromszor annyi római katolikus nő került be a középiskolákba, mint zsidó vallású. Az izraelita nők esélye a tanári állások elnyerésére – akárcsak a férfiaké – igen alacsony volt. Hasonló összehasonlítást tehetünk a Horthy-korszakban a zsidók és a reformátusok között is: a zsidó vallású nők aránya 1919 után még mindig erős felülreprezentációban van a bölcsészkarok végzettjei között – állaskilátásaik azonban a középiskolai szférában mit sem változnak.

Az igazi nyertesek a női bölcsészképzés tömegesedésének az evangélikusok voltak: míg a megszerzett diplomák tekintetében a Horthy-korszakban nem javult a részesedésük, a tanári állásokért a legjobb esélyekkel szállhat-

tak versenybe. Ennek magyarázatát azonban – bármennyire is meglepő – az evangélikus nők viszonylag kései bekapcsolódásában kell keresnünk a tanári pályán.

A nemzetiségi háttér jelzése: névjelleg

A harmadik alapvető demográfiai összefüggés, amit adataink segítségével bemutathatunk, az nemzetiségi háttér szerepe a tanári elhelyezkedésben. A nemzetiségi háttér (nem tényleges hovatartozás vagy identitás, csak valamilyen kulturális eredet) jelzéseként a statisztikailag mindig szignifikáns névjelleget használjuk fel (Karády, 2000).

10. táblázat

A középiskolai bölcsésztanárok megoszlása a különböző névjellegű csoportokban az iskola típusa szerint a dualizmus korában (%)

Iskola típusa	Tanárok névjelleg-csoportjai						Mind N/%
	Magyar	Német	Szláv	Román	Egyéb*		
Római katolikus	20,8	19,0	23,9	9,0	16,9	712	20,6
Királyi katolikus	6,7	8,9	9,3	4,5	8,4	263	7,6
Erdélyi katolikus	4,1	2,9	4,0	0,0	2,4	129	3,7
Görög katolikus	0,4	0,1	1,9	19,4	3,6	35	1,0
Református	17,6	3,3	6,1	3,0	7,2	413	12,0
Evangélikus	4,8	15,5	8,1	3,0	18,1	275	8,0
Unitárius	2,0	0,1	0,0	0,0	1,2	42	1,2
Egyesült protestáns	0,5	0,3	0,0	0,0	2,4	13	0,4
Görögkeleti	0,2	0,1	2,9	28,4	0,0	41	1,2
Zsidó	0,3	0,4	0,0	0,0	0,0	9	0,3
Állami	35,0	39,0	36,4	31,3	30,1	1240	35,9
Községi/városi	6,0	8,6	5,4	1,5	9,6	223	6,5
Magán	1,0	0,9	1,3	0,0	0,0	34	1,0
Társulati	0,6	0,9	0,7	0,0	0,0	23	0,7
Összesen	100	100	100	100	100	3452	100
N	1952	757	593	67	83	3452	
Tanárok megoszlása névjellegük szerint (%)	56,5	21,9	17,2	1,9	2,4		
Diplomások** megoszlása névjellegük szerint (%)	51,7	25,9	16,9	2,3	3,1		
Reprezentációs érték tanárookra	1,1	0,8	1,0	0,8	0,8		

* Idegen eredetű név, egyik magyarországi nemzetiségi nyelvel sincs kapcsolata.

** 1920 előtt diplomázók (N=7643)

A magyarországi nemzetiségek kötődése bizonyos felekezeti csoportokhoz közismert: a magyar névjelleg a reformátussal, a német az evangélikussal, a szláv névjelleg a római és a görög katolikussal, a román nevűség a görög katolikus és a görögkeleti vallással mutat szorosabb kapcsolatot – ami a 10. táblázatban azon a módon nyer kifejezést, hogy a felekezetiileg szegmentált iskola-rendszeren belül kik hol helyezkednek el kimagasló értékekkel.

Az 'egyéb', vagyis francia, olasz, angol stb. névjellegűek kétharmada katolikus, egyharmada protestáns, ezen belül főként evangélikus – ez magyarázza átlagon felüli jelenlétüket az evangélikus középiskolákban.

A német névjellegűek a bölcsésztanárok között mind a két történelmi korszakban erősen alulreprezentáltak – ami az alkalmazott tanároknál kizárólag a zsidó vallásukat érinti.

Mivel a német névjelleg több, a korszakban jelentős társadalmi csoportot is érint, ezzel behatóbban kell foglalkoznunk. 1916-ban és 1936-ban néztük meg közelebbről a német névjellegű tanárok felekezeti összetételét (vö. a 11. táblázat adataival). Két fontos megállapítást tehetünk elsőként: a) az egyházi-világi megosztottság minden egyéb osztóvonalnál erősebb; b) az eddigi vizsgálataink mind azt igazolták, hogy – a bölcsészképzésben elfoglalt helyükhöz képest – a leghátrányosabb helyzetben a zsidó vallásúak voltak.

A 11. táblán azonban találunk még legalább három jelenséget, ami figyelemre méltó.

a) Az egyik a német nevű reformátusok kiszorulása a református iskolákból és nagyobb arányú képviselése az állami szektorban, ami a két világháború között – a reformátusokra egyébként nem jellemző – erős állami jelenlétet eredményezett (a reformátusok 33,1%-a, a német nevű reformátusok 46,2%-a nyert alkalmazást valamely állami iskolában). Ezt felfoghatjuk egyfajta jelzésként arra, hogy a „nemzeti” kötődésű református iskolák nem csak felekezeti, hanem „nemzetiségi” alapon is szelektáltak – itt konkrétan csökkenteni akarták a tanári kar „német” jellegét.

b) A másik fontos jelenség éppen ellenkező viszonyt mutat felekezeti iskola és névjelleg között: a német és a magyar névjellegű zsidók között ugyanis jelentős különbségek vannak a tanári karrierkilátások szempontjából. A 11. táblázat számaiból az derül ki, hogy a német vagy a szláv névjellegű (általában kevésbé asszimilált) izraeliták könnyebben kaphattak állást a zsidó iskolákban, mint a névmagyarosításon átesett felekezeti társaik. Magyar névjellegű izraelitaként tehát leginkább alapítványi vagy magániskoláknál lehetett állásokhoz jutni.

11. táblázat

A német névjellegű diplomások megoszlása a fontosabb felekezeti csoportokban az iskola típusa szerint a két korszakban (%)

Az állam rendelkezése vagy vezetése alatt álló iskolák fenntartó szerint	Diplomások felekezeti csoportjai									
	1916-os mintaév					1936-os mintaév				
	Római kat.	Ref.	Ev.	Zsidó	Mind	Római kat.	Ref.	Ev.	Zsidó	Mind
Római katolikus	31,9	10,5	1,0	12,8	20,7	34,1	7,7	2,0	0,0	23,9
Királyi katolikus	12,5	5,3	1,0	6,4	8,7	9,4	0,0	0,0	0,0	6,4
Erdélyi katolikus	4,7	0,0	1,0	2,1	3,5	-	-	-	-	-
Református	0,9	57,9	3,0	2,1	4,2	1,8	30,8	6,1	0,0	3,4
Evangelikus	1,3	0,0	59,0	0,0	15,5	0,5	0,0	53,1	0,0	8,3
Unitárius	0,4	0,0	0,0	0,0	0,2	-	-	-	-	-
Egyesült protestáns	0,0	0,0	0,0	2,1	0,2	-	-	-	-	-
Zsidó	0,4	0,0	0,0	0,0	0,2	0,0	0,0	0,0	66,7	8,6
Állami	39,2	21,1	32,0	57,4	38,7	39,0	46,2	24,5	16,7	34,3
Községi/városi	6,5	5,3	3,0	17,0	6,7	12,1	7,7	8,2	7,1	10,7
Magán	0,9	0,0	0,0	0,0	0,5	1,8	0,0	2,0	9,5	2,8
Társulati	1,3	0,0	0,0	0,0	0,7	1,4	7,7	4,1	0,0	1,8
Összesen	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
N	232	19	100	47	398	223	13	49	42	327
Tanárok megoszlása vallásuk szerint (%)	58,3	4,8	25,1	11,8		68,2	4,0	15,0	12,8	
Diplomások* megoszlása vallásuk szerint (%)	50,9	3,2	25,2	20,1		55,8	3,9	19,9	19,9	
Reprezentációs érték tanároknál	1,1	1,5	1,0	0,6		1,2	1,0	0,8	0,6	

Adathány: dualizmus – diplomásoknál: 31,6%, tanároknál: 26,1%; Horthy-kor – diplomásoknál: 13,2%

* Aktív korú német névjellegű diplomások az adott mintaévben (1916-nál N=1750; 1936-nál N=3480)

c) A harmadik jelenség az evangélikusok helyzetével függ össze a két világháború közötti időszakban, különös tekintettel az evangélikus nőkre, akikről korábban már megállapítottuk, hogy viszonylag jó eséllyel tudták értékesíteni a bölcsészdiplomájukat. Az evangélikus iskolák megfogyatkozásával az evangélikus tanárok részben az állami, részben az egyéb protestáns iskolák felé orientálódhattak. Amennyiben összehasonlítjuk a 11. táblázat adatait, olybá tűnik, hogy a német nevű evangélikusok dominálták a felekezeti iskoláikat, és nagyrészt ők töltötték be az állami állásokat is – miközben a tanárok között általában alulreprezentáltak maradtak. A német névjelleg az ő esetükben nem jelentett különösebb hátrányt se az állami, se az egyházi szektorban.

Összegzés

Az 1945 előtti magyar iskolarendszerre alapvetően a felekezeti és nemi tagság volt a jellemző. Az elsődleges felvevőpiacot minden vallási csoport számára a felekezeti iskolák jelentették. A tanárok között általában azok a felekezetek voltak alulképviseltettek, melyek nem rendelkeztek saját iskolákkal (ld. pl. a két világháború között a görögkeletiek, a görög katolikusok és az unitáriusok adatait). Ez az összefüggés a dualizmus idején még az izraelitákra is érvényes, erős alulreprezentáltságuk azonban mindkét korszakban kimutatható. A legkedvezőbb helyzetben a katolikusok voltak: a dualizmus korában nemcsak a saját iskoláikban, de a királyi katolikus és az állami iskolákban is domináns a szerepük.

A saját iskolákkal nem rendelkező felekezetek előtt kétféle út is nyitva állt: befogadás egy másik felekezet által, avagy érvényesülés a világi piacon. Befogadásra lettek 1919 előtt a görög katolikusok, akiket mind a római katolikus, mind a görögkeleti iskolák alkalmazták. 1919 után a református iskolák nyíltak meg az evangélikusok előtt, akik intézményeik kétharmad részét az elcsatolt területeken működtették. A világi piacon – vagyis: az állami, városi vagy magániskolákban – való elhelyezkedés elsősorban a zsidók, az unitáriusok és a görögkeletiek érvényesülését segítette, de jelentős szerepet játszott a német evangélikus tanárok karrierje szempontjából is.

A középiskolázás másik strukturáló tényezője a nemek szerinti elkülönítés. A tendencia a 20. század első felében egyértelműen a nemi szeparáció irányába mutat, de mindez nem jelenti azt, hogy a bölcsészvégzettségű férfiak ne pályázhatnának sikerrel leányiskolai állásokra. Ez a húszas évek második felétől egyes társadalmi csoportok számára (mint az izraelita felekezetű férfiak) egyike volt a „túlélési stratégiáknak”.

A nők elhelyezkedését elsősorban az határozta meg, hogy volt-e az adott felekezetnek leányiskolája, illetve, hogy mely felekezetek számára jelentett az állami szektor biztos megélhetést. A katolikus nők helyzete mindkét korszakban igen kedvező volt: a dualizmus végén a leányintézetek egyötödét, a középiskolai tanárnők csaknem kétharmadát adták. A két világháború között az állami iskolák preferenciája a református nők alkalmazását is támogatta. Az izraelita nők esélye a tanári állások elnyerésére a dualizmuskori induláshoz képest alacsony szinten maradt – állami alkalmazásukra alig-alig volt példa, foglalkoztatásukról a zsidó gimnáziumok mellett a városi, társulati és magánintézmények gondoskodtak. Az evangélikus nők esete fordított, számukra az indulás volt nehéz, különösen a német evangélikus nők maradtak sokáig távol e pályától.

Hivatkozások

- Balogh S. – Szabolcs O. (1963): Pedagógusok a két világháború között. Budapest, Egyetemi Nyomda
- Donáth P. (2008): A magyar művelődés és tanítóképzés történetéből 1868–1958. Budapest, Trezor
- Hajdu T. (1980): Az értelmiségi számszerű gyarapodásának következményei az első világháború előtt és után. *Valóság* 1980/7. 21–48.
- Hrubos I. (1993): Munkahelyi karrier. *Educatio* 1993/4. 651–665.
- Jóború M. (1963): A középiskola szerepe a Horthy korszakban. Budapest, Tankönyvkiadó
- Karády V. (2000): Vallási szegregáció és iskolapiac: más vallású diákok a felekezeti gimnáziumokban (1867–1944). In: Karády V. (szerk.): Zsidóság és társadalmi egyenlőtlenségek, 1876–1945: történeti-szociológiai tanulmányok. Budapest, Replika Kör, 169–192.
- Mészáros I. (1998): Középszintű iskoláink kronológiája és topográfiája 1906–1948. Budapest, Akadémiai Kiadó

Csákó Mihály

BOLOGNA ELŐTT: A SZOCIOLÓGIAI ÉS A SZOCIÁLIS KÉPZÉS EGY ELFELEDETT REFORMTERVÉRŐL

(Adalék a magyar felsőoktatás történetéhez)¹

Általános keretek

A rendszerváltás után valószínűleg a felsőoktatás minden résztvevője számára egyértelmű volt, hogy egy évtizedes stagnálás után jelentősen nőnie kell a hallgatók számának a magyar egyetemeken és főiskolákon. A főiskolai szférát nagy mértékben bővítő hetvenes évek után a nyolcvanas években folyamatosan 100 000 közelében maradt a felsőoktatás hallgatóinak száma (1. ábra). 1989–1990-ben ez a stagnálás sok éve kritika tárgya volt már, különösen a fejlettebb országok hallgatói arányaihoz viszonyítva.²

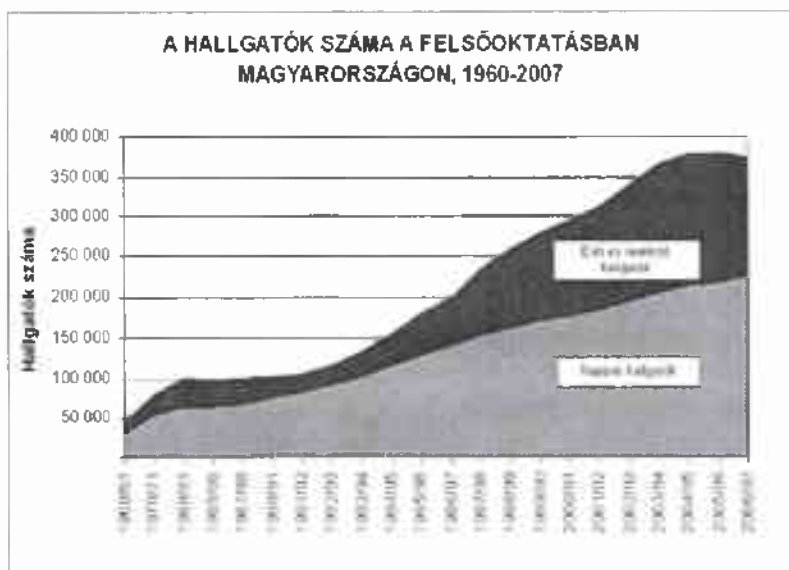
Ábránkon látható, hogy a teljes stagnálás csak a hallgatók összlétszámára igaz, a nappali tagozatos hallgatók száma enyhén növekedett már a nyolcvanas évek második felében is, ami elsősorban a továbbtanulás iránti társadalmi igény erejét, erős jelenlétét mutatja.³ A rendszerváltás után ez a növekedés csak kicsit erősödik, de állandósul, míg az esti és levelező oktatásban résztvevők száma meredeken felszökik, és csak az első kétezres évtized közepe táján tetőzik.

Az itt felidézendő történet a növekedés kezdeti szakaszának része, 1990 és 1993 között zajlott az ELTE Szociológiai és Szociálpolitikai Intézetében. Az Intézet a szociológia oktatásának első hazai műhelye volt, és fokozatosan erre a bázisra építette a szociálpolitika, majd a szociális munka oktatását is. Munkatársai – már csak a „szakmai ártalom” miatt is – fokozottan érzékenyek voltak a felsőoktatásban megindult változásokra, és ezekre aktívan kívántak reagálni.

¹ A 2013. május 2-án Hrubos Ildikó tiszteletére rendezett konferencián elhangzott előadás átdolgozott változata. Az átdolgozást az tette szükségessé, hogy az előadás túlzottan kötődött a ppt-prezentáció technikájához.

² Érdemes megjegyezni, hogy a bíráló általában nem arra hivatkozott, hogy hol mennyi felsőfokú diplomás szakember hiányzik Magyarországon, hanem csak arra, hogy másutt az egyes korcsoportok nagyobb hányada válik diplomássá, mint nálunk. Ezt a szálát azonban most nem követjük.

³ Az összlétszám változatlansága az oktatáspolitikai döntéseken múlik: ugyanezt a jelenséget figyelhetjük meg a szakmunkás-bizonyítványt szerzők esetében az iskolai szakmunkástanulók és a munka mellett szakmát szerző felnőttek számának összeadásával.



1. ábra

Ezért többen is elkezdtek azon gondolkozni⁴, hogy mit jelent ezeken a szakokon, ha lényegesen több hallgatót vesznek fel, és hogyan kezelhető a nagyobb létszám szervezeti és az oktatás tartalmát illetően. Az nem tűnt kétségesnek, hogy a szociális szakok még a felfutás szakaszában vannak, tehát a hallgatói létszámnövekedés inkább csak szervezési és technikai nehézségeket jelenthet, „reformot” nem igényel. Ezen a téren azt kellett kidolgozni, mi lehet az a sajátos oktatási kínálat, amelyet éppen ez az intézet tud nyújtani.

A szociológia szak esetében az jelentette a nehézséget, hogy itt már eléggé megszilárdult tanterv szerint folyt az oktatás, amely lényegében kutató szociológusok képzésére irányult. Érthető: az alig húsz éves szaknak csak nemrég sikerült elfogadtatnia magát a tudományegyetemen. Ezt a tantervet tehát meg kellett „reformálni” ahhoz, hogy az oktatás alkalmas szerkezete lehessen a megváltozó helyzetben.

⁴ Valójában az egész Intézet pezsgésben volt. Vezető oktatói – Angelusz Róbert, Csánádi Gábor, Csepeli György, Kovács I. Gábor, Némédi Dénes, Örkény Antal, Somlai Péter, Székelyi Mária, Tausz Katalin – valamennyien részt vettek benne. Az Intézetet akkor még Huszár Tibor igazgatta, a szerző előbb igazgatóhelyettesként kapcsolódott a folyamatba, majd 1992-től vette át az igazgatást.

Mit láttunk kihívásnak?

A létszám növekedése miatt arra mindenki számított, hogy több órát – mai terminológiával: több „kontaktórát” – kell tartani, vagy nagyobb létszámú csoportoknak kell órát tartani, mint addig. Arra senki nem gondolt, hogy a hallgatók órán kívüli munkáját lehetne növelni, mivel ennek elismerési technikája – a kreditrendszer – még nem volt ismeretes, a tervezés óraszámában történt. Ez a perspektíva nem egyszerűen a munkaterhek növekedése miatt volt félelmetes (bizonyára azért is), hanem azért, mert a szociológiaoktatás elismert színvonalát addig az intenzív kiscsoportos munka biztosította. Azzal mindenki számolt, hogy a csoportlétszám növelésével az oktatás minősége szükségképpen romlik – de ezt senki nem akarta elfogadni.

Ehelyütt csupán jelzem, hogy az Intézet fizikai elhelyezése és infrastruktúrája sem volt alkalmas a nagyobb számú hallgató fogadására, de ez a gond kevéssé befolyásolta a reformgondolkodást, mivel megoldása teljesen kívül állt a munkatársak cselekvési hatókörén.

Arról azonban komolyan gondolkodni kellett, hogy a kapunyitással járó létszámnövekedés nemcsak az oktatók munkájának minőségét veszélyezteti, hanem a hallgatók korábban megszokott minőségét is: más érdeklődésű, más motivációjú hallgatókra is számítani kell.⁵ Ez az aggály hamarosan be is igazolódott. Az oktatás szempontjából ugyan megoldandó problémát jelentett, hogy – az intézeti közvélekedés szerint – Magyarországon nincs is szükség annyi kutató szociológusra, amennyire a diplomát szerzők száma a közeljövőben fel-futhatott. Ebből az következett, hogy nemcsak másképpen kellett tanítani, hanem mást is kellett tanítani, mint addig. A reform tehát nem maradhat meg a tantervi struktúrák szintjén, hanem az oktatás tartalmát is érintenie kell.

Pár évvel később ez a különbség visszaigazolódott a Tel-avivi Egyetem dékánjának szavaiban, aki az Intézetben tett látogatása során elmondta, hogy náluk a szociológia szak a legnagyobb létszámú a karon, mert kb. 700-750 hallgató csak azért megy oda, hogy valamit mégis tanuljon a középiskola után, szerezzen egy diplomát és némi társadalmi ismereteket. Van azonban további 40 hallgatójuk, akiből viszont szociológus lesz. Ők más ambícióval jönnek, más az érdeklődésük és más órákat is vesznek föl.

Ez a példa azonban már nem befolyásolhatta az intézetben felmerülő megoldási javaslatokat, azok évekkal előbb megszülettek.

⁵ Abban a korai pillanatban arra még nem is gondoltunk – holott ez igazán kézenfekvő volt –, hogy pár éven belül a hallgatók előzetes tudása is lényegesen eltérhet a nyolcvanas években megszokottól. Ezért okozhatott meglepetést a kilencvenes évek közepén olyan hallgatók tömeges megjelenése, akik már nem tanultak a középiskolában arról, hogy mi a társadalmi osztály. (A Marx teret és a Marx Károly Közgazdaságtudományi Egyetemet addigra már átkeresztelték...)

Megoldási javaslatok

Az egyik fontos kiindulópont az volt, hogy nem lesz minden hallgatóból társadalomtudós. Nem ugyanarra a tudásra van tehát szükségük. Ha mégis feltételezzük, hogy nem teljesen véletlenül jelentkeztek egy társadalomtudományi szakra, akkor indokolt az az álláspont, hogy az alapismereteket nekik is meg kell kapniuk, csak az után kell szétválni a képzési programnak. A tartalmi reformra vonatkozóan ebből az következett, hogy az alapokat érintetlenül hagyjuk, és az intézetben tanuló összes diák számára tanítjuk, beleértve a szociális szakok és a szociológia szak összes hallgatóit.

Az új tantervben az első négy féléven továbbra is keresztülvonult négy alapkursus: a szociológiaelmélet (amely a társadalmi struktúra, a mobilitás, a kultúra szociológiája és a társadalmi változás problémáit tárgyalta); az elmélettörténet (amely a legjelentősebb társadalmi gondolkodókkal – Max Weberrel, Émile Durkheimmel, Karl Marx-szal, Ferdinand Tönnies-szel, Karl Mannheimmal, Pierre Bourdieu-vel, Jürgen Habermas-szal és másokkal – ismertette meg a hallgatókat, a második évben már kötelezően választható kurzusokkal); a magyar társadalomtörténet (amely a kiegyezéstől napjainkig tekintette át a magyar társadalmat) és a módszertan (amely a matematikai előismeretek szükséges kiegyenlítése után a statisztikai alapokon át az SPSS használatáig haladt). A két elméleti kurzushoz 2-2 félév szeminárium kapcsolódott, a módszertanhoz gyakorlat. Ezek a tárgyak adták a mindenki számára kötelező alapszigorlat követelményét. Ezen a ponton azonban szükségképpen szét kellett ágazniuk az utaknak. Az természetes, hogy a szociálpolitika szak és a szociális munkás szak a maga útját járja, az újítás abban állt, hogy a szociológia szakot is kettéválasztottuk. A reformterv szerint a harmadik évben elkülönült egy munkapia-ció orientációjú ág, amely különböző, a társadalomtudományhoz valamennyire kapcsolódó intézmények beosztott munkaköreihez vezetett, és megmaradt a tudományos kutatóképzésre irányuló képzés, elsősorban kötelezően választható szakkollégiumok („spekolok”) és kutatószemináriumok formájában.

A két ág időtartamában is különbözött egymástól: míg a kutatóképzés a hagyományos ötéves formát őrizte, addig a másik ág már a harmadév végén oklevelet adott – volna – a végzőknek. Volna – mondom – mert a reformterv megvalósítása három évnél hamarabb megszakadt. (Erre visszatérek.)

Ezzel a fokozati megkülönböztetéssel egyszerre próbált igazodni a reform:

- a létszámnyomáshoz (hiszen nem öt, hanem csak három évig tartott benn nagy létszámú évfolyamokat);
- a munkaerőpiac és az eltérő ambíciójú hallgatók igényeihez;
- ahhoz a szociális és gazdaságossági szemponthoz, hogy minél kevesebb tanulmányi idő „vesszen el”, azaz ne csak a teljes öt év lehessen hivatalosan elismert.

Még egy általánosabb liberális elv is megvalósult a tervben: a hallgatónak minden olyan ponton legyen döntési szabadsága, ahol ennek korlátozását tantervi vagy oktatásszervezési okok nem indokolják. Ezt ugyan senki nem gondolta át ennyire abban a pillanatban, de eléggé nyilvánvaló volt, hogy ha a képzés tartalma két éven át kevésbé differenciálódik szakokra, akkor fölösleges korábban arra kényszeríteni a hallgatót, hogy szakot válasszon magának. Teljesen elegendő, ha csak azt dönti el, hogy az ELTE Szociológiai és Szociálpolitikai Intézetében kíván társadalomtudományi szakon diplomát szerezni, azt pedig, hogy szociálpolitikus, szociális munkás, szociológus akar-e lenni, vagy három éves képzésben valamilyen alkalmazott képesítést akar szerezni, ráér eldönteni az első szigorlat után.

A hallgatói döntésnek azonban a reformtervben is volt egy jelentős korlátja: a szigorlati eredmény. A három szak közül ugyan mindenki választhatott, de a szociológia szakon szűrővizsgaként határoztuk meg az első szigorlatot, amelynek eredménye eldönti, hogy választhatja-e egyáltalán a hallgató az öt-éves (kutató) szociológus szakot, vagy pedig meg kell elégednie a hároméves alkalmazott programmal. Ezt az elképzelést a szociológia szak elért minőségének megőrzésére való törekvés indokolta.

A reform kidolgozottsága valójában nagyon egyenetlen volt. Arról senki nem tudott semmi határozottat mondani, hogy milyen is lenne konkrétan a munkapiaci orientációjú képzés. Valami olyasmit képzeltünk el, ami azóta meg is valósult a különféle „asszisztens BA” szakok formájában. Azt pontosan tudtuk, hogy ennek az oktatására az intézet tanárai képtelenek – vagyis együttműködő intézményeket kell keresni hozzá. Ma – a Bologna-rendszerben – ezt bárki meg tudja csinálni, akkor azonban még azt sem tudtuk pontosan, hogyan is fogjunk hozzá. (Nem is fogtunk hozzá.)

Hasonló-e Bologna?

I ha párba állítjuk a fő jellemzőket, könnyen kitűnnek a hasonlóságok és az eltérések.⁶

⁶ A Bologna-folyamat számos fontos jellemzőjét figyelmen kívül hagyjuk, mivel ebben az összefüggésben nem relevánsak. (Pl. a nemzetközi mobilitással kapcsolatos elemek.)

ELTE SzSZI - Bologna

- | | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Nem szakra vesz fel hallgatókat, hanem az intézetbe. Szakválasztás 2. év végén. • A 3. év vagy munkapiacra képez (pl.-asszisztens) vagy az ötéves képzés 3. éve. • A 3. éven kétféle út: vagy praktikus tárgyak, vagy elméleti fejlesztés • Döntés alapja: 2. év végi alapszigorlat: szociális szakot is választhatnak | <ul style="list-style-type: none"> • Első lépcsőként 3-éves alapszakot kell végezni. MA jelentkezés 3. év után. • Az alapszak kettős célú: munkaerőpiacra képez + felkészít a mesterfokra • Az alap- és mesterszakok elkülönülve szerveződnek. • MA jelentkezés nem függ az előző eredménytől. Felvételizni kell. |
|---|---|

Szinten minden pontban hasonlítanak valamennyire a párok, de soha nem teljesen ugyanazok. A hasonlóság mélyebben, a változtatások irányában és a követett elvekben van.

Az ELTE oktatói a képzési rendszer általuk befolyásolható részének a rugalmasságát igyekeztek növelni, hogy elbírja a létszám nyomását. A Bologna-rendszernek szintén célja volt a felsőoktatás rugalmasságának növelése.

Mindkét esetben szélesebb határokkal értelmezett alapo-zó képzést és későbbi specializálódást terveznek. Az ELTE esetében ezt az „alapszakot” – ahogyan majd a Bologna-rendszerben nevezik – az „Intézettel” mint a hallgatót fogadó oktató intézménnyel azonosították: az intézetben oktatott szakok közös törzséről volt szó.

Mindkét reform kiterjeszti a hallgatói szabadságot. (Valójában ez a rugalmasság másik oldala.) A magyar körülmények között túlzottnak minősülő hallgatói szabadság – a két évvel késleltetett szakválasztás – jóval kisebb, mint később a BA diploma birtokában tehető választás az MA szakok között. Mégis, egy éven belül ez bizonyult az egyik legsúlyosabb nehézségnek.

A minőség biztosítására szolgáló technika eleme szintén beépül mindkét folyamatba. Az egyik esetben az alapszigorlat szelektál a továbbhaladási ágak között, a másik esetben pedig a felvételi vizsga egy MA szakra.

Az alapképzés kettős célja csak a Bologna-rendszerben kettős igazán, az ELTÉ-n csak az alapszakasz után, a harmadik évben terveztünk kétféle célt, és nem ugyanabban a képzésben, hanem különböző tantervek szerint. Az eredményt sajnos nem tudjuk összehasonlítani, mivel csak az egyik terv valósult meg, de azzal nem sikerült egyidejűleg munkaügyi előkészítést és a tudósképzési előkészítést is nyújtani. Az ELTE oktatóinak ötlete még nincs kipróbálva a gyakorlatban.

Az összes teljesített tanulmány formális elismerése olyan elv, amely már a kilencvenes évek közepére beérett az Európai Unióban. Az ezt segítő oktatás-szociológiai ismeretek az ELTE reformtörekvéseiben is érvényesültek.

Az összehasonlítás azt mutatja, hogy az ELTE Szociológiai és Szociálpolitikai Intézetének reformtervét nyugodtan tekinthetjük a Bologna-folyamat előfutárának, amely jelezte, hogy reális szükséglet volt egy ilyesféle átalakítás a felsőoktatásban. Felmerül azonban a kérdés: akkor miért nem övezte ugyanolyan lelkesedés a Bologna-rendszer bevezetését, mint a kilencvenes évek elejének reformfolyamatát?

Kudarcos siker és sikeres kudarc

Az ELTE intézete 1992-ben elkezdte megvalósítani reformtervét. Egységes felvételi vizsga alapján vették fel a hallgatókat, akár szociológia, akár szociálpolitika, akár szociális munkás szakra jelentkeztek. Meghirdették a későbbi szabad választást a szakok között. Ezt a döntést az tette lehetővé, hogy a konkrét reformterv mindenütt a hatályos jogi keretek között maradt, és csak olyan pontokat módosított, amelyről a döntések helyben születhettek.⁷

Ennek a lelkes, a résztvevők minden tudására támaszkodó, bizakodó kezdetnek 1993-tól kezdve sok évig fizették a súlyos árát a „reformerek”.

1993-ban ugyanis megszületett az új felsőoktatási törvény.

Az új törvény pedig kimondta (újra), hogy az egyetemeken szakokon folyik a képzés, mégpedig 5-6 évig; a 3-4 éves képzési idő pedig a főiskolák sajátja. Ez azt jelentette, hogy törvényi szinten nem lettek kedvezőbbek a feltételek egy olyan reformhoz, amelyet az ELTE Szociológiai és Szociálpolitikai Intézete éppen elindított. Ha egyszer valakit egyetemi szakra vettek fel, az megbukhat ugyan, sőt bizonyos feltételek megléte esetén ki is zárható, de elégtelennél jobb eredménnyel semmiképpen nem irányítható át egy rövidebb képzési idejű felsőfokú programba. Az ötéves szakok közötti átjárás is csupán kivételes lehetőségként jelent meg. A második év végén történő szakválasztás elképzelése teljesen megvalósíthatatlan lett.

A kapcsolódó alsóbb szintű jogszabályok pedig végképp elvágták a reform útját. Ezek egyrészt számszerűsítették is az évente maximálisan szakot váltható diákok arányát. De a jogalkotó is ugyanarra a technikai alapra építette szabályait, amelyre az Intézet munkatársai a maguk reformelképzeléseit. A szakváltás rendkívüliségét arra alapozta, hogy szakonként eltérő felvételi feltételekkel jutottak be és eltérő tanterv szerint tanulnak a hallgatók, tehát csak kivételes feltételeket teljesíteni tudó kevesek lehetnek képesek átmenni egyik szakról a másikra, a tanulmányi bizottságoknak pedig az a felelősségük, hogy ennek lehetőségé-

⁷ Mindenki úgy vélte, hogy a rendelkezésre álló időn belül kilátástalan minden olyan változtatás, amely felsőbb engedélyeztetési eljárásokhoz kötött. Ezért az ötleteket a helyi döntési jog szelektálta. Pl. nem volt megvalósítható, hogy ne szakokra, hanem az Intézetbe jelentkezzenek felvételeire a diákok, de ugyanazt a célt – a szakok indulási azonosságát – biztosítani lehetett a felvételi vizsga egységesítésével, ami helyi jogkör volt.

ről egyáltalán meggyőződjenek engedélyező döntésük előtt. Csakhogy ebbe az intézetbe mindenki ugyanolyan felvétellel jutott be, és nagyjából ugyanazokat a tárgyakat tanulta⁸, ami évekig kivédhetetlen érv volt a szakváltoztatást kérő hallgatók számára. Másrészt, a jogszabályok a rövidebb idejű (főiskolai) képzéshez alacsonyabb költséget (egyszerűbben: fejkvótát) rendeltek, mint az ötéves egyetemi képzéshez. A legelhivatottabb reformer is azonnal belátta, hogy az Intézet nem engedheti meg magának, hogy lemondjon az egyetemi szintű képzésről – és a vele járó magasabb fejkvótáról.

A három szaknak tehát három, bár az első években erősen átfedő tanterve lett, a felvételi vizsgák tartalmát pedig a következő években újra differenciáltuk a szakok között. A szociológia szakon a tanszékek a szakkollégiumok változatosságával igyekeztek a hallgatói igények változatosságához igazodni. A kilencvenes években volt olyan félév, amelyben összesen 250 körüli hallgatónak 41 „speckolt” hirdettek meg az oktatók. Ezen a helyzeten azután a szakirányú programok meghirdetése segített, amelyek értelmes kurzus-csomagokba rendezve kínálták ezt a változatosságot egészen 2006-ig. De ez már egy másik fejezet az ELTE Szociológiai és Szociálpolitikai Intézetének történetéből.

A reform fejezete azzal zárult, hogy sikerült egy elég jó tervet készíteni, amely számos kihívással szemben sikerrel bíztatott, de az előre nem látott fel tételek kudarcra ítélték, készítői pedig évekig nyögték a „visszacsinálás” kínját.

Amikor rendeződtek a szakok, és az intézet sorsa általában is pozitív fordulatot vett – a Társadalomtudomány Kar megalapításával – elérte a hajdani reformereket a Bologna-hullám. Ez azonban nem az érintettek aggódó ötletelésével érkezett, hanem határidőkkel, eleve adott partnerekkel, irányelvekkel és szabályokkal. Szociológus nem csodálhatja, hogy a személyes lelkesedés nem tért vissza. Mondhatni: mi már magunktól kitaláltuk ezt, mégpedig akkor, amikor itt volt az ideje. Azt se felejtjük el, hogy a résztvevők közben másfél évtizeddel idősebbek lettek, más pozícióban, más törekvésekkel és más gondokkal.

De a Bologna-rendszer ezen a karon és ezeken a szakokon is létrejött, a dolog tehát sikerült. Csak a megvalósítás folyamata volt tele kisebb-nagyobb kudarccal: biztos vagyok benne, hogy azt, ami létrejött, tulajdonképpen senki sem akarta.⁹ De meglett.

⁸ A szociális szakok és a szociológia szak között kezdettől fogva volt bizonyos eltérés, amely tantervi vitákban néha feszültséget is okozott, mivel ezeknek az újonnan létrehozott szakoknak az alapképzési anyaga is ebben az időszakban formálódott ki, és ez a folyamat nemcsak az ELTE intézetét, hanem más felsőoktatási intézményeket és a szociális szakmák egészét érintette. Tehát miközben tapasztalható előnyei voltak a másutt szokatlanul mély szociológiai alapozásnak, folyt a küzdelem azért, hogy minél több „saját” alaptárgy kerülhessen bele az alapozó szakasz időkeretébe. Ezt a történetet azonban, amely valószínűleg jól dokumentált, nem nekem kell elmesélnem, hanem a szociális szakokat alapító kollégáknak.

⁹ Például azt, hogy legyen szociológia alapszak is meg társadalomtudományi alapszak is.

A szerző mentegetőzik

Lehet, hogy ez az elbeszélés túlzottan egyetlen személy látószögéből láttatja a történeteket. Jó lenne, ha mások is hozzátennék a magukét. Az biztos, hogy írásos források nemigen lelhetők fel. Még Kovács I. Gábornak és Némedi Dénesnek lehetnének feljegyzései, mert ők nemcsak igazgatóhelyettesek voltak a történet kezdetekor, hanem mindig rendszerető, a dokumentumokat tisztelő emberek is. KIG már nem őriz ilyesféle iratokat, Némedi Dénes sajnos már nem is él, és nem hagyományozott ránk irattárat. A szociális szakok történetében van remény konkrétabb adalékokat találni, munkatársaikat minden arra predesztinálta, hogy jól dokumentáljanak.

Igy elsősorban a magam emlékeire kellett támaszkodnom. A történetet még érdekesebbé teszi, hogy a Hrubos Ildikó tiszteletére rendezett konferencián egy hozzászólásból kitűnt, hogy az ELTE Szociológiai és Szociálpolitikai Intézet nem volt egyedül ilyesféle reformkezdeményezéssel a kilencvenes évek elején. Amitől ismét elgondolkodhatunk azon, hogy az EU mindig arra buzdítja a tagállamokat, hogy saját szükségleteik és saját elképzeléseik szerint valósítsák meg a közösen elfogadott célokat. Csak egyetérthetünk.

Fehérvári Anikó

FELSŐFOKÚ SZAKKÉPZÉS – AZ ISMERETLENSÉGBŐL A SÜLLYESZTŐBE

A felsőfokú szakképzésről, mint új képzési formáról először Hrubos Ildikó készített kutatást Magyarországon, melynek eredményeit „Az ismeretlen szakképzés” c. könyvében (Hrubos, 1998) összegezte. 2012-ben a felsőoktatás átalakításának áldozatául esett a felsőfokú szakképzés. Jelenlegi formájában nem működik tovább, 2013 szeptemberétől egy új képzési forma veszi kezdetét. Ez az írás az elmúlt 15 év néhány kiemelt mozzanatát kívánja megörökíteni a képzés történetéből az Oktatókutató és Fejlesztő Intézet és elődintézményeinek kutatásai alapján.

Nemzetközi trendek

Nemzetközi szinten a felsőfokú szakképzés nem idegen vagy újszerű képzési forma, ugyanakkor elnevezése, szerepe eltérő és országonként változatos képet mutat. E képzés megjelenése összefüggésben áll a felsőoktatás tömegesedésével. Altbach (2007) a világ számos országának felsőoktatását számba vette és hét olyan közös jellemzőt talált, amely valamennyi országban megfigyelhető jelenség volt a felsőoktatás expanziójában. Ezek a tényezők a következők:

A finanszírozás változása: az expanzió előtt a felsőoktatást közjónak tekintették, nagyobb részben az állam finanszírozta. A tömegesedés hatására egyre inkább megkérdőjeleződik a közjó funkciója és az állam mellett más szereplők is bevonásra kerültek (hallgatók).

Új ágazatok jelentek meg a felsőoktatásban, így a magánoktatás és a szakképzés. A magánszektor betörése olyan országokban figyelhető meg, ahol ez korábban nem volt jellemző (pl. Kelet-Európa országai, köztük Magyarország). Emellett a for-profit ágazat szerepe is növekedésnek indult a felsőoktatásban és mellette megjelentek a munkahelyi igények kielégítésére szervezett képzések is.

Távoktatás: az információs technológia forradalma teljesen átalakítja az oktatást.

Diverzifikált intézményrendszer: új intézmények jönnek létre és a régiek is megváltoznak, a tanítás-kutatás mellett erősödött a szolgáltatási funkció és a társadalmi igényekhez való jobb igazodás.

Az 1. ábra áttekintést ad az elmúlt 16 év adatairól, bemutatva, hogy egyes európai országokban, köztük Magyarországon hogyan változott az ISCED 5B képzésben résztvevők aránya. (Ez az a képzési szint, amelybe a felsőfokú szakképzés tartozik.) Nagyon változatos a kép és a trend is. Az OECD és az EU21 átlaga nagyságrendjében ugyan nem mutat változást, viszont az egyes országok között jelentősek a különbségek a trendadatokban. Ilyen például Magyarország is, ahol 1995-ben még nem volt ilyen képzés, 2000-ben mindössze a felsőoktatásba járók 1%-a vett részt felsőfokú szakképzésben, míg 2011-re az EU21 átlagát meghaladtuk, az OECD átlagát pedig megközelítettük (17%).

Hazai sajátosságok

A felsőfokú szakképzés Magyarországon 1998-ban indult, akkreditált iskola-rendszerű felsőfokú szakképzés (AIFSZ) néven. A képzés mintegy három éves előkészítés eredményeként indult akkor alig egy tucat szakmában. 2012-ben már 75 szakmában folyt képzés.

A felsőfokú szakképzés a magyar szakképzés egyik legsajátosabb formája, ugyanis a középiskolák, az egyetemek és főiskolák együttműködve végzik a képzést, a felsőoktatási intézmények jelentős szakmai támogatásával, minőségbiztosításával. A képzés sajátos, hiszen a két éves képzés egyes tantárgyai – a képzési programban pontosan meghatározottak szerint – a felsőoktatási képzésbe beszámítanak, kredit értékkel bírnak.

Kettősség oka a hazai szakképzés helyzetében keresendő, hiszen Magyarországon úgy jött létre a felsőfokú szakképzés, hogy közben egy erős középfokú szakképzés is működik. Ez az oka annak, hogy a felsőfokú szakképzés a középfokú intézményrendszerre is támaszkodott.

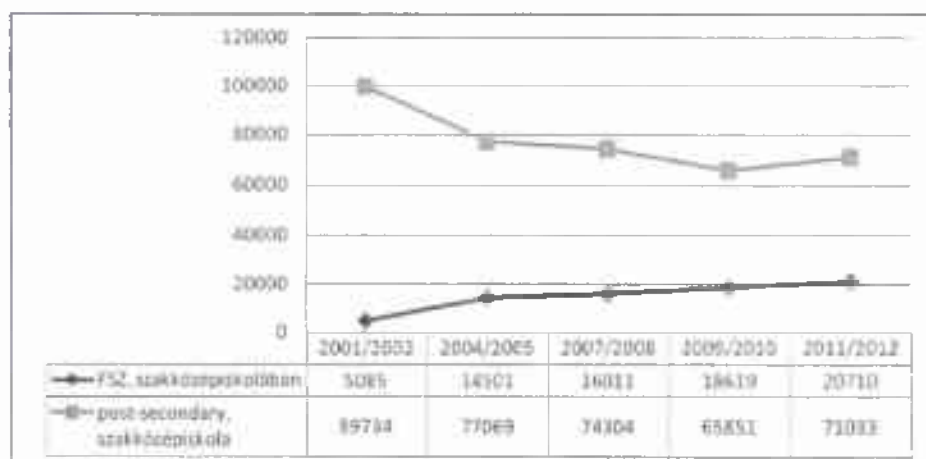
A kettős intézményrendszer számos dologban okozott kettősségét. Így az intézményrendszer mellett a finanszírozásban, a felvételi bemeneti követelményekben, a diákok jogviszonyában, a nyilvántartási rendszerben, az együttműködési formákban, a tanári kompetenciákban és az életkori kötöttségekben. Ugyanakkor a képzésben mindenhol azonos a tartalom, a szerkezet, a képzési idő, a vizsgák, a kreditszámok és elismerések, a jogszabályi kötelezettségek és a kimeneti követelmények.

A képzés indításakor a középiskolák voltak agilisak, az utóbbi években azonban a felsőfokú intézmények aktivitása is növekedett. Ennek a váltásnak valószínűleg demográfiai oka van. A képzés megjelenésekor a középfokú oktatás már túl volt az expanzió, vagyis tanulóihiány jelentkezett, amelyet az érettségi után képzés bármely formájának beindításával igyekeztek pótolni. Ekkor még javában zajlott a felsőoktatás expanziója, így ezen intézmények számára még nem volt létkérdés a tanulólétszám növelése.

Az elmúlt néhány évben már csökken a felsőoktatásba belépők száma, így a felsőoktatási intézmények kénytelenek még nagyobbat meríteni egy-egy korosztályból. Ehhez kínál megoldást számukra a felsőfokú szakképzés.

Hallgatói, tanulói jellemzők

Mint ahogy jeleztük, a kettős intézményrendszer kettős nyilvántartást és jogviszonyt is eredményezett, így a statisztikákat egyrészt a közoktatási, másrészt a felsőoktatási adatokból kaphatjuk meg. A közoktatási statisztikák arra is módot adnak, hogy a középfokú szakképzésben a post-secondary képzésbe járók adataival vessük össze a felsőfokú szakképzés tanulóinak adatait. A következő ábra (2. ábra) azt mutatja, hogy hogyan változott ennek a két csoportnak a száma. Látható, hogy a post-secondary képzésbe járók száma az elmúlt tíz évben csökkent ugyan, de nagyságrendjét tekintve jelentősen nagyobb a felsőfokú szakképzést választókhoz képest. Így a közoktatáson belül a felsőfokú szakképzés csak kismértékben van jelen.

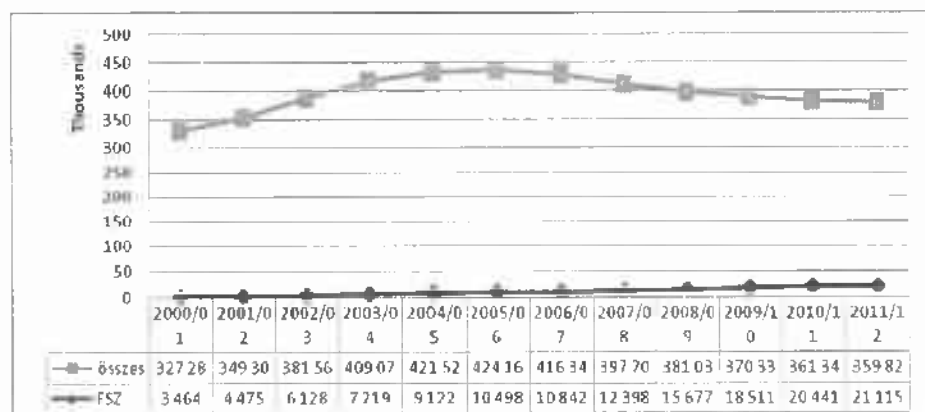


Forrás: Oktatási Évkönyv, 2001–2012.

2. ábra

Felsőfokú szakképzésben tanulók száma a középfokú intézményekben, 2001–2012

A másik intézményrendszerbe járók esetében is hasonló a helyzet, a felsőoktatásba járókhoz képest elenyésző a felsőfokú szakképzésbe járók száma, annak ellenére, hogy 2006-tól kezdve jelentősen növekedett a képzést választók száma. A közoktatással összehasonlítva, 2011-ben már mindkét intézményrendszerben hasonló számú diák tanult. Nagyságrendjét tekintve a felsőfokú szakképzés nem vált jelentős képzési formává.

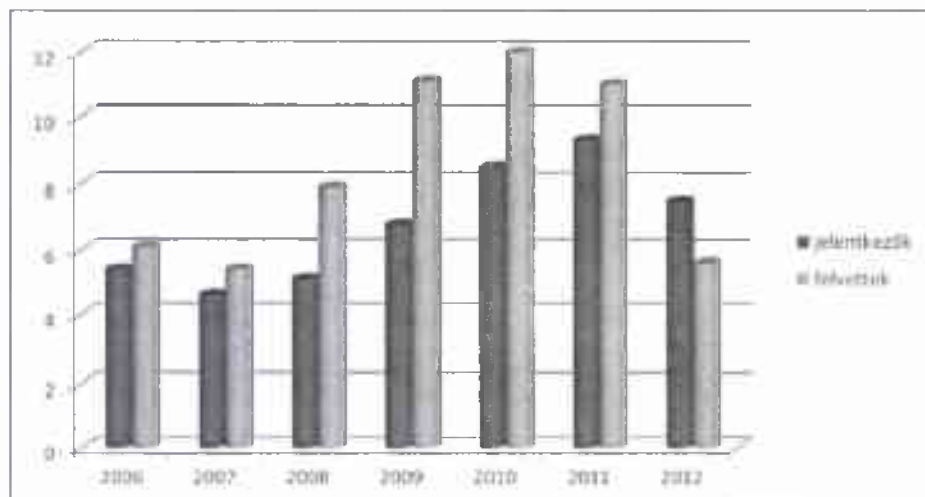


Forrás: Oktatási Évkönyv, 2001–2012.

3. ábra

Felsőfokú szakképzésben tanulók száma a felsőoktatási intézményekben, 2000–2012

Ugyanakkor sokáig megmaradt mesterségesen gerjesztett igényként ez a képzési forma, amit mi sem jelez jobban, mint a képzés iránti kereslet. A következő ábra (4. ábra) azt mutatja, hogy hogyan alakult a kereslet-kínálat viszonya a felsőfokú szakképzésben a felsőoktatási intézményrendszerén belül. Jól látható, hogy az elmúlt években egyszer sem sikerült feltölteni a meghirdetett keretszámokat. Kivételt ez alól csak a 2012-es év jelentett. Csak ekkor volt nagyobb a jelentkezők száma a felvettékénél. Vagyis a felsőfokú szakképzés a hallgatók másod-harmadlagos preferenciái között szerepel, legtöbbször a pótjelentkezők időszakában volt a legnagyobb a kereslet a képzés iránt.



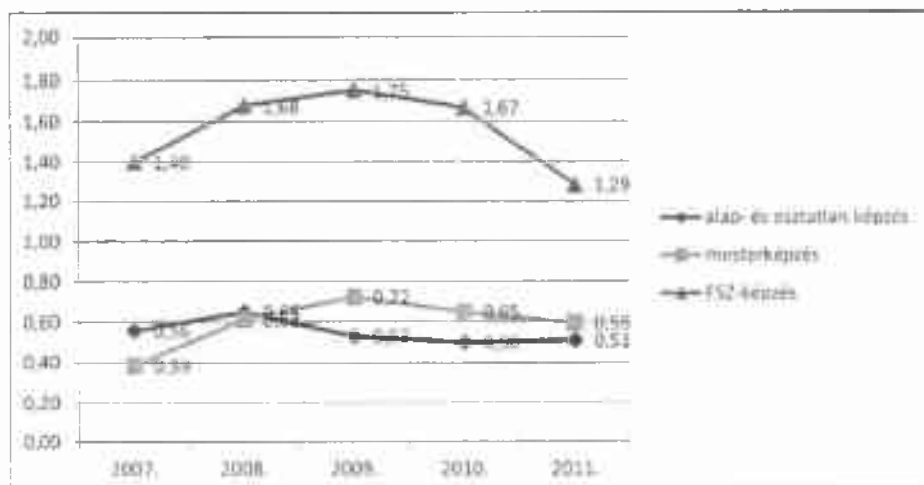
Forrás: Szemerszki, 2012

4. ábra

Felsőfokú szakképzés kereslet–kínálat viszonya (%)

A kereslet-kínálat viszonya determinálja a képzésbe bekerülés esélyeit is. (5. ábra) A felsőoktatás kínálati piacán a felsőfokú szakképzésbe volt a legkönnyebb bekerülni, olyannyira, hogy a bekerülési esélyhányados¹ minden évben meghaladta az egyet. Ezzel szemben az alap és a mesterképzésre is csak felekkora eséllyel kerülhettek be a hallgatók.

¹ A bekerülési esély mutatója: a nappali tagozatos államilag támogatott képzési helyek és a nappali tagozatos alapképzésre államilag támogatott képzésekre leadott első helyes jelentkezések aránya. A magas érték azt mutatja, hogy a jelentkezések és a felvettak száma közelít egymáshoz. Az alacsony érték pedig azt mutatja, hogy a jelentkezők számához képest kevés képzési hely áll rendelkezésre. (Veroszta, 2012)

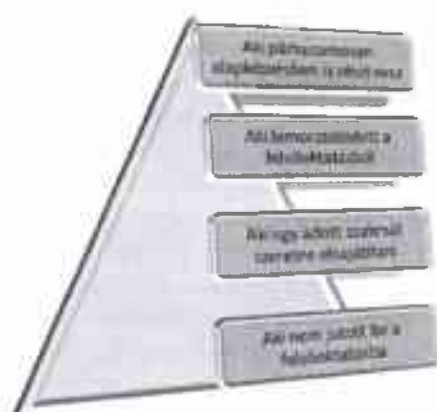


Forrás: Szemerszki, 2012

5. ábra

Bekerülési esély (nappali tagozat, államilag támogatott forma), 2007–2011

Fölvetődik tehát a kérdés, vajon kik azok a csoportok, akik a felsőfokú szakképzést választják és miért? Az Oktatókutatási és Fejlesztési Intézetben (és elődintézményeiben) több kutatás is zajlott, amelyekben többek között ezekre a kérdésekre is választ kerestek (Györgyi, 2012; Fehérvári – Kocsis, 2009; Fehérvári, 2012). Ezek a vizsgálatok arra mutattak rá, hogy a képzésben résztvevők motivációi különbözők lehetnek és időben is változnak. (6. ábra)



6. ábra

Hallgatói összetétel és motivációk

A képzést indulásakor elsősorban azok választották, akik nem kerültek be a felsőoktatásba. Egy olyan felkészülésnek szánták, amely ugródeszkát jelenthet a diplomához vezető úton. Mi sem jelzi ezt jobban, hogy az eredetileg két éves képzés második évében már sok diák „eltűnt”, hiszen sokan kerültek át diplomát adó képzésbe. Ez az út az új érettségi rendszer bevezetésével (2005) kicsit döcögösebbé vált, hiszen hiába lehetett az elvégzett kurzusok után járó krediteket beszámítani a felsőoktatásba, azért a felsőoktatás bemeneti követelményei a felsőfokú szakképzésbe járókra ugyanúgy vonatkoztak.

1998-ban a felsőfokú szakképzésben még csak három szakma volt választható, majd később gomba módra szaporodott az oktatott szakmák száma. Ugyanakkor egy nagyon diverzifikált képzés jött létre, amelyben óriásiak lettek a szakmák szerinti különbségek. A felsőoktatásban és a középfokú intézményrendszerben is hasonlóan alakultak a TOP 10-es szakmák, általában a pénzügyi, gazdasági szakterület volt a legnépszerűbb. Az oktatott szakmák területén azonban óriási létszámkülönbségek alakultak ki. A tíz legnépszerűbb szakra jár a diákok túlnyomó többsége és csak igen kevés szakmának van valódi munkapiaci relevanciája. Általában azok a sikeres szakmák, amelyeknek nincs sem középfokú, sem felsőfokú alternatívája (pl. jogi asszisztens, banki ügyintéző, televíziós műsorgyártó). Ez egyben azt is jelenti, hogy a jelentkezők körében egy markáns csoportot képeznek azok, akik egy adott szakmát szeretnének elsajátítani a felsőfokú szakképzés keretében és erre nincs más hol módjuk, sem középfokon, sem a felsőoktatásban. Vagyis egy hiányterületet elégitett ki a felsőfokú szakképzésben indított szakmák egy része, amely a munkapiacra is jól eladható.

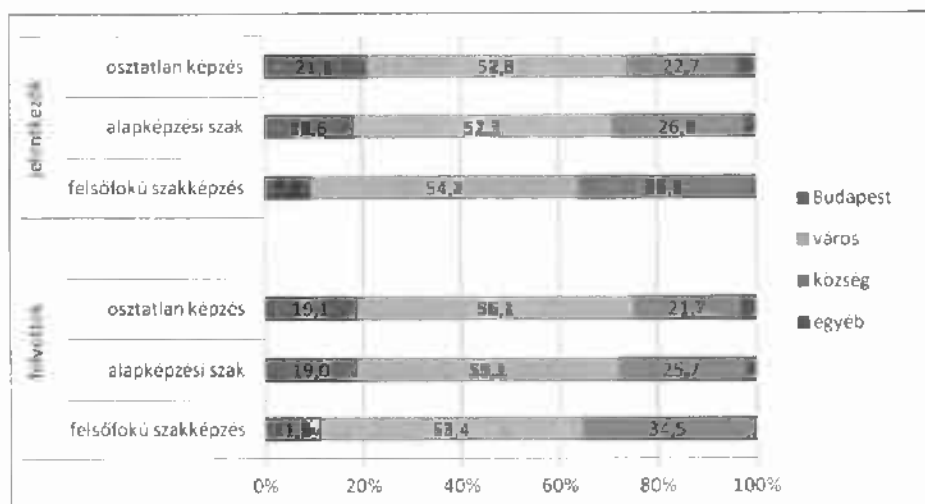
Az elmúlt öt évben új csoportok is megjelentek a felsőfokú szakképzés hallgatói körében, ez leginkább a felsőoktatás átalakításának volt köszönhető. Az expanzió révén olyan hallgatói rétegek is megjelentek a felsőoktatásban, akik korábban nem, de ennek következményeként megnövekedett a képzésből lemorzsolódók száma is. Ezen csoportok számára kínál mentőövet a felsőfokú szakképzés. A kudarc elkerülését szolgálja, ha a hallgató az alapképzésből rövidciklusú képzésbe megy át és diploma helyett felsőfokú szakképzettséget szerez.

A kétciklusú képzés bevezetését követően sokakban (hallgatókban, oktatáspolitikusokban) merült fel a kérdés, vajon a BA diplomát hogyan fogja értékelni a munkapiac. (Polónyi, 2009) Vizsgálatok arra mutattak rá, hogy a munkapiacra bizonytalanabbá válik majd az elhelyezkedés. A Bologna-átállás kezdetén sok hallgató döntött úgy, hogy párhuzamosan jut diplomához (BA/BSc) és szakképzettséghez is. Természetesen ehhez a döntésükhöz az is hozzájárult, hogy az állam finanszírozta ezt a párhuzamos képzési lehetőséget. (Fehérvári – Kocsis, 2009)

Ahogy az írás elején már utaltunk rá, a felsőfokú szakképzés bevezetése új hallgatói csoportok megjelenését jelentette a felsőoktatás világában. Elsősorban az alacsonyabban iskolázott alsóközéposztály és munkásosztály gyerekei szá-

mára adott tanulási lehetőséget és egyben mobilitási utat. Egyébként a kettős intézményrendszer ebben az értelemben különbséget mutat, mert míg a középfokú intézményrendszerben inkább az alacsonyabb státuszú munkásosztálybeli diákok tanultak tovább, addig a felsőoktatásban inkább az alsó középosztálybeliek. (Fehérvári – Kocsis, 2009.)

Emellett a felsőfokú szakképzésbe járók jellemzően nagyobb arányban jönnek kistelepülési, falusi környezetből, mint más felsőoktatásba járó diáktársaik (7. ábra). A jelentkezők és a felvettek adatai szerint is a felsőfokú szakképzésben a legalacsonyabb a fővárosiak aránya, viszont közel másfélszeres a kistelepülésről érkezőké a többi képzési típushoz képest.



Forrás: Szemerszki, 2012

7. ábra

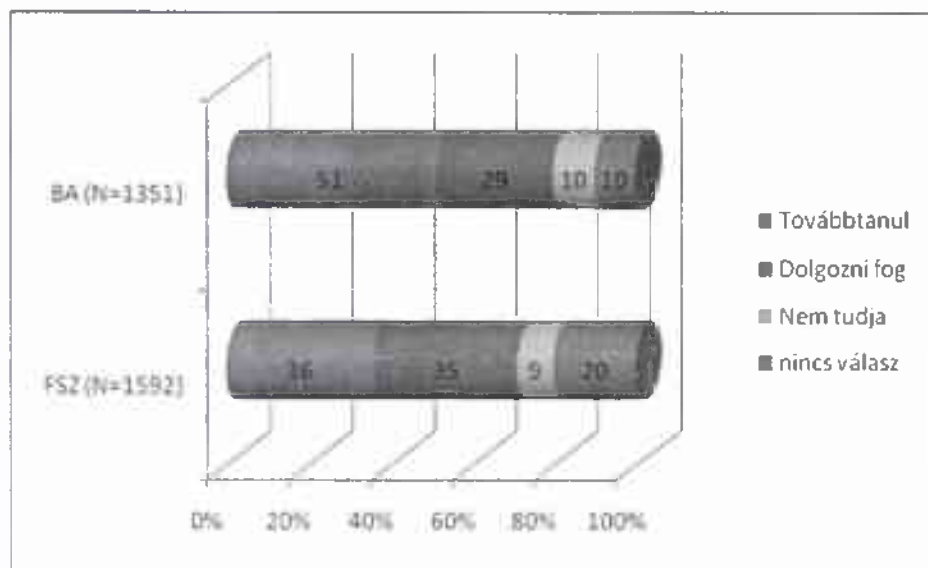
A felsőoktatásba jelentkezők és felvettek lakóhelye képzési forma szerinti, 2012 (%)

Hallgatói ambíciók és tervek

Az Oktatókutató és Fejlesztő Intézet egy 2011-es vizsgálatában (Fehérvári, 2012.) az alapképzésbe és a felsőfokú szakképzésbe járókat hasonlítottuk össze ugyanazokon a képzési területeken (gazdaság- és társadalomtudományi területeken). E kutatás eredményei azt mutatták (8. ábra), hogy mindkét csoportban igen nagy a továbbtanulási hajlandóság. A BA/BSc hallgatók fele, míg az FSZ képzésben tanulók 36%-a tervez továbbtanulást közvetlenül a képzés befejezése után. A választást a szülők iskolázottsága is befolyásolta: minél magasabb kvalifikált a szülő, annál biztosabb, hogy gyermeke továbbtanul majd. A fiatalok többségének tanulási útja már nem követi a korábban megszokottat,

az oktatásból a munkapiacra való átmenet nem egyetlen aktus csupán, hiszen a fiatalok útjaiban párhuzamosan van jelen a foglalkoztatás és a tanulás. A továbbtanulást tervezők körében az alapképzésbe járók 79 százaléka dolgozni is szeretne a tanulás mellett. A dolgozni akarók háromnegyede pedig továbbtanulást tervez, igaz többségük csak később. Összességében a BA/BSc diploma megszerzését követően csak egyötödük nem akar tanulni.

A felsőfokú szakképzésben továbbtanulást tervezők háromnegyede munka mellett akar tanulni és a dolgozni akarók kétharmada tanulni is akar, igaz többségük csak később, nem a végzést követően azonnal. Vagyis csupán a felsőfokú szakképzésbe járók 25 százaléka nem tervez tanulást később.



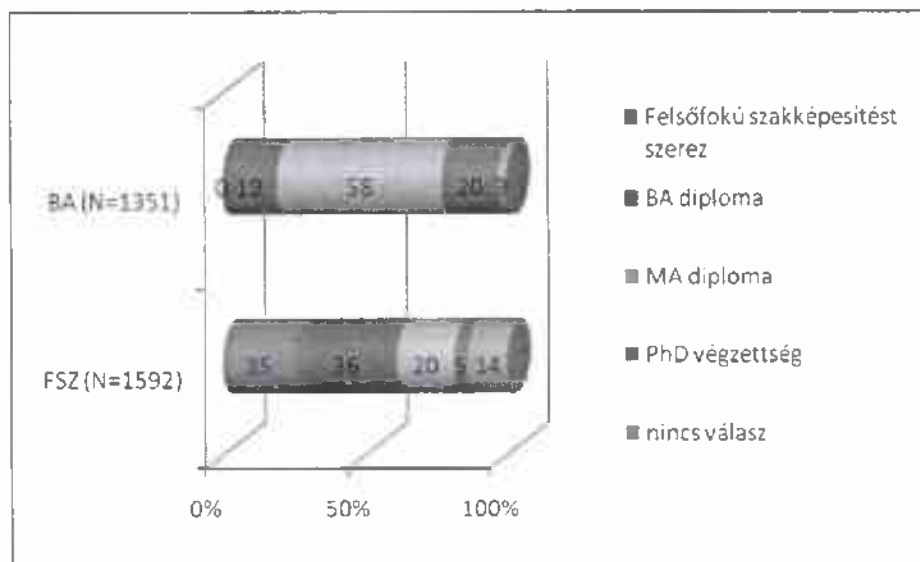
Forrás: Fehérvári, 2012

8. ábra

Mit fog csinálni, ha befejezte a képzést? 2011 (%)

Vagyis a fiatalok képzésüket nem tartják befejezettnek, a többség magasabb végzettségre vágyik, ha nem is közvetlenül a jelen végzettségük megszerzése után, de életük során szeretnék még tanulni. (9. ábra) Míg az alapképzésbe járók többsége az MA/MSc, addig a felsőfokú szakképzésbe járók a BA/BSc végzettséget szeretnék elérni életük során. Az alapképzésben a férfiak gyakrabban elégednek meg a BA/BSc diplomával (24%), míg a nők többen vágnak MA/MSc diplomára (63%), de a PhD/DLA képzésben már a férfiak néhány százalékkal megelőzik a nőket (23, 19%). A felsőfokú szakképzés esetében is hasonló tendenciával találkozunk. A férfiak 32 százaléka megelégszik a felső-

fokú szakképzésben szerzett végzettséggel, a nők gyakrabban vágnak BA/BSc (42%) vagy MA/MSc (25%) diplomára, ugyanakkor a PhD/DLA képzéssel kapcsolatos terveknel ismét a férfiak előnyét figyelhetjük meg (9%).

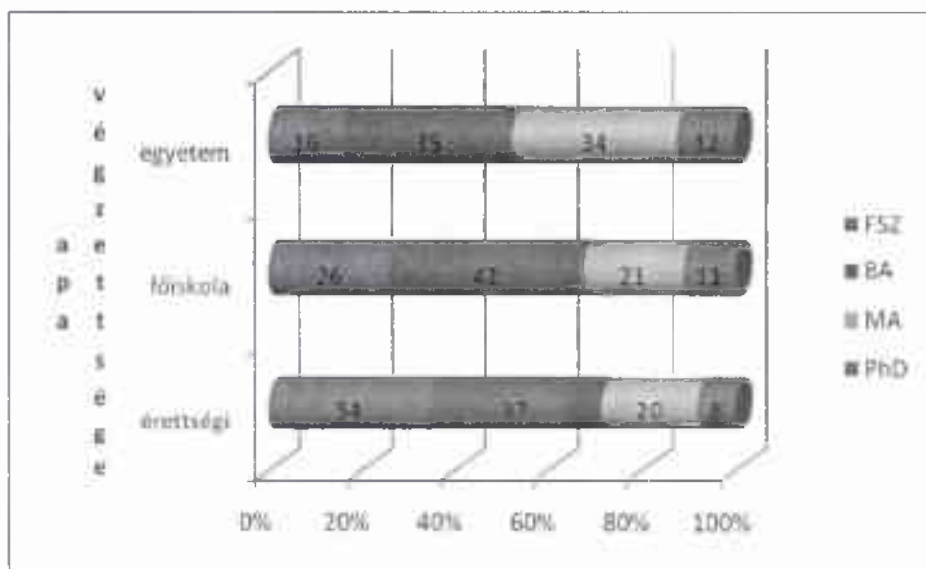


Forrás: Fehérvári, 2012

9. ábra

Melyik az a legmagasabb iskolai végzettség, melyet élete során el szeretne érni? 2011 (%)

Minél iskolázottabb a szülő, annál inkább vágyik gyermeke is magasabb végzettségre (10. ábra). Az alapképzésben az egyetemi végzettséggel rendelkező apák gyermekei elégednének meg a legkevésbé a BA/BSc diplomával (csupán 14%-uk), és ők azok, akik a legnagyobb arányban szeretnének egyetemi (63%-uk) vagy PhD/DLA végzettséghez (23%) jutni. A felsőfokú szakképzésben tanulóknál is hasonló összefüggést figyelhetünk meg. Leginkább az egyetemet végzett szülők gyermekei szeretnének maguk is egyetemi (34%) vagy magasabb (12%) végzettséget szerezni.

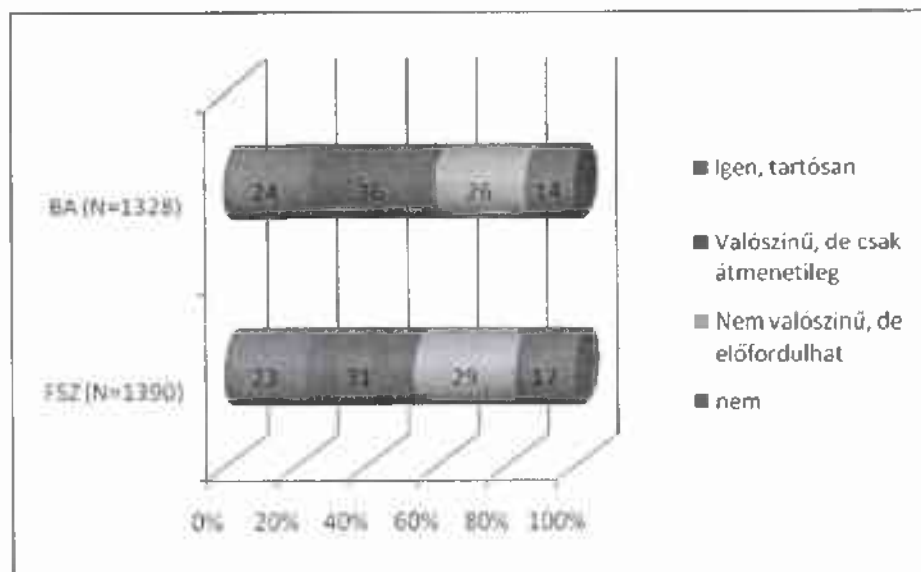


Forrás: Fehérvári, 2012

10. ábra

Iskolázottsági terv az apa végzettsége szerint, FSZ, 2011. (N=1592)

A további tervek között sokan terveznek külföldi munkavállalást is (11. ábra). Az alapképzésben a fiatalok fele, míg felsőfokú szakképzésben csaknem fele komolyan fontolgatja ennek lehetőségét. Mindkét csoportból közel egynegyedük akár hosszabb időre is külföldre költözne és mindössze 14-17 százalékuk zárkózott el teljesen a külföldi munkavállalás lehetőségétől. A legkedveltebb célországok hasonlóak, mint a tanulási célú mobilitás esetében: Nagy-Britannia, Németország, USA. Ez a lista a munkavállalásban Ausztriával egészül ki. A végzést követő munkavállalási szándék szoros kapcsolatot mutat a tanulási migrációval. Azok, akik már tanulmányaik alatt is számolnak a külföldi ösztöndíj lehetőségével, gyakrabban tervezik a későbbi munkavállalást is.

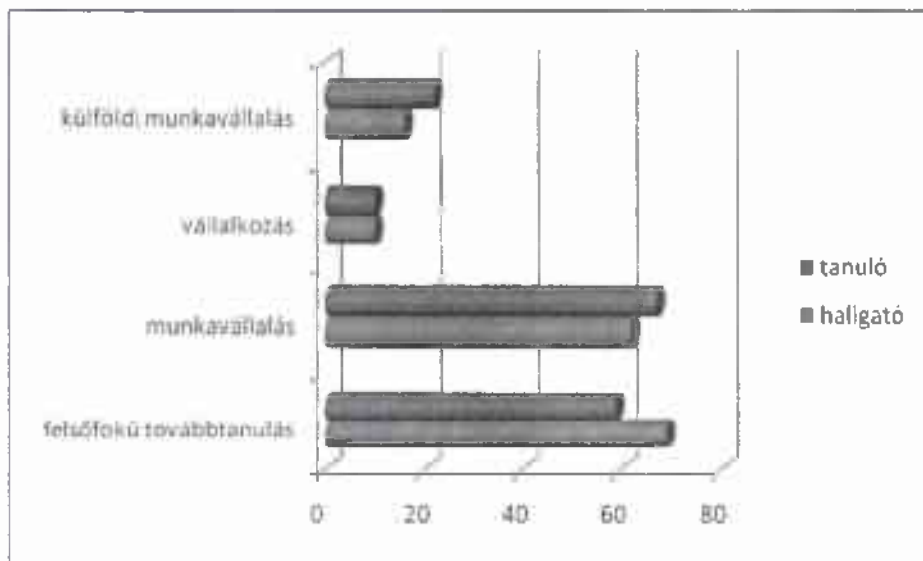


Forrás: Fehérvári, 2012

11. ábra

Tervezi-e, hogy külföldön vállal munkát? 2011 (%)

Érdekesképpén, a korábban már idézett 2008-as adatfelvétel (Fehérvári – Kocsis, 2009) jóval alacsonyabb migrációs szándékot mutatott, mint a 2011-es. 2008-ban a felsőfokú szakképzésben tanuló diákok 20 és 17%-a tervezett külföldi munkavállalást. (12. ábra) Akkor a tanulói jogviszonyban lévők körében némileg nagyobb volt ez a szándék, mint a hallgatóknál.

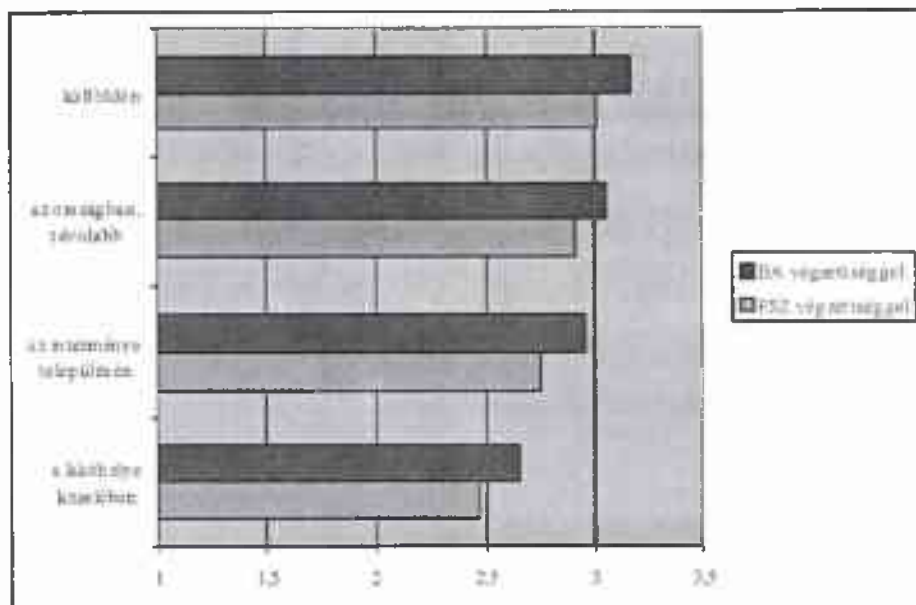


Forrás: Fehérvári, 2009

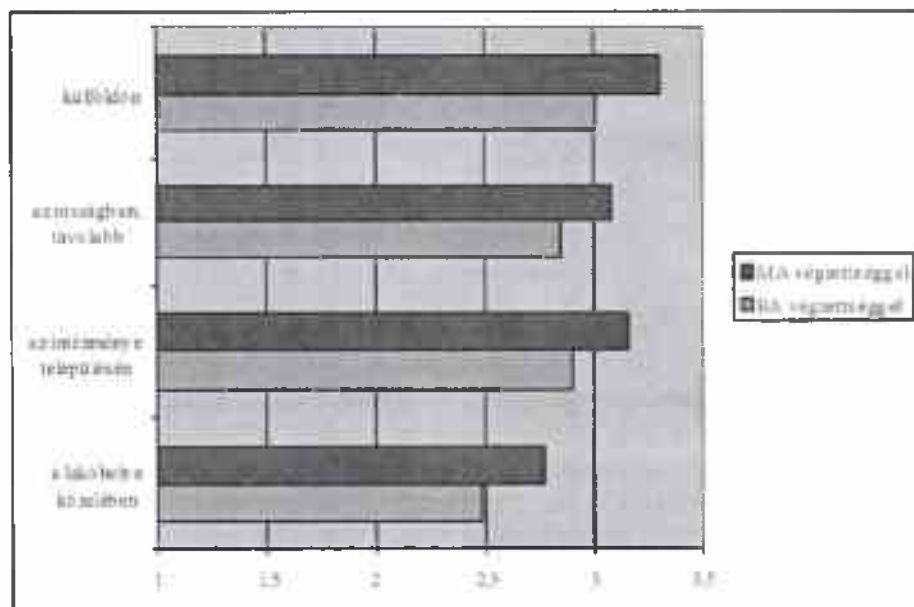
12. ábra

Külföldi munkavállalást tervezők 2008-ban, (%) (N=521)

A következő ábrák azt mutatják (13. ábra), hogy a felsőfokú szakképzésbe, illetve az alapképzésbe járók hogyan ítélik meg munkapiaci elhelyezkedési lehetőségeiket saját szakterületükön. E kérdés érdekessége abban van, hogy mindkét csoporttól azt is kértük, hogy értékeljék az eggyel magasabb végzettségi szint elhelyezkedési esélyeit is egy négyfokú skálán. Az ábrák alapján azt láthatjuk, hogy annál könnyebb az elhelyezkedés, minél messzebb megyünk. Vagyis a hallgatói vélemények szerint a legkönnyebb külföldön munkát találni. Másrészt azt is megfigyelhetjük, hogy a válaszadó saját esélyeit rosszabbnak látja, mint az egy szinttel magasabb végzettséggel rendelkezőkét. A legérdekesebb pedig az, hogy a felsőfokú szakképzésbe és az alapképzésbe járók csaknem ugyanannyira értékelték saját esélyeiket.



FSZ hallgatók



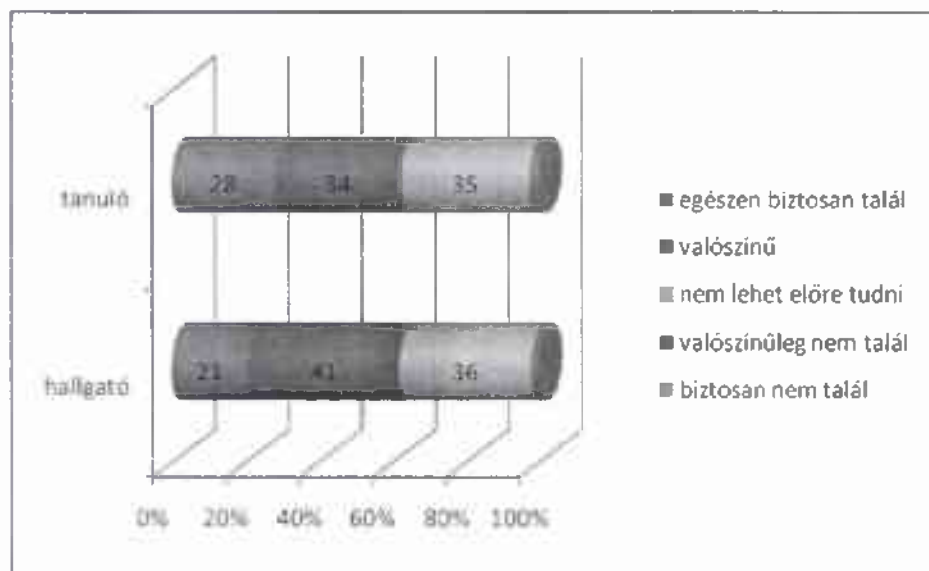
Alapszakos hallgatók

Forrás: Fehérvári, 2012

13. ábra

Mennyire könnyen találunk munkát a szakterületükön? 2011 átlag (1–4 skála) (N=2943)

Összevetve a 2008-as és a 2011-es vizsgálatok adatait (14. ábra), azt tapasztaljuk, hogy 2008-ban a felsőfokú szakképzésbe járók sokkal bizakodóbbak voltak jövőjük, elhelyezkedésük tekintetében, mint 2011-ben, amely valószínű a közben bekövetkezett gazdasági válságnak is köszönhető. 2008-ban a diákok kétharmada vélte úgy, hogy valószínűleg vagy biztosan talál majd munkát.



Forrás: Fehérvári, 2009

14. ábra

Milyen eredményre számít a munkapiacra? 2008 (%) (N=521)

Összegzés

Habár a felsőfokú szakképzés magyar története néhány kevésbé pozitív eredménnyel is járt (így pl. szétaprózott szakmák, melyek kevés munkapiaci relevanciával rendelkeznek), mégis több pozitív vonással is bír. A felsőfokú szakképzés kapcsolatot teremtett két nagy ágazat (a felsőoktatás és a szakképzés) között, több sikeres szakmát meghonosított és társadalmi mobilitási utat jelentett olyan hallgatói csoportok számára, akik korábban nem vehettek részt a felsőoktatásban.

A felsőoktatás átalakításának azonban áldozatul esett ez a képzési forma, így a számos pozitívum közül jó pár elveszik 2013-tól. A felsőfokú szakképzés helyébe a felsőoktatási szakképzés (FOKSZ) lép. Ezzel megszűnik a kettős intézményrendszer, csak felsőoktatási intézmény végezheti a képzést. Ugyanakkor megszűnik a szakképzés és a felsőoktatás kapcsolata is, az új képzés már nem

ad OKJ végzettséget, de diplomát sem. A tanterv alapján a hallgatóknak a felsőoktatási szakképzésben minimum 120 kreditet, fél éves szakmai gyakorlatot (és külön előírás alapján nyelvvizsgát) kell majd teljesíteniük, ezzel új fejezet nyílik a felsőfokú szakképzés történetében.

Hivatkozások

- Altbach, P. (2007): *Tradition and transition: International imperative in Higher Education*. Boston College Center for International Higher Education, Sense Publisher
- Education at a Glance (2013): OECD, Paris
- Fehérvári A.–Kocsis M. (szerk.) (2009): *Felsőfokú? Szakképzés?* OFI, Budapest 2009.
- Fehérvári A. (2012): A felsőfokú képzésben részt vevők képzéssel kapcsolatos elvárásai és tervei. In: Szemerszki M. (szerk.): *Az érettségitől a mesterképzésig*, OFI, Budapest pp. 141–172.
- Hrubos I. (szerk.) (1998): *Az ismeretlen szakképzés, Új Mandátum*, Budapest
- Hrubos I. (2010): A foglalkoztathatóság kérdése az Európai felsőoktatási Térségben, *Educatio* 2010/3. pp. 347–360
- Györgyi Z. (2012): A képzés és a munkaerő-piac. *Találkozások és töréspontok. Új Mandátum*, Budapest, 206.p.
- Polónyi I. (2009): Félúton Bolognába, avagy a kétszintű képzés (előzetes) fogadtatása Magyarországon. In: Pusztai G.–Rébai M. (szerk): *Kié az oktatáskutatás?* CHERD. Debrecen, pp. 268–283.
- Szemerszki M. (2012): A képzési szerkezet átalakulása – belépés a felsőoktatásba (2001–2011), Budapesti Corvinus Egyetem. 2012. november 30. konferencia előadás
- Veroszta Zs. (2012): A felsőoktatás különböző szintjeire felvettek jellemzői. A 2006–2010 közötti időszak normál jelentkezési-felvételi eljárási adatainak elemzése In: Szemerszki M. (szerk.): *Az érettségitől a mesterképzésig*, OFI, Budapest pp. 51–82

Forray R. Katalin

ALTERNATÍV STRATÉGIÁK A CIGÁNYOK OKTATÁSÁBAN¹

Háttér

A cigányság magyarországi jelenlétéről sokszáz éve vannak dokumentumaink. Az önálló, később a Habsburg Birodalom részeként működő ország levéltáiraiban már 1506-tól találunk magyar nyelvű anyagokat, amelyek a cigány közösség ügyeit tárgyalják (Nagy, 2000). Az első országos hírű cigány (asszony), Cinka Panna az 1703–1711 között Rákóczi Ferenc vezette szabadságharc zenésze volt. A 18. század második felében Mária Terézia osztrák császár és magyar király nevéhez fűződnek az első olyan jogszabályok, amelyek a birodalom, főként Magyarország cigányait próbálták betagozni a nemzetbe. (Például egy rendelkezés, amely a „cigány” helyett a közelmúltig néha használt „újmagyar” elnevezést írta elő.) Ezt a tevékenységét fia, II. József folytatta, ám a nagy társadalmi megrázkódtatást okozó francia forradalom ezeket a „társadalomjobbító” erőfeszítéseket elsöpörte (Nagy, 2000).

A 19. század első kétharmadában a cigányokról mint zenészekről esett szó (Bihari János, a korszak nagy zenésze). Az a zenei műfaj, amelyet kialakítottak, máig ható nemzetközi hírnévre tett szert. A független Román Királyság 1856-ban történt megalakulása után az ott rabszolgaként élt cigányok tömegei indultak Európa felé (Fraser, 1996). Nagy hányaduk útvonala az akkori Magyarország területén, Erdélyen (Transsylvania) át az ország belső területei felé vezetett, de sokfelé Európába is továbbmentek. Valószínűleg ezzel is összefügg az irántuk feléledő magyar és nemzetközi érdeklődés. Angliában megalakult a máig működő Gypsy Lore Society, amellyel a cigányok iránt érdeklődő (Habsburg) József főherceg keresett kapcsolatokat. A 19. század végének nagy magyarországi vállalkozása a 19. század végi „cigányösszeírás” (1895), amely a többi között megállapította, hogy a cigányság nagy része a magyart, illetve a környező nép nyelvét beszéli, csekély a romanit használók száma és aránya.

A 20. század első felében jelentősebb tudományos vagy politikai érdeklődés nem mutatkozott irántuk. Így történetileg kevésbé dokumentálható a magyarországi nácizmus cigányüldözése. Pontosán nem tudható – a becslések szélső-

¹ Átdolgozott változat: „Special needs and alternative strategies: Roma/Gypsy education in Hungary”. In: Maja Miskovic (ed) (2013): *Roma Education in Europe: Practices, policies and politics*. London, New York: Routledge, pp.123–134

ségesen eltérőek – hány cigány családot érintett a náci üldözés, a németországi koncentrációs táborokba való szállítás, különösen az ország Ausztriával határos nyugati területeiről.

A háború végétől másfél évtizeden át nemigen lehetett hallani a cigányokról, bár megjelent néhány jelentősebb szociográfiai munka (Erdős, 1989), a politika nem érdeklődött irántuk. A nagy politikai mozgásokat is eredményező 1956-os forradalom során megalakult az első polgári cigány szervezet, melynek vezetőjét a Kádár rendszer kivégeztette. Csak az 1960-as évektől foglalkozott helyzetükkel a politikai vezetés, a hátrányos helyzetű társadalmi csoportok közé beleértve – de meg nem nevezve – a cigányságot. A munkavállalás kötelezettsége és a segédmunkások iránti gazdasági igények következtében a nyolcvanas évek végéig a cigányság – a falusi lakosok is – nagy hányada munkavállaló lett, gyermekeik megindultak az iskolába. Ekkor élénkült a szociológiai érdeklődés irántuk, iskolázásuk ellentmondásai a szociológiai kutatások egyik fontos témájává váltak (Réger, 1975, 1990).

A nyolcvanas évek második felének gazdasági nehézségei, a formálódó politikai ellenállás, a kommunista vezetés gyengülése vezettek el a rendszerváltásig. 1989-től cigány szervezetek is létrejöttek, amelyek aktívan részt vettek a kisebbségekről szóló törvény (1993) megalkotásában is.

A magyarországi cigányság néhány általános jellemzője

A roma közösség több vonatkozásban is különbözik más nemzeti kisebbségeinktől. Egyik jellemzőjük, hogy Európa szinte minden országában élnek csoportjaik, közösségeik, bár régiókban, az egykori államszocialista országokban nagyobb létszámot, magasabb arányt képviselnek, mint Európa más államaiban. Nemzeti kisebbségeinknek nem általános jellemzője, hogy élet-színvonaluk (anyagi ellátás, születéskor várható élettartam, egészségi állapot, képzettség stb. tekintetében) lényegesen eltér a többségétől. A cigányokra viszont éppen a többséghez képest jelentős lemaradás, hátrányok jellemzők valamennyi területen. Nagy többségük a társadalom marginális rétegéhez tartozik.

A romák helyzete az elmúlt évtizedben minden vonatkozásban rosszabbodott Európában – anélkül, hogy ez az európaiakban tudatosult volna. Ez nemcsak térségünkre, a volt államszocialista országokra érvényes. A nemzeti kisebbségekkel szemben a romáknak kétszeresen kisebbségi a státusza: egyrészt etnikai közösséget, másrészt szociálisan rendkívül hátrányos helyzetű csoportot alkotnak.

A másik oldalról viszont a roma közösséget transznacionális vagy transzkulturális kisebbségnek is tekinthetjük, tehát olyan kisebbségnek, amely többé-kevésbé átvette a a környezet többségének nyelvét és kultúráját. Ebben az értelemben szokás úgy fogalmazni, hogy ők Európa legeurópaibb népe. Szá-

mos kutató ebben azt az esélyt látja, hogy a romák a jövőben hozzájárulhatnak az európai integráció elmélyítéséhez (Forray – Kozma, 2010a; 2010b).

A közelmúltig az volt jellemzőjük, hogy kisebb csoportjaik önállóan szerveződtek, versengve vagy éppen ellenségeskedve a többiekkel. A versengés természetes dolog, ám nem szabad túlértékelni. Ha egyelőre nem is túlságosan látványosan, de az erősödő nemzettudat elemei is megjelentek az egyes államokban éppen úgy, mint európai szintereken.

A társadalom új fejlődési céljait általában az értelmiségiek szokták megfogalmazni. Amióta a roma közösségben is vannak értelmiségiek, ők azok, akik a romák azonosságtudatát, egyúttal közösségi tudatát alakítják és erősítik. Ez az alakuló-fejlődő tudat a roma-cigány nemzet létrejöttének alapeleme, ha a nemzet fogalmát olyan emberek nagyobb csoportjaként határozzuk meg, akiket politikai és kulturális önállóságuk tudata kövacsol közösségbe. Ez a tudat kialakulhat közös származás, nyelv vagy történelem talaján. A cigányságra mindegyik jellemző érvényes, és azt is tudjuk, hogy valamely nemzet léte nem kötődik meghatározott földrajzi területhez.

Éppen az elmúlt évszázad mutatta föl annak véres bizonyítékait is, hogy egy (vékony) értelmiségi rétegnek a többség diszkriminálásával és marginalizálásával párhuzamosan történő kialakulása kedvez a politikai radikalizálódásnak, amely szélsőséges esetben akár a terrorizmus irányába is vezethet. A cigányellenesség és a cigányellenes diszkrimináció ezt a folyamatot valamennyi európai országban felgyorsíthatja, különösen az ifjúság körében. A romapolitikának és az európai-szintű romapolitikának ebben az értelemben biztonságpolitikai funkciója is van.

Az általános megfontolások után vessünk egy pillantást a magyarországi roma népesség iskolázottságára, összehasonlítva a teljes populációval.

1. táblázat

A 15 éves és idősebb népesség megoszlása iskolai végzettség szerint az ország teljes népességében

Roma népesség	Legmagasabb iskolai végzettség				
	0-7 osztály	Általános iskola	Szaktanulmányok	Érettségi	Diploma
Összesen (fő)	56 481	72 213	10 963	3 520	1 011
Összesen (%)	39,2	50,1	7,6	2,4	0,7
Férfi (%)	32,1	54,4	10,3	2,5	0,7
Nő (%)	46,4	45,7	4,9	2,4	0,7
Teljes népesség					
Összesen (fő)	950 286	2 874 746	1 581 315	2 162 996	934 036
Összesen (%)	11,2	33,8	18,6	25,4	11,0
Férfi (%)	7,7	31,6	26,5	22,5	11,6
Nő (%)	14,2	35,7	11,6	28,1	10,4

Forrás: A 2001. évi népszámlálás, KSH, Budapest – számított adatok

Bár az adatok csak megközelítőek – a népszámlálás során az állampolgár szabad döntése, hogy besorolja-e magát valamelyik nemzeti kisebbségbe – a fő tendencia jól kirajzolódik. A roma népességben a kötelező nyolc évfolyamos iskolát sem végeztek aránya jelentősen magasabb, a magasabb képzettségűeké viszont jelentősen alacsonyabb a lakosság egészéhez viszonyítva. Különösen nagy problémát jelent az iskolázás befejezetlensége azért is, mert a csak néhány osztályt végeztek gyakorlatilag esélytelenek a munkapiacra.

Az oktatás kérdései – a cigányság mint nemzetiség

Az 1993-as kisebbségi törvény legitim identitást (ezzel önkormányzatiságot) adott a nemzeti kisebbségeknek. A 13 kisebbség egyike a cigányság. Az 1989/90-es politikai fordulat nyomán megváltoztak a cigányság életfeltételei, gazdasági és szociális struktúrái. Az új oktatáspolitikai a cigány csoportoknak különböző előmeneteli lehetőséget ígért, amelyek azonban szegregációba torolltak sokhelyütt.

Az 1992-es oktatási törvény szerint az általános iskolákban – 6–14 évesek számára működő iskolák – cigány kisebbségi oktatás akkor indítható, ha legalább nyolc szülő írásban kéri, hogy gyermeke nemzetiségi oktatásban vehessen részt. Ezzel elméletileg (jogszabályozási szinten) külön válik a roma tanulók oktatásában is a szociokulturális helyzetből következő hátrányok kompenzálásának finanszírozása (a felzárkóztatás) a cigány kultúra megőrzésének és ápolásának iskolai programjaitól. Ez utóbbi heti legalább hat tanórai foglalkozást jelent, melynek tartalma a cigány népismeret, kultúra és a Magyarországon államilag elismert cigány nyelvek (lovári és beás) valamelyike. Ezeket a szolgáltatásokat a fenntartó külön finanszírozta, ún. normatívával. A Magyarországon használt cigány nyelvekből (beás és lovári) és a közismereti tárgyakból érettségizni lehet, az érettségizők ugyanolyan feltételek között vizsgáznak, mint bármely más tantárgyból. Ma már mindez nem vitatéma, de nem is szenzáció. Ezeknek a kezdeményezéseknek modellértékük is van, azt hivatottak deklarálni, hogy a cigány, roma nép a többségi magyarsággal és más etnikai kisebbségekkel egyenrangú entitás a mai magyar társadalomban.

A cigány kultúra és nyelv(ek) iskolai oktatása tehát a kilencvenes évek végére a többi nemzetiséghez hasonló szabályozást kapott – más kérdés, hogy ezzel mennyire tudtak és akartak élni az intézmények (Forray – Hegedűs, 2003). Három dolog látszott alapvetőnek: a népcsoport túlnyomó többségének extrém rossz szociokulturális helyzete és a gyerekek ebből adódó iskolai lemaradása, az oktatandó nyelv fejlesztésének, modernizálásának szükségessége, valamint a megfelelően képzett tanárok biztosítása.

Az elsőt – a szociális helyzetet – az oktatási törvény természetesen nem módosította. A tanárképzés biztosítására 2001-ben romológia szak létesült a Pécsi Tudományegyetemen. A nyelvek – a beás és a lovári nyelv – fejlesztése is meg-

indult. (A beás nyelv fejlesztése a Pécsi Tudománygyetem tanára, Orsós Anna nevéhez fűződik, a lovári nyelv művelését, írásbeliségének fejlesztését Choli Daróczi József kezdeményezte.) A kilencvenes évek közepe óta ezekből a nyelvekből hivatalos állami nyelvvizsgát is lehet tenni.

Ezek a kezdeményezések részben máig fennmaradtak olyan iskolákban, ahol a tanulók jelentős részben cigányok. Kérdéses azonban a munka minősége és a programok hatékonysága. Nincsenek pontos adataink arról, hány iskolában folyik ilyen oktatás, oktatásszociológiai munkából ered néhány következtetés (Orsós, 2012). Azt láthatjuk, hogy a programok igen kevés iskolában folynak, sikeresebbek ott, ahol magasan kvalifikált egyetemi oktatók vesznek részt a szervezésben, ellenőrzésben, továbbképzésben. A továbbtanulás is ilyen iskolákban javult meg. Ennek legfőbb oka a tanulók rossz szociokulturális helyzete, amelynek iskolai következményein egyedül ilyen program változtatni nem tud. Mindezek mellett az évek során erősödött a szelekciós szerepük: a programot vállaló iskolák tanulóinak jelentős hányada ennek az etnikumnak a tagja, a nem cigányok – sőt már a gyermekeiket taníttatni kívánó romák is – gyermekeiket másik iskolába íratják. A probléma tehát az, hogy a cigányság kultúráját őrizni és ápolni szándékozó program sokhelyütt stigmatizáló eljárássá változott.

Az érettségít adó iskolákba a cigány fiataloknak csak töredéke jut el, közöttük is magas a lemorzsolódók aránya. A középiskolázásban való részvételük elősegítése érdekében – az ösztöndíjak rendszerén kívül – két jelentősebb alternatíva formálódott ki, amelyek a kilencvenes évek közepe óta működnek (Forray, 2002).

Az egyik a nemzetiségi gimnáziumok mintájára szervezett középiskola. Ennek példája a pécsi Candhi Közalapítványi Gimnázium, amely a dél-dunántúli térség általános iskoláiból toborozza a tehetséges, hátrányos helyzetű cigány tanulókat. Hasonló ehhez a Kalyi Jag Nemzetiségi Szakiskola, amely a főváros slumos belső területéről iskoláz be hallgatókat. Ez a megoldás azt hangsúlyozza, hogy a cigányság a többi magyarországi nemzetiséghez hasonlóan önálló kulturájú népcsoport. A másik alternatívát az interkulturális paradigmához közelítő modell-intézmény jeleníti meg, amelyek között a szolnoki Hegedűs T. András Alapítványi Középiskolát lehet kiemelni. Ennek programja és gyakorlata a roma és a környezeti kultúra együttműködését tűzi ki célul, és valószínűsíti meg a hátrányos helyzetű cigány és nem cigány, ám hátrányos társadalmi helyzetű diákok célcsoportjaiban. Azaz minden diákot annak deklarálásával iskoláz be és képez különböző szakirányokban – beleértve az érettségít nyújtó képzést is –, hogy programjának része a cigány kultúra és nyelv tanulása (beleértve olyan szimbolikus akciókat, mint iskolai és állami ünnepeken a magyar állami és a cigány himnuszok eléneklése).

Ezek az iskolák alapítványi formában működnek. Az alapítványi forma jelzi azt is, hogy a helyi igényekre építve, civil kezdeményezésként jöttek létre, s csak működésük eredményei alapján kaptak állami elismerést. Finanszírozásuk alapvetően állami forrásokból történik, de az állami normatív finanszí-

rozás melletti kiegészítő forrásokra a pályázati úton vagy eseti támogatásból tesznek szert. A diákok ösztöndíjat kapnak, ingyenes diákothoni elhelyezést, ingyenes étkezést – ami nem jellemző az állami középiskolákban.

Szemben az alapiskolázásban működő programokkal, ezek a középiskolák sikeresnek nevezhetők. Hangsúlyozni kell azonban, hogy itt nem „általában” cigány, roma gyerekekről van szó, hanem a továbbtanulás iránt érdeklődő és elkötelezett fiatalokról. Amíg tehát az alapiskolázásban bekövetkezett program nem hozta meg a várt sikereket, ez a két iskola sikernek mondható, amely második évtizede juttat magasabb iskolázottsági szintre cigány fiatalokat.

Az oktatás kérdései – a cigányság mint hátrányos helyzetű népesség

A kilencvenes évek oktatáspolitikájának tehát nem sikerült megoldania a hátrányos helyzetű cigány gyermekek iskolai előmenetelének segítését. Ugyanakkor törvényes lehetőséget adott ahhoz, hogy őket külön osztályba, csoportba sorolják, szegregáltan oktassák. A cigányság nagy hányada minden ismert és elfogadott ismérv szerint hátrányos helyzetű: a kilencvenes évek elejétől szinte folyamatosan romló gazdasági körülmények között él, a munkanélküliség a fiatal nemzedékek sorának életét és kilátásait rombolja. Az új jogszabály első sorban ezen törekedett segíteni (Forray – P. Orsós, 2010).

A kilencvenes évek szabályozása nem tervezett változások kiindulópontja lett. Néhány év alatt másfélszeresére nőtt az etnikai-szociális „gettóiskolák” száma, minden ötödik-hatodik általános iskolás cigány/roma gyerek homogén cigány osztályban tanul (Havas – Liskó, 2006). 2003, az új oktatási törvény óta az iskolák úgynevezett integrációs normatívát igényelhetnek, ha cigány (és hámozottan hátrányos helyzetű) tanulókat integráltan oktatnak. Az integrált oktatásért pluszpénzt igénylő iskolák több mint felében már a program indulása előtt is integrált oktatás folyt, negyedük a normatíva igénybevétele ellenére is etnikailag szegregáltan tanítja a diákokat.

Emellett a cigány kisebbségi program támogatását igénybe vevő intézmények a „spontán” lakossági választások eredményeképpen is fokozatosan homogenizálódtak. Évtizedes – a szabad iskolaválasztás engedélyezésével egyidejű – az a folyamat, hogy a nem cigány szülők elviszik a helyi iskolából gyermekeiket, ha ott túlságosan megnövekedett a közös osztályba járó cigány tanulók száma. Ennek eredményeképpen is kialakultak teljesen homogén, cigány tanulókból álló, szegregált iskolák.

Az 2002-től 2010-ig kormányzó szocialista és szabaddemokrata pártok – különösen az utóbbi – változtatásra törekedtek. Szakitottak azzal a felfogással, amely a cigányságot magyarországi nemzetiségek egyikeként a többihez hasonló oktatási kínálatból igyekeztek saját kultúrájukat is fenntartó oktatással a rendszerben tartani. A képességbontakoztatást és integrált oktatást leíró

rendelet szerint a hátrányos helyzetűek pedagógiai segítésének komoly finanszírozását csak akkor kapják meg, ha a célcsoportba tartozó tanulók a többi tanulóval együtt vesznek részt az előírt pedagógiai programban

Az úgynevezett integrációs hálózat pontjai Magyarország leghátrányosabb helyzetű régióiban elhelyezkedő általános iskolák, melyeket első körben pályázati úton választottak ki. Vállalták, hogy az integrált oktatás modelljét kialakítják, és ezt mások számára is adaptálhatóvá teszik. Az intézményeket szakmai tanácsadók segítik helyi modellfejlesztésükben. Az egyes régiókban zajló tevékenységek összehangolását régiós központok szervezik, a hálózat teljes működéséért a budapesti központ felel.

A minisztérium nagy reményeket fűzött ehhez a deszegregációs pályázathoz: az iskolák nem túl szigorú feltételek mellett jelentős anyagi támogatáshoz juthattak, hogy a pénzt saját belátásuk szerint fordítsák bármilyen – az új tanterem építésétől a pedagógusképzésig terjedő – célra, amely alkalmassá teszi az intézményt az integrációs normatíva igénybevételére.

Az első évben, a 2003/2004-es tanévben bázisintézményi címet elnyert pályázók körében végzett vizsgálat a cigány gyermekek továbbtanulásában egyértelmű és jelentős pozitív tendenciát mutatott (Imre, 2006). Az óvodáztatás kiterjesztése, a kezdő évfolyamokon az évismétlés tiltása, a cigány és hátrányos helyzetű gyermekek deszegregációja, valamint a sajátos nevelési igényű gyermekek integrációja voltak a kiemelt célok. Háromszoros normatívával támogatta a kormány a heterogén tanulócsoportok létrehozását, fenntartását és az ehhez szükséges módszertan meghonosítását – ösztönözve a pedagógiai kultúra fejlődését (Arató – Varga 2004).

A rendelet szerint a résztvevő tanulók nevelése és oktatása, tudásának értékelése ún. Integrációs Pedagógiai Rendszer (IPR) alkalmazásával történik. A pedagógiai rendszer részét képezi a tanterv, a ráépülő tanítást-tanulást segítő és értékelő eszközrendszer, a gyakorlati alkalmazást lehetővé tevő akkreditált pedagógusképzési és továbbképzési kínálat, valamint a pedagógiai szakmai szolgáltató tevékenység. Az új fejlesztések figyelemmel kísérésére, a tevékenység összehangolására hivatalt hoztak létre. (A programot az e célra létrehozott külön szervezet működteti.) A kezdeti lendületet táplálta, hogy polgárjogi kezdeményezések is indultak a törekvések támogatására, sőt az egyik legharcosabb polgárjogi mozgalom bírósági pert is nyert egy ilyen ügyben.

Ennek jellemzésére egyik keleti országrészben fekvő nagyvárosunk „cigány-iskolájára” hivatkozom. Egy régi laktanyába és katonai épületekbe költöztetett, főként cigány családok gyermekei számára működtetett iskolát kellett megszüntetni egy bírósági per nyomán. A tanulókat buszok szállították a város többi iskolájába. Néhány év múlva az iskolát újra meg kellett nyitni, mert a gyerekek nem akartak az új iskolába járni, a szülők pedig nem engedték őket a hosszú utakra.

A modellnek választott iskolák egy hányada ma is működik, de mintaadóként nem váltak be. A kezdeményezés lassan elsorvadt anélkül, hogy ennek különösebb szakmai vagy sajtóvisszhangja lett volna.

A multikulturalizmus – amelynek megvalósítását Magyarországon főként cigánysággal, másutt különböző bevándorolt csoportok gyermekeivel kapcsolatban tűzik ki célul vagy hátrítják el – ebben a felfogásban a cselekvések fontos mezője, hiszen a hátrányos helyzetű csoportok gyermekei olyan kultúrák tagjai, amelyek a kultúrát döntően meghatározó csoportoktól különböznek, lemaradásuk nem utolsó sorban ennek a különbözőségnek a következménye. A cigányság nagy hányadát az jellemzi, hogy a családok kultúrája, életmódja, értékrendszere eltér az uralkodó és az iskola által ismert, preferált, továbbítani szándékozott kultúrától, a gyermekek számára gyakran megoldhatatlan problémát jelent a kulturális távolság áthidalása. Azonban a multikulturális szemlélet nem a szegénység új filozófiája, hanem önálló kulturális entitások – és nem szubkultúrák! – elismerésén alapul. Talán helyesebb volna ezeket az oktatáspolitikai törekvéseket az egyéni különbözőség iskolán belüli kezelésének módjaként interpretálni, ahogyan azt egy korábbi tanulmányában Allemand-Ghionda (1995) tette.

Az oktatás kérdései – felsőoktatási szakkollégiumok

Az eddig bemutatott projektek az iskolakezdéstől legalább a kötelező iskolázás végéig tartó folyamatot – két középiskola esetében az érettségit is – támogattak. Általánosságban azt állapíthatjuk meg, hogy nem eredményezték a remélt sikereket. Maguk a megcélzott csoportok – a cigányok, romák – legambiciózusabb, legtörekvőbb gyermekei is igyekeznek elhatárolódni az általános iskolai szinten nyújtott programoktól. A két bemutatott középiskola azért lehet sikeres, mert eleve azok közül válogat, akik magasabb iskolázásra törnek, ehhez anyagi támogatást is biztosít.

Azt is hangsúlyozni kell, hogy a jelenlegi kormány – az európai uniós elnökség alatt, 2011-ben – vállalta a cigányság érdekeinek európai szintű képviseletét helyzetük javítása érdekében, csatlakozva a megelőző spanyol és portugál (?) elnökség által megfogalmazott célkitűzésekhez. Ez adott lendületet azoknak a kezdeményezéseknek, amelyek a cigány fiatalok tanulását támogatják – nem utolsó sorban a felsőoktatásban. Ez azért jelent újdonságot, mert az Európai Unióba való belépés után a „hátrányos helyzet” fogalma, és a hátrányos helyzetben élők támogatása kapott hangsúlyt, és csak – mintegy a teljesség kedvéért – szerepelt a célkitűzések között a segítség nyújtása a roma népesség különböző problémáinak megoldásához. (Ez tükröződik az imént bemutatott programokban is.)

Régebben és újabban a felsőoktatásban is indultak olyan kezdeményezések, amelyek a cigány, roma etnikum tagjainak sikerességét szolgálják, egyúttal nemzetiségi arculatukat erősítik.

A szakkollégiumok a felsőoktatás olyan jellegzetes intézményei, ahol a szakmai képzés és a személyiségfejlesztés szoros szintézist alkot. A szakkollégiumok rendszerint nagy egyetemekhez kapcsolódva működnek, diáknemzedékek sorának szemléletét, szakmai identitását befolyásolják. (Pedagógiai Lexikon, 1997). Szakkollégiumba – az első szakkollégiumok az 1930-as években szerveződtek – versenyvizsgán jutnak be a jelentkezők, mivel cél a legjobb, legelkötelezettebb hallgatók különleges képzése. (Jelenlegi kormányunk több tagja volt egykor szakkollégista.) A mai szakkollégiumok lényegében hasonló céllal szerveződnek a felsőoktatásban. A cigány szakkollégiumok zöme bizonyos pontokon eltér a hagyományoktól, céljaik, módszereik azonban hasonlóak (Forray-Boros, 2009). Hangsúlyozni érdemes emellett, hogy mindegyik szakkollégium – magán, egyetemi, önkormányzati – vezetését diplomás cigány fiatalok látják el.

A szakkollégiumok áttekintését a cigányokat támogató rendszer azon intézményével kezdjük, amely nem teljesen „szabályos” ugyan, de első a hasonló céluak között. Az 1990-es évek közepétől Budapesten működik a „Romaversitas”, amely az amerikai-magyar milliárdos, Soros György alapítványának finanszírozásával jött létre, de már egy évtizede éve független intézmény. Fontosságát nemcsak az évente mintegy 50 cigány egyetemi hallgató jelzi, hanem az, hogy munkájával példát adott a cigány diákok okos támogatására. A diákok ösztöndíjban részesülnek, minden második hétvégén szervezett oktatásban vesznek részt, a nyári nyelvtanulás céljából külföldi kurzusokra kapnak támogatást. Mindezzel olyan elit képzése a cél, amelynek tagjai öntudatos roma, egyúttal széles látókörű, nyelveket beszélő jól képzett fiatalok, akik bármelyik politikai, gazdasági, társadalmi feladatkörben kimagaslóan teljesítenek.

Hasonló céllal és tevékenységgel szerveződött a német Konrad Adenauer Alapítvány által kezdeményezett szakkollégium is, amelynek működtetését az Országos Roma Önkormányzat vette át 2011-től. Az előbbihez hasonlóan roma egyetemi vagy főiskolai hallgatókat részesít hétvégi szakmai, de főleg politikai képzésben. A terveik szerint 4-5 ilyen szakkollégium fog működni az ország több pontján. Korábbi működése alatt évente mintegy 30 egyetemistára terjedt ki a képzés, jelenleg ennek legalább háromszorosa a cél. A megvalósítást valószínűsíti, hogy a kormány programja – a cigányság ügyéért vállalt elkötelezettsége miatt is – finansziális támogatást is biztosít ezeknek az intézményeknek.

A Pécsi Tudományegyetemen működő Wlislöck Henrik Roma Szakkollégium (alapítása 2001) az egyetem cigány, illetve a cigányság iránt komolyan érdeklődő hallgatói közül veszi fel 25–30 tagját. Bár szállást nem ad – a hallgatók különböző egyetemi diákokthozonokban élnek –, tevékenységének célja hasonló a fentiekhez: a hallgatók öntevékeny művelése, kutatómunkákba való bekapcsolódás révén a tudományos kutatás módszereinek elsajátítása, az elemzések eredményeinek megfogalmazása. Működésének állandó finanszírozása

nincsen, pályázatok révén jut anyagi eszközökhöz. Tagjainak zöme romológia szakos, de bekapcsolódhatnak nem szakos, a programok iránt érdeklődő, a cigányság ügyéért dolgozni kívánó hallgatók is.

A 2010-ben hivatalba lépett új kormány már megválasztása előtt hangsúlyozta az egyházak szerepének átértékelését, a munkájukra való fokozott támaszkodást. Valószínűleg ezzel is összefügg, hogy az egyházak is létesítettek, illetve létesítenek cigány egyetemi hallgatók számára szakkollégiumokat (Keresztény Roma Szakkollégiumi Hálózat), ami annál is figyelemre méltóbb, mivel a cigányság ügyéért való elkötelezettség a hagyományos nagy egyházakat eddig kevésbé jellemezte. Létrejött a fenti ökumenikus egyházi szervezet, amely a szakkollégiumi tevékenység összehangolásáért felelős. 2011-ben négy egyházi szakkollégium létesült Budapesten és más egyetemi városokban (Debrecen, Nyíregyháza, Miskolc), tervezik még legalább két további szakkollégium létesítését az első körben kimaradt egyetemi városokban. A szakkollégiumok egyenként 30-40 diákot vesznek fel szigorú felvételi vizsgák után. Némelyek közülük – hasonlóan a pécsi szakkollégiumhoz – a cigányság ügyéért elkötelezett nem cigányokat is befogadnak. A diákok kulturális, identitás-erősítő és vallási célú programokban vesznek részt, tanulmányaik támogatására külön ösztöndíjat kapnak.

Kérdés lehet, hogy ez a néhány száz kiemelten támogatott roma diák sok-e vagy kevés. A tanulmány elején bemutattam a cigány népességnek az ezredforduló idején jellemző iskolázottsági szintjét. Ha az itt bemutatott adatokhoz viszonyítjuk – tudva azt, hogy a népszámlálásban az etnikai hovatartozásról vallani nem kötelező – ez a létszám inkább kevésnek látszik. Ám értékelni kell részint az új vállalkozások létszámokban is tovagyűrűző hatását, másrészt annak információ-értékét, hogy a felsőoktatásban anyagi és nem anyagi segítséget is kap a roma diák, nem pedig – mint korábban, a lehetőség szerint elrejtve etnikai hovatartozását, saját erőből próbál helytállni. Ha a kezdeményezések hatásáról gondolkodunk, ezt is szem előtt kell tartanunk.

Összegzés

A fentiekben egy társadalmi folyamatot, az erre reagáló, ezt irányítani szándékozó kormányzati gondolatmenetet és ezek megvalósításának útját igyekeztünk végig követni. Mindegyik a rendszerváltás után gyorsult fel, keresett megvalósításához eszközöket. Mindegyik legitím, a társadalom valódi folyamataira építő, az ellentmondások feloldását kereső megoldás, amelyek régi kérdésekre próbálnak társadalmilag és törvényileg hatékony választ, megoldást találni. A kilencvenes és a korai kétezres években valójában ez egyiknek sem sikerült – azonban láthatóvá tett egy fontos társadalmi csoportot, a cigányságot, amelynek igényeivel, lehetőségeivel, a nyilvánosság előtti szereplésével a jelenben és a jövőben is számolni kell.

Az itt bemutatott első megoldás arra épített, hogy a roma közösség egyike a magyarországi nemzeti és etnikai csoportoknak: sajátos kultúrája, hagyományai vannak. Mint ilyen közösség tagjainak, ha a törvények szerint igénylik, saját, nemzetiségi oktatást lehet szervezni. Ez azt az igényt is jelenti, hogy a cigányság kultúrája éppen olyan figyelmet, tiszteletet érdemel, mint bármely más magyarországi népcsoporté, vállalni, ápolni, fejleszteni kell a nyelvet, és mindazt az értéket, amelyet ez a kultúra és a kultúrát fenntartó népcsoport képvisel. Az oktatást tehát úgy kell fejleszteni, hogy képes legyen kielégíteni a cigány nyelvek és kultúrák rendszeres oktatására irányuló igényeket is.

A második a hátrányos helyzetűekre koncentrál: úgy kell fejleszteni, hogy az iskola általános követelményeit hagyományos körülmények között teljesíteni nem képes tanulók együtt haladhassanak a többséggel. Akikre ez a felfogás irányul, azok a (halmozottan) hátrányos helyzetűek, legyen szó cigányról, enyhén fogyatékos diákról, állami gondozotról. A fejlesztés feladata az, hogy a társadalmi és személyes okokból lemaradóknak is helye legyen az iskolában, ugyanolyan esélye legyen a teljesítésre, továbblépésre, mint azoknak, akik ilyen gondokkal nem küzdenek. A cigányok többsége ebben az értelmezésben hátrányos, sőt halmozottan hátrányos helyzetű. Az iskolai fejlesztés központi kérdése a felzárkóztatás, hogyan érhetnek el jobb eredményt, hogyan juthatnak befejezett iskolai végzettséghez.

A két megközelítés hosszú történeti múltra tekint vissza, és mindkettő fontos értékeket hangsúlyoz. Az első a kultúra fenntartását és fejlesztését hangsúlyozza, a kultúrának és hordozóinak fontosságát és másokkal való egyenrangúságát hirdeti. A másik a társadalomba való egyenrangú beilleszkedést tűzi ki célul, függetlenül attól, hogy mely társadalmi-kulturális csoportról, rétegről van szó. Az előbbi szerint a cigányság önálló kulturális értékek hordozója, és ekként kíván az egyének számára egyenrangú társadalmi pozíciókat biztosítani. A másik a cigányságot a társadalmilag hátrányos helyzetű csoportok közé sorolja, s a támogatás célja a megfelelő társadalmi helyzetek elérésének biztosítása. Mindkét koncepció mellett szólnak érvek és ellenérvek is. Ha az utóbbi koncepció teljes sikert ér el, megmarad-e a cigányság különböző csoportjainak önálló kulturális arculata? Ha az előbbi koncepció ér el teljes sikert, hogyan profitál ebből a társadalom peremén vegetáló cigányság? Vagy a két koncepciót egyenrangú támogatási formaként kellene szemlélni és megvalósítani? A kérdések megválaszolásához még idő és türelem szükséges.

A felsőoktatásban szemlátomást az első megoldás győzedelmeskedik. Ez vajon azt jelentené, hogy egy alulprivilegizált társadalmi csoport helyzetét úgy lehet az oktatáson keresztül javítani, ha saját értelmiséget nevelünk ki számára? Régi, jól megalapozott eszme ez, a sikert azonban csak hosszabb idő után mérhetjük. De vajon a többiek, akik nem kerülnek a kedvezményezettek közé, ki tudják-e ezt várni?

Hivatkozások

- Allemand-Ghionda, C. (1995): Managing Cultural and Linguistic Plurality in West-European Education. Obstacles, Patterns and Innovations. *European Journal on Intercultural Studies*, 2.
- Arató F. – Varga A. (2004): Együttműködés az együttnevelésért, *Educatio*, 3:323–332
- Erdős K. (1989): Erdős Kamill cigánytanulmányai, Békéscsaba
- Forray R. K. – Hegedűs T. A. (2003): Cigányok, iskola, oktatáspolitikai, Új Mandátum, Budapest
- Forray R. K. – P. Orsós A. (2010): Hátrányos helyzetű vagy kulturális kisebbség – cigány programok. *Educatio*, 1: 75–87
- Forray R. K. (2002): Results and problems of schooling. Resultats et problèmes de la scolarisation. In: Forray R. K.–Mohácsi E. (eds): Opportunities and Limits. The Roma Community in Hungary at the Millennium. – Chances et Limites. La communauté Tsigane en Hongrie au début du siècle. Külügyminisztérium, Budapest, 93–115 p.
- Forray R. K. – Boros J. (2009): A cigány, roma tehetség gondozás intézményei. *Educatio*, 2. 109–203.
- Forray R. K. – Kozma T. (2010a): Társadalmi egyenlőség vagy kulturális identitás? A cigány/roma oktatáspolitikai dilemmái. *Képzés és Gyakorlat*, 2:3–23.
- Forray R. K. – Kozma T. (2010b): Social Equality vs Cultural Identity: Gypsy / Roma educational policies in selected East-Central European states. Paper for the XIV. World Congress of Comparative Education Societies, Istanbul (Turkey), 14–18 June,
- Fraser, A (1996): A cigányok (The Gypsies, Oxford, 1995) Osiris, Budapest
- Havas G. – Liskó I. (2006): Óvodától a szakmáig. Felsőoktatási Kutatóintézet – Új Mandátum, Budapest
- Imre A. (2006): A hátrányos helyzetű tanulók integrációs felkészítésének bevezetése a bázisiskolákban. In: Németh Sz. (szerk.): Integráció a gyakorlatban. Országos Közoktatási Intézet.
- Nagy P. (2000): Cigányperek Magyarországon I. Korai perek, PTE BTK Romológia Tanszék, Pécs
- Orsós A. (2012): Nyelvi helyzet, nyelvtanítás, nyelvtanárképzés. www.digitalpaper.hu
- Pedagógiai Lexikon (1997): Keraban, Budapest
- Réger Z. (1990): Utak a nyelvhez, Akadémiai, Budapest
- Réger, Z. (1975): Cigányosztály, „vegyes Osztály” – a tények tükrében, *Valóság*, 8. 77–89.
- Rendelet a hátrányos helyzetű tanulókról, 57/2002, 58/2002 sz. Oktatási Minisztérium

Egyéb források

- A 2001. évi népszámlálás, KSH, Budapest
- A magyarországi cigányösszeírás, 1893. január 31. eredményei (1895) Budapest, Magyar Statisztikai Közlemények, IX. kötet

Karády Viktor

AZ ÉRETTSÉGIZŐK TANULMÁNYI VÁLASZTÁSAINAK TÖRTÉNELMI DINAMIKÁJÁRÓL (1890–1941)

A honi főiskolák működésére vonatkozó történelmi irodalom – különösen a világháborúk közötti időszakra vonatkozó – viszonylag nagy figyelmet szentelt a beiskolázott népesség társadalmi-felekezeti kiválasztásának alakulására, hiszen ezen a téren nem csak a jogrendben, de az egyetemi közönségek összetételében is drasztikus változást hozott az addig látványosan túlképviselt zsidó jelöltek kizárása, illetve merev kvóta szerinti megrostálása. Emellett az intézményesített diszkrimináció mellett, mely majd a második zsidótörvény után (1939) nem egy főiskolán és egyetemi karon a numerus nullushoz vezetett, igen csekély kutatói érdeklődésre tarthattak számot a felsőoktatásba való felvétel különleges iskolai és intellektuális körülményei. Pedig ez utóbbiak kutatásához a korabeli statisztikai szakirodalom sok szempontból leleményesen kidolgozott s nemzetközileg is egyedülálló támpontokat szolgáltatott, illetve egyes kutatói kezdeményezések már korán fontos idevágó s máig sem kielégítően megválaszolt kérdéseket vetettek fel.¹ A társadalmi rekrutáció és az egyéb beiskolázási egyenlőtlenségek persze esetenként többé-kevésbé szorosan összefüggtek, hiszen a különböző családi háttérű érettségizettek a huszadik század eleje óta egyre kevésbé véletlenül végeztek tanulmányaikat a különböző típusú (gimnázium majd reálgimnázium, reáliskola) illetve felügyeletű (állami, katolikus, protestáns, stb.) középiskolákban.² Ennek ellenére az érettségizettek iskolai háttere a további tanulmányok kiválasztásának s a diplomaszerezésnek majd az értelmiségi pályaesélyeknek sajátos s nem kisrészt önállóan működő hatástényezőjét képviselte.

A jelen tanulmány néhány, a publikált statisztikai irodalomból merített adat jelzőszámokká való kidolgozásán keresztül az érettségizők további sorsát kísérli meg követni az egymástól jórészt elszigetelt forrásokra hagyatkozva, tehát úgy, mintha az érettségizettek középiskolai szelekciója teljesen önálló vál-

¹ Itt elsősorban Szandtner Pál tanulmányát kell említeni (Szandtner, 1935). Lásd még Laky (1930), Asztalos (1928, 1934). A 19. század végi érettségizők pályaválasztására lásd még felvételi eredményeimet (Karády, 2000a).

² Az iskolai szegregációs trendek történelmi alakulására nézve részletes adatokat mutat be tanulmányom (Karády, 2000b).

tozó lett volna. Eközben több összefüggésben utalás történik majd a numerus claususszal átalakuló felsőoktatási rekrutáció belátható hatására (nevezetesen a főiskolákra és egyetemekre továbbra is felvett zsidó közönség összezsugorodására és szellemi túlszelekciójára³ olyan egyetemi szakokon is – pl. a jogi vagy az orvosi karokon –, ahol azelőtt a zsidó diákok döntő súllyal, néha többségnyi arányban szerepeltek). A kétfajta hatástényező összefüggéseit azonban pontos jelzőszámokkal (konkrét felvételi eredmények hiányában) nem lehet demonstrálni.

Vizsgálódásaink legelső kérdésköre magához forrásaink természetéhez kapcsolódik. Az érettségizők további pályájára nézve a leggazdagabb forrás a 19. század vége óta rendelkezésre álló adatsor az érettségizettek pályaválasztásának megoszlására az érettségizető iskolák típusa és felekezeti jellege szerint. Az 1930-as évek nagy részére (de nem az összes évre) az egyetemek és főiskolák első évfolyamaira beiratkozottakra külön is rendelkezésre áll egy sor fontos adat, de ezekre e tisztelgő tanulmány szűk keretei között nem lehet érdemben reflektálni.

Vizsgálódásunkat mindenekeelőtt adatkritikával kell bevezetni. A tervezett s a statisztikákban szereplő pályakép (továbbtanulási szándék, szakválasztás) és ennek megvalósítása között ekkoriban ugyanis igen jelentősek az eltérések, mint ahogy ezt már egy korábbi, a témát illetőleg mindmáig legfontosabb idevágó kutatás is nyilvánvalóvá tette.⁴ Egyrészt a megkérdezéskor az érettségizők egy töredéke még nem döntött jövő terveiről, így ezeket a korabeli publikált statisztikákban nem lehetett semmilyen pályaválasztási kategóriába besorolni. Másrészt az érdekeltek egy része eleve bizonytalan volt jövőjét illetően s így a kérdésre adott válasza valójában esetlegesnek bizonyult, lett légyen ez azért, mert nem érzett konkrét 'elhivatottságot' egy pályára, vagy mert objektív pályalehetőségeivel nem volt képes számot vetni, elképzeléseit, terveit nem tudta finanszírozni, vagy mert – s ez a világháborúk közötti korban sok zsidó érettségizőre vonatkozhatott –, a numerus clausus kizárta vagy kétségessé tette pályatervének megvalósíthatóságát. Ennek eredményeképp sok érettségiző 1930 felé még felvételi kérdőívre adott válaszában is többfajta – néha akár három vagy négy – pályalehetőséget említ.⁵ Ezek után nem meglepő, hogy a kultusztárca

³ A szelekciós mechanizmus eltérő szigorúságára keresztény és zsidó diákokra nézve I. Ladányi Andor részletes kimutatását 1928-ra (Ladányi, 2012: 69–111, különösen 97.).

⁴ L. Szandtner (1935) id. könyv.

⁵ L. u.o. 71–77. Külön tanulmányt érdemelne a kettős pályatervek kombinációinak pontosabb elemzése. Ezek között a számszerűen legfontosabbak a nőknél jól láthatóan megoszlának a legfőbb e korban a nők előtt egyáltalán nyitva álló értelmiségi szakmák (pl. orvosnő vagy tanárnő – 22 –, gyógyszerésznő vagy tanárnő – 21), illetve a hasonló foglalkozások között (tanárnő vagy tanítónő – 15) között. A sokkal nagyobb tömegű fiú érettségiző választásainak kombinációi komplexebb képletet mutatnak, de itt is kimutatható egyrészt a különböző hagyományosan 'úri' (jogász vagy katona – 79 –, jogász vagy tanár – 47 –, katona vagy orvos – 19 –) vagy esetleg 'kisúri' de

által összegyűjtött és a statisztikákban megjelenő továbbtanulási tervek nem mindig valósultak meg, és a ténylegesen továbbtanulók szakválasztása bizonyíthatóan (legalább is az 1930-as években) lényegesen eltért a statisztikákban jelzettektől.

E bizonytalansági tényezők ellenére hiba lenne elhanyagolni a pályatervek jelzésértékét. A hivatalosan lajstromba szedett pályatervek minden bizonnyal a pályaválasztásra vonatkozó legspontánabb, talán legnaivabb, mindenképpen legközvetlenebb szándéknyilatkozatokat képezik, még ha ezek esetenként nem is valósultak meg. A pályaintenciók alakulása az időben, a térben (a főváros és vidék viszonylatában) valamint iskolatípusok szerint mindenesetre olyan gazdag és társadalomtörténeti konjunktúrák szerint igencsak értelmezhetően változó jelzésrendszert alkotnak az értelmiségi pályák piaci státusáról, vonzásköréről és az induló értelmiség szakmai motivációiról – nevezetesen modernizációjáról –, hogy ezt akkor is érdekes körülményes elemzés tárgyává tenni, ha jelzéseink – mint fentebb ezt fájlválva említettem – információk hiányában nem köthetők itt össze a felső iskolázásban résztvevő legfőbb társadalmi rétegek és érdekcsoportok szerkezeti adottságaival.

Az 1. táblázat a dualista kor végéig mutatja be évcsoportonként a pályaválasztási tervek alakulását.

1. táblázat

Az érettségizettek pályaválasztása Budapesten, országosan és vidéken gimnáziumokban és reáliskolákban, 1890–1915⁶

A. Budapest (1890–1899)⁷

Hittud. papi ¹	Jog ²	Orvosi ³	Bölcsész, tanári	Műegyetem	Erdő- és bá- nya mérnök ⁴	Gazdasági főiskola	Együtt	Összes to- vábbtanuló	Összes érett	Nem tanult tovább
1,5	30,0	13,0	4,6	23,9	1,4	5,9	100,0	3094	3851	19,7 ⁵

középosztályinak minősíthető (pl. katona vagy tanár – 22 –, jogász vagy lelkész – 33 –, lelkész vagy tanár – 35, gazdasz vagy jogász – 28) foglalkozások, másrészt a főképp vagy kizárólag szabadpályás s azelőtt tipikusan zsidók által preferált illetve elérhető (pl. mérnök vagy orvos – 27 –, jogász vagy orvos – 65 –, jogász vagy kereskedő – 27) választások közötti ingadozás.

⁶ Csak a gimnáziumi és reáliskolai érettségizettek, azaz főképp fiúk, bár volt közöttük elenyésző számú lány érettségizett is (akik a fiú gimnáziumokban és reáliskolákban magántanulókként vizsgáztak). 1908 és 1914 között a lány érettségizettek összes aránya 3,3 % volt a *Magyar Statisztikai Évkönyvek* (ezentúl MSE) adatai szerint, de ezeknek egy része már külön lány középiskolákban tett érettségit.

⁷ Forrás: *Budapest Székesfőváros Statisztikai Évkönyvei* és MSE.

B. Budapesten, országosan és vidéken 1901–1915

	1901–1906			1908–1914			1916–1918
	Buda- pest	Vidék	Országo- san	Buda- pest	Vidék	Orszá- gosan ⁶	Buda- pest
Hittudományi, papi	2,0	15,6	13,1	1,9	15,1	12,3	9,4
Jogi	27,9	24,0	24,7	19,9	23,7	22,9	22,1
Orvosi	7,8	8,2	8,1	11,6	18,3	16,9	20,3
Bölcsész, tanári	10,8	9,9	10,0	9,1	6,9	7,4	5,5
Műegyetem	17,5	9,0	10,6	18,9	14,7	15,6	21,8
(Mező)gazda- sági	5,3	5,9	5,8	5,0	3,7	4,0	18,6
Erdőmérnöki	1,0	2,1	1,8	1,0	2,6	2,2	
Bányamérnöki	0,4	0,8	0,8	0,5	1,0	0,9	
Ipari, kereske- delmi ⁷	4,3	3,1	3,3	8,5	5,2	5,8	2,3
Katonai ⁸	2,8	6,9	6,2	3,7	4,4	4,3	
Művészeti ⁹	3,9	0,9	1,4	2,9	0,9	1,3	
Más tanulma- nyok	16,3	13,6	14,1	17,1	3,4	6,2	
Együtt	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Nyers szám	4503	20 385	24 888	1774	6793	8590	5157

¹ Papképző szemináriumok és teológiaiak valamint a Budapesti Pázmány Tudományegyetem Katolikus Teológiai Kara.

² Jogi karok és jogakadémiák.

³ Feltehetőleg a gyógyszerészeti tanfolyamokat választókkal együtt.

⁴ Selmecbányai Erdő és Bányamérnöki Főiskola.

⁵ Az összes érettségizett %-ában. Közöttük a forrás megkülönböztet 'hivatalnokokat', 'kereskedelmi és ipari' pályára lépőket és másokat.

⁶ Becslés a fővárosra vonatkozó részleges adathiány miatt. Budapestre nézve az 1908-as és az 1912-es év érettségizői, országosan az 1909–1915 közötti érettségizők évi átlagának kétszerese, vidékre nézve a kettő különbözetéből adódó becslés szerint. Innen az alacsony esetszám.

⁷ Feltehetően (de nem bizonyíthatóan) ezek többsége a kereskedelmi akadémiákat választotta.

⁸ Feltehetően többségükben a tisztképző főiskolákat választották.

⁹ Feltehetően többségükben művészeti akadémiákra, főiskolákra készültek.

Az adatok jól mutatják a nagyobb választási lehetőségek vonzerejének jelentős átszerveződését egyfajta 'modernizáció' illetve konjunkturális hatástényezők irányában. Általában az érettségizettek egyötöde körüli tömeg nem tervezett további tanulmányokat. Ezek egy része rögtön kereső foglalkozás után nézett, pl. hivatalnoki pályára ment (bár az adatokból nem lehet tisztázni, hogy közülük mennyien lettek közalkalmazottak illetve magánhivatalnokok), illetve a magángazdaságban – főképp a kereskedelemben – igyekezett érvényesülni. Egy részükre nincs adat, mivel még nem választottak pályát, míg egy kisebb százalék 'otthon maradt'. Az utóbbiak között találni minden bizonnyal az ek-

koriban még csekély számú s magántanulóként érettségizett lányok nagyobb hányadát.

A pályaválasztók között a háromötöd és kétharmad körül ingadozó többség mindig egyetemre igyekezett. Szakválasztásuk azonban az idők során, gyakran rövid távon is erős módosulásokon ment át. Ezeket kísérlem meg társadalom- s néha politikatörténelmi távlatba helyezni és értelmezni.

A jogi karok a korszak végéig a legfontosabb egyedi választási célpontot képezték, de jelentőségük azért számottevő csökkenést mutat fel. Különösen így volt Budapesten, ahol a 19. század utolsó évtizedében még az érettségizők közel harmada a 'jogásznemzet' sorait dúsította, míg a korszak végén már csak egy negyedük. A jogászság súlyának csökkenése mindenképp modernizációs jelenségként könyvelhető el, még ha majd később, a világháborúk közötti évtizedekben ismét találkozni lehet a háború előestéjéhez képest magasabb jogász arányokkal. A budapesti és vidéki érettségizők láthatólag nagyságrendileg hasonló mértékben készültek jogra. E szempontból tehát az érettségizők nagy részét kitevő városi középosztályok érdeklődési iránya nem tért el vidéki társaikétól.

A hittudományi kar és a teológiák illetve papképző szemináriumok vonzerejére mindez nem mondható el. E téren a vidéki túlsúly látványos. Fővárosi érettségiző a dualista korban csak egész kivételesen ment papnak, míg vidéki társaik között a papi pálya rendre a jogászság után a második vagy a harmadik leggyakrabban választott életutat képezte. A világháború évei azonban átmenetileg s látszólagosan kivételt képeztek a fenti szabály alól, hiszen e korban a Budapesten érettségizetteknek is hirtelen közel tizedrésze a teológiát választotta további tanulmányaihoz. E konjunkturális trendváltozás azonban valószínűleg – legalább részben – egy statisztikai illúzió terméke. A háború alatt az egyetemisták számai köztudomásúan drámaian lecsökkentek, hiszen az érettségizettek túlnyomó részét rögtön a hadseregbe sorozták s frontszolgálatra küldték. A fennmaradók között minden bizonnyal különleges mentesítési esélyekkel tanulhattak tovább a teológusok (mint ahogy a kész papokat sem harcoló alakulatokba osztották be, még akkor sem, amikor katonai káplánszolgálatra rendelték őket). Innen erednek viszonylag magas arányaik a háború alatti továbbtanulók között. A papság, mely történelmileg a legősibb, legbiztonságosabb és a régi rendszer társadalmi berendezkedésének hosszú távú folytonossága szempontjából leghagyományosabb értelmiségi vagy legalábbis 'középosztályos' pályának tekinthető, ezek szerint majdnem kizárólag vidéki rekrutációjú volt. Az urbánus élethelyzet és világkép, amelyek a mindenkori modernizáció szálláscsinálói voltak, láthatólag majd' hogy kizárták e mind között legtradicionálisabb szakválasztást, melynek tényezői között elmélyültebb elemzésben persze nem szabad elhanyagolni két további társadalom- illetve intézmény-szerkezeti elemet sem. Egyrészt a mindenkori papság jórészt a paraszti és kispolgári alsóbb rétegekből valamint – a celibátust fenntartó római katolikusok kivételével – magából a különböző felekezetek papságából szelek-

tálódott,⁸ melyek elsősorban a *vidéki felekezeti gimnáziumokban* jutottak továbbtanulási lehetőséghez (nem kisrészt a megfelelő egyházak ösztöndíjai révén)⁹. Ugyanis, másrészt, a budapesti középiskolai piacot a már a 19. század végétől egészen régi rendszer végéig az állami iskolák túlsúlya jellemezte. Míg vidéken 1917/18-ban például a fiúknak szánt intézményi hálóból még sokkal több egyházi (68 katolikus, 51 protestáns és 4 egyéb) mint közületi (79 állami) vagy más, felekezetiileg semleges (1) középiskola működött, Budapesten a 18 állami, községi vagy magán középiskolával mindössze 7 egyházi intézmény állt szemben.¹⁰ A trianoni országban mindenütt az állami szektor javára tolódtak el az iskolai piac erőviszonyai, de vidéken azért továbbra is megmaradt a felekezeti iskolák viszonylagos többsége. 1947/48-ban, a teljes államosítás előtt, vidéken 43 állami vagy városi, de 33 katolikus és 25 protestáns fiú középiskola működött¹¹, míg Budapesten ugyanekkorra a felekezeti intézmények száma mindössze 9-re, míg a többieké már 26-ra nőtt.¹²

Az orvosi karok rekrutációjára az összes választás 10%-a körüli ingadozás volt a jellemző a dualista kor végén. Valamelyes vidéki túlsúly figyelhető meg az ide igyekvők körében, ami minden bizonnyal a vidéki zsidó kispolgárság

⁸ Jó példa erre a Budapesti Tudományegyetem teológusainak – a tulajdonképpeni katolikus értelmiségi elitnek – az összetétele. A dualista korban a római katolikusok több mint fele származott földműves, gazdálkodó, bérlo vagy bányász (27 %) illetve iparos vagy kereskedő (26 %) családból. L. Berzeviczy (2000:29). A görög katolikus hallgatóknál a képlet még egyszerűbb. Ezek közel fele (47%) papi család sarja, míg további 31% földműves illetve kispolgári háttérű. *U.o.* 32. Az összes hittudományi kar és főiskola még az 1930-as években is az őstermelők (33%), az iparosok és bányászok (17%) valamint a kiskereskedők (5%) gyermekeiből választotta ki hallgatóinak többségét (55%-át), szemben az összes korabeli egyetemista és főiskolás 39%-ával (s közöttük mindössze 13% őstermelő származású férfival). L. *Magyar statisztikai közlemények* 92, 18.

⁹ Ezt demonstrálja az a tény, hogy a papi hivatást magasabb arányban csak a felekezeti gimnáziumok érettségizői célozták meg életerveikben. 1899 és 1908 között például (mely évekre pontos adataink vannak) az összes állami gimnáziumból kikerülőeknek mindössze 5,4%-a, a magángimnáziumokból csak 3,1% és a községi gimnazisták 8%-a kívánt papi pályára lépni. Ezzel szemben a teológiákra készülők aránya az állami, de 'királyi katolikus' gimnáziumokban már 12,8%-ot tett ki, azonos szinten az evangélikus gimnáziumokkal (12,2%) s csak kissé elmaradva a többi érettségít nyújtó protestáns intézménytől, a reformátusoktól (17,3%), az unitáriusoktól (17,6%) és az egyesült protestáns gimnáziumtól (16,2%). Ugyanakkor a katolikus tanító rendek vagy püspökségek által irányított gimnáziumok érettségizőinek viszont már 21,1%-a, a görög katolikus (román és szerb) gimnáziumokban 23%, a román alapítványi gimnáziumban 36,8% és a görög katolikus (román) intézményekben nem kevesebb, mint 43,4% készült papnak. A papság iskolai rekrutációjának egyenlőtlenségeit csak súlyosbította az a tény, hogy a túlnyomóan közületi kezelésben lévő reáliskolák érettségizői között e korban még gyengébb, valójában elenyésző volt (0,7%) a papi pályát tervezők aránya. Forrás: A MSE sorozatából gyűjtött idevágó adatok alapján.

¹⁰ L. Mészáros (1988)

¹¹ *U.o.* 332–333.

¹² *U.o.* 335.

fiainak rendkívüli szakmai mobilitásával függ össze.¹³ Ők töltötték meg a pesti orvosi kar padjainak mintegy felét, néha többségét és a kolozsvári egy ötödét. Itt azonban a háború előtti és főképp a háborús évek jelentős változást hoztak. Az orvosi szakma vonzásköre fokozatosan és általában felértékelődött s a háborús évek alatt ezek a nehéz – mindenképp a többinél hosszabb – tanulmányok már a pályaválasztó érettségizettek egy ötödét mozgósították. Ez is összefügghetett a jórészt a frontvonalak mögött szolgáló orvosok viszonylagos védettségével és általában azzal, hogy a statisztikailag látványos tömegű sebesülések és a háború szörnyű egészségügyi mérlege látványosan megnövelték a gyógyító szakmák keresletét.

Hasonló mozgást találunk az ország harmadik legnagyobb felsőoktatási intézménye, a Műegyetem vonzásköre vizsgálatánál. Könnyen érthető, hogy a mérnökképzés elsősorban az iparosodó társadalom legfőbb központjában, a fővárosban zajlott, de ez volt láthatóan diákságának legfontosabb merítő bázisa is. A fővárosi diákságban mindig is sokkal magasabb arányban jelentkeztek mérnökképzésre az érettségizők, mint vidéken. A háborús évek ennek a képzési ágnek az értékét is megnövelték, annyira, hogy Budapesten az összes szakválasztónak immár több mint ötöde készült a Műegyetemre. Ilyen magas arány korábban nem volt kimutatható.

A jórészt szabadpályán való elhelyezkedést kereső műegyetemi diáksághoz hasonlíthatjuk az ipari és kereskedelmi főiskolákat választókat, akik között szintén egyértelmű a fővárosiak túlsúlya. Ugyanez a helyzet a művészeti akadémiák diákságánál, akikhez feltűnően ritkán csatlakoztak vidékiek. Ezzel szemben az érettségizettek választási körében végig igencsak marginális (az összes választás alig 3 százalékát képviselő) 18. századi selmecbányai erdész- és bányamérnökképző főiskola mindkét ága elsősorban vidéki (s a kutatásokból tudjuk, főképp az iskola régiójából származó¹⁴) diákságot vonzott. Mindez megerősíti a kézenfekvő alapfeltevést, hogy a 'modernebbnek' számító s a felsőoktatási piacra újonnan bekerült tanulmányi ágak¹⁵ választói között rendre

¹³ A honi orvosképzés korabeli sajátosságai között feltűnő, hogy a budapesti egyetem orvosi karán 1870 és 1918 között a zsidó orvosoknak csak 12,4%-a volt helyi születésű (amikor 1900-ban az ország zsidóságának ötöde már itt élt), azaz alig többen, mint a nem zsidó orvosok (12%), akiknek rokon népességének alig 4%-a volt fővárosi. (Felvételi eredmények az orvoskarokra beiratkozott diákságról.) Az orvoslást választó érettségizettek közötti vidéki túlsúly ebben az összefüggésben is értelmet nyer.

¹⁴ Felvételi eredményeim szerint a dualista korban a selmecbányai diákság több, mint kétötöde (41%) a korabeli Felvidék két nagyrégiójából származott, amikor ezek (1910-ben) az ország lakosságának mindössze 21,6%-át képezték. (*Magyar statisztikai évkönyv*, 1914, 13–14.)

¹⁵ A Műegyetem 1872-ben alakult át doktorátust és szakdiplomát adó intézménnyé, a művészeti főiskolák mind a dualizmus alatt épültek ki (legelsőnek 1871-ben az Képzőművészeti Akadémia) és a korszak utolsó évtizedeiben nyerték el érettségihez kötött főiskolai státuszukat. Ezzel szemben az 1735-ben Selmecbányán alapított Erdészeti és Bányászati Akadémia a legrégebbi honi szakfőiskola.

gyakoribbak a fővárosi középiskolák neveltjei. Ezek – a fent jelzett adatokból is tudjuk – többségükben állami középiskolákból kerültek ki. Máris jól kiolvasható ezekből az összefüggésekből az állami (szekuláris) képzés, a modernebb szakválasztás és a fővárosi iskolai háttér kapcsolata, melynél fontosabb kivételt, mint láttuk, csak az orvoskarok nyújtottak.

A bölcsészképzés vonzereje az előbbi szakoknál mindig csekélyebbnek bizonyult, s ez a helyzet a dualista kor végének éveiben egyre markánsabbá vált. A háborús években a budapesti érettségizők között már csak egy a húszból szándékozott bekerülni a bölcsészkarra, ez a korábbi arányoknak mintegy fele. Ennek a fejlődésnek a hátterében a szakok között az érintettek körében percipált modernizációs egyenlőtlenségeket éppúgy azonosítani lehet, mint a tanári szakma fokozatos presztízsvesztését a növekvő számú, magasabb jövedelmet nyújtó és szakmástitottsági minősítést elnyerő értelmiségi egzisztenciák között.

A 2. táblázat a világháborúk közötti korban megejtett felsőbb tanulmányi választások dinamikáját tükrözi öt éves periódusokban.

2. táblázat

Az érettségizettek pályaválasztása a gimnáziumokban és reáliskolákban országosan, 1919–1941

	1919–1924	1926–1931	1932–1938	1941–1942
Hittudományi, papi	6,6	11,9	13,3	6,8
Jogi	14,5	23,9	25,6	14,9
Orvosi	17,1	13,1	9,7	10,6
Bölcsész	4,7	9,3	8,8	5,7
Gyógyszerészeti	2,5	1,9	1,6	1,1
Közgazdaságtud.	3,9	2,2	0,6	
Műegyetem	21,2	13,4	12,4	33,6
Más főiskola, szaktanfolyam	29,5	28,7	28,0	34,6
Összesen	100,0	100,0	100,0	100,0
Továbbtanulók száma	18 162	21 463	24 567	9 370
Összes érettségizett	21 189	27 413	32 339	12 835
Nem tanul tovább (%)	14,3	21,7	24,0	27,0

Mindenekelőtt érdemes az érettségi használatával kapcsolatos alapvető változásokra figyelni. Ezek között egyértelmű az érintettek számának gyors növekedése 1938-ig, pedig az utolsó évcsoporthoz a háborús demográfiai depresszió alatt született kisebb létszámú korosztályok tartoztak. Így a korsajátos érettségizési valószínűségek növekedésének jelentősen meg kellett haladnia a nyers

számok alakulásának szintjét. A Klebelsberg-féle kultúrpolitikai kezdeményezéseknek – köztük az elemi és középiskolai hálózat jelentős bővülésének – ez volt egyik közvetlen lecsapódása. Az iskolai kínálat növekedése mindig hatással van a keresletre. Ezzel szemben az érettségizőknek az évekkel egyre nagyobb hányada nem tervezett be továbbtanulást, a kezdeti egyhateddel szemben a korszak végén már a végzős diákok negyedrésze nem tanult tovább. Ebben szerepet játszhatott egy sor itt külön nem részletezhető hatástényező. Ilyen lehetett a középosztály elszegényedése, a lányok emelkedő arányai az érettségizettek között (kiknek egy része eleve nem volt felsőbb tanulmányokra beállítva, korán férjhez ment, stb.), a diplomás értelmiségnek a kor statisztikai és újságírói nyilvánosságában erősen tematizált nagyfokú munkanélkülisége, valamint – a korszak legvégén, a terület-visszacsatolásokkal – az anyaországbeli és egyéb 'magyar' illetőségű érettségizettek előtt közvetlenül megnyílt adminisztratív, katonai vagy más közhatalmi pozíciók sokasága.

Érdekes módosulásokat látni a szakválasztási trendekben 1918 után, mégpedig úgy, hogy a korszak eleje és vége erős kontrasztot alkot a közbülső évekkel szemben. A háború utáni és az új háború elejei konjunktúra (mely utóbbi már a megnagyobbodott ország érettségizőire vonatkozik) így jelentősen elvált a tulajdonképpeni Horthy korszak adottságaitól. Ez a kettősség további elemzést érdemel. Egyelőre jegyezzük meg, hogy itt is erős ellentét párt találni a hagyományosabb, a régi elitcsoportok által preferált tradicionális életpályák választása – mint a teológia, a jog és a bölcsészet –, és a 'modernnek', legalábbis elterjedtségükben újnak számító opciók között, mint elsősorban a Műegyetem és valamelyest az orvosi stúdiumok. Az előzőket a kezdeti és az első háborús év alatti ritka választások közötti évtizedekben sokkal többen tervezték. Az utóbbiak éppen ellenkezőleg, kezdetben és a korszak végén viszonylag sokkal gyakrabban szerepelnek a pályatervek között, mint a közbülső évcsoportban. Kíséréljük meg ezeknek a látszólag egymásnak megfelelő ellentéteknek történelmi-szociológiai értelmezését!

A teológiánál talán a legkézenfekvőbb magyarázatot feltehetően az ország ideológiai-felekezeti térképének átváltozásai nyújtják. A világháborúk közötti kor első éveit még magukon viselték a liberális kor szekularizációs politikájának és a forradalmi év erőszakos antiklerikalizmusának hatását. De a 'keresztény kurzus' megszilárdulásával az egyházi befolyás hivatalos növekedésével a papi pályák vonzereje visszanyerte korábbi presztízsét, ami a teológiákra eső választások arányát a korszak közepére megduplázta. A második háború elején azonban a megnagyobbodott országra mindez már nem volt érvényes. Egyrészt a terület-visszatérések több helyütt a korábbinál elvilágiasodottabb szocializáció átesett népességet (például a jugoszláv vagy a csehszlovák területeken) csatoltak vissza a trianoni országhoz. Másrészt újabb világi szakok és értelmiségi pályák megnyílása háttérbe szorította a papi hivatást, ami a korábban uralkodó értelmiségi munkanélküliség viszonyai között az egyik legnagyobb pályabiztonságot nyújtó szakválasztást képezte. Hasonló mondható el bizonyos

módosításokkal a jogi és a bölcsész pályák választásáról is. A jogászság eleve polivalens, többfajta elhelyezkedési lehetőség felé vivő szakirány volt. Éppúgy vezethetett a magasabb adminisztratív államhivatal (jegyzőség, minisztériumi pozíciók, stb.), a politikai pálya, az igazságszolgáltatási apparátus (bíráskodás, ügyészség, közjegyzőség) és a klasszikus szabadfoglalkozásként működő ügyvédség felé. Emellett a viszonylag könnyen, korlátozott iskolai befektetésekkel megszerezhető jogi doktorátus a 'neobarokk társadalomban', akárcsak a dualista korban, a mindenkori birtokos osztály gazdaságilag aktív (vagy akár inaktív) férfitagjainak kiemelt státusszimbólumaként fungált, legyenek ezek a vidéki dzsentri réteg tagjai vagy az honi textilóriás, a Goldberger gyár vállalkozó zsidó tulajdonosai. Mindennek tudható be, hogy a jogi képzettség keresése az első háború alatt bekövetkezett devalválás után ismét erőre kapott. A magyar 'jogásznemzet' feléledt a rövid békeévtizedekben, hogy aztán a második háború elején újabb értékvesztést könyveljen el.

A bölcsészkarok keresettsége alacsonyabb szinten teljesen azonos pályát futott be. A háború utáni viszonylagos erővesztés után számottevő fellendülés következett be egészen az új háború első évéig. Ennek a fejlődésnek nem nehéz megtalálni kiváltó okait a tanári és más bölcsészeket foglalkoztató értelmiségi piacok expanziójában, amely ugyan messze nem tudta teljességükben felfogni az újabb diplomások tömegeit, de azért valódi indokként szolgált a bölcsészkarok népszerűségének növeléséhez. Mindenekelőtt a háború előtt Debrecenben és Pozsonyban alapított és ténylegesen beinduló bölcsészkarok fenntartásával a bölcsészképzés kínálata megduplázódott a háború előtti két karról négyre, ami eleve a szűk csonka országra nézve jelentősen megjavította ennek a képzési ágnek az elérhetőségét. Hozzájárult a bölcsészkarok felfutásához a nőképzés általános terjedése, ami egyébként az 1930-as évekre már nőtöbbséget is eredményezett egyes intézmények hallgatóságában, különösen Budapesten. A lány középiskolák nagyrészt női tanerőt foglalkoztattak, és számuk (lett légyen ezek teljes gimnáziumok vagy alsó tagozatos líceumok) az 1919-es 29-ről 1938-ra 87-re növe kereken megháromszorozódott.¹⁷ De ugyanakkor megnőtt a férfi tanerők kereslete is közvetve vagy közvetlenül a klebelsbergi kultúrpolitika folyományaként. Az 1919-es összesen 108 fiú középiskola száma 1939-re 154-re emelkedett s a felső kereskedelmiké 36-ról 52-re.¹⁸ A bölcsészdiplomások keresletének bővülése a korábban embrionális 'szabad bölcsész' szakmákban is számottevő lehetett, mint az intellektuális újságírás, a tudományos vagy irodalmi egyesületek szervezése, folyóiratok kiadása, vagy maga a könyvkiadás. Ez utóbbi teljesítményének volumene például a trianoni országban már 1925–28-ban elérte az évi 3698-as átlagot, s ezzel jóval (több mint másfélszeresen) meghaladta az utolsó háború előtti évek (1910–1913) 2130-as abszolút számok-

¹⁷ Az adatokat l. *Magyar statisztikai évkönyv 1919–1922*, 155 és uo. 1939, 177.

¹⁸ Uo.

ban mért átlagát.¹⁹ Így a csonka ország könyvkiadásában tevékeny értelmiség viszonylagos kereslete becslés szerint – s feltételezetten azonos hatékonysági viszonyok mellett – nem kevesebb, mint négyszerese (!) lehetett a háború előtt. Mindez, ha a bölcsész diplomások munkanélküliségét a második világháború előestéjéig nem is tudta felszámolni, hozzájárult a bölcsész értelmiség bővített újratermelésének motiválásához.

Éppen ellenkező trend jellemezte a műegyetemi s kisebb mértékben az orvosi tanulmányok választását. Ezeket, tudjuk, a háborús konjunktúrák futtatták fel, s a békeévek gazdasági nehézségei, majd a krízis évei erősen lepassztották. Markánsan fejeződik ki ugyanaz a fejlődés a 1919 után alapított Közgazdasági Kar választásában, ami viszonylagos kezdeti népszerűség után nemsokára egyre ritkábbá, 1930 után látszólag marginálissá vált, bár a későbbiekben már nem is lehetett kimutatni, miután a kar beolvadt a Műegyetembe.

Feltűnő ebben az összefüggésben, hogy az 'egyéb' főiskolák – alkalmazott szaktudományos (erdő- és bányamérnöki, mezőgazdasági, művészeti, stb.) képzőintézmények – választásának arányai, melyeket forrásaink a világháborúk között sajnos már nem különítenek el, az összes pályaválasztás több, mint negyedével körülbelül éppoly ritkák vagy gyakoriak 1919 után, mint azelőtt. Ez nyilván azzal függött össze, hogy a trianoni ország átvette, részben átköltöztette az 1919-ben elszakított területeken működő ilyen típusú intézményeket (mint a selmecbányai Bergschulét Sopronba). Ezen kívül a klebelsbergi kultuszkezelés néhány újabb főiskolát modernizált (mint pl. az 1928-ban Szegedre helyezett polgári iskolai tanárképzőt) illetve alapított (így az 1925-ben induló Testnevelési Főiskolát vagy az 1928-ban megalakuló Gyógypedagógiai Tanárképzőt), ami megemelte a szakfőiskolai kínálat palettáját. Érdemes felemlíteni, hogy az ezekre az intézményekre eső választások gyakorisága, melyek közvetlenül egyes új, expanzióban lévő pályákra képeztek szakembereket, a második világháború elején a megnagyobbodott országban markáns növekedést mutatott. Nem lehet ennek a jelenségnek egyértelműen modernizációs értelmezést adni, hiszen ebben a 'szakfőiskolai' kínálatban a hirtelen konkrét és gyors karrier lehetőségeket ígérő katonatisztképző intézmények is helyet foglaltak.

Dolgozatunk tisztán mutatja, hogy az érettségizők pályaválasztási irányai milyen erősen köthetők akár rövid távú politikai – különösen kultúrpolitikai –, akár gazdaság- és társadalomtörténelmi helyzetekhez, melyek döntő hatást gyakorolhatnak az egyes szakképzési ágak által kínált vagy biztosított pályalehetőségek alakulására, illetve ezeknek az érdekeltek által való (helytálló vagy többé-kevésbé hamis) észlelésében vagy felbecsülésében objektívált vonzerejére. Ezen a téren a korabeli statisztikai irodalom még többféle értékes további elemzési lehetőséget tartogat, melyeket itt helyhiány miatt nem kísérelhetek

¹⁹ L. Elekes (1930: 629–644, különösen 638)

meg követni. Köztük fontos lenne adatolni és vizsgálni, hogy az érettségizettek által megjelölt választások milyen mértékben és milyen gyorsan valósultak meg: rögtön az érettségi évében vagy (ha egyáltalán) jóval azután. Ezeknek a statisztikailag kimutatható összefüggéseknek a sorában kiemelkednek a különböző karokra és szakfőiskolákra beiratkozók középiskolai teljesítményét kifejező átlagjegyek,²⁰ a választott tanulmányok tényleges elvégzésének számszerűsíthető esélyei vagy a különböző szakmai orientációjú diákság kulturális tőkéjének mértéke, melyet többek között az idegen nyelvek ismerete is tükröz.

Hivatkozások

- Asztalos J. (1928): Középiskoláink az 1926/27. tanévben. Magyar statisztikai szemle, 1928/9, 960–974.
- Asztalos J. (1934): A magyar középiskolák statisztikája az 1932/33. tanévig. Magyar Statisztikai Közlemények 91., Budapest
- Berzeviczy K. (2000): A magyar katolikus klérus képzése 1855–1918. A Hittudományi Kar hallgatói. ELTE Levéltára, Budapest
- Elekes D. (1930): A magyarországi könyvtermelés statisztikája, *Magyar statisztikai szemle*, 7, 629–644.
- Karády V. (2000a): Felekezet, tanulmányi kitűnőség és szakmai stratégia: az érettségizettek pályaválasztása a dualista kor végén. In.: Karády V. (szerk.): Zsidóság és társadalmi egyenlőtlenségek (1867–1945), Replika-könyvek, Budapest, 193–221.
- Karády V. (2000b): Vallási szegregáció és iskolai piac: más vallású diákok a felekezeti gimnáziumokban (1867–1944). In.: Karády V. (szerk.): Zsidóság és társadalmi egyenlőtlenségek (1867–1945), Replika-könyvek, Budapest, 169–192.
- Ladányi A. (2012): On the 1928 amendment of the Hungarian numerus clausus act. In.: Karády V. – Nagy P.T. (eds): The numerus clausus in Hungary: studies on the first anti-jewish law and academic anti-semitism in modern Central Europe. Pasts Inc. Centre for Historical Research, Budapest
- Laky D. (1930): A magyar egyetemi hallgatók statisztikája. Magyar Statisztikai Közlemények, Budapest
- Mészáros I. (1988): Középszintű iskoláink kronológiája és topográfiája, 996–1948, Akadémiai, Budapest, 312–315.
- Szandtner P. (1935): Érettségizőink számának és pályaválasztásának fontosabb kulturális és szociálpolitikai tanulságai, Szent István Akadémia, Budapest

²⁰ Erre felvételi eredményekből összeállított adatok alapján már az 1. jegyzetben hivatkozott tanulmányom is reflektált (Karády, 2000a).

Kozma Tamás

EGYETEMI OKTATÓK EURÓPÁBAN

Konferenciajegyzetek

„Az Európai Felsőoktatási Térség (EFT) kialakításával egy időben folyik az Európai Kutatási Térség (EKT) létrehozása, amely Európa versenyképességét a kutatás-fejlesztés-innováció területén kívánja fokozni (elsődrendű szerepet szánva az egyetemeknek), és ennek keretében értelmezi a magasan képzett, kiemelten tehetséges kutatók karrierjét, mobilitását. A foglalkoztathatóság kérdése, a felsőoktatási intézmények felelőssége itt nem a tömegek, hanem az akadémiai elit utánpótlása szempontjából merül fel.” (Hrubos Ildikó, 2010:348)

A repülőtérrel kissé körülményesen indulunk a városba: előbb egyik busszal, arról aztán egy másikra átszállni – nem is világos pontosan, hogy mikor és mire. Mindegy, ez minden utazásnál így van. S ha ketten vagyunk (sikertől K.-t is rávenni erre az útra, pedig eredetileg csak engem hívtak), akkor ez némi gondokkal jár. Neki is vannak tippjei, nekem is elgondolásaim, s a kettő gyakran nem illeszkedik össze... Igaz, a földalattira a jegyet az állomáson is megvehettem volna, nem csak abban a trafikban, amelyhez én ragaszkodtam; és a földszállásnál meg az átszállásoknál is kár volt annyit tanulmányozni az útirányt, meg a jegykezelést.

Ha már belekerültünk a forgalomba, azért minden megy simán. A földalattiban különben is nehéz eltévedni; itt is, mint sok más városban, világosan ki van táblázva minden, még ha nem értenénk is, megtaláljuk. De szerencsére mindketten értjük. Annál is inkább, mert a forgalomszervezés itt egyszerű és világos, túl sok alternatíva nincs. Ha egyik irányba buszok mennek, akkor a másik irányba csak villamosok, a fejünk fölötti gyorsvasutakról, meg a lábunk alatti földalattikról nem is beszélve. Gyorsvasút különben erre már nincs is; Nyugat-Berlinben nem újították föl úgy, ahogy az egykori NDK-ban; helyette fűrták a földalattit. Mi most Berlin-Dahlembe utazunk.

Teichler hívott meg konferenciázni: „Változó föltételek és változó megközelítések a felsőoktatásban”. Néhány évvel ezelőtt ezt Kasselben tartották, Teichler székhelyén. Most valamiért – nem is egészen értem – az intézet, amelyet a kasseli egyetemen alapított, ezt a konferenciát és benne azt a fogadást, amelyet Teichler maga ad majd, Berlin-Dahlembe, a berlini Szabadegyetem konferencia központjába helyezte át. Nem most utazom Berlin-Dahlembe először, 1994-ben jártam már itt, Teichler egykori intézetét (Max Planck Oktatáskutató, ma: Humánerőforrás Kutató) látogatva. Elég sivatár környékre emlékszem.

Vagy én emlékszem azonban rosszul, vagy a világ változott nagyot, de Berlin-Dahlem, legalábbis a környék, ahová érkezünk, egészen más. Otthonos kisváros csendes utcákkal, egy-két szintes házakkal, zöldellő kertekkel, ritka forgalommal és közvetlen emberekkel. Kisvárosi hangulat, pizzériák és kávéházak, az utcán kényelmesen közlekedő autók és emberek. Emlékszem, a Szabad Egyetem ilyen pavilonos elhelyezést kapott – egy családi ház egy tanszék, modern amerikai campus – itt azonban nem az egyetem van, hanem a modern konferenciaközpontja. Ide jöttünk.

Közben az eső elered, és mi elég fáradtak vagyunk (és persze idegesek). Merre lehet az a Harnack-ház, ahol szállást kértünk? A földalatti – itt már föld feletti, egyszerű kisvasút – tornyos állomásánál épp ellenkező irányba fordulunk, mint kellene, s megyünk egyre tovább a szemerkélő esőben. Sehol egy Harnack-ház (azt se tudjuk, miféle lehet, engem csak az egykori Adolf Harnack neve ragadott meg, akinek a könyvéből dogmatörténetet tanultam). Végül rászánom magam, hogy egy járókelőt megkérdezzek. Pedig láthattuk volna a sok egyetemi biciklit meg egyetemistát, ahogy épp az ellenkező irányba fordultak.

Megvan a Harnack-ház, csak a kulcsa nincs még, azért vissza kell menni ferdén szembe a portára. Vasárnap este a portás csak alig van ott, hosszadalmasan magyarázza a kulcsot, a kaput, a szobákat. Csak abbahagyná végre, K. az esőben álldogál, én a húzós bőröndre támaszkodom. Fázunk. Pesten meleg volt, és az előrejelzés nem is mondott esőt. A Harnack-ház egyre kevésbé romantikus és mikorra belépünk a szobánkba, már nem is méltányoljuk eléggé azt, amit nyújtani tud, amit sok nyugati egyetemen láttunk és tapasztaltunk: a célszerű gyakorlatiasságot, vegyítve a praktikus eleganciával. Vacsora, csomagolás, bejelentkezés, internet: most mind nem érdekes. Nyűgös volt ez az utazás, most elég, pihenünk.

Teichler ezt a konferenciát nem véletlenül hívta Berlin-Dahlembe (túl azon, hogy ő maga is itt kezdte a pályáját). Hanem a kutatás miatt, amelynek ez a záró konferenciája s amelynek nemzetközi beágyazottsága, nemzetközi résztvevői s főként szponzora (EU-s, valamint szövetségi minisztériumi pénzből folyt) Berlint jobban kívánta s finanszírozta, mint Kasselt. Maga a kutató program („A változó egyetem”) több évtizedre visszanyúló és több kontinensen folyó munkálatokat fogott össze: dokumentum-elemzéseket, történeti földolgozásokat, intézményi esettanulmányok légiját csakúgy, mint interjúkat, ráadásul pedig egy nagy kérdőíves adatfölvételt.

Az ötlet az 1960-as évek Amerikájára nyúlik vissza, ahol épp úgy nem volt „pedagógus kataszter” (azaz szövetségi nyilvántartás az oktatásügyben dolgozókról), mint ahogy nálunk, minden erőfeszítés ellenére a mai napig sincs. Már ott elakadtak a dolgok, hogy egyáltalán kit kellene pedagógusnak tekinteni, milyen végzettséggel és az oktatás melyik szektorából. Ezért az 1960-as évek végén a Princetoni Egyetemen központ alakult „a tanítás haladásaért”, amelyet a Carnegie Alapítvány támogatott. A központ megalakulása óta visszatérő adatfölvételeket végez a közoktatásban dolgozók körében előbb az Egyesült

Államokban, majd mind több ország hozzájárulásával már nemzetközi szinten is. A Carnegie-központ elnöke 1990-ben kezdeményezte, hogy ezeket a pedagógus survey-eket a felsőoktatásra is terjesszék ki. Így készült el 1992-ben az első nemzetközi összehasonlító vizsgálat tizennégy ország egyetemének részvételével (Ausztrália, Brazília, Chile, Németország, Hong Kong – akkor még mint önálló köztársaság –, Izrael, Japán, Dél-Korea, Oroszország, Svédország, Mexikó, Hollandia, Nagy-Britannia, Egyesült Államok) (Boyer et al., 1994).

Ez az első nemzetközi adatfölvétel nem csak számos empirikus felsőoktatási vizsgálatot alapozott meg világszerte, hanem egyúttal új kutatási irányt is nyitott: a felsőoktatásban dolgozók komparatív kutatását. (Hasonló szemléletű, bár más célú és más technikákat hasznosító munkálatok akkor már régen megindultak a közoktatásban, mint például az IEA, majd a TIMMS vizsgálatok és az azokra később ráépülő, kormányzatokat megszólító PISA-vizsgálatok.) A második nemzetközi felsőoktatási adatfölvételre azonban csaknem másfél évtizedet kellett várni. Ez volt a 2007–2010 között lezajló CAP-vizsgálat (*The Changing Academic Profession*), amelyben végülis tizenkilenc állam egyetemi vettek részt, ebből tizenkettő olyan, amely az első Carnegie-vizsgálatot is végrehajtotta.

A CAP-vizsgálat mintájára 2008-ban az Európai Tudományos Alapítvány támogatásával, tizenkét európai állam (Ausztria, Németország, Svájc, Hollandia, Norvégia, Finnország, Lengyelország, Nagy-Britannia, Írország, Portugália, Olaszország, Horvátország) egyetemeinek és főiskoláinak részvételével indult a felsőoktatásban dolgozók vizsgálatának harmadik projektje. Címe „A felsőoktatási pálya Európában” (*The Academic Profession in Europe: Responses to Societal Challenges*). A EUROAC-kutatást 2010–11 között Ulrich Teichler és Barbara Kehm vezették, és eredményeiről számos publikációban számoltak be (reprezentatív kötete: Teichler, Höhle 2013). Az egymásba átnyúló, egymás módszereit és eredményeit egyaránt értékesítő, sőt egymás eredményeit össze is hasonlító kutatások záró konferenciáját rendezték tehát meg Dahlemben, az egyetem konferencia központjában (Seminaris Hotel, Berlin-Dahlem, 2012. június 4–6).

Az internet nem működik – mindig ez a baj ezekkel a készülékekkel. Otthon alaposan fölkészülök, hogy mindent egyetlen gépen elrendezhessek, tárolhassak és olvashassak, repülőjegytől a hotelfoglaláson át a szakmai programig. Így még a táblagép is elég lenne, nem kell még a laptopot is cipelni. Aztán tessék: a „fejlett Nyugaton” nem tudom előhívni a programot, a helyszínről és az odakalauzoló térképről már nem is beszélve. A portásnál nem is próbálkozom, egyenesen megmondja, hogy nem ért hozzá és még nevet is. Valami szakmaibb személyzettel (vagy kollégákkal?) kísérletezem, ők meg olyanokat kérdeznek, amire én nem tudok válaszolni. Marad a rég bevált próba-hiba módszer, és lám: egyszerre, szinte véletlenül, megnyílnak a keresett oldalak. Jaj, csak sikerüljön megismételni majd másnap reggel, amikor a keresés „élesben” megy. (Az volna csak az eredmény, ha az Európai Unió nem csak az uborka meg a

borospalack dugójának kívánatos méretét határozná meg, hanem az Unión belül a zökkenőmentes internet-hozzáférést is!)

Amíg K. a vacsorára készül – valahová kimegyünk, tán az eső is eláll addigra –, a meghívót és az előzetes programot nézem. „Mint ahogy a szakértők rámutattak, a felsőoktatási hivatás gyors változásoknak van kitéve, és folyton újra kell meghatározza önmagát. A tudományos ismeretek növekvő szerepe a modern társadalomban új forrásokat nyit meg a felsőoktatási hivatás előtt; ugyanakkor azonban a felsőoktatók folyamatosan elvesztik kitüntetett szerepüket a tömegesedő felsőoktatásban. Az a nagy elvárás, hogy a felsőoktatás egyre nélkülözhetetlenebb, új lehetőségeket tár elénk, ugyanakkor azonban úgy jelenik meg, mint nyomasztó alkalmazkodás a külvilág követelményeihez.”

A konferencia – az előzetese szerint – öt újdonságot ígér. (A fentebbi beköszöntő, sajnos, nem újdonság, hanem nagyon is mindennapjaink valósága.) Az egyik a CAP-survey végleges eredményeinek bemutatása; „a legnagyobb survey-é, amelyet valaha fölvettek” (ami alighanem a médiának szól). A másik: az EUROAC kutatás eredményeinek bemutatása; a kettő együtt – így az előzetes – „az európai felsőoktatásban dolgozók első, eddig legteljesebb összehasonlítását teszi lehetővé”. A konferencia harmadik újdonsága annak a mintegy tucatnyi (így!) esettanulmánynak az elemzése és tanulása, amelyet a szövetségi minisztérium támogatásával készítettek „Az oktatómunka fejlesztése a felsőoktatásban” című projekt keretében. A negyedik újdonság a kasseli nemzetközi felsőoktatási kutató központ kutatási eredményeinek első bemutatása; ebben a kutatásban azt mérték föl, hogy reagálnak a felsőoktatásban dolgozók és kutatók az egyetemek és főiskolák körüli változásokra. Végül az ötödik a program kínálatban egy széles nemzetközi körkép – esettanulmányok, beszámolók, elemzések – arról, hogy nem csak a felsőoktatásban oktatók és kutatók hivatása változik, hanem minden felsőoktatásban dolgozóé is, beleértve az adminisztratív személyzetet, a vezetőket, a technikusokat stb.

Magyarország nem szerepel sem ebben a sorban, sem az országtanulmányok között, legfőképpen pedig az EUROAC-ban vagy a CAP-surveyben nem. (Engem is csak a régi ismeretség jegyében hívtak.) Magyarország – polgárai, tisztviselői és felsőoktatóinak közérzete ellenére – jóval láthatatlanabb, mint lehetne s mint kellene. Minap egy kelet-európai politikai szocializációról szóló workshopon rosszalottam ezt, mire a fiatal előadó csak ennyit mondott: „nem vettek részt”. Hol van már az a világ, amikor a magyarok a keleti blokkból elsőként minden nyugati konferenciára meghívást kaptak, kutatásban részt vettek, elemzésben szerepeltek (mint pl. az IEA-ban már az 1970-es évek végén.)? Mielőtt magamra venném, hogy magam is belefáradtam, érdemes egy pillanatra belegondolni a felsőoktatási kutatók helyzetébe, mert elmaradásaink és lemaradásaink nyitja valahol mégis csak itt van. S most nem akarnám fölleveníteni azokat a panaszokat, hogy „megszüntették a kutató helyeket”, meg hogy „nem kell nekik a tudományos kutatás” – már csak azért sem, mert – sajnos – mindenhol így megy ez. De azt azért érdemes tényszerűen végigvenni, hol folyik,

hol folyhat egyáltalán felsőoktatási kutatás – azaz kutatás a felsőoktatásról, a benne végbemenő folyamatokról és változásokról – ma Magyarországon?

Az egykori Professzorok Házának fölszámolása óta jobbra egyetemi kutatások folynak szervezettebb formában három egyetemen: a Budapesti Corvinus Egyetem Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központjában, az ELTE Pedagógiai Intézetének Felsőoktatási Menedzsment Központjában, valamint a Debreceni Egyetem Felsőoktatási K+F Központjában. Ezek azonban „egyetemi kutatások”; konferenciázásra, kapcsolattartásra, könyvkiadásra és oktatásra inkább valók, mint nemzetközi adatfölvételek terhes aprómunkáira (a költségek megelőlegezéséről nem is beszélve). Az egyetlen hely, amely ilyen tekintetben számba jöhet, a tisztázatlan helyzetű és szerepű Educatio Nonprofit Kft, nélkülözhetetlen adatbázisaival, hazai és nemzetközi kutatási kezdeményezéseivel. De csak részben felsőoktatás és csak kis részben tudományos kutatás; arra, hogy tudományos kezdeményezésű – tehát nem piaci és nem is kormányzati – kutatásokban részt tudjon venni, kevés a lehetőség és bürokratikus az ügymenet.

Elismerem, nem túl alapos magyarázat, de a kivezető úthoz talán elég. Nyilván intézményesített összefogás kellene az egyetemi kutató központok, valamint az említett kft. között, amelyek lehetővé tennék a nem megrendelésre kezdeményezett nemzetközi kutatásokat, és amelyek egyúttal biztosítanák az e vizsgálatokban való pénzügyi részvételt. Van rá példa: az *Eurostudent* kutatás. Kormányzati akarat – hagyjuk az akaratot, túl sok van belőle úgy is ma –, kormányzati kezdeményezés nélkül azonban ez sem megy. S a mindenkori kormányzatot – már ha van önállósodott felsőoktatási kormányzat – maguk a felsőoktatást kutatóknak kellene meggyőzniük arról, hogy mekkora hiánycikk a kutatással megalapozott felsőoktatási politika. De ha erről nem is, legalább arról, hogy kutatás nélkül felsőoktatási politikát csinálni, felsőoktatási politikáról akár csak beszélni is Európában nem *comme il faut*.

* * *

Jön Teichler, kedélyes és nyájas, ahogy szokta – jólesik, még ha tudjuk is, hogy mindenkivel ilyen. Yoko, a felesége szintén, de mintha az ő szemében egy pillanatra az őszinte barátság is föl villanna (É. halálakor tapasztaltam meg). A regisztráció közben látni, hogy ők a társaság központja, valahogy mégis elkülönülten álldogálnak az egyre gyarapodó résztvevők között. A regisztráció egy kis bepillantást enged a részt vevők csoportjaiba is: mi, a régi ismerősök örömmel ismerünk rá egymásra. A regisztrációban álldogáló fiatal kasseli társaságnak persze egyenként újra meg újra be kell mutatkoznunk (és szigorúan befizetni a részvételi díjat is). Ezek a kasseli kutatóközpontból jöttek (főként alkalmazottak vagy önkéntesek), mi – hogy úgy mondjam – az elmúlt húsz esztendőből, a társaság többi tagjai meg szerte Európából – a közönség, a kívülállók. Meghatva szemlélik a felsőoktatási kutatások „nagy neveit”.

Meg is lehetünk hatva. Itt most fölvonulnak az európai – és nem csak az európai – felsőoktatási kutatások ismertjei. Suttogva mutatom be őket K.-nak (ebben a társaságban ő még újnak számít), egyikhez-másikhoz oda is kalauzoló. Brennan meglepődik, amikor ráköszönünk, valahogy nem ilyennek láttuk legutóbb azon az Open University megbeszélésen, amelyre Londonba hívtak. Nem csoda, mondja, hangjában szomorúság. Kutatóközpontját, amely az Open University londoni „campusán” szerveződött meg és működött, meg kellett szüntetni, mert nem nyert újabb pályázatot. Őt magát nyugdíjazták, de sebját – mondja erőltetett vidámsággal – ide is hívnak, oda is. Látszik is rajta, hogy örül, hogy most itt van Berlinben. Ezzel a félmosollyal áll K. mellé fényképezkedni a napsütésbe.

Guy Neave szakállja is megfehéredett és most kivételesen nem az agyonhorodott bőrdzseki van rajta, hanem valami klubzakó (az sem éppen új). K.-nak reverenciával mutatkozik be – sohasem tudom, mennyi benne a játékosság és mennyi a magával hozott skót nemesi jó modor. Affektál, vagy csak skótlul beszél az angolt? – ezt sem sikerült még eldöntenem. Az biztos, hogy származásával, modorosságával, lázadó múltjával és a felsőoktatás különleges megközelítéseivel sajátos szint képvisel itt, ahol az empirikus kutatás, a statisztikai megalapozottság, a kopogó beszéd és az egyre jobban kivehető menedzserizmus hódít. Laptopján mutatja a prezentációját, és mint egykor, amikor megismerkedtünk, most sem megy minden zökkenő nélkül.

Roberton (Moscatti) viszont jól áll a kétsoros, ami Brennanon nyúzott és kopott; olaszosan elegáns, ahogy mindig is szokott. És rögtön átvált szokott bohóc szerepébe, mihelyt váratlan kihívás éri – mi, szerencsére, nem vagyunk azok. Egy hozzá hasonló őszes urat kísér: „az utódom” – mondja. Kiderül aztán, hogy felállásban most Páduában van, miután Milánóból nyugdíjba ment s az „utódja” a főnök Páduában, ahol közösen kezdeményeztek felsőoktatási kutató központot (angolul, németül a páduai kolléga nehezen beszél, itt inkább csak ismerkedik).

John Meyerrel most találkozom „élőben” először, pedig annyiszor olvastam, olvastuk már az egykori akadémiai kutató csoportban (MTA Pedagógiai Kutató Csoport) még az 1970-es évek végén. Az oktatásügyi expanzió gondolatát tőle tanultuk, akkor az még a középiskolára vonatkozott. Hol volt akkor még nálunk a felsőoktatás? Ahhoz képest, hogy milyen átütő erejűek voltak – és ma is azok – a gondolatai, Meyer kedves, kék szemű, fehér szakállú öregúr. Készséggel ül le K.-val, és nagyon tetszenek neki a táblagépen készült fotók.

A konferenciaközpont felíg hotel, félíg egyetem – kissé körülményesen találjuk a nagy előadót. Tomuskot kérdezem, aki egy széksorral előttem ül, hogy ki kicsoda, nem mintha ő mindenkit ismerne, de hamarabb kiigazodik a nyomtatott programon, mint én a táblagépemben. K. ránk szól, hogy csöndesedjünk el, mert Teichler már mutatja is be a notabilitásokat, akik a kutatást szponzorálták, engedélyezték, a konferenciát védnökölték.

Végül is – mondja megnyitójában Teichler, megelőlegezve mintegy az EU-ROAC-vizsgálat summázatát – nem változott semmi. Semmi, amit annyira

vártunk volna a Bologna-folyamat eredményeként; semmi, amire azok, akik a Bologna-folyamatot kezdeményezték és törekedtek rá, számítottak. „Azok a nyilvános viták, amelyeket a felsőoktatás sokszínűségéről folytatnak, rendszerint oda lyukadnak ki, hogy a felsőoktatás nemzeti rendszerei fokozatosan mind hasonlóbbakká válnak egymáshoz; többek közt az 'európai felsőoktatási térségre', valamint az 'európai kutatási térségre' való törekvések miatt... Az a vizsgálat azonban, amelyet tizenkét európai ország egyetemi oktatói körében lefolytattunk... lényegi különbségeket tár föl az országok között... Alig akad olyan téma, amellyel kapcsolatban egységesedő „európai” egyetemi oktatókról beszélhetnénk.” (Teichler – Höhle 2013: 268)

Ezt Teichler nem most mondja először – különben is állandó fölntartással volt az egész Bologna-folyamattal szemben. S most, hogy lezárult – legalább is a hivatalos szakasza –, már nem is igen rejtegeti ellenérzéseit. Most persze nem erről van szó, inkább az európai felsőoktatás diverzitásáról. Ezzel kapcsolatban – elismeri – igenis van két egymással szembemenő tendencia. A európai felsőoktatás – kritika ide, ellenérzések oda – erőteljesen konvergálódott az elmúlt évtizedben. Kellő távolságból nézve – mondjuk, az amerikaival (vagy akár az angollal) összehasonlítva – határozottan kivehetők a „kontinentális” hasonlóságok. Ilyen például az egyetemi év szemeszterekre osztása, jóllehet abban már nincs hasonlóság, hogy őszi és tavaszi vagy téli és nyári félévekre bomlik-e. Ugyancsak hasonló a kontinentális egyetemeken az a meggyőződés, hogy az egyetemi oktató nem csak oktató, hanem kutató is egyben. Ez még akkor is így van, ha az arányok folyamatosan eltolódnak a kutatásról az oktatás felé, ami minden egyetemi rendszerben számottevő feszültségeket okoz és külső beavatkozásokat szül. A kontinentális egyetemen az oktató rendszerint főállásban van, jóllehet különbség van kezdők és magasabb besorolásúak között, ahogy különböznek e tekintetben a főiskolák és az egyetemek is. Az is kontinentális jelenség, hogy (majdnem) mindenütt kétszektörű a felsőoktatás: a főiskolák – így vagy úgy – elkülönülnek az egyetemektől (Olaszországban, Portugáliában, Horvátországban inkább, Angliában, Írországban, Finnországban kevésbé). (Az egyetemi karrier utakat G. Ates és A. Brechelmacher, az egyetemi munkaföltételeket M. Kwiek és D. Antonowicz foglalta össze, l. Teichler, Höhle i.m. 13–35, illetve 37–54.)

A „nemzeti egyetem” – azaz az egyes európai országok felsőoktatásának hazai karaktere – azonban erősebb. A heti munkaidő 2010-ben Európa-szerte 27 és 52 óra között mozgott (az előbbi a norvég tanársegédekre, az utóbbi a német professzorokra vonatkozik). A professzorok általában mindenütt többet dolgoznak, mint a tanársegédek és adjunktusok. A különbség csaknem 15 óra például a norvégoknál, németeknél vagy a lengyeleknél (hazai viszonyainkhoz képest elgondolkodtató).

A különbség az oktatás és a kutatás arányából tevődik össze. Ez nagyjából fele-fele a szorgalmi időszakban (39–44 % a német nyelvű országokban), míg vizsgaidőszakban a kutatásra fordított idő a teljes heti munkaidő 60–70%-át

is kiteszi. A kutatás tervezése és menedzselése a vezető oktatók dolga ugyan, mégis a kezdő és beosztott oktatókra hárul a nagyobb teher. Nem csak azért, mert ők a kutatás „aprómunkásai”, hanem főleg azért, mert rendszerint a disszertációjukon vagy a habilitációs értekezésükön (vagy egyéb promóciós követelményeiken) dolgoznak. Ami szintén kutatást jelent, akként van elkönyvelve.

Úgy tűnik, a karrierutakban több a hasonlóság, mint a különbség az európai egyetemeken, ahol – a vizsgálatban részt vevő országokban, Németország kivételével – az elmúlt évtizedben mindenütt meghonosodtak a szervezett doktori képzések. Az oktatói pályára lépés – mind kevesebb kivétellel (főként a főiskolai szektorban) – a doktori képzéseken keresztül vezet. Az európai felsőoktatásban mindenütt különbséget tesznek kezdő és vezető oktatók között, mindkét kategóriában egy vagy két fokozat szokott lenni. A professzori fokozatban pedig néha több is – mint a német nyelvű országokban. Az angol nyelvű országokban ilyen nincs, megkülönböztetnek viszont *established* professzorokat, akiket nem csak promoválnak, hanem adott tanszékre neveznek ki.

Kezdő és vezető kutatók közt rendszerint ugyancsak van valamilyen szelektív vizsga, még ha nem is nevezik *habilitációnak*, mint a német és német hatásra alakult egyetemi rendszerekben (Németország, Ausztria, Lengyelország). Ez az előrelépés Európában 36–45 éves kor körül történik meg (az angol nyelvű rendszerekben valamivel később). Az előrelépés nem csak rang (bár az is), hanem általában átlépés a határidős alkalmazásokból a végleges alkalmazásokba, a kinevezésekbe. A kinevezett egyetemi tanár minden vizsgált országban fontos társadalmi pozíció, elismertség és rang, különösen, ha egyetemre történik (mert történhet főiskolákra is, bár ez azért különbözik az egyetemre kinevezett professzorságtól). Nem véletlen és nem is csoda, hogy a kezdő oktatók szívesebben mennek főiskolára, mint várakoznak egyetemi kinevezésekre; különösen azokban a rendszerekben, amelyekben a főiskolai szektor hagyományosan erős (német nyelvű országok; Dél-Európára azonban ez nem áll). A rang mellett különösen a fizetés számít.

A fizetés vizsgálata és összehasonlítása azonban különös nehézségekbe ütközik. A nehézség egyrészt, hogy csak a bevételekre támaszkodik, mert nincsenek nyilvános statisztikai adatok. Másrészt pedig a fizetésről nyilatkozni általában annyira személyes, hogy még egy ilyen névtelen kérdőíven is nehéz. Nem is szólva az átszámítás nehézségeiről és a vásárlóerő kompatibilitásról. Marad az, amit Altbach mond: „...a fizetésnek elegendőnek kell lennie arra, hogy középosztálybeli életmódot biztosítson” (Altbach 2007: 105). Ami Európát illeti, a legtöbb vizsgált ország egyetemén ez csak a professzorokra igaz (vagy még rájuk sem, pl. Lengyelországban, Horvátországban). Nem igaz, vagy csak egyre kevésbé igaz azonban a kezdő oktatókra. S bár a kutatás alapján összegeket nehéz mondani, az mégis látszik, hogy a professzori fizetések 1000–12000 euró közt változnak. S itt is kiemelkednek a német nyelvű országok egyetemen dolgozó oktatói.

Nem csoda hát az említett tendencia: a kezdők hamarabb találnak biztosabb és jobb megélhetést a főiskolákon, mint az egyetemeken. Sajnálatos ellentmondás persze, hogy épp ott gyöngébb a főiskolai szektor – Portugáliában, Olaszországban –, ahol a felsőoktatási fizetések is alacsonyabbak. Sőt, a főiskolai szektor nem csak a kezdő oktatók számára lehet vonzó, hanem a vezető oktatók számára is. Főként a másodállások lehetőségei, az alternatív foglalkoztatottság, a gazdasággal való szorosabb kapcsolat miatt. Ez azonban hosszabb távon a felsőoktatási karriert veszélyeztetheti (a három éve nem publikáló professzorok 68 %-a a főiskolai szektorban dolgozik).

Mégis csak van konvergencia Európában – mondja Pavel (Zgaga) a kávészünetben, egy kávé és egy sütemény közt a németes pontosságú büféasztal körül tájékozódva – legalább is a fölszínen. Az igazi divergencia azt hiszem a fölszín alatt, az egyes rendszereken belül keresendő. Zgaga tudja, miről beszél (bár nem vett részt az EUROAC-ban). Évekig Szlovénia oktatási minisztere volt, most a Ljubljana-i Egyetem oktatáspolitikai központját vezeti, miközben minden uniós felsőoktatási megmozdulásban részt vesz. Szlovéniának nincs sok egyeteme – tapasztalatait nemzetközileg, főleg azonban egykori balkáni kapcsolatai alapján szerzi be (Nyugat-Balkán és Kelet-Balkán, magyarul elég furcsán hangzik, de ő angolul mondja). Az egykori Jugoszlávia egyetemei a Bologna-folyamat hatására – vagy mondjuk inkább: a Bologna-folyamat kedvéért, még inkább az európai csatlakozás kedvéért – egyetemi központokba szerveződtek, de az önkormányzatiság politikai hagyományait elszántan őrizve mába nyúlóan többé-kevésbé autonóm fakultások gyűjteményei. S ha a fölszínen összehasonlíthatók is más európai egyetemi rendszerrel, mélyebbre hatolva inkább különböznek egymástól, mintsem hasonlítanak egymásra. S ha a hivatalos politika inkább érdekelt is a konvergenciában – az intézmények jobban divergálnak egymástól, mint másutt.

Altbach kerékpáron, hátizsákkal gurul be az udvaron csevegők közé. Mint ha egyenesen Bostonból érkezne, csúfolódunk. Pedig csak a szomszéd kölcsönzöből jön, magyarázkodik. Az is lehet – száll be mindjárt a vitánkba –, hogy a valóságos konvergenciát nem Európán belül kellene keresni, hanem Európa és Amerika között. Teichler érti ezt, neki kettős kinevezése van (vagy volt mostanáig): Kassel mellett az illinoisi Northwestern University professzora. Konvergencia vagy divergencia – jó kis vitatkozni való kérdés, különösen amikor a CAP-vizsgálat és az EUROAC-kutatás résztvevői együtt ebédelnek a Seminaris Hotel udvarán, s időnként már a nap is kisüt ránk.

* * *

A „stakeholder” gyakran hangzik el, különösen amikor az egyetemek irányításának változásairól referálnak a kutatók (T. Aarrevaara, I. R. Dobson in: Teichler, Höhle i.m. 159–182). Neave ilyenkor van elemében: magyarázza, hogy az egyetemeket nem kormányozni („governing”) kell, nem is menedzselni, ha-

nem irányítani („steering”, a botkormányból, ami a bika szarvára emlékeztetett). Ilyenformán vagyok én a „stakeholder”-rel: nem tudnám jól mondani magyarul – résztvevők? érintettek? részvényesek? – mert eszembe jut a fogadás is, ahol valaki „tartja a bankot”. A EUROAC kutatásból mindenesetre az derül ki, hogy az egyik markáns változás az európai egyetemek életében az új meg új „stakeholderek” megjelenése. Holott a Bologna-folyamat eredetileg arra törekedett, hogy minél inkább kizárja őket, minél teljesebbé és meghatározóbbá téve a felsőoktatás állami finanszírozását és minél inkább ellehetetlenítve a különböző magán (helyi, kisebbségi, felekezeti, főként azonban piaci) kezdeményezéseket.

Az EUROAC kutatás eredményei szerint a 2000-es évtized végére mégis diverzifikálódott a felsőoktatás fenntartói és irányítói köre, és főként a gazdaságból érkeztek új meg új érdeklődők, hozzájárulók és érdekérvényesítők. A médiára figyelve már-már úgy tűnik, hogy az új „stakeholderek” lassan átveszik az irányítást a felsőoktatás hagyományos szereplőitől, az állami fenntartótól, az oktatóktól és a hallgatóktól (ezt érti Altbach azon, hogy az európai és amerikai egyetemek „konvergálnak”). Az EUROAC és a CAP kutatás eredményeit összehasonlítva azonban markáns az eltérés az európai és az amerikai egyetemek között. Az új szereplők Európában is megérkeztek az egyetemre, de az irányítás továbbra is egyértelműen a hagyományos szereplők kezében maradt. Az új „stakeholderek” szerepe, ahol és amennyiben van, akkor és ott leginkább az, ahogy a kutatást tudják és akarják befolyásolni.

Az oktatást jóval kevésbé akarják és tudják. Talán mert az hagyományosabb, bejáratottabb, és különösen az egyetemeken általánosabb, elméletibb és hosszabb ciklusú, mint amit az új „stakeholderek” elvárnának és megfinanszíroznának. Nem csoda, hogy az oktatást inkább a főiskolai szektorban lehet a külső, gazdasági elvárásokhoz hozzáigazítani, ahol az oktatás gyakorlat orientált, és rövidebb ciklusú képzések dominálnak (de legalábbis megszervezhető). A felsőoktatást Európában továbbra is alapvetően az állam tartja fenn (eltérések persze lehetségesek és vannak is, nem szólva a fenntartás módjairól és eszközeiről). Az új „stakeholderek” csak az állami finanszírozáshoz illeszkedve, azzal konform módon tudnak beleszólni a felsőoktatásba és befolyásolni az egyetemeket. S még ha tudnak is, befolyásuk akkor is megtörik az egyetemek belső ellenállásán. A belső „stakeholderek” – a már említett oktatók, hallgatók és adminisztrátorok – az állami támogatás tudatában és ernyője alatt eredményesen vernek vissza minden külső befolyásolási kísérletet.

Ennek illusztrálására – mintha tényleg így szervezték volna – estére a berlini vízművekbe voltunk hivatalosak. Mint aztán kiderült, nem a működőbe, hanem egy mára nyugalmazott vízműbe, amely – a tegnap divatja szerint – szépen felújítva (piros csövek, sárga csövek, rézturbinák, kábelek) kulturális célokat szolgál. A kulturális alkalom az a fogadás volt, amelyet Teichler adott a konferencia résztvevőinek s amelyen egyúttal megünnepelte a hetvenedik születésnapját. Megint mindenkit személyesen fogad, mindenkivel kezet fog

s amint ilyenkor illik, még pár személyes szót is vált. A nem túl szűk helyen – csövek, turbinák, lépcsők és lefolyók közt, középen a főpumpa, amelyet a hatás kedvéért egyszer még be is indítanak – látszik csak, hogy milyen sokan vagyunk. S milyen sokfélék, mennyi mindenki vállalt részt e két kutatásban: oktatók, hallgatók, professzorok és doktoranduszok. S – mert újabban még ez is divat – ünnepi alkalomra a saját népviseletükben. Hiszen az „egyetemi oktatók Európában” nem csak és nem is föltétlenül európai egyetemi oktatók; egyre több köztük az első generációs nem európai (burnuszok, fejkendők, szárik, az afrikai és indiai viselet megannyi változata). Kiváló alkalom az ismerkedésre, a halványuló személyes ismeretségek ébren tartására, újak megalapozására.

Miközben körbejárjuk a helyiséget uraló egykori gőzgépet, amely a víztornyokba nyomta a vizet – büfét keresve és ismerősöket köszöntve –, az üzemvezetésről se feledkezzünk azért el. Nem is vezetésnek mondják ma már – hiába erősködik Guy Neave, meg vendéglátónk, Teichler –, hanem igenis menedzsmentnek. Igaz, hogy ez valami mást jelent, én inkább szervezést értenék rajta, mindegy. Tegnapiaink gyárszervezete és vezetése behatol napjaink felsőoktatásába is. Sok szakember sürgeti ezt már több mint egy fél évszázada; Coombs ezt ajánlotta *panaceának* az „oktatás világválságára” (Coombs, 1968). Most tehát megérkezett az európai egyetemre is, megszülvén ideológiáját, a menedzszerizmust. Talán az angolok a legérzékenyebbek rá, mert az ő egyetemi irányításuk volt a leginkább autonóm. Sem Napóleonjuk, sem Frigyes királyuk – hogy másokat ne említsünk – nem volt. (lásd pl. D. Cambell in: Teichler, Höhle i.m. 205–28).

Mint tudjuk (pl. Kováts, 2011; Kozma, 2011), az európai egyetemek új stílusú irányítása a közigazgatás megújításának egyik leágazása. Azé a közigazgatási reformmozgalomé, amely a vállalati irányítás új szemléletét és módszereit próbálja alkalmazni a közszférában is. Az új közigazgatás mozgalmairól a közszféra „új menedzsmentjéről” (*new public management*) beszélnek, és ezen azt értik, hogy a közigazgatás egyes területeit és ágazatait vállalatként fogva föl, ezek a lakosságnak szolgáltatásokat nyújtva, szolgáltatásaikat folyamatosan monitorozva és értékelve, a közigazgatást szakszerűvé és elszámoltathatóvá, ugyanakkor a helyi és országos pártpolitikai és civil mozgalmaktól függetlené, vagyis egy új, intakt szakmává is tegyék.

Hogy a szervezés és vezetés maga is egy „szakma”, azt már régebben is hallottuk; az egykori személyzetisek is ilyen igénnyel léptek föl (miközben korántsem voltak függetlenek a politikától, sőt). Ők azonban csak a káder kartotékokat ismerték, az elektronikus adatbázisokat és a bürokrácia számítógépes kiszolgálását még nem. A közszféra modern menedzserének a rendelkezésére sokkal több eszköz áll, ezért hatékonyabb is tud lenni. Mindez igaz az egyetemek vezetésében is. Először mert az állam úgy fogja föl őket, mint a közszolgáltatás részét képező szakszolgálatot; és másodszor, mert az egyetemek olyan

állami vállalatokká alakulnak át, amelyek éppúgy közszolgáltatást végeznek, mint az egykori berlini vízmű.

Ez valódi európai fejlemény, az amerikai felsőoktatásban nem tapasztalható (részben mert régen végbement, részben mert a bürokrácia mást jelent és másként is jelentkezik). E tekintetben nagyon is van konvergencia az európai egyetemi világon belül is, ahol a hagyományos, önkormányzati jellegű vezetés épp most ütközik össze ezzel az új közszolgálati menedzserizmussal. Az önkormányzati irányítás alighanem vesztesre áll. Az EUROAC kutatás szerint elsősorban Európa déli felében (Portugália, Olaszország, Horvátország) tartja még magát, miközben Európa északnyugati egyetemeinek menedzseri vezetése már jócskán előrehaladt (élen az angol nyelvű egyetemek, Hollandia, Norvégia, Finnország intézményeivel). A német nyelvű egyetemeken ez a harc még nem dőlt el, többek között azért sem, mert az állami finanszírozás körülményei között soha nem volt olyan önkormányzatiságuk, mint az angol nyelvű egyetemeknek. Épp ezért – vonják le a következtetést az EUROAC-vizsgálat egyes előadói – talán nem is érdemes ma már önkormányzati irányításról beszélni, hanem csak az új menedzserizmus jó és rossz változatairól (s nevezzük most már „menedzserializmusnak” ezt a rossz változatot). A hagyományos „kollegiális” vezetéssel szemben – amit egyesek egyenesen a céhekig vezetnek vissza, mások még távolabbra, a szerzetesrendekig (Hofstetter, 2001) – az új menedzserizmus döntései felülről lefelé irányulnak, célorientáltak és következetesen együtt járnak az értékeléssel.

A különbség jó és rossz egyetemi menedzserizmus között a következmény-nélküliségben van. Ha a felülről lefelé irányuló döntéseknek nincs meg a kellő következményük – vagy ha ezeket a következményeket nem értékelik, illetve az értékeléseknek megint csak nincsenek következményeik –, akkor ezek a gyakorlatozások rituálisakká válnak, ami az egyetemi bürokrácia melegágya lehet. A hatékony egyetemi vezetés tehát a jó egyetemi menedzserizmus, vagyis amely következményekkel jár.

Mi közben megszökünk a vízműbeli fogadásról, hogy körülnézzhessünk a 2010-es évek Berlinjében. 2000-ben a Humboldton jártam, az egykori NDK belvárosában, K. pedig közvetlenül a fordulat előtt volt kint, alaposan meg is motozták. A dahlemi vízműtől a metró épp a központba visz. Egy csöndes kisvárosból Berlin forgatagába csöppenünk s a jelenből a múltba, vagy legalább is a félmúltba. Az Unter den Linden persze nem a régi már, a kirakatokban nincsenek Trabantok és Wartburgok, hanem a modern Németország autósodái és kirakatsodái. A nehézkes porosz középületek azonban éppúgy komorak és fenyegetők, mint egykor, az NDK korában, a mellékutcák házai pedig még mindig kopottak és elhanyagoltak, mint kelet-német korukban voltak. Másokkal ellentétben mi nem a nagy látványosságokat – (Brandenburgi kapu, berlini fal – keressük most meg, inkább a Humboldt Egyetemet szeretnénk újra látni. Az összes porosz nagyság éppúgy ül itt a helyén – lovon, trónuson, karszékben,

könyvek között, kinek mi dukál –, mint azelőtt. Az egyetem tömbje is szürke, nehéz, mozdíthatatlan. Mint egy vár, mint egy katedrális, mint a berlini Dóm (*„Ein feste Burg...”*). Ha nem figyelnénk, még azt hinnénk, hogy a világ sem változott körülöttük. De mi Dahlemből jövünk, s tudjuk: a világ épp most változik.

Dahlem – Debrecen
2012–2013

Hivatkozások

- Altbach, P.G. (2007): *Tradition and Transition: The international imperative in higher education*. Boston: Boston College
- Boyer E. L. et al. (1994): *The Academic Profession: An international perspective*. Princeton: Carnegie Foundation
- Coombs, P.H. (1968): *Az oktatás világválsága*. Budapest: Tankönyvkiadó
- Hofstetter, M. J. (2001): *The Romantic Idea of a University: England and Germany 1770–1850*. New York: Palgrave
- Hrubos I. (2010): A foglalkoztathatóság kérdése az európai felsőoktatási térségben. *Educatio®* 18, 3: 347–60
- Kováts G. (2011): Menedzserizmus kritika az angol felsőoktatásban. *Educatio®* 19, 4: 482–97
- Kozma T. (2011): Egyetemvállalat és menedzserizmus. *Educatio®* 19, 4: 461–71
- Teichler U. – Höhle, E. A. (eds.) (2013): *The Work Situation of the Academic Profession in Europe: Findings of a survey in twelve countries*. Dordrecht etc: Springer

Lengyel György

A MAGYAR GAZDASÁGI ELIT KÉPZETTSÉGE NEMZETKÖZI ÖSSZEHAISONLÍTÁSBAN

Bevezető

A gazdasági eliteire vonatkozó szerteágazó, több mint fél évszázados kutatási hagyomány közös része, hogy a gazdasági eliteire úgy tekintenek, mint olyan emberek együttesére, akik személyes döntéseikkel képesek érdemi befolyást gyakorolni a nemzetgazdasági folyamatokra. Mills (1945), valamint Bendix és Howton (1959) korai empirikus vizsgálatai ezt a döntési-befolyásolási kompetenciát a gazdasági hírnévvel operacionalizálták. Más megközelítések a gazdasági vagyont állították középpontba, s az ilyenfajta elemzések a közelmúltban ismételten megszorodtak (Wesolowski, 2007; Szelényi-Kolosi, 2010; Winters, 2011). Az új elitelmélet (Higley-Burton, 2006; Higley-Pakulski, 1998; Higley-Lengyel, 2000) – melynek kulcstétele szerint az elitek megosztott, vagy egységes volta meghatározó jelentőségű a társadalmi folyamatok természetét illetően – a nagy szervezetek csúcspozícióit betöltő vezetőknek tulajdonít kitüntetett jelentőséget. Putnam (1976) a politikai és társadalmi elitekről írott alapművében nagy teret szentelt annak a kérdésnek, hogy az elitek rekrutációjában milyen szerepe van a képzettségnek más szocio-ökónómiai tényezőkhez képest. Ez a kérdés már felmerült Bendix és Howton, valamint Mills vizsgálatai során is, és különösen nagy súlyt kapott a későbbi társadalom- és gazdaságtörténeti elemzésekben (Kaelble, 1982; Cassis, 1997), amelyek a modernizációt kísérő mobilitási pályákkal, valamint a nagy gazdasági szervezetek vezető-kiválasztási módszereinek változásaival foglalkoztak. Ez a problémakör – a képzettség rekrutációban betöltött szerepe – máig jelentőséggel bír, s a képzettség szintje mellett a képzettségi irányok, valamint az egyéb kulturális erőforrások társadalmi hatásmechanizmusai iránti érdeklődés is megnövekedett.

Az alábbiakban három kérdés megvilágítására törekszem. Először röviden felidézem, hogy miként alakult a magyar gazdasági elit képzettsége összehasonlító történelmi perspektívában. Másodszor, megvizsgálom, hogy mennyire magyarázta a képzettség az elitbe jutást más alapvető tényezőkhez képest 1997-ben és tíz évvel később, s hogy van-e ebben a magyar gazdasági elitek specifikuma más európai országokhoz mérve. Végül, harmadszor, egy nemzetközi összehasonlító vizsgálat, az Intune kutatás 2007-es hullámának adatait felhasználva megnézem, hogy az ezredfordulót követően van-e a magyar gaz-

dasági elitnek sajátossága európai összehasonlításban a képzettség és a kulturális erőforrások tekintetében.

Míg a történelmi összehasonlító forrásokat tekintve a reputációs és a szervezeti mintavétel egyaránt előfordul, az Intune kutatásban egyértelműen az új elitelméletből következő szervezeti mintavétel volt a kiindulási alap, a vizsgálat a gazdasági elit tekintetében az egyes országok legnagyobb vállalatainak és bankjainak legfelső vezetőit célozta meg (Best et al., 2012).

A magyar gazdasági elit képzettsége történelmi összehasonlításban

A modernizációhoz kapcsolódó mobilitási vizsgálatok és a gazdasági szervezetek rekrutációjával foglalkozó elemzések a hosszú távú változások legfontosabb elemeként általában azt regisztrálják, hogy a felsőfokú képzés szerepe a gazdasági elit rekrutációját tekintve jelentősen növekedett, vagy kezdettől magas volt. Az előbbi, emelkedő tendencia jellemző az angolszász országokban és Németországban. Az utóbbi, kezdettől magas felsőfokú képzettségi arány volt jellemző a francia gazdasági elitre. A magyar adatok ugyancsak kezdettől magas felsőfokú végzettségi arányra utaltak. Az, hogy a gazdasági elit képzettsége a magyar modernizáció indulásakor magasabb volt, mint az iparosodottabb országok gazdasági elitjeié két jelenséggel hozható összefüggésbe. Az egyik az agglutináció jelensége, amit Putnam (1976) nyomán úgy írhatunk le, hogy az elitbe jutás intergenerációs rekrutációs mintái zártak. A késve induló, felülről iniciált gazdasági modernizáció egyik sajátossága az volt, hogy abban nagy szerepet vállaltak a felső osztályokból származók, akik természetes módon rendelkeztek felsőfokú végzettséggel is. Hasonló jelenségre utalt Cassis (1997) a francia iparosodás kapcsán. A másik tényező ugyancsak a megkésetttség jelenségével áll összefüggésben. A megkésett iparosodás egyszersmind azzal is járt, hogy az alapítók képzettsége a kor követelményeinek megfelelő magasabb szintre állt be, s erősebb szűrőt alkalmazott. Ezt a jelenséget a japán és brit gazdasági vezetők rekrutációs mintáinak összevetése kapcsán Hannan (1984) is regisztrálta.

A magyar gazdasági elit kezdettől fogva magas képzettségi szintje a két világháború közötti időszakban elérte a közel 100 %-os telítettséget. Az államosításokat követően azonban ez a szint igen jelentősen lecsökkent a munkásigazgatók generációjában, majd fokozatosan ismét növekedésnek indult. Belső egyenetlenségekkel és változó tudástartalommal, de a 80-as évekre a magyar gazdasági elit képzettsége ismét elérte az angol, francia, német gazdasági eliten belül tapasztalható felsőfokú képzettségi arányt. Minderre ösztönzőleg hatottak a formális személyzeti előírások is, amelyek kikötötték a gazdasági vezetők esetében a felsőfokú végzettséget.

1. táblázat

Az amerikai, angol, francia, német és magyar gazdasági elit egyetemet, főiskolát végzett tagjainak aránya (1770–2007) (%)

USA+	1770–1800	1801–1830	1831–1860	1861–1890	1891–1920		1950–1953	1962–1972	1984–1989	2007
	22	8	15	39	67					
Nagy-Britannia ^{††}				1860–1898	1900–1919	1920–1939				
				38	38	38				
Nagy-Britannia [†]					1907	1929				****
					35	50	57	69	83	100
Franciaország ^{††}					1912	1929				
					75	96				
Franciaország [†]					1907	1929				****
					72	90	98	96	97	91
Németország ^{††}			1800–1870	1871–1914	1918–1933					
Összesen			14	26	44					
Cégtulajdonos			13	25	30					
Fizetett gazd. vezető			(50) ^{†††}	(60) ^{†††}	60					
Németország [†]					1907	1929				****
					62	67	78	86	100	93
Magyarország		–1830 ^{††}	1831–1860 ^{††}	1861–1890 ^{††}	1891– ^{††}	1927–1943 ^{††††}				****
		50	55	78	95	94	22*	45**	91***	98

† Forrás: R.Jendix – F.W. Howton (1959) 126.o (vö. H.Kaelble (1982) 4.tábl., 101.o.); †† Forrás: H.Kaelble (1982) 4.tábl., 101.o.; † Forrás: Youssef Cassis (1997) 133. o.; †† Születési év szerint; ††† Igen kis mintaelemszám; †††† Forrás: saját számítás a multipozicionális gazdasági elit adatai alapján (vö. Lengyel Gy. (1993) 46.o.); * Forrás: a Könnyűipari minisztérium vezető kádereinek kimutatása 1950 dec. 21. P.I.A. 276.f. 90/193 (minisztériumi főosztályvezetők, osztályvezetők és helyettesek); ** Forrás: Jelentés a Nehézipari Minisztérium bányászati ágazat 1962. évi személyzeti munkájáról, UMKL XIX-F-17-b. (minisztériumi főosztályvezetők, helyettesek, osztályvezetők, igazgatók); ***Forrás: Statisztikai adatok az állami és a szövetkezeti vezetőkrol, 1984. Bp. 1985, 63.o. (az állami vállalatok, trösztök, egyesülések, részvénytársaságok vezetői); ****Forrás: INTUNE elite survey, 1st wave, 2007

Éppen ezért merült fel kérdésként, hogy a rendszerváltást és a privatizációt követően vajon a gazdasági elit felsőfokú végzettsége megmarad-e, vagy átadja a helyét más fontos kritériumoknak. Annyi kétségtelenül megállapítható adatainkból, hogy a privatizációt követően – bár egységes külső előírások nem rögzítették többé a gazdasági vezetők kiválasztásának kritériumait – a képzettség nem veszítette el a rekrutációban betöltött funkcióját. A felsőfokú képzettséggel rendelkező vezetők aránya magas maradt, összevethető mértékű lévén a német, angol, vagy francia adatokkal.

A képzettség szerepe a gazdasági elit rekrutációjában

Azt, hogy milyen szerepe van a felsőfokú képzettségnek a gazdasági elitbe való bejutást illetően, oly módon is vizsgálni lehet, hogy kontrollált feltételek között becsüljük az elitbe jutás esélyét. Ekkor ugyanis nem egyszerűen arról van szó, hogy regisztráljuk a felsőfokú végzettségűek felülreprezentáltságát, hanem arról, hogy a minket érdeklő hatást más fontos változók hatásával együtt tudjuk mérlegre tenni. Előfordulhat ugyanis, hogy a felsőfokú végzettségűek felülreprezentáltak az elitben, de ez csupán az agglutinációs eset mellékterméke. Ha az elit teljes mértékben a felső osztályból származik, s zömmel onnan kerülnek ki a felsőfokú végzettségűek is, akkor a diploma, bármily fontos feltételnek látszik is amúgy, valójában inkább a származás hatását közvetíti.

Ezt a jelenséget magam kilencvenes évek végi adatokon tettem vizsgálat tárgyává (Lengyel, 2007), oly módon, hogy összevontam egy országos reprezentatív vizsgálat és egy gazdasági elitvizsgálat adatait, s az elithez tartozás esélyét, a függő változó kétértékű lévén, logisztikus regresszióval becsültem. Példánknál maradva, a származás hatásáról az derült ki, hogy – bár az intergenerációs mobilitás mintáit a kilencvenes években egy erős bezáródási folyamat jellemezte – ez messze elmaradt az agglutinációtól, s a felsőfokú végzettség hatása nagyságrendekkel erősebb volt.

Hasonló összefüggést látunk a demográfiai tényezők és a felsőfokú képzettség tekintetében is. Tudjuk, hogy a férfiak igen jelentősen felülreprezentáltak a gazdasági elitben, s hasonlóképpen felülreprezentáltak az idősebb korosztály tagjai is. Azonban a felsőfokú képzettséggel együtt vizsgálva ezeket a hatásokat, kiderül, hogy bár a nem és a kor csakugyan jelentősen befolyásolja az elitbe kerülés esélyeit, a felsőfokú képzettség hatása ezeknél nagyságrendekkel nagyobb. Legalábbis ilyen elsőprő hatása volt a felsőfokú végzettségnek a kilencvenes évek végén, miként az a 2. táblázat adataiból kiderül.

2. táblázat

A magyar gazdasági elithez tartozás esélye 1997-ben, logisztikus regresszióval becsülve
(Enter módszer, N= 879, Nagelkerke R négyzet: 0,659)

	B	S.E.	Wald	df	Sig.	Exp(B)
45 + éves	1,418	0,298	22,538	1	0,000	4,128
felsőfokú v.	5,496	0,727	57,167	1	0,000	243,614
férfi	1,845	0,365	25,567	1	0,000	6,331
konstans	-9,199	0,912	101,709	1	0,000	0,000

Forrás: saját számítás

Kérdés, hogy miként alakultak ezek a hatások egy évtizeddel később? A kérdés megválaszolásának feltételeként mód nyílott arra, hogy az Intune adatbázis gazdasági elitre és általános népességre vonatkozó adatait azonos szerkezetűvé alakítsuk és összevonjuk. A gazdasági elitbe tartozást kétértékű függő változóként kezelve, ezt a korábbiakkal összevethető módon logisztikus regressziós modellben becsültük a kor, a nem és a felsőfokú végzettség magyarázó változóival. A 3. táblázatban azt látjuk, hogy e tényezők hatásának iránya változatlanul megmaradt. Továbbra is igaz, hogy a férfiak, az idősebbek és a diplomások felülreprezentáltak a gazdasági elitben, akkor is, ha e hatásokat kontrolláljuk. Megmaradt továbbá az az összefüggés is, hogy a felsőfokú képzettség mind a kornál, mind pedig a nemnél nagyságrendekkel inkább befolyásolja a gazdasági elithez tartozás esélyét. Szemben azonban az egy évtizeddel korábbi helyzettel, a kor hatása inszignifikánsnak bizonyult, s a felsőfokú végzettség hatása – bár változatlanul nagyságrendekkel nagyobb, mint a demográfiai tényezőké – a korábbiakhoz képest mérséklődött. E jelenségek magyarázatához hozzájárulhat, hogy egyrészt a multinacionális cégek hazai vállalatainak vezetői közt növekedett a fiatalabb vezetők aránya, másrészt pedig növekedett a felsőfokú képzettségűek aránya az átlagnépességben is.

3. táblázat

A magyar gazdasági elithez tartozás esélye 2007-ben, logisztikus regresszióval becsülve
(Enter módszer, N= 1041, Nagelkerke R négyzet: 0,385)

	B	S.E.	Wald	df	Sig.	Exp(B)
45+ éves	0,574	0,409	1,970	1	0,160	1,775
felsőfokú v.	4,626	1,017	20,670	1	0,000	102,100
férfi	1,807	0,545	10,997	1	0,001	6,094
konstans	-8,279	1,120	54,616	1	0,000	0,000

Forrás: Intune elite survey, 1st wave, 2007

A magyar adatokat nemzetközi összehasonlító keretbe állíthatjuk a jelzett Intune kutatás segítségével. Az országonként 40 fős gazdasági elitminta mindegyik ún. legördülő mintavételi eljárással került kiválasztásra, tehát a legna-

gyobb vállalatok legfelső vezetőivel kezdte, s cégenként egy vezetőt kérdezve így haladt a vállalati rangsorban lefelé (Best et al., 2012). Mindenütt készült egy, az általunk vizsgált változók tekintetében azonos kérdésszerkezetű országos reprezentatív felvétel is. A tizenhét európai uniós ország adatainak átfogó elemzése azt mutatja, hogy a felsőfokú végzettség kiemelkedő szerepe a gazdasági elit rekrutációjában általános érvényű nemzetközi európai jelenség. A 4. táblázat tanúsága szerint a felsőfokú végzettségűek Európa-szerte nagyságrendekkel nagyobb eséllyel jutnak a gazdasági elitbe, mint az ilyen képzettséggel nem rendelkezők, akkor is, ha az országra, a korra és a nemre kontrollálunk.

4. táblázat

Az európai gazdasági elithez tartozás esélye 2007-ben, logisztikus regresszióval becsülve (Enter módszer, N= 19161, Nagelkerke R négyzet: 0,339)

	B	S.E.	Wald	df	Sig.	Exp(B)
45 + éves	0,666	0,097	47,501	1	0,000	1,947
felsőfokú v.	3,730	0,183	415,877	1	0,000	41,693
férfi	2,030	0,138	216,374	1	0,000	7,618
ország*	0,015	0,009	2,862	1	0,091	1,015
konstans	-7,926	0,238	1108,477	1	0,000	0,000

* összehasonlítási alap: Ausztria; forrás: Intune elite survey, 1st wave, 2007

Bár – miként a következő alfejezetben látni fogjuk – az egyes országok gazdasági elitjei között a hasonlóságok mellett számos különbség is van, a hatások tekintetében az alapösszefüggés hasonló ahhoz amit a magyar esetben láttunk. Az ország hatása ebben a modellben elenyésző. A magyar esethez hasonlóan a vizsgált európai országok összességére igaz, hogy a felsőfokú képzettségnek döntő hatása van a gazdasági elitbe jutásra, s e hatás nagyságrendekkel nagyobb, mint a demográfiai tényezőké. Ez utóbbiak ugyancsak azt mutatják, hogy a férfiak és a 45 évnél idősebb korúak kontrollált feltételek közt is számottevően nagyobb eséllyel jutnak a gazdasági elitbe, a képzettség hatása pedig ezeket sokszorosan meghaladja. A magyar adatokkal összevetve a demográfiai hatások a vizsgált európai országok egészében hasonló mértékűek és irányúak, mint nálunk. A vizsgált országok összességére nézve a képzettség hatása a gazdasági elitbe jutásra kevésbé markáns, mint a magyar esetben, ám így is döntő fontosságú.

A gazdasági elit kulturális erőforrásai Európa néhány országában az ezredfordulón

Az alábbiakban végül a már hivatkozott Intune komparatív adatbázis néhány leíró tábláját mutatom be, ami alkalmas lehet az európai gazdasági elitek kulturális erőforrásainak megvilágítására, a hasonlóságok és különbségek érzékeltetésére. A minta országokként átlagosan 40 gazdasági felsővezető adatait tartalmazza, így a kis elemszámok miatt szükségképpen óvatosan kell kezelnünk az eredményeket. Azonban – mint említettem – a mintavétel legördülő eljárással történt, tehát valóban a legnagyobb cégek legfelső vezetőit célozta meg. Innen nézve a kis mintaelemszám az elítvizsgálatok sajátosságának tekinthető. Hadd emlékeztessenek arra, hogy az elit, a mindenkori domináns kisebbség társadalmi súlyát nem számossága, hanem döntés-befolyásolási kompetenciája adja, amire a társadalmi-gazdasági szervezetek kulcspozícióinak betöltése révén tesz szert.

A gazdasági elit képzettségi szintjét illetően megállapítható, hogy minden vizsgált országban a felsőfokú végzettség dominál, az ennél alacsonyabb képzettségi szint elenyésző arányú, átlagosan csupán minden huszadik vezetőre jellemző. A felsőfokú végzettségen belül is a mester, vagy az ennél magasabb fokozat a jellemző, bár ebben a tekintetben már jelentős szóródás tapasztalható. Így Nagy-Britanniában, a balti és az ibériai államokban, Olaszországban és Dániában csak a felsőszintű gazdasági vezetők kevesebb, mint fele rendelkezik mester, vagy magasabb szintű diplomával. Az átlagosnál lényegesen magasabb ezzel szemben az ilyen vezetők aránya a bolgár, a cseh, a francia, a német, a görög, a lengyel és a magyar gazdasági elit körében. Ezek relatív többségében – így a bolgár, cseh, francia és lengyel esetben – valóban a mester fokozattal rendelkező felső vezetők dominálnak. Megjegyzendő ugyanakkor, hogy különösen magas a doktori fokozattal rendelkezők aránya a német, az osztrák, a szlovák, a magyar és a görög gazdasági eliten belül.

Európai összehasonlításban tehát a kelet-európai országok gazdasági elitjeit – a balti államok gazdasági vezetőinek kivételével – az jellemzi, hogy képzettségi szintjük az európai gazdasági elit átlagánál magasabb. A szlovák és a magyar gazdasági elit körében ezen belül a tudományos fokozattal rendelkező felsővezetők is felülreprezentáltak.

5. táblázat

A gazdasági elit képzettségének szintje néhány európai országban, 2007 (N=674, %)

	középfokú, vagy alacsonyabb	főiskola, egyetemi BA, BSc	egyetem, MA, MSc	egyetem, PhD
Ausztria		46,9	21,9	25,0
Belgium	4,8	50,0	31,0	14,3
Bulgária		4,4	82,2	13,3
Cseh Közt.	11,9	2,4	71,4	14,3
Dánia	12,5	57,5	20,0	10,0
Észtország	2,5	70,0	22,5	5,0
Franciaország	9,3	14,0	74,4	2,3
Németország	7,0		55,8	37,2
Nagy-Britannia		60,0	40,0	
Görögország		22,2	58,3	19,4
Magyarország	2,4	7,1	69,0	21,4
Olaszország	9,5	59,5	26,2	4,8
Litvánia		82,5	7,5	10,0
Lengyelország	2,4	2,4	78,6	16,7
Portugália	10,0	60,0	22,5	7,5
Szlovákia	5,0	27,5	37,5	30,0
Spanyolország	1,8	49,1	34,5	14,5
Együtt	5,1	35,1	45,0	14,8

Forrás: Intune elite survey, 1st wave, 2007

Ami a képzettség jellegét illeti, aligha meglepő, hogy az európai gazdasági elit relatív többsége – kétötöde – közgazdasági végzettséggel bír. Nem volt ez mindig így azonban, mivel a modernizáció első időszakában a diplomával rendelkező gazdasági vezetők – mint az első táblában láttuk, ekkor még többnyire kisebbségben lévő csoportja – túlnyomórészt jogi végzettséggel bírt, s ehhez zárkózott fel a műszaki képzettség. A közgazdasági hivatást kései professzionalizáció jellemezte, ennek során is általában előbb jelentek meg az érdekképviselések, mint az ilyen irányú szakképzés intézményei, amit a szakirodalom a gyenge professzionalizáció jeleként írt le (Wilensky, 1964). A felsőfokú – azon belül különösen a gyakorlati orientációjú műszaki és közgazdasági – képzés szükségességét vitató álláspont különösen hosszan tartotta magát Nagy-Britanniában, ahol a kritikai irodalom ezt a jelenséget a "British malaise" jeleként értékelte (Shaw, 1995). A felsőfokú közgazdász képzés nálunk is megkésve indult el és vontatottan haladt a 20. század első negyedében (Balázs-Lengyel, 1986).

Napjainkra a felsőfokú képzéssel támogatott gyakorlati pályák, a közgazdasági és a műszaki hivatások együttesen az európai gazdasági elitek abszolút

többségét, kétharmadát jellemzik. Ez átlag fölött igaz a kelet-európai országok gazdasági elitjeire, így a magyar elitre is, de megfigyelhető az osztrák és a portugál gazdasági elit képzési mintázatában is. Kiemelkedően magas volt a közgazdász végzettségűek aránya az osztrák, cseh, bolgár és magyar gazdasági elitben. A műszaki képzettségűek számottevően felülreprezentáltak voltak a balti, a belga és a portugál gazdasági eliten belül. Egészében átlagosan minden nyolcadik mintába került vezető rendelkezett jogi, s ugyancsak hozzávetőleg minden nyolcadik társadalom-illetve bölcsészettudományi diplomával. Mindkét képzettségi háttér felülreprezentált volt a brit és az olasz gazdasági elitben. Ezek mellett a jogi diplomások az átlagosnál nagyobb arányban voltak jelen a német, a társadalomtudományi végzettségűek pedig a francia gazdasági elitben.

6. táblázat

A gazdasági elit képzettségének jellege néhány európai országban, 2007 (N=644, %)

	jog	közgazdaság	műszaki	Társadalom- tudomány	bölcsész	egyéb
Ausztria	12,9	71,0	16,1			
Belgium	16,7	28,6	31,0		4,8	19,0
Bulgária	4,4	64,4	22,2	4,4		4,4
Cseh Közt.	2,8	58,3	19,4			19,4
Dánia	2,9	31,4	17,1	37,1	2,9	8,6
Észtország	7,7	38,5	35,9	7,7	2,6	7,7
Franciaország	15,4	12,8	20,5	43,6	5,1	2,6
Németország	18,4	44,7	2,6	13,2		21,1
Nagy-Britannia	30,0	25,0		20,0		25,0
Görögország	14,3	37,1	25,7	11,4		11,4
Magyarország	12,2	51,2	24,4	4,9		7,3
Olaszország	28,9	34,2	13,2	21,1	2,6	
Litvánia		37,5	45,0			17,5
Lengyelország	9,8	43,9	29,3		12,2	4,9
Portugália	13,9	47,2	38,9			
Szlovákia	5,4	35,1	35,1	10,8	10,8	2,7
Spanyolország	16,7	35,2	31,5	11,1	1,9	3,7
Együtt	12,1	41,1	25,0	10,5	2,6	8,7

Forrás: Intune elite survey, 1st wave, 2007

A kulturális erőforrások egyik indikátora lehet az, hogy az elit tagjai milyen arányban folytattak külföldön tanulmányokat. Ebben a vonatkozásban a kép meglehetősen egyértelmű. Míg a dél-európai, valamint a brit és a német gazdasági elit többsége folytatott külföldön tanulmányokat, addig a kelet-európai, valamint a francia és a dán gazdasági elit tagjainak túlnyomó többsége nem. Ez

alól kivételt jelent a magyar gazdasági elit, mivel itt a vezetők többsége végzett valamiféle külföldi tanulmányokat. Mindez nyilvánvalóan összefüggésben áll a gazdaság nyitottságával, a multinacionális cégek jelenlétével.

7. táblázat

Végzett-e külföldi tanulmányokat?

(A gazdasági elit néhány európai országban, 2007, N=674, %)

	külföldi tanulmányok	
	igen	nem
Ausztria	38,2	61,8
Belgium	47,7	52,3
Bulgária	25,0	75,0
Cseh Közt.	28,6	71,4
Dánia	25,0	75,0
Észtország	42,5	57,5
Franciaország	23,3	76,7
Németország	51,2	48,8
Nagy-Britannia	50,0	50,0
Görögország	88,9	11,1
Magyarország	54,8	45,2
Olaszország	47,6	52,4
Litvánia	15,0	85,0
Lengyelország	31,0	69,0
Portugália	57,5	42,5
Szlovákia	47,5	52,5
Spanyolország	52,7	47,3
Együtt	42,5	57,5

Forrás: Intune elite survey, 1st wave, 2007

A kulturális erőforrások további indikátoraként vehetjük számításba a gazdasági elit körében a beszélt nyelvek számát. Ebben a vonatkozásban megállapíthatjuk, hogy a gazdasági elitek mintegy negyede egy, valamivel kevesebb, mint kétötöde két, s ugyancsak valamivel kevesebb mint kétötöde három vagy több nyelvet beszélt. Szlovákia kivételével a visegrádi országok többségében, valamint a brit, a francia és az osztrák gazdasági elitben is jelentősen felülreprezentáltak voltak azok, akik csak egy nyelvet beszéltek. Ezzel szemben a szlovák, észt, belga és portugál gazdasági elitben többségben voltak azok, akik három, vagy több nyelvet beszéltek.

Következtetések

A képzettség, ezen belül a felsőfokú végzettség kiemelkedő jelentőséggel bír a gazdasági elit rekrutációjában. Ez a kulturális erőforrás részben közvetítette, részben átvette a származás szerepét a modernizáció során a gazdasági elit kiválasztásában. A huszadik század második felére a modernizált gazdaságok gazdasági elitjeinek döntő többsége már felsőfokú végzettséggel rendelkezett. Magyarországon a tervgazdaság időszakának kezdetén a diplomás vezetők aránya jelentősen visszaesett, majd fokozatosan emelkedni kezdett, s a korszak végére elérte a 90 % fölötti szaturációs szintet. A képzettség szelekciós kritériuma nem veszítette el jelentőségét a rendszerváltást és a privatizációt követően sem. A kilencvenes években végzett vizsgálatok arról tanúskodnak, hogy a felsőfokú végzettségnek minden más számításba vehető tényezőnél, így a származásnál, lojalitásnál, demográfiai adottságoknál nagyságrendekkel nagyobb szerepe volt a gazdasági elit rekrutációjában. A felsőfokú végzettségnek a gazdasági elit rekrutációjában betöltött kiemelkedő szerepe az ezredforduló után is megmaradt, s ez nem csupán magyar, hanem általánosnak tekinthető európai jelenség. Európai összehasonlító keretbe állítva a magyar gazdasági eliten belül felülreprezentáltak voltak a mester, illetve doktori fokozattal rendelkező vezetők, a közgazdasági végzettségűek, valamint azok, akik külföldön is végeztek tanulmányokat. A beszélt nyelvek számát illetően azonban a magyar az európai gazdasági elit átlagánál kedvezőtlenebb helyzetben volt.

Hivatkozások

- Balázs J. – Lengyel Gy. (1986): A közgazdasági és műszaki pályák elterjedése Magyarországon. In: Hrubos I. (Szerk.): Közgazdász és mérnök generációk társadalmi helyzetének néhány jellemzője. MKKE, Budapest, 8–43.
- Bendix, R. – Howton, F. W. (1959): Social mobility and the American business elite. In: Lipset, S.M. – Bendix, R. (Szerk.): Social Mobility in Industrial Society. University of California Press, Berkeley-L.A., 117–143.
- Best, H. – Lengyel Gy. – Verzichelli, L. (2012) (Szerk.): The Europe of Elites. A Study into the Europeaness of Europe's Political and Economic Elites. Oxford U.P., Oxford
- Cassis, Y. (1997): Big Business. The European Experience in the Twentieth Century. Oxford U.P., Oxford
- Hannan, L. (1984): Entrepreneurs and the Social Sciences. *Economica* 51. 203. sz. 219–234.
- Higley, J. – Burton M. (2006): Elite Foundation of Liberal Democracy. Rowman and Littlefield, Lanham
- Higley, J. – Lengyel Gy. (2000) (Szerk.): Elites after State Socialism. Theories and Analysis. Rowman and Littlefield, Lanham
- Higley, J. – Pakulski, J. (1998): Elitelmélet a marxizmus után. *Századvég* 8. 9. sz., 71–88.
- Kaelble, H. (1982): Hosszú távú változások a gazdasági elit kiválogatódásában, In: Lengyel Gy. (szerk.): A vállalkozó, MM, Budapest, 75–102.

- Lengyel Gy. (2007): A magyar gazdasági elit társadalmi összetétele a 20. század végén. Akadémiai K., Budapest
- Mills, C.W. (1945): The American business elite: a collective portrait. *Journal of Economic History*, 5. S1. sz. 20–44.
- Putnam, R. D. (1976): *The Comparative Study of Political Elites*. Prentice-Hall Inc., Englewood Cliffs, N.J.
- Shaw, C. (1995): Engineers in the Boardroom: Britain and France Compared. In: Cassis, Y. – Crouzet, F. – Gourvish, T. (Szerk.): *Management and Business in Britain and France*. Clarendon Pr., Oxford, 159–168.
- Szelényi I. – Kolosi T. (2010) *Hogyan vagyunk milliárdosok? Avagy a neoliberális etika és a posztkommunista kapitalizmus szelleme*. Corvina K., Budapest
- Wesolowski, W (2007): Evolution of the Polish Economic Elite since 1989. In: Lane, D. – Lengyel Gy. – Tholen, J. (2007) (Szerk.): *Restructuring of the Economic Elite after State Socialism*. Ibidem V., Stuttgart, 45–66.
- Wilensky, H. L. (1964): The Professionalization of Everyone? *The American Journal of Sociology* LXX. 2. sz. 137–158.
- Winters, J.A. (2011): *Oligarchy*. Cambridge University Press, Cambridge

Nagy Péter Tibor

TUDOMÁNSZOCIOLOGIA ÉS EGYÉNI ÉLETÚT

Az irodalmárok gyakran gyanakodva lapozgatják az irodalomszociológusok műveit, különösen, hogyha az irodalomszociológus *egyetlen* író munkásságának társadalmi „természetét” elemzi. „Hogyan is lehetne az isteni szikrát, az írói-költői alkotás totális egyediségét szociológiai kategóriákba tördelni?” Bár e vállalkozás korántsem reménytelen, (Bourdieu, 2005) fő szabályként mégiscsak azt mondhatjuk, hogy – legalábbis, hogyha egyetlen pálya megközelítéséről van szó – az irodalomszociológus jobban teszi, ha leír bizonyos – társadalmilag vagy akár számszerűségükben megragadható – jelenségeket, s utána megpróbál rámutatni: „ehhez a történethez” tartozik a (továbbra is individuumként értelmezendő) költőóriás iskolázási útja, témaválasztása, egy-egy pályafordulata stb. A tudósok pályájával sincsen ez másképp.

Jelen tanulmány az oktatáskutatás – s különösen a felsőoktatás-kutatás mint önálló szakdiszciplína – sajátosan interdiszciplináris jellegét leíró tudományszociológiai elemzés kíván lenni. Az interdiszciplinaritás okainál és mozzanatainál néhány szóban szeretnénk rámutatni arra, hogy ezek a jelenségek hogyan nyilvánulnak meg *Hrubos Ildikó tudományos útjában. A folyamatokra nem Hrubos Ildikó életútjából következtetünk, s Hrubos Ildikó pályáját nem magyarázzuk e folyamatokkal.* De a tudományos esetelemzés – reményünk szerint –, ha nem is igazolja, de plasztikusabbá teszi az általános képet.

Az oktatáskutatás „eleve adott” interdiszciplináris jellege

A pedagógián kívüli tudományok képviselőinek oktatásügyi tudományos szerepvállalását az 1948 előtti Magyarországon statisztikusok, jogtudósok, filozófusok, pszichológusok szerepével érzékeltethetjük.¹

¹ Egy készülő hosszabb tanulmány számára megkezdtük egy prozopográfiai adatbázis építését elsősorban a *Magyar Életrajzi Lexikon*ból, a *Magyar Nagylexikon*ból és a 2002-s *Biográf Ki Kicsodából*. E munka a Giselle Sapiro vezette, (hazai vonatkozásait tekintve a WJLF-en folyó) nemzetközi INTERCO-SSH projekthez kapcsolódik. Ezt – épp a pedagógia-professzorok vonatkozásában – értelemszerűen kiegészítjük az 1970-es évekbeli

A legfontosabb előzményeket a statisztikusok munkásságában találhatjuk meg. Az Országos Statisztikai Hivatal egyfelől az analfabetizmus, másrészt az értelmiségiek, mint foglalkozási csoport leírásával már az előtt elkezdett foglalkozni, hogy az iskolázottságstatisztika kiépült volna. Az 1910-es népszámlás már részletes iskolázottsági elemzéseket tesz lehetővé, pl. minden értelmiségi foglalkozási csoportra nézve közli annak iskolázottsági összetételét: ez természetesen nem a mérnökök vagy orvosok szempontjából jelent lényegi adatot, hanem a legszegesebb iskolázott réteg, a tisztviselőké differenciálódik négy-, hat- és nyolcosztályos² középiskolai végzettségűekre – sőt, 1920-ban, már felsőfokú végzettségűekre³. A minden oktatási szakembert izgató kérdésre, miszerint hogyan helyezkednek el az egyes iskolafokokzatok végzettjei, 1910 után már differenciált választ kaphattak a kortársak, mint ahogyan arra is, hogy a helyi diplomás népesség vagy helyi érettségizett népesség hogyan oszlik meg az egyes foglalkozási csoportok között.

Az országos statisztikai szolgálat néhány rétegfelvételt is végzett: az egyik 1928-ban a szellemi munkások összeírása, amely a diplomák irányáról is tájékoztató, a másik 1934-ben a pedagógusokra vonatkozó hihetetlenül részletes felvétel, amely olyan kérdésekre is választ adott, mint a pedagógusok szolgálati ideje vagy a pedagógus-házastársak száma. A hivatal külön kötetekben számolt be a középiskolákban illetve egyetemeken végzett intézményi- vagy rétegfelvételekről. A két háború közötti népszámlálások a diplomák irányát is számba vették. Az 1930-as népszámlálás – ha kezdetleges formában is – a legfontosabb foglalkozási csoportokhoz tartozók származását is feltérképezte.⁴

A népszámlálások és a statisztikai évkönyvek adatait a kortárs elemzők csak töredékében használták fel, bár az 1923-ban beinduló *Statisztikai Szemle*⁵ tanul-

négykötetes és 1990-es évekbeli háromkötetes pedagógiai lexikon személyi címszavai-val. Bíró Zsuzsanna Hanna az ELTE Pedagógikum Központ anyagi támogatásával az 1990-es évekbeli Pedagógiai Ki Kicsoda (Báthory-Falus, 1997) elsődleges digitalizálását végezte el, s engedte át egy korábbi tanulmány céljaira. Arra a tanulmányra – mely a Magyar Tudomány c. folyóirat felkérésére készült – sok tekintetben támaszkodik jelen írás is. Jelen írás első kritikus olvasói Csáky Mihály és Bíró Zsuzsanna Hanna voltak, köszönet megjegyzéseikért.

² Sajnos a népszámlálások 8 osztályos középiskolai végzettség címen összevonják a tanítóképzőt és a felsőkereskedelmi iskolát végzetteneket, a gimnáziumot és reáliskolát végzetteneket. Ez alól kiemelkedően fontos kivétel az 1935-ös – csak Budapestre kiterjedő – felmérés, melynek rétegadatai a *Budapesti Statisztikai Évkönyv*-ben láttak napvilágot.

³ Megtudhatjuk például, hogy Sopron megye állami tisztviselőinek 1920-ban csak 7%-a felsőfokú végzettségű, s 57%-a középfokú végzettségű, az állami tisztviselők között viszont nincs felsőfokú végzettségű, s csak 25%-uk érettségizett. A megyei tisztviselőknek viszont 43%-a felsőfokú végzettségű és további 28%-a érettségizett. A községi jegyzők között ugyanakkor nincs felsőfokú végzettségű, s 81%-uk végzett középiskolát stb.

⁴ *Magyar Statisztikai Közlemények* kötetei.

⁵ Ma már teljes egészében elektronikusan is olvasható: http://www.ksh.hu/statszemle_archive/

mányai igazolják, hogy folyt olyan munka, amit oktatáskutatásnak tekinthetünk.

Önálló tudományos központként működik a Fővárosi Statisztikai Hivatal. Rendkívül részletes rétegfelvételeikből⁶ a kortársak nemcsak az egyes rétegek, köztük az iskolázott elitcsoportok viszonyairól tájékozódhattak a modern szociológiai adatfelvételekhez fogható részletezettséggel, hanem az egyes iskolákat végzett elitcsoportok különböző sorsa iránt érdeklődők is a mai alumni felvételeket meghaladó részletezettségű adatokat nyerhettek.⁷

De az interdiszciplinaritás nem merül ki a statisztikai hivatalok munkájában. Az oktatási rendszert, az egyes iskolatípusok sorsát szisztematikusan leíró munkák elsősorban jogászok vagy közigazgatás-tudományi szakemberek munkái. Sőt még a bölcsész háttérűek is a közigazgatási rendszerleírás nyelvét alkalmazták, ha nem pedagógiai eszmékről, hanem konkrét iskolatípusokról akartak beszélni. Olyan bölcsészként ismert szaktudósok, mint a fiatal Fináczy vagy Kornis tartoznak a sorba. (Kelemen, 1992) A pszichológusok oktatást kutató tevékenysége pedig a reformpedagógia történetéből ismert.

A pártállam korai szakaszában nem nagyon beszélhetünk az oktatásügy interdiszciplináris megközelítéséről, de az oktatásügy kérdéseinek tudományos vizsgálata a hatvanas évektől kezdve több tudományos diskurzus részévé vált. (Sáska, 2008)

Az egyik (ahogy korábban is) filozófiai-világnézeti természetű volt, az embereszménnyel, a jövő kívánatos embertípusával állott összefüggésben. Ebbe a korszak neveléseméleti szakemberei is erősen bekapcsolódtak, de a jövőt tervező ideológusok természetesen elsősorban filozófusok voltak.⁸

A másik diskurzus az oktatásügy által – deklarált szándéka ellenére – újra-termelt egyenlőtlenségekről szólt, s empirikus szociológusok dominálták, ebbe a neveléstudósok csak évtizednyi késéssel kapcsolódtak be.⁹ Ennek a diskurzusnak egyik fontos intézményes bázisa a Központi Statisztikai Hivatal (KSH) – Hrubos Ildikó akkori munkahelye.

A harmadik diskurzus az oktatás emberi erőforrásokat növelő és újatermelő jellegével állott összefüggésben, melyet közgazdászok uraltak.¹⁰

⁶ Statisztikai közlemények c. sorozat

⁷ Megtudván például, hogy az Iparművészeti Iskola és a Nemzeti Zenede elvégzése egymáshoz képest hogyan érinti a magántisztviselőként elhelyezkedettek házassági esélyeit.

⁸ Ezt tükrözi a *Pedagógiai Szemle* és a *Magyar Pedagógia* korabeli bibliográfiájának áttekintése. Lásd, <http://nagypetertibor.uni.hu/t/10201.xls> <http://nagypetertibor.uni.hu/10202.xls>. A nagypetertibor.uni.hu webhely megszűnése esetén a „nagypetertibor.uni.hu” szóra kell az interneten rákeresni.

⁹ Vö: Ferge Zsuzsa és Kozma Tamás visszaemlékezését in: Nagy, 2001.

¹⁰ Vö: Timár János: *Életregény – szubjektív adalékok a 20. század objektív történelméhez*. Noran Kiadó, 2005.

A negyedik diskurzus a műveltségesszménnyel foglalkozott, melybe gyakorlatilag valamennyi tudományág tudósai „beszálltak”.¹¹

A szociológia és a neveléstudomány egymásra hatásának ebben az első fázisban a szociológiai mezőben – vagy annak környékén, annak társtudományaiból – fokozatot és tekintélyt szerzett szerzők mintegy benyomultak arra a kutatási térre (belemélyedtek abba a témavilágba), amit a neveléstudomány magának (illetve a pártállami tudománypolitika és ideológia az ő számára) kijelölt. Azaz egyes szociológusok (gyakran nem is bölcsész, hanem közgazdász vagy statisztikus végzettséggel és referenciacsoporttal) az oktatásra, nevelésre, családi és iskolai szocializációra vonatkozó kutatásokat folytattak, illetve mások kutatásai bázisán új módon, új modellben fogalmazták meg az eredményeket. A neveléstudomány (mint bölcsészettudomány) képviselői ettől általában „nem voltak boldogok”, idegenkedtek a más nyelven, „kívülről” megfogalmazott eredményektől, a szokásos és természetes szakmai konkurenciát meghaladó mértékű támadásról beszéltek, kompetenciájuk kétségbevonását éreztették.

A második fázisban a neveléstudomány egyes „saját” képviselői elkezdtek „szociológus módra” beszélni. A szociológiai beszédmód, a szociológiai módszerek (mind a rétegződésszociológiaiak, mind a szervezetszociológiaiak, településszociológiaiak) megbecsültsége fokozatosan növekedett a neveléstudományon belül. A hetvenes évektől napjainkig tartó folyamat kezdeti pontján a szociológiai beszédmód és módszertan még csak egy (az egész neveléstudomány szempontjából periférikus) intézményben (az 1981 után Oktatókutató Intézet néven ismert kutatóhely elődintézményének egyik csoportjában) vált meghatározóvá, majd – 30 év alatt – a szemléletmód képviselői több kutatóintézet, neveléstudományi doktori iskola, neveléstudományi egyetemi tanszék vezető pozícióiban tűntek fel, szereztek neveléstudományi kandidátusi és MTA doktori fokozatokat, foglaltak el fontos választott pozíciókat az MTA Pedagógiai Bizottságában, stb. Elismert részévé lettek tehát a neveléstudomány szakmai életének. (Csapó, 2001)

A harmadik fázisban – ami a 2000-es években kezdődött – a tudomány önreflexiójának fontos eszközévé vált a szociológiai kutatás, a neveléstudományból tudományos fokozatot szerzettek csoportjának szociológiai leírása, ill. a szak tudományos publikációs médiumok, elsősorban a szakmai folyóiratok szerzői körének, témaválasztásának empirikus – eredeti értelmezésben tehát: szociológiai – elemzése. (Géczi, 2003) *Nem érdektelen, hogy ezt a fázist Hrubos Ildikó neveléstudományi minősítettekről szóló kutatása indította el.*¹²

¹¹ Vö: Vajda Mihály, Nagy József, Gazsó Ferenc, Marx György, Berend T. Iván, Vámos Tibor, Enyedi György, Pataki Ferenc, Tímár János tanulmányait/visszaemlékezéseit az *Ezredforduló* c. *Educatio* számban, 2001/4.

¹² Az egykori MTA Tudományos Minősítő Bizottság által odaítélt neveléstudományi (pontosabban nevelés- és sporttudományi) kandidátusi és (az 1993-s reform után is az MTA döntési kompetenciájában maradó) *nagydoktori* címek birtokosairól 2000-ben az

Az oktatáskutatás interdiszciplináris jellege napjainkban

A 2000-es években az oktatásüggyel kapcsolatos „kutatási” tevékenység különféle szellemi tevékenységek több részben elkülönülő, részben viszont átfedő halmazát jelenti, s ebben az értelemben leírása sokkal összetettebb, mint az egyéb „kutatási” tevékenységeké. A „tevékenységet” művelők jelentős részének teljes munkássága e részhalmazok egymást átfedő részeire esik, másokat az jellemez, hogy tevékenységük egy része esik csak az átfedő zónákba. Vannak, akiknek tevékenysége a halmazok e rendszerében úgy helyezkedik el, hogy noha minden tevékenységük az oktatásüggyel foglalkozik, egymással mégsem „találkoznak” soha¹³ – és vannak, akiknek tevékenysége részben vagy zömében kívül esik az oktatásügyön, de ottani tevékenységeik mégis hatnak a halmazokon belüli folyamatokra.

Konkrétabban fogalmazva: vannak olyan közgazdászaink, szociológusaink, akik mintegy „kirándulnak” az oktatásügy szférájába, de az általuk vizsgált társadalmi és gazdasági jelenség (főképp szegénység, egyenlőtlenség) iránti „érdeklődésük” (tudományszociológiai beágyazottságuk) az adott jelenség más szférákban (pl. szociálpolitikában, közigazgatásban) való kutatása irányába mozditja őket tovább, s vannak olyanok, akik rátalálván az oktatásügy mezőjére ott is maradnak. *Hrubos Ildikó az utóbbi csoportba tartozik.*

Történetileg (1949 előtt) a nem neveléstudományi kutatókat elsősorban az vonzotta az oktatásügyi kérdésekhez, hogy az a versengő ideológiai csoportok mérkőzésének egyik legfontosabb terepe volt, azaz fő kérdésük a nemzeti és társadalmi tudat formálása lehetett. Később dominánssá váltak az olyan jellegű motivációk, mint hogy az oktatásügy a társadalmi mobilitás egyik legfontosabb csatornája, mára pedig az, hogy a nemzeti költségvetés egyik leghatalmasabb alrendszere, a társadalompolitika egyik fő eszköze, az egyéni munkaerő-piaci esélyek egyik legfontosabb befolyásoló tényezője stb.

Természetesen az oktatással foglalkozók többsége neveléstudományból minősített.¹⁴ A határok azonban köztük és az oktatásüggyel máshonnan foglal-

MTA Pedagógiai Bizottsága megbízásából Hrubos Ildikó folytatott kutatást az Oktatáskutató Intézetben, kérdőívvel elérve a neveléstudomány minősítettjeinek több mint 70 %-át. (Hrubos, 2002)

¹³ Ennek egyik fontos objektivációja, hogy igen magas a sosem hivatkozott személyek száma, s még magasabb azoké, akiket csak közvetlen munkatársaik hivatkoznak meg. Vö. az ELTE PPK Pedagógia-történeti tanszéke mellett működő Pedagógia-történeti Diskurzus-kutató Műhely kutatási eredményeivel, illetve a négy központi neveléstudományi folyóirat tíz évnyi hivatkozásainak feldolgozásával készült hivatkozás-adatbázissal. (Németh – Biró, 2009)

¹⁴ Köszönet a kutatásvezető Hrubos Ildikónak, hogy adatbázisát átengedte az első lábjegyzetben említett tanulmány céljára, valamint munkatársának Veroszta Zsuzsannának, e kötet társszerkesztőjének, hogy fizikailag is megőrizte a kérdőíveket, melyek nélkül e kutatás továbbfejlesztése igen nehéz lenne. (Veroszta, 2001) (Evekkel később a debreceni CHERD kutatói online technikával kísérelték meg a minősítettek felmérését,

kozók között nem tiszták. Míg a neveléstudományok tudorainak témavilága és szemléletmódja 1945 előtt jól elkülöníthető volt az oktatásüggyel foglalkozó egyéb tudósokétól, mára a neveléstudományok is sokfélék lettek. Kozma Tamás (Kozma, 2004) csoportosításában bölcsészarculatú, méréstudományi és társadalomtudományi megközelítésű neveléstudományi munkákról és neveléstudósokról beszélhetünk, Németh András az erősebben interdiszciplináris francia neveléstudományi modell befolyásának növekedéséről, s a német szakdiszciplináris modell visszaszorulásáról beszél, az irodalomjegyzékek az angolszász orientáció növekedéséről tanúskodnak (Németh – Biró 2009).¹⁵

Amikor tehát egy nem neveléstudományi beágyazottságú szociológus az oktatáskutatók diskurzusába lép, nem idegen pályára téved. Legalább részben értő és érdeklődő pályatársakra talál. Ez nem csekély előny. Összehasonlításképpen: a nevelésfilozófia, neveléstudomány mai művelői gyakorlatilag nincsenek diszciplináris kölcsönkapcsolatban a filozófusokkal, mégpedig sem az analitikusokkal, sem a kontinentális filozófia hazai művelőivel.

Az interdiszciplinaritás saját emeltyűje, hogy az oktatást kutató közösség főállású kutatóinak nagy része – ha egyetemi végzettségüket tekintjük – nem pedagógia szakos végzettségű személyekből áll. Ez még akkor is igaz, ha csak azokat nézzük, akik neveléstudományból szereztek tudományos fokozatot.¹⁶ A főállású kutatók között vannak, akik ugyan a nevelés általános kérdéseivel foglalkoztak, de más tudományágak felől érkeztek. Vannak, akik úgy érezték, neveléstudományon belüli tudományterületük – pl. a neveléstörténet – olyan széles sávban érintkezik egy másik szaktudománnyal (pl. a történelemmel), hogy abból, vagy abból is célszerű tudományos fokozatot vagy egyetemi habilitációt szerezniük.¹⁷

Vannak olyanok, akik mint tantárgymódszertani irányultságú kutatók még „saját” tudományágukból szereztek meg a tudományos fokozatot. Ugyanakkor ezek a kutatók köztestületi tagként jórészt az MTA pedagógiai/neveléstudományi bizottságába léptek be – minthogy számukra ez a valóságos erőtér – s itt szavaznak, annak ellenére tehát, hogy korábban nem neveléstudományból szereztek tudományos fokozatukat.

A kutatók egy jól megragadható csoportjának (eredetileg csak őket hívták oktatáskutatóknak) szemlélete az oktatásügyi problémák szociológiai, közgazdasági megközelítésmódjának kedvezett, s ők zömében szociológusként definiálták magukat, mégis – legalábbis a főállásban oktatásügyi kutatóintézmény-

immár a PhD képzésen átesett fiatalokat is bevonva. Ők 47 választ kaptak. Vö: Fényes-Kozma-Tornyai, 2007)

¹⁵ A Pedagógia-történeti Diskurzus-kutató Műhely hivatkozás-adatbázisa nemzeti nyelvi csoportosítást is végzett.

¹⁶ A kétharmados mértékű nyitottságnak ezt a vonatkozását az említett Hrubos Ildikó vezette kutatás adatbázisából állapíthattuk meg.

¹⁷ A neveléstörténettel, oktatástörténettel foglalkozó mai akadémiai doktoroknak abszolút többséget jellemzi ez.

hez kötődő – kutatók nagy többsége végül is neveléstudományból szerzett tudományos fokozatot. Ez jelentős változás az 1980-as évekhez képest, akkor ugyanis úgy tűnt, hogy a neveléstudomány legmodernebb ágának számító oktatásszociológia és oktatáspolitikakutatás „új nemzedéke” (a negyvenes évek közepe és az ötvenes évek közepe között születettek) nem neveléstudományból fog fokozatot szerezni.¹⁸ E kör minősítettjei mindezzel együtt továbbra is erős szálakkal kötődnek a szociológiához, pl. az MTA IX. osztály oktatásszociológiai albizottságának tagjainak többsége az „oktatáskutatók” közül kerül ki, az „oktatáskutatók” meghívást kaptak az ELTE Szociológiai Intézetének (később Társadalomtudományi Karának) oktatásszociológiai képzésében való részvételre. Az MTA IX. osztályának keretében megmaradó oktatáskutatók a szociológiának is magasan pozícionált tagjai: ketten is voltak – egyikük Hrubos Ildikó – a Magyar Szociológiai Társaság elnökei.

Az egyes tudományterületek specializációs folyamatai olyan tudósok felbukkanásához vezettek, akik semmilyen tekintetben nem „átmeneti figurák” saját tudományáguk és a neveléstudomány között. Azaz saját tudományágukból szereztek fokozatot, saját tudományáguk akadémiai bizottságának választókollegiumához tartoznak, saját tudományáguk magiszteri és doktori képzésében vesznek részt, mégis egyértelműen oktatás-szociológusnak, oktatás-statisztikusnak, oktatás-gazdaságtani szakembernek számítanak.¹⁹ S mégis: a neveléstudományi legitimációjú csoport teljes mértékben elfogadja, kompetensnek ismeri el őket.

Ennek a történetnek a része Hrubos Ildikó útja, hiszen közgazdaságtudományi végzettségű, KSH-s szocializációjú kutató, mind a mai napig sokkal erősebb társadalomtudományi-közgazdaságtudományi, mint bölcsészettudományi kapcsolathálóval és integrációval. Ugyanakkor a pálya második évtizedében – kutatásokkal, majd pár évre felállással – a neveléstudományból fokozatot szerettek által dominált, bár erősen interdiszciplináris jellegű Oktatáskutató Intézet munkatársa, s az interdiszciplinaritása ellenére mégiscsak a leginkább neveléstudományhoz sorolt Educatio folyóirat szerkesztőbizottsági tagja.

Másfelől az oktatásügy nemzetközi, regionális, egy korszakot jellemző stb. állása, az egyes csoportok iskolázottsága az egyes területeket ill. csoportokat jellemző egyik legfontosabb mutató. A nem oktatásügyi, hanem történeti, földrajzi stb. kézikönyvekben rendre felbukkannak olyan fejezetek, melyek azután beépülnek az oktatásüggyel foglalkozók tudásanyagába. A nagy történeti kézi-

¹⁸ S e korszakban (a nyolcvanas években) tipikus publikációs fórumként nem is a *Magyar Pedagógiát* vagy a *Pedagógiai Szemlét*, hanem olyan általános értelmiségi fórumokat használtak, mint a *Valóság* vagy a *Medvetánc*.

¹⁹ Azoknak a nem neveléstudományból minősített kutatóknak, akik a legfontosabb oktatásügyi folyóiratokban gyakran szerepeltek a matarka.hu adatbázisában rákerestünk egyéb folyóiratokban megjelent munkásságára is. Ezek a cikkek is oktatásügyi irányultságúak, azaz nevezett kollégáink egyértelműen specializálódtak az oktatáskutatásra.

könyvek vagy városmonográfiák oktatásügyi fejezeteinek írói – anélkül, hogy pl. oktatástörténetre vagy oktatásföldrajzra specializálódnának, de hátuk mögött egy-egy befolyásos tudomány elitjével – az oktatást kutató közösség neveléstörténeti, oktatásföldrajzi stb. alhalmazainak fontos szereplőivé válnak.

Az oktatásügyi kutatások témavilága hihetetlenül kiterjedt. Ezt részben azal objektívalhatjuk, hogy az Eric a legnagyobb társadalomtudományi adatbázis, de még ezen, vagy hasonló adatbázisokon kívüli munkáknak is közvetve tárgya az oktatás. A neveléstörténeti kutatásnak pl. tárgya lehet bármely valaha élt (vagy akár író által elképzelt) személy iskolai és iskolán kívüli szocializáció-története, bármely intézmény szocializációban betöltött szerepe, bármely ismeret tananyaggá szerveződésének vagy tananyagból kimaradásának folyamata és hatóerői, bármely ország, város társadalmi csoport iskolaszervezésének vagy iskolázottságának története stb. Kísérletképpen a *Magyar Nagylexikon* első 18 oldalán gyűjtöttük ki az oktatásügyi szempontból fontos információkat. 17 oktatás-releváns címszót találtunk. Azaz ezen a kis darabon (a kézikönyv teljes terjedelmének egy ezrelékén) ennyi oktatásügyi kérdéshez szólnak hozzá érdemben a jelenleg használatban lévő legterjedelmesebb magyar kézikönyv különféle tudományágakhoz tartozó szerzői. A *Pedagógiai Lexikon*ban ugyanebben a betűsávban 3 címszó van. Az átfedés egyetlen címszó! Tehát a különféle tudományágak felől érkezők nemcsak másképpen, de részben másról is beszélnek (Nagy 1998).

Minthogy nyilvánvaló, hogy ahogy a politika és társadalomtörténészek mindig ambicionálni fogják, hogy az általuk vizsgált korszak oktatástörténetével, iskolázottság-történetével foglalkozzanak és a „tudomány tudományának” szakembereit mindig érdekelni fogja az általuk vizsgált tudományág professzionális oktatása csakúgy, mint helye a közműveltség rendszerében, akként a szociológusok is mindig használni fogják az iskolázottság szintjét²⁰ mind a társadalmi rétegződés ábrázolásakor, mind a konkrét kutatott témák (vallásgyakorlattól a mosóporhasználatig) társadalmi megoszlásának bemutatására. az „oktatástudomány multidiszciplinaritásra van ítélve”.

Az oktatásügyi kutatások egyes központjai ennek ellenére, vagy éppen ennek ellensúlyozására, eltérő mértékben és eltérő irányban fogadják el a neveléstudomány nyitottságát.

Az 1997-es *Pedagógiai Lexikon* negyedik köteteként megjelent *Ki Kicsodában* – melynek szerkesztőbizottsága gyakorlatilag egybeesett az MTA akkori pedagógiai bizottságával – szereplő minősítetteknek (tehát pedagógiai vonatko-

²⁰ A szociológus, amikor használja az iskolázottsági kategóriákat, egyben véleményt is formál róluk. Nyilvánvalóan szakmai álláspont van abban, hogy a szakmunkásképzős és a főiskolai végzettség között hány kategóriába osztják a közvélemény-kutatók a megkérdezett népességet. (A közelmúlt variációi: 1. középiskola 2. gimnázium és szakközépiskola 3. gimnázium, szakközépiskola, szakmunkásképzésre épülő szakközépiskola.)

zásban fontosnak tartott tudósoknak) 60%-a szerezte neveléstudományból a fokozatát²¹, majdnem 10% pszichológiából s 5–6% nyelvtudományból ill. történettudományból. A többi tudományág képviselőinek aránya 3% alatt marad. Ezen belül is kisebbségben vannak a társadalomtudományok: a közgazdaságtan, szociológia, politológia együtt is csak 3,6%-ot tesz ki, ami kevesebb, mint a természettudományokhoz tartozók aránya!

Nyilván nem véletlen, hogy a társadalomtudományokhoz erősebben kötődő Oktatáskutató Intézetben végzett kutatás más eredményekhez vezetett. 1999-ben – Lukács Péter vezetésével – kutatás folyt a „magyar oktatáskutatás térképéről”. Az MTA akkori köztestületi nyilvántartásában 222 olyan személyt találtunk, akinek – saját maga által az MTA kérésére megadott – „tudományos érdeklődési területe” a szélesebb értelmében vett oktatáskutatással kapcsolatban állt. Közülük 80% neveléstudományból szerzett fokozatot, 4% szociológiából, 3% történettudományból, 2% közgazdaságtudományból, de volt néhány hadtudós, filozófus és művészettudományi szakember is. Tehát: a nem neveléstudományi körön belül a pedagógiai Ki Kicsodában regisztráltaknál magasabb a társadalomtudósok aránya. (Bíró, 2002, Lukács, 2002)

A négy domináns folyóiratban zajló magyar neveléstudományi kommunikációban – ahogyan ezt Bíró Zsuzsanna Hanna kimutatja – a szerzők 58,9%-a sorolható a neveléstudomány és határterületeihez²², 16,4% a humán és társadalomtudományi körhöz, 3,6% a történettudományhoz és filológiához, 2,3% a természet- és műszaki tudományokhoz, 1,2% az egyéb tudományokhoz és 17,6% nem volt besorolható. Az interdiszciplináris jelleg mindenütt érvényesül, de a különböző folyóiratokban különböző mértékben és módon. A tudományosan nem besorolhatók (tehát fejlesztők, szolgáltatók, államigazgatási szakemberek stb.) aránya az *Új Pedagógiai Szemle*ben volt a legmagasabb. A *Magyar Pedagógiát* dominálják leginkább a neveléstudomány területéről jöttek, de a „történeti/filológiai” tábor itt is felülreprezentált. Az *Iskolakultúra* is erősen interdiszciplináris, elsősorban a „történeti/filológiai” és a természettudományok irányába. Viszont az *Educatio* társadalomtudós szerzői (s itt szerkesztőbizottsági tag Hrubos Ildikó) majd kétszer annyian vannak, mint a négy folyóirat átlagában²³ (Bíró, 2009).

²¹ A lexikonban egyébként 1175 személy szerepel, nagy többségük nem tudományos minősített.

²² A kutatás célja a magyar helyzet összevetése volt egy korábbi francia-német kutatással. Így a tudományterületek besorolása az összehasonlítás kedvéért ezt követte.

²³ A Wargo intézet az *Új Pedagógiai Szemle*, az *Iskolakultúra*, a *Magyar Pedagógia* publikációs és hivatkozási gyakorlatát hasonlította össze, s megállapította, hogy közülük a legutóbbi hasonlít leginkább a vizsgálatba bevont angolszász neveléstudományi folyóiratokhoz – tehát szempontunkból az első kettő tükrözi inkább a nyitottságot, persze azzal, hogy az UPSZ kevésbé tudományos jellegű.

A felsőoktatás-kutatás sajátos interdiszciplinaritása

A felsőoktatás-kutatás önállósodását egy tisztos funkcionalista elemzés vélhetőleg a felsőoktatás tömegesedéséből és a felsőoktatás-irányítás intézményesüléséből vezetné le. abból a tényből, hogy ha egy mező elég nagy és elég komplikált, akkor mintegy magától megteremti a vele foglalkozó tudomány önállósodását.

Jelen tanulmányban néhány más jelenségre hívnánk fel a figyelmet:

1. Ahogy minden iskolafokozattal, a felsőoktatással kapcsolatban is kialakult egy sajátos (kifejezetten az erről szóló vitákban használatos) szakértői tudás. A felsőoktatás-pedagógia, a felsőoktatás-gazdaságtan, a felsőoktatás-szociológia szakemberei azonban lényegesen eltérő helyzetben vannak, mint pl. a közoktatással, a szakoktatással vagy az óvodaüggyel foglalkozók. Ugyanis a felsőoktatásban dolgozó nem felsőoktatás-kutatók, az egyetemek, főiskolák választott vezetői összehasonlíthatatlanul nagyobb tudományos megfigyelési gyakorlattal, elemzési gyakorlattal, publikációs gyakorlattal, érvelési gyakorlattal rendelkeznek, mint a középiskolákban vagy óvodákban működő vezetők és alkalmazottak. így a felsőoktatási vezetők gyakorlati vezetői tapasztalataikat, elképzeléseiket, külföldi társintézmények meglátogatása kapcsán gyűjtött élményeiket szakcikként, szaktanulmányként írhatják le. De ha tanulmányaik nem is lennének meggyőzőek: hatalmas kapcsolati tőkével és társadalmi tekintéllyel rendelkeznek, mely az érvelés szakmai minőségétől szinte függetlenül garantálja az ilyen írások megjelenését, sőt valószínűsíti, hogy sokan elolvassák azokat – vélhetőleg többen, mint a „kutatóintézeti-felsőoktatás-kutatók” írásait.

A felsőoktatási kérdésekhez való efféle hozzászólás nem hasonlatos ahhoz, mint amikor „civiliek” hozzászólnak őket érintő – a szakember felől nézve tudományos-közeleti – kérdésekhez. Az egyetemvezetők, professzorok hozzászólásainak legitimációja nem fogyasztói/közpolitikai (ahogyan pl. a városlakók hozzászólnak a közlekedéstudomány vagy várostervezés-tudomány kérdéseire), de nem is munkavállalói/munkáltatói, hanem szakmai és tudományos jellegű és stílusú.

A felsőoktatás-kutatásnak vagy a felsőoktatásról szóló tudományos diskurzusnak tehát egyértelműen részesévé válnak olyanok, akik pl. fizikusi vagy orvosi tudományos munkásságuk, majd – életük egy rövidebb szakaszában – egyetemirányító feladatkörük során tettek szert társadalmi tekintélyre és kapcsolatrendszerre. Ezt jól lehet dokumentálni a rendszerváltás előtti *Felsőoktatási Szemle* és a rendszerváltás utáni *Magyar Felsőoktatás* című folyóirat szerzői körének elemzésével éppúgy, mint annak elemzésével, hogy a véleménybefolyásoló csoportok által olvasott „értelmiségi folyóiratokban” kik szólnak hozzá a felsőoktatási kérdésekhez. Ha tehát azt a kérdést vetjük fel, hogy a felsőoktatás-kutatási diskurzushoz kik tartoznak, akkor az oktatáskutatókon kívül óhatatlanul

számba kell vennünk nagy tekintélyű felsőoktatási vezetőket is, olyanokat is, akik nem bölcsészek és nem társadalomtudósok. Ebben a speciális térben a felsőoktatás-kutatók sokkal könnyebben elfogadtatják magukat, hogyha akadémiai természetű tudásuk konkrét egyetemvezetői tapasztalatok bázisán konkretizálódik – s *Hrubos Ildikó a Budapesti Corvinus Egyetem dékánhelyettese, dékánja majd rektorhelyettese volt.*

2. A felsőoktatásban zajló folyamatok az egyes tudományos szakmák belső erőviszonyait is mindenképpen érintik. Az egyes szakmák szakfolyóirataiban²⁴ is tudományos diskurzusok zajlanak olyan nyilvánvalóan felsőoktatás-kutatói (vagy legalábbis felsőoktatás-politikai, felsőoktatás-szervezési) kérdésekről, mint egyes szakok tananyaga, képzési irányai stb. Az egyes álláspontok képviselői természetesen szakmapolitikai álláspontjaikat, csoportérdekeiket és egyéni érdekeiket érvényesítik, de mivel jól ismerik a tudományos érvelés és bizonyítás követelményeit, vitáiraik csak igen nehezen különböztethetők meg a szakok vagy ágazatok helyzetét „tisztá felsőoktatás-kutatói” célból elemző tanulmányoktól. Számos tudományág hazai erőtere annyira kicsi, hogy „empirikus kutatásra” nincs lehetőség, így a „résztevő megfigyelő” és „álláspont érvényesítő” tanulmányok szétválaszthatatlanul összekeverednek. Gyakorlatilag persze alig van olyan felsőoktatás kutató, aki egyes szakok tantervpolitikai elemzésével foglalkozna, így – ellentétben az előző pontban leírt helyzettel (a profi felsőoktatás-kutatók és a gyakorló egyetemi vezetők „együttélésével” a felsőoktatás-kutatói mezőben) – az egyes szakok felsőoktatási problémáinak elemzését majdnem mindig az adott tudományág felől induló kutatók végzik. Ugyanakkor az orvosképzésen, jogászképzésen, mérnökképzésen, nagyobb bölcsészszakmákon belül tudományági folyóiratokban, (nyilvánvalóan nem „oktatáskutatói” erőterekben) megvitatott álláspontok legmarkánsabb képviselői kvázi „delegálódnak” az egész rendszert érintő tudományos vitákra.²⁵

3. Minden academic közösségben vannak tanítás-orientált ill. kutatás-orientált intézmények. Az oktatásüggyel foglalkozók közössége e megkülönböztetést az átlagnál kevésbé fogadja el: a tanítási gyakorlatban felmutatott teljesítmény szaktudományos teljesítménynek – pl. felsőoktatás-didaktikai teljesítménynek – minősül.

4. A felsőoktatásra is vonatkozó tudományos aktivitások belső osztóvonalai több történetileg kialakult, de újratermelődő osztóvonalat is tükröznek (Szabolcs, 1995; Szabolcs, 2004; Falus, 1982; Mann, 2004; Golnhofer, 2007; Csapó,

²⁴ A dolgot bonyolítja, hogy néha egy-egy tudományág központi folyóiratát monopolizálja egy-egy csoport. Ilyen esetben még a tudományágon belüli diskurzusok is általános értelmiségi fórumokon zajlanak.

²⁵ Egyelőre 5 véletlenszerűen kiválasztott tudományág központi folyóiratainak 5 év-folyamnyi tartalomjegyzéke alapján jelenthetjük ki: minden tudományág elitje foglalkozik a tudományág felsőoktatási problémáival s a megjelent elemzések elsőpró többségének vannak általános felsőoktatás-politikai (pl. a BA-MA rendszert vagy a felsőoktatási kutatói tevékenység anyagi elismerését érintő) vonatkozásai.

2004; Németh, 2007). Egyrészt a tanítói-tanári professzió kettősségét kétféle tudományosság szolgálja, melyhez kétféle karrierminta – egyetemi és főiskolai – tartozik, másrészt az egyetemeken belül is kettéválk a tudományággal „ön-célúan”, azaz alapkutatóként foglalkozó és a tanárképzési megfontolásokból foglalkozó csoport.

5. A felsőoktatás-kutatás sajátos személyi összefüggése, hogy az egyetemen, a tanárképzés keretében sokan egyes tantárgymódszertanokkal foglalkoznak. Ők saját tudományáguk alacsonyabb presztízsű munkatársai²⁶ ugyan, de minthogy tudományos legitimációjuk általában egy neveléstudománynál tekintélyesebb tudományágon belül alakult ki, néha meglepően nagy erővel lépnek be a felsőoktatás-kutatás, ill. a tanárképzés-kutatás terébe.

* * *

A bevezetőben felvetett tudomány-módszertani probléma, a jelentős tudósok életúttelemeinek empirikus szociológiai elemzése még egy ideig várat magára. E tanulmányban odáig jutottunk, hogy egy tudós életútjának valamennyi nyilvános dokumentumokból megismerhető elemét „hozzá tudtuk rendelni”, vagy szerényebben fogalmazva, illusztrációul tudtuk használni egy tudományszociológiai jelenség leírásához.

Hivatkozások

- Báthory Z. – Falus I. (szerk.) (1997): *Pedagógiai lexikon 1–3.* Keraban, Budapest
- Bíró Zs. (szerk.) (2002): *A magyar oktatáskutatás térképéhez.* OI könyvtára D5523, Kézirat, Budapest
- Bíró Zs. H. (2009): *A magyar neveléstudományi kommunikáció jellemzői (1997–2006).* Összehasonlító tudományszociológiai elemzés, avagy kísérlet egy nemzetközi kutatás adaptációjára. *Magyar pedagógia* 119, 1, 49–76.
- Bourdieu, P. (2005): *A tudomány tudománya és a reflexivitás.* Gondolat, Budapest
- Csapó B. (2004): *A tudásvagyon újratermelése.* *Magyar Tudomány.* 165, 11, 1233–1239.
- Csapó B. (2001): *Neveléstudomány az ezredvég Magyarországn.* *Iskolakultúra.* (11. évf.), 2. sz., 40–44. p.
- Falus I. (1982): *A pedagógia rangja és színvonala.* *Pedagógiai szemle.* 32, 1, 50–56.
- Fényes H. – Kozma T. – Tornyi Zs. (2007): *Negyvenheten.* Gyorskép a neveléstudósokról. *Educatio.* 16, 3, 418–433.
- Géczi J. (2003): *A pedagógiai sajtó szerepvállalásai a hazai neveléstudományban.* *Iskolakultúra.* 13, 8, 53.

²⁶ A személyes megfigyeléseken túl ezt demonstrálja, hogy saját tudományágukban általában nem szereztek nagydoktori fokozatot – a néhány kivétel pedig (az akadémiai könyvtár disszertáció-nyilvántartása szerint) élete egy korábbi szakaszában szerezte azt, amikor még mással foglalkozott.

- Golnhofer E. (2007): Az átalakuló pedagógusképzés és a neveléstudomány. *Pedagógusképzés*, 5, 4, 45–49.
- Hrubos I. (2002): „Az oktatást kutató diplomás.” *Educatio*. 11, 2, 253–266.
- Kelemen E. (1992): A magyar tudományos akadémiai és a neveléstudomány. *Magyar Pedagógia*, 100, 2, 119–130.
- Kozma T. (2004): Quo vadis, paedagogia? Egy tudományos közösség önmeghatározási kísérletei. *Magyar Tudomány*. 164, 11, 1217–1224.
- Lukács P. (szerk.) (2002): A magyar oktatáskutatás térképéhez. OI könyvtára D5524, Kézirat, Budapest
- Mann M. (2004): Középiskolai tanárok és képzésük a 19. század második felében *Iskolakultúra*. 14, 6–7. 166.
- Nagy P. T. (1998): „Csináld magad” lexikon. *Educatio*. 7, 1, 206–208.
- Nagy P. T. (2001): Interjú Ferge Zsuzsával és Kozma Tamással. *Educatio*. 10, 4, 697–704.
- Németh A. (2007): A modern középiskolai tanári és tanítói szakmai tudástartalmak kibontakozásának történeti folyamatai. *Pedagógusképzés*. 5, 1–2, 5–26.
- Németh A. – Biró Zs. H. (2009): A magyar neveléstudomány a huszadik század második felében. Gondolat kiadó, Budapest
- Sáska G. (2008): Alkalmazott lélektan és reformpedagógia 1945 után I. *Beszélő*. 13, 1, 39–49.
- Szabolcs É. (1995): A pedagógusképzés tartalmát érintő elméleti kérdések. *Iskolakultúra*. 5, 15–16–17, 31–40.
- Szabolcs É. (2004): Ismeretelmélet és pedagógia. *Iskolakultúra*. 14, 9, 28–37.
- Veroszta Zs. (2001): A neveléstudományi karrier nemzetközi vonatkozásai. *Educatio*. 10, 1, 187–192.

Polónyi István

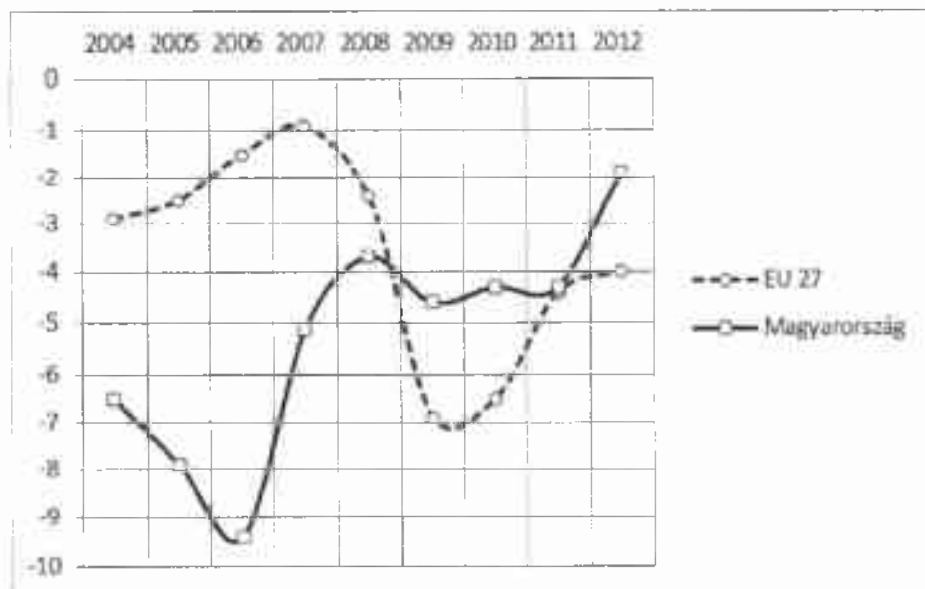
SZÉP ÚJ VILÁG A FELSŐOKTATÁSBAN?

Ebben a rövid írásban, amellyel Hrubos Ildikó – egy hölgy esetében nem illik mondani hányadik – születésnapját köszöntöm, a hazai felsőoktatás-politika elmúlt három évét szeretném bemutatni, alapvetően a kormány konvergencia programjaihoz kapcsolódóan.

Alapelvek

A 2010-ben hatalomra került Fidesz-KDNP kormány társadalom- és gazdaság-politikájának – amely a felsőoktatás-politikájával is szoros összhangban áll – három alapelve van. Az első a hiány csökkentésére törekvő költségvetési politika, a másik a jóléti megközelítés elvetése s helyébe a munka alapú gazdaság priorizálása, a harmadik pedig a centrális irányítás előtérbe helyezése a decentralizációval szemben. E három politikai prioritás új felsőoktatási erőteret teremtett.

Az államadósság-csökkentés és a költségvetési hiány leszorítása közismerten nem azonnal a váltás után került az új kormány elképzeléseinek homlokterébe, csak azt követően, hogy Brüsszel nem volt partner egy kormányváltás utáni hiánynövelésben – ami nem csoda, hiszen Magyarország lényegében csatlakozása (2004) óta túlzottdeficit-eljárás alatt áll az EU-ban. Az most témánk szempontjából közömbös, hogy a gazdasági válság kirobbanása után 2009-ben és 2010-ben is a 27 EU tagország közül 17-nek nagyobb volt a hiánya, mint a miénk.



Forrás: http://www.ksh.hu/docs/hun/eurostat_tablak/tabl/tema200.html

1. ábra

Az államháztartás hiánya a GDP arányában (2004–2012)

Mindenesetre Magyarország rákényszerült egy takarékos költségvetési politikára. Ennek a költségvetési politikanak a hatásait a felsőoktatás sem kerülhette el.

A Széll Kálmán-tervek – s a következmények

A Széll Kálmán-terv, s az az alapján készült angol nyelvű strukturális reform program¹ volt az a dokumentum, amelyből nyilvánvalóvá vált, hogy a költségvetési megszorítás jelentősen fogja érinteni a felsőoktatást is.

A Széll Kálmán-terv inkább csak kritikát és általános lépéseket fogalmazott meg.

„5. Adósság és oktatás

Mi a probléma?

Akár a magyar szakképzést, akár a felsőoktatást tekintjük, jól látszik, hogy az oktatási rendszer egésze milyen lávól esik a gazdaság és a munkaerőpiac tényleges igényeitől. Jelentős közpénzáldozattal olyan intézményeket is fenntartunk, amelyek

¹ Hungary's Structural Reform Programme 2011–2014, Based on the political thesis of the Széll Kálmán Plan, Ministry for National Economy Budapest, March 2011 <http://www.kormany.hu/download/b/23/20000/Hungary%27s%20Structural%20Reform.pdf> (letöltés 2013. május)

nem szolgálják a gazdaság érdekeit, nem az értékt teremteshez, hanem összességében az államadósság növekedéséhez járulnak hozzá.

Az egyetemek, főiskolák tömegével és drágán juttatnak olyan diplomákhoz fiatalokat, amelyek nem segítik bekapcsolódásukat a munka világába. Megfelelő kormányzati döntések hiányában a képzés szerkezete rossz, a reáltudományok és a műszaki ismeretek pedig arányaiban túl alacsony szinten szerepelnek a felsőoktatás programjaiban.

A munkaerőpiac számára hasznos területeken végzett hallgatók pedig gyakran elhagyják az országot, vagyis a magyar adófizetők támogatásával, lényegében megelőlegezett hozzájárulásával megszerzett képzettségüket más országban kamatoztatják, és ott fizetnek adót. Az ilyen fiatalok képzésére szánt, hazai közpénzből fedezett befektetés a közösség számára teljes egészében elvesz, ez a veszteség is az államadósságot gyarapítja, hiszen a kiadásokat nem követik az elvárt bevételek.....”

l. m. 25. old

„Mi a megoldás?

A felsőoktatási rendszerben sokkal átgondoltabban, tervszerűen kell érvényesíteni az ország egészének céljait, benne az államadósság csökkentését. Ennek érdekében az államilag finanszírozott helyek számát évről évre a gazdasági lehetőségek függvényében állapítja meg a kormányzat, a képzés belső összetételéről pedig szintén a kormány hozza meg a szükséges döntést – szem előtt tartva azt a célt, hogy nagyobb arányban szerepeljenek a programokban a munkaerőpiacon ma sokkal inkább keresett reál és műszaki ismeretek.

Új felsőoktatási rendszert kell létrehozunk. Olyan új rendszerre van szükség, amely arra is garanciát ad, hogy a képzésre fordított társadalmi költség megtérüljön. Ennek révén a képzett munkaerő külföldre vándorlása, és a magyar adófizetők befektetésének elvesztése is elkerülhető...” l. m. 26

Az angol nyelvű strukturális reformprogram azután már számokat is bemutatótt. 2011-ben 12 milliárd, 2012-ben 55 milliárd, 2013-ban és 2014-ben 902-902 milliárd forinttal kell csökkenteni a kiadásokat, ezen belül a felsőoktatás állami támogatásának 2012-ben 12 milliárd, 2013-ban és 2014-ben pedig 38-38 milliárd forinttal való csökkentését írja elő az anyag (ami a teljes támogatás-megtakarítás mintegy 4%-át teszi ki).

És ezt be is tartja az Orbán kormány. A 2010-es valamivel több, mint 200 milliárd forint felsőoktatási állami támogatás 2011-re (módosítással) 190 milliárdra csökken, majd 2012-re 182, 2013-ra pedig 156 milliárdra olvad. Tehát három év alatt a felsőoktatás állami támogatásának egynegyedét elvonta a konzervatív kormány.

² A felsőoktatás mellett olyan területek támogatáscsökkentése szerepelt még, mint a foglalkoztatás és munkaerőpiac (ami az összes támogatáscsökkentés 26%-át adja), a nyugdíjreform (15%), a közösségi közlekedés (7%), a gyógyszer-támogatás (15%), és az állami és önkormányzati finanszírozás (11,5%).

2. táblázat

Felsőoktatás állami támogatása 2007–2013 (milliárd Ft)

	Támogatás az „Egyetemek, főiskolák” címen	IM, HM ill. IKM fejezet felsőoktatási intézményeinek támogatása	Fejezeti kezelésű támogatások (benn a nem állami felsőoktatással)	(előzőből ppp)	(Oktatási, kulturális, sport ppp-programokból oktatási ppp támogatás)	Felsőoktatási működési támogatás mindösszesen
2007	384,2	6,7	16,1	(3,0)		207,0
2008	191,1	6,1	16,5	(5,8)		213,7
2009	185,6	4,8	16,5	(6,9)		206,9
2010	180,7	5,0	18,6	(9,3)		204,3
2011	170,4	4,7	15,3	(9,3)		190,4
2012	157,5	2,9	12,5		(21,1) 9,3	182,2
2013 beterjesztett	134,7	2,9	10,0		(21,0) 9,3	156,9
2013 végleges	123,6	3,2	19,7		(21,0) 9,3	155,8

Adatok forrása: az adott évi költségvetések

Megjegyzés: Miután a ppp fejlesztések szerződéses kötelességének forrása 2012-től az oktatást felügyelő tarcától más fejezetbe került ezért ezt külön feltüntettük.

Különösen súlyos helyzetet teremt az elvonás a 2013-as évi költségvetésben, mivel az előző évihez képest több mint 20%-kal csökkent az intézmények támogatása. Ugyanis az előző évihez képest 25 milliárdos csökkentés után, a „Kiválósági támogatásokra” további 10 milliárd forintot csoportosítottak át fejezeti kezelésű előirányzattá, amely a kiemelt és a kutató egyetemek támogatását szolgálja. Ezt az intézményi címekről vonták el a költségvetési törvény jóváhagyása előtti utolsó pillanatban.

Az elvonások nyomán kialakult költségvetési támogatás egyre kevésbé képes fedezni a (túlnyomórészt közalkalmazott) foglalkoztatottak fizetését. Lényegében egyéb bevételek nélkül egyetlen felsőoktatási intézmény sem tudja valamennyi alkalmazottjának bérét kifizetni.

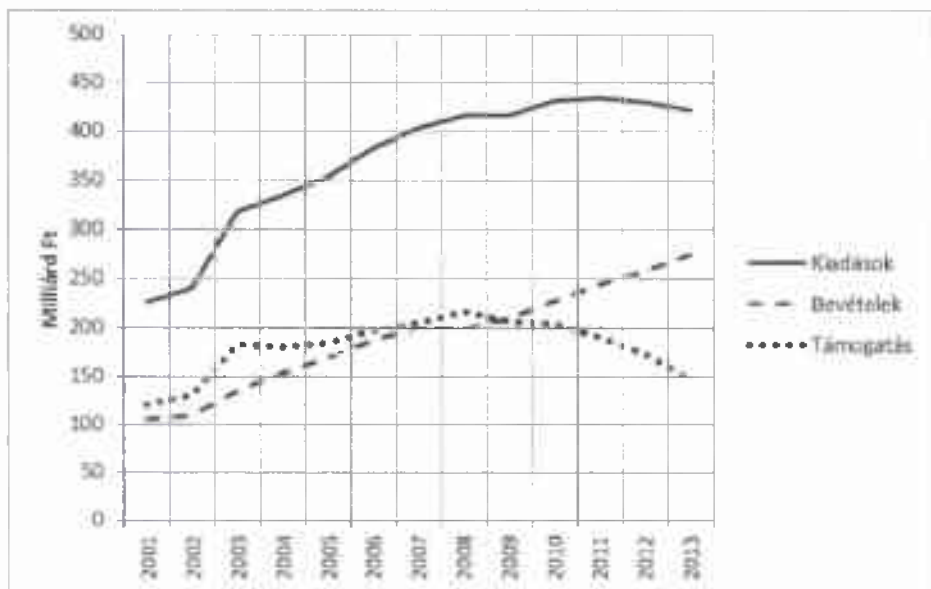
3. láblázat

Az egyetemek, főiskolák cím személyi juttatás előirányzatának finanszírozottsága (miliárd Ft)

	2009	2010	2011	2012	2013
Támogatás az „Egyetemek főiskolák” címen	185,6	180,7	170,4	157,5	123,6
A fenti címen az összes kiadásból tervezett személyi juttatás és járulék	204,3	205,6	211,4	212,8	215,9
A személyi juttatás (és járuléka) finanszírozottsága a támogatásból	91%	88%	81%	74%	57%

Adatok forrása: az adott évi költségvetések

A 2013-as költségvetés radikális támogatás csökkenése nyomán ezért kényszerült rá az intézmények túlnyomó többsége költségracionalizálásra és létszámleépítésre. Ez annak ellenére elkerülhetetlen, hogy a felsőoktatási intézmények – állami támogatáson kívüli – bevételei növekedtek, s lényegében az intézmények összes forrása nagyjából stagnál 2010 óta. Ugyanis ezek a többletbevételek alapvetően különböző, az intézmények által elnyert NFÜ projektekből származó források, amelyek időlegesen és nem ritkán csak távolról kapcsolódnak az intézmények oktatási és kutatási tevékenységéhez, inkább annak szakértői, szolgáltatói kapacitására épülnek.



Adatok forrása: az adott évi költségvetések

2. ábra

A felsőoktatási intézmények kiadásainak, bevételeinek és állami támogatásának alakulása 2001–2013

Ráadásul ezek a források alapvetően a projektek költségeit fedezik, s csak kis mértékben (nem ritkán szabálytalanul) képesek az intézmény alapműködéséhez kapcsolódó személyi és dologi költségek finanszírozásához hozzájárulni.

Törvényszerű tehát a létszámleépítés. Pedig a hazai felsőoktatásban az oktatólétszám rendkívül vékony, sérülékeny. A 2010/11-es tanévben – amikor is az összes hallgatólétszám 360 ezer volt – kicsit kevesebb mint 16 ezer főállású oktató dolgozott a felsőoktatásban. A teljes munkaidős oktatók közül valamivel több, mint 9 ezernek van tudományos minősítése. Lényegében ők jelentik a hazai felsőoktatást, akiknek tudományos minősítése, tudományos munkája és nyelvtudása okán nem kis része versenyképesen el tud helyezkedni a versenyszférában vagy akár külföldön is. A tűzzel – a hazai felsőoktatás jövőjével – játszik az a kormány, amelyik olyan feltételeket teremt, ami elűzi ezeket az embereket a felsőoktatásból.

Pedig a cél egyértelmű, mert mint „A következő lépés, Széll Kálmán-terv 2.0” írja³: „Finanszírozási eszközök segítik majd várhatóan az állami szerepvállalás mértékének korlátok közé szorítását, valamint az intézményrendszer méretének optimalizálását, hatékonyságának, eredményességének javítását is.” (199. o.)

Önköltség – költségtérítés – tandíj

Az új kormány tandíj-bevezetési szándékáról először a „Magyarország konvergencia programja 2011–2015 a Széll Kálmán-terv alapján (Budapest, 2011. április)” című dokumentumból lehetett értesülni.

„A Kormány kiemelt figyelmet fordít az államilag finanszírozott helyek számának és összetételének a gazdaság igényeinek függvényében történő megállapítására, ami a következő időszakban az összlétszám szűkítését jelenti (pl. egyes szakokon a túlzott mértékű „diplomás munkanélküliség” csökkentése érdekében). 2012-től a felvehető államilag finanszírozott létszámkeret fokozatosan csökken, a 2011. évi 53 450 főről 2014-re kb. 30 000 fő körülire, az ezen felül felsőoktatásba jelentkezők pedig költségtérítéses képzésben vehetnek részt. Ezt a lépést közoktatási és demográfiai folyamatok is indokolják (a tanulólétszám folyamatos csökkenése). Sor kerül a képzési szerkezet belső összetételének – a természettudományos és műszaki képzések nagyobb arányát biztosító – átalakítására is.” (I. m. 59. o.)

³ Lásd: [http://www.kormany.hu/download/3/e8/80000/1-](http://www.kormany.hu/download/3/e8/80000/1-A_k%C3%B6vetkezo%C5%91_l%C3%A9p%C3%A9s%20%28SzKT%2020%29.pdf)

A_k%C3%B6vetkezo%C5%91_l%C3%A9p%C3%A9s%20%28SzKT%2020%29.pdf (letöltés 2013 május)

„A következő lépés, Széll Kálmán-terv 2.0” dokumentum (2012. április) a konstrukciót kiegészíti egy új diákhittel.

„Az esélyteremtés még szélesebbre nyitása érdekében az állam a Diákhitel2 program keretében minden új belépő diák számára biztosítja felsőoktatáshoz való ingyenes hozzáférést.” (I. m. 54. o.)

A konstrukció tehát már 2012 áprilisában összeállt: szűk körű államilag finanszírozott létszám (elsősorban a termelési rendeltetésű szakokon), amit később kiegészítenek a részösztöndíjas konstrukcióval, akik félönköltséget fizetnek, a többiek pedig teljes önköltséget. Persze tandíj – mint a miniszterelnök hangsúlyozta – az nincs. Már csak azért sincs, hiszen mint a fenti dokumentum írja, s mint azt az oktatási államtitkár többször is mondta: a diákhitel biztosítja az ingyenességet. Bár minimális közgazdasági műveltséget sem igényel annak a felismerése, hogy a hitelből fizetett önköltséges tanulás – mégoly kedvezményes kamat esetében – sem ingyenes, hiszen majd két évtizedes eladósodással és törlesztési kötelezettséggel jár.

A 2012 decemberi felvételi keretszám-rendeletben szembesültek a felvételizők a fenti konstrukcióval. A kormány a részösztöndíjas keretszámmal akarta egyensúlyozni az államilag finanszírozott hallgatói keretszám szűkülését. A nappali tagozatos alapképzésre felveendő hallgatóknak csak egy kisebb része, kb. 15%-a nem fizetett volna semmit, a nagyobbik része, kb. 70%-a fizetett volna félönköltséget s egy további része, kb. 15%-a teljes önköltséget. Tehát a részösztöndíj szélesítette volna a tandíjas hallgatók számát – azaz bevezette volna a tandíjat.

A rendelet megjelenését követő jelentős hallgatói megmozdulásokkal szembesülve a kormány visszavonta a rendeletet, s egy minimális pontszámhoz és az intézményi kapacitáshoz kötötte a felvételt, 16 szak kivételével – amelyek lényegében önköltségesek maradtak, mivel ezeknél rendkívül magas ösztöndíjhoz jutási pontszámot határozott meg, amit várhatóan csak néhány százan tudnak elérni.

A Diákhitel2 ennek ellenére bevezetésre került. A hitel több lényeges problémával küszködik. Az intézményi önköltség átvállalása – közvetlenül az intézményeknek utalva – azzal a következménnyel jár, hogy a hallgatónak nincs tényleges megrendelői szerepe. Az is kérdés, hogy egy ilyen konstrukcióban mi korlátozza majd az intézményeket az önköltség növelésében – félő, hogy így egy puha költségvetési plafon alakul ki. További súlyos következmény a hallgató közel két évtizedes eladósodása, továbbá az, hogy a kamattámogatás összege néhány év múlva (2020-ra) ugyanannyi lesz, mint amennyit kivontak a felsőoktatásból. Ráadásul a Diákhitel2 húsz év alatt mintegy két százalékkal növeli az államadósságot.

Végül is a kormány úgy hátrált ki korábbi elképzeléséből, hogy egy kézi vezérelt – a miniszter által meghatározott intézményi keretszámokkal működő –,

nagyobbrészt tandíjmentes (a hallgatók csak kisebb, kb. 15–25%-ának tandíjas/önköltséges) rendszert hozott vissza.

Ennek azután az lett a következménye, hogy miközben a felsőoktatás állami támogatása csökkent, mindeközben tandíjbevételei viszont nem nőttek.

Pedig a tandíj egyáltalán nem ördögtől való. Azontúl, hogy hozzájárul a működéshez, rendkívül erős minőségbiztosító szerepe van. Reálisnak tűnik egy olyan tandíj, amely a működési költségek 15–25%-át átveszi. És realitása van a Diákhitel2-nek is gazdaságilag reális, piaci kamattal és közvetlenül a hallgatóknak nyújtva. Ugyanakkor rendkívül fontos hangsúlyozni, hogy mindehhez nélkülözhetetlenek egy olyan ösztöndíjrendszerek, amelyek csökkentik a szociális esélyegyenlőtlenséget, esetleg oktatás-politikai prioritásokat érvényesítenek (pl. a végzés utáni elhelyezkedésben területi preferenciákat, stb.).

A kormány, illetve az azt alkotó koalíciós pártok számára a felsőoktatás úgy tűnik sokáig „forró krumpli” marad⁴ – alapvetően azért, mert nem lehet évtizedes politikai demagógiából hirtelen hátraarcot csinálni –, s bevezetni a tandíjat, de úgy csinálni mintha nem lenne. Még akkor sem, ha közgazdaságilag egy reális tandíj bevezetése racionális lépés lenne.

A 2013. évi jelentkezések

De sajnos nem csak a kormánynak jelent forró krumplit a felsőoktatás, hanem a jelentkezőknek is. A kormány kapkodása és felsőoktatás-ellenes kommunikációja nyilvánvalóan elbizonytalanította a jelentkezőket.

A felsőoktatásba történő jelentkezés alakulását az jellemzi, hogy a kormányváltást követően a 2012. évi jelentkezések száma ugyanarra a szintre esett vissza, mint a korábbi baloldali kormány tandíj-bevezetési kísérlete során, majd a 2013. évi jelentkezések száma még tovább csökkent. Egyértelmű, hogy az adatok a felsőoktatásba törekvés elbizonytalanodását mutatják.

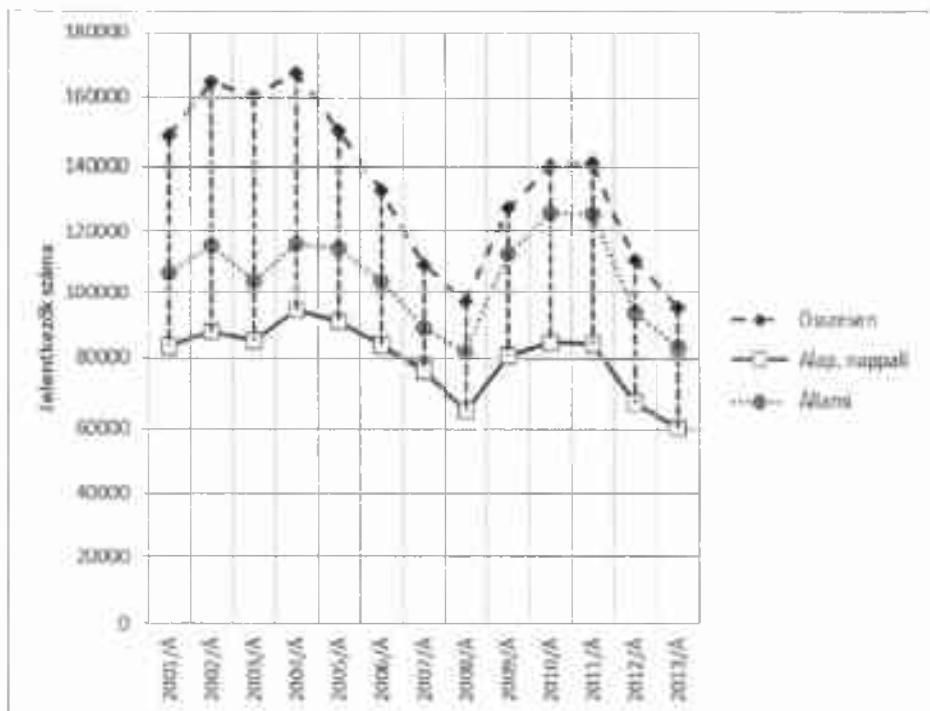
A csökkenésnek semmi köze sincs a demográfiai folyamatokhoz, már csak azért sem, mert a felsőoktatás meritési bázisa nem a releváns korosztályi létszámtól függ, hanem az érettségizettek számától. Az érettségizettek száma pedig jelentéktelen mértékben csökkent a vizsgált időszakban.

A félönköltséges képzés (tehát a tandíj) bevezetésének ígérete – annak visszavonása ellenére –, az alapvetően önköltséges képzésbe tartozó szakok⁵ ki-

⁴ „A felsőoktatás kérdése most egy forró krumpli, most annyira nem is markolász-nám” – Orbán Viktor, MKIK gazdasági évnyitó 2013 március

⁵ A 16 politika által nem kedvelt szak: az alkalmazott közgazdaságtan, az andragógia, az emberi erőforrások, a gazdálkodási és menedzsment, a gazdaságelemzés, az igazságügyi igazgatási, a jogász, a kereskedelem és marketing, a kommunikáció és médiatudomány, a közszolgálati, a munkaügyi és társadalombiztosítási igazgatási, a nemzetközi gazdálkodás, a nemzetközi tanulmányok, a pénzügy- és számvitel, a turizmus-vendéglátás és az üzleti szakoktató. Ezeknek az állami finanszírozáshoz szükséges

terjesztése⁶, és nem utolsó sorban a röghözkötés mind ugyanabba az irányba hatott: sok fiatal el tántorított a felsőoktatásba történő jelentkezéstől. Az is nyilvánvaló, hogy ez alapvetően az alsó középosztályba tartozó rétegeket érintette, mint majd később látni fogjuk.



Forrás: felvi.hu adatai alapján saját feldolgozás

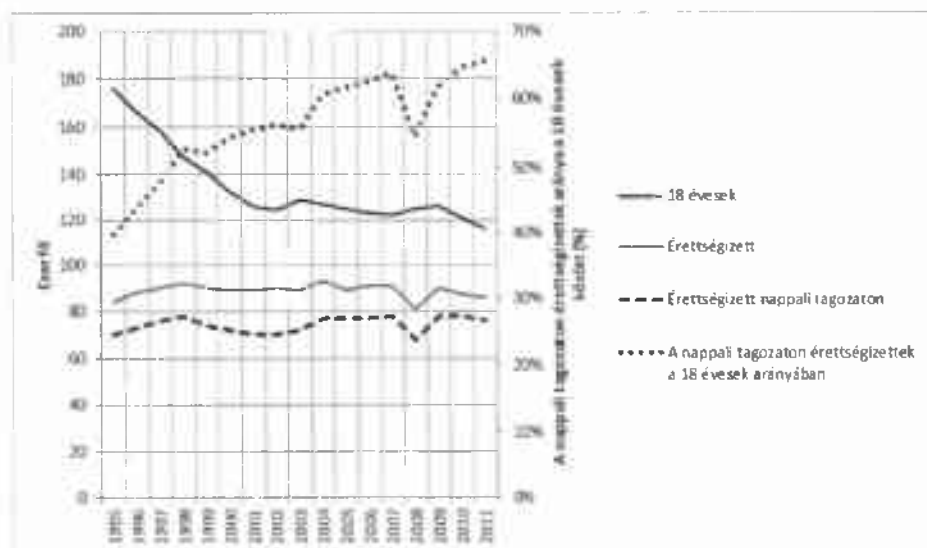
3. ábra

A felsőoktatásba jelentkezők számának alakulása (csak a „fő jelentkezések” adatai)

minimális pontszám 425 és 470 között van, ami – a 2010-es felvételi adatok alapján – azt jelenti, hogy 0 és 140 fő közé esik majd várhatóan az állami finanszírozásra felvehető hallgatók száma.

⁶ Tegyük hozzá, hogy mindez a jelentkezések megkezdése előtt közvetlenül történt. Jellemző ugyanis, hogy a korábbi kormányok húsz éven át, sőt már régebbi időszak óta – lényegében a rendszerváltást megelőző évtizedekben is – kinosan ügyeltek arra, hogy a felvételi feltételeinek változását legalább két évvel korábban jelezzék, – miközben a 2010-ben hatalomra került kormány gyakorlatilag minden évben radikálisan megváltoztatta, néha többször is az az évi felvételit, anélkül, hogy a jelentkezők arra időben felkészülhettek volna.

⁷ Jelen írásban „fő jelentkezés”-nek nevezzük a szeptemberi tanévkezdésre vonatkozó jelentkezéseket, (ami a pótfelvételihez és a keresztféléves – azaz februári tanévkezdésre vonatkozó – jelentkezésekhez képest a meghatározó, a legnagyobb jelentkezési létszámot jelenti). Ezt a felvi.hu „zsargon” általános felvételi eljárásnak nevezi.



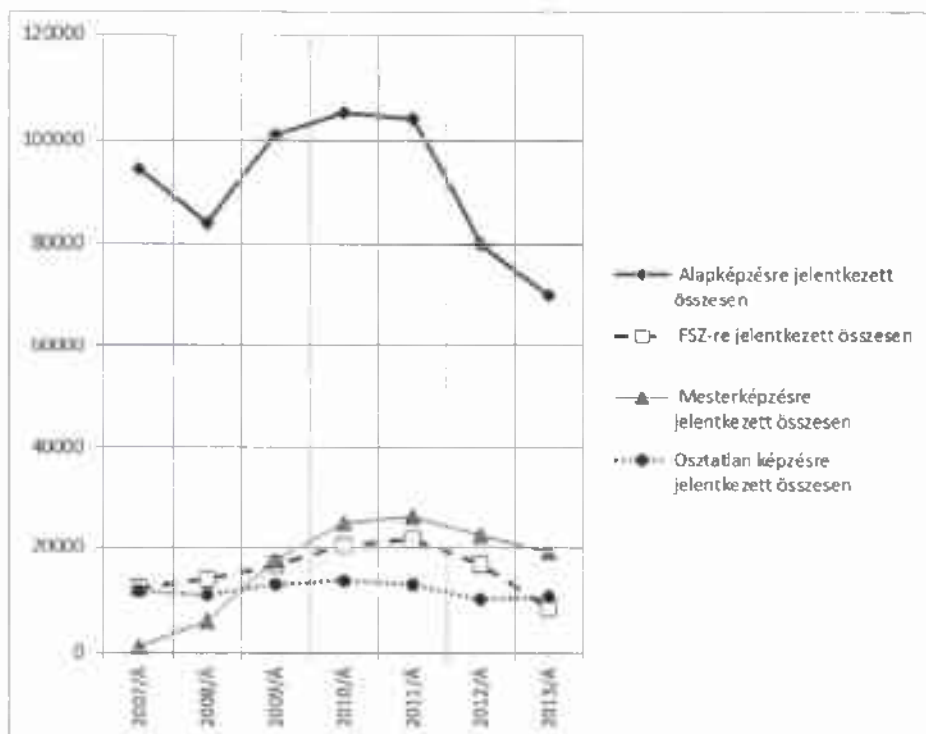
Forrás: saját számítás a KSH és az OKM adatai alapján

4. ábra

A releváns korosztályi létszám és az érettségizők számjának alakulása

A mellékletben bemutatott ábrák jól szemléltetik, hogy az elbizonytalanodás mind a nappali, mind a részdíjs képzésre jelentkezők esetében tetten érhető.

Ugyanakkor mint az alábbi ábrából jól látható, a jelentkezők számának csökkenése leginkább az alapképzésre és a felsőfokú szakképzésre jelentkezők számát érintette (az alapképzésre jelentkezők száma harmadnyival, a felsőfokú szakképzésre jelentkezőké kétharmadnyival csökkent).



Forrás: felvi.hu adatai alapján saját feldolgozás

5. ábra

Az első helyen jelentkezők számának alakulása (a fő jelentkezési időszakban)

A felsőoktatásba történő törekvés csökkenésének legnagyobb vesztesei a vidéki főiskolák, amelyek 2010 óta jelentkezőik (átlagosan) felét elvesztették

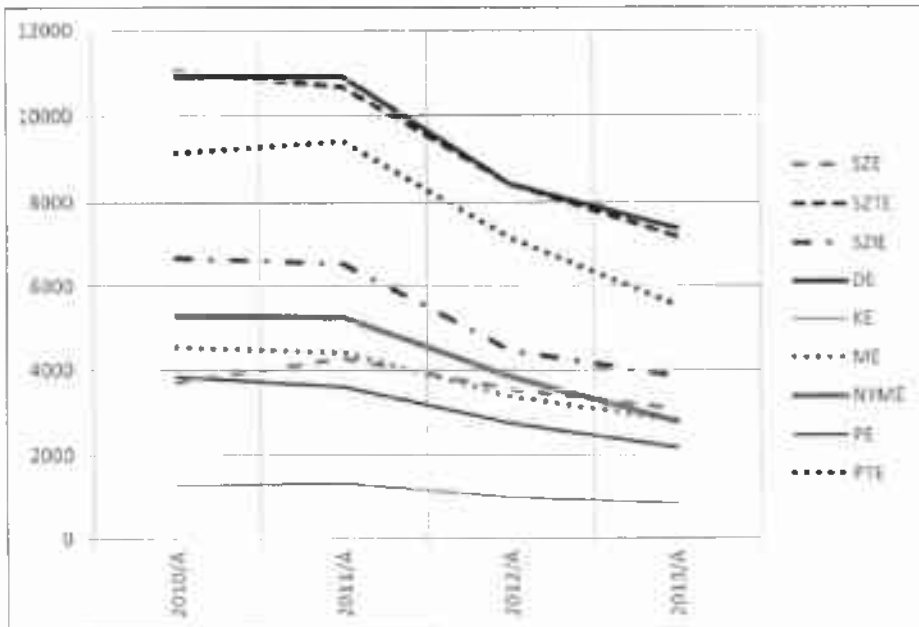
3. táblázat

A vidéki főiskolák első helyi jelentkezőinek alakulása (fő jelentkezési időszakban)

	2010/Á	2011/Á	2012/Á	2013/Á	2010/2013
KJF	1939	2172	844	567	29%
TPF	400	475	178	150	38%
DF	1483	1257	837	620	42%
EJF	497	504	369	208	42%
NYF	3213	3097	1953	1387	43%
SZF	993	1099	708	440	44%
EKF	3614	3423	2469	1810	50%
KRF	1035	1172	920	516	50%
KF	1315	1314	1117	1140	87%

Forrás: felvi.hu adatai alapján saját feldolgozás

A budapesti főiskolák csak egy kicsivel jártak jobban – ők a jelentkezőik 40%-át veszítették el 2010 óta. De a vidéki egyetemek jelentkezőinek száma is harmadnyival csökkent.



Forrás: felvi.hu adatai alapján saját feldolgozás

6. ábra

A vidéki egyetemekre első helyen jelentkezők számának alakulása (fő jelentkezési időszakban)

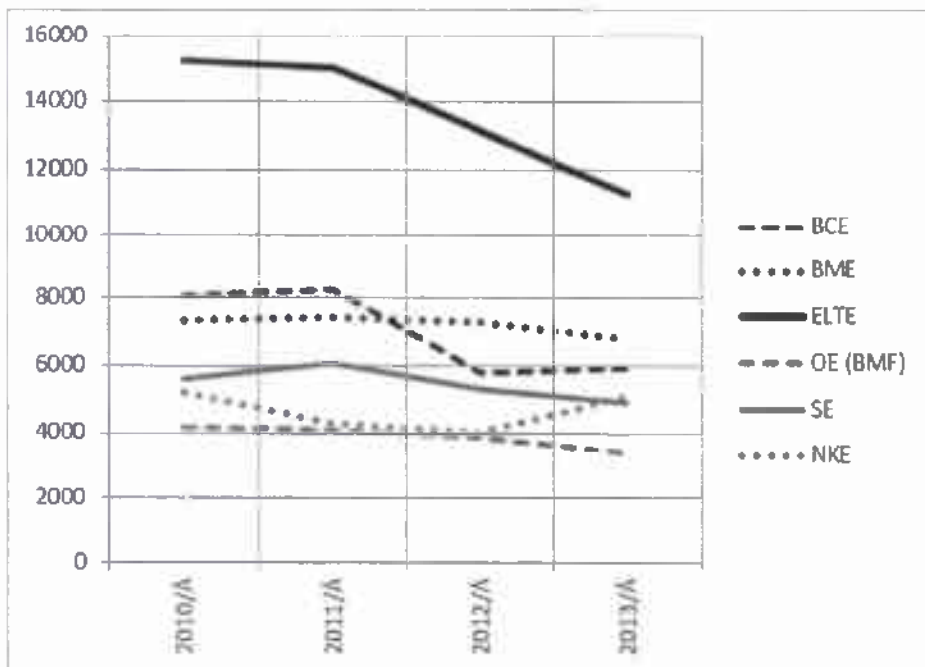
4. táblázat

A vidéki főiskolák első helyi jelentkezőinek alakulása (fő jelentkezési időszakban)

	2010/Á	2011/Á	2012/Á	2013/Á	2010/2013
NYME	5 291	5 253	3837	2805	53%
PE	3 857	3 599	2763	2185	57%
SZIE	6 684	6 547	4463	3852	58%
PTE	9 139	9 419	7146	5524	60%
ME	4 531	4 424	3389	2816	62%
SZTE	11 032	10 655	8422	7182	65%
KE	1 280	1 323	987	835	65%
DE	10 905	10 899	8441	7389	68%
SZF	3 727	4 271	3558	3093	83%

Forrás: felvi.hu adatai alapján saját feldolgozás

Ugyanakkor a budapesti egyetemek csak jelentkezőik 18%-át veszítették el, s legkevesebb a jelentkezők számának csökkenése (15%) a művészeti valamint a magán (és egyházi) egyetemek esetében.



Forrás: felvi.hu adatai alapján saját feldolgozás

7. ábra

A fővárosi egyetemekre első helyen jelentkezők számának alakulása (fő jelentkezési időszakban)

Tehát alapvetően az elit egyetemek – pontosabban fogalmazva a társadalmi elit által igénybe vett egyetemek – jelentkezőinek száma csökkent a legkisebb mértékben, és az alsóbb rétegek által igénybe vett vidéki főiskolák esetében csökkent leginkább a jelentkezők száma.

De hát ez volt a cél.

Központosítás

Az új, 2011. évi törvény⁸ jelentősen korlátozza a felsőoktatás korábban kialakult autonómiáját. A 37. § (4) szerint: *„A rektori megbízásra benyújtott valamennyi pályázatot a szenátus véleményezi. A fenntartó dönt a rektorjelölt személyéről.”* Tehát a szenátus korábbi választási joga véleményezéssé változott. De a gazdasági főigazgató és a belső ellenőr kinevezésénél sem köti a rektor javaslata a minisztert. Az államháztartásért felelős miniszter kincstári biztost, a fenntartó miniszter pedig miniszteri biztost is kinevezhet – és újabb terv, hogy a miniszterelnök kancellárt nevezhet ki.

A Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság összetételét az új felsőoktatási törvény úgy változtatta meg, hogy abban a kormányzat képviselői vannak többségben, s az MRK mindössze három tagot delegál. A Felsőoktatási és Tudományos Tanács a miniszter klientúrájának lett inkább a testülete.

A felvételi rendszer is visszalépett egy korszakkal, a kilencvenes évek elejére, amikor a miniszter határozta meg az intézmények által felvehető államilag finanszírozott (és költségterítéses) létszámot közvetlenül vagy közvetve (a vonatkozásnál meghatározva a bejutási pontszám minimumát).

A tudomány és az oktatás autonómiája alapvető történelmi kategória, az akadémiai vezető fentről kinevezése még a középkorban sem volt (mindenhol) divat. Az akadémiai vezető miniszteri kinevezés az autonómia sárba tiprása. Ráadásul nem is igazán világos, hogy miért van rá szükség, ha a kancellárt is az állam nevezi ki (s akinek teljhatalma lesz minden kérdésben). Pillanatnyilag még kérdés, hogy élni fog-e a rektorkinevezés és a kancellárküldés jogával a kormány.

Tegyük hozzá, hogy a gazdasági autonómia problémaköre régen vajdó kérdés a hazai felsőoktatásban. Az alapprobléma ugyanis az, hogy amíg az egyetemek kicsik és alapvetően elitképzéssel foglalkoznak, addig az akadémiai és a gazdasági kérdések nem válnak el egymástól, nincs szükség azok elválasztására. A tömegesedés nyomán azonban nagy egyetem-vállalatok jönnek létre. Az egyetem gazdasági vezetése külön szakmává válik, s egyre inkább el kellene válnia az akadémiai és a gazdasági vezetésnek egymástól (a munkamegosztás és különválás hiányában: oktató – kutató – menedzser szuperemberek kellenének).

A 2005-ös törvény vezetés-korszerűsítési elképzelése megbukott – alapvetően a szféra, a felsőoktatás ellenállásán. A 2011-es törvény pedig még inkább visszafordul egy múlt századi modellhez. Tehát a gazdasági vezetés problémája létező kérdés – de rossz válasz a fentről kinevezett teljhatalmú kancellár. Helyette a 2005-ös konstrukció a megfelelő: (fenntartói és intézményi képviselőkkel álló) igazgatótanács és választott kancellár.

⁸ 2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról

Az új konvergencia

2013 áprilisában jelent meg az új konvergencia program⁹, amely a korábbi programoknál lényegesen „puhább” hangnemet üt meg a felsőoktatással kapcsolatban, lényegében előrevetíti az elvont források visszaadását.

„A felsőoktatásra 2013-ban fordítandó (mintegy 50 milliárd forint) többletkiadás forrása költségvetésen belül biztosítható, így az egyenleget nem rontja;” (I. m. 35. o.)

A koncepció továbbolvasása viszont több ellentmondást is tartalmaz. Először is kimagyarázza a decemberi felvételi keretszámrendelet visszavont részét (a tandíjat bevezető, az eredeti tervek szerint a hallgatók nagyobb részét kitevő részösztöndíjas képzés bevezetésének visszavonását). Ugyanakkor elég sajátosan – speciális pontszámmal – interpretálja, hogy tizenhat szakon lényegében önköltséges képzés lett bevezetve:

„2012 decemberében a Kormány a 1668/2012. (XII. 21.) Korm. határozatban (Határozat) deklarálta a felsőoktatás minőségi megújítása melletti elkötelezettségét és ennek jegyében újabb intézkedésekről döntött. A Határozat szerint a felvehető ösztöndíjas létszám alsó korlátja a 2012. évi felvételi eljárás eredményeihez igazodóan 55 ezer fő, ugyanakkor részösztöndíjas képzés meghirdetésére nem került sor. A felső korlátot alapesetben az intézményi kapacitás és az általános minimális felvételi pontszám teljesítése együttesen adja, egyes képzési területeken (például gazdaságtudományok, jogász, kommunikációs és médiatudomány) azonban speciális, az általánosnál jelentősen meghaladó pontszám teljesítése szükséges.” (I. m. 51. o.)

Azonban a többletforrások – a korábbi sajtónyilatkozatokhoz hasonlóan – itt is meglehetősen „maszatosak”, hiszen azok egy része eddig is benne volt a költségvetésben (PPP beruházás kiváltás), részint nem jelentenek jelentős működésköltség-csökkenést (sem a PPP létesítmények átvétele, sem az adósságrendezés).

„A Határozat rögzíti az intézmények pénzügyi helyzetének állami segítséggel történő rendezésének területeit: európai uniós források önrésznének részleges átvállalása, PPP beruházások kiváltása, adósságrendezés. Ehhez kapcsolódóan csak az adott problémával érintett intézményre vonatkozó célzott intézkedések születnek; az uniós források felhasználását segítő döntés már megszületett (1112/2013. (III. 8.) Korm. határozat).” (I. m. 51. o.)

⁹ Magyarország konvergencia programja 2013–2016, 2013 április <http://www.kormany.hu/download/9/ba/d0000/magyarorszag-konvergencia-programja-2013-2016.pdf> (letöltés 2013 május)

Igen ígéretesen tűnik, hogy egy struktúraátalakítási alap létrehozásáról beszél.

„A fenti célokat szolgálja továbbá a 2013. március elején létrehozott Felsőoktatási Struktúraátalakítási Alap. Az Alapból biztosítandó támogatásokat és a kapcsolódó struktúraátalakítási feltételeket az érintett állami felsőoktatási intézményekkel kötendő megállapodások tartalmazzák majd. Az intézményrendszer áttekintése, az intézményekkel folytatott tárgyalások alapján a megállapodások előkészítése folyamatban van. Az oktatási és tudományos téren jól teljesítő, továbbá a nemzetközi felsőoktatásban is kiemelhető intézmények további segítséget kapnak a „nemzeti felsőoktatási kiválóság rendszerében” adható címekkel, minősítésekkel járó többletforrások révén.” (I. m. 52. o.)

Kicsit utánanézve azonban hamar kiderül, hogy ez az alap legfeljebb néhány év múlva jelent valóban forrást, részint akkor is meglehetősen szerény kondíciókat. Ugyanis a szóban forgó alap a lemorzsolódó hallgatók visszafizetését (és kamatait) kapta meg forrásként¹⁰. (Ez az egyébként eltűzött 40%-os lemorzsolódás esetén is csak kb. évi 3–5 milliárd forintot jelent – reálisan valószínűleg ennek legfeljebb felét).

Nagyon vékonyan és nagyon szubjektíven csöpögtetett pénzekről van tehát szó. A kormány tehát nem sokat ad vissza ténylegesen az elvont 50 milliárdból, s azt is a kiszolgáltattott intézmények között önkényesen válogatva.

Befejezés helyett

A hazai felsőoktatás a forráshiány és az önkényes központi beavatkozások nyomán szét fog zilálódni. Egy része – főleg a vidéki főiskolák és a vidéki bölcsész, társadalomtudományi karok közül nem egy – tönkremegy. Az autonómiát sértő kinevezések, a fentről küldött kancellárok rendteremtők, racionalizálók nyo-

¹⁰ A 2011-es felsőoktatási törvény 48/S. §-a helyébe az a rendelkezés lépett, hogy „48/S. § A 48/A. § c) és d) pontja alapján teljesített befizetés a Felsőoktatási Struktúraátalakítási Alap bevételeit képezi.”

A 48/A. § c és d bekezdése pedig így szól:

„A magyar állami (rész)ösztöndíjas hallgató a hallgatói ösztöndíjszerződés alapján – a 48/B. §-ban meghatározottakra figyelemmel – köteles:

c) átalányként megfizetni a hallgató adott képzésére tekintettel a Magyar Állam által folyósított 48/C. § (1) bekezdés a) pontja szerinti állami ösztöndíj 50%-ának megfelelő összeget a Magyar Államnak, ha az a) pontban meghatározott határidőn belül nem szerzi meg a magyar állami (rész)ösztöndíjjal támogatott képzésben az oklevelet, vagy

d) visszafizetni a hallgató adott képzésére tekintettel a Magyar Állam által folyósított 48/C. § (1) bekezdés a) pontja szerinti állami ösztöndíjnak a visszatérítés esedékessé válásának naptári félévét megelőző utolsó napon érvényes jegybanki alapkamatot három százalékponttal meghaladó kamattal megnövelt összegét a Magyar Államnak, ha az oklevél megszerzését követően nem létesít, nem tart fenn a b) pont szerint hazai munkaviszonyt.”

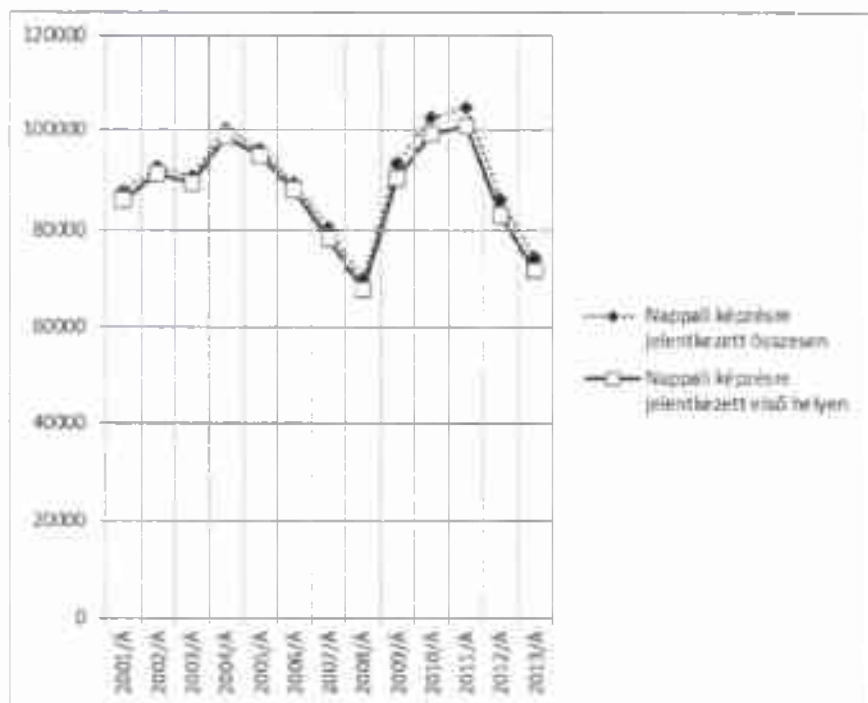
mán – egységek megszüntetésével, elbocsátásokkal – a sokszínűség csökken, és a minőség romlik. A jó oktatók eláramlása miatt is a minősége romlik. Az elit hallgatók nagyobb részének külföldre áramlásával is tovább romlik a minőség.

Ismét általános lesz a kényszerhelyettesítés, ami a rendszerváltás előtti felsőoktatás egyik jellemzője volt, mivel a merev, termelési rendeltetésű (műszaki, agrár, természettudományi) képzések voltak dominánsak. A munka alapú gazdaság igényei szerint racionalizált képzési szerkezetű felsőoktatásban újraéled a kényszerhelyettesítés, hiszen a nehezebb anyagi helyzetű rétegek gyermekei csak ilyen irányban tudnak tandíjmentesen továbbtanulni. A kényszerből felvett szakokat alulmotiváltan tanulják, s végzés után gyorsan ott is hagyják, más irányba tovább képezve magukat.

A racionalizálások következménye tehát a minőség sokszoros romlása. A magyar felsőoktatás is ugyanolyan bővliba kerül, mint az ország.

Ilyen lesz a szép új világ a hazai felsőoktatásban.

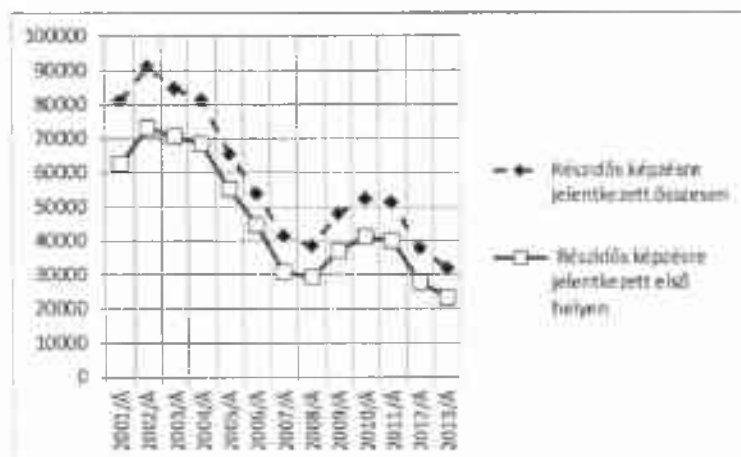
Melléklet



Forrás: efei.hu adatai alapján saját számítás

M1. ábra

A nappali tagozatos képzésre első helyen jelentkezők számának változása
(fő jelentkezési időszakban)



Forrás: felvi.hu adatai alapján saját számítás

M2. ábra

A részidős képzésre első helyen jelentkezők számának változása
(fő jelentkezési időszakban)

Pusztai Gabriella

„NEM BIZTOS CSAK A KÉTES A SZEMEMNEK...”

**Hallgatói eredményességi koncepciók
és mutatók a felsőoktatás-kutatásban**

A felsőoktatás intézményi eredményességi rangsorait korábban megkérdőjelezhetetlennek véltük, azonban az utóbbi évek nemzetközi és hazai felsőoktatás-kutatása rámutatott, hogy az egyetemek, főiskolák minőségi rangsorai, sőt a hallgatók eredményességi koncepciói egyaránt konstrukciók, melyek nem nyugszanak vitathatatlan, objektív szempontrendszeren és ismérveken (Hrubos, 2008, 2012). Miközben ezen konstrukciók eredetét és alternatíváit kutattuk, szembe kellett néznünk azzal a felismeréssel, hogy a kutatók felsőoktatással kapcsolatos eredményesség-felfogása is egyéni vagy társas (pl. diszciplináris, regionális) értékpreferenciák, elméleti előfeltevések, episztemológiai orientációk, méréstechnikai iskolákhoz tartozás eredménye. Hrubos Ildikó felsőoktatási intézményi missziók sokszínűségét bemutató kutatási eredményei arra ösztönöztek, hogy a hallgatói siker közzsájon forgó, ámde tudományos konszenzusra nem támaszkodó fogalmával foglalkozzunk ebben a tanulmányban egy, 2012-ben e kérdésre fókuszálva összegyűjtött empirikus adatbázist is segítségül hívva.

Versengő felsőoktatási minőségkonceptiók

A felsőoktatási expanzióra adott válaszként létrejövő többciklusú képzési szisztéma alsóbb szintjein komprehenzív rendszer van kialakulóban (Szemerszki, 2013; Veroszta, 2013). Így egyre nagyobb hangsúlyt kap a felsőoktatás társadalmi integrációval kapcsolatos felelőssége (Hrubos, 2009; Veroszta, 2010). Ugyanakkor Astin és Antonio (2011) felhívja a figyelmet, hogy az IEO¹ alapú vizsgálatok szerint gyenge előrehaladás mérhető a felsőoktatásban, a hallgatók felének esetében hatástalanok maradnak az itt eltöltött évek (Arum-Roska, 2011). E ténnyel való szembenézést nehezíti, hogy a felsőoktatás eredményességének fogalma nem konszenzusos, verseng egymással az akadémiai, a pedagógiai és

¹ A felsőoktatási intézmény hatásának ún. IEO (Input–Environment–Output) modellje a hallgatói belépéskori jellemzőket, a környezeti hatásokat és a kimeneti eredményeket közös modellben értékeli (Astin, 1993).

a gazdasági értékrend. Astin (1973, 1993) szerint a domináns kiválóság-felfogások egyik része az erőforrás-gazdagságot hangsúlyozza (magas pontszámú belépőket, minőségi infrastruktúrát), másik része a tudományos elismertséget (a kutatók és utánpótlásuk kiválóságát). A harmadik a fejlesztő potenciált, vagyis hogy milyen mértékben képes formálni a belépő hallgatók magával hozott tudását, képességeit, értékrendjét, attitűdjét. A képességfejlesztő potenciál kérdése a tradicionálisabb felsőoktatás értelmezések, valamint a bemeneti és a kimeneti tényezők meghatározásának és mérésének problémái miatt nem vált domináns kutatási kérdéssé, azonban a közoktatási rendszerbe egyre jobban beleolvadó harmadfokú képzés terén ennek feltárása fontos feladat (Hrubos, 2008; Kiss, 2011). Az intézményi szint megismerésének alapfeltétele, az egyéni szinten mérhető eredményesség meghatározása s a hallgatói előrelépés, az ún. „gyarapodás”² becslése többféle nehézségbe ütközik. Tény, hogy ehhez valamilyen egyéni szintű teljesítményről szóló adattal kell rendelkezünk. E tanulmány célja hozzájárulni a nevelésszociológiai vizsgálatok megalapozottabb egyéni hallgatói eredményességi mutatóinak kialakításához.

Hallgatói eredményességi mutatók után kutatva

Az eredményesség konceptualizálásánál több dilemmával szembesülünk. Van-e létjogosultsága egy sztenderdizált mérésnek vagy az egyes intézmények, sőt akár az egyes hallgatók határozzák meg érvényesen a saját eredményesség-konceptiójukat? Objektív adatokra támaszkodjunk vagy önbesorolásra, esetleg a környezet általi besorolás percepciójára? Lényeges kérdés, hogy melyik időpont alkalmas az eredményesség regisztrálására, a végzés pillanata vagy akár egy évvel későbbi. További dilemma, hogy a hallgatói eredményesség pozitív vagy negatív irányban ragadható-e meg. Negatív irányból a sikertelenség, lemorzsolódás, bukás, a tanulmányi célokból vagy az intézményből való kiábrándulás mértéke kínálkozik megfelelő mutatónak. Pozitív tényezők felsorolásával a képzési és kimeneti követelményekben is találkozunk, de ezek kritériumai nem definiáltak, adataikat nem gyűjtjük. Vitakérdés az is, hogy az eredményességet a felsőoktatás viszonyrendszerén belül maradva értékeljük, vagy külső vonatkozási rendszerekre támaszkodjunk.

A külső mutatók a munkahelyen való sikeres elhelyezkedés, a bevalás, a munkaadók által keresett munkaattitűdök megléte, azonban a munkaerő-piaci sikeresség nemzetközileg elfogadott mutatóit reflektálatlanul veszi át az okta-

² A gyarapodást is kétféleképpen mérik, egyrészt hallgatói önértékelés, másrészt teszteredmények összevetése alapján. A belépéskori felkészültség alapján elvárható kilépéskori eredmény egyéni szintű becslése alapján kapott adat összehasonlítása a tényleges (pl. a záróvizsga-)eredménnyel (Rodgers, 2007).

táskutatás (Hrubos, 2010; Varga, 2013; Pusztai, 2013). A munkavállalói, szakmai eredményességet általában a jövedelem és a foglalkoztatottság, illetve a képesítésnek megfelelő elhelyezkedés extrinzik tényezői képviselik a modellekben, s ritkábban az intrinzik tényezők, vagyis hogy például teljesül-e a végzettek várakozása. Természetesen a beválás munkaadói oldala is nehezen követhető az országos vizsgálatokban (Beck, 2009; Derényi, 2010; Kiss, 2012). Az emberi tőke elméletének alaptétele, hogy az iskolázottság és a munkaerő-piaci siker összefügg (Schultz, 1983), de ma is feltáratlanok azok az prediktorok, amelyek a jelenleg még tanuló, leendő szakember későbbi beválására utalnak, ugyanis a diploma megléte és minősítése nem korrelál az egyén munkahelyi teljesítményével. A közgazdászok egy része a diplomához mint dokumentumhoz köti a produktivitás növekedését, de a báránybőr-hatás csak egy részét magyarázza ennek (Kun, 2013). A munkaeredményesség-mérések értékkorientációkat, diszpozíciókat, attitűdöket jelölnek meg az e téren mutatott sikeresség előrejelzőiként: az önálló szerepbetöltésre való alkalmasságot, hivatástudatot, a szűkebb s tágabb társadalmi környezet iránti felelősségvállalást, az igyekezetet, az önfegyelmet, az együttműködni, tervezni és vezetni tudást (Knox et al., 1993; Bunderson–Thompson, 2009; Hirschi–Fischer, 2013). Az Európában kezdeményezett felsőoktatási eredményességmérések egy, az ezirányú társadalmi konszenzust feltáró vizsgálat szerint meghatározott kulcskompetencia-sorból indulnak ki (Rychen–Salgarik, 2003). A felsőoktatási eredményesség megfogalmazásai ezekre épülnek, azonban nagyobb hangsúlyt kapnak az interaktív eszköztudások valamint a sokszínű társas környezettel való együttműködés és konfliktuskezelés (Vámos, 2011), miközben a harmadik kulcskompetencia-csoportra³ kevesebb figyelem irányul, noha ez tartalmazza leginkább a fentebb leírt munkaeredményességet előrejelző tényezőket.

Más modellek a hallgatók eredményességét nem a munkahelyi beválás, hanem a társadalmi kohézió, vagy az életminőség komplex fogalma felől közelítik. A gazdasági mellett társadalmi és etikai értelmezési tartományokkal számolnak (Camara–Kimmel, 2005; Heuser, 2007), amelyekből levezethetők a hallgatói eredményesség oktatási rendszeren belül is értelmezhető, belső mutatói is⁴. Az állampolgári kötelezettségvállalás, a társadalmi felelősség, a közösségért végzett szolgálat fogalomköre tartozik ide, melynek elismert pozíciója van a felsőoktatási eredményességmérésekben (Pascarella–Terenzini, 2005). A kutatások rámutattak ezeknek a professzionális identitással és a vezetői képességekkel való pozitív összefüggésére (Smart et al., 2000). Hazai viszonylatban is

³ Ezeket összefoglalóan az autonóm cselekvő kompetenciáinak nevezik.

⁴ Ez a megközelítés a társadalmi hasznosságot is hangsúlyozza. Az eredményesnek számító hallgató értelmes tevékenységnek tartja felsőfokú tanulmányait, ezért önkéntes többletmunkát is végez, s természetes számára az intézményi normarendszerrel való azonosulás (Heuser, 2007).

történt kísérlet az állampolgári kompetencia felsőoktatási eredményességgént való interpretálására és mérésére (Koltói–Kiss, 2011).

Úgy tűnik, hogy a kutatói érdeklődés a külső mutatók bizonytalan elérhetősége, vitatott érvényessége és csekély megbízhatósága miatt a megfelelő tanítás-tanulás orientált mutatók keresésére összpontosít inkább. A vizsgálandó dimenziók köre azonban jelentősen kibővült, a tanítás-tanulás eredményei mellett számos olyan prediktort találtak, amelyek a későbbi eredményességet jelzik előre. Ezek között a végzés utáni eredményes magatartás megvalósítását feltételezhetően támogató képességek (szociális és állampolgári kompetencia), vagy a performancia, azaz a szokássá váló tevékenységek, nézetekké összerendeződő attitűdök és vélemények keresztmetszeti vagy longitudinális (a felsőoktatásban eltöltött évek alatti) változását mérik.

Az áttekinthetőség végett a mutatók egy részét affektív-pszichológiai, másrészt affektív-magatartási dimenzióba sorolják a kutatók⁵ (Astin, 1993; Pasarella–Terenzini, 2005). Ha a multikulturális közegben való együttműködés, a szociális problémamegoldás hallgatói tapasztalatait, létező gyakorlatát vagy az ezekkel kapcsolatos vélekedést igyekeznek feltárni, akkor önbevallásos, kérdőíves adatfelvétel statisztikai elemzését végzik el, ha pedig a hallgatók ezekkel kapcsolatos cselekvésének belső feltételrendszerét, tudását és képességét hasonlítják egymáshoz vagy egy előre felállított kritériumrendszerhez, akkor pszichometriai eszközt alkalmaznak. Így a mért kompetencia egy bizonyos szintjét vagy jelentősebb elmozdulását eredményesnek tekintik. A hallgatók kognitív és affektív elemekből összerendeződő szociális és interkulturális kompetenciája például a másokkal való hatékony együttműködés ígérétét hordozza (Berardo, 2005; Deardorff, 2006; Spitzberg–Changnon, 2009; Polyák et al., 2012), de az igazi kérdés ezek létező helyzetekben való realizálása. Ezért újabban igény mutatkozik ezeknek a fogalmaknak az interdiszciplináris, többdimenziós megközelítésére, ahogy például a hallgatók interszociális kompetenciájának vizsgálata során ez az elv már érvényre is jut (Buhrmester et al., 1988).

Miközben Európában inkább a munkavállalói bevalást monitorozó vizsgálatok terjedtek el, s nincs konszenzus azzal kapcsolatban, hogy a tanulmányi teljesítmény megfeleltethető a laboratóriumi körülményeken kívül mobilizálható szakmai képességeknek, addig a nagy karriert befutott tengerentúli hallgatói eredményességkonceptiók többsége kompetencia-alapú (Kiss, 2012). Az oktatás-orientált eredmény-konceptió e típusa oly módon látja megragadhatónak a tudás gyarapodásának mérését, hogy a belépők és a végzősök tudományterületi vagy általános képességeit hasonlítja össze. Az Astin-féle taxonómia ezeket kognitív-pszichológiai típusú eredményességi mutatókként azonosítja.

⁵ Ezek azonban vektorokként viselkednek, s az egyes irányokban eltérő mértékű, ütemű lehet a változásuk (Chickering–Kytle, 1999).

A tanulmányi teljesítmény ebben az értelmezésben a képességek fejlődését jelenti, ami sztenderdizált eszközökkel megmérhető. Egy pályára, s általában a munka világába való bekerüléshez viszont a képességek széles skálájával kell rendelkezni (S. Faragó, 1986). Egy felsőoktatási végzettséghez a dokumentumok „széles körű és jól konvertálható ismeret-, illetve kompetenciahalmaz birtoklását” rendelik hozzá (Szemerszki, 2012: 37), de igen kevés adatunk van arról, hogy ezek milyen mértékben realizálódnak. A középfokon alkalmazott teljesítménymérésekből ismert néhány általános képesség továbbfejlődését vizsgáló kezdeményezések közül a kritikus gondolkodást, az elemző érvelést, a problémamegoldó képességet és az írásbeli kommunikációs kompetenciát mérő CLA⁶-t emelhetjük ki, de vannak szakspecifikus mérések is (Kiss 2011). Ilyen az AHELO⁷ közgazdász és műszaki tanulmányokat folytató hallgatóknak szóló része, de ha közelebbről megvizsgáljuk, az AHELO általános részében felhasznált CLA feladatok is elsősorban üzleti tervezési képességet mérnek (Shavelson, 2012).

A sztenderdizálással kapcsolatos fenntartások megfogalmazói szerint azonban a diszciplináris, területi és társadalmi specialitások miatt nehéz megegyezésre jutni a mérés tárgyában, mert a mérni kívánt kompetencia mindig egyik vagy másik képzési ág felé torzít, regionálisan akár egy országon belül eltérő társadalmi küldetések léteznek és a társadalmi csoportok eltérő habitusa jelentős befolyással bír a feladatok értelmezésére. Emellett abban áll a teljesítménymérő eszközök sebezhetősége, hogy hosszadalmas adatfelvételi procedúrával járnak, s a hazai viszonylatban még elérhetetlen informatikai infrastruktúrát igényelnek. Az értékelés terén számos problémát (szubjektivitás, körülményesség, költségesség) jelentenek például a feleletválasztást hosszabb szövegalkotással felcserélő vagy kibővítő mérések. Az egy hallgatóra jutó terhelés csökkentése érdekében a feladatsor különböző részein több hallgató dolgozik, ezért az individuális szintű adatelemzésnek nincs értelme (Klein et al., 2007, 2010). Ezek a mérések emiatt egyelőre nem hasznosíthatók az individuális és az intézményi szintet elkülönítve vizsgáló elemzésekben.

Az Astin-féle taxonómia a tanulmányi munkában felmutatott eredmény számos önbevalláson alapuló tényezőjét a kognitív-magatartási dimenzió részének tartja. Ha a tanulmányi előmenetel kerül a középpontba, eredményesnek tekinthető a sikeres, vagyis a személyes karriertervek szerinti belépés az egyes felsőoktatási szintekre, a szintek közötti továbbhaladás, a tanulmányi és intézményi folytonosság, a tanulmányi eredmények individuális vagy az aggregátumokéhoz viszonyított átlagai, a sikeres diplomaszerezés, a tanulmányok iránti elkötelezettség, az akadémiai normáknak megfelelő hallgatói munkavégzés (Klein et al., 2005; Pascarella–Terenzini, 2005; Tinto, 2006; Banta–Pike, 2007).

⁶ The Collegiate Learning Assessment, legismertebb változata a CLA Overview 2013.

⁷ Assessment of Higher Education Learning Outcomes.

Az oktatási rendszer sajátossága, hogy pontszámokban, jegyekben méri a teljesítményt. Kézenfekvő lenne tehát input adatnak a belépéskori pontokat, output adatnak pedig a diploma minősítését tekinteni. Sok kutatás operál a diploma minősítésével vagy a tanulmányi átlaggal. Ezek az átlagos osztályzatok objektív mutatójaként és – értékelési színvonalkülönbségek kiküszöbölésére – az intézmény/kar többi hallgatójához viszonyított tanulmányi átlag formájában szerepelnek az elemzésekben (Pusztai, 2011; Veroszta, 2013; Nyüsti–Ceglédi, 2013; Gáti–Róbert, 2013). Ezek alapján egyébként kiszámítható lenne az elvárható teljesítmény is, de ezt a hazai kutatásokban nem alkalmazzák, s nemzetközi szintén is sokan bírálják, mivel ennek alakulását változók sora befolyásolja (Rodgers, 2007).

Elfogadott eredményességi mutató még a szintek közötti átlépés, bár ez nem független az adott intézményben, régióban elérhető lehetőségektől, a képzési ágtól és formától, sőt a tervek és a tényleges átlépés között is eltérések vannak (Mullen et al., 2003; Pusztai–Fináncz, 2003; Schomburg–Teichler, 2011; Pusztai, 2011; Veroszta, 2013).

A kevésbé objektív eredményesség-indikátorok közé tartozik a tanulmányok melletti elköteleződés, mely szűkebb értelemben a tanulásban való elszánt és értékorientált részvételt jelenti, tágabb értelemben a tanulmányi környezetbe való aktív bevonódást. Általában belső (kognitív, ideológiai) és külső (napi gyakorlat, tevékenységek, magatartás) dimenzióját különítik el, s az elköteleződés a tanulmányi erőfeszítés (Pace, 1984), az involváltság (Astin, 1993) jelentését is magában foglalja. A kutatók az elköteleződés különböző aspektusait emelik ki⁸, s az ezt mérő kérdőív több változata vált népszerűvé⁹. A tanulmányi eredményesség további szubjektív mutatói a tanulmányok megválasztásának személyes megfelelőségéről, az illeszkedésről vallott nézet, a kitűzött diploma-szerzési cél és a választott intézmény melletti kitartás (Bean–Bradley, 1986; Tinto, 1993; Thomas, 2000; Rautopuro–Väisänen, 2002).

⁸ Egyes értelmezésekben a hallgató szakmai hozzáértésének egyik dimenziója, s azzal mérik, hogy mennyit foglalkozik a tanúlással, mások olyan attitűdnek tekintik, melynek révén megnő az egyén kapacitása a folytonos továbbfejlődésre (Astin, 1993; Klein et al., 2005; Carini et al., 2006; Pusztai, 2011).

⁹ Részei az akadémiai kihívás szintjének való megfelelés, pl. mennyire tud tanult elméleteket összehasonlítani, alkalmazni, elemezni, ezekkel vitatkozni, mennyire képes az oktatók elvárásainak megfelelni. További mutatók az aktív együttműködő tanulás mértékét és a kampusz-környezethez való viszonyulást vizsgálják (Kuh et al., 2005; Pusztai, 2011).

Elemzési kérdések és adatok

Miután meggyőződünk arról, hogy a hallgatói eredményességet sokféle indikátor képviselheti a hallgatói pályafutás összefüggésrendszere és törvényszerűségei után kutató elemzésekben, láthatjuk, hogy sok konkurens, s többé-kevésbé releváns tényező verseng azért, hogy a vizsgálatok egyedülálló függő változója lehessen. Mivel vizsgálataink során folyamatosan törekszünk arra, hogy megbízható és a nemzetközi felsőoktatás-kutatás diskurzusában is elismert mutatóval képviseljük a hallgatói eredményességet, az újabb kutatásokban fontosnak tartottuk a kérdéskör korábbinál is sokoldalúbb empirikus megalapozását. Jelen tanulmányban arra teszünk kísérletet, hogy bemutassuk egy kognitív magatartási dimenzióba sorolható komplex eredményességi mutató kialakításával kapcsolatos megfontolásainkat. Először az eredményességfogalom általunk alkalmazott értelmezését és dimenzióit valamint legfontosabb operacionalizálási döntéseit világítjuk meg. Végül összefoglaljuk az alkotórészek és a komplex mutató hallgatói adatokban való megjelenésének leginkább figyelemreméltó összefüggéseit, ám ezúttal nem a minta leírása vagy jellemvonásainak bemutatása kerül főszerepbe, hanem az eredményességi mutató viselkedése.

Az elemzéshez a „Higher Education for Social Cohesion Cooperative Research and Development in a Cross-border Area”¹⁰ című kutatás nemzetközi adatbázisát használtuk. A kutatás Magyarország, Románia és Ukrajna határterületén¹¹ fekvő felsőoktatási térségben zajlott. Az adatfelvétel a térség felsőoktatási intézményeiben¹² folyt 2012-ben (N=2728). A mintába a nappali tagozatos első- és harmadéves alapképzéses hallgatók, valamint az elsőéves mesterképzéses hallgatók kerültek. Karonként arányos mintát vettünk, és a karok megfelelő évfolyamairól csoportos mintavétel alkalmazásával véletlenszerűen

¹⁰ A kutatás nyilvántartási száma: HURO/0901/253/2.2.2. Jelen tanulmány az EU és Magyarország támogatásával, az ESZA társfinanszírozásával a TÁMOP 4.2.4.A/2-11-1-2012-0001 azonosító számú „Nemzeti Kiválóság Program – Hazai kutatói személyi támogatást biztosító rendszer kidolgozása és működtetése konvergencia program” keretei között készült el.

¹¹ A történeti egységet mutató oktatási régió területén, három mai ország határmenti térségében működő felsőoktatás hallgatóit vizsgáltuk.

¹² A kutatásba bevont intézmények: Debreceni Egyetem (Magyarország), Debreceni Református Hittudományi Egyetem (Debrecen, Magyarország), A Nyíregyházi Főiskola (Nyíregyháza, Magyarország), a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Főiskola (Beregszász, Ukrajna), Az Ukrán Állami Egyetem magyar tannyelvű bölcsész- és természettudományi kara (Ungvár, Ukrajna), a Partiumi Keresztény Egyetem (Nagyvárad, Románia), a Nagyvárad Állami Egyetem (Nagyvárad, Románia), A Babes-Bolyai Egyetem Szatmárnémeti Főiskolai Kara (Szatmárnémeti, Románia) és az Emanuel Egyetem (Nagyvárad, Románia).

kiválasztott szemináriumi csoportokat kérdeztünk le teljeskörűen¹³. Jelen elemzéshez a terület intézményhálózatát megfelelően reprezentáló magyarországi és romániai adatokat használtuk fel.

Az eredményességfogalom dimenziói és operacionalizálásuk

Az eredményesség, mint látjuk, nem objektíve létező oktatáspolitikai cél, hanem kutatói konstrukció kérdése. Mivel mi olyan eredményességkonceptióban gondolkodtunk, ami az intézményen belül mérhető, többdimenziós, hosszú távú prediktorokkal számol, ezt minimális szinten öt építőelemből látjuk felépíthetőnek. Az első dimenzióba soroljuk a tanulmányi karrierút törésmentességét, a továbbhaladás folytonosságát, amelynek keretében az intézményrendszer szelekciós pontjain (megszakítások, elkezdett, de félbehagyott félévek, képzések és a befejezett félévek és képzések arányának figyelembe vételével) mutatott teljesítményt vizsgáljuk. Ugyanide tartozónak tartjuk a tanulmányi cél melletti kitartást, ami a jövőbeni tanulmányokkal kapcsolatos állhatatosságban nyilvánul meg (az intézmény és a szak melletti kitartás). A célvesztésre való hajlam után kutatva a jelenlegi tanulmányok félbehagyásának, a halasztásnak, a tantárgyak és félévek sikertelen lezárásának önbevallás szerinti valószínűségét vizsgáltuk. Az intézmény- és a szakváltás kilátásba helyezését nem számítottuk be, mert ezek a korrekciók lehetnek egy alacsonyabb státusból érkező hallgató céltudatos feltörekvésének mérföldkövei is. A dimenzió negatív irányú vektoraival szemben azonban a pozitívak erejét is mérlegre tettük. A tanulmányi cél melletti kitartás szándékát is magába foglaló eredményességi komponens fontos részét képezik a hallgató számára értelemmel bíró tanulmányok vagy a tanulmányi munka különböző tevékenységeinek vállalásához fűződő önbizalom¹⁴.

A második dimenzióban a felsőoktatási intézmény kínálta tudásszerzési lehetőségekkel élelt tartottuk megragadható csomópontnak. Ezek közé a lehető-

¹³ A romániai mintában kvótákat képeztünk, így a minta karok, képzési ciklusok és a finanszírozás forma szerint arányos, és súlyozásra nem került sor. Míg a romániai minta multietnikus, az ukrainai mintába csak magyar tannyelvű intézmények, karok kerültek be. Az adatokat az egyenlőtlen válaszadási hajlandóság miatt kis mértékben súlyoztuk.

¹⁴ Az olyan típusú állításokkal való egyetértés, mint például „A tanulmányok, amelyeket folytatok, hasznosak lesznek számomra a szakmai karrierem során” vagy „Mindent megteszek annak érdekében, hogy részt vehessek az előadásokon, szemináriumokon, gyakorlati órákon” egyes, az eredményesség okait vizsgáló modellekben magyarázó változóként is előkerülhetnek. Azonban a tanulmányi cél melletti kitartás értelmezési tartományához igen nagy mértékben illeszkednek, mivel a tudatosságról, a tanulmányok iránti elköteleződés racionalizálásának jelenségéről árulkodnak. A különböző tanulmányi kihívásokkal kapcsolatos önbizalom („képes vagyok”) szintén a tudatosság mozzanatát képviseli.

ségek közé egyaránt beszámítottuk a kreditszerző és nem kreditszerző, vagyis önként vállalt tanulmányi tevékenységterületeket és az ezek nyomán keletkező eredményeket. E dimenzió első komponense a hagyományos, szűkebb eredményességi mutatók tartalmára emlékeztet, melyek részben a Humboldt-i kutatóegyetemi modell hallgatói ideálját idézik fel¹⁵, részben inkább a sikeres szakértelmiségi modelljének tartozékai¹⁶, de összességében nem mondhatók kar- vagy szakspecifikusaknak. E dimenzió második komponense a tanulmányi munkához köthető tantermi és azon kívül végzett tevékenységek rutinjára kérdez rá. Természetesen itt már felmerül, hogy a különböző mozzanatok nem azonos mértékben vannak jelen a különböző képzési területekhez tartozóknál, ezért az egyes hallgatók teljesítményét a kari átlagokhoz mértük, és az átlag fölöttieket tekintettük eredményesnek. A tanulmányi tevékenységek ezen jellemzőit tanulmányi és felkészülési intenzitásnak¹⁷, óralátogatási hajlandóságnak, vizsgaeffektivitásnak neveztük.

Az eredményesség harmadik dimenziójában a felsőoktatási intézményben deklarált tanulmányi és tudományos normák elfogadása jelenik meg. Ezt a tényezőt a társadalom kisebb vagy nagyobb együttműködő közösségeinek kohéziójához hozzájárulni tudó diplomás ember magatartásmintájának prediktoraként vontuk be önálló dimenzióként. Ahogy a nemzetközi kutatásokban, ahol egymástól elkülönítve vizsgálják a hallgatók morális ítéleteit és hétköznapi gyakorlatát, jelen esetben is a hallgatói pályafutás számos morális kihívást jelentő szituációjával kapcsolatos erkölcsi ítéletalkotás alapján soroltuk be a hallgatókat az eredményesek vagy kevésbé eredményesek közé, s a realizálódó cselekvésre nem kérdeztünk rá, annak morális besorolását így nem vizsgáltuk.

A negyedik eredményességi dimenziónk a munkavállalási hajlandóság. Ez a szándék a végzés utáni bevalás kiváló prediktora, ha elfogadjuk azt az előfeltevést, hogy ez a munkával kapcsolatos egyéni nézeteken alapul, s a társadalmi és közösségi felelősség figyelembe vételével vagy mellőzésével megformált jövőkép egyik központi eleme. Felsőoktatási évek alatti kialakulását, a munkavégzéssel kapcsolatos értékek, normák és attitűdök formálódását akkor is a hallgatói eredményesség fontos pillérének tartjuk, ha a konkrét gazdasági környezet állapota nem mindenütt egyformán biztató. Jelen elemzésben a munkavégzés iránti affinitást a munkavégzés bármely formájának élettapaszt-

¹⁵ A kutatóegyetem modell hallgatójának lehetséges eredménymutatói a következők: saját kutatási téma, OTDK dolgozat, konferenciaszereplés, demonstrátori megbízás, tudományos publikáció, érdemet jutalmazó vagy tanulmányi ösztöndíj, önálló alkotás, tehetséggondozó program ösztöndíja, tudományos vagy köztársasági ösztöndíj.

¹⁶ Itt a felsőfokú komplex nyelvvizsga, magyar és idegen nyelvű szakmai önéletrajz, évfolyamfelelős, csoportfelelős poszt, a magántanítvány, az önmenedzselés, a vezetni tudás kompetenciájának ígéretét hordozzák magukban.

¹⁷ A fentebb ismertetett hallgatói erőfeszítés, involváltság és elköteleződés fogalma kapcsán mért tartalmak jelennek meg ebben a komponensben, melyek az NSSE kérdőív adaptált kérdéssorainak használatával nyert adatokra épülnek.

talatként való megjelölése¹⁸ és a munkavállalás belátható időn belüli tervezése képviselte. Gyakran szerepeltetik eredményességi tényezőként, s a későbbi sikeres elhelyezkedés előrejelzőjeként a hallgatói munka illeszkedését a képzési területhez, szakhoz, azonban ennek mérlegelése fokozott óvatosságot követel az elemzőtől, mert korábbi elemzések kimutatták, hogy ez igen komolyan függ a hallgató társadalmi státusától (Gáti-Róbert, 2013), s hozzáteszük, a regionálisan eltérő diákmunka-lehetőségektől is.

Az eredményesség ötödik dimenziójaként a későbbi továbbtanulásra és önképzésre való hajlandóságot jelenítettük meg, hiszen ez megkerülhetetlen a dinamikusan változó környezetben. Azonban nem kizárólag a magasabb képzési szintre lépést, hanem bármilyen szintű felsőoktatási kiegészítő tanulmányokra való nyitottságot úgy értelmeztünk, mint a későbbi adaptivitás legfontosabb feltételét és előrejelzőjét.

Annak érdekében, hogy egy árnyalt és komplex eredménymutatót szerkeszthessünk, első lépésben a fenti öt dimenzió operacionalizálásához kérdőívünk 151 itemét s az ezekből képzett 16 változót használtuk fel. Mivel minden komponens mögött összetett tartalmak rejtőznek, először komponensenként készítettük el az indexeket, majd a komponenseket képviselő tartalmakat összegeztük az összevont indexben. Egy olyan folytonos és normál eloszlású változót kaptunk, amelynek minimuma 0 és maximuma 14, s átlaga 6,2. Az átlagnál eredményesebbek aránya 47%, s a felső teljesítmény-harmadba 16,5% került. Egy átlagnál jobb és egy, az eredményességi pontok felső harmadát összegyűjtő, kiváló hallgatókat magában foglaló változó született az eredményesség érzékeny megragadása céljából.

Az eredményességi mutatók viselkedése

A tanulmányi továbbhaladás vizsgálatát a nemzetközi kutatásokhoz hasonlóan mi is részben a továbbhaladást megakasztó jelenségek felől közelítettük. Megállapítottuk, hogy miközben a megkérdezett hallgatók kevesebb, mint egytizedének pályafutásában történt valamilyen megtorpanás, a magyarországi intézmények hallgatói (12%-os arányban) több mint kétszer olyan magas arányban tudhatnak maguk mögött ilyen töréspontokat, mint a romániai intézményekben megkérdezettek, nem számítva az érettségi utáni évkihagyást¹⁹. Meglepő, hogy nem a finanszírozási vagy képzési forma mutat összefüggést

¹⁸ Ez a sokféleség a fizetett munka mellett a családi gazdaságbeli, ház körüli és az önkéntes munka terén szerzett tapasztalatot is magában foglalja.

¹⁹ Az érettségi után nem közvetlenül felsőfokú tanulmányokat kezdők aránya a felsőoktatási régió másik két országhoz tartozó részén szintén jóval alacsonyabb arányú, mint Magyarországon, ahol a 2012-ben hallgatóként nyilatkozók 16%-a megszakította tanulmányai folytonosságát.

a megszakításokkal tarkított hallgatói karrierrel, s nem is a fiúkat, az alacsony státusú családból vagy szakközépiskolából érkezőket jellemzi az ilyen típusú felsőoktatási továbbhaladás. A félbehagyások jellemzően nagyobb arányban fordulnak elő a magasán iskolázott szülők gyermekei körében, a felsőfokú végzettségű anyák gyermekei majdnem kétszer annyian lavíroznak így a felsőoktatásban. Elgondolkodtató, hogy a folytonossághiány ugyanazt jelenti-e a magyar felsőoktatásban, mint a szomszéd országokéban, a többi európai vagy tengerentúli országokban.

Az a meggyőződés, hogy hosszú távon hasznosak, értelmesek a hallgató tanulmányai, a vizsgált nemzetközi minta kétharmadának megadatik, ám míg a magyarországi hallgatók 60%-a, a romániai hallgatók 70%-a él ennek tudatában. Megjegyezzük, hogy ez nem mutat összefüggést azzal, hogy kisebbségi vagy többségi hallgatóról van szó. A képzési forma sem befolyásolja az ezzel kapcsolatos meggyőződést, de a választott kar és finanszírozási forma igen, a költségtérítések nagyobb arányban bíznak ebben.

A tanulmányi feladatok elvégzésével kapcsolatos önbizalom tekintetében szintén szignifikáns különbséget tapasztaltunk a két ország között, a magyarországi hallgatók 63%-a, a romániaiak 71%-a vélekedett magáról pozitívan. A mesterképzések háromnegyede, míg a többi képzési formában tanuló alig kétharmada. A szülők iskolázottsága nem befolyásolja az erről való meggyőződést, viszont a nők jóval nagyobb arányban biztosak ebben.

A tanulmányi tevékenységek dimenzió első eleme, mely az eddig felmutatható jelentős, extrakurrikuláris eredmények mennyiségét összegezte, arra világít rá, hogy a kötelezőn túli szakmai munka csak a hallgatók egyharmadát érinti, a felsorolt tizennyolc vállalható feladatból átlagosan háromfelét végezik a hallgatók. Ezen a területen is feltűnik az országok közötti szignifikáns eltérés, Romániában többen könyvelnek el átlag fölötti mennyiségű extrakurrikuláris eredményt. Elsősorban a rendelkezésre álló idővel magyarázható a mesterképzések és a levelezők szignifikánsan magasabb teljesítménye és a költségtérítések alacsonyabb eredménye. Az egyéni jellemzők közül a szülők magas iskolázottsága játszik karakteres támogató szerepet, az alapfokú végzettségű szülők gyermekeinek mintegy negyede, míg a felsőfokú végzettségűek több, mint 40%-a teljesít az átlag fölött ebben a tekintetben, s ugyanilyen mintázatot mutat a falusi és a nagyvárosi tanulók produktivitásának eltérése.

Az osztálytermi és azon kívül végzett tevékenységek körében elsőként a hallgató saját tanulásában való aktív részvételének gyakoriságát vizsgáltuk, majd a konkrét tanévre eső produktumok számát elemeztük. A két ország között a korábban tapasztalt eltérés itt is megjelenik, Romániában a hallgatók saját bevallásuk szerint gyakrabban vesznek részt aktívan a tanulmányi tevékenységben és a produktumok száma is magasabb. Gyakrabban előfordul, hogy a mesterképzésben a levelezőn, költségtérítésben több erőfeszítést tesznek, de a szülők iskolázottsága döntően nem áll ezzel összefüggésben.

A felsőoktatási munkavégzéssel kapcsolatos normák tekintetében a mintátlaghoz, s nem a szabályzatokhoz viszonyítottunk, s így a hallgatók majd 60%-a kevésbé normaszegőnek bizonyult. Az országhatár itt is erős, de más irányú szeparációs felület, mert a magyarországi hallgatók valamivel több, mint egyharmada, a romániaiak fele került az átlagnál normaszegőbb kategóriába. A mester- és osztatlan képzésbe járó hallgatók, valamint az államilag finanszírozottak és a nők teljesítettek jobban, míg a szülői iskolázottsági szint hatástalan maradt.

A megkérdezett hallgatók alig több mint egyharmadának volt átlagosnál nagyobb affinitása a munkához. Romániában a hallgatók bő 40%-a tartozott ide. A mesterképzésesek, a költségtérítések, a férfiak és az alacsonyabb iskolázottságú szülőktől származók inkább rendelkeztek munkatapasztalattal, ám a településtípus nem volt befolyásoló tényező. Az első sikertelen munkakeresési erőfeszítések után 17%-uk kézenfekvő opciónak tartja a munkanélküli segély igénylését. Ami a munkavállalást illeti, minden tizedik hallgatóról elmondható, hogy hosszú távú elkerülését tervezi, a hallgatók kétharmada viszont az átlagnál elszántabban készül munkavállalóvá válni. Az adatok alapján úgy tűnik, a képzésben való elhelyezkedés igen, a család társadalmi státusza nem befolyásolja a munkához való hozzáállást. A mintaterületek eltérése ebben a tekintetben is észlelhető, Magyarországon a hallgatók majd háromnegyede, Romániában alig több mint a fele tervezi a munkába állást. Ezen a ponton tehát valószínűleg máris egy külső tényező visszahatását ismerhetjük fel.

A későbbi továbbtanulásra és önképzésre való hajlandóság szempontjából majdnem kétharmaduknak van valamilyen, esetleges korrekciót vagy szintemelést szolgáló terve. Ebben a tekintetben nincs különbség az országok között. Az alapképzésesek akarják leginkább folytatni a tanulmányaikat (majd 60%-uk), az osztatlan képzésben tanulóknak pedig alig több mint az egyharmada készül erre. Meglepő, hogy a doktori tanulmányok megkezdését illetően nem volt eltérés a különböző képzési formák között, minden negyedik hallgató tervezi ezt, az osztatlan képzésből a vártnál jóval többen orientálódnak (nem doktori) posztgraduális tanulmányok felé. Romániában szignifikánsan több doktori képzést tervező, s a szülői iskolázottság mindenütt szignifikánsan emel ennek arányán (10%-ot).

Az eredményesség komplex változói

Az alábbiakban arra keressük a választ, hogy a többdimenziós eredményességi indexünk dichotomizálása nyomán kialakult két változó, a kiválók és az átlagnál jobban teljesítők, hogyan viselkednek néhány alapvető, gyakran szereplő háttérváltozóval összefüggésben vizsgálva. Azért tartjuk fontosnak ezt a lépést, hogy megtudjuk, nincsenek-e kiugró eltérések a társadalom azon csoportjainak eredményessége között, amelyeknek viszonya nem graduális, hanem nominá-

lis különbségen alapul. Ilyenek például a nemek közötti eltérések. A teljesítménymérések és az eredményességi mutatók tekintélyes része torzít valamilyen nem irányába, vagy nőies vagy férfias vonásokat díjaznak jobban. Feltettük tehát a kérdést, hogy hogyan viselkedik az eredményességi mutatók a férfi és a nőhallgatók körében, s azt tapasztaltuk, hogy a kiválók közé kerülés mindkét nem számára elérhető. Az átlagnál jobbak között tapasztalható a lányok korábban már leírt iskolarendszerbeli előnye (Fényes-Pusztai, 2006; Fényes, 2010), azonban az eltérés a szignifikancia határán mozog.

1. táblázat

Az eredményes hallgatók aránya a nők és férfiak körében

	Nő	Férfi
A legfelső eredményességi harmadban	17,3%	15,3%
A legfelső eredményességi harmadon kívül	82,7%	84,7%
Átlagos teljesítmény fölött *	48,6%	45,1%
Átlagos teljesítmény alatt	51,4%	54,9%
N=	1672	887

Forrás: HERD 2012. Ahol az összefüggés szignifikáns, csillaggal jelöltük a kategóriát. Szignifikanciaszint: $\alpha=0,048$.

Egy felsőoktatási eredményességi mutatóval kapcsolatban elvárható, hogy működjön nemzetközi összehasonlításban, s közben alapvetően egyéni teljesítményt jutalmazzon, s ne aggregátumok közös vonásait. A fentiekben azt tapasztaltuk, hogy a romániai és a magyarországi intézmények hallgatói körében egyformán értelmezhetők voltak az eredményességi mutatóink komponensei. Emellett figyelemre méltó volt, hogy a romániai intézmények hallgatói többször a jobban teljesítők közé kerültek. Az alkotórészek vizsgálatakor észlelt mintaterületek közötti eltérés a komplex mutató használatakor is megjelenik, azonban az átlagosnál jobb hallgatók közé kerülésben nem mutatható ki az országok között lényeges eltérés, csupán a kiválók közé kerülők vannak nagyobb arányban a romániai intézményekben.

2. táblázat

Az eredményes hallgatók aránya a romániai és a magyarországi intézmények hallgatói körében

	Romániai intézmények	Magyarországi intézmények
A legfelső eredményességi harmadban	18,5% **	14,5%
A legfelső eredményességi harmadon kívül	81,5%	85,5% **
Átlagos teljesítmény fölött	48,1%	46,0%
Átlagos teljesítmény alatt	51,9%	54,0%
N=	1323	1295

Forrás: HERD 2012. Az aláhúzva közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna. Ahol az összefüggés szignifikáns, csillaggal jelöltük a felülreprezentált cellákat. Az összefüggés szignifikancia-szintje: **=0,002.

A hallgatóknak a képzési struktúrában való elhelyezkedése mérlegén is vizsgáznia kell az eredményességi mutatónak. A képzés finanszírozása szempontjából semlegesen viselkedik, azonban a képzési forma esetén a mesterképzésiek előnye óriási. Felmerül a kérdés, hogy nem tartalmaz-e az eredményességi mutató olyan alkotóelemeket, amelyek az alapképzésesek körében elérhetetlenné teszik az eredményesek kategóriájába kerülést. További dilemma, hogy vajon a speciálisan alapképzésesekre szabott eredményességi mutatónak milyen dimenziók mentén kell eltérnie.

3. táblázat

Az eredményes hallgatók aránya a különböző képzési formában tanuló hallgatói körében

	Alap	Mester	Osztatlan
A legfelső eredményességi harmadban	15,1%	23,7%***	17,2%
A legfelső eredményességi harmadon kívül	84,9%***	76,3%	82,8%
Átlagos teljesítmény fölött	44,5%	60,8%***	47,3%
Átlagos teljesítmény alatt	55,5%***	39,2%	52,7%
N=	2062	380	169

Forrás: HERD 2012. Az aláhúzva közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna. Ahol az összefüggés szignifikáns, csillaggal jelöltük a felülreprezentált cellákat. Az összefüggés szignifikancia-szintje: ***=0,000.

Nem lep meg bennünket, hogy a hallgatók családjának társadalmi státusából adódó tényezők mind szoros összefüggést mutatnak komplex eredményességi mutatóinkkal, annak dacára, hogy a különböző dimenziókhoz rendelt indikátorok vizsgálatkor az esetek egy részében nem mutatkozott a magasabb státusúak előnye. A szülők iskolázottsága, a család anyagi státusa és a lakóhely települési hierarchiában való elhelyezkedése egyaránt az eredményességre gyakorolt szignifikáns hatásról árulkodik. A szerényebb anyagi helyzetűek

és a falun felnőtt hallgatók 14%-a, az átlagnál jómódúbbak egyötöde került a kiválók közé, miközben az előbbiek 45-47%-a és az utóbbiak 51%-a lett átlagnál jobb. A szülők iskolázottság szerinti csoportjaiban az apák magas iskolázottsága erősen összefügg a kiválók táborába való bekerüléssel, míg az anyák iskolázottságának az eredményességi mutatókra gyakorolt befolyása nem tűnik ugyanolyan erősnek. A hallgatói eredményességet befolyásoló magyarázó tényezők keresésekor elkerülhetetlen összemérni az azonos társadalmi státusú környezetből érkező hallgatók teljesítményét egymással, s nem elegendő a hallgatói eredményesség intézményi összesített adatainak összevetése, mert ez homályban hagyja a hallgatói inputból adódó különbségeket. Itt jegyezzük meg, hogy a hallgatók családjának társadalmi státusa nemcsak egyéni szinten számít, hanem az intézményi kompozíció jellemvonásaként kontextus szinten önálló tényezőként is belép a hatásmechanizmusba (Pusztai, 2011).

4. táblázat

Az eredményes hallgatók aránya a hallgatók szüleinek legmagasabb iskolázottsága szerint

	anya			apa		
	alapfok	középfok	felsőfok	alapfok	középfok	felsőfok
A legfelső eredményességi harmadban	14,4%	16,7%	19,7%**	12,8%	17,7%	22,1%***
A legfelső eredményességi harmadon kívül	85,6%**	83,3%	80,3%	87,2%***	82,3%	77,9%
Átlagos teljesítmény fölött	44,9%	48,8%	50,1%	44,0%	49,6%	51,9%**
Átlagos teljesítmény alatt	55,1%	51,2%	49,9%	56,0%**	50,4%	48,1%
N=	617	1125	758	802	1070	603

Forrás: HERD 2012. Az aláhúzva közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna. Ahol az összefüggés szignifikáns, csillaggal jelöltük a felülreprezentált cellákat. Az összefüggés szignifikancia-szintje: *** = 0,000, ** = 0,03, * = 0,05.

Összegzés

Tanulmányunk célja az volt, hogy hozzájáruljunk a nevelésszociológiai vizsgálatok megalapozottabb egyéni hallgatói eredményességi mutatóinak kialakításához. A kutatók jórészt egydimenziós eredményességi mutatók mellett teszik le a voksot, miközben érdemes felismerni a hallgatói sikerről alkotott felfogások sokféleségét, s a növekvő igényt arra, hogy többdimenziós és a hallgatói csoportok egyike felé sem torzító teljesítménymutatók szülessenek. Míután egy vázlatos térképet kínáltunk a hallgatói eredményességgel kapcsolatos koncepciókról, bemutattunk egy olyan komplex mutatót, amely a siker több dimenziójával számol, és lehetőséget kínál arra, hogy már az intézmény falai között diagnosztizálja a tanulóban rejlő lehetőségeket, diszpozíciókat, tapasztalatokat és szo-

kásokat, melyeket prediktorokként is értelmezhetünk. Az egyes komponensek, majd a komplex mutató intézményi, demográfiai és társadalmi háttérváltozók-kal való összevetése nyomán, úgy tűnik, hogy egy többdimenziós eredményességi koncepció nyomán kialakítható egy, akár nemzetközi összehasonlításra alkalmas eszköz, amely legalább a nominális különbségek mentén nem torzít, igaz, a család társadalmi (kulturális, anyagi, települési) háttere tekintetében a korábban alkalmazott eredményességi mutatókhoz hasonló módon viselkedik. Várhatóan kihívást jelent a többciklusú képzési struktúra különböző szintjeire járók eredményességének konceptualizálása, valószínűleg az azonos és eltérő komponensek egyaránt részét képezhetik a szintek eredményességi koncepcióinak.

Hivatkozások

- Arum, R. – Roska, J. (2011): *Academically Adrift: Limited Learning on College Campuses*. Chicago: University of Chicago Press 54–57.
- Astin, A. W. (1973): *Measurement and determinants of the outputs of higher education*. In L. Solmon–P. Taubman [eds.] *Does college matter? Some evidence on the impacts of higher education*. New York: Academic Press.
- Astin, A. W. (1993): *What Matters in College: Four Critical Years Revisited*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Astin, A. W.–Antonio, Anthony L. (2011): *Assessment For Excellence*. New York: Rowman and Littlefield.
- Banta, T. W.–Pike, G. R. (2007): *Revisiting the blind alley of value-added*. *Assessment Update*, 19. 1:1–15
- Bean, J. P.–Bradley R. K. (1986): *Untangling the satisfaction performance relationship for college students*. *Journal of Higher Education*, 57. 4. 393–412.
- Beck, U. (2009): *A munka szép új világa*. Szeged: Belvedere.
- Berardo, K. (2005). *Intercultural competence: A synthesis and discussion of current research and theories*. An Area Studies Project. University of Luton.
- Buhrmester, D.–Furman, W.–Wittenberg, M. T.–Reis, H. T. (1988): *Five Domains of Interpersonal Competence in Peer Relationships*. *Journal of Personality and Social Psychology* 6. 991–1008.
- Bunderson, S. J.–Thompson, J. A. (2009): *The Call of the Wild: Zookeepers, Callings and the Double-Edged Sword of Deeply Meaningful Work*. *Administrative Science Quarterly*, 54. 32–57.
- Camara, W. J.–Kimmel, E. W. [eds.] (2005): *Choosing students. Higher education admissions tools for the 21st century*. London: Lawrence Erlbaum Associates
- Carini, R. M.–Kuh, G. D.–Klein, S. P. (2006): *Student engagement and student learning: Testing the linkages*. *Research in Higher Education*, 47. 1:1–32.
- Chickering, A. W.–Kytle, J.. (1999): *The collegiate ideal in the twenty-first century*. In: Toma, J.D.–Kezar, A.J. [eds.] *Reconceptualizing the collegiate ideal*. *New Directions for Post-secondary education*, 27. 1: 109–120.
- Deardorff, D. K. (2004): *The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization at institutions of higher education in the*

- United States. North Carolina State University. <http://repository.lib.ncsu.edu/ir/bitstream/1840.16/5733/1/etd.pdf>. (Letöltés: 2012. augusztus 27.)
- Derényi A. (2010): A felsőoktatás és a foglalkoztathatóság kapcsolatának értelmezései. *Educatio*, 18. 3. 361–369.
- Fényes H. (2010): A nemi sajátosságok különbségének vizsgálata az oktatásban. A nők hátrányainak felszámolódása? Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó
- Gáti A.–Róbert P. (2013): Munkavállalás tanulás mellett: kényszerűség vagy befektetés? In: Garai O.–Veroszta Zs. [eds.]: *Frissdiplomások 2011 Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.* 93–111.
- Heuser, B. L. (2007): Academic social cohesion within higher education. *Prospects*, 37 3:293–303
- Hirschi, A.–Fischer, A. (2013): Work Values as a Predictors of Enterpreunerial Career Intentions: A Longitudinal Analysis of Gender Effect. *Career Development International*, 18 3. 216–231.
- Hrubos I. (2008): A sokféleség értelmezése és mérése. *Educatio* 18. 1.18–31.
- Hrubos I. (2009): Az értékekről. In: Pusztai G.–Rébay M. [eds.] *Kié az oktatáskutatás? Tanulmányok Kozma Tamás 70. születésnapjára.* Debrecen: Csokonai 229–239.
- Hrubos I. (2010): A foglalkoztathatóság kérdése az Európai Felsőoktatási Térségben. *Educatio* 19. 3. 347–360.
- Hrubos I., ed. (2012) *Elefántcsonttoronyból világítótorony. A felsőoktatási intézmények misszióinak bővülése, átalakulása.* Aula, Budapest
- Kiss P. (2010): Felsőfokú kompetenciákról nemzetközi kitekintésben. In: Kiss P. [ed.] *Diplomás pályakövetés III. Kompetenciamérés a felsőoktatásban.* [Budapest]: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. 15–24.
- Kiss P. (2011): Kompetenciák – a felsőoktatás hírvivői. *Felsőoktatási Műhely* 4. 11–16.
- Kiss P. (2013): Pályakezdők munkával való elégedettségének meghatározói. In: Garai O.–Veroszta Zs. [eds.]: *Frissdiplomások 2011 Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.* 265–293.
- Klein, S. P.–Kuh, G. D.–Chun, M.–Hamilton, L. S.–Shavelson, R. J. (2005): An approach to measuring cognitive outcomes across higher-education institutions. *Journal of Higher Education* 46. 3. 251–276.
- Klein, S.–Benjamin, R.–Shavelson, R.–Bolos, R. (2010): Felsőoktatási tanulmányi értékelés (CLA): Tények és hiedelmek. In: Kiss P. [ed.] *Diplomás pályakövetés III. Kompetenciamérés a felsőoktatásban.* Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. 73–91.
- Knox, W. E.–Lindsay, P.–Kolb, M. N. (1993): *Does college make a difference? Long-term changes in activities and attitudes.* Westport, CT: Greenwood Press.
- Koltói L.–Kiss P. (2011): Értelmiségi-utánpótlás. Politikai jártasság és végzettség összefüggése a fiatal felnőttek között. *Felsőoktatási Műhely* 4: 81–94.
- Kuh, G. D.–Kinzie, J.–Schuh, J. H.–Whitt, E. J. (2005): *Student success in college: Creating conditions that matter.* San Francisco: Jossey-Bass.
- Kun A. I. (2013): Oktatási jelzés és szűrés a munkaerőpiacon – az empirikus vizsgálatok tanulságai, *Competitio* 12.1. 39–60.
- Mullen, A.L.–Goyette, K. A.–Soares, J. A. (2003): Who goes to grad school? Social and academic correlates of educational continuation after college. *Sociology of Education* 76. 2. 143–169.
- Nyüsti Sz.–Ceglédi T. (2013): Vándorló diplomások, diplomaért vándorlók. In: Garai O.–Veroszta Zs. [eds.] *Frissdiplomások 2011 Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.* 173–209.

- Pace, C. R. (1984): *Measuring the quality of college student experiences*. Los Angeles: University of California, Center for the Study of Evaluation, Graduate School of Education.
- Pascarella, E., T.-Terenzini, P. T. (2005): *How College Affects Students. A Third decade of research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Polyák L.–Andrási G.–Kéry D.–Tardos K. (2012): *Interkulturális kompetencia és szervezeti mérésének lehetőségei*. Budapest: International Business School.
- Pusztai G. (2011): *A láthatatlan kéztől a baráti kezekig. Hallgatói értelmező közösségek a felsőoktatásban*. Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó.
- Pusztai G. (2013): *A felsőoktatás munkára felkészítő szerepe a hallgatók értelmezésében*. In: Kun A. I.–Polónyi I. [eds.] *Az Észak-alföldi régió oktatási helyzete. Képzés és munkaerőpiac*. Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó.
- Pusztai G.–Fináncz J. (2003): *a negyedik fokozat iránti társadalmi igény megjelenése*. *Educatio* 13. 4. 618–634.
- Rautopuro, J.–Väisänen, P. (2002): *The function of goal orientation and commitment to studies in different fields of university education*. *The Finnish Journal of Education, Kasvatus* 33. 1. 6–20.
- Rychen D.–Salganik, L. (2003): *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. Göttingen: Hogrefe & Huber
- Rodgers, T. (2007): *Measuring Value Added in Higher Education: A Proposed Methodology for Developing a Performance Indicator Based on the Economic Value Added to Graduates*. *Education Economics* 15. 1. 55–74.
- Schomburg, H.–Teichler, U. [eds.] (2011): *Employability and Mobility of Bachelor Graduates in Europe Key Results of the Bologna Process*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Schultz, T. W. (1983): *Beruházás az emberi tőkébe*. Budapest: Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.
- S. Faragó M. (1986): *Beilleszkedés és szakmai szocializáció a felsőoktatásban*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Shavelson, R. J. (2012): *Assessing College Learning: The Collegiate Learning Assessment*. University of Padernborn.
- Smart, J. C.–Feldman, K. A.–Ethington, C. A. (2000): *Academic disciplines: Holland's theory and the study of college students and faculty*. Nashville, TN: Vanderbilt University Press.
- Spitzberg, B. H.–Changnon, G. (2009): *Conceptualizing intercultural competence*. In: Deardorff, D.K. [ed.] *The SAGE handbook of intercultural competence*. Thousand Oaks: Sage 2–52.
- Szemerszki M. (2013): *Tanulási utak és képzési tervek a felsőoktatásban*. In: Garai O.–Veroszta Zs. [eds.] *Frissdiplomások 2011 Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.* 37–67.
- Thomas, S. L. (2000): *Ties that bind: A social network approach to understanding student integration and persistence*. *The Journal of Higher Education*, 71. 5. 591–615.
- Tinto, V. (1993): *Leaving college. Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. Chicago–London: The University of Chicago Press.
- Tinto, V. (2006): *Research and practice of student retention: What next?* *Journal of College Student Retention Research, Theory & Practice*, 8. 1:1–19.
- Vámos Á. (2011): *Tanulási eredmények – szemlélet és gyakorlat összefüggése a felsőoktatásban*. *Felsőoktatási Műhely* 4. 33–48.

- Varga J. (2013): A pályakezdő diplomások munkaerő-piaci sikeressége 2011-ben. In: Garai O.–Veroszta Zs. [eds.] Frissdiplomások 2011 Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. 143–173.
- Veroszta Zs. (2010): Felsőoktatási értékek – hallgatói szemmel. A felsőoktatás küldetésére vonatkozó hallgatói értékstruktúrák feltárása. Ph.D. értekezés. Budapesti Corvinus Egyetem Társadalomtudományi Kar Szociológia Doktori Iskola. http://phd.lib.uni-corvinus.hu/506/1/veroszta_zsuzsanna.pdf (Letöltés: 2014. január 3.)
- Veroszta Zs. (2013): A mesterképzésig juttató erők – A felsőoktatási bachelor/master átmenet szelekciós tényezőinek feltárása. In: Garai O.–Veroszta Zs. [eds.] Frissdiplomások 2011 Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. 9–37.

A 1990 ÉS 2010 KÖZÖTT ÁTALAKULÓ KÖZ- ÉS FELSŐOKTATÁS, RÖVIDEN

Mi is történt, még a 2010-es választások előtti két évtizedben a magyar oktatási rendszer szerkezetében-állapotában az óvodától az egyetemig? Ha a rendszer növekedését vesszük szemügyre, elmondhatjuk, meglehetősen terjedelmes – és természetesen igen költséges – hálózat fejlődött ki a közép- és a felsőoktatásban. A középiskolák körében az általános képzés vált uralkodóvá, a szakképzés nagyrészt kikopott onnan, s javarészt az érettségi utáni időre tolódott.

Az oktatási rendszer növekedését 1990 előtt korlátozta a kormányzat, a váltás után pedig bőkezűen támogatta a politika, amelynek egyedül a demográfiai hanyatlás és a pénzügyi korlát szabott határt. A csökkenő gyermeklétszám óhatatlanul iskolakapacitás felesleget eredményez, ami értelemszerűen kiváltja a városi intézmények versenyét, amelynek győztesei a színes programkínálatú iskolák. Mivel a községi iskolák fenntartása önmagában is nehezebb, lassan a vesztes városi és a települési iskolák is kiüresednek. A gazdaságpolitika pedig egyszer finanszíroz, máskor meg elveszi a pénzt a rendszerből, nem kis bizonytalanságot okozva ezzel. Növekszik az államadósság, ha a kormányzat utat enged a növekedési szándékoknak, s politikai feszültséget teremt, ha ellenáll.

Az 1990 előtti állapotokhoz képest több szempontból igen színessé lett a közoktatás iskolarendszere: a kormányzat iskolafenntartó monopóliuma megtört (amelyet majd a 2010 után időszakban restaurálnak). Még ebben az időszakban a helyi társadalmak érdekeinek képviselőjében fellépő szabadon választott önkormányzatok iskolafenntartóként képviselték az államot, erre a szerepre ugyanakkor a központi oktatáspolitikai is vágyott, az iskolák önkormányzat ellenes érzéseire-érdekeire a miniszterek folyamatosan politizáltak, ezzel is megágyazva az iskolák későbbi, szakmai indokokkal alátámasztott államosításának. Az önkormányzatok 2009-ben 2133 iskolát működtettek. Rajtuk kívül, miképpen a gazdaságban létrejött a piaci szféra, olyképpen jelentek meg a nem állami iskolaműködtetők is. A 2009/10-es tanévben már 139 egyházi, és 226 nem egyházi fenntartású intézmény működött, azaz az iskolák 14,6%-a az államtól elvileg független volt a közoktatásban. Számos jel arra utal, hogy az oktatáspolitikusok figyelme alapvetően nem a többségi, önkormányzati, hanem a nem

közösségi feladatot ellátó iskolák felé fordult, a felekezetieket a jobb, az alternatív iskolákat pedig a baloldali kormányok tekintették értékeik hordozójának.

Itt csupán megemlíthetem, hogy az elemzett húsz esztendő alatt az oktatáspolitikai központja alapvetően a tömeg-, vagy másképpen a népoktatás értékrendjét követte, elutasítva a gimnázium jellegű képzés értékrendjét, a teljesítményelvet, a tudományalapú oktatást. Erre számos jel utal. A Nyugat-Európában már régen kifulladásig komprehenzív modellt tekintették mintának, amelynek szellemében jött létre az ún. integrációs pedagógiai rendszer (IPR). Továbbá a bevezetett minőségbiztosítás logikája nem az oktatás szervezését, a pedagógiai technológia erősítését követte, hanem a tantestületi közösség teremtését szorgalmazta, valamint a népiskolai eredetű ismeret-ellenes értékrendet az oktatási kormányzatok a „kompetencia”-politikába integrálták. A ’kompetencia’ és a jól ismert ’képeség’ alapú pedagógia között nem látni számottevő különbséget.

A rendszerváltás kétségtelenül jelentős fordulata, hogy az oktatási kormányzat lényegében az iskolákra hagyta azt, hogy mit, milyen tantárgyakat, mekkora óraszámban kell tanulni-tanítani. Ezzel lényegében fel is oldódott a közoktatás szerkezete, csak nevükben maradtak meg az iskolatípusok. Pokorni Zoltán miniszterségének rövid életű és erőfellen restaurációs kísérletétől eltekintve 2010 után e téren is fordult a kocka, a tantárgyakkal és óraszámokkal szerkezetet adó kétszáz éves modellhez tértek vissza.

Az 1985 és 2010 közötti kitérő éveiben jószerével minden iskolában mást tanítottak, e téren szerény különbség volt az egyetemek és az általános iskolák között: az oktatók döntöttek arról, hogy mit kapnak a tankötelezettség alanyai, ez még akkor is így van, ha az alapmodell az 1978-as központi tanterv volt. A gimnáziumokban csak annyi a közös vonás, hogy nincs bennük szakképzés.

Amennyiben van szelekciós szerepe az iskolai tananyagnak, azaz a továbbtanulás irányát befolyásolja, akkor meghatározó szerepe van annak, hogy a diákok – leegyszerűsítve – az akadémia jellegű rendezett ismereteket tanulják-e, vagy pedig a világ színességében gyönyörködnek. Minderről a tantestület döntött, s nem csoda, hogy jelentősen megnövekedett az iskolák között a távolság a diákoknak nyújtott esélyekben.

A felsőoktatás is nagy változásokat élt át már a Bologna-rendszerű, kétszintű képzés bevezetése előtt is (természetesen utána is, de erről később).

Az általános iskola

A rendszerváltás előtti iskolai, majd az azt követő önkormányzati autonómia teret nyitott a korábban kordában tartott vágyaknak. A központi ellenőrzés megszűnt, az önkormányzatok – kezdetben – bőséges pénzforrások fölött rendelkeztek. Az egyik orvosolandó sérelem az iskolák körzetesítéséből fakadt. Ma is úgy érznek az iskolájukat bezárni vagy másoknak átadni kényszerűlő

önkormányzatok, mint a húsz évvel ezelőtt az iskolák körzetesítését megelő községi tanácsok, amelyek 1990-ben a megszerzett önállóság birtokában (sok egyéb mellett) új általános iskolákat nyitottak, építettek. 1970-ben 5602 intézményben, 1990-ben még 3723 helyen folyt általános iskolai oktatás, az első önkormányzati ciklus végén ez a szám 4010. A rendszerváltást követő huszadik évben, a 2009/10-es tanévben azonban ismét jelentősen szűkült az általános iskolai oktatás, már csak 3343 feladat-ellátási helyről tudunk¹. A sérelem forrása és érzete ugyanaz, mint ötven évvel ezelőtt, amelynek irányát korábban a rendszerváltás, később a 2010-es választási eredmények mutatták.

A kezdeti növekedés magyarázata politikai: alacsonyra került a költségvetési korlát, miközben a tanulók száma fogyott, az iskoláké pedig növekedett (amíg azt Bokros Lajos engedte). Ezt követően többé-kevésbé a demográfiai csökkenést követte az általános iskolai képzés kapacitásszűkülése; sok kis iskolát összevontak, főként a városokban, mert a kisebb, 1000–1500 lelkes településeken eleve nem volt mit mivel összevonni, a kistérségi társulások létrejöttéig. Egy pedagógusra 1990-ben 12,17 gyermek jutott, a 2009/2010-es tanévben már csak 10,4, és e két időpont között – a költségvetés állapota és az oktatási lobbij erejének függvényében – egyszer javult, másszor romlott ez az arány. Az e csökkenésből fakadó politikai természetű feszültségek feloldását a 2010 után hivatalba lépő kormányzat az államosításban látta.

Eleinte számos általános iskola önkormányzati segítséggel ellensúlyozni tudta a demográfiai csökkenésből fakadó kapacitástöbbletet azzal, hogy változtatlan felszereléssel és változatlan képzettségű tantestülettel gimnáziumi osztályokat nyitott, ha volt kellő számú tanulója. A pedagógus-álláshelyek megőrzését erősítve az oktatási kormányzat a későbbiekben kiemelten támogatta többek között a gyógypedagógiai nevelést, amelynek keretében került sor az integrált oktatás megszervezésére. Noha összességében egyre kevesebb gyermek járt iskolába, mégis egyre több lett közülük az, aki gyógypedagógiai ellátásban részesült. Miközben 2010-re az általános iskolai tanulók száma az 1990/91-es szint 66,4 százalékára csökkent, addig a gyógypedagógiai nevelésben részesülők száma az 1990-es állapothoz képest 148,3 százalékra nőtt a 2009/10 tanévre, amelyben az integrált oktatás aránya már 60,4 százalék volt. Számos jel arra utal, hogy a roma iskoláztatás egyik eleméről van itt voltaképpen szó. Az önálló gyógypedagógiai osztályokban oktatott tanulók aránya a 2001/02 tanévben 4,1 százalék volt, 2010/11-ben 2,6 százalékra csökkent, ugyanakkor az integrált oktatásban részesülő tanulók aránya 2001/02 és 2010/11 között jóval nagyobb mértékben, 0,9 százalékról 4,3 százalékra emelkedett. Magyarán, egyre több gyerekről állapították meg, hogy integrálásra szorul.

Az állások és a kis iskolák megőrzésének általános politikája sikeresnek tűnik, hiszen 1990-hez képest a főállású pedagógusok száma 2009-re 23,3 száza-

¹ Forrás: http://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_zoi002a.html

lékkal csökkent, a nappali tagozaton tanuló tanítványaiké pedig jóval nagyobb mértékben – 34,2 százalékkal – fogyott. Mindezek mellett figyelemre méltó, hogy az iskolarendszer alsó szakaszában olyan a társadalmi klíma, amelyik vagy kedvez a nőknek, vagy pedig a férfi pedagógusokat taszítja. A rendszerváltáskor az általános iskolában főállásban dolgozó pedagógusok 83,6 százaléka volt nő, két évtized múltán (a 2009/10-es tanévben) már 3,8 százalékponttal (87,4%) magasabb volt az arányuk. E megfordíthatatlannak tűnő folyamat alapján sejthető, hogy nem oly sokára tíz általános iskolában dolgozó pedagógus közül csak egy lesz férfi.

Megbízható mérőeszköz hiányában meglehetősen bizonytalan megítélni, hogy miképpen változott a közoktatás alsó szakaszának iskolai teljesítménye. Noha a rendszerváltást követő első évtizedben az ún. Monitor vizsgálatokkal már felmérték a diákok tudását, majd csak a kompetencia felmérések mutatnak alátámasztott képet az adott évfolyam diákjainak teljesítményéről, a rendszerváltást követő második évtized második felétől. A kompetencia felmérések alapján annyit állíthatunk, hogy az iskolások matematika és szövegértés területén mért teljesítményszintje stabilizálódott a vizsgált évfolyamokon, egyértelmű trendek azonban nem olvashatók ki az eredményekből.

Az iskolák szakmai autonómiája és egymás mellé rendeltsége következtében azonban az egyenlőtlenség növekedett a településfajták, következésképpen a társadalmi rétegek között. Annyi bizonyos, hogy a kilencvenes években mintha csökkenne a különbség a fővárosban és a megyeszékhelyen tanulók teljesítményében, nőne viszont a községek és a megyeszékhely között. Ennek oka nem feltétlenül az iskolai oktatásban keresendő, hanem magyarázható a várossá válás tendenciájával is.

1. táblázat

A 8. évfolyamos tanulók olvasási és matematikai teljesítményének eltérése az országos átlagtól, településkategóriánként (1991–1999) (standard pontszám)

Megnevezés	A felmérés időpontja	Megyeszékhely és főváros különbsége	Község és megyeszékhely különbsége
Olvasás	1991	-16,2	-44,8
	1995	-17,55	-54,27
	1997	-20,92	-61,49
	1999	-11,13	-64,68
Matematika	1991	-30,97	-31,16
	1995	-12,72	-50,49
	1997	-21,84	-53,82
	1999	-16,46	-64,68

Forrás: Jelentés a magyar közoktatásról (2003). Országos Közoktatási Intézet, Budapest

A fenti Monitor vizsgálatokon kívül a más mérési technikával és később végzett kompetenciamérések megerősítették az előző évtizedben feltárt településtípus és teljesítmény-szint közötti szoros kapcsolatot, s megfigyelhető, hogy az évtized végén növekedett a megyei jogú városok és a községek közötti távolság.

2. táblázat

A 8. évfolyamos tanulók olvasási és matematikai kompetencia-szint különbsége főváros és megyeszékhely, valamint megyeszékhely és község között (2004 – 2012)

Megnevezés	A felmérés időpontja	Megyeszékhely és főváros különbsége	Község és megyeszékhely különbsége
Szövegértés	2004	-10	-49
	2008	-8	-51
	2009	-14	-55
	2010	-13	-105
	2011	-28	-114
	2012	-27	-128
Matematika	2004	-10	-50
	2008	-6	-47
	2009	-7	-20
	2010	-16	-93
	2011	-16	-98
	2012	-26	-112

Forrás: <http://www.kir.hu/okmfit/>

További magyarázatra szorul a 2010. évi felméréstől kimutatható hirtelen romlás. Meglehet, hogy a jobb iskolai teljesítményt nyújtó nagyobb települések időközben városi rangot kaptak, és adataik ezért már nem szerepelnek a községek között. Nem kizárt tehát, hogy a mutatkozó teljesítményromlás sokkal inkább statisztikai és csak részben hatékonysági okokra vezethető vissza.

Az iskolarendszer 14–18 éveseket érintő szakaszában két területen volt jelentős változás az elmúlt húsz esztendő alatt: a korábbinál sokkal többen szereztek érettségi bizonyítványt és jelentősen csökkent a szakképzés súlya.

Miképpen az általános iskolák tantestületének nem kis része döntött úgy, hogy önnön képzettségük és iskolájuk felszereltsége és épületük adottsága alkalmas gimnáziumi képzésre, akképpen váltak a szakmunkásképzők négyéves szakközépiskolákká, a gyors- és gépiróiskolák közgazdasági szakközépekké. Megtehették a kilencvenes évek első felében, mert a magyar történelemben először került a tantestülethez az iskolatípus-választás joga. Amennyiben a tantestület és a helyi értelmiség érdeke egybe esett, a későbbiekben szelektív és költséges középiskolákat, tagozatokat hoztak létre, amelyeket a gazdasági szűkösség éveiben a fővárosi, vagy a megyei önkormányzatoknak, illetve az egyházaknak adtak át.

Láthatatlanul elkülönült egymástól a szűk elitképzés és a nagyszámú, népoktatás-jellegű középiskola. Mindenki elégedett volt, számos szülőnek így adatott meg, hogy érettségizett gyermeket tudhasson a családban, s a pedagógusok is örömmel fogadták, hogy magasabb tekintélyű iskolákban dolgozhatnak. Mindennek az lett a következménye, hogy a kilencvenes évek elejéhez képest az a 2004/2005 tanévre csaknem a negyedével (26,2 százalékponttal) megnőtt az általános iskolából érettségit adó iskolákban továbbtanulók aránya, s felére csökkent a szakmunkásképzés részesedése.

3. táblázat

Az általános iskolából a nappali tagozaton továbbtanulók aránya a kilencvenes években² (%)

	Összes továbbtanuló	Gimnáziumban	Szakközépiskolában	Érettségit adó iskolákban összesen	Érettségit nem adó iskolákban
1990/91	93,4	21,1	27,5	48,6	44,8
1991/92	91,9	21,6	28,9	50,5	41,4
1992/93	95,7	23,3	30,1	53,4	42,3
1993/94	97,5	24,2	31,8	56	41,5
1994/95	98,8	25,7	32,6	58,3	40,5
1995/96	99,3	27,1	33,7	60,8	38,5
1996/97	97,1	27,2	34,4	61,6	35,5
1997./98	97,9	29,0	35,5	64,5	33,4
1998/99	95,5	30,7	38,0	68,7	26,8
1999/2000	95,8	31,6	39,0	70,6	25,2
2004/05	98,6	35,6	39,2	74,8	23,8

Forrás: Jelentés a magyar közoktatásról (2006). Országos Közoktatási Intézet, Budapest

A továbbtanulás fő iránya a gimnáziumi oktatás lett, és az expanzió is itt a legnagyobb: a 2004/05 tanévben 14,5 százalékponttal tanultak többen szakközépiskolában, mint a kilencvenes évezed elején, miközben a szakközépiskolákban ugyanez a növekmény 11,7 százalékpontnyi. (Ennek a felsőfokon továbbtanulásban lesz majd jelentősége.) Az általános képzés kiterjedt válságát az oktatási kormányzat szorgalmazta, a szakmunkásképzést az érettségi utáni időszakra helyezve az ezredfordulón. Ezzel két csoportra osztotta a szakoktatásban érdekelt szülőket: az egyik csoport – a társadalom alsóbb szegmenseiben élőké – a szakiskolákat választotta, míg a másik csoport ugyanazt, de csak az érettségi után.

² A XXI. század első évtizedéről a 2004/05-ös tanévtől eltekintve nem ismerek a továbbtanulás mértékét mutató adatokat: az statisztikai évkönyvekben közölt a középfokú intézmények első évfolyamára beiratkozott tanulók száma ugyanis – feltehetőleg az évfolyamismétlők miatt – rendre meghaladja a 8. osztályt végzetekét.

Az érettségivel záródó a felnőttek iskolai képzését biztosító oktatás első évfolyamára a vizsgált két évtizedben a nappali tagozatos hallgatók 6–14 százaléka iratkozott be. Súlyuk a legnagyobb a 2003/2004 és a következő években volt (14, ill. 13,8%) és a legcsekélyebb a XXI. század utolsó éveiben. Elsősorban a gimnáziumi képzési forma volt népszerű, a szakképző iskoláké elenyésző. A fent említett két évig növekedett a gimnáziumok kezdő évfolyamaira beiratkozott hallgatók száma, innen kezdve az 1990-es szint alá zuhant.

Az általános iskolában és a szakiskolákban a felnőttképzés jelentéktelen, a nappali tagozatú szakiskolába járó diákok legfeljebb két százaléka veszi igénybe e formát.

A szakközépiskolák

A szakközépiskolák előtt képzési profiljuk és a képzési szerkezetük változtatásának lehetősége nyílt meg a kilencvenes évek elején. Voltak, amelyek mindkettővel, s voltak, amelyek csak az egyikkel éltek. Ha a gép-, a könnyűipar összeomlik, maga alá temeti a képzési rendszerét, beleértve a kollégiumokat is. E sorsot elkerülendő a vállalkozó igazgatók új, a szakmai hierarchia magasabb fokán elhelyezkedő szakmát kezdtek el oktatni, textilipari szakközépiskolából kereskedelmi- és vendéglátó-iparivá alakulva át, a maguk szempontjából logikus lépésként. Tömegével jöttek létre számítástechnika képzési irányú oktatási formák, munkát adva a tantestületeknek.

Ami a képzés szerkezetét illeti, a szakközépiskolák arra terjeszkedtek, amerre tér nyílt: felfelé. Az érettségi után még kétéves technikus képzést szerveztek, amelyek a felsőfokú szakképzés bevezetésével elhaltak a kilencvenes évek végén.

Ha szem előtt tartjuk, hogy a hivatali értelemben vett intézmény valójában több különböző helyen működő képzőhelyet is jelenthet, akkor az 1990-es helyzethez képest 2006-ban 57 százalékosnál is bizonyosan nagyobb növekedést találunk. A növekedést azonban 2007-től harmadára törték, amikor megindult a központosítás a Térségi Integrált Szakképzési Központok (TISZK) szervezésével, s ezzel együtt a pedagógus álláshelyek kiszervezése.

Az intézmények száma az időszak első felében nagyobb ütemben nőtt, mint az ide járó tanulóké, sőt a 2003/04-es tanévtől egyre kevesebb diák vett részt a képzésben, azonban az intézmények száma ettől függetlenül szabadon bővült a 2007/08-as tanévben kimutatható fordulatig. Figyelemre méltó, hogy a főállású pedagógusok száma növekedett az intézményekhez, tanulókhöz képest a legnagyobb mértékben, az iskolák egyre több pedagógust foglalkoztathattak egészen a TISZK-ek megteremtéséig. Azt – erre vonatkozó adatközlés híján – nem lehet tudni, hogy milyen végzettséggel álltak munkába az új pedagógusok, de azt igen, hogy a képzésnek ez a formája is egyre inkább elnöiesedik. Vélhetően elsősorban az általánosan képző tárgyak megnövekedett óraszámát

látják el a pedagógusnők. Ők az expanzió vitathatatlan nyertesei. S miközben a szakközépiskolai pedagóguspályán egyre több nő dolgozik, a diákok körében ez nincs így. A kilencvenes évek közepének három évétől eltekintve a fiúk és lányok aránya, az 1997/98-as tanévet is beleszámítva, kisebb nagyobb ingadozásokkal azonos (a hullámzást vélhetően az indított képzések jellege magyarázza).

4. táblázat

Változások a szakközépiskolai képzésben, nappali tagozaton (% , 1990 = 100)

Tanév	Intézmények	Tanulók	Ebből leány	Főállású pedagógusok	Ebből nő
1990/91	100,0	100,0	51	100,0	56,7
1991/92	106,6	106,3	51,2	105,0	56,3
1992/93	111,7	110,6	50,6	110,5	57,2
1993/94	116,2	114,2	49,8	117,4	56,7
1994/95	118,7	116,9	66,2	121,3	57,4
1995/96	125,3	123,7	64,3	124,6	58,2
1996/97	133,9	130,9	62,9	129,0	59,1
1997/98	135,7	134,9	49,8	135,1	60,0
1998/99	143,5	139,2	49,5	140,9	61,1
1999/00	148,5	143,3	49,0	145,6	61,4
2000/01	153,0	142,1	49,1	149,7	61,9
2001/02	155,6	141,7	49,0	153,7	62,4
2002/03	155,6	142,4	48,6	157,7	62,4
2003/04	155,0	147,0	47,5	164,4	63,2
2004/05	154,8	145,6	47,5	164,0	63,5
2005/06	155,4	144,9	48,0	164,9	64,3
2006/07	157,3	144,3	47,4	167,9	64,4
2007/2008	149,1	143,7	47,4	159,5	64,6
2008/2009	137,2	140,4	47,4	153,7	65,4
2009/2010	133,3	143,7	49,1	156,2	65,3

Forrás: Oktatási és Kulturális Minisztérium: Köznevelési Statisztikai Kiadvány 2007
<http://www.okm.gov.hu/main.php?folderID=1488&articleID=231185&ctag=articlist&iid=1> és
http://www.kormany.hu/download/4/45/50000/Oktat_C3_A1si_20_C3_89vk_C3_B6nyv-2010.pdf

A szakiskolák

A szakiskolák története is figyelemre méltó. A kilencvenes évek végére az évtized eleji mértéknek csaknem a felére csökkent a tanulók száma. A pedagógusok száma a szakiskolákban jóval kisebb ütemben csökken, mint a tanulóké,

vélhetően az intenzívebb pedagógiai gondoskodás kívánalma miatt. Ugyanakkor figyelemre méltó, hogy az iskolák száma magasabb volt a húsz évvel azelőttinél, holott akkor kétannyi tanuló volt.

5. táblázat

Változások a szakiskolai képzésben, nappali fagozaton (% , 1990=100)

Tanév	Intézmények	Tanulók	Leány tanulók aránya	Főállású pedagógusok	Főállású pedagógus nők aránya
1990/91	100,0%	100,0%	34,9%	100,0%	43,0%
1991/92	128,1%	99,8%	37,8%	112,4%	36,9%
1992/93	154,4%	95,3%	38,7%	110,8%	35,8%
1993/94	158,5%	89,5%	39,6%	110,8%	35,1%
1994/95	156,4%	83,6%	40,0%	108,7%	35,3%
1995/96	154,0%	77,7%	39,9%	101,0%	36,5%
1996/97	145,1%	71,3%	39,5%	90,1%	35,9%
1997/98	131,4%	64,8%	38,9%	82,7%	43,0%
1998/99	122,1%	57,7%	38,6%	77,8%	44,6%
1999/00	112,0%	52,7%	38,2%	74,0%	46,0%
2000/01	112,2%	54,2%	38,2%	72,2%	47,2%
2001/02	112,5%	55,8%	38,5%	70,7%	48,3%
2002/03	114,6%	55,5%	38,0%	74,6%	50,0%
2003/04	111,8%	55,6%	37,7%	76,6%	50,0%
2004/05	113,9%	55,5%	37,8%	76,0%	50,4%
2005/06	118,9%	55,0%	37,9%	79,2%	51,5%
2006/07	121,6%	53,8%	37,8%	79,3%	50,8%
2007/08	117,3%	55,4%	37,0%	79,2%	51,2%
2008/09	108,2%	58,1%	35,4%	77,1%	51,3%
2009/10	108,4%	58,0%	36,4%	78,2%	50,2%

Forrás: Oktatási és Kulturális Minisztérium: Közoktatási Statisztikai Kiadvány 2007, és 2010
<http://www.okm.gov.hu/main.php?folderID=1488&articleID=231185&ctag=articlelist&iid=1>
http://www.nefmi.gov.hu/letolt/statisztika/okt_evkonyv_2009_2010_100907.pdf

A 2007-ben elfogadott szakképzési törvény feltételezett hatása lehet, hogy az évtized utolsó három évében növekedett a tanulók száma. Az érettségivel nem záródó szakképzés a hatvanas évek reformja óta férfi terület, valamennyi képzési forma közül ezen a területen általában a legalacsonyabb a nő-pedagógusok aránya, ez azonban a 2002/03-as tanévre 50%-ra emelkedett, s ezen a szinten is maradt az évtized végéig.

A gimnáziumok

Az iskolaszervezet radikális átalakulása a rendszerváltozáshoz, pontosabban az 1985-ös törvény szelleméhez kötődik, ekkor tört meg az 1945-ben a társadalmi egyenlőséget szolgálni hivatott egységes és általános iskolarend azzal, hogy az általános iskola felső tagozatán hat- és nyolcosztályos gimnáziumok szerveződhetnek. Az ebben az új (ámbár háború előtti) formában tanulók száma 2000-ig fokozatosan növekedett, majd az 5–8. osztályosok száma 26–27 ezer körül stabilizálódott az évtized végére. A 2000-es évek elején a gimnáziumok 9. évfolyamán tanuló diákok 24%-a járt a „szerkezetváltó” gimnáziumok 8. osztályába, e durva becslés szerint a gimnáziumi diákság közel negyede vesz részt az elitképzésben. Különbő okokból ezekben a szelektív iskolákban igen jó a tanulók teljesítménye: a 2008-as kompetenciamérés szerint szövegértésük és matematikai kompetenciájuk a 6. és a 8. évfolyamon lényegesen (79–85 ponttal) jobb, mint a hagyományos általános iskolai képzésben tanulóké.

A hagyományos négyosztályos gimnáziumok igencsak nagy területet hasítottak ki. Nagyobb mértékben növekedett az iskolalapítási kedv és az alkalmazott pedagógusok száma, mint a tanulóké, azaz nemcsak többen tanulhattak, hanem egyre több helyen is, ráadásul több szolgáltatást is nyújtott a gimnázium. 1990 óta az iskolák száma csaknem megkétszereződött a 2009/10-es tanévre, ugyanezen idő alatt a főállású pedagógusok száma 79,2, a tanulóké pedig 63,1 százalékkal nőtt. A 2000-es években megtörik az expanzió üteme, a legnagyobb kilengést a pedagógusok száma, a képzés költségérzékeny területe mutatja.

6. táblázat

Változások a gimnáziumi képzésben, nappali tagozaton (% , 1990 = 100)

	Iskolák	Tanulók	Ebből leány	Főállású pedagógusok	Ebből nő
1990/91	100,0	100,0	66,4	100,0	65,6
1991/92	111,5	108,7	65,7	104,7	65,6
1992/93	123,4	116,5	64,8	110,2	66,5
1993/94	130,8	121,7	63,5	116,7	67,3
1994/95	139,9	128,8	62,4	122,8	67,5
1995/96	148,0	133,0	61,7	126,0	67,6
1996/97	154,8	135,3	60,7	128,2	68,2
1997/98	159,2	137,0	60,4	133,4	68,7
1998/99	166,0	139,2	59,8	136,8	69,0
1999/00	166,0	142,2	59,4	140,7	69,3
2000/01	172,9	144,6	59,3	151,8	70,3
2001/02	179,8	147,7	59,1	164,4	70,5

	Iskolák	Tanulók	Ebből leány	Főállású pedagógusok	Ebből nő
2002/03	187,5	151,1	59,1	167,2	70,8
2003/04	188,2	154,3	58,9	172,5	71,3
2004/05	191,3	156,7	58,6	173,9	71,4
2005/06	191,3	156,7	58,6	173,9	71,4
2006/07	193,0	159,8	58,6	177,8	71,3
2007/08	195,3	162,3	58,7	188,2	71,1
2008/09	192,5	162,1	58,6	182,4	71,7
2009/10	194,1	163,1	58,4	179,2	70,9

Forrás: Oktatási és Kulturális Minisztérium: Köznevelési Statisztikai Kiadvány 2007 és 2010 <http://www.okm.gov.hu/main.php?folderID=1488&articleID=231185&tag=articlelist&iid=1>
http://www.kormany.hu/download/4/45/50000/Oktat_C3_A1si_20_C3_89vk_C3_B6nyv-2010.pdf

Az iskolák számának megnövekedése – és ezzel párhuzamosan vélhetően az általános iskolai pedagógusok megjelenése – átrendezte a nő–férfi arányt a gimnáziumokban. Ebben a szűk időszakban folyamatosan növekedett a pedagógusnők aránya – lassan megközelítve a rendszerváltás előtti egy-két évtized általános iskolai szintjét. Noha a gimnazisták között ma is magasabb a lányok aránya, mint a fiúké, arányuk folyamatosan csökkenő tendenciát mutat. Mondhatjuk, hogy miközben a gimnáziumi tanári kar nőiesedik, a diákok körében kiegyensúlyozottabbá válik a nemek aránya.

A tanulmányi teljesítmények a tizedik évfolyamon

A rendszerváltás előtti középiskola-szerkezet fentebb vázlatosan ismertetett átalakulása jelentős különbségeket eredményezett, amelyekről a kompetenciamérések árulkodnak. A 2010. évi mérés eredményei³ szerint a matematika és a szövegértés területén a nyolcosztályos gimnáziumokban tanulók a legjobbak. Matematikából átlagosan 1812 pontot érnek el, 116 ponttal többet, mint a négyosztályos gimnáziumok tanulói, akik viszont 97 ponttal jobbak a szakközépiskolásoknál, míg ez utóbbiak 153 ponttal verik szakiskolában tanuló társaikat. Ugyanez a lejtő rajzolódik ki a szövegértés teljesítményében is. A képzési típus-hoz kötött társadalmi-tudásbeli különbség hatalmas: matematikában 366, szövegértésben még nagyobb, 411 pontnyi a távolság a nyolcosztályosok és a szakiskolások között. Ezt a tetemes különbséget az iskolai-önkormányzati szintű iskolaszervezetben megjelenő érdekérvényesítés foka és az autonómiát támogató két évtizedes oktatáspolitikai egyenes következményének tekinthetjük.

³ Forrás http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktat/meresek/orszmer2010/orszagos_jelentes_2010.pdf

Az alapvető kérdés azonban ez: összességében javult vagy éppen romlott-e az iskolák teljesítménye? Az 2000-es évtized elején megkezdett, egymással elvileg összevethető kompetenciaszint-vizsgálatok azt mutatják, hogy az évtized során nem történt értékelhető változás sem a tanulók matematika-, sem szövegértés-kompetenciája terén. Az egyik évben jobbak az eredmények, a másikban rosszabbak, tendencia azonban nem rajzolódik ki, a társadalmi különbségek intézményes háttére stabilizálódott.

A kompetenciák illetően való elosztása egyértelművé teszi a felsőoktatás mérítési bázisát. A felsőoktatási tanulmányokra hagyományosan a gimnáziumok készítenek elő, ebben sincs változás az elmúlt évtizedben. A gimnáziumban érettségizetteknek bő háromnegyede tanul tovább, míg szakközépiskolából – illetve a technikusi képzéssel rendelkezők közül – bő egyharmad kerül be a felsőoktatásba.

7. táblázat

Felsőfokú intézmények nappali tagozatán továbbtanulók aránya az adott évben érettségizettek %-ában

Tanév	Gimnáziumból	Szakközép-iskolából vagy technikusi végzettséggel
2000/01	77,34	28,89
2001/02	79,63	31,65
2002/03	80,67	36,12
2003/04	76,59	39,44
2004/05	73,92	42,02
2005/06	75,46	41,74
2006/07	79,31	39,01
2007/08	78,31	35,24

Forrás: Oktatási és Kulturális Minisztérium: Felsőoktatási Statisztikai Kiadvány 2007, <http://www.okm.gov.hu/main.php?folderID=1488&articleID=231912&ctag=articlist&iid=1>

Forrás: Oktatási és Kulturális Minisztérium: Közoktatási Statisztikai Kiadvány 2007 <http://www.okm.gov.hu/main.php?folderID=1488&articleID=231185&ctag=articlist&iid=1>

A szakközépiskolai végzettek egyre növekvő egyre eséllyel tanulhatnak felsőfokon, s máshonnan tudható, hogy ez a kör alapvetően a főiskolák felé tájékozódott.

A felsőfokú képzés

Miképp általánossá vált a középfokú oktatás és az iskolák bővítették szolgáltatásaikat s megnyújtották képzési idejüket, a felsőoktatás szerkezete is kibővült. Egyrészt a felsőfokú végzettség után szerveződő doktori iskolákkal egészült ki a rendszer, másrészt a (felsőfokú szakképzés néven) felsőfokra került, ad-

dig középfokú érettségire épülő technikusképzéssel. Utóbbi képzési szinten az 1999/2000-es tanévben még 1283-an kezdték meg tanulmányaikat, 2007-ben azonban már 6756-an. A doktori képzés az 1994/95-ös tanévben indult 1128 hallgatóval, a felvettek száma 2007-re megkétszereződött (2382). A hagyományos nappali, esti-levelező képzési forma mellett 1998-ban a távoktatási formával is gazdagodott a felsőfok kínálata, csaknem 11 ezren kezdték meg ebben a formában tanulmányaikat, 2000-ben pedig már 17 ezren, ám az utóbbi években visszafejlődni látszik a terület.

A felsőoktatás is, mint az oktatási rendszer többi része, komoly változásokon ment keresztül. A felsőoktatási intézményeket összevonták a 2000/01-es tanévben, abban a reményben, hogy mélyül majd az integráció az intézmények között. A remény azonban elszállt, mivel a felsőoktatási intézmények karok formájában őrizték meg korábbi szerkezetüket, sőt belső tagolódásuk tovább mélyült. A karosodás dinamikája egyértelműen mutatja a felsőoktatáson belül mutatkozó szándékokat.

Két évtized alatt a felsőoktatás elveszítette korábbi elit jellegét, és ma éppúgy a tömegoktatás jegyeit mutatja, mint az alsó- és a középfokú képzés. Felmérések sokaságából kiolvasható, hogy az életmód-orientált, fogyasztáskultúra-követő hallgatók aránya nő azokéval szemben, akik tanulmányaikat egyfajta befektetésnek tekintik. Eközben az oktatók egyre több hallgatót tanítanak, a képzés célirányos technikája és szervezeti feltétele egyre szűkebb területen érvényesül.

Ez a folyamat érzékelhető a legtöbb hallgatót befogató nappali tagozaton, ahol közel háromszor többen tanultak 2009-ban, mint a rendszerváltáskor. A többnyire fizető levelező tagozat bővülése káprázatos: hat-, hétszeres a növekedés a kétezres év közepén, amely az évtized végére visszaesett. Az összes hallgató száma az elmúlt húsz év alatt több mint háromszorosára nőtt, amit nem követett hasonló ütemben az oktatói kapacitás növekedése. A felsőoktatásban a közoktatással éppen ellentétes folyamat zajlik: egy oktatóra több hallgató jut, költséghatékonyabbá válik a képzés, de személytelenebbé is, ami okkal váltja ki a régi rendet ismerő oktatói kar rossz érzését.

A tömegesedéssel együtt érte el a felsőoktatást az elnőiesedés – az oktatási rendszer legalsó szintjén kezdődött s ott már teljessé vált – tendenciája. Nyolc év adatai azt mutatják, hogy a felsőoktatásban főfoglalkozású oktatók körében a nők aránya lassan növekedett, 2000-ban 37,2 százalék volt, 2008-ban 39,5, ám ez az érték még nagyon távol van attól, hogy a nemek arányát egyenlőnek lehessen mondani, különösen, ha az intézményeken belüli hierarchiát nézzük.

8. táblázat

Felsőoktatási intézmények, karok száma, illetve a hallgatók (egyetemi, főiskolai, alap-, mesier- és osztatlan képzésben) és az oktatók számának változása (% , 1990 = 100)

Tanév	Intézmények	Karok	Nappali	Esti	Levelező és távoktatási	Összes	Főállású oktatók száma
	száma		tagozaton a hallgatók száma				
1990/91	77	117	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
1991/92	77	118	108,6	92,3	92,7	104,6	101,0
1992/93	91	132	120,5	90,7	99,0	114,7	102,5
1993/94	91	137	135,4	98,0	121,6	130,8	108,0
1994/95	91	137	151,9	115,1	156,0	151,1	110,4
1995/96	90	138	169,1	121,7	210,3	175,4	104,6
1996/97	89	139	185,5	121,4	243,1	194,4	111,7
1997/98	90	140	199,6	138,0	352,7	228,2	114,0
1998/99	89	141	212,9	144,9	419,7	252,3	123,2
1999/00	89	143	224,0	165,9	472,8	272,5	122,8
2000/01	62	155	229,8	182,1	524,3	288,2	132,2
2001/02	65	156	240,3	204,0	567,7	305,9	132,1
2002/03	66	157	252,2	209,0	656,2	333,2	133,8
2003/04	68	169	267,5	215,2	721,4	358,4	134,6
2004/05	69	170	277,1	197,5	745,0	369,6	137,5
2005/06	71	172	283,6	188,7	733,8	371,8	134,0
2006/07	71	172	293,2	161,8	681,9	367,1	127,6
2007/08	71	173	296,5	131,3	598,9	351,0	129,3
2008/09	70	172	293,6	100,3	528,3	332,9	129,9
2009/10	69	171	290,5	78,7	483,5	320,4	126,8

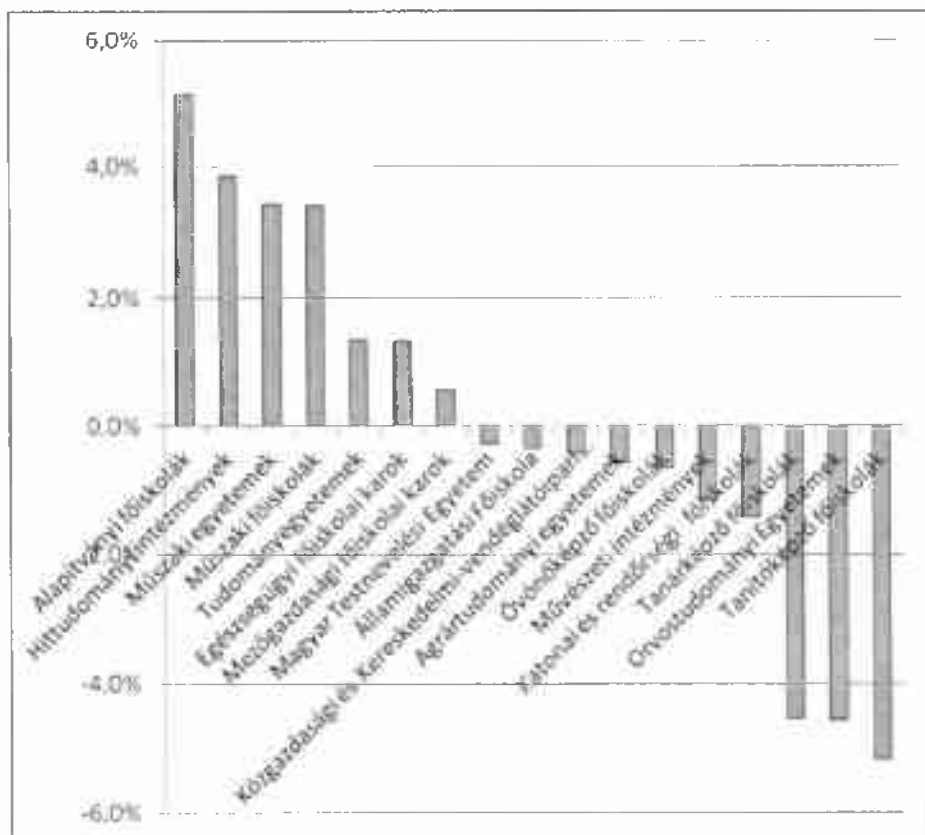
Forrás: Oktatási és Kulturális Minisztérium: Felsőoktatási Statisztikai Kiadvány 2007, <http://www.okm.gov.hu/main.php?folderID=1488&articleID=231912&ctag=articlelist&iid=1>, és http://www.oktatas.hu/felsooktatasi/felsooktatasi_statistikak

Különbféle okai lehetnek annak, hogy a főiskolákra és egyetemekre nem hatott egyformán a növekedés lehetősége. Lehet népszerűség-csökkenés, meg lehet, hogy az előre látható demográfiai hanyatláshoz igazították a pedagógusképző intézmények keretszámait, de az is lehet, hogy egyes képzési területeken az egyetemtől főiskolák felé terelték a hallgatókat, ahogy az egészségügyben látszik.

Az expanzió és hiánya átrendezte a felsőoktatás szerkezetét. Ha összevetjük képzési területenként az 1990-ben és 1999-ben az egyes képzési formák első éves nappali tagozatainak középiskolát végzett, nem évismétlő és nem külföldi hallgatóinak megoszlását, akkor láthatóvá tesszük, hogy az adott képzési terület/forma súlya miképpen változott a két időpont között, melyek azok a terüle-

tek, amelyek növelni tudták hallgatói létszámukat, és melyeknek csökkent az ekképpen mért jelentőségük is.

Az alapítványi főiskolákon kívül a hittudományi intézmények növekedtek a legnagyobb mértékben, ez a rendszerváltás egyik meghatározó eleme. A hagyományos intézmények közül ebben az évtizedben a műszaki képzés fejlődött legnagyobb mértékben, majd a tudományegyetemek és a közép fokú egészségügyi képzés szerepét átvevő főiskolák és a mezőgazdasági főiskolai karok. Az expanzió eszközeivel a legkevesbé a pedagógusképzők és az orvosi egyetemek tudtak (vagy akartak) élni, fenntartva a korábbi szelekció szintjét.



1. ábra

A felsőoktatás nappali tagozat első évfolyamán tanuló középfokon végzett magyar jelentkezők (évfolyamismétlők és külföldiek nélküli) megoszlásának változása 1990–1999 között, százalékpontban, képzési területek szerint

Az erőltetett expanzió

A felsőoktatás növekedési üteme nagyobbak bizonyult, mint a középiskola kibocsátás mértéke: hiába érettségiznek egyre többen, a felsőfok felvevő képessége még nagyobb. (Ugyanez a helyzet egy szinttel lejjebb: az egyre kevesebb nyolcadikosból egyre többen iratkoznak be érettségit ígérő iskolákba.) Ha az érettségizettek számára vetítjük a tanulmányaikat megkezdő nappali szakos hallgatókét (azaz a bármikor érettségizetteket és az évfolyamismétlőket), voltaképpen modelláljuk a felsőoktatás étvágányának a mértékét. A rendszerváltáskor, amikor még szelektív képzés volt, az érettségizettek egyharmada tanult tovább, ma csaknem a háromnegyedük. Mindennek számos közvetlen következménye van. Egyrészt a közoktatás érdekelt az érettségi kibocsátás-növelésben, ami a képzés és az érettségi minőségének ártértékeléséhez vezet – azaz szerényebb kompetenciaszinthez illeszti a sikeres érettségit –, másrészt a felsőoktatás egyre mélyebbről kényszerül meríteni az érettségizettek kínálatából. Számos felsőoktatási intézmény ugyanolyan helyzetbe került, mint az apró községek iskolái.

9. táblázat

A felsőoktatás expanziója

Tanév	A nappali tagozaton az elsőéves hallgatók a felvételi évében érettségizettek %-ában
1990/91	33,39
1991/92	37,04
1992/93	42,25
1993/94	43,48
1994/95	47,30
1995/96	50,41
1996/97	50,70
1997/98	50,60
1998/99	53,97
1999/00	58,71
2000/01	61,20
2001/02	66,28
2002/03	67,70
2003/04	70,58
2004/05	74,86
2005/06	74,97

Forrás: Oktatási és Kulturális Minisztérium: Felsőoktatási Statisztikai Kiadvány 2007, <http://www.okm.gov.hu/main.php?folderID=1486&articleID=231912&tag=articelist&iid=1>

Voltaképpen nem színvonalcsökkenésről van szó, hanem hígulásról. A kiválóak, a nagy tudású érettségizettek száma változatlan, azaz fölösleges hanyatlásról beszélni, csupán az történik, hogy velük együtt mások, másfajta kompetenciájú di-

ákok is érettségít tesznek – és aztán nagyon sokan közülük is továbbtanulnak. Az a fontos kérdés, hogy a felsőoktatásban elválík-e ez a két csoport? A Bologna-folyamat előtti helyzetet érzékeltető adatok az mutatják, hogy igen.

A felsőoktatási piramis talpazatát adó, alacsonyabb tekintélyű főiskolák és a felsőfokú szakképzés domináns intézményei élvezték a növekedés előnyeit, s többnyire ide kerültek a tömeg-érettségi kedvezményezettjei, s erre orientálódnak a szakközépiskolások is. A főiskolákon valamennyi képzési formát figyelembe véve a létszámnövekedés 1990-hez képest 2004-ben majdnem ötszörös volt, míg az egyetemi szférában csak két és félszeres, ami azt mutatja, hogy az egyetemek nemcsak jobban képesek válogatni a formailag azonos érettségi bizonyítványok közül, mint a főiskolák, hanem a már diplomázottakat is vonzzák. Különösen az ezredforduló első öt évében, a nappali tagozaton növekszik a főiskolákhoz képest az egyetemek szelekciós ereje, ameddig a Bologna-reformot követő statisztikai adatgyűjtés el nem takarja ezt a képet.

10. táblázat

Főiskolákra, felsőfokú szakképzésre valamint az egyetemek nappali tagozatának I. évfolyamára beiratkozott nappali tagozatos hallgatók számának változása (% , 1990=100)

	Főiskola+felsőfokú szakképzés	Egyetem	Növekedési különbség (százalékpontos eltérés)
2000/2001	261,3	218,6	42,7
2001/2002	285,9	231,8	54,1
2002/2003	306,0	230,9	75,0
2003/2004	313,7	238,8	74,9
2004/2005	372,1	236,0	136,1
2005/2006	349,9	230,6	119,3

Forrás: Oktatási és Kulturális Minisztérium: Felsőoktatási Statisztikai Kiadvány 2007, <http://www.okm.gov.hu/main.php?folderID=1488&articleID=231912&ctag=articlelist&iid=1>

Már önmagában a növekedés üteme érzékelteti, hogy egyre szűkebb szemű már a háló – az intézmények egyre inkább megfogják a húsz éve még potyadéknak mondott halat is.

* * *

A nagy vonalakban vizsgált magyar oktatási rendszer hihetetlenül kibővült, szerkezete alapvetően megváltozott 1990 és 2010 között. Az expanzió évei alatt felhalmozó működési problémák és az érdeksérelmek orvoslásának lehetősége a rendszerváltás eszméjével szakító ideológiákban nyert teret, amelynek győzelmét a 2010-es választás eredménye hozta meg. A jövő, ahogy a korábbi és bukott választásai kampányban elhangzott, valóban elkezdődött: a köz- a szak- és a felsőoktatás a korábbi időszak berendezkedésével durván szakító fordulatok sorát élte át, amelynek ideológiáját a változó tárgyú és tartalmú értékközpontúság adta.

Melléklet

Az 1. számú tábla adatai

A napjaink tagozat első évfolyamán tanulók középfokon végzetettek magyar jelenkötetű megsz. lása, évfolyamismellék és kiíróidek nélkül

1990	0,0	Alapítványi főiskolák
1999	5,2%	Hittudományi intézmények
	1,4%	Műszaki egyetemek
	10,6	Műszaki főiskolák
	13,2	Tudományegyetemek
	22,0%	Egészségügyi főiskolai karok
	1,6	Mezőgazdasági főiskolai karok
	3,1	Magyar Testnevelési Egyetem
	0,6	Államigazgatási Főiskola
	0,5%	Közgazdasági és Kereskedelmi-vendéglátóipari főiskolák
	6,4	Agrártudományi egyetemek
	5,5%	Óvónőképző főiskolák
	0,8%	Művészeti intézmények
	1,4	Katonai és rendőrségi főiskolák
	2,2	Tanárképző főiskolák
	2,7	Orvostudományi Egyetemek
	11,9	Tanítóképző főiskolák
	7,3%	
	2,4%	
	7,0	
	10,5	
	5,4%	
	10,5	

Veroszta Zsuzsanna

KÖZGAZDASÁGI DIPLOMA A NYOLCVANAS ÉVEKBEN ÉS MA

A frissdiplomások helyzete számos témát, célt és nézőpontot kínált és kínál ma is a társadalomtudományi vizsgálódás számára. Mindezekből e tanulmány az időbeliséget teszi elemzés tárgyává, ám talán nem a megszokott keretek között. Az idő a frissdiplomások kutatásában magától értetődően mindig is kulcsszerpet kap. Maga a frissdiplomás élethelyzet egy meghatározott időszávhoz kötődik, az idő ebben az esetben az életcikluson belül a képzés és munkaerőpiac közti átlépés szakaszaként kínálja magát vizsgálatra. Elemzésünk során magunk is e keretek közt maradva azonban az időbeliség egyéni életpályán kívüli szempontjaira fókuszálunk, értve azon egy szakma – a közgazdász végzettségűek – egyes generációinak munkaerő-piaci mutatóiban bekövetkezett változásokat. A tanulmány célja egy felsőfokú képzés által definiált szakma diplomásainak munkaerő-piaci kimenetre alapozott bemutatása. Az alábbiakban tehát – mondhatni „diplomás szakmakövetési” céllal – a közgazdász végzettségűek korai életpályájának összevetését végezzük el a nyolcvanas években és majd harminc évvel később született kutatási adatok alapján¹.

Az összevetéshez nem idősoros adatok, hanem két, több évtized eltéréssel rögzített részben statikus kép áll rendelkezésünkre. Azért csak részben statikus e kép, mert a nyolcvanas években zajlott kutatás önmagában is az időbeli tendenciák feltárását célozta meg az 1953 és 78 között ötvenként kilépő évfolyamok kohorsz-elemzésével. A 2011-es vizsgálat e tekintetben kevésbé nagyratörő, az adatfelvétel évéhez képest mindössze az egy és három éve végzettek adatait tartalmazza. A két, közgazdász diplomásokra vonatkozó vizsgálat közötti évtizedekre nézve azonban nem rendelkezünk nyomon követhető adatokkal.

Miért lehet érdemes két, azonos szakmára vonatkozó² ám időben távoli adatfelvétel összevetése?

Egyfelől azért, mert a két, egymás mellé állított kép közötti eltérések igen csak beszédeseek. Tisztán mutatják meg az időközben a társadalomban, felsőok-

¹ A kutatások részletes bemutatását a módszertani fejezetben végezzük el.

² A későbbiekben láthatjuk majd, hogy magát a szakma megfeleltethetőségét is nagyban nehezítik az időközben bekövetkezett képzési, intézményi és társadalmi változások. Az ebből adódó definíciós döntéseket a későbbiekben részletezzük majd.

tatásban és a szakmán belül lezajlott változások hatását. Ezek mindegyikének felfejtésére persze aligha vállalkozhatunk, de érdemes áttekintenünk, hogyan nyomot hagynak nemcsak egy adott szakma képviselőinek korai karrierjében, hanem abban is, hogy ezt hogyan, milyen eszközökkel és kategorizációval lehetséges egyáltalán megvizsgálni. Ilyen értelemben elemzésünk a tartalmi kapcsolódás mellett a feldolgozás párhuzamosságával módszertani szempontból is feladatot vállal magára. Célja ugyanis egy kutatói szemléletmód és az ehhez szorosan kötődő módszertani megvalósítás átemelése a diplomás pályakövetés jelenlegi keretei közé. Mindebben – a kutatást a nyolcvanas években végző Hrubos Ildikó munkássága iránti tiszteletadás mellett – annak a kérdésnek a vizsgálata is motiválhat minket, hogy egyáltalán érvényesen feldolgozhatóak-e egymásnak megfeleltethető kategorizációs és elemzési eszközrendszerrel időben oly távoli adatok? Az ennek során tapasztalt korlátok és meghozott kompromisszumok legalábbis beszédesnek mondhatók.

A közgazdasági diploma felsőoktatási és munkaerő-piaci jellemzői

A közgazdasági frissdiplomások munkaerő-piaci helyzetének összevetése előtt azt a társadalmi és képzési környezetet vázoljuk fel, amely kibocsátotta és fogadta e diplomás csoportokat, meghatározva későbbi életpályájuk alakulását, majd röviden ismertetjük a végzettséghez köthető főbb munkaerő-piaci mutatókat.

A NYOLCVANAS ÉVEKBEN

A nyolcvanas évekig a közgazdasági foglalkozás halványan körvonalazódott, gyenge professzionalizáltsági szinten álló szakmának mutatkozott. Jól mutatja ezt, ahogy ekkor még magát a közgazdász végzettséget is nehéz megragadni, elkülöníteni az értelmezés számára. A népszámlálási statisztikákban a közgazdász foglalkozásúak előfordulása csekély, e végzettség számos foglalkozási csoportba – pl. gazdasági, áruforgalmi, pénzügyi-számviteli – szóródik (szemben mondjuk az egyértelműen definiált jogász, vagy mérnök szakmákkal). A szakma népgazdasági ágak szerinti szóródása is nehezíti elhatárolását, hiszen az ipar, kereskedelem, közigazgatás ágazataiban egyaránt foglalkoztatja végzettjeit. A gyenge professzionalizáltság nemcsak abban mutatkozott meg, hogy a szakma nem koncentrált jól definiált foglalkozásokra, hanem abban is, hogy számos szakma-specifikus foglalkozásban nem volt feltétel a felsőfokú közgazdász végzettség. Annak ellenére tehát, hogy a közgazdász végzettség már ekkor kiemelten jó esélyeket kínált vezető pozíció betöltésére, a gazdasági vezetők többsége nem rendelkezett felsőfokú végzettséggel (Andor-

ka et al., 1986). Az 1983-as közgazdász-kutatás legutolsó vizsgált évfolyama az 1978-ban kilépők voltak, legkorábbiak az 1953-ban végzettek. A közgazdász pálya vizsgálatát még az utolsó évfolyam esetében is nehezítette az a tény, hogy nehezen különíthetők el a többitől a kimondottan közgazdasági jellegű munkaterületek (Hrubos, 1987). A közgazdász képzés felfutása más – mai 'nagy' szakmákhoz képest, mint az orvosi, jogászi, mérnöki – úgyszintén megkésett volt. A Magyar Közgazdaságtudományi Egyetemet önálló intézményként csak 1948-ban hozták létre, az akkoriban szűk körű hazai közgazdász szakma addig foglalkozás-szinten nem is különíthető el. Épp az addigi alacsony részvétel miatt indult meg a képzésben részt vevők számának növekedése a II. világháború után, melyre természetesen más párhuzamos folyamatok erősítettek rá. Megindult ugyanis a főiskolai végzettségek, a levelező tagozaton tanulók és a nők arányának növekedése amely egyben jellemzi a közgazdasági képzéseket is (Andorka et al., 1986). Mindemellett az 1953-tól 1983-ig tartó vizsgálati időszak felsőfokú közgazdasági képzésében egyre több új felsőoktatási intézmény vette ki a részét. Az 1973-as kilépő évfolyam vizsgálata így már két egyetemi és három főiskolai szintű képző intézményt fedett le³. Mindeközben a közgazdasági képzéshez sorolható szakkinálat is egyre szélesedett, egyrészt a főiskolai képzések megjelenése, másrészt az egyetemi szakok differenciálódása révén (pl. népgazdasági tervezés, külkereskedelmi, közlekedési, belkereskedelmi, agrárgazdaságtan, pénzügyi és ipari szakok). (Hrubos, 1987)

Az egyes kilépő évfolyamok – 1953-tól kezdődően 1978-ig ötvenként végző közgazdasági diplomások – körében azonosított főbb folyamatok a kezdeti erős budapesti koncentráció csökkenését, a vállalati szférában történő elhelyezkedés erősödését mutatják. Ez a vizsgált időszakban presztízsvesztésként könyvelhető el, tekintettel arra, hogy az államszocializmusban a munkahelyi rangsor csúcán a tervgazdaság központi irányító intézményi foglalták el (főhatóság, minisztérium) melyek országos hatáskörű döntések előkészítésében vettek részt. Az (állami) vállalati szféra felé tolódás mindazonáltal nemcsak a közgazdasági diplomásokra, hanem magukra a döntésekre is jellemző volt: ezek is egyre inkább vállalati szinten születtek meg, míg a központi szervek inkább az elvi irányítás funkcióját látták el. A munkahely jellegéből eredő presztízsvesztés mellett az ötvenes évektől a nyolcvanas évekig a végzettséghez kötődő pozicionális előnyök esélye is egyre csökkent. A korábbi kohorszokhoz képest egyre csökkent a vezetővé válás esélye, s ez is inkább vállalati, semmint minisztériumi főhatósági, kutatóintézeti pozíciót takart (Andorka et al., 1986). A nők arányának emelkedésével párhuzamosan a férfiak elhelyezkedési esélyét inkább az elméletibb vagy hatalomhoz jobban kötődő munkahelyek felé mozdították, míg a közgazdasági végzettségű nők inkább a vállalatokhoz

³ Az alábbiakat: Marx Károly Közgazdaságtudományi Egyetem; Janus Pannonius Tudományegyetem, Pénzügyi és Számviteli Főiskola, Kereskedelmi és Vendéglátóipari Főiskola, Külkereskedelmi Főiskola.

kerülnek magasabb arányban. Ezek persze csak relatív esélyek, amelyeket általános tendenciaként felülír a közgazdasági diplomások államigazgatás és oktatáskutatás felől a gyakorlati munkahelyek (vállalatok) felé irányuló elhelyezkedése. A hetvenes években végzettek romló karrier-kilátásait az elhelyezkedés intézményének e presztízs-csökkenése mellett a vezetővé válás időben folyamatosan csökkenő esélyei is jól mutatják. Mindez egyébként a foglalkoztatás tartalmi problémáival is társult. A végzettekre kevés szakfeladat hárult, a diploma megléte a béreken élesen nem hagyott nyomot és a frissdiplomásokat gyakran „kiskorúsítva”, mozgásterület beszűkítve fogadta csak az állami vállalatok szférája. (Hrubos, 1987)

A közgazdasági végzettségűek kissé részletezőbb, az 1978-as évfolyam egyetemi és főiskolai képzéseiről kikerült diplomásaira fókuszáló adatsorai az 1983-ban öt éve a pályán lévőkön belüli rétegzettséget is jól mutatják. Ilyen törésvonal a nemek szerinti megkülönböztetés: a folytonosan növekvő női arány mellett is a nők inkább a főiskolai képzéseken tanulnak. Szintén megosztja a szakma végzettjeit a származás, mind a regionalitás, mind a szülői státusz értelmében. (Az egyetemi végzettséget szerzettek közt nagyobb a budapesti származásúak aránya, mint ahogy azoké is, akiknek apja nem fizikai foglalkozású) Összességében az egyetemet végzett közgazdászok szűkebb szakmai csoportjához magasabb státuszú társadalmi közeg társul tehát. (Ez a lépcsőzetesség egyébként a nappali-esti- levelező tagozatok esetében is tetten érhető.) A nők esetében a főiskolai képzésben való részvétel kapcsolódik relatíve magasabb származási státusz-mutatókhoz. (Hrubos, 1987).

MA

A 2000-es évekre a közgazdasági szakmák professzionalizáltsága már igen magas fokúvá vált. A rendszerváltás, a piacgazdaságra történő áttérés kereitei között megállíthatatlanul zajló folyamatot a professzionalizáció sajátjaként azonosítható piaci és szakmai igények, törekvések egymással kölcsönhatásban folyamatosan táplálták. (Formádi, 2011) A közgazdasági szakmák (mérnöki, orvosi, tanári pályákhoz képest megkésett) professzionalizációja és belső differenciálódása nyilvánvalóan a felsőoktatásban zajló folyamatokkal is párhuzamosan futott. A magyar felsőoktatás 1990-es évektől zajló jelentős differenciálódási tendenciáit a létszámexpánzió, a felsőoktatási intézményhálózat bővülése, az új intézményi és képzési formák megjelenése egyaránt erősítették. (Hrubos, 2002) Jóllehet a diverzifikált oktatási rendszerből adódó sokféleség előnyei mind az intézmények, mind a társadalom, mind a hallgatók és végzettek szintjén értelmezhetőek, fókuszunkat az utóbbi csoportra irányítva a diverzitás pozitívumaként a képzési lehetőségek szélesebb választékát, a kliens-orientáltabb képzési rendszer alakulását azonosíthatjuk. (Hrubos, 2009)

Mindezt a képzési programok és indított szakok számszerű felfutása is kísérté, jól látszik ez a gazdaságtudományi képzések sokféleségében. 2012-ben a gazdaságtudományi képzési terület összesen 10 alapszakon és 14 mesterszakon⁴ kínált képzést, mintegy negyven különböző karon/intézményben. A jelentkezési adatok alapján a gazdaságtudományi képzési terület tekinthető a legnépszerűbbnek a felsőoktatásba törekvők körében: 2013-ban összesen 17 ezren jelöltek meg jelentkezésük során első helyen gazdaságtudományhoz sorolható felsőfokú képzést. A bővülő képzési kínálat ellenére a nagy kereslet a jelentkezési és felvételi statisztikák adatai szerint is nehezített bekerülést eredményez a gazdaságtudományi szakokra (Veroszta, 2012a) ami – néhány kisebb keretszámú szakon különösen – az alacsony bekerülési esélyek és magas felvételi pontszámok együtthatásaként a képzések elit jellegét erősíti.

Ez a hierarchikus előny úgy tűnik, a kétezres évek gazdasági végzettjeinél nem vész el a diploma munkaerő-piaci hasznosulása során sem. A diplomás pályakövetési adatok rendre azt mutatják, hogy a gazdaságtudományi frissdiplomásokat – más képzési területek végzettjeivel összevetésben – az átlagnál nagyobb mértékben és kedvezőbb anyagi és pozicionális közeget biztosítva fogadják a magánszféra nagyobb létszámú vállalatai (Veroszta, 2012b). A gazdasági diplomások kereseti előnye egyértelműen kimutatható (Varga, 2013).

Mindezidáig a felsőoktatási képzési struktúra jelenlegi, képzési terület alapú felosztásához igazodva a gazdaságtudományi képzési terület hallgatóiról és végzettjeiről volt szó. Tekintettel arra azonban, hogy célunk valamiféle megfeleltethetőséget találni a nyolcvanas évek „közgazdasági” szakmaival, elemzésünk során a továbbiakban egy tartalmi szűkítéshez igazodunk. A teljes gazdaságtudományi képzési terület korábbiakban hivatkozott szakmai sokszínűségét kizárólag a közgazdasági és gazdálkodási jellegű szakok végzettjeire szűkítjük⁵. Ez a redukció a későbbiekben bemutatott 2011-es kutatási adatbázisban mintegy kétötödére csökkenti a gazdaságtudományi képzési terület vizsgálható végzettjeit, hiszen a legnagyobb létszámú – kereskedelmi, pénzügyi-számviteli és különösen a turizmus-vendéglátás – szakok frissdiplo-

⁴ Ezek az alábbiak: **Közgazdasági:** alkalmazott közgazdaságtan, gazdaságelemzés, közszolgálati; **Üzleti:** emberi erőforrások, gazdálkodási és menedzsment, kereskedelem és marketing, nemzetközi gazdálkodás, pénzügy és számvitel, turizmus-vendéglátás, üzleti szakoktató; **Gazdaságtudomány:** biztosítási és pénzügyi matematika, gazdaságmatematikai elemző, közgazdálkodás és közpolitika, közgazdasági elemző, logisztikai menedzsment, marketing, Master of Business Administration (MBA), nemzetközi gazdaság és gazdálkodás, pénzügy, regionális és környezeti gazdaságtan, számvitel, turizmus-menedzsment, vállalkozásfejlesztés, vezetés és szervezés. (Forrás: www.felvi.hu)

⁵ A lentebb részletezett kutatási adatbázisban ez az alábbi szakokat takarja: gazdálkodási és menedzsment (BA/BSc), gazdaságelemzés (BA/BSc), nemzetközi gazdálkodás (BA/BSc), közgazdász (főiskola), gazdálkodási (főiskolai), informatikus közgazdász (főiskolai), külgazdasági (főiskolai), non-profit gazdálkodási (főiskolai), gazdálkodási (egyetemi), közgazdasági (egyetemi), közgazdász-gazdálkodási (egyetemi), közgazdálkodás és közpolitika (MA/MSc), nemzetközi gazdaság és gazdálkodás (MA/MSc).

másait kiveszi az elemzés alól. Alapos indoknak tűnik erre egyrészt az előbbi szakok gazdaságtudományi képzési területen belüli túlsúlya, másrészt a terület túlzott heterogenitása, melyet a kiadott diplomák „piacképességének” különbsége is érzékeltet (Róbert, 2000; Veroszta, 2011; Várhalmi et al., 2013) illetve a nyolcvanas évek szakkínálata is, amelyben még egyértelműen a közgazdasági-gazdálkodási szakmai irány dominált (kereskedelmi, vendéglátóipari képzések még kis súlyban voltak csak jelen).

A 2011-ben vizsgált egy-három éve végzett közgazdasági diplomások munkaerő-piaci helyzete a számok tükrében kedvezőnek mutatkozik. A végzettek 40 százaléka már a diploma (abszolutórium)szerezéskor is foglalkoztatott volt. A diplomás pályakövetési rendszer adatai azt mutatják, hogy diplomázást követő 1-3 évben 70 százalékuk helyezkedik el a magánszféra vállalatainál, és összesen egyharmaduk dolgozik külföldi tulajdonú cégnél. Ugyanennyi az aránya azoknak a közgazdasági végzeteknek, akik 1000 fő feletti foglalkoztatott-létszámmal működő nagyvállalatnál dolgoznak (akár a köz-, akár a magánszférában). A végzettek egyötöde dolgozik vezető beosztásban. A közgazdasági frissdiplomások 40 százaléka helyezkedett el Budapesten. Mindösszesen 7 százalékra tehető a végzés utáni néhány évben külföldön munkát vállalók aránya. A közgazdasági végzettséghez rendszerint kedvező munkaerő-piaci illeszkedési mutatók társulnak. A szakmai frissdiplomásainak 85 százaléka ítéli meg úgy, hogy tanult szakterületéhez kapcsolódó munkát végez (szubjektív horizontális illeszkedés), és 80 százalékuk szerint szükséges e munka ellátásához felsőfokú végzettség (szubjektív vertikális illeszkedés).

A felhasznált adatbázisok

Az összevetés alapját képező 1983-as kutatást a Marx Károly Közgazdaságtudományi Egyetem Szociológia Tanszékének kutatói végezték a Magyar Tudományos Akadémia 1981–85 között zajló ifjúságpolitika tudományos megalapozását célzó kutatási programjának keretein belül. A „Közgazdasági jellegű diplomások társadalmi helyzete és szerepe” címen folytatott vizsgálat az alapsokaság 40 százalékos mintáján felvett kérdőíves adatfelvételen alapult. A kohorszelemzés összesen 1930 fős adatbázisa a célcsoport 1953 és 1978-között ötévente kilépett végzettjeinek adatait tartalmazza. A kutatás során az egyes kohorszok adatait a diplomázás utáni életpálya azonos szakaszára vonatkoztatva vizsgálták a korszak-hatás megragadása érdekében. A kérdőíves kutatási elem közgazdászokkal és vezetőikkel készített interjúkkal egészült ki.

Az e keretek között összevetésként alkalmazott 2010-es és 2011-es frissdiplomás adatok a magyarországi Diplomás Pályakövetési Rendszer adatbázisából származnak. Az Educatio Nonprofit Kft. által 2010 óta éves rendszerességgel végzett országos diplomás kutatás módszere teljes körű online kérdőíves lekérdezés a programban szereplő harminckét felsőoktatási intézmény végzett-

jeinek körében. Az elemzés alapját képező 2011-es adatfelvétel a 2008-ban és 2010-ben legalább abszolutóriumot szerezettek alapsokaságán zajlott, 18,16 százalékos átlagos válaszadási rátával. Az adatbázison a válaszadó neme, a végzés éve, a képzési terület és a képzés munkarendje szerint végeztek súlyozási eljárást. Az összevetés céljaira szűrt részadatbázis a fenti tartalmi szűkítések után a kutatási adatbázisban szereplő 4235 fő gazdaságtudományi képzési területi diplomás közül 1800 fő közgazdasági diplomás adatait tartalmazza a korábbiakban már felsorolt szakokon.

A közgazdasági pálya néhány mutatója

Az alábbiakban a közgazdasági frissdiplomások munkaerő-piaci adatai között keressük az összevetés lehetőségét a két – harminc éves különbséggel végzett – kutatás kategóriáinak bázisán. Jóllehet a két adatfelvétel eredményei csak „pillanatfelvételnként” hasonlíthatóak össze – nélkülözve a köztes folyamatok formáló erejének hatás-elemzését – az eredmények összességében jól mutatják egy szakma karrier-útjának időbeni változását.

A közgazdasági munkahelyek presztízse

Az 1983-as vizsgálat szerint a közgazdasági diplomások karrier-útjában a munkahelyi presztízssorrend a tervgazdaság központi irányító intézményei (minisztérium, főhatóság) felől vezetett a kutatóintézetek, majd innen az (állami) vállalatok irányába. Amíg az 1953-as kohorsz egyharmada kezdett a legalacsonyabb presztízssű vállalati szférában, addig az utolsó vizsgált 1978-as évfolyam 69%-a helyezkedett el itt. A vállalatoknál foglalkoztatott közgazdasági diplomások munkafeltételei kevésbé voltak kedvezőek. Gyakran viszonylag olcsó munkaerőként, diplomát nem igénylő feladatok elvégzésére vették igénybe munkájukat.

A munkahelyek presztízssorrendjét illetően kivételesen nem a 2011-es diplomás adatfelvétel adataira támaszkodhatunk, hanem a szintén a Diplomás Pályakövetési Rendszer keretei között zajlott 2010-es mintavételes végzett-kutatás⁶ adataira. A kutatás során a végzetek szubjektív megítélésük szerint, képzési terület-specifikus listán jelölhették meg szakterületük legnagyobb és legalacsonyabb presztízzsel bíró foglalkoztatóit. Eszerint a 2007-ben közgazdasági szakokon diplomát szerezettek számára a legnagyobb presztízssű mun-

⁶ A vizsgálat 2010 tavaszán zajlott. A vizsgálati populáció az államilag elismert felsőoktatási intézmények alapképzésben, kiegészítő alapképzésben és diplomás képzésben (minden tagozaton és finanszírozási formában) résztvevő 2007-ben végzett (diplomát szerzett) hallgatói. Az adatfelvétel módszere személyes lekérdezésen alapuló standard kérdőíves kutatás. A mintavétel módszere egyszerű véletlen mintavétel. A létrejött adatbázis elemszáma: 4511 fő. Az adatbázis súlyozása a teljes mintakeret nem, intézmény és képzési terület szerinti megoszlása alapján zajlott.

kahelyet (sorrendben) a multinacionális vállalatok, a pénzügyi tanácsadó/könyvvizsgáló cégek, illetve a bankok jelentették. A legalacsonyabb presztízssú munkahelynek a biztosítótársaságok, non-profit szervezetek, kutatóintézetek és az önkormányzati, állami intézmények bizonyultak.

A harminc évvel korábbi presztízss-sorrend tehát megfordulni látszik ugyan, de természetesen a vállalati szféra eltérő értelmezhetősége mögött kell keresnünk ennek okát. A magán- és közszféra foglalkoztatóinak megkülönböztetése ugyanis az államszocializmus időszakára nem értelmezhető. Mindazonáltal az összevetésből az állami intézményi foglalkoztatók erősen lecsökkent presztízse tisztán megmutatkozik.

A KÖZGAZDASÁGI DIPLOMÁSOK JÖVEDELME

A jövedelmi adatok összevetése során az abszolút számok helyett sokkal inkább a közgazdasági végzettséghez társuló bérelőny alakulása érdemes a figyelemre. Az 1. táblázat szerint a gazdasági végzettségűek diplomázás utáni első keresete a hetvenes-nyolcvanas években alig haladta meg az összes diplomás jövedelmének átlagos szintjét. A végzettséghez köthető halvány jövedelem-többlet a vizsgált évek alatt még csökkenni is látszik. A kereseti előny csökkenése egyébként a főiskolai végzettségűek és a nők szakmán belüli arányának növekedésére is visszavezethető.

1. táblázat

A diplomázás utáni első kereset alakulása (1975–1982)

A munkába lépés éve	Átlagjövedelem közgazdász, kereskedelmi végzettséggel, Ft	Összes diplomás átlagkeresete, Ft	A gazdasági végzettségűek keresetének összes diplomás keresethez viszonyított aránya*
1975	2538	2316	1,095855
1976	2587	2391	1,081974
1977	2719	2538	1,071316
1978	3117	2955	1,054822
1981	3233	3052	1,059305
1982	3471	3293	1,054054

Andorka – Balázs – Elek – Hrubos – Lengyel, 1986

*a szerző kiegészítése

A hasonló tartalmú 2011-es adatok már a gazdasági végzettséghez társuló jelentős jövedelmi előnyt mutatják. A 2. táblázat adatai szerint a frissdiplomások teljes körében mért mintegy 160 ezer forintos havi nettó átlagkeresethez képest

gazdasági diplomával a végzés utáni években átlagosan több mint húszezer forinttal magasabb jövedelmet lehetett elérni (ez a diplomások teljes köréhez viszonyítva 1,13-szoros többlet).

2. táblázat

1 és 3 éve végzettek önbevalláson alapuló havi nettó átlagjövedelme

A vizsgálat éve	Gazdaságtudományi képzési területen végzettek átlagkeresete, Ft N=1284	Frissdiplomás átlagkereset, Ft N=13691	A gazdasági végzettségűek keresetének összes diplomás keresetéhez viszonyított aránya
2011	181160	159820	1,133525

Frissdiplomások 2011 – Educatio Nonprofit Kft.

A VEZETŐ POZÍCIÓHOZ KAPCSOLÓDÓ JÖVEDELEM-TÖBBLET

Ha a frissdiplomásokat által betöltött vezetői pozíció gyakoriságának és szintjének összevetése a két időszak között nem is mutatkozhat indokoltnak, a vezető pozíciókhoz társuló jövedelem-többlet elemzésével azért gazdagíthatjuk a kor munkaerő-piaci viszonyairól alkotott képet.

A nyolcvanas évek adatsora az 1978-ban végzettek öt évvel későbbi jövedelmi és pozícióra vonatkozó adatai alapján azt mutatja, hogy átlagosan az alkalmazott (beosztott) pozícióban dolgozók jövedelmének másfélszeresét érték el a felsővezető (legalább főosztályvezetői) pozícióban foglalkoztatottak. Alacsonyabb státuszú vezetőként alig volt érzékelhető a jövedelmi különbség a beosztott kategóriához képest. (3. táblázat)

3. táblázat

Az 1978-ban közgazdasági diplomát szerzettek havi keresete, 5 évvel a végzés után, munkahelyi beosztás szerint

Beosztás	Átlagkereset, 1983 Ft	Vezető pozícióhoz kapcsolódó jövedelem-többlet (beosztott pozícióhoz viszonyítva)*
Főosztályvezető, vagy efölött	9000	1,538461538
Osztályvezető	7200	1,230769231
Csoportvezető	6140	1,04957265
Beosztott	5850	1

Andorka – Balázs – Elek – Hrubos – Lengyel, 1986

*a szerző kiegészítése

A 2011-es adatok a közgazdasági végzettségűek körében a pozíció szerinti jövedelmi eltérések jelentős szélesedését mutatják. A 4. táblán feltüntetett beosztott-pozícióhoz kapcsolódó jövedelemhez képest a közgazdasági-diplomához társuló felső vezetői átlagkereset kétszeres mértékű. Még az alsóbb vezetői szinteken dolgozók is jelentős kereseti előnyt realizálhatnak. Mondhatjuk tehát, hogy a pozícióhoz társuló jövedelmi különbségek lényegesen erősebben differenciálják a rendszerváltás utáni időszak közgazdasági diplomás munkavállalóinak kereseti viszonyait. Kérdés azonban, hogy e pozícióhoz kötődő eltérések a diplomások egészére jellemző tendenciához – a jövedelmi különbségek szélesedéséhez – igazodnak, avagy inkább a vizsgált csoport sajátjai? A frissdiplomás jövedelmek teljes körén végzett elemzés azt mutatja, hogy a pozícióhoz kapcsolódó jövedelmi különbségek általánosan is szélesedtek ugyan, ám a közgazdasági diploma esetében hangsúlyosabbnak mutatkoznak.

4. táblázat

A 2008-ban ill. 2010-ben közgazdasági diplomát szerzettek havi nettó átlagkeresete

Beosztás	Átlagkereset a közgazdász végzettségűek körében, 2011, Ft N=1158	Vezető pozícióhoz kapcsolódó jövedelem-többlet (beosztott pozícióhoz viszonyítva) közgazdász végzettségűek körében	Átlagkereset az összes végzett körében, 2011, Ft N=12323	Vezető pozícióhoz kapcsolódó jövedelem-többlet (beosztott pozícióhoz viszonyítva) az összes végzett körében
Felső vezető	325 730	2,004862	243 740	1,62797
Középvezető	245 060	1,508324	207 090	1,38318
Alsó vezető	212 490	1,307859	203 270	1,35767
Beosztott	162 470	1	149 720	1

Frissdiplomások 2011 – Educatio Nonprofit Kft.

A KÖZGAZDASÁGI DIPLOMA MUNKAERŐ-PIACI ILLESZKEDÉSE

Jóllehet a diploma szakterületi illeszkedésének empirikus megragadásában és kezelésében a mai időkig nézőpontok és értékelések sokaságára támaszkodhunk (Polónyi, 2010) a kérdés módszertanának összeillesztésével törekszünk mégis a két időszak adatainak összevetésére. A nyolcvanas évek adatfelvételében a szubjektív kongruenciaként definiált önmegítélésen alapuló horizontális illeszkedést a felsőfokú oktatás során szerzett ismeretek felhasználása alapján mérték. Eszerint a diplomások összességéhez képest a közgazdász végzettségűek illeszkedési mutatói kedvezőtlenebbek. Az összes végzett egytizedes arányához képest nagyobb arányban, 17 százaléknyan vannak köztük, akik a tanultakat egyáltalán nem hasznosítják munkájuk során. Őket neveznék ma

pályaelhagyóknak. Az elsajátított ismeretek nagymértékű hasznosulása a diplomások több mint felét jellemzi, ám a közgazdászok közül alig egyharmadot. A tanultak részbeni hasznosítását azonban már nem feltétlenül kell sikertelen illeszkedésként azonosítanunk, mutatója lehet ez egy végzettség fokozott rugalmasságának, sokszínű felhasználási lehetőségének is.

5. táblázat

A 20–29 éves diplomás fiatalok megítélésük alapján munkakörükből hasznosítják-e a felsőfokú oktatásban szerzett szakmai ismereteiket? (szubjektív kongruencia), 1982

	összes diplomás	közgazdász végzettségűek
hasznosítja	53,7	35,4
csak részben hasznosítja	36,5	47,3
egyáltalán nem hasznosítja	9,8	17,3

Andorka – Balázs – Elek – Hrubos – Lengyel, 1986

A 2011-es adatbázis lehetőséget nyújt az illeszkedés hasonló szemléletű vizsgálatához. A kérdéssor ugyancsak szubjektív megítélés alapú, a tanultak hasznosításának mértékére irányuló megközelítéssel (is) dolgozik az illeszkedés mérése érdekében. A két, egymástól távoli időben felvett adatok összevetése során nem is a szakmán belüli megoszlások alakulása érdekes (bár fontos, hogy 2011-re lényegesen kevesebb a tudást nem hasznosítók aránya!) hanem sokkal inkább az összes diplomás viszonylatában kirajzolódó kép. A nyolcvanas években viszonylagos nehezített illeszkedéssel jellemezhető közgazdasági diploma harminc évvel később a pályaelhagyók esetében lényegesen kedvezőbb illeszkedést mutat az átlagnál. Megmaradt ugyanakkor a részleges illeszkedés magas aránya a szakma sajátjaként, amely mögött – akárcsak a fentiekben – akár a hasznosítás rugalmasságát, mint szakmai jegyet is feltételezhetjük.

6. táblázat

Milyen mértékben használja jelenlegi munkájában a tanulmányai során elsajátított tudást? 5 fokú skálán, 1–3 éve végzettek körében, 2011 (%)

	összes diplomás N=15897	közgazdász végzettségűek N=1504
hasznosítja (4, 5)	45,3	33,1
csak részben hasznosítja (2,3)	43,8	60,2
egyáltalán nem hasznosítja (1)	10,9	6,8

Frissdiplomások 2011 – Educatio Nonprofit Kft.

Az időben harminc év eltéréssel, párhuzamosan végzett leíró jellegű vizsgálatból tehát úgy tűnik, a vizsgált időszakban maga a közgazdasági diploma is karriert futott be: a korábbinál nagyobb pozícióhoz köthető jövedelmi előnyt biztosító, erősebben illeszkedő, a kiépülő magánszféra felé irányuló szakmává vált.

A következőkben a közgazdasági végzettségű frissdiplomások belső tagolódásában keressük a közös kapcsolódási pontokat, többváltozós elemzés segítségével.

Közgazdasági karrier-típusok és meghatározóik

Az alábbiakban a közgazdasági karrier-típusok és az azokat meghatározó háttér-tényezők azonosítására törekszünk, a korábbiakban már alkalmazott korlátozott párhuzamosság igényével. Adott esetben ez azt jelenti, hogy az általunk elvégzett elemzés elve és módszerei követik a Hrubos (1986) által végzett és részletesen ismertetett vizsgálat menetét, ám a bevont változók esetében az igazodás nyilvánvalóan nem lehetett teljes. Itt, a tartalmi eltérések vállalása árán biztosítanunk kellett az ismételt vizsgálat relevanciáját, egyrészt a rendelkezésre álló adatbázisok eltérő változókészlete, másrészt az időközben bekövetkezett társadalmi-gazdasági-szakmai átalakulás hatásai miatt.

Az 1986-os adatfeldolgozás során Hrubos és kollégái elsőként faktoranalízist végeztek a közgazdászok szakmai pályafutását és egzisztenciális helyzetét jellemző mutatókra, melynek során egy 29 változóból álló készletet redukáltak 9 interpretálható faktorra. Ezek összességében több, mint felét magyarázták a változók varianciájának. Eszerint a nyolcvanas években a frissdiplomás közgazdászok karrier-mintái az alábbi dimenziókba rendeződnek:

1. társadalmi-politikai aktivitás
2. külkereskedő
3. tudós
4. jövedelem-kiadás
5. vezető
6. szabadidő-kultúra
7. vagyon
8. kiegészítő jövedelem
9. szakmai siker

A fenti faktorok nagy száma és tartalmi sokszínűsége is jól érzékelteti a rendelkezésre álló adatbázis gazdag változókészletét, amely kiterjedt a politikai, kulturális, anyagi szempontokra is. A 2011-es, diplomás pályakövetési adatokra építő vizsgálatban ennél jóval kevesebb háttérváltozóból tudunk közgazdasági karrier-dimenziókat azonosítani. Az ezen az adatbázison létrehozott három faktor – vezetői, nemzetközi, szakértői karrier-dimenzió – mögött alapvetően a foglalkoztatás és a végzett munka jellemzői állnak (ezek az 1986-os modellben

majd az egyes faktorok magyarázó változójaként jelennek meg). A közgazdasági frissdiplomások foglalkoztatás-alapú karrier-típusai tehát háromfaktoros modellben, tartalmilag a fenténél kisebb bázison felépülve az alábbi rendeződést mutatják (az eredeti változók varianciájának 34 százalékát magyarázva):

A *vezetői* karrier-típust magas jövedelem és erős hierarchikus meghatározottságok jellemzik (beosztottak, nevesített pozíció, erős objektív vertikális illeszkedés). A *nemzetközi* karrier-dimenzióhoz a külföldi munkavégzés különböző aspektusai és a magánszférához-kötöttség társulnak. A *szakértői* karrier-típus a tanulmányok és a végzett munka tartalmának többirányú illeszkedésében mutat erős kapcsolatot.

7. táblázat

A frissdiplomás közgazdasági karrier dimenziói, 2011

Rotált faktorsúlymátrix

	1. vezetői	2. nemzetközi	3. szakértői
Van alkalmazottja vagy beosztottja	0,779	-0,101	-0,122
Vezető beosztásban dolgozik	0,884	-0,112	-0,086
Munka objektív vertikális illeszkedése (FEOR)	0,397	-0,005	0,195
Jövedelem	0,418	0,453	0,194
A végzettség óta dolgozott külföldön	0,104	0,738	0,009
Külföldi tulajdonú cégnél dolgozik	0,010	0,329	0,096
Munkahelye külföldön van	0,108	0,806	-0,036
Magántulajdonú cégnél dolgozik	0,032	0,156	0,008
Nagymértékben használja az elsajátított tudást	0,086	-0,052	0,381
Munka szubjektív vertikális illeszkedése	0,127	-0,127	0,561
Munka szubjektív horizontális illeszkedése	0,208	-0,041	0,628
Munka objektív horizontális illeszkedése (FEOR)	0,117	-0,080	0,251
Megmagyarázott variancia: 34,313%	12,77%	12,72%	8,81%

A nyolcvanas évek karrier-dimenziói közül a 2011-ben talált faktorokkal a külkereskedő, vezető, illetve szakmai siker-faktorok rokoníthatók. A továbbiakban tehát az ezen karrier-dimenziókat meghatározó háttérváltozókat mutatjuk be, a faktorsúlyokra elvégzett lineáris regressziós elemzés eredményeire támaszkodva. A karrier-dimenziók megfeleltethetősége persze nem csak azért korlátos, mert a bázisukat képező változók maguk is eltérnek, hanem a vizsgálatban szereplő diplomás-csoportok jellegzetességei miatt is. Az 1980-as években zajlott kutatásban – mint fentebb bemutattuk – a közgazdasági végzettség szélesebben értelmeződött, beletartoztak az akkori, bár még kis számban megjelenő (kül)kereskedelmi, pénzügyi, vendéglátóipari diplomások is. A 2011-es

vizsgálat köre ennél szűkre szabottabb, szintén a fentebb részletezett strukturális okok miatt. Nyilvánvalóan azt is látnunk kell, hogy nemcsak szakmai elnevezésében és képzési hátterében takart igen mást a „külkereskedő” faktor a nyolcvanas években, mint ma a „nemzetközi” karrier-dimenzió, hanem az adott társadalmi-gazdasági közeg számos meghatározottságáról is ékesen beszél. Úgy véljük azonban, hogy mégha korlátosan összevethető, akkor is érdemes lehet a karrier-dimenziók hátterének felfejtése, melyek jól mutatják egy szakma szocio-demográfiai, képzési meghatározóit.

A Hrubos (1986) féle kutatásban a létrehozott faktorokra alapozva számos társadalmi, képzési háttér-tényező hatására végeztek szórásелеmzést. E modellben a foglalkoztatási helyzet is a magyarázó változók közé sorolódott (ezek a 2011-es faktorok részét képezték). A közgazdasági karrier meghatározóit feltáró lineáris regresszió-elemzés eredményeit a fentiekben kiemelt három faktorra szűkítve érdemesnek találjuk vázolni a képzési és intézményi háttér és a nemi különbségek szerepének alakulását. Felsőoktatási képzési háttér-meghatározóként lényeges összevetési szempont lehet, ahogy a *képzés tagozata* máshogyan hat a különböző karrier-dimenziókra. A külkereskedő faktornál a nappali/esti/levelező tagozat sorrendje állítható fel a hatás erősségét tekintve. A vezető faktornál ugyanakkor a levelező/esti/nappali tagozat a sorrend. (A szakmai siker esetében nem szignifikáns a tagozat hatása). Az *egyetem/főiskola* háttér-változó esetében is különböznek a karrier-dimenziókra gyakorolt hatások: a külkereskedő faktornál a (szak)főiskola hatása domináns, ugyanakkor a szakmai siker faktor esetében épp az egyetemi háttér hatása erősebb. (A vezető faktoron az intézménytípus hatása nem szignifikáns.) A *nemek* közti különbségek úgyszintén jól mintázzák a nyolcvanas évek közgazdasági kariertípusait: Amíg a vezető faktornál a férfiak előnye jól érzékelhető, addig a külkereskedő faktorra elmondható, hogy nincsenek hátrányban a női diplomások. A szakmai siker esetében az időbeli alakulás fontos szempont: a férfiak előnye a legfrissebb kilépő évfolyamokra lett szignifikáns.

Annak érdekében, hogy a közgazdasági karrier-dimenziókat ma meghatározó tényezőket feltárjuk, többváltozós modellünkben négy hatás-típust különítettünk el: a képzési háttér, a tanulmányi többlet-teljesítmény, a munkaerő-piaci kapcsolódás és a szocio-demográfiai háttér hatását vizsgáltuk. A modellek⁷ egyes faktorokra gyakorolt hatását a megmagyarázott variancia alapján külön-külön vizsgálva úgy tűnik, hogy 2011-ben a vezetői karrierre leginkább a képzési háttér és a tanulmányok alatti munkaerő-piaci kapcsolódás hat. A nemzetközi karrier-dimenzió felé ugyanakkor a tanulmányi többlet-teljesítmény mozditja el a frissdiplomás közgazdászokat. A szakmai karrier esetében talán a szocio-demográfiai háttér hatását lehet érdemes részletesebben vizsgálni.

⁷ Az egyes háttér-változós modellek változókészletét a 9. táblázatban tüntetjük fel részletesen.

8. táblázat

Képzési és társadalmi-demográfiai háttér-változók hatása az egyes közgazdasági karrier-dimenziókra, 2011

A közgazdasági karrier faktorain az egyes háttérváltozós modellek által magyarázott hányad
A megmagyarázott variancia %-a regressziós elemzésben (R^2 értékek alapján)

Modellek	Vezetői	Nemzetközi	Szakmai
1. Képzési háttér	8,0	3,2	3,7
2. Tanulmányi többlet-teljesítmény	2,8	6,9	3,1
3. Munkaerő-piaci kapcsolódás	8,0	0,6	4,6
4. Szocio-demográfiai háttér	4,4	5,6	5,9

Az egyes háttérváltozók karrier-dimenziókra gyakorolt hatását a 2011-es friss-diplomás kutatás közgazdasági diplomásaira vizsgálva a *vezetői karrier* esetében a képzési háttérben belül szignifikáns pozitív érvhatást találunk – a régebben a munkaerő-piacon lévő esélye nagyobb a vezetői karrierre. Ugyancsak előmozdítja ezt a karrier-dimenziót a főiskolai státuszú intézményben szerzett diploma és a korábbi külföldi tanulmányok. A diplomázás idején betöltött foglalkoztatott-státusz is pozitívan hat a vezetői karrier-dimenzióra. A szocio-demográfiai hatások közül a nem (férfiak előnye) és a családi állapot (házasságban élők előnye) bizonyult szignifikánsnak. A *nemzetközi karrier*-dimenzióra a képzési háttér számos eleme hat szignifikánsan pozitívan: az MA/egyetemi végzettségi szint, a végzés éve, az intézmény közép-magyarországi elhelyezkedése és nem egyetemi jellege is. Fontosnak tűnhet, hogy míg az intézményi típust tekintve a főiskola, addig a képzési forma esetében az MA végzettség hatása mérhető e karrier-típusban. A tanulmányi többlet-teljesítmények is dominánsak, amennyiben jobb relatív tanulmányi teljesítménnyel, másoddiplomával, a magas szintű nyelvtudással és külföldi továbbtanulással nagyobb a valószínűsége a nemzetközi jellegű karriernek, melyre a tanulmányok alatti szakmai munkatapasztalat-szerzés is pozitívan hat. A társadalmi-demográfiai meghatározottságok közül az előbbiek (nem, családi állapot) mellett olyan hierarchikus szempontok is érvényesülnek, mint az anya iskolai végzettségi szintje, avagy a 14 éves kori és közép-magyarországi lakhely pozitív hatása. Az aktuális lakhely esetében a Közép-Magyarországi régió negatív hatását a külföldi munkavállalás nagyobb előfordulása is dominálhatja. A *karrier szakmai* dimenziójában az év és az intézményi típus – ez esetben az egyetem – hatása mellett az objektíve (érdemjegyek alapján definiált) jobb tanulmányi teljesítmény hat pozitívan. Összességében azonban a tanulmányi többlet-teljesítmény helyett sokkal inkább a képzés alatti munkaerő-piaci kapcsolódások – szakmai, avagy nem szakmai munkatapasztalat-szerzés, munkavállalás már a diplomázás idején – dominálják a szakmai jellegű karriert. A szocio-demográfiai háttér változói közül a házasság és férfiak előnye itt is kimutatható, a szülői képzettség azonban máshogy viselkedik, mint a másik két dimenzióban: inkább a nem

felsőfokú végzettségű apák gyermekeit jellemzi a szakmai karrierépítés. Regionális bontásban úgy tűnik, hogy ez a karrier-út inkább a vidéki származású, ám a munkavállalásuk révén a fővárosban (KMO régióban) élő végzettekhez köthető.

9. táblázat

A közgazdasági karrier faktorait alakító tényezők, 2011

Szignifikáns kapcsolatok többszörös regressziós elemzésben

Standardizálatlan beta együtthatók

*** $p < 0.001$; ** $p < 0.01$; * $p < 0.05$

		Vezetői	Nemzetközi	Szakmai
	Constans	-0,115	-0,216*	-0,812***
Képzési háttér	MA/egyetemi végzettségi szint	-0,021	0,159**	0,069
	A végzés éve 2008	0,171**	0,201***	0,123**
	Nappali tagozaton végzett	-0,136	-0,011	0,058
	Államilag támogatott képzés	-0,052	-0,050	0,065
	KMO-régióban tanult	0,041	0,136*	0,009
	Egyetemen végzett	-0,183**	-0,211**	0,148*
Tanulmányi többlet	Jó vagy jeles tanulmányi átlageredmény	-0,092	-0,101	0,212***
	A többiekhez viszonyítva jobban tanult	0,031	0,228***	0,029
	Újabb diplomát is szerzett	0,026	0,102*	0,109
	A közgazdasági diploma másoddiploma	0,148	0,220	0,038
	Jelenleg is a felsőoktatásban tanul	-0,105	-0,113	0,016
	Legalább 3 nyelvet ismer	0,008	0,194***	0,008
	Külföldi tanulmányok	0,164*	0,347***	0,078
Munkaerő-piaci kapcsolódás	Részt vett szakmai gyakorlaton	-0,054	0,039	0,049
	Tanulmányai alatt szakmai munkatapasztalatot szerzett	0,100	0,147**	0,275***
	A végzettség megszerzésekor is dolgozott	0,309***	-0,029	0,142*
	Tanulmányai alatt nem szakmai munkatapasztalatot szerzett	0,028	0,027	-0,200***

Szocio-demográfiai háttér	Férfi	0,198***	0,128*	0,176***
	Házass	0,156**	-0,279***	0,194**
	Szerkezetváltó középiskolában érettségizett	0,066	0,070	0,032
	Diplomás apa	0,071	-0,013	-0,118*
	Diplomás anya	-0,036	0,207**	0,068
	Átlagnál jobb anyagi helyzetű család	-0,011	-0,050	-0,009
	Családi szakmai kapcsolódás	0,057	0,004	0,059
	14 éves kori lakhelye a KMO régió	-0,090	0,141*	-0,193**
	Aktuális lakhelye a KMO régió	0,020	-0,340***	0,311***
R ²		0,129	0,142	0,149

A releváns háttérváltozók hatását a nyolcvanas évek vizsgálati dimenziói-ra szűkítve úgy tűnik, hogy a karrier-típusok alakításában a képzési tagozat mára elvesztette korábbi meghatározó szerepét. Megmaradt ugyanakkor az egyetemi/főiskolai intézményi típus hatása, ráadásul azonos irányultsággal: a külkereskedelmi/nemzetközi karriert inkább a főiskolán szerzett végzettség segíti, míg a szakmai karrier-dimenzióra az egyetemen szerzett diploma hat. Bár intézményi típus-hatásként definiáljuk az egyetem/főiskola dichotómiát, fontos látnunk, hogy míg a nyolcvanas években ez még a hozzárendelt képzési forma sajátosságait is magába foglalta (egyetemi avagy főiskolai képzések, diplomák), addig a 2011-es vizsgálatban ez már tisztán az intézményi formára vonatkozott. Mára a két intézmény-típus mindegyike több képzési szinten (BA/BSc, MA/MSc) bocsáthat ki végzetteket, amely azonban csak a nemzetközi karrier esetében hat (mint fentebb láthattuk, egymást némileg keresztezve). A szocio-demográfiai meghatározottságok közül a férfiak nyolcvanas években még nem egyértelmű karrier-előnye mára tisztán kimutatható, mindhárom vizsgált faktoron. A nők felsőoktatáson belüli arányának növekedésével tisztán látszik tehát az immár a képzésen belülről szoruló különbség, jól példázva az egyenlőtlenségek fennmaradását az esélyek számszerű növekedése mögött is.

Összegzés

Tanulmányunkban a frissdiplomások karrierjének feltárása helyett vizsgálati fókuszunk egy szakma karrier-útjának állomásaira irányult. A közgazdász-pálya alakulásának harminc év különbséggel elvégzett statikus vizsgálatából ennek az útnak a két állomása kirajzolható. Az évtizedes különbséggel párhuzamba állított frissdiplomás adatok alapján úgy tűnik, hogy a nyolcvanas években a professzionalizáció kezdeti szakaszában lévő közgazdasági szakmák a 2011-es

vizsgálat idejére jól körvonalazható, differenciálódott és a felsőoktatási képzés, kibocsátás felső szegmensébe sorolható professzióvá léptek elő. Ezt mind a jelentkezők és hallgatók összetétele, mind a képzési kínálat alakulása, mind pedig a frissdiplomások munkaerő-piaci bevétele egyértelműen alátámasztja. Vizsgálatunkból látható tehát, ahogyan egy szakma – nyilvánvalóan a társuló felsőoktatási és társadalmi-gazdasági folyamatok által meghatározva – helyet talál magának egyfelől a felsőoktatás, másfelől a munkaerő-piac felső szegmensében. Utóbbi jelenséget jól illusztrálják a közgazdasági frissdiplomások jövedelmi és illeszkedési mutatóin alapuló összehasonlító adatsorok.

A közgazdasági karrier dimenzióinak feltárása és az ezeket meghatározó háttérváltozók azonosítása azonban arra is enged következtetni, hogy a szakma változásai mögött az azt meghatározó törésvonalak egyfelől hatásaikban jelentősen átalakultak, másfelől azonban egy részük továbbra is relevánsan vizsgálható. Erre utal, ahogyan a harminc évvel később hasonló adatstruktúrával és módszertannal megismételt többváltozós elemzésben a nemi, vagy a képzési szerkezeti különbségek karrierre-gyakorolt hatásai továbbra is kirajzolódtak. Mondhatjuk tehát, hogy a frissdiplomás közgazdász-karrier vizsgálati eszközei és kutatási szemléletmódja a két vizsgálat közt eltelt harminc év alatt kevesebbet veszítettek relevanciájukból, mint a társadalmi-gazdasági közeg által determinált szakmai jellemzők. Ebből a szempontból vizsgálatunk akár a társadalomtudományi kutatás egyfajta értékmentési törekvésének is tekinthető.

Hivatkozások

- Andorka R. – Balázs J. – Elek S. – Hrubos I. – Lengyel Gy. (1986): A közgazdász diplomás fiatalok foglalkozási életpályája és életkörülményei. *Társadalomtudományi Közlemények* 3, 348–365.
- Formádi K. (2011): Piaci hatások a professzionalizáció folyamatának változásában. *Educatio* 2011/3. 291–303.
- Hrubos I. (1986): Közgazdász kohorszok pályafutásának összehasonlítása – szakmai karrier és egzisztenciális helyzet Az ifjúságpolitika tudományos megalapozását szolgáló kutatások MSZMP KB Társadalomtudományi Intézete, bulletin 9. 1–262.
- Hrubos I. (1987): A közgazdasági jellegű diplomások foglalkoztatottsági jellemzői. *Statistikai Szemle* 1987/1. 24–44.
- Hrubos I. (2002) Differenciálódás, diverzifikálódás és homogenizálódás a felsőoktatásban. *Educatio*, 2002/1. 96–106.
- Hrubos I. (2009): A sokféleség értelmezése és mérése. Kísérlet az európai felsőoktatási intézmények osztályozására. *Educatio* 2009/2. 18–31.
- Polónyi I. (2010): Foglalkoztathatóság, túlképzés, Bologna, *Educatio* 2010/3. 384–401.
- Róberti P. (2000): *Bővülő felsőoktatás – ki jut be?* *Educatio*, 2000/2. 79–94.
- Varga J. (2013): A pályakezdő diplomások munkaerő-piaci sikeressége 2011-ben. In.: Garai O. – Veroszta Zs. (Szerk.): *Frissdiplomások 2011*. *Educatio Nonprofit Kft.* 143–173.

- Várhalmi Z. – Czibik Á. – Dörgő B. (2013): Műszaki – informatikai és gazdasági végzettségű pályakezdők térbeli mobilitása és elhelyezkedése a versenyszférában. In.: Garai O. – Veroszta Zs. (Szerk.): Frissdiplomások 2011. Educatio Nonprofit Kft. 209–231.
- Veroszta Zs. (2008): A bekerülési esélyek időbeni alakulása. Felsőoktatási Műhely, 2008/2. 17–28.
- Veroszta Zs. (2011): Friss diplomával a turizmusban. Felsőoktatási Műhely, 2011/3. 61–78.
- Veroszta Zs. (2012): A felsőoktatás különböző szintjeire felvettek jellemzői. A 2006–2010 közötti időszak normál jelentkezési-felvételi eljárási adatainak elemzése. In.: Szemerszki M. (Szerk.): Az érettségtől a mesterképzésig. Továbbtanulás és szelekció. Oktatókutató Intézet, Budapest, 51–83.
- Veroszta Zs. (2013): Diplomás pályakövetési adatok 2012. Kutatási zárótanulmány. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Felsőoktatási Osztály, 2013. január

AZ ÜNNEPI KONFERENCIA PROGRAMJA

2013. május 2. 10:00 – 18:30

Felsőoktatásszociológiai konferencia Hrubos Ildikó 70. születésnapjára

Az MSZT oktatásszociológiai szakosztálya és a WJLF
Neveléstudományi tanszéke közös rendezvénye

HELYSZÍN:

1086 Budapest, Dankó u. 11., WJLF, Kline terem

Megközelítés: <http://oktatas.uni.hu/dankoutca.htm>

Időpont 2013. máj. 2., csütörtök 10 h–18.30 h

- 10 00 Nagy Péter Tibor (MSZT OSZ elnök): Megnyitó
1. szekció Elnököl Mészáros Tamás, egyetemi tanár, BCE
- 10 10 Csákó Mihály (CSc, egyetemi docens, WJLF/ELTE TÁTK): Bologna előtt és után
- 10 40 Berács József (DSc, egyetemi tanár, BCE): Vállalkozói egyetem – hazai lehetőségek
- 11 10 Biró Zsuzsanna Hanna (PhD jelölt, tud. munkatárs, ELTE PPK/ WJLF): A bölcsészdiploma értéke a két világháború között
- 11 40 Szünet
2. szekció Elnököl Forray R. Katalin egyetemi tanár, PTE
- 11 50 Nagy Péter Tibor (DSc, egyetemi tanár, WJLF/ELTE) Diplomások az elitben
- 12 20 Fehérvári Anikó (PhD, tudományos főmunkatárs, OFI): A felsőfokú szakképzés – az ismeretlenségből a süllyesztőbe
- 12 50 Lengyel György (DSc, egyetemi tanár, BCE): Az elit képzettsége
- 13.20 Ebédelési lehetőség a főiskola melegbúféjében
3. szekció Elnököl Veroszta Zsuzsa vezető elemző, Educatio Kft
- 14 10 Bander Katalin (PhD hallgató BCE-NFKK): A társadalmi szelekció új szinterei a felsőoktatásban – Nemzetközi hallgatói mobilitás
- 14 40 Polónyi István (CSc egyetemi tanár, DE KTK): Szép új világ a felsőoktatásban?

- 15 10 Róbert Péter (CSc, egyetemi tanár, tudományos főmunkatárs, SZE és MTA TK PTI): A tanulás foglalkozási és iskolai hozadéka
- 15 40 Sáska Géza (CSc, tud. főmunkatárs, ELTE TÁTK): A felsőoktatás expanziója a kilencvenes években Magyarországon
- 16 10 Szünet
4. szekció Elnököl Lukács Péter egyetemi tanár, WJLF/ELTE TÁTK OITK
- 16 20 Setényi János (PhD , címzetes egyetemi tanár, EKF): A nyílt forrású felsőoktatás expanziója
- 16 50 Szentannai Ágota (PhD, Román Rádió Román Rádiótársaság, Oral History Csoport, Bukarest elemző): Dimitrie Gusti munkássága a két világháború közötti román felsőoktatásban
- 17 20 Temesi József (CSc BCE NFKK egyetemi tanár): Európa – közel és mégis oly távol...
- 17 50 Veroszta Zsuzsanna (PhD Educatio Társ. Szolg. Nonprofit Kft. vezető elemző) Közgazdasági diploma a 80-as években és ma
- 18 20 Lukács Péter (WJLF Neveléstudományi tanszék, tanszékvezető) Zárszó

A konferencia megtekinthető:

<https://archive.org/details/FelsoktattsszociologiaiKonferenciaHrubosIldikd70.Sz.letsnapjai>

ÖSSZEFOGLALÓK

Bander Katalin

**A felsőoktatási egyenlőtlenségek új típusai –
Nemzetközi hallgatói mobilitás**

Az európai felsőoktatási rendszerek tömegesedése, a fiatal korosztályok növekvő arányú felsőoktatási részvétele következtében a felsőoktatáshoz kötődő egyenlőtlenségek jellege a 21. század elejére megváltozott. Napjainkra a bekerülés esélykülönbségei mellett egyre meghatározóbbá válnak a felsőoktatás rendszerén belüli egyenlőtlenségek, amelyek egyfelől a Bachelor és a Master szintek közötti átmenetnél, másfelől egy adott képzési szinten belül a felsőoktatási intézmények és képzési programok közötti választás, valamint a nemzetközi hallgatói mobilitásba való bekapcsolódás terén mutatkoznak meg. A tanulmány a nemzetközi hallgatói mobilitáshoz kapcsolódó egyenlőtlenségeket vizsgálja nemzetközi adatfelvételek (UOE, Eurostudent) adataira támaszkodva. Az európai trendekre koncentrálnó elemzés a hallgatói mobilitás részvételi arányainak alakulását az EU 2020-ig elérendő 20%-os célkitűzése fényében értékeli. A tanulmány bemutatja a hallgatói mobilitáshoz kötődő egyenlőtlenségek fő típusait, majd a külföldi tapasztalatszerzést akadályozó tényezőket és az akadályok lebontásának előrehaladását veszi számba az Eurostudent adatai, valamint az Európai Hallgatói Szövetség elemzése alapján.

*felsőoktatás, nemzetközi hallgatói mobilitás, Európa, egyenlőtlenségek típusai,
a mobilitás akadályai*

Biró Zsuzsanna Hanna

Középiskolai tanári karrier a 20. század első felében

A tanulmány az 1873–1945 között középiskolai tanári diplomát szerzett népesség karrierpályáját vizsgálja, két kérdést járva körbe: 1) Mennyit ért a tanári diploma a 20. század első felében az aktív korúak, a frissen végzettek, valamint

a fiatal pályakezdők körében? 2) Milyen módon hatott a vallás, az etnikai háttér illetve a nemi hovatartozás a középiskolai tanárok elhelyezkedésére?

Néhány fontos megállapítás az elemzésből: A századfordulóhoz képest a tanári diplomák értéke fokozatosan csökkent. A nők elhelyezkedési lehetőségeire pozitívan hatott a leányközépiskolák terjedése egészen az 1920-as évekig, Trianon után azonban erősen visszaesett a bölcsészdiplomával rendelkezők elhelyezkedési valószínűsége, ami különösen a fiatal pályakezdőket érintette hátrányosan. Konjunktúrateremtő ereje csak a területi visszacsatolásoknak volt az 1930-as évek végétől.

1945 előtt a saját iskolákkal nem vagy nem megfelelő számban rendelkező felekezetekhez tartozók előtt kétféle út állt nyitva: befogadtatás egy másik felekezet által, vagy érvényesülés a világi piacon. Előbbit a görög katolikusok és az evangélikusok használták ki eredményesen. Az állami, városi vagy magániskolák pedig elsősorban a zsidók, az unitáriusok és a görögkeletiek érvényesülését segítette.

A középiskolázás másik strukturáló tényezője a nemek szerinti elkülönítés. A 20. század első felében a nemi szeparáció erősödött, mindez nem jelentette azonban, hogy a férfiak ne pályázhattak volna leányiskolai állásokra is. Ez a húszas évek második felétől – pl. a zsidók számára – az érvényesülés egyik alternatív útvárává vált.

történetsszociológia, kollektív életútelelemzés, tanári karrier, osztott piac

Csákos Mihály

Bologna előtt: a szociológiai és a szociális képzés egy elfeledett reformtervéről

(ADALÉK A MAGYAR FELSOÓKTATÁS TÖRTÉNETÉHEZ)

A rendszerváltozással megváltozott a felsőoktatás intézményi környezete és lehetőség nyílt a hosszabb ideje szükségesnek tartott változások megkezdésére. Ebben a pezsgésben születtek olyan kezdeményezések, amelyek később – és ismét csak más feltételek között az ún. Bologna-rendszerben igyekeztek megvalósulni. Ez az emlékirat jellegű írás a magyar felsőoktatás-történetnek e szakaszához nyújt adalékot az ELTE Szociológiai és Szociálpolitikai Intézetében a kilencvenes évek elején kidolgozott reformprogram felidézésével.

oktatástörténet, felsőoktatás, ELTE, szociológia szak, szociális szakok, reformterv

Fehérvári Anikó

Felsőfokú szakképzés – az ismeretlenségből a sülylesztőbe

A tanulmány a felsőfokú szakképzés 15 éves történetét tekinti át. Bemutatja, hogy milyen körülmények között került bevezetésre, milyen okok húzódtak meg a háttérben, így utal a felsőoktatás expanziójára, illetve arra a sajátosságra, hogy Magyarországon egy erős középfokú szakképzésben kellett megtalálnia ennek az új képzésnek a helyét. Az írás az oktatáspolitikai vetület mellett arról is képet ad, hogy milyen célcsoportok számára indult a felsőfokú szakképzés és ezek a célcsoportok hogyan bővültek az elmúlt évek során. A képzés indulásakor elsősorban azok számára volt nyitott, akik nem kerültek be diplomát adó képzésekbe, de később már egy-egy kurrens szakma is vonzotta a hallgatókat ebbe a képzési típusba. Emellett az elmúlt évtized végén sok felsőoktatási kudarcot megélt fiatal számára is lehetőséget nyújtott ez a rövid ciklusú képzés.

A tanulmány összehasonlítja a felsőoktatásban tanuló más csoportokkal a felsőfokú szakképzésbe járókat. Bemutatja, hogy milyen különbségek vannak e hallgatói csoportok között az egyéni jellemzők (lakóhely, iskolai út, családi háttér, továbbtanulási szándékok, munkapiaci kilátások) alapján. Végezetül arra is utal, hogy a szakmapolitikai változások nyomán a felsőfokú szakképzésben milyen jövőbeni változások várhatók.

felsőoktatási expanzió, felsőfokú szakképzés, társadalmi mobilitás

Forray R. Katalin

Alternatív stratégiák a cigányok oktatásában

Kétféle oktatáspolitikai rendszer érvényesült a cigányok, romák iskolázásának támogatására. Az egyik a saját kultúrára helyezi a hangsúlyt, arra alapozva, hogy ennek támogatásával biztosíthatók számukra is az egyenlő szociális esélyek. A másik szerint a népcsoport hátrányos helyzetéből eredő nehézségek orvoslása a döntő. Mindkét oktatáspolitikai felfogásnak van pozitív és negatív oldala. Vajon meg tudják-e őrizni a romák kulturális örökségüket egy társadalmi versengésben? Hogyan tudnak profitálni a kulturális támogatásból, ha a társadalom alján helyezkednek el? Vajon egyformán támogató mindkét politika? Még hosszabb időre van szükség e kérdések megválaszolásához.

roma, cigány, oktatáspolitikai, kulturális sokféleség, szociális egyenlőség, hátrányos helyzet

Karády Viktor**Az érettségizők tanulmányi választásainak
történelmi dinamikájáról (1890–1941)**

A tanulmány a régi rendszer iskolastatisztikai adatszolgáltatásának egyik unikális darabját, az érettségizők pályaválasztására vonatkozó adatokat összegzi két táblázatban a dualista kor utolsó évtizedeitől a Horthy-korszak végéig. Az elemzés a gazdasági-politikai és társadalomtörténeti konjunktúrákat kísérli meg összekapcsolni a pályaválasztás erősen változó irányaival, melyek mögött felsejlenek az értelmiség modernizációjának és szakmai átrétegződésének, az értelmiségi piacok felvevő képességének, a demográfiai helyzet alakulásának és a felsőbb tanulmányokra készülő érettségiző aggregátum szerkezetének adottságai. A tanulmány helyszűke miatt nem tárgyal, de jelez egy sor további kutatási lehetőséget a rendelkezésre álló források alapján.

*szakmai mobilitás, tanulmányi szakválasztás, diákság, felsőoktatás,
iskolai stratégiák*

Kozma Tamás**Egyetemi oktatók Európában: Konferenciajegyzetek**

Az EUROAC kutatást (Az egyetemi pálya Európában) az Európai Tudomány Alapítvány kezdeményezte és támogatta abban a témakörében, amelynek címe: Felsőoktatás és társadalmi változás Európában. A kutatás középpontjában egy survey állott, amelyben tizenkét európai ország vett részt (Ausztria, Horvátország, Hollandia, Finnország, Németország, Olaszország, Írország, Portugália, Svájc, Norvégia, Nagy-Britannia, Lengyelország). A kutatási eredményeket nemzetközi konferencián ismertették Berlinben, 2012. július 4–6. között. A kutatás végeredményét így foglalhatnánk össze: az európai felsőoktatásban konvergencia és divergencia egyaránt megfigyelhető, mégis – A Bologna-folyamat ellenére – nem történt látványos közeledés az elmúlt évtizedben. Hasonló vonások az európai felsőoktatási rendszerekben: az oktatás és a kutatás összekapcsolása; az "egyetemi év" (tanév) felosztása; teljes állású felsőoktatók; a karrier utak, kezdve a doktorátussal és befejezve a professzorsággal; valamint a női felsőoktatók egyre növekvő aránya. Minden európai felsőoktatási rendszerben megtalálható az egyetemek és a főiskolák közti különbségtétel. Az egyes felsőoktatási rendszerek mégis mélyen beágyazódnak nemzeti tradícióikba. Lényegesen különbözik a felsőoktatók (fiatalabbak és idősebbek) társadalmi szerepe és megbecsültsége és ez tükröződik mind jövedelmeikben, mind pedig a kutatásra fordított időben; különbözik a kutatásra és oktatásra fordított idő (délén több az oktatás, észak-nyugaton pedig a kutatás); és különbözik az intézmények irányítása is (délén még mindig inkább önkormányzati,

míg észak-nyugaton jobban elterjedt a menedzserizmus). A szerző személyes élményei és megjegyzései megvilágítják részben az európai, részben pedig a hazai felsőoktatási kutatások történetét.

összehasonlító pedagógia, felsőoktatási kutatás, európai felsőoktatási rendszerek, felsőoktatási dolgozók

Lengyel György

A magyar gazdasági elit képzettsége nemzetközi összehasonlításban

A tanulmány három aspektusból vizsgálja, hogy milyen szerepe van a felsőfokú végzettségnek a gazdasági elit rekrutációjában. Először történelmi szociológiai kutatások adatait idézem fel. A magyar és a francia gazdasági elitben a felsőfokú végzettség szerepe az iparosítás kezdeteikor jelentősebb volt, mint az angolszász és német gazdasági elitek esetében. A vizsgálatok tanulsága az, hogy a diplomások aránya számottevően növekedett a gazdasági elit körében a 20. század folyamán, s az ezredfordulóra elérte a szaturációs szintet. Másodszor logisztikus regressziós modellek segítségével vizsgálom, hogy milyen volt a felsőfokú végzettség hatása a gazdasági elit rekrutációjára 1997-ben és egy évtizeddel később. A felsőfokú végzettség szerepe nagyságrendekkel nagyobb volt, mint a demográfiai tényezőké. A hatás egy évtized múlva valamelyest csökkent a magyar gazdasági elit esetében, de változatlanul fennáll, s erősebb, mint az európai országok átlagában. Végül egy 2007-es összehasonlító kutatás adataira támaszkodva bemutatom 17 európai ország gazdasági elitjének jellegzetességeit néhány kulturális erőforrás tekintetében. Átlagosan ötből három gazdasági vezető rendelkezett mester, illetve doktori fokozattal, ötből kettő közgazdasági diplomával, ugyancsak ötből kettő külföldi tanulmányokat is folytatott, s több idegen nyelven is beszélt. Ebben a vonatkozásban a magyar gazdasági elitet átlag fölött jellemezte a tudományos minősítéssel, közgazdasági diplomával, külföldi stúdiumokkal rendelkező vezetők aránya, ám átlag alatti a beszélt idegen nyelvek számát illetően.

gazdasági elit, felsőfokú képzettség, rekrutáció, kulturális erőforrások, Intune kutatás, komparatív vizsgálat

Nagy Péter Tibor Tudományszociológia és egyéni életút

Jelen tanulmány az oktatáskutatás – s különösen a felsőoktatás-kutatás mint önálló szakdiszciplína – sajátosan interdiszciplináris jellegét leíró tudományszociológiai elemzés kíván lenni. Az interdiszciplinaritás okainál és mozzanatainál néhány szóban szeretnénk rámutatni arra, hogy ezek a jelenségek hogyan nyilvánulnak meg Hrubos Ildikó tudományos útjában. A folyamatokra nem Hrubos Ildikó életútjából következtetünk, s Hrubos Ildikó pályáját nem magyarázzuk e folyamatokkal.

Az oktatáskutatás – mint rendszerleírás – eleve interdiszciplináris természetű volt. A legfontosabb előzményeket a statisztikusok munkásságában találhatjuk meg, míg az oktatási rendszert, az egyes iskolatípusok sorsát szisztematikusan leíró munkák elsősorban jogászok vagy közigazgatás-tudományi szakemberek munkái. Még a bölcsész-háttérűek is a közigazgatási rendszerleírás nyelvét alkalmazták, ha nem pedagógiai eszmékről, hanem konkrét iskolatípusokról akartak beszélni. A szociológia és a neveléstudomány kapcsolatának három fázisát különíthetjük el. Az elsőben a szociológusok még „kívülről” beszélnek az iskolai egyenlőtlenségekről, főképp a Társadalomtudományi Intézetből, a Szociológiai Intézetből, a KSH-ból. A második szakaszt az oktatáskutatással foglalkozó intézmények keletkezésével jellemezhetjük, míg a harmadik szakaszban oktatáskutatás önreflexiója már szociológiai módon történik. Hrubos Ildikó munkássága mindhárom szakaszhoz szervesen kötődik.

A közoktatás legfontosabb szereplői a bölcsész végzettségű tanárok, ezzel összefüggésben kutatói is inkább bölcsész, mint társadalomtudós végzettségűek. A felsőoktatás fontos szereplői ugyanakkor a társadalomtudósok (jogászok, közgazdászok, szociológusok), így ők is kiveszik részüket a felsőoktatás kutatásában is. A felsőoktatás kutatói között sok az intézményvezető is (Hrubos Ildikó rektorhelyettes is volt). Maga az oktatásszociológia, mint téma is profeszszionalizálódik a szociológiai mezőn belül, már nem a rétegződésszociológia része. Képviselői rangosak, két oktatásszociológust is választanak az MSZT elnökének, egyikőjük Hrubos Ildikó.

*oktatásszociológia, felsőoktatásszociológia, tudománytörténet,
19. század, 20. század, 21. század*

Polónyi István Szép új világ a felsőoktatásban?

A tanulmány a hazai felsőoktatás-politika 2010 utáni három évét elemzi, alapvetően a kormány konvergencia programjaihoz kapcsolódóan.

Az első strukturális reform program megtakarítási terve a felsőoktatási támogatásnak 2012-ben 12 milliárd, 2013-ban és 2014-ben pedig 38–38 milliárd forinttal való csökkentését írta elő. A 2010-es valamivel több, mint 200 milliárd forint felsőoktatási állami támogatás 2013-ra 156 milliárdra olvad. Tehát három év alatt a felsőoktatás állami támogatásának egynegyedét elvonta a konzervatív kormány.

Az elvonások nyomán kialakult költségvetési támogatás egyre kevésbé képes fedezni (a túlnyomórészt közalkalmazott) foglalkoztatottak fizetését. A 2013-as költségvetés radikális támogatás csökkenése nyomán az intézmények túlnyomó többsége költség-racionalizálásra és létszámleépítésre kényszerül.

A kormány tandíj-bevezetési elképzeléseket is megfogalmazott, amiktől azonban a diákmegmozdulások hatására visszalépett, viszont a végzetek meghatározott időre szóló hazai foglalkozási kötelezettségét bevezette. A kormány kapkodása és felsőoktatás ellenes kommunikációja elbizonytalanította a jelentkezőket. A jelentkezők száma közel harmadnyival esett vissza a kormányciklus alatt.

Alapvetően az elit egyetemek – pontosabban fogalmazva a társadalmi elit által igénybe vett egyetemek – jelentkezőinek száma csökkent a legkisebb mértékben, és az alsóbb rétegek által igénybe vett vidéki főiskolák esetében csökkent leginkább a jelentkezők száma.

2013. áprilisában jelent meg az új konvergencia program a korábbi programoknál lényegesen „puhább” hangnemet üt meg a felsőoktatással kapcsolatban. Forrásokat ígér, de nagyon vékonyan és nagyon szubjektíven csöpögtetett pénzekről van szó.

A racionalizálások következménye a felsőoktatás minőségének sokszoros romlása. Ilyen lesz a szép új világ a hazai felsőoktatásban.

felsőoktatási jelentkezés, felsőoktatás-politika, felsőoktatási jelentkezők rekrutációja

Pusztai Gabriella**„Nem biztos csak a kétes a szememnek...”****HALLGATÓI EREDMÉNYESSÉGI KONCEPCIÓK ÉS MUTATÓK****A FELSŐOKTATÁS-KUTATÁSBAN**

A felsőoktatás iránt megnövekedett társadalmi érdeklődés, a csökkenő erőforrásokért folyó verseny a figyelem középpontjába állította az intézményi teljesítmény és a produktivitás összemérésének problémáját. Kitiűtetett kérdéssé válik, hogy mennyit lépnek előre a hallgatók a tanulmányi évek alatt, hogyan és mivel járul hozzá az intézmény a hallgatói eredményességhez. Ez különösen fontos, ha számításba vesszük az intézményrendszer és az intézmények belső diverzitását és a hallgatótársadalom összetételének heterogenizálódását. Ennek következtében megkerülhetetlen a felsőoktatási eredményesség-fogalommal való kritikus szembenézés. Az oktatáskutatásban forgalomban levő egydimenziós eredményesség-felfogások hiányosságait felismerve egy többdimenziós mutató kialakítására törekedtünk.

felsőoktatási minőség, hallgatói teljesítmény, kognitív és affektív mutatók

Sáska Géza**A 1990 és 2010 között átalakuló köz- és felsőoktatás, röviden**

A rendszerváltás és a 2010-s választások közötti időszakban a magyar köz- és felsőoktatási rendszer jelentősen kiterjedt és szerkezete megváltozott, az érettségizettek és a diplomások száma megnövekedett, új, szelektív képzési formák születtek. A középfokú oktatás expanziója kisebb mértékű volt, mint a felsőoktatásé, következésképpen szerényebb tudású diákok is folytathatták tanulmányaikat. E hígulási folyamatot színvonalcsökkentésként élte át a közvélemény.

expanzió, közoktatás, felsőoktatás, rendszerváltás

Veroszta Zsuzsanna

Közgazdasági diploma a nyolcvanas években és ma

A tanulmány fókuszában a közgazdász szakma fejlődésének munkaerő-piaci kimenetre alapozott megragadása áll. A közgazdász pálya alakulásának harminc év különbséggel elvégzett két vizsgálata alapján a szakmai karrier-útjának két állomása rajzolódik ki. Az évtizedes különbséggel párhuzamba állított frissdiplomás adatok jól mutatják azt a nyolcvanas években indult professzionalizációt, amelynek révén 2011-re a közgazdász szakma jól körvonalazható, differenciálódott és a felsőoktatási képzés, kibocsátás felső szegmensébe sorolható professzióvá lépett elő. Mindezt egyfelől a jelentkezők és hallgatók összetétele, a képzési kínálat alakulása, másfelől pedig a frissdiplomások munkaerő-piaci bevétele támasztja alá.

közgazdasági diploma, felsőoktatás, professzionalizáció, munkaerő-piaci kibocsátás

ABSTRACTS

Katalin Bander

**New types of inequality in higher education –
International student mobility**

Due to the massification of European higher education systems and the increasing participation rates of young cohorts, by the beginning of the 21st century the nature of higher education inequalities has changed. Nowadays, besides the differences in chances of admission into universities, higher education inequalities are ever more likely to take place within the system of higher education itself. Inequalities in and through higher education are present in selection processes between the Bachelor and Master stages, in choices between higher education institutions and programs within a given stage, and also in the differing opportunities for participation in international student mobility programs. The study – based on data from international databases (UOE, Eurostudent) – investigates the inequalities relating to international student mobility. Concentrating on European trends, the analysis evaluates participation rates with regard to student mobility in the light of the 20 percent EU mobility benchmark, something which is to be achieved by 2020. The study presents the main types of inequality connected to student mobility, and – using data from Eurostudent and a recent analysis by the European Students' Union – summarizes the obstacles to international student mobility and the steps taken up to the present to remove them. Finally, it makes recommendations to further improve the availability of international study-related experience.

Higher education, international student mobility, Europe, types of inequality, obstacles to mobility

Zsuzsanna Hanna Biró

The teacher's career in the first half of the 20th century

The goal of this paper is to analyze the career-lines of graduates from teacher training at the Faculties of Arts and Sciences between 1873 and 1945 in Hungary; and it focuses on two main questions: 1) What was the value of the teacher's degree on the job market in the first half of the 20th century among the whole of the working population, freshly graduated persons and the young career starters? 2) What were the effects of the confession, ethnic background and the gender of the graduates on their careers as secondary school teachers?

Some important outcomes of the collective biographical analysis: compared to the turn of the century the value of the teacher's degree decreased gradually in the following few decades. The spread of girls' schools had a positive effect on the career of women up until the 1920s, but after World War I. the rate of employment among such graduates fell rapidly, which phenomenon especially affected new career starters in a negative way. A positive trend on the school market could be only registered from the end of the 1930s, that is, by the time of the re-annexation of territories.

Graduates whose religious denominations did not maintain any secondary schools or who had fewer schools than needed had two choices before 1945: their representatives could be employed at institutions of another denomination or they had to make a career on the secular school market. While the Greek Catholics and Lutherans were able to take advantage of the first alternative, the state, communal and private schools gave a chance primarily to Jewish, Unitarian or Orthodox candidates.

The second vital factor relating to the structure of the Hungarian secondary school system was separation by gender. In the first half of the 20th century, gender separation became more deeply engrained, which did not however mean that male graduates had no chance of getting employment when applying for teacher positions in girls' schools. From the end of the 1920s, it became one alternative among career paths for men, e.g. for those who had a Jewish background.

Social history, collective biography, teacher's career, segmental market

Mihály Csákó

**Before Bologna: a forgotten sociology-related reform plan
and social work programs**

(Additions to the history of higher education)

In Hungary, after the change of political system, the institutional environment of higher education was changed too, opening opportunities to transformations that had been needed for long time. Some initiatives born in these burgeoning times failed, though they were able to occur later, that is, in other conditions within the so-called Bologna system. In this article the author recalls his personal memories of the reform program elaborated at the Institute of Sociology and Social Policy of Eötvös Loránd University in the early nineties.

Higher education, history of higher education, ELTE, sociology MA program, social policy MA, social work MA, reform programs

Anikó Fehérvári

Higher vocational education – from obscurity to disappearance

This paper reviews the 15-year history of higher vocational education. It explains the circumstances in which it was introduced and the reasons existing in the background all referring to the expansion of higher education and to the special Hungarian 'situation' i.e. that it had to find its new place in the race among the strongest and most robust secondary education institutes. Alongside the political dimension, the paper also provides an insight into what the target groups of the higher vocational education were and how they expanded over the following years. Initially, such educational training was open especially to those who could not enter ISCED6 training; later on, though, attractive professions engaged students to this type of training. In addition, at the end of the last decade, this short-cycle training also gave many young people who had failed in other higher educational institutes another opportunity.

The study compares the students in higher vocational education to the ones in higher (general) education. It shows that differences exist between these groups of students involved based on individual characteristics (place of residence, school path, family background, studying intentions, job market outlook). Finally, it looks at – that is, given the policy changes in higher vocational education – what future changes might be expected.

Higher education, post-secondary education, social mobility

Katalin Forray R.

Alternative policy approaches regarding Roma education

There are two policy approaches with which to help Roma in their schooling. The first focuses on the sustainable development of each and every culture to the same extent; while the central value of the second is equal chances for different social and cultural groups or layers. Within the framework of the first idea, Roma have their own cultural values, ones that enable them to ensure an equal social position. According to the second framework, the Roma is a group with a social handicap, so any focus of support for them should have a tendency of ensuring a corresponding social status. There are pros and cons for both concepts, however. Can the Roma preserve their own cultural peculiarities if the latter policy reaches a state of total completion? How can the Roma, living on the edge of society, profit from the first conception? Should one examine and give effect to both policies equally? We still need a lot of time and perseverance to be able to find answers to these questions.

Roma, educational policy, cultural diversity, social equity, social handicap

Viktor Karády

Historical dynamics concerning higher educational choices among secondary school graduates (1890–1941)

The study makes use of a unique source of statistical information relating to the school system of the pre-socialist regime in Hungary; and it is summarized in two tables, ones showing the higher education options had by secondary school graduates from the last decades of the Dual Monarchy to the end of the Horthy era. The analyses attempt to connect the changing patterns of higher educational choices within the context of given socio-historical, political and economic junctures. Behind the latter various characteristics of the process of modernization and the professional re-stratification of the intellectual middle classes, the accessibility of intellectual markets, the ever-changing demographic situation and the composition of the clusters of secondary school graduates loom large. The paper refers to – but cannot, due to lack of space, dwell upon – a number of further fields that need exploring on the basis of similarly available data sources.

Professional mobility, study choices, students, higher education, educational strategies

Tamas Kozma

The Academic Profession in Europe: Conference Notes

The EUROAC study (The Academic Profession in Europe) was initiated and supported by the European Science Foundation within the thematic area of "Higher Education and Social Change in Europe". Its key project was a survey conducted in twelve European countries (Austria, Croatia, Finland, Germany, Ireland, Italy, Netherland, Norway, Poland, Portugal, Switzerland, the UK) between 2010–2011. The research's findings were presented at an international conference in Berlin (Germany), June 4–6, 2012. The conclusions of the findings were that convergence and divergence has taken place in the European higher education systems yet – in spite of the Bologna Process – no crucial convergence has taken place during the last decade. Similar features had by European higher education systems are: a combination of research and teaching; the division of the academic year; fully employed academics as the core of universities; a career path beginning with a doctorate and ending with a professorate; and the growing number (rates) of women within Academia. Almost all European systems have both university and college routes to follow. The national systems of Europe, however, are still bound by national traditions. They differ greatly from each other as regard social function(s) and concerning junior and senior academics – which is reflected in such persons' working hours as well as the time spent on research/teaching, the percentage of the time spent on research and teaching (that is, more teaching in South European universities, more research in the North-West) and the way of governing institutions (collegial governing in the South, the impact of New Public Management in the North-West). With his personal remarks the author endeavors to provide a historical overview of higher education studies in Europe and in Hungary over the past twenty years.

Comparative education, higher education research, European higher education, academic working condition

György Lengyel

The educational background of Hungarian economic elites with an international comparison

The paper investigates three aspects of the role of higher education in the recruitment of economic elites. First, relying upon the results of historical sociological research, it demonstrates that at the beginning of the time of modernization the role of education in the selection of business leaders was higher among the Hungarian and French business elites than among their Anglo-Saxon and German counterparts. The results of these studies show that the proportion of

persons with a diploma grew significantly within the economic elites during the 20th century, and it reached the saturation level around the Millenium.

Second, we investigate the role of higher education as compared to the demographic variables in 1997 with the help of logistical regression models – and we can see that university education significantly influenced people's chances of getting into the business elite; and the impact of this phenomenon was greater as regards magnitudes compared with what we witness with demographic variables. Although this showed a decrease during the next decade in the case of the Hungarian elite, it is still stronger than the European average.

Economic elite, higher education, recruitment, cultural resources, Intune research, comparative study

Péter Tibor Nagy

The sociology of science and the individual career path

This study offers a sociological description of the interdisciplinary features of the sociology of education, and especially the sociology of higher education. When we describe reasons and moments of interdisciplinarity, we wish to demonstrate how these features appear in the academic route taken by Prof. Hrubos. The tendencies seen are not to be explained via the Hrubos biography – and the elements existing in Hrubos' biography cannot be explained by the tendencies seen; yet the biography illustrates the tendencies, and the tendencies do offer a framework for elements seen in the biography. Educational system research has deep interdisciplinary roots, ones going back to the 19th century – for the first experts of the system of education had an academic background as statisticians. Educational experts educated in the philosophy of art used the language of the law and public administration when they wished to speak about the education system (and not about pedagogical theories). Sociology's influence had three phases in the field of education. In the first phase, in the 1960s, sociologists 'explained' educational systems, and these academics were employed not by academic bodies from the area of educational science but by academic offices of the social sciences and statistics. (Hrubos was employed by the Central Statistical Office, too.) In the second phase, academic bodies from the educational sciences started to work together with social scientists in describing the educational system. (Hrubos worked – alongside her position at the Economics University – for the Hungarian Institute of Educational Research, and for the Board of Review „Educatio“). In the third phase, academics belonging to faculties of educational sciences make use of the tools of sociology, sociometrics etc. (In 2000, Hrubos led a sociological project that was able to describe the PhD holder of education .) The most important actors in public education are secondary school teachers – trained in faculties of arts; and pub-

lic education researchers have been mostly trained in faculties of art. Social scientists – lawyers, economists etc. – held several key positions as actors in the area of higher education; and researchers of higher education that were trained as economists, sociologists and lawyers did, too. There are several institutional, top leaders among higher education researchers. (Prof Hrubos was a vice rector of Corvinus University, Budapest). The sociology of education went on to become a separate field within sociology – earlier, it was only a branch and subfield of stratification sociology. Sociology of education representatives have high prestige in the world of sociology. Indeed, since the collapse of communism, two such persons have been elected to the presidency of the Hungarian Association of Sociologists – and Ildikó Hrubos was one of them.

Sociology of education, sociology of higher education, history of science, 19th century, 20th century, 21st century

István Polónyi

A 'Brave New World' in Higher Education?

The study investigates national higher education policy in the 2010–2013 period, focusing its relation to the government's convergence programs.

The first program of the country's structural reform planned to save 12 billion HUF in 2012, 38 billion in 2013 and 38 billion in 2014. In 2010, public support of higher education was 200 billion HUF, and it fell, in 2013, to 156 billion HUF. So in just over three years the conservative government reduced by one quarter state support for higher education.

In the wake of such budget cuts, support is less and less able to cover the salaries of (predominantly public servant) employees. Following the 2013 budget the vast majority of institutions forced institutions to make layoffs and undertake cost cutting.

The government tuition plans had been formulated but it was withdrawn because of student demonstrations but introduced the order,

that the new graduates have to work for local employers for some years. Precipitance and communications of the government make the situation of higher education candidates very instable. In the 2010–2014 period the number of applicants wishing to go into higher education fell by nearly a third.

Basically, with the elite-universities – precisely universities, visited by the children of social elite – the decreasing was less intensive. The rural colleges, visited mainly by lower social classes suffered the greatest decline in the number of applicants. In April of 2013 the new convergence program have been issued. Comparing to previous programs it has a significantly "softer" tone to concerning the higher education. It promised resources, though a very thin and very subjective trickle of money was involved.

The restrictions led to a general decline in the quality of higher education – and this is the domestic face of the brave new world of higher education.

Application to higher education, higher education policy, recruitment of applicants to higher education

Gabriella Pusztai

Concepts on student success in higher education research

Increased public interest in higher education and competition for the decreasing amount of resources have called attention to the problem of the comparability of institutions with respect to performance and productivity. High priority is given to how much progress students make during their years of study and how the institution contributes to student learning outcome. It is an outstandingly important question given the inner diversity of institutions and of the entire institutional system and the increasing heterogeneity of the student population. Consequently it is also unavoidable to review the concept of learning outcome in higher education in a critical way. Having realized the shortcomings of prevalent one-dimensional approaches to learning outcome in education research, we planned to look for the multidimensional achievement indicator.

Assessment and evaluation in higher education, student achievement, cognitive and affective outcomes

Géza Sáska

Changes in public and higher education from 1990 to 2010, in brief

In the period between the 1989 change of regime and the 2010 general elections, Hungarian public secondary and higher education systems have seen a significant degree of expansion. Their structures have changed and the number of graduating students from both high schools and universities has increased. Also, new and socially selective forms of education have evolved. The expansion of secondary education took place at a slower pace – and to a lesser extent – than did higher education. As a result, students with more modest skills were able to continue their studies at higher educational institutions. This process of expanding public education has been felt by the general public as a lowering of the quality of education.

Expansion, public education, higher education, political change

Zsuzsanna Veroszta

Degree in economics in the '80s and today

The study focuses on the development processes of economics as a profession on the basis of labour market outcomes. An examination of the career paths of economics degree holders points to two stages of a professionalization process that has occurred over the last 30 years. Parallel sets of graduates data clearly indicates the progress of this process, which had led to a well-defined, differentiated and highly commended character for the economics profession by 2011. This is supported on the one hand (from the perspective of higher education) by the composition of applicants and the training structure, and on the other hand (from labor markets perspective) by favorable labour market outcomes.

Degree in economics, higher education, professionalization, labour market outcomes

A „TÁRSADALOM ÉS OKTATÁS” SOROZAT NEGYEDSZÁZADA

SOROZATSZERKESZTŐK:

LISKÓ ILONA, LUKÁCS PÉTER, NAGY PÉTER TIBOR, SÁSKA GÉZA

Lukács Péter – Várhegyi György: Csak reformot ne ...

Kozma Tamás: Kié az iskola? Mihály Ottó: Iskola és pluralizmus

Nagy Mária: Pedagógusok, bérek, érdekek

Sáska Géza – Vidákovich Tibor: Tanterv vagy vizsga?

Péteri Gábor: Mire, mennyit, hogyan?

Lukács Péter: Színvonal és szelekció

Saad József: Regionális együttműködés a felsőoktatásban

Nagy Péter Tibor: A magyar oktatás második államosítása

Setényi János: Harc a középiskoláért

Kozma Tamás-Lukács Péter: Szabad legyen, vagy kötelező?

Kozma Tamás: Reformvitáink

Sáska Géza: Ciklikusság és centralizáció .

Halász Gábor: Az oktatás jövője és az európai kihívás

Andor Mihály – Liskó Ilona: Az utolsó igazgatóválasztás

Ladányi János: Rétegződés és szelekció a felsőoktatásban

Hrubos Ildikó: Az ismeretlen szakképzés. Az AIFSZ kutatásának tapasztalatai.

Kelemen Elemér: Hagyomány és korszerűség oktatáspolitikai a 19–20. századi Magyarországon

Nagy Péter Tibor: Hajszálcsövek és nyomáscsoportok: oktatáspolitikai a 19–20. századi Magyarországon

Kozma Tamás: Határokon innen, határokon túl: regionális változások az oktatásban, 1990–2000

Havas Gábor – Kemény István – Liskó Ilona: Cigány gyerekek az általános iskolában

Hrubos Ildikó- Szentannai Ágota – Veroszta Zsuzsanna: A „bolognai folyamat”: az európai felsőoktatási térség gondolatának megjelenése és a megvalósítás esélyei

Forray R. Katalin-Hegedűs T. András: Cigányok, iskola, oktatáspolitikai

Hrubos Ildikó: A gazdálkodó egyetem

Polónyi István: A hazai oktatás gazdasági jellemzői a 20–21. századfordulón

Lukács Péter- Nagy Péter Tibor: Oktatáspolitikai válogatás a hazai szakirodalomból

Kozma Tamás – Rébay Magdolna: Kisebbségi oktatás Közép Európában

Lukács Péter: A felsőoktatás tömegesedése

Karády Viktor: A francia egyetem Napóleontól Vichyig

Kozma Tamás – Rébay Magdolna: Felsőoktatási akkreditáció Közép-Európában /

Bajomi Iván: Konfliktusok és konszenzusképzés az oktatásban

Havas Gábor – Liskó Ilona: Óvodától a szakmáig

Sáska Géza: Rendszerek és váltások

Sáska Géza: Közműveltség és magántudás

Nagy Péter Tibor: Utak felfelé: oktatás és társadalmi mobilitás a 19–20. századi Magyarországon Mazsu János: Tanulmányok a magyar értelmiség társadalomtörténetéhez, 1825–1914

Polónyi István: Az aranykor vége – bezárnak-e a papírgyárak?: a hazai felsőoktatás rendszerváltás utáni 20 éve – oktatásgazdasági és oktatáspolitikai nézőpontból /

Nagy Péter Tibor-Veroszta Zsuzsanna: A felsőoktatás kutatása. Tisztelgő kötet Hrubos Ildikó születésnapjára

A régebbi kötetek a neten elérhetőek: <http://oktatas.uni.hu/tarsadalomesoktatas.htm>



Hrubos Ildikó a budapesti közgazdaság-tudományi egyetemen végzett 1965-ben, ahova –a KSH-t és a Buváti-t útbaejtve – már négy év múlva vissza is érkezett, hogy tanársegéd legyen, majd azután ehhez az intézményhez mindvégig hűséges maradjon, 1997-ben professzorságot nyerve. Ez az egyetem mindig interdiszciplináris társadalomtudományi kutatóhely volt, ahol történészek, földrajzok, szociológusok is otthonra leltek, sőt vezető pozícióhoz is jutottak. Mégis jelentős eseménynek számított, hogy az egyetemen belül önálló Társadalomtudományi Kar jöhetett létre – ezen a néven, tehát önálló karként megelőzve az ELTE-t is –, s ennek a karnak dékánja lesz 1990-ben az akkor már négyéves docensi és dékánhelyettesi múlttal rendelkező Hrubos Ildikó.

Szakmai elismertségének egyik jele az is, hogy 2013. május 2-án az MSZT Oktatásszociológiai Szakosztálya és a WJLF Neveléstudományi tanszéke közös felsőoktatás-szociológiai konferenciát rendezett Hrubos Ildikó 70. születésnapjára (<http://konferenciakalauz.hu/konferenciak/17109>), melynek előadásait és vitáit – köztük az ünnepelt hozzászólásait – videokiadvány is dokumentálja. (<https://archive.org/details/Hrubos70>). Ehhez a konferenciához kapcsolódik a néhány magánszemély és az ISC Alapítvány támogatásának köszönhetően a negyedszázados *Társadalom és oktatás* sorozatban megjelenő tisztelegő kötetünk is.

