

DIPLOMÁSOK

A DIPLOMÁSOK SZÁMA ÉS ÖSSZETÉTELE

STATISZTIKAI ELEMZÉS

ETANULMÁNY A FELSŐFOKÚ KÉPZETTSÉGŰEK számának és arányának alakulását vizsgálja, minthogy azonban a diplomás-állomány alapvető utánpótlási forrása a felsőoktatás, a hallgatók és az oklevelet szerzettek számának alakulásával is foglalkoznunk kell. Mind a magyar felsőoktatás „helyének” megjelölése, mind pedig a népesség és az aktív keresők képzettségi szintjének értékelése érdekében szükséges a nemzetközi összehasonlítás alkalmazása is.

A magyar felsőoktatás mennyisége fejlődése az 50-es évek elejétől a 80-as évek végéig a tervgazdálkodás rendszerének keretei között alapvetően a többi államszocialista ország trendjeinek megfelelően alakult, a 70-es évek közepéig az átlagosnál nagyobb létszámingadozásokkal. Az 50-es évek elején – az erőltetett ütemű felhalmozással és iparosítással összefüggésben – a hallgatólétszám nagyarányú, ugrásszerű növekedésére került sor. A magyar felsőoktatás ekkor – a népességhez viszonyított hallgatólétszámot tekintve – az európai „élmezőnyben” foglalt helyet, megelőzve egy kivételével valamennyi fejlett tőkés országot (amelyekben a felsőoktatás expanziója még nem kezdődött el). 1954 után azonban, a gazdaságfejlesztési tervek korrekciója nyomán a felvételi keretszámokat drasztikusan csökkentették, és a hallgatók száma – 1956 következményeit is figyelembe véve – 1953/54 és 1958/59 között csaknem a felére csökkent. A 60-as évek első felében – több körülménnyel összefüggésben – ismét „nagy ugrás” történt; a hallgatólétszám növekedésének mértéke ezekben az években Európában Magyarországon volt a legmagasabb. 1965 után – a vonatkozó oktatáspolitikai döntés alapján – a nappali tagozatos hallgatólétszám növekedésének üteme mérséklődött, míg az esti és levelező hallgatók száma, s ennek következtében az összhallgató-létszám is csökkent, majd a 70-es évek első felében csak kismértékben emelkedett. Ennek következtében – minthogy a nyugat- és észak-európai országokban szélesan kibontakozott a felsőoktatás expanziója – Magyarország 1970-ben az európai országok sorában már az utolsó előtti helyre szorult.

A világgazdasági szerkezeti válság súlyos következményekkel járt a világgazdaság új fejlődési irányainak követésére alacsonyabb gazdasági fejlettségi szintjük, többé-kevésbé korszerűtlen gazdasági struktúrájuk és merev politikai rendszerük miatt nem képes államszocialista országok felsőoktatásának alakulására. Ez vonatkozott Magyar-

országra is, ahol – a mindinkább anakronisztikussá váló felvételi keretszám-rendszer fenntartásával és a felvételi létszámok elsődlegesen pénzügyi okokból alacsony szinten tartásával – a hallgatólétszám lényegében stagnált, és ennek folytán a magyar felsőoktatás a 80-as években tartósan az európai mezőny legvégén foglalt helyet. Az ez idő tájt született párt- és kormányhatározatok – a jövőt illetően – a hallgatólétszám differenciált emelését és a felvételi rendszer rugalmasabbá tételét tartalmazták, az évtized végéig azonban e téren változás nem történt. (A hallgatólétszám alakulására lásd az 1. táblázatot.)

1. TÁBLÁZAT

A hallgatók és az oklevelet szerzettek számának és arányának alakulása

Tanév	A hallgatók ¹			Az oklevelet szerzettek ¹	
	száma	a 20–24 éves népességhez viszo- nyított aránya	Év	száma	a 20–24 éves népességhez viszo- nyított aránya
1960/61 ²	44 585	6,5	1960 ²	5 628	0,8
1970/71 ²	84 040	10,3	1970 ²	19 115	2,4
1980/81 ²	104 528	13,8	1980 ²	28 411	3,6
1990/91	108 266	15,5	1990 ³	25 822	3,7
2001/02	349 301	44,7	2000	57 056	7,2
Növekedés ⁴ (%)	783,4		Növekedés ⁴ (%)	1 013,8	

1 A szakorvos- és szakgyógyyszerész-képzés nélkül.

2 Az egyházi és a katonai felsőoktatási intézmények, valamint a Rendőrtiszti Főiskola adatai nélkül.

3 A szakközgazdász-képzés nélkül.

4 1960/61, ill. 1960 = 100.

A rendszerváltozást követően az oktatáspolitikában a hallgatólétszám növelésének, a fejlett európai országok utolérésének célkitűzése fokozott hangsúlyt kapott. Már ezt megelőzőleg 1989-ben a felvételi keretszámok felvételi irányszámokra módosultak, és az 1985. évi oktatási törvény 1990. március 1-jei módosítása a jelentkezők bizonyos köre esetében lehetővé tette a felvételi vizsga mellőzését. Az 1990/91. tanévtől azután a felvételi kötöttségek megszüntetésével és a felvételre jelentkezők számának emelkedésével a hallgatólétszám fokozatosan és rendkívül nagy mértékben növekedett. 1990/91 és 2001/02 között az összhallgató-létszám 232 százalékkal nőtt, ezen belül a nappali hallgatók száma 187, az esti, a levelező és az időközben bevezetett távoktatásban tanulóké 210 százalékkal, a legnagyobb mértékben pedig, több mint hat és félszeresére a szakirányú továbbképzésben résztvevőké.

Az oklevelet szerzettek száma is fokozatosan, 1990 és 2000 között 121 százalékkal nőtt. (Az oklevelet szerzettek számának alakulására lásd ugyancsak az 1. táblázatot.) Az oklevelet szerzettek száma növekedésének a hallgatólétszáméhoz képest alacsonyabb mértéke részben a fáziseltolódással függ össze, részben pedig az intézmények jó részében – főleg azokban, amelyekben a felvételi vizsgát mellőzték – a jelentős lemorzsolódással. Jóllehet a felvételi rendszer részben módosult, a jövőben – mint az a felsőoktatás expanziójának kísérőjelenségeként Európa szerte tapasztalható – a drop-

out arányok további növekedésére lehet számítani. (1996 körüli OECD-adatok szerint egyébként 12 fejlett európai ország közül az egyetemi szintű képzésben a dropout arányok csak négyben voltak alacsonyabbak 30 százaléknál, ugyancsak négyben 30–40 százalék közöttiek, négyben pedig 40 százaléknál is magasabbak.)

A nőhallgatók száma, a nők még 1946-ban törvényben is deklarált „egyetemi emancipációját” követően fokozatosan, a férfi hallgatókénál nagyobb mértékben, 1960–1990 között több, mint háromszorosára növekedett. A rendszerváltozás után a nőhallgatók száma 267, az oklevelet szerzett nőké pedig 148 százalékkal nőtt. A nők aránya mind a hallgatólétszámon, mind az oklevelet szerzettkék számán belül – fokozatos emelkedés után – jelenleg már közel 60 százalék. (A nőhallgatók számára és arányára lásd a 2. táblázatot.)

2. TÁBLÁZAT

A nőhallgatók és az oklevelet szerzett nők számának és arányának alakulása

Tanév	A nőhallgatók			Az oklevelet szerzett nők	
	száma	az összhallgatólétszámhoz viszonyított aránya	Év	száma	az összhallgatólétszámhoz viszonyított aránya
1960/61	13 035	29,2	1960	..	..
1970/71	34 432	41,0	1970	7 984	41,8
1980/81	50 899	48,7	1980	15 137	53,3
1990/91	52 352	48,4	1990	13 752	53,3
2001/02	192 157	55,0	2000	34 146	59,8
Növekedés (%)	1 474,2		Növekedés ¹ (%)	427,7	

Az 1990/91. tanévben a hallgatók esetében a szakközgazdász-képzés nélkül; lásd továbbá az 1. táblázat megjegyzéseit.

¹ 1960/61, ill. 1970 = 100.

A felsőoktatás fentiekben vázolt – bár 1990-ig korántsem egyenletes – fejlődése eredményeként *jelentős mértékben nőtt a felsőfokú végzettséggel rendelkezők száma*. A 25 éven felüli felsőfokú képzettségű népesség száma 1949 és 1990 között több mint hat és félszeresére, az azonos korú népességhez viszonyított aránya pedig 1,7-ről 10,1 százalékra növekedett. A felsőfokú képzettségű aktív keresők száma 622,5 százalékkal, míg aránya 1,9-ről 12,3 százalékra nőtt. A 90-es években a felsőfokú képzettségű népesség száma közel 20, míg az aktív keresőké 21,6 százalékkal növekedett. (Lásd a 3. táblázatot.) A felsőfokú képzettségű nők számának növekedése 1949 és 1990 között nagyobb mértékű – több, mint tizenkilencszeres – volt mind a 25 évnél idősebb népesség, mind pedig az aktív keresők esetében, arányuk pedig 0,5, ill. 0,9 százalékról 8,7, ill. 12,7 százalékra nőtt. A 90-es években a növekedés mértéke mintegy 33 százalék volt. Az aktív kereső nőkhöz viszonyított magasabb arány természetesen összefügg a nők alacsonyabb aktivitási rátájával is. Figyelemre méltó, hogy a felsőfokú képzettségű aktív keresők között a nők aránya jelenleg már meghaladja az 50 százalékot. (A felsőfokú képzettségű nők számára és arányára lásd a 4. táblázatot.)

3. TÁBLÁZAT

A felsőfokú képzettségűek számának és arányának alakulása

Év	A 25 éves és idősebb felsőfokú képzettségű népesség		A felsőfokú képzettségű aktív keresők	
	száma	az azonos korú népességhez viszo- nyított aránya	száma	az azonos korú népességhez viszo- nyított aránya
1949 ¹	90 891	1,7	76 798	1,9
1960 ¹	163 005	2,7	151 129	3,2
1970 ¹	272 741	4,2	257 543	5,2
1980 ¹	448 094	6,5	412 219	8,1
1990 ¹	687 620	10,1	554 835	12,3
2001 ²	824 794	10,8	674 405	16,5
Növekedés ³ (%)	907,5		878,2	

1 Népszámlálási adatok.

2 A munkaerő-felmérésnek a 25–74 éves korúakra, ill. az aktív keresők esetében a 15–74 éves korúakra vonatkozó adata.

3 1949 = 100.

4. TÁBLÁZAT

A felsőfokú képzettségű nők számának és arányának alakulása

Év	A 25 éves és idősebb nők		A felsőfokú képzettségű aktív kereső nők		
	száma	a 25 éves és idősebb női népességhez viszonyított aránya	száma	az aktív kereső nőkhöz	az összes aktív keresőhöz
viszonyított aránya					
1949	14 803	0,5	10 741	0,9	14,0
1960	36 229	1,1	33 412	2,0	22,1
1970	80 595	2,3	77 828	3,8	30,2
1980	170 032	4,6	161 529	7,3	39,2
1990	316 919	8,7	255 261	12,7	46,0
2001	424 074	12,9	340 654	18,7	50,5
Növekedés (%)	2 864,8		3 171,5		

Lásd a 3. táblázat megjegyzéseit.

Vizsgáljuk meg, hogyan alakult az előzőekben vázolt növekedés eredményeként *a magyar felsőoktatás nemzetközi „helyezése” és a felsőfokú képzettségűek aránya*. A 20–24 éves populációhoz viszonyítva Magyarország a hallgatólétszám tekintetében jelenleg 24 ország közül a 15. helyet foglalja el, és lényegében a „középmezőnyhöz” tartozik. Ezzel kapcsolatban figyelembe kell venni azt a körülményt is, hogy számos európai országban a tényleges tanulmányi idő igen magas, ami magától értetődően az arányokat is befolyásolja. (Németországban pl. 1999-ben az effektív tanulmányi idő a

természettudományi szakképzésben 13,7, a mérnökképzésben 13,9, az orvosképzésben és a gimnáziumi tanárképzésben egyaránt 14,4 szemeszter volt, de még a szakfőiskolai képzésben is 9,6 félév.) Az oklevelet szerzettek esetében hazánk 22 ország közül a 12. helyen áll, ugyancsak a középmezőnyben. (Lásd az 5. táblázatot.)

5. TÁBLÁZAT

A hallgatók és az oklevelet szerzettek számának a 20–24 éves korú népességhez viszonyított aránya (%)

Ország	Hallgató	Oklevelet szerzett	Ország	Hallgató	Oklevelet szerzett
Ausztria	54,3 ³	4,0 ⁶	Lengyelország	61,0 ³	11,9 ⁸
Bulgária	40,1 ³	7,5 ⁷	Magyarország	44,7 ⁴	7,2 ⁸
Csehország	27,4 ³	4,1 ⁷	Németország	44,9 ³	6,8 ⁷
Dánia	55,8 ²	10,7 ⁶	Norvégia	69,6 ³	17,7 ⁵
Egyesült Királyság	58,0 ³	12,9 ⁷	Olaszország	46,6 ²	4,4 ⁶
Észtország	58,7 ⁴	..	Portugália	41,4 ¹	5,5 ⁵
Finnország	85,2 ³	11,3 ⁷	Románia	31,0 ³	5,3 ⁷
Franciaország	56,5 ³	15,8 ⁶	Spanyolország	54,9 ¹	6,5 ⁶
Görögország	30,9 ³	4,3 ⁵	Svájc	39,1 ³	11,2 ⁷
Hollandia	52,4 ³	..	Svédország	69,3 ³	8,2 ⁷
Horvátország	33,9 ³	4,6 ⁷	Szlovákia	28,2 ³	4,0 ⁷
Írország	45,7 ¹	11,8 ⁵	Szlovénia	58,9 ³	7,6 ⁷

1 1998/1999; 2 1999/2000; 3 2000/2001; 4 2001/2002 5 1997, 6 1999; 7 2000; 8 2001

A felsőoktatás 90-es évekbeli expanziója, növekvő output-ja a felsőfokú képzettségű népesség és aktív keresők számában természetesen még csak kisebb mértékben tükröződött. A felsőfokú végzettségű, 25 éven felüli népességnek az azonos korú népességhez viszonyított jelenleg 11 százalék körüli aránya jóval alacsonyabb a nyugat- és észak-európai országok zömének többnyire 20 százalék fölötti arányánál. Az aktív keresőket illetően hazánk 23 ország közül a 15. helyen áll, ugyancsak lényegesen elmaradva a nyugat- és észak-európai országok mögött. (Lásd a 6. táblázatot.) Az aktív kereső nők esetében Magyarország 19 ország közül a 12. helyet foglalja el.

Ismeretes, hogy egyes közgazdászok már régebben is a felsőoktatás méretei, valamint a lakosság képzettségi szintje és a gazdasági fejlettségi szint (az egy főre jutó GDP) között szoros kapcsolatot tételeztek fel. A vonatkozó adatok alapján azonban azt állapíthatjuk meg, hogy a gazdasági fejlettségi szint a felsőoktatás finanszírozására valóban jelentős mértékben hatást gyakorol, a felsőoktatás kibocsátását és ennek eredményeként a felsőfokú képzettségűek számát azonban a vizsgált európai országokban jórészt az határozza meg, hogy mikor kezdődött el a felsőoktatás expanziója és milyen mértékű a felsőoktatás diverzifikáltsága, a rövidebb tanulmányi idejű képzési formák kiterjedtsége, a volt államszocialista országoknál pedig figyelembe kell venni a korábbi felvételi korlátozások következményeit is. Ez teszi érthetővé, hogy pl. a gazdaságilag jóval fejlettebb, de a felsőoktatást csak kevésbé, ill. késve diverzifikált Ausztriában és Olaszországban a felsőfokú képzettségűek aránya lényegesen alacso-

nyabb, mint Görögországban, ahol a felsőoktatás jelentős nagyságú nem egyetemi szektora már korábban kiépült. De ezt láthatjuk a volt államszocialista országok esetében is: Bulgáriában és Magyarországon jóval magasabb a felsőfokú képzettségű aktív keresők aránya, mint a gazdaságilag fejlettebb Csehországban, ahol 1990-ig rövid idejű képzés egyáltalán nem folyt. (E kérdésre lásd ugyancsak a 6. táblázatot.)

6. TÁBLÁZAT

22 ország sorrendje az egy főre jutó GDP nagysága és a felsőfokú képzettségű aktív keresők aránya szerint

Ország	Az egy főre jutó GDP (kurrens USD PPPs) ¹	Ország	Év	A felsőfokú képzettségű aktív keresőknek a gazdaságilag aktív népességhez viszonyított aránya
1. Írország	31 400	1. Írország	1999	33,8
2. Norvégia	31 100	2. Belgium	2000	31,9
3. Svájc	31 000	3. Finnország	1999	31,2
4. Dánia	29 900	4. Svédország	2000	29,6
5. Hollandia	28 600	5. Norvégia	1998	28,4
6. Ausztria	27 800	6. Görögország	2000	27,9
7. Belgium	26 900	7. Spanyolország	2000	26,6
8. Németország	26 500	8. Egyesült Királyság	2000	26,1
9. Olaszország	26 100	9. Svájc	1999	26,0 ²
10. Finnország	25 900	10. Franciaország	1998	25,4
11. Svédország	25 600	11. Dánia	1998	24,7
12. Egyesült Királyság	25 400	12. Németország	2000	23,8
13. Franciaország	25 100	13. Hollandia	2001	23,8
14. Spanyolország	21 000	14. Bulgária	2000	20,6
15. Portugália	18 700	15. Magyarország	2001	16,5
16. Szlovénia	18 160	16. Szlovénia	1999	15,9
17. Görögország	17 800	17. Lengyelország	2000	15,6
18. Csehország	15 100	18. Olaszország	2000	11,4
19. Magyarország	13 200	19. Csehország	2000	11,3
20. Szlovákia	12 300	20. Szlovákia	2000	10,8
21. Lengyelország	9 900	21. Ausztria	2000	9,6
22. Bulgária	5 950	22. Portugália	2000	9,0

1 2001. évi becslött GDP-adatok, Bulgária és Szlovénia esetében 2001. évi GNI-adat.

2 A 25–64 éves aktív keresők adata.

Felvetődik az a kérdés is, hogy a felsőfokú képzettségű aktív keresők számának nagyarányú növekedése összhangban van-e a munkaerőpiac felvevőképeségével. Általános tapasztalatok és konkrét statisztikai adatok az európai országok túlnyomó többségét tekintve azt bizonyítják, hogy *a felsőfokú képzettségű munkanélküliek aránya lényegesen alacsonyabb* a középfokú végzettségűekénél. A felsőfokú képzettségű mun-

kanélküliek aránya országonként meglehetősen eltérő, a legalacsonyabb a vizsgált 20 ország közül hazánkban. (Lásd a 7. táblázatot.) A felsőfokú képzettségűek esetében is a fiatalabb korosztályok munkanélkülisége nagyobb mérvű; Magyarországon a Budapesti Közgazdaságtudományi és Államigazgatási Egyetem Emberi Erőforrások Tanszékének az 1999-ben végzett fiatal diplomások körében folytatott felmérése szerint 6,1 százalék volt. A felsőfokú képzettségűek viszonylag alacsony munkanélküliségi rátája mellett ugyanakkor tapasztalható – bár erre egzakt statisztikai adatok nincsenek – az inkongruencia, az alulfoglalkoztatottság. Ezt mutatta a pályakezdők esetében az Emberi Erőforrások Tanszékének említett felmérése is.

7. TÁBLÁZAT

A munkanélküliek aránya képzettségi szintek szerint (az azonos képzettségű aktív keresők százalékában)

Ország	Év	Képzettség szintje		
		alsó középfok	felső középfok	felsőfok
Ausztria	2000	6,3	2,9	1,7
Belgium	2000	9,7	6,7	3,3
Csehország	2000	21,1	7,4	2,6
Dánia	1998	8,3	5,0	5,3
Egyesült Királyság	2000	9,1	5,4	2,4
Finnország	1999	..	10,8	5,0
Görögország	2000	12,2	14,9	10,1
Hollandia	2000	4,1	2,6	2,0
Horvátország	1998	11,9	13,4	5,5
Írország	1999	8,5	4,3	2,7
Lengyelország	2000	..	17,1	6,6
Magyarország	2000	10,9	6,2	1,6
Németország	2000	11,7	7,9	4,2
Norvégia	1998	..	3,1	2,0
Olaszország	2000	11,8	10,5	6,3
Portugália	2000	5,5	4,7	2,3
Románia	2000	5,6	9,6	4,3
Spanyolország	2000	15,8	14,2	11,5
Svédország	2000	7,9	4,7	2,6
Szlovénia	1999	9,9	7,6	3,3

A hallgatók, az oklevelet szerzettek és a felsőfokú képzettségűek számának növekedése mellett meg kell vizsgálnunk képzési ágak és szintek közötti megoszlásukat, a felsőoktatás szakmai struktúráját, a felsőfokú végzettségűek szakmai csoportok szerinti összetételét is. *A magyar felsőoktatás szakmai struktúráját a 70-es évek közepéig* – a többi államszocialista országhoz hasonlóan – a műszaki és a mezőgazdasági képzés túlsúlya jellemezte. 1976-tól, kormányzati döntés alapján e képzés aránya lényegesen

csökkent, ugyanakkor – elsősorban a demográfiai hullám következtében növekvő pedagógusszükséglet kielégítésére irányuló intézkedések hatására – fokozatosan nőtt a pedagógusképzés aránya, amely a 80-as években már a felsőoktatás legnagyobb képzési ágává vált. Az államszocialista korszakban mindvégig igen alacsony volt a humán, a természettudományi és a közgazdasági képzés aránya. A rendszerváltozás után a hallgatólétszám növekedésének mértéke képzési áganként eltérő volt, a legnagyobb a közgazdasági (pontosabban a gazdálkodási) és a humán szakos, a legalacsonyabb az orvosi-egészségügyi képzésben. Nemzetközi összehasonlításban – az oklevelet szerettek esetében – a pedagógusképzés aránya továbbra is rendkívül magas, igen alacsony viszont a természettudományi képzésé, de a gazdálkodási képzés aránya is lényegesen elmarad több nyugat-európai országhoz képest. (Az oklevelet szerettek képzési ágak szerinti megoszlására lásd a 8. táblázatot.)

8. TÁBLÁZAT

Az oklevelet szerettek megoszlása képzési ágak szerint (%)

	BG ¹	CZ ¹	DK	GB	SF	PL ¹	H ²	D ³	I ¹	P	S	SL0 ¹
Képzési ág	2000	2000	1999	2000	2000	2001	2000	2000	1999	1996	2000	2000
Pedagógusképzés és neveléstudomány	9,9	18,6	23,3	9,5	6,8	13,9	27,2 ⁴	14,8	2,9	15,8	15,3	11,4
Humán és művészeti	7,7	7,1	13,7	14,0	11,6	8,3	9,7 ⁴	8,9	14,6	12,0	6,4	5,7
Társadalomtudományi, gazdálkodási és jogi	48,2	35,3	21,8	27,6	22,5	48,1	31,9	29,5	43,1	35,1	21,5	41,6
Természettudományi	3,8	6,2	4,8	15,0	8,6	6,7	2,0	10,9	10,3	6,0	10,1	3,2
Műszaki	13,5	21,4	12,7	9,7	20,1	8,3	10,4	18,0	17,8	14,0	21,9	19,6
Agrár	2,0	3,9	2,3	1,2	2,7	1,9	3,7	3,1	2,0	3,1	1,4	2,6
Egészségügyi és szociális	8,5	6,7	15,5	11,6	22,1	4,6	7,3	14,3	8,2	10,8	21,0	10,4
Szolgáltatások	6,4	0,8	3,9	-	5,7	6,7	7,8	0,5	1,1	-	2,4	5,5
Egyéb és ismeretlen	0,0	-	2,0	11,4	-	1,5	-	-	-	3,2	-	-

1 A doktori képzés és az egyéb posztgraduális képzés nélkül.

2 Csak a főiskolai és egyetemi szintű alapképzés adatai.

3 A Fachschule-k, a Schulen für Gesundheitswesens és a Berufsakademie-k adatai nélkül.

4 Számított adat.

A felsőfokú végzettségű népesség és aktív keresők szakmai csoportok szerinti összetételére vonatkozólag hazánkban csak 1990-ig rendelkezünk statisztikai adatokkal. Az aktív keresők között az oktatási, tudományos, közművelődési kategóriába tartozók száma 1960–1990 között 278,6 százalékkal növekedett, aránya pedig 1990-ben 31,7 százalék volt. Az arányokat tekintve 1990-ben a második helyen a műszaki végzettségűek álltak, 24,7 százalékkal, miközben számuk 1960–1990 között 338,3 százalékkal nőtt. A közgazdasági végzettségűek száma közel három és félszeresére növekedett, arányuk azonban csak 8 százalék volt. A mezőgazdasági végzettségűek száma 220,9 százalékkal növekedett, arányuk pedig 1990-ben 7,7 százalék volt. Az orvosi-egészségügyi végzettségűek száma csak mintegy 120 százalékkal nőtt (és az is részben a

felsőfokú paramedikális szakképzés bevezetésével függött össze). A 90-es években nyilván a felsőfokú képzettségű népesség és aktív keresők szakmai csoportok szerinti megoszlásában is változások történtek, ezek vizsgálatára azonban a megfelelő adatok hiányában nincs lehetőség.

Ami a *felsőoktatás vertikális struktúráját, a hallgatók és az oklevelet szerettek, valamint az aktív keresők képzési szintek szerinti megoszlását* illeti: az elmúlt évtizedre a főiskolai szintű képzés arányának fokozatos növekedése volt jellemző (különösen az esti, a levelező és a távoktatásban). A 2001/02. tanévi adatok szerint az alapképzésben a főiskolai szintű képzésben résztvevők aránya 62,3 százalék volt, a nappali tagozaton 48,2 százalék. Az oklevelet szerettek között a főiskolai szint aránya a hallgatólétszámhoz képest magasabb: 64,7, a nappali tagozaton 55,8 százalék. A doktori, ill. a mesterképzésben résztvevők aránya az összhallgató-létszámon belül csak 2 százalék volt, a PhD, ill. DLA diplomát szeretteké pedig 1,4 százalék. (Összehasonlításul: a PhD diplomát szerettek aránya – az oklevelet szerettek között – Ausztriában 10,3, az Egyesült Királyságban 2,5, Finnországban 5,2, Svájcban 4,7, Svédországban a licentiate fokozatot szerettekkel együtt 7,1 százalék.) Az aktív keresők között a főiskolai szintű végzettséggel rendelkezők aránya – a munkaerő-felmérés adatai szerint – a 90-es években kismértékben nőtt, az 1992. évi 56,8 százalékról 2001-ben 59,6 százalékra. A hallgatólétszám és az oklevelet szerettek, valamint a felsőfokú képzettségűek képzési szintek szerinti megoszlásának elemzését nem tudtam elvégezni, mint ahogy a módosított ISCED-nek megfelelő statisztikai adatközlés számos országra vonatkozólag még nem áll rendelkezésre. (Említést érdemel azonban, hogy a „régí” ISCED szerint a rövid idejű felsőfokú képzésben képesítést szerzett aktív keresők aránya a vizsgált 16 ország közül négyben meghaladta az 50, négyben a 40, négyben a 30 százalékot, négyben viszont 30 százalék alatt maradt; hazánkban 2001-ben igen magas, 59,6 százalék volt.)

Foglalkoznunk kell még a *felsőfokú képzettségűek gazdasági ágak szerinti megoszlásával* is. A rendszerváltozás utáni időszakban lényegesen növekedett a terciér szektorban dolgozó felsőfokú végzettségűek száma és aránya, a legnagyobb mértékben a pénzügyi szférában és az üzleti szolgáltatások területén, valamint a kereskedelemben. Ugyanakkor csökkent a feldolgozóiparban, különösen pedig a primer szektorban foglalkoztatottak száma és aránya. (Lásd a 9. táblázatot.) A foglalkoztatottak gazdasági ágak szerinti megoszlását tekintve fő vonásaiban hasonló arányokat láthatunk négy külföldi ország rendelkezésünkre álló adataiból kitűnően is. (Lásd a 10. táblázatot.) Ami az egyes eltéréseket illeti: az egészségügy és a szociális ellátás területén dolgozók magasabb aránya a két északi országban azzal magyarázható, hogy ezekben korábban tértek rá a paramedikális dolgozók felsőfokú képzésére, és jóval szélesebb a social workerek foglalkoztatása. Nem ismerjük viszont Finnország esetében a feldolgozóiparban dolgozók magasabb, míg az oktatás területén foglalkoztatottak alacsonyabb arányának okait.

Végezetül – a nemzetközi összehasonlítás tanulságait is figyelembe véve – a jövő fejlődési irányainak és az oktatáspolitikai feladatainak megjelölése szempontjából lehetségesnek vélem néhány következtetés levonását.

9. TÁBLÁZAT

A felsőfokú képzettségű foglalkoztatottak megoszlása gazdasági ágak szerint (%)

Gazdasági ág	A felsőfokú képzettségű foglalkoztatottak				Változás ¹
	száma	aránya	száma	aránya	
	1990		2001		
Mezőgazdaság	38 137	6,9	15 771	2,4	41,4
Bányászat	5 718	1,0	861	0,1	15,1
Feldolgozóipar	79 283	14,3	72 390	10,9	91,3
Energiatermelés és -szolgáltatás	9 506	1,7	8 772	1,3	92,3
Építőipar	17 557	3,2	17 991	2,7	102,5
Kereskedelem, javítás és karbantartás	36 440	6,6	56 953	8,6	156,3
Vendéglátóipar	7 389	1,3	7 297	1,1	98,8
Közlekedés és hírközlés	24 035	4,3	30 888	4,6	128,5
Pénzügyek	7 340	1,3	21 459	3,2	192,4
Ingatlanforgalom, üzleti szolgáltatások	42 058	7,6	81 875	12,3	94,7
Közigazgatás, társadalombiztosítás	59 676	10,8	76 076	11,4	127,5
Oktatás	150 630	27,1	190 468	28,7	126,4
Egészségügy és szociális ellátás	46 511	8,4	51 532	7,8	110,8
Egyéb közösségi, társadalmi és személyi szolgáltatások	30 555	5,5	32 475	4,9	106,3
Összesen	554 835	100,0	664 808	100,0	119,8

1 1990=100.

A 20–24 éves népességhez viszonyított hallgatólétszámot és az oklevelet szerzettek számát tekintve hazánk elérte, ill. megközelítette az európai OECD-országok átlagos szintjét. A felsőfokú képzettségűek arányában természetesen ez csak később fog megmutatkozni. A hallgatólétszám további növelése – a demográfiai csökkenéssel összefüggésben a felsőoktatás rekrutációs bázisának alakulását, a minőségi követelményeket, a prognosztizálható munkaerőpiaci igényeket és a finanszírozási lehetőségeket egyaránt figyelembe véve – nem látszik célszerűnek.

Szükséges viszont a jövőben a rövidebb tanulmányi idejű képzés arányának növelése, egyrészt az államilag finanszírozott képzés létszámkeretének racionális meghatározásával, másrészt a pályaeorientáció, a pályaválasztási tanácsadás hatékonyabbá tételével, valamint a munkaerőpiac igényeit is figyelembe véve az egyes képzési ágak területén tanulmányokat folytatók helyesebb arányának megvalósítása. Ezzel kapcsolatban külön is felhívnam a figyelmet – a pedagógusszükséglet alakulása mellett a minőségi követelményekre is tekintettel – a pedagógusképzés méretei csökkentésének indokoltságára.

Kívánatos lenne továbbá a doktori képzésben részt vevők számának növelése és a képzés színvonalának emelése, valamint a posztgraduális szakirányú továbbképzésnek fokozottabb mértékben az értelmiségi elitképzés szolgálatába állítása.

10. TÁBLÁZAT

A felsőfokú képzettségű foglalkoztatottak megoszlása gazdasági ágak szerint 5 országban (%)

Gazdasági ág	Ausztria 2000	Finnország 1997 ¹	Magyarország 2001 ¹	Németország 2000	Svédország 1999 ²
Mezőgazdaság	0,4	2,5	2,4	1,9	0,7
Bányászat	0,1	↓	0,1	↓	0,1
Feldolgozóipar	9,5	22,6	10,9	19,4	11,3
Energiatermelés és szolgáltatás	0,5	↑	1,3	1,0	0,8
Építőipar	1,0	3,0	2,7	6,5	1,6
Kereskedelem, javítás és karbantartás	6,6	10,2	8,6	8,8	6,3
Vendéglátóipar	1,0	1,2	1,1	↑	0,9
Közlekedés és hírközlés	2,7	4,1	4,6	3,0	3,1
Pénzügyek	3,0	3,5	3,2	3,6	2,6
Ingatlanforgalom, üzleti szolgáltatások	14,6	12,8	12,3	11,4	14,2
Közigazgatás, társadalombiztosítás	7,2	9,1	11,4	11,0	9,1
Oktatás	30,8	14,1	28,7	↓	19,7
Egészségügy és szociális ellátás	14,9	16,9	7,8	33,4	23,3
Egyéb közösségi, társadalmi és személyi szolgáltatások	7,7	↑	4,9	↑	4,4
Egyéb	-	-	-	-	1,9

1 A 15–74 éves foglalkoztatottak adatai.

2 A 20–64 éves foglalkoztatottak adatai.

lábjegyzetekkel lehetne magyarázni a táblázatban az elcsúszott nyilak miatt értelmezhetetlen összevonásokat

Mind az oktatáspolitikai, mind a foglalkoztatáspolitikai szempontjából fontos lenne statisztikai rendszerünk korszerűsítése, egyes hiányosságainak kiküszöbölése. Így szükségesnek tartanám a hallgatólétszám és az oklevelet szerettek száma esetében a két-szakos képzést illetően a tényleges adatok pontos megállapításának lehetővé tételét és az első diplomát szerettek számának külön feltüntetését. Javasolnám továbbá, mind a munkaerő-felmérés, mind pedig a következő mikrocenzus során az aktív keresők szakmai csoportok szerinti összetételének vizsgálatát is.

LADÁNYI ANDOR

A statisztikai táblázatok forrásai

Az 1. és 2. táblázat forrása a Statisztikai Tájékoztató. Felsőoktatás c. minisztériumi kiadvány. A még nem publikált 2001/02. tanévi előzetes adatokat az Oktatási Minisztérium Közgazdasági Főosztályának Statisztikai Osztálya bocsátotta rendelkezésemre.

A 3. és 4. táblázat forrása 1949 és 1990 között a népszámlálások megfelelő kötetei, a 2001. évre vonatkozólag A munkaerő-felmérés idősorai 1992–2001. c. KSH-kiadvány.

Az 5. táblázatot általában az egyes országok statisztikai évkönyvei és oktatási statisztikai kiadványai alapján állítottam össze, Írország és Norvégia esetében az *UNESCO Statistical Yearbook 1999.* évi kötetében, Belgium esetében pedig az *Eurostat Yearbook 2001.* évi kötetében közölt adatokat vettem figyelembe. Egyes adatokat kaptam továbbá Ausztria, Németország, Olaszország, Spanyolország, Svédország és Szlovénia statisztikai hivatalaitól is.

A 6. táblázatban az egy főre jutó GDP-re vonatkozó adatok forrása az OECD in *Figures 2002.* évi füzeté, Bulgária és Szlovénia GNI-adatainak pedig a World Bank adatbázisa. A felsőfokú képzettségű aktív keresőkre vonatkozó adatok fő forrása a *Yearbook of Labour Statistics 2001.* évi kötete, de kiegészítő adatokat kaptam erre vonatkozólag is az Egyesült Királyság, Hollandia, Németország és Svédország statisztikai hivatalaitól, míg Svájc esetében az OECD *Education at a Glance 2001.* évi kötetét használtam fel.

A 7. táblázat forrása ugyancsak a *Yearbook of Labour Statistics 2001.* évi kötete.

A 8. táblázatot az egyes országok évkönyvei, ill. oktatási statisztikai kiadványai alapján állítottam össze, a Magyarországra vonatkozó adatokat az Oktatási Minisztérium Közgazdasági Főosztályának Statisztikai Osztálya bocsátotta rendelkezésemre. Az egyes képzési ágak csoportosítása az 1997-ben módosított ISCED-nek megfelelően történt. E táblázatban az országok betűjelzése azonos a gépkocsik nemzetközi jelzésével.

A 9. táblázat forrása 1990-re a népszámlálás megfelelő kötete, a 2001. évi nem publikált adatokat a KSH Életszínvonal- és Emberi Erőforrás-statisztikai Főosztálya bocsátotta rendelkezésemre. A gazdasági ágak csoportosítása az ISIC-nek felel meg.

A 10. táblázatban a négy külföldi országra vonatkozó adatok Ausztria és Németország esetében a 2000. évi mikrocenzuson, Finnország és Svédország esetében pedig oktatási statisztikai kiadványain alapulnak.

A Központi Statisztikai Hivatal és az Oktatási Minisztérium említett főosztályai, valamint Ausztria, az Egyesült Királyság, Hollandia, Németország, Olaszország, Spanyolország, Svédország és Szlovénia statisztikai hivatalai illetékes munkatársainak a közölt adatokért ezúttal is hálás köszönetemet fejezem ki.

DIPLOMÁS SZÜLŐK GYEREKEI

ALIGHA LEP MEG BÁRKIT AZ A KIJELENTÉS, hogy a diplomás szülők gyermekei átlagosan több évet töltenek iskolarendszerű tanulással, és nagyobb arányban szereznek diplomát, mint azok, akiknek szülei nem felsőfokú végzettségűek. A köznapis tudás itt minden konfliktus nélkül megegyezik a tudományos vizsgálódás statisztikailag igazolt eredményével. Az ELTE Szociológiai Intézetének kutatócsoportja 1998-ban megkérdezte az összes akkor érettségiző középiskolást, és ezeknek az érettségi előtt álló fiataloknak több mint fele jelentkezett valamilyen felsőfokú intézménybe. A jelentkezők természetesen elég jellegzetesen oszlottak meg családi hátterük szerint: amíg a diplomás szülők gyermekeinek 75 százaléka próbált érettségi után továbbtanulni, a nem diplomás szülők gyermekeinek csak 43 százaléka. És amíg a nem diplomás szülők gyermekei pusztán tömegük révén a felvételizők között még enyhén többségben voltak (53 százalék), az utólagos megkeresésből kiderült, hogy a felvettek között már nem (39 százalék). A legjobban az a számítás érzékelteti az esélyeket, hogy ameddig száz diplomás apa gyermeke közül *ötvenkettő* kerül be rögtön érettségi után valamilyen felsőfokú intézetbe, addig száz érettségivel nem rendelkező apa gyermeke közül csak *nyolc*.¹

Ezek mögött a látszólag egységes tömbök, és a rájuk vonatkozó már-már közhelyszámra menő megállapítások mögött azonban igen sokszínű világ bontakozik ki, ha alaposabb vizsgálat alá vetjük őket. Miközben köztudott, hogy az egyetemi és a főiskola diploma között sok szempontból igen nagy különbségek vannak, a szociológiai vizsgálatokban egészen a legutóbbi időkig nem különböztették meg a két csoportot (és ami a legfurcsább, még a kultúrafogyasztással vagy a művészeti befogadással kapcsolatos művelődésszociológiai vizsgálatokban sem), hanem egy kategóriaként elemeztek. Ugyanez a helyzet a múlt „beszámításával”: miközben hétköznapi tudásunk része, hogy milyen különbségek vannak első, második és többedik generációs értelmiségiek között, szociológiai vizsgálatokban ritkán találkozunk eszerint képzett almintákkal.

1 Andor Mihály: Az iskolákon át vezető út. *Új Pedagógiai Szemle*, 1999/10.

A közoktatás végpontján

Vegyük először a végeredményt, és utána próbáljuk fölfejteti a hozzá vezető utat. Ha néhány tényrt részletesen vizsgálunk a szülők iskolai végzettsége szerint, akkor nemcsak hogy a matematikai statisztika szerinti szignifikáns eltéréseket találunk, de az eltérések olyan gépies szabályosságot mutatnak, ami ritka a társadalomtudományban (1. táblázat). Átlagosan a diplomás szülők gyermekeinek háromnegyede tervezte, hogy továbbtanul, és az arány fokozatosan csökken attól függően, hogy mit végeztek a szülők, illetőleg hogy mindkettőjüknek vagy csak egyiküknek van diplomája. Az egyes lépcsőfokok között 6–7 százalékos különbség van, ugrásszerű csökkenés (13 százalék) ott következik be, ahol már csak az egyik szülőnek van diplomája. De apró lépésekkel is 91 százaléknyi jelentkezőtől (mindkét szülő egyetemet végzett) 65 százaléknyihoz jutunk, ami már tetemes különbség.

1. TÁBLÁZAT

Néhány jellemző adat a két szülő iskolai végzettsége szerint, 1998 (%)

	A két szülő legmagasabb iskolai végzettsége				Átlag
	Mindkettő egyetem	Egyik egyetem, másik főisk.	Mindkettő főiskola	Csak az egyik diplomás	
<i>Jelentkezett-e felsőfokra?</i>					
Nem	9	15	22	35	25
Igen	91	85	78	65	75
Összesen	100	100	100	100	100
<i>Hová jelentkezett?</i>					
Főiskolára	25	29	45	50	40
Egyetemre	75	71	55	50	60
Összesen	100	100	100	100	100
<i>Elit felsőoktatási intézménybe* jelentkezett</i>					
Sikeres felvételi az elit felsőoktatási intézménybe	22	17	14	9	14
Egyetemre jelentkezettek közül egyetemre vették föl	65	56	50	39	51

* Olyan főiskola vagy egyetem, ahol a túljelentkezés háromszoros vagy nagyobb volt.
Forrás: ELTE-kutatás, kiegészítve a felsőoktatási intézményeket minősítő változóval.²

A különböző diplomaösszetételű családok közötti olló tovább nyílik, ha megnézzük, hogy a továbbtanulni kívánó gyerek főiskolára vagy egyetemre jelentkezett-e. Minél magasabb diplomaösszetételű a család, annál nagyobb arányban jelentkeznek gyerekeik egyetemre. De nem csak nagyobb arányban jelentkeztek egyetemre, nagyobb arányban vették is föl őket: annak az egyetemre jelentkezett gyerekeknek, akinek apja

² Az ELTE-kutatás alapján közölt táblázatoknál nem adok elemszámot, mivel a kutatás nem mintavételes, hanem teljes körű volt.

is, anyja is egyetemi diplomás, majdnem kétszer akkora esélye van arra, hogy föl is veszik, mint annak a gyerekeknek, akinek csak egyik szülője diplomás. Ha pedig mindehhez még hozzávesszük azt is, hogy a legmagasabb iskolázottságú szülők gyerekei eleve nagyobb arányban jelentkeztek elitebb felsőfokú tanintézetekbe (ahova a nagyobb túljelentkezés miatt nehezebb volt bekerülni), és a maguk elé tűzött nehezebb feladat ellenére nagyobb arányban voltak sikeresek, akkor igen tetemes különbségek bontakoznak ki, miközben még mindig az évtizedeken át homogén társadalomstatistikai kategóriaként kezelt „értelmiségi szülők gyermeke”-n belül vagyunk.

Általános iskolai kezdetek

Az MTA Szociológiai Kutatóintézete 1998-ban megvizsgálta az általános iskolát végzők iskolaválasztását, és e vizsgálat keretében adatokat vett fel a szülők és nagyszülők iskolai végzettségéről, illetőleg néhány, az általános iskolai tanulmányokra jellemző mozzanatról.³ Minthogy az iskoláztatás, illetőleg a különböző tudáselemek iskolán kívüli megszerzése a tudástőke akkumulációjának egységes folyamatába illeszkedik, és mint ilyen tudatos részdöntésekből áll össze, érdemes megvizsgálni, hogy a különböző diplomaösszetételű családok milyen részdöntéseket hoztak. Az 1998-ban középiskolát választó korosztálynak három éves korában még nem állt rendelkezésére a magán- és alapítványi óvodáknak az a széles választéka, amely napjainkat jellemzi, ezért vizsgálódásunkat az általános iskolával érdemes kezdeni. Az iskolával kapcsolatban meghozható első döntés az volt, hogy a szülő normál vagy tagozatos iskolába próbálja-e bejuttatni a gyermekét. Ebben a tekintetben szignifikáns különbségek (χ^2 -próba szerint $p=0,0001$) vannak a különböző diplomaösszetételű családok között (2. táblázat). És nem meglepő, hogy ameddig legnagyobb arányban azok a családok irányították gyermekeiket tagozatos osztályba, ahol mindkét szülő egyetemi diplomás, addig legkevésbé azok, ahol csak az egyik szülő diplomás, és diplomáját főiskolán szerezte.

2. TÁBLÁZAT

Általános iskolai osztály a két szülő iskolai végzettsége szerint (%)

Általános iskolában milyen osztályba járt?	Két szülő iskolai végzettsége				
	Mindkettő egyetem N=224	Egyik egyetem, másik főiskola N=150	Mindkettő főiskola N=172	Csak az egyik diplomás (egyetem) N=149	Csak az egyik diplomás (főiskola) N=426
Normál	46	47	55	56	63
Tagozatos	54	53	45	44	37
Összesen	100	100	100	100	100

Forrás: MTA-kutatás.

Az egyetemi diploma szellemi erejét azonban a részletek is megmutatják: ugrás az arányokban az egyetemi végzettség léte vagy nemléte között mutatkozik. Ha egy

3 Andor Mihály és Liskó Ilona: Iskolaválasztás és mobilitás, *Iskolakultúra*, 2000.

kétdiplomás családban mindkét szülőnek főiskolai végzettsége volt, akkor jelentősen (8 százalékkal) kevesebben járaták a gyereket tagozatos általános iskolába, mint akkor, ha a két diploma közül legalább az egyik egyetemi volt; az egydiplomás családokban pedig, ha az az egy diploma főiskolai volt, akkor 7 százalékkal kevesebben, mint ha egyetemi.

Különbség nem csak a tagozatos osztályba törekvés erősségében van, hanem abban is, hogy miféle tagozatra igyekeznek járatni a gyereket. A hatvanas évek elején induló első tagozatos osztályok számtan, testnevelés és ének-zeneiek voltak, és annak ellenére, hogy sem a testnevelés, sem az ének-zene nem egy konvertálható tudásfajta növelt, a bekerülésben már kezdettől fogva megjelent a társadalmi szelekció. Ennek egyszerűen az volt a magyarázata, hogy a tagozatos osztályok az uniformizált szűrke-ségben némi többletfigyelmet kaptak, ide irányították a jobb tanárokat, ezért az értelmiségi és vezető állású szülők igyekeztek gyerekeiket bejuttatni; ennek következtében itt jó családi háttérrel rendelkező, az átlagnál motiváltabb gyerekek összpontosultak, akikkel a válogatott tanárok látványos eredményeket értek el a „nem tagozatos” tantárgyakból is, és mindez beindított egy felfelé vezető spirált.⁴ A hetvenes évektől azonban beindultak az idegen (nyugati) nyelvi tagozatok, és ezzel a pusztán többletgondoskodás *közvetett színvonallemelő hatása* helyébe egy *közvetlenül konvertálható tudásfajta* lépett. Ettől kezdve az értelmiségi szülők inkább ide igyekeztek gyermekeiket irányítani, ezért az ének-zenei, valamint a testnevelés tagozat könnyebben elérhetővé vált a többi társadalmi kategória gyerekei számára. Az 1998-as felvételen már ez az állapot tükröződik, amennyiben például a testnevelés tagozat a diplomás szülők körében elvesztette vonzerejét (gyermekeik mindössze 4 százaléka járt ilyen osztályba), ám ezen belül háromszoros különbség van a legmagasabb és legalacsonyabb diplomaösszetételű családok között (természetesen az egydiplomás családok gyermekei jártak nagyobb arányban testnevelés tagozatra). A diplomás családok gyermekei mindegyik típusban a nyelvi tagozatos osztályokba törekedtek leginkább, a diplomaösszetétel szerint azonban szignifikáns különbség adódott. Azokban a kétdiplomás családokban, ahol mindkét szülő, vagy legalább az egyik egyetemet végzett, a gyerekek 24 százalék járt nyelvi tagozatos osztályba, míg az egydiplomás családokban mindössze 10 százalék, köztük pedig 18 százalékkal ott vannak azok a gyerekek, akiknek apja is, anyja is főiskolát végzett. Hasonló irányú, bár nem ilyen nagy az eltérés a matematika tagozaton is.

Ha aztán még azt is megnézzük, hogyan alakul a dolog akkor, ha az egyetemet végzett apa legalább második generációs értelmiségi, és ráadásul mindkét szülője értelmiségi, akkor eljutunk ahhoz a szűkebb csoporthoz, amelyben a vizsgált gyerekek 58 százaléka járt tagozatos osztályba.

A generációs adatok vizsgálata során egy érdekes jelenségbe botlunk. Ameddig az egyetemi végzettségű apák és anyák származásuk szerint szignifikáns különbséget

⁴ Egy 1966-ban végzett vizsgálat kimutatta, hogy „a volt ének-zenei iskolások 66 százalékának édesapja vezető-értelmiségi foglalkozású, s az összes többi kategória csak a szülők 34 százalékát teszi ki – ezzel szemben a volt normál általános iskolások esetében épp fordított helyzet alakult ki: csak a szülők 34 százaléka vezető-értelmiségi, 66 százaléka munkás, paraszt, kistisztviselő, kisiparos” (Bácskai Erika, Manchin Róbert, Sági Mária és Vitányi Iván: *Az ének-zenei iskolák hatása. Valóság*, 1971/5, 74. oldal.

mutatnak abban, hogy gyermekeiket tagozatos osztályba küldték vagy sem, addig a főiskolát végzeteknél nincs ilyen összefüggés (3. táblázat). Magyarán, ha egy apa vagy anya egyetemet végzett, akkor attól függően, hogy első vagy második generációs értelmiségi, illetőleg attól függően, hogy mindkét szülője diplomás vagy csak az egyik, más-más arányban küldte gyermekét tagozatos osztályba. Ezzel szemben a főiskolát végzett szülők között ilyen különbség nincs. A jelenség értelmezését későbbre halasztom, amikor már elég adalék gyűlt össze a főiskolai és az egyetemi végzettség különbségeiről, most csak jelzem, hogy valószínűleg a fölhalmozott kulturális tőke mennyisége játszik szerepet.

3. TÁBLÁZAT

Van-e szignifikáns különbség a tagozatos osztály választásában?

	Apa iskolai végzettsége		Anya iskolai végzettsége	
	egyetem	főiskola	egyetem	főiskola
A nagyszülők közül hány értelmiségi	van	nincs	van	nincs
A szülők hányadik generációs értelmiségiek	van	nincs	van	nincs

Forrás: MTA-kutatás.

A tagozatos osztályba juttatáson kívül a szülőknek még egy lehetőségük van a tudástőke gyarapítására: lehet a gyereket különórákra járatni. Abban a tekintetben, hogy a gyerek általános iskolás korában járt-e különórákra és hányféltre, nincs különbség se a családok diplomaösszetétele, se aszerint, hogy hányadik generációs értelmiségiek. Az a gondolat tehát, hogy az iskolában tanultak nem elegendőek a boldoguláshoz, illetőleg, hogy az életesélyeket iskolán kívüli tudásszerzéssel is meg kell támogatni, közhelyszámba megy. Ezért aztán a különböző diplomaösszetételű családok gyermekei ugyanolyan arányban jártak általános iskolás korukban különórákra, és átlagosan ugyanannyi fajtára. A különbség ismét a részletekben adódik, a különórák összetételében. Az első, ami megállapítható, hogy *iskolán kívüli* különórára a magasabb diplomaösszetételű családok nagyobb arányban járatják gyermekeiket: 24 százalék – ahol mindkét szülő vagy legalább az egyik egyetemi diplomás; 17 százalék – ahol csak az egyik szülőnek van egy főiskolai diplomája. Ha a különórák típusait nézzük (4. táblázat), akkor elég tarka kép tárul elénk: az iskolán kívüli nyelvtanulástól, illetőleg az iskolai és iskolán kívüli zenetanulástól eltekintve a különböző diplomaösszetételű családok közötti különbségek nem szignifikánsak. A táblán látható minden más különbség esetleges, és velük kapcsolatban semmiféle általános megállapítás nem fogalmazható meg. A nyelvtanulásnál a leginkább konvertálható tudásfajta-hoz fűződő viszonyt érzékelhetjük, a zene esetében pedig annak a klasszikus műveltségisménynek a tükröződését, amelynek elemei még élnek az iskolázottabb csoportokban.⁵

⁵ Feltétlenül említést érdemel, hogy egy több mint húsz évvel korábbi vizsgálat is (amely ugyan nem az értelmiségen belüli különbségeket vizsgálta) a nyelv- és a zenetanulásnál talált jellegzetes különbségeket: az értelmiségi családokban a gyerekek 20 százaléka tanult nyelvet, a munkáscsaládokban 3 százalék. Az előbbiben a gyerekek 21 százaléka tanult zenét, az utóbbiban 8 százalék (H. Sas Judit: *Életmód és család, az emberi viszonyok alakulása a családban*, Budapest: Akadémiai Kiadó, 1976, 158. oldal)

4. TÁBLÁZAT

Különórára járók aránya általános iskolás korban a szülők iskolai végzettsége szerint (%)

Külön- órák típusa	Két szülő iskolai végzettsége					Átlag
	Mindkettő egyetem N=224	Egyik egyetem, másik főiskola N=150	Mindkettő főiskola N=172	Csak az egyik dip- lomás (egyetem) N=149	Csak az egyik dip- lomás (főiskola) N=426	
<i>Iskolai</i>						
Sport	52	52	58	63	58	57
Zene	31	27	21	18	23	24
Nyelv	20	18	18	16	19	18
Rajz	8	8	11	9	11	10
Tánc	16	17	20	7	13	15
Kézművesség	8	8	7	6	5	6
Matematika	16	20	18	12	20	18
Informatika	29	34	30	35	37	34
<i>Iskolán kívüli</i>						
Sport	56	49	56	51	53	53
Zene	31	29	34	22	21	26
Nyelv	45	41	41	38	32	39
Rajz	4	4	3	3	5	4
Tánc	15	19	16	26	22	19
Kézművesség	3	2	1	1	3	2
Matematika	11	15	12	16	15	14
Informatika	5	4	5	2	8	6

Forrás: MTA-kutatás.

A szülők különórákhoz való viszonyában az igazi (és statisztikailag szignifikáns) különbségek akkor jelennek meg, amikor a gyerek belép a középiskolába. A legmagasabb diplomaösszetételű családok gyerekeinek háromnegyede nem hagyta abba a különórát, míg a legalacsonyabban csak 54 százalék folytatta tovább (5. táblázat). Itt az egyetemet illetőleg főiskolát végzetek jellegzetesen eltérő gondolkodásmódját érhetjük tetten. Az általános iskoláról mindegyik diplomaösszetételű család úgy gondolkodik, hogy az ott kapott tudás sem az eredményes és jó színvonalú továbbtanuláshoz, sem a majdani boldoguláshoz nem elég, vagyis határozott – sok esetben indokolt – különbséget tesz a tudás és az iskola között. Az egyetemet végzett szülők többsége akkor is így vélekedik, amikor a gyerek már középiskolába jár, míg a főiskolát végzetek igen nagy arányban úgy vélik, hogy egyenesbe került a gyerek, itt már megkapja azt a tudást, ami a sikeres élethez szükséges.

A generációs bontás ugyanazt a jellegzetességet mutatja, mint a tagozatos osztályoknál, és a 3. táblát változtatás nélkül ide lehetne tenni a következő címmel: *Van-e szignifikáns különbség abban, hogy általános iskolás korában és a kérdéses időpontjában is járt-e különórára?* A jelenséget érzékeltetendő érdemes bemutatni, hogyan alakul a

különórák abbahagyása aszerint, hogy milyen diplomájuk van a szülőknek, és hányadik generációs értelmiségiek.

5. TÁBLÁZAT

A különórák folytatása a két szülő iskolai végzettsége szerint (%)

Különórák a gyerek átl. iskolás korában és a kérdés idején	Két szülő iskolai végzettsége				
	Mindkettő egyetem N=224	Egyik egyetem, másik főiskola N=150	Mindkettő főiskola N=172	Csak az egyik diplomás (egyetem) N=149	Csak az egyik diplomás (főiskola) N=426
Se átl./se most	4	3	6	9	9
Átl. nem/most igen	3	3	4	3	3
Átl. igen/most nem	19	21	24	22	34
Átl. is/most is	74	73	67	66	54
Összesen	100	100	100	100	100

Forrás: MTA-kutatás.

6. TÁBLÁZAT

Általános iskolás korában járt különórára, és a középiskolában abbahagyta (%)

	Apa iskolai végzettsége		Anya iskolai végzettsége	
	egyetem	főiskola	egyetem	főiskola
Első generációs értelmiségi	28	26	27	27
Legalább második generációs	16	27	17	21

Forrás: MTA-kutatás.

A 6. táblából látható, hogy az egyetemi végzettségűeknél van jelentősége a generációs foknak, a főiskolát végzetteknek nincs. Végezetül leszögezhető, hogy minél magasabb szintű a szülők iskolai végzettsége, és minél régebbre nyúlik vissza a kulturális tőke felhalmozása, annál fontosabbnak tartanak minden pótlólagos tudásforrást.

Ez a mentalitás tükröződik a különórák indoklásánál is („Mi értelme van a különóráknak?”). A kérdőív több válaszlehetőséget kínált föl (1. hozzásegít a továbbtanuláshoz; 2. jó, ha több dologhoz ért, mert nem tudni, miből fog megélni; 3. akármivel fogja keresni a kenyerét, ettől boldogabb, teljesebb életet élhet; 4. csak így derülhet ki, hogy van-e valamihez különös képessége; 5. könnyebben fog állást találni; 6. a gyerek mindig legyen elfoglalva, mert akkor nem keveredik rossz társaságba.), de csak egynél volt számottevő különbség, a 3. számúnál. A legmagasabb diplomaösszetételű családok 43 százaléka választotta ezt, míg a legalacsonyabb diplomaösszetételűek közül csak 25 százalék. E választípus megoszlásában azt a kulturális különbséget érhetjük tetten, amely az úgynevezett „hétköznapi és ünnepnap tudáshoz” fűződik. A magasabb iskolai végzettségű családokban tudják, hogy „a magas szintű szaktudás magas szintű hétköznapi és ünnepnap tudással jár együtt, ezek egymás nélkül elképzelhetetlenek. [...] Ha [az iskola] ezekre az iskolai tanulás folyamán épít, de valójá-

ban nem adja őket át, akkor lassan kizárja mindazokat, akik úgy akarnának eljutni a szaktudás magas csúcsaira, hogy »nem megfelelő« környezetből jönnek.»⁶

Középiskolaválasztás

Gyermeke iskoláztatása során a szülőnek akkor kell a második fontos döntést meghoznia, amikor középiskolát választ, és ebben a tekintetben nem csak a nagyobb iskolázottságbeli különbségek eredményeznek jellegzetesen eltérő választásokat,⁷ hanem a többnyire azonos kategóriaként kezelt különböző felsőfokú végzettségek is (7. táblázat). A jellegzetes fokozatos eltérés nem a négyosztályos gimnáziumnál (amely volumenében még a legtöbb gimnáziumi férőhelyet adja), és nem is az érettségit nem adó szakmunkásképzésnél vagy szakiskolánál jelentkezik (ahová a legalacsonyabb diplomaösszetételű családokon kívül diplomás szülők nemigen adják gyermeküket), hanem a szerkezetváltó gimnáziumnál és a szakközépiskolánál. Két, egyetemi diplomával rendelkező szülőnek meg sem fordul a fejében, hogy gyermekét 14 éves korában szakképző intézménybe adja, kapjon bár ott érettségi bizonyítványt. Ezt jelzi a gimnáziumi továbbtanulás 90 százalékos aránya. És ha már gimnázium, akkor lehetőleg legyen hat- vagy nyolcosztályos, mert úgy tűnik, ez biztosít jobb esélyeket a továbbiakra. Ahogy haladunk lefelé a családok diplomaösszetételében, úgy nő a szakközépiskolába járók aránya, és azokban a családokban, ahol az egyetlen diplomás szülő főiskolát végzett, már a szakmunkásképző is számottevő arányt (12 százalék) képvisel.

7. TÁBLÁZAT

Középiskolaválasztás a két szülő iskolai végzettsége szerint (%)

Milyen középiskolába ment a gyerek?	Két szülő iskolai végzettsége				
	Mindkettő egyetem N=224	Egyik egyetem, másik főiskola N=150	Mindkettő főiskola N=172	Csak az egyik diplomás (egyetem) N=149	Csak az egyik diplomás (főiskola) N=426
Szerkezetváltó gimnáziumba	54*	38	29	31	18
4 osztályos gimnáziumba	36	43	45	32	33
Szakközépiskolába	8	16	20	33	36
Szakmunkásképzőbe	2	3	4	3	12
Szakiskolába	-	-	2	1	1
Összesen	100	100	100	100	100

* Legalább második generációs értelmiségi családnál ez 58 százalék.

Forrás: MTA-kutatás.

Annak ellenére, hogy az iskolaválasztásban nagy különbségek vannak, a szerkezetváltó gimnáziumot választók motívumában nincs szignifikáns különbség a különböző

6 Ferge Zsuzsa: *Az iskolarendszer és az iskolai tudás társadalmi meghatározottsága*. Budapest, Akadémiai Kiadó, 1976.

7 Lásd Andor Mihály és Liskó Ilona, id. mű, különösen a 100–109. oldal

diplomaösszetételű családok között. Nagyjából ugyanolyan arányban jelölték meg indokul azt, hogy:

- így nagyobb esélye van a gyerekeknek a továbbtanulásra;
- féltünk, hogy később nem találunk megfelelő iskolát;
- féltünk, hogy csak a rosszabb tanulók maradnak az általános iskolában, és ez rossz hatással lesz a gyerekre.

Egyetlen indoknál volt szignifikáns eltérés: „Itt színvonalasabb az oktatás”. A legmagasabb diplomaösszetételű családokban csak a szülők 52 százaléka vélekedett így; ahol az egyik szülőnek egyetemi, a másiknak főiskolai diplomája van, ott 72 százalék; ahol mindkettőjüknek főiskolai diplomája van, ott 75 százalék; és ahol csak egyiküknek van diplomája (bármilyen), ott 81 százalék. Itt a magyarázata annak, amit a különóránál is láttunk, azaz hogy a legiskolázottabb családok nem bíznak mindent az iskolára, ugyanis nincsenek olyan jó véleménnyel róla (legyen szó akármilyen iskoláról), mint az alacsonyabb diplomaösszetételű családok.

Bármilyen kevésbé bíznak a legiskolázottabb szülők az iskolában, azzal tisztában vannak, hogy a különböző iskolákból a gyerekek nem egyforma eséllyel pályáznak a felsőoktatásba, és különösen éles a verseny a legkonvertálhatóbb vagy a legkeresettebb foglalkozásokra felkészítő egyetemek, főiskolák esetében. Minden megtesznek hát, hogy az esélyt maximálják. Nem elég, hogy a legiskolázottabb családok a legnagyobb arányban küldik gyerekeiket a továbbtanulásra felkészítő gimnáziumba, nem elég, hogy ezen belül is a legnagyobb arányban juttatják be a többet ígérő hat- és nyolcosztályos változatba, de az ő gyerekeik jutnak be legnagyobb arányban a rangsor élén álló iskolákba is. És bár a *Köznevelés* által évente közzétett rangsort sokan bírálják, mert nem a tanítás színvonaláról és a benne folyó pedagógiai munkáról ad hiteles képet, a szülőket leginkább érdeklő szempontból azonban hitelesnek tekinthető: valóban azt mutatja, hogy mekkora eséllyel lehet bekerülni az illető iskolából a felsőoktatásba.

8. TÁBLÁZAT

A választott középiskola rangsora a két szülő iskolai végzettsége szerint (%)

Az iskola Köznevelés-beli rangsora	Két szülő iskolai végzettsége				
	Mindkettő egyetem N=224	Egyik egyetem, másik főiskola N=150	Mindkettő főiskola N=172	Csak az egyik dip- lomás (egyetem) N=149	Csak az egyik dip- lomás (főiskola) N=426
Az első 10 között	23	13	17	13	10
A 11. és 50. hely között	19	18	14	15	14
Az 50. helynél hátrább	31	36	31	34	26
Nincs a rangsorban	27	33	38	38	50
Összesen	100	100	100	100	100

Forrás: MTA-kutatás.

Ezen a ponton foglalkoznunk kell egy kicsit a magyar közoktatás egyik sajátosságával. Azt senki nem vitatja, hogy mind az általános iskolák, mind a középiskolák

között nagy különbségek vannak, és voltak akkor is, amikor a magyar közoktatás még egységesebb volt. Abban a kérdésben azonban, hogy ezeknek a különbségeknek mik az okai, már koránt sincs ekkora közmegegyezés. Mint ahogy abban sincs, hogy mitől jó egy iskola. Ez utóbbi azonban már olyan szerteágazó pedagógiai kérdés, amelybe itt most nem megyek bele. Józan ésszel az ember arra gondol, hogy az egyik iskola attól jobb, mint a másik, hogy több és jobb oktatási segédeszközzel rendelkezik, illetőleg képzetebb, tehetségesebb, szentitívebb és kreatívabb pedagógusok oktatják a gyerekeket, akikben mindezek miatt jobban kifejlődnek különböző készségek, és többet fognak tudni. A valóság azonban ettől távol áll, a magyar elitiskola nem ilyen valóságelemekből tevődik össze, hanem – mondhatni – fogalmilag keletkezik, majd a fogalom önálló életet kezd élni, és bonyolult társadalmi folyamatokon keresztül megvalósítja önmagát.

A kezdetek az idők homályába vesznek: valamikor valamelyik iskoláról elterjedt, hogy jobb az átlagnál. Az okok sokfélék lehetnek. Például a két világháború közötti időszakban egy villanegyed vonzaskörzetében lévő fasori gimnáziumba a jómódú törzsközönségen kívül összegyűltek a tanulásra rendkívül erősen motivált asszimiláns zsidó középosztály gyermekei (és a hangsúly nem a zsidón, hanem az erős motiváción van), akik közül viszont később sokan nyugatra kényszerültek (itt viszont a zsidón van a hangsúly), és lettek magyar Nobel-díjasok. Ennek következtében a fasori gimnáziumnak elitiskola híre kerekedett, ami huszadik század végi újraindulásakor óriási túljelentkezésekhez vezetett, mígnem néhány év alatt ki nem derült, hogy nem az. Tartósabban őrzik elitiskola hírüket a gyakorlóiskolák, mert az egyetemi kapcsolat, mint egy varázslatos érintés, a felsőbbrendűség auráját vonja köréjük. Aztán elit hírért keltheti egy iskolának egy-egy véletlenül odakeveredett pedagógiai zseni, akinek tanítványai szárnyalnak, és országos hírre tesznek szert matematikából (fizikából, történelemből stb.). A lényeg azonban az, hogy ha egy iskolára – akármilyen okból – rávetült a gyanú, hogy jobb az átlagnál, akkor gyorsuló tempóban megindult a gyermekük iskoláztatásában az átlagnál érdekeltőbb szülők rohama, és ami ezzel együtt jár: a tanulásra az átlagnál motiváltabb gyerekek gyülekezése. A végeredményhez az iskola járult hozzá a legkevésbé. Egybehangzó szülői „résztevő megfigyelések” tanúsítják annak a tételnek az igazságát, hogy az elitiskolák nem magas szinten tanítanak, hanem magas szinten követelnek, és ennek köszönhető a kitűnő végeredmény.⁸ Nem arról van szó, hogy az elitiskola tanárai mindannyian képzetebbek, tehetségesebbek, szentitívebbek és kreatívabbak az átlagnál, legfeljebb néhányuk, és ilyen tanár minden iskolában akad egy-kettő, csak valamilyen okból nem tudja képességeit ilyen hatékonyan érvényesíteni. A tétel igazságát legegyszerűbb belátni a gyakorlóiskolák esetében, hiszen itt az órák nagy részét végzős pedagógus hallgatók tartják. Ugyan mennyivel taníthatnak az átlagnál jobban azok a tanárjelöltek, akik között ott van a jövődő összes rossz tanára is, és a soraikban megbúvó leendő jó tanárok is gyakorlatlanok?

8 A szülői „résztevő megfigyelés” hitelességét nem lehet kétségbe vonni, mert éveken keresztül folyik, és mire egy-egy gyerek végigjárja az adott iskolát, a szülők teljes képet kapnak működéséről.

Az átlagos tanítási színvonal mellett azért lehet az átlagnál magasabb szinten követelni, mert az elitiskolában olyan gyerekek gyűlnek össze, akiknek szülei ki tudják tölteni a tanítás és a követelmények közötti rést. Mivel a népesség átlagánál képzetesebbek, és – ami a képzettséggel általában együtt jár – jobb módúak, vagy maguk pótolják otthon az iskolai tanítás hiányait, vagy megveszik a „pótlást” az oktatási piacon. Ha nem így lenne, a fél iskolát meg kellene buktatni, ezt pedig egyetlen intézmény sem vállalja. Ezért minél lejjebb száll egy iskola rekrutációs bázisának képzettségi és szociális mutatója, annál kisebbek a követelmények, és így annál kevesebb a tanulók tudása. Ez azonban a tanulmányi érdemjegyekben nem szokott megmutatkozni, hiszen mindenütt ugyanazt az ötfokú skálát használják. Az azonos érdemjegyek mögötti különbség akkor válik nyilvánvalóvá, amikor az iskolán kívül mérik, például az egyetemi vagy főiskolai felvételin.

Az elitiskolák tanulói ráadásul olyan családokból jönnek, amelyek át vannak itatva kultúrával, kulturális igényekkel (még ha csak a sznobizmus szintjén is, a tudás és a műveltség akkor is deklarált érték), ily módon már pusztán otthoni szocializációjuk révén ugyanezt a légkört teremtik meg iskoláikban, illetőleg könnyebben beilleszkednek a már meglévő légkörbe. Számptalan ezzel kapcsolatos tevékenységet, viselkedési mintát és értéket nem kell ellenállásukat legyőzve „elsajátítani” velük, hanem természetesként veszik. Továbbá: erősen motiváltak a tanulásra, mert az szinte „természetes”, hogy ők is diplomát fognak szerezni. Ezt kimondani sem kell, hiszen körülöttük minden erről szól, és nem is lehetnének másképp hasonló gondolkodású, viselkedésű, érdeklődésű, életszínvonalú társakból álló társas kapcsolataik. Ráadásul a kulturális különbségek ugyanolyan erős elválasztó, mint amilyen erős összetartó tényezők; tehát nem pusztán arról van szó, hogy a „magukfajták” között otthonosabban érzik magukat, hanem arról, is hogy a „másfajták” között viszont kényelmetlenül, ha nem egyenesen kellemetlenül. Az is természetes, hogy a környezetükre jellemző társadalmi helyzet elérésének legfőbb eszköze a tudás. Ebben a közegben a kortárscsoport domináns hatása nem kiereszti a családi hatásokat, hanem erősíti. Azt pedig ki ne tudná, hogy milyen messze ható következményei vannak annak, amikor egy iskolában, egy osztályban a tanulás a „sikk”. Mint ahogy annak is messze ható következményei vannak, ha a „nem-tanulás”.

Miután az elitiskola hírébe keveredett intézményben összegyűltek azok a gyerekek, akiket nem a tanároknak kell tanulásra motiválniuk (csak arra kell vigyázniuk, hogy kedvüket ne szegjék), akik otthonról hozzák a kultúra alapjait, sőt már némi eszközszintű tudást is, és akik elé a tanárok magas követelményeket állítanak, aminek szülői segédlettel meg tudnak felelni, a tanulók egyre nagyobb hányada szerepel eredményesen a különböző tanulmányi versenyeket, és egyre nagyobb hányadukat veszik föl egyetemre, ráadásul olyan egyetemekre, ahova nehéz bejutni. Ennek következtében az iskola jó híre erősödik, még többen igyekeznek gyermekeiket ide bejuttatni, az élesedő versenyben az iskola már az iskolázottabb családok gyerekei között is válogathat, egyre több átlagon felüli képességű gyereket gyűjthet össze, ezekkel a gyerekekkel még fantasztikusabb eredményeket mutathat föl, és így tovább. Az egész fo-

lyamatban a pedagógiai tényező a legelhanyagolhatóbb elem. A tanárnak csak arra kell vigyáznia, hogy nagy hibákat ne kövessen el, és a követelményeken ne lazítson.⁹

Ebben a közegben kell tehát a diplomás szülőknek gyermekeik számára középiskolát választaniuk, és – mint a 8. táblázatból látható – választanak is, még hozzá a különböző diplomaösszetételű családok elég jellegzetes eltérésekkel.

A kulturális hatás

Az olvasó fejébe szöveget üthet, hogy az „értelmiségi szülők” kategórián belül mintha túl nagy jelentőséget tulajdonítanánk a kulturális különbségeknek. A különórákkal kapcsolatban például fölmerülhet, hogy pusztán az anyagi lehetőségek közötti különbségek manifesztálódnak akkor, amikor a magasabb diplomaösszetételű családok nagyobb arányban és hosszabb ideig biztosítják ezt a lehetőséget gyermekeiknek. A vizsgálat adatai azonban ezt nem igazolják. Az igaz, hogy a magasabb diplomaösszetételű családok átlagosan többet költenek gyermekeik különóráira, ám az a néhány mutató, amellyel a családok anyagi helyzetét próbáltuk meghatározni, nem követi diplomaösszetételüket. Például a lakás komfortfokozatát illetően nincs szignifikáns különbség főiskolát és egyetemet végzett, illetőleg első vagy második generációs értelmiségi között. Ha a családok által birtokolt vagyonelemek közül kivesszük azt a négyet (nyaraló, videó kamera, CD-lejátszó, számítógép), amelynek birtoklásánál egyáltalán statisztikailag szignifikáns különbség volt a mintában szereplő családok között (és amely a számítógép kivételével többihez – mosógép, színes TV, magneton, videó lejátszó, lemezjátszó, hűtőszekrény, fényképezőgép, porszívó – képest luxusnak tűnik), és ezek együttes előfordulását nézzük, akkor épp az ellenkezőjét látjuk: a főiskolát végzettek több ilyennel rendelkeznek, mint az egyetemet végzettek. Nyilvánvaló, hogy itt egy tudatos értékválasztással állunk szemben: a legiskolázottabb csoport inkább a gyerek kulturális tőkefelhalmozására költ, mint fogyasztási javakra.¹⁰

Ezt a megállapítást alátámasztja, ha a számítógéphez való viszonyt külön is megvizsgáljuk. Ez ugyanis bekerült az elemeknek abba a csoportjába, amelyek birtoklásánál szignifikáns különbséget érzékelhetünk a szülők iskolázottsága szerint, csak az összefüggés épp fordított, mint a másik háromnál, ennek birtoklásában a legiskolázottabbak vezetnek (9. táblázat). Az eredmény majdnem megegyezik az ELTE-kutatás hasonló adataival (10. táblázat); a pár százalékponttal magasabb arányt az okozza, hogy míg az MTA-kutatás vizsgálati személyei a középiskolát épp elkezdték, addig az ELTE-kutatásé érettségi előtt álltak, tehát már átmentek egy szelekción, nincsenek közöttük a középiskolás évek alatt lemorzsolódók.

⁹ Nem tagadható, hogy a folyamatban a tanári kar is átalakul némileg. Egyrészt azért, mert megindul azoknak a kreatívabb pedagógusoknak az átáramlása, akik úgy érzik, hogy ezzel a „gyerekanyaggal” könnyebben és eredményesebben tudják elképzeléseiket megvalósítani. Másrészt azért, mert a szülők is magasabb követelményekkel lépnek fel az iskolával szemben, és ennek az iskola, amennyire szerény anyagi eszközeiből telik, igyekszik megfelelni.

¹⁰ Erről többet lásd Andor Mihály: Az iskolaválasztás társadalmi meghatározottsága 1997-ben, *Iskolakultúra*, 1998/8. 15–16. és 26–27. oldal; és Andor Mihály: A kétféle diploma, *Iskolakultúra*, 1999/1.

9. TÁBLÁZAT

Számítógép-birtoklás a szülők iskolai végzettsége szerint (%)

Van-e a családban számítógép?	Két szülő iskolai végzettsége				
	Mindkettő egyetem N=224	Egyik egyetem, másik főiskola N=150	Mindkettő főiskola N=172	Csak az egyik diplomás (egyetem) N=149	Csak az egyik diplomás (főiskola) N=426
Van	77	72	65	59	54
Nincs	23	28	35	41	46
Összesen	100	100	100	100	100

Forrás: MTA-kutatás.

10. TÁBLÁZAT

Számítógép-birtoklás a szülők iskolai végzettsége szerint (%)

Van-e a családban számítógép?	Két szülő iskolai végzettsége				
	Mindkettő egyetem	Egyik egyetem, másik főiskola	Mindkettő főiskola	Csak az egyik diplomás (egyetem)	Csak az egyik diplomás (főiskola)
Van	80	77	68	62	61
Nincs	20	23	32	38	39
Összesen	100	100	100	100	100

Forrás: ELTE-kutatás.

Megkockáztathatjuk azt a feltevést, hogy a számítógép birtoklása összefüggésben van a tárgy intellektuális tartalmat hordozó természetével. Erre utal az is, hogy ha az apa második generációs értelmiségi, akkor az arány még nagyobb (a családok 80 százalékában van számítógép), illetőleg, hogy legnagyobb arányban a legmagasabb diploma-összetételű családokban ismerkedett meg a gyerek a számítógéppel otthon, majd az arány egyre csökken:

11. TÁBLÁZAT

A számítógéppel otthon ismerkedők aránya a szülők iskolai végzettsége szerint (%)

Mindkét szülő egyetemet végzett	46
Egyik egyetemet, másik főiskolát végzett	38
Mindkét szülő főiskolát végzett	33
Csak az apa diplomás	31
Csak az anya diplomás	26

Forrás: ELTE-kutatás.

Maga az ismerkedés pedig ugyancsak a legiskolázottabb, illetőleg a legtöbb kulturális tőkét fölhalmozó családokban volt a legkorábbi: míg a legmagasabb diploma-összetételűeknél átlagosan 4,9 évvel a kérdés előtt kezdődött, addig ott, ahol csak az anya volt diplomás, 3,9 évvel azelőtt (és ez a különbség a Scheffe-próba szerint szig-

nifikáns). Ha pedig az egyetemet végzett apa legalább második generációs értelmiségi volt, akkor gyermeke átlagosan 5,1 évvel azelőtt ismerkedett meg a számítógéppel.

A mentalitásbeli, kulturális különbségeket előidéző eltérésekre több adalékot is találunk mind az ELTE-, mind az MTA-kutatásban. Az a tény, hogy a legmagasabb diplomaösszetételű családok érettségiző gyermekeinek 91 százaléka jelentkezett valamilyen felsőoktatási intézménybe (lásd az 1. táblázatot), már korán megalapozódik. Arra a kérdésre, hogy *Mióta gondol arra, hogy továbbtanuljon?*, a legmagasabb diplomaösszetételű családok 1998-ban érettségiző gyermekeinek 80 százalék mondta azt, hogy „mindig is úgy volt, hogy tovább fog tanulni”, ha pedig ráadásul a szülők legalább második generációs értelmiségiek, akkor 94 százalék. (Ha az egyik szülőnek egyetemi, a másiknak főiskolai diplomája van, akkor ez az adat 76 százalék; ha mindkettőnek főiskolai diplomája van, akkor 67 százalék; ha csak az egyiknek van diplomája, akkor 56 százalék.) Az érettségi előtt állók nyilatkozatait igazolják a középiskolát kezdő gyerekek szüleinek válaszai (MTA-kutatás). A legiskolázottabb szülők kivétel nélkül azt szeretnék, ha gyerekek diplomát szerezne, ennek megfelelően ők taníttatnák legnagyobb arányban az egyetemi diploma megszerzéséig, ráadásul ők elégednének meg legkevesbé a főiskolai diplomával (12. táblázat). A skála másik végén azok a családok vannak, ahol csak az egyik szülőnek van diplomája, és az is főiskolai: mindössze 51 százalékuk akarja, hogy gyermeke értelmiségi legyen, és közülük is igen sokan megelégednének a főiskolai diplomával.

12. TÁBLÁZAT

Néhány mutató a két szülő iskolai végzettsége szerint (%)

	Két szülő iskolai végzettsége				
	Mindkettő egyetem	Egyik egyetem, másik főiskola	Mindkettő főiskola	Csak az egyik diplomás (egyetem)	Csak az egyik diplomás (főiskola)
Milyen arányban szeretnék a szülők, ha gyermekükből értelmiségi lenne?	100	80	68	75	51
Milyen arányban akarnak a gyerekek értelmiségivé lenni?	93	79	77	68	57
Milyen arányban akarják a szülők a főiskolai diploma megszerzéséig vállalni a gyermekük taníttatását?	1	7	18	7	20
Milyen arányban akarják a szülők az egyetemi diploma megszerzéséig vállalni a gyermekük taníttatását?	85	74	55	59	38

Forrás: MTA-kutatás.

Azt pedig, hogy ezek mögött a tervek mögött nem üres teljesítménykényszerről van szó, hanem valamiféle életvitelbeli értékről, két elem értékeléséből adódó szignifikáns különbségek mutatják: az egyetemet végzett apák a főiskolát végzetteknél fon-

tosabbnak tartják, hogy a gyerek majdan élvezze a munkáját, míg azt, hogy több pénzt keressen, a főiskolát végzett apák tartják fontosabbnak. Ezt a mentalitásbeli különbséget tovább mélyíti, hogy megismétlődik az egyetemét végzett apák között is, amennyiben a második generációsok az élvezetes munkát, az első generációsok viszont a pénzt tartják fontosabbnak. A főiskolát végzett apák között nincs generációs különbség.

Ugyancsak az eltérő kultúra jele a fiúk és a lányok iskoláztatása közötti különbség, amely főleg az alacsonyabb iskolázottságú családokban hagyományos mintát követ. A minta arra az időre nyúlik vissza, amikor a domináns női szerep a gyerekszülés, gyerekevelés és a háztartás vitele volt, amihez a nőnek nem kellett sok iskolát végeznie, szemben a családot eltartó férfival, akinél kívánatos volt, hogy legalább szakmája legyen. A különböző társadalmi rétegekbe tartozó lányok között csak az volt a különbség, hogy hány évig jártak szakképzettséget nem adó iskolába: hat évig az elemibe vagy négy év elemi után további négy évig a polgáriba avagy nyolc évig a gimnáziumba. Bár a világ azóta nagyot változott (emelkedett a tankötelezettség határa, nőtt az iskolázottság általános szintje, megszűnt az egykeresős családmodell, és a nők egyre nagyobb arányban kerültek be a munkaerőpiacra), azért a minta – miközben bizonyos módosulásokon ment át – megőrizte az alap gondolatot. Olyannyira megőrizte, hogy még a diplomás családok csoportján belül is szignifikáns különbségek vannak a különböző alcsoportok között (13. táblázat). A legmagasabb diplomaösszetételű családokra jellemző a legkevésbé a hagyományos minta, és azokra a családokra a leginkább, ahol az egyetlen diplomás szülő főiskolát végzett. Két egyetemi diplomás szülő leánygyermekét egy százalékkal nagyobb arányban akarja eljuttatni egy diploma megszerzéséhez, mint fiúgyermekét; a legalacsonyabb diplomaösszetételű csoportban viszont a lányoknak 11 százalékkal nagyobb arányban szánják diplomát. A szándékok realitását igazolja, hogy ebben a csoportban a szülők 27 százalékkal nagyobb arányban írárták a lányokat gimnáziumba (vagyis a továbbtanulásra felkészítő iskolatípusba), és kisebb arányban szakmára felkészítő iskolába. Más szavakkal, szakközépiskolába 17 százalékkal több fiú ment, mint lány, szakmunkásképzőbe pedig 11 százalékkal. A legmagasabb diplomaösszetételű családoknál a fiúk és a lányok iskoláztatási stratégiája közti különbség kisebb: gimnáziumba csak 9 százalékkal több lány ment, szakközépiskolába csak 6 százalékkal több fiú.

Némi nehézséget okoz, hogy az elemzés során minduntalan kulturális tényezők rejtett hatásába ütközünk, miközben sem az ELTE-kutatás, sem az MTA kutatás nem az értékvilág, a kulturális fogyasztás, az életmód, az időmérleg vagy az ismeretszint vizsgálatára irányult. Nemigen tudjuk a vizsgált személyek szellemi arcképét felvázolni, miközben egyre több jel mutat arra, hogy szükség lenne rá, mert az egyetemi és főiskolai végzettség között több tekintetben látható markáns különbségek aligha magyarázhatók azzal az egyetlen év különbséggel, amellyel az egyetem hosszabb a főiskolánál. Volt azonban mindkét vizsgálatban olyan kérdés, amely egy-két ecsetvonással fölvezethetja a szülői alminták szellemi portréját. Az egyik a nyelvtudás, a másik a könyvek száma otthon.

13. TÁBLÁZAT

A lányok aránya a fiúkhoz viszonyítva különböző szülői szándékokkal kapcsolatban (%)

Szülői szándékok	Két szülő iskolai végzettsége				
	Mindkettő egyetem	Egyik egyetem, másik főiskola	Mindkettő főiskola	Csak az egyik diplomás (egyetem)	Csak az egyik diplomás (főiskola)
A szülő egy diploma megszerzéséig akarja eljuttatni gyermekét	+1	+3	0	+9	+11
A szülő gimnáziumba íratta gyermekét	+9	+16	+21	+12	+27
A szülő szakközépiskolába íratta gyermekét	-6	-14	-16	-7	-17
A szülő szakmunkásképzőbe íratta gyermekét	-3	-1	-5	-6	-11

Forrás: MTA-kutatás.

Abban, hogy egy család eljuttatja-e gyermekét egy vagy több idegen nyelv eszköz szintű tudásáig, sok nehezen megfogható elem hatása összegződik: a nyelvtudás fontosságának pontos, mély és személyes tapasztalatokkal megerősített felismerése; a nyelvtudás minél több konkrét felhasználási módjáról birtokolt ismeret; a megszerzéséhez szükséges és alkalmas eszközök megtalálása; esetenként a család lemondása bizonyos javakról és élvezetekről, azaz az életszervezés sajátos prioritás-rendje stb. Ebből is kiderül, hogy mindennek alapja a szülő nyelvtudása. Az MTA-kutatásból egyértelműen kiderül, hogy minél iskolázottabbak a szülők, és minél régebben kezdődött a családban a kulturális tőkefelhalmozás, annál többen tudnak nyelvet, és annál több nyelvet tudnak.¹¹ A következő állomás – mint korábban láttuk – nyelvi tagozatos általános iskolai osztály és nyelvi különóra a gyerekeknek. Az ELTE-kutatásból az is kiderül, hogy a családok diplomaösszetétele szignifikánsan befolyásolja, hogy átlagosan milyen régóta tanul a gyerek nyelvet.

14. TÁBLÁZAT

A nyelvtanulás kezdete a szülők iskolai végzettsége szerint

A két szülő iskolai végzettsége	Hány éve tanul nyelvet különórán (átlag)
Mindkettő egyetem	3,0
Egyik egyetem, másik főiskola	2,5
Mindkettő főiskola	2,0
Csak az egyik diplomás	1,6

Forrás: ELTE-kutatás.

¹¹ Részletesen lásd Andor Mihály: A nyelvtudás szociális háttere, *Educatio*, 2000/4.

A könyvkiadás, a könyvvásárlási és olvasási szokások, valamint – nem utolsó sorban – a könyvek árai igen sokat változtak az elmúlt tizenkét évben, ezért hajlamosak vagyunk azt hinni, hogy a könyvfogyasztás, avagy egy családi könyvtár nagysága, ma már oly mértékben eltérített a kulturális színvonalától, hogy semmit nem mond róla. A drága ajándékkönyvekkel telezsúfolt „giftshop”-pá átalakult könyvesboltok, a könyvfogyasztó hagyományos értelmiség relatíve lemaradt jövedelme, a polcokat nagy példányszámban elöntő szemét, az irodalmi művek és szakkönyvek kis példányszáma mind azt sugallja, hogy a családi könyvtár nagysága már nem lehet mércéje a kultúrának. A látszat azonban csal, az ELTE-vizsgálat eredménye a kutatót is meglepő szabályosságot mutat (15. táblázat). A Scheffe-próba szerint minden relációban szignifikánsak az eltérések (és hogy látni lehessen, mekkora kulturális különbségekkel járnak együtt a társadalmi különbségek, a táblázatban feltüntettem a skála szélső értékét is).

15. TÁBLÁZAT

Könyvek száma a két szülő iskolai végzettsége szerint (darab)

Az két szülő legmagasabb iskolai végzettsége	A családi könyvtár átlagos nagysága	A gyerek saját könyvtárának átlagos nagysága
Mindkettő egyetem	1 748	268
Egyik egyetem, másik főiskola	1 432	211
Mindkettő főiskola	1 132	200
Csak az egyik diplomás	913	176
Mindkettő szakképzetlen	274	78

Forrás: ELTE-kutatás.

Összegezve

Az eddigiekből nyilvánvalóvá vált, hogy a korábban egységes csoportként kezelt „diplomás” vagy „értelmiségi” kategórián belül nagy és jelentős súlyú különbségeket találunk, ami többek között abban is megnyilvánul, ahogyan gyermekeik jövőjét igazgatják. Teljesen nyilvánvaló, hogy az egyetem és a főiskola közötti egy év különbség, de még a tananyagok eltérése sem lehet oka a látott különbségeknek, amit még az is erősít, hogy számtalan változó esetében nem a családban található diplomák száma a döntő, hanem a minősége (a 2., 7., 12. és 13. táblázat adatainál látszik, hogy ha csak az egyik szülőnek van diplomája, de az egyetemi, akkor ez erősebb hatást gyakorol, mint ha mindkét szülőnek főiskolai diplomája van). A magyarázat a magyar felsőoktatás történetében keresendő, amelynek lényeges vonásait a 16. táblázat statisztikai adatai jól illusztrálják.

16. TÁBLÁZAT

A magyar felsőoktatás kapacitásának alakulása, 1937–1990

Tanév	Intézmények száma*	Hallgatók száma*									
		Egyetem			Főiskola			Összesen	Ebből		
		nappali	esti	levelező	nappali	esti	levelező		főiskola	esti, levelező	
1937/38	16	11 747	-	-	-	-	-	-	11 747	-	-
1950/51	19	22 545	5 864	-	3 964	128	-	32 501	4 092	5 992	
1951/52	27	26 728	7 808	-	5 124	271	-	39 931	5 395	8 079	
1952/53	31	30 623	8 384	3 680	5 778	543	434	49 442	6 755	13 041	
1954/55	36	29 900	5 525	7 365	3 717	482	465	47 454	4 664	13 837	
1960/61	43	24 476	1 332	10 170	4 868	9	3 730	44 585	8 607	15 241	
1961/62	60	27 420	4 538	8 377	7 106	57	5 804	53 302	12 967	18 776	
1965/66	92	35 192	9 553	10 743	15 810	5 168	17 491	93 957	38 469	42 955	
1970/71	74	33 004	4 215	7 049	20 817	3 962	11 489	80 536	36 268	26 715	
1975/76	56	37 173	4 102	8 698	27 146	4 848	20 588	102 555	52 582	38 236	
1989/90	57	37 064	1 891	6 772	35 317	3 066	16 440	100 550	54 823	28 169	

* A hittudományi intézmények nélkül.

Forrás: Oktatási (Művelődési és Közoktatási) Minisztérium statisztikai tájékoztatói.

A történetben voltaképpen 1989-ig sem kell elmenni, hiszen a 20. század végén középiskolát választó (az MTA-kutatás mintája) vagy érettségiző (az ELTE-kutatás mintája) gyerekek szülei nagyjából 1970 és 1985 között végezték felsőfokú tanulmányaikat. A 16. táblázatból látható, hogy a II. világháború előtti időszakhoz képest a rendszerváltás küszöbéig még az egyetem nappali szakára járók száma is több mint megháromszorozódott, az összes hallgatóé pedig majdnem megtízszereződött. A főiskolai, illetőleg az esti vagy levelező tagozaton végzettekről csak azért nem lehet ilyen megállapítást tenni, mert ez forma a háború előtt nem volt. Viszont a főiskolai hallgatók száma az 1950-es kezdetektől 1989-ig megtízsháromszorozódott, az esti és levelező tagozatos hallgatóké majdnem megötszöröződött. Ugyancsak megsokszorozódott a felsőfokú intézmények száma is, ugyanis 1947 őszétől elkezdődött a tanítóképzés felsőfokúvá válása, a műszaki és mezőgazdasági képzésben 1961-től beindultak az előbb felsőfokú technikumnak, majd 1970-től fokozatosan főiskolának átkeresztelt intézmények. A felsőoktatás tehát az eltömegesedés klasszikus jegeit mutatja, és mint minden eltömegesedő oktatás (legyen az középfokú vagy felsőfokú) színvonalcsökkenéssel jár.

Minél feljebb megyünk egy hierarchiában (jelen esetben az oktatási rendszer hierarchiájában), annál erősebb szelekció révén töltődnek be mind a tanulói, mind az oktatói helyek. Ha a hierarchia legfelső szintje szűkre szabott, akkor – a rendszer ideáltípusa szerint – kevés jó oktató fogja tanítani azt a kevés tanulót, aki az átlagnál motiváltabb, jobb képességű, és nagyobb tudással érkezik. Minél jobban tágul ez a felső szint, annál több olyan oktató kerül be, aki már nem üti meg a korábbi, erősebb-

ben szelektált oktatók szintjét, és annál több olyan tanuló, aki kevésbé motivált, gyengébb képességű, és kevesebb tudással jön. A 16. táblázatban átfogott időszak alatt nem csak a hallgatók száma tízszerződött meg, hanem a felsőfokon tanítók száma is (1724 főről 16 319 főre, azaz 9,5-szörösére nőtt).

Az elemzett két vizsgálatban érintett szülői generáció különböző családi háttérrel, más-más előképzettséggel és más-más aspirációkkal érkezett annak idején felsőfokú tanulmányai küszöbére. Ennek megfelelően más-más felsőfokú iskolát járt végig, ahol nem az egy év különbség okozta a legnagyobb eltérést, hanem a lazuló oktatói szelekció, és a hallgatói összetételhez igazított követelmények és színvonal. Mert az egyetem és a főiskola hallgatói összetétele között jellegzetes eltérések láthatunk. Az MTA-kutatásban az egyetemet végzett családfelek 40 százaléka volt legalább második generációs értelmiségi, a főiskolát végzetteknek csak 22 százaléka.¹² Más a lakóköznyezet is, amelyből a hallgatók érkeznek: főiskolára nagyobb arányban jönnek kevésbé urbanizált környezetből (községből, kisvárosból), mint egyetemre.

Feltételezhető tehát, hogy a főiskolát végzett szülők nem csak kevesebb tudást fedő diplomával rendelkeznek, hanem otthonról hozott, felhalmozott tudástőkéjük is kisebb, így hát kevesebbet tudnak gyermekeiknek is tovább adni. Ugyanez igaz az első generációs értelmiségi szülőkre. A második generációs értelmiségiek tudástőke-többletét nehéz pontosan mérni, mert nem csak mérhető elemei vannak – mint az otthoni könyvtár nagysága vagy a nyelvtudás –, hanem a mindennapi élet pórusaiba beivódó sajátos miliőtől kezdve egy gondolkodásmód öntudatlan átvételéig számtalan mérhetetlen eleme is. Ennek következtében egy leendő második-harmadik generációs értelmiségi úgy végez el egy egyetemet, hogy mindaz a tudás, amit ott kap, természetes módon és könnyedén ráakadik arra, amit otthonról hozott magával, és eközben – mintegy mellékesen – használja ki az egyetemista életformával járó, egyre bővülő kulturális lehetőségeket. Ezzel szemben egy első generációs óriási erőfeszítéseket kell tennie csak azért, hogy megtanulja azt a kötelezőt, amivel vizsgáit le tudja tenni, és diplomáját meg tudja szerezni; se ideje, se energiája nem marad arra, hogy a diákélet nyújtotta szellemi lehetőségeket kihasználja. Mindebből egészében másféle ethosz kerekedik ki az egyik, mint a másik típusú felsőfokú intézményben: az egyetemeken ethoszát hosszú múltra visszatekintő tradícióik és hallgatóik otthonról hozott értelmiségi szubkulturájának egymást erősítő összefonódása alakítja; a főiskolákét a hagyomány nélkülség, a vidékiségi, a valamilyen diploma szerzésének erőfeszítése és a hallgatók otthonról hozott kulturális tőkéjének hiánya. Nem arról van szó, hogy a főiskolákon kizárólag másodvonalbeli oktatók tanítanak gyengébb tudástőkével jött hallgatókat, mert vannak itt is kiváló szakemberek; mint ahogy az egyetemeken is vannak kevés tudástőkével jött hallgatók és gyengébb tanárok. Csakhogy a főiskolákon hiába akar szárnyalni egy jó tanár, a hallgatói átlag lehúzza, és kénytelen követelményeit ahhoz a színvonalhoz idomítani, amelyen a többség teljesíteni tud; ugyanígy

¹² Sajnos egyik vizsgálat sem tett különbséget aszerint, hogy a felsőfokú végzettségű szülők nappali, esti vagy levelező tagozaton szereztek-e diplomájukat. Ha ezt is figyelembe lehetne venni, és külön vizsgálnánk a nappali tagozaton végzetteket, a különbség feltehetően még nagyobb lenne.

lehúzza a hallgatói és oktató átlag azt a néhány tehetséges diákot is, akik valamilyen oknál fogva nem az egyetemet választották. Az egyetem légköre viszont többletteljesítményre ösztönözheti a szerényebb szellemi környezetből jött hallgatót. A tendenciák nem gépies pontossággal érvényesülnek, hiszen mindenütt számtalan ellenpéldát találni, a különböző intézményekre jellemző többség azonban kialakítja az intézmény ethoszát.

Végezetül megállapítható, hogy semmi újat nem fedeztünk föl, hiszen azt eddig is tudtuk, hogy egy adott család kultúrája, illetőleg kulturális tőkéje nagy mértékben meghatározza a következő generáció iskoláztatását és életesélyeit. Csak éppen a vizsgálatok eddig társadalmilag egymástól távolabb eső rétegek közötti különbségekre irányultak. Kiderült azonban, hogy a jelenség az egymáshoz közelebb álló csoportoknál is kimutatható, ha alaposabban vizsgáljuk. Meglepetést legfeljebb az kelthetett, hogy még ezek a különbségek is szignifikánsak statisztikailag.

ANDOR MIHÁLY



...ÉS A DOKTOR ÚR GYEREKE?

ADALÉKOK EGYES ÉRTELMSÉGI KATEGÓRIÁK GYEREKEINEK
FELSŐFOKÚ TOVÁBBTANULÁSÁHOZ*

RÉSZLETES ÉS ALAPOS KÉPET AD AZ ÉRTELMSÉGIEK gyerekeinek iskolai pályafutásáról Andor Mihály e számban található elemzése. Az általa használt adatbázisok közül az ELTE 1998. évi felvétele arra is módot ad, hogy az értelmiségben belüli foglalkozási kategóriák gyerekeit összehasonlítsuk. Ez annak köszönhető, hogy az adatfelvétel nem mintavétellel történt, hanem teljes körű volt, s ezért az adatokat nemcsak úgy értelmezhetjük, mint az összes érettségiző tanuló adatait, hanem úgy is, mint az összes olyan felnőtt (szülő) adatait, akiknek gyereke az 1998-ban érettségizett évfolyamba járt. Más szóval: az adatbázis az érintett szülőkre nézve is teljes körű,¹ ami jó alkalmat ad arra, hogy e családok iskoláztatásáról is képet alkossunk. Mivel az iskoláztatási trendek rendszerváltást követő drasztikus változásának időszaka már lezárult Magyarországon, és rendes körülmények között az ilyen társadalmi jellemzők csak lassan változnak, arra az előfeltevésre építünk, hogy a vizsgált területen az 1998-ban mért arányokhoz közeli feltehetően azóta is.²

A végző középiskolások 11,3 százalékának nincs apja vagy nincs a foglalkozásáról információnk. 16,1 százalékukról tudjuk, hogy értelmiségi foglalkozású apa gyereke, vagyis nagyjából minden hatodik. Az értelmiségi apák közül³ minden tizenkettedik valamilyen pedagógus foglalkozást űz, minden kilencedik tanár. A legtöbben azonban mérnökök: ők adják az értelmiségi apák egy harmadát. A mérnöki foglalkozásúak között a gépészmérnökök alkotják a legnagyobb csoportot (az értelmiségi apák 7 százaléka), a másodikat pedig a villamosmérnökök (4,4 százalék). Nagyon hasonló számban vannak az orvosok (4,3 százalék), kicsit kevesebben a közgazdászok (3,8

* Ez a tanulmány annak az adatbázisnak az alapján készült, amelyet az ELTE kutatói 1998-ban vettek fel az összes érettségi előtt álló középiskolás megkérdezésével a Soros Alapítvány megbízásából. A legfőbb eredményeket összefoglaló jelentés elkészülte óta sok kutató vissza-visszatér az adatbázis nyújtotta kivételes lehetőséghez. Az itt közölt elemzések is egy ilyen finomabb részletekbe menő elemzéssorozat részét képezik.

1 Természetesen az ELTE felvételében is fellépett adathiány, ez azonban jól becsülhető jellegzetességekkel rendelkezik, és nem nagyobb a szokásosnál.

2 Ennek a megközelítő jellegnek az érzékeltetésére használunk kerekített vagy stílris eszközökkel lágyított számadatokat annak ellenére, hogy maga az adatfelvétel több tizedesjegynyi mélységet is megengedne.

3 Fél százaléknál is kevesebb adathiány mellett.

százalék) és a jogászok (2,8 százalék). Meglehetősen nagy csoport a fegyveres testületekben szolgáló értelmiségieké (5,9 százalék). A tanárok, a villamosmérnökök, az orvosok, a jogászok, a közgazdászok és a fegyveres testületben szolgáló értelmiségiek kategóriái eléggé különbözőek ahhoz, hogy minőségileg differenciált képet adjanak az értelmiségiek felsőfokú iskoláztatási útjairól, és eléggé nagyok is ahhoz, hogy differenciáltan vizsgálhatók legyenek. E kategóriák együtt valamivel több mint egy harmadát teszik ki az összes értelmiségi foglalkozású apának. Az ő gyerekeik felsőfokú továbbtanulásának tényezőit elemezzük ebben a tanulmányban.⁴

Ezeknek a családoknak csaknem mindegyikében hagyomány a felsőfokú továbbtanulás, annyira legalábbis, hogy a tanítók kivételével valamennyi értelmiségi foglalkozásban legalább 90 százalék azoknak az aránya, akiknek már a szülei között is volt diplomás.⁵ Az értelmiségi családok így meghatározott kategóriája némileg eltér az Andor (i.m.) által használt, végzettség szerinti kategóriáktól. A kettő kapcsolatát az 1. táblázat mutatja.

A fő tendencia egyszerűbben látható, ha csupán azt figyeljük, hogy milyen arányban van mindkét szülőnek egyetemi diplomája az értelmiségi apák kategóriáiban. A kategóriák rangsora e mutató szerint: 1. orvosok (59 százalék); 2–3. jogászok és közgazdászok (40 százalék); 4. tanárok (25 százalék); 5. villamosmérnökök (24 százalék); 6. egyéb értelmiségi kategóriák együtt (20 százalék) és 7. a fegyveres testületek értelmiségi tagjai (5 százalék). Ez a rangsor már sejteti, hogy az értelmiségi gyerekek iskolai pályájának jellemzői között várhatunk olyan különbségeket, amelyek nem az apa foglalkozásának, hanem a család kulturális (iskolázottsági) jellemzőinek köszönhetők, mégpedig elsősorban a fegyveres testületekben működő értelmiségiek fognak eltérni ebből szempontból a többiektől, és egy kis különbség talán kimutatható lesz egyes területeken egyrészt az orvosok, jogászok, közgazdászok, másrészt a többi értelmiségi kategóriák között.

⁴ Az anyák foglalkozását is ellenőriztük, mielőtt így döntöttünk. A homogén, vagyis egy-egy foglalkozási kategórián belüli – vagy akárcsak rokon kategóriák közötti: pl. közgazdász-pénzügyes, orvos-fogorvos – házasságok feltűnően gyakoriak ugyan a „nőies” foglalkozásokban (pedagógusoknál: 37,0 százalék, orvosoknál: 48,5 százalék, közgazdászoknál: 43,2 százalék), azonban a mérnököknél és a fegyvereseknél már nem (8,4 illetve 13,2 százalék), ahhoz pedig még a „nőies” foglalkozásokban sem eléggé, hogy a kategóriákat a két szülő foglalkozása alapján definiáljuk. Ezért tartottuk meg a hagyományos – értsd: a ma is érvényesülő „férfitársadalomban” hagyományos –, apa szerinti kategorizálást.

⁵ A tanítóknak csak nem egészen 70 százaléka dicsekedhet ezzel.

1. TÁBLÁZAT

Az értelmiségi foglalkozású apák illetve a diplomás szülők kategóriáinak összehasonlítása

Apák	Diplomás szülők					Összesen
	Egy főiskolai	Egy egyetemi	Két főiskolai	Főiskolai + egyetemi	Két egyetemi	
Tanár	136	99	358	291	299	1 183
sor %	11,5	8,4	30,3	24,6	25,3	100,0
oszlop %	7,2	7,2	18,6	12,8	13,0	12,1
Villamosmérnök	90	65	71	135	115	476
sor %	18,9	13,7	14,9	28,4	24,2	100,0
oszlop %	4,7	4,7	3,7	5,9	5,0	4,9
Orvos	5	57	4	128	276	470
sor %	1,1	12,1	0,9	27,2	58,7	100,0
oszlop %	0,3	4,1	0,2	5,6	12,0	4,8
Jogász	1	70	5	104	120	300
sor %	0,3	23,3	1,7	34,7	40,0	100,0
oszlop %	0,1	5,1	0,3	4,6	5,2	3,1
Közgazdász	28	68	38	114	165	413
sor %	6,8	16,5	9,2	27,6	40,0	100,0
oszlop %	1,5	4,9	2,0	5,0	7,2	4,2
Fegyveres test.	275	108	146	105	35	669
sor %	41,1	16,1	21,8	15,7	5,2	100,0
oszlop %	14,5	7,8	7,6	4,6	1,5	6,8
Egyéb értelmiségi	1 362	909	1 306	1 405	1 287	6 269
sor %	21,7	14,5	20,8	22,4	20,5	100,0
oszlop %	71,8	66,1	67,7	61,6	56,0	64,1
Összesen	1 897	1 376	1 928	2 282	2 297	9 780
sor %	19,4	14,1	19,7	23,3	23,5	100,0
oszlop %	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

A felsőfokú tanulás szintjei

Már Andor is hivatkozott rá, hogy azokból a családokból, ahol legalább az egyik szülő diplomás, csak minden negyedik gyerek nem jelentkezik felsőfokú intézménybe. Ezen belül tízből kilenc jelentkezik, ha mindkét szülőnek egyetemi diplomája van, de minden háromból csak kettő, ha csak az egyik szülő diplomás, és ő is csak főiskolán végzett. Ugyanezeket az arányokat találjuk az értelmiségi kategóriák imént megállapított rangsorának két végén is: az orvosgyerekek 90 százaléka, a fegyveres testületekben működő értelmiségiek gyerekeinek 65 százaléka jelentkezik felsőfokú intézménybe.

Az értelmiségi gyerekek elsősorban egyetemre adják be jelentkezési lapjaikat, és csak kisebb arányban keresik meg a főiskolákat. Az első háromként megjelölt jelent-

kezésük alapján az egyes kategóriák gyerekei a várt különbségeket mutatják: az orvos- és jogászygyerekek 60 százaléka, a közgazdász- tanár- és villamosmérnök-gyerekek 40–45 százaléka, a fegyveres testületekben dolgozó szülők gyerekeinek pedig csak 30 százaléka akar mindenáron egyetemre menni. Mivel a szülők felsőfokú végzettsége, illetve annak szintje is hasonló hatású, mint a kategóriák rangsora, máris ellenőriz- zük, hogy vajon a szülő végzettsége vagy foglalkozási kategóriája hat erősebben az egyetem és a főiskola közötti választásban. (2. táblázat.)

2. TÁBLÁZAT

Felsőfokú jelentkezési arányok különböző értelmiségi családok gyerekeinél (A csakis egyetemre jelentkezők aránya, százalék)*

Foglalkozási kategória	Összesen	Mindkét szülő egyetemi diplomás	Csak egy szülő (főiskolai) diplomás
Orvosok	61,7	69,1	**
Jogászok	60,2	68,8	***
Közgazdászok	45,6	55,8	16,7
Tanárok	42,7	55,7	22,7
Vill.mérnökök	40,1	56,2	24,2
Fegyveres test.	30,1	38,7	23,2
Egyéb kategóriák	40,2	50,8	33,0

* Maximum három jelentkezés alapján.

** Az esetek abszolút száma kisebb mint 10.

*** Egyáltalán nincs ilyen eset.

Jól látható, hogy a kategóriák között kisebb a különbség az egyetemre törekvők százalékában, mint a két szülő végzettségi csoportjai között. Ha csak az első jelentkezéseket vesszük figyelembe, akkor is ezt a képet kapjuk, csak néhány százalékponttal magasabb értékekkel. A végzettség szerinti szélső csoportok között egyedül a fegyveres testületek értelmiségi kategóriájában kisebb kétszeresnél a távolság a csak egyetemre jelentkezők arányában (38,7/23,2 százalék). De az itt nem vizsgált foglalkozási kategóriákban is ez a helyzet – ha kisebb mértékben is (50,8/33,0 százalék) –, ami azt is jelenti, hogy az általunk kiemelt többi kategória mind átlagon felüli az értelmiségi- ek között.⁶

A felvettek aránya (a nyers adatok szerint) viszonylag kis mértékben szóródik csak az összes értelmiségi gyerek nagyjából 40 százalékos felvétele körül. A legsikeresebb- nek a villamosmérnökök gyerekei mondhatók, akiknek 48,7 százaléka, valamint a

⁶ Bár a kategóriák kiválasztásában elsősorban a korábban leírt technikai szempontokat követtük, most be kell látnunk, hogy ellenőrizetlenül jelen lehetett bennünk az az elterjedt vélemény, amely a főiskolai végzettséggel is ellátható vagy beosztott jellegű értelmiségi munkát végzőket nem tekinti igazi értelmiséginek (pl. a kereskedelmi és pénzügyi foglalkozásúak vagy akár a tanítók nagyobb részét). Az „értelmiségi” hívószó hallatán elsősorban az un. szabad értelmiségi foglalkozások jutnak az emberek eszébe. A kutató két érvre hivatkozhat: egyrészt arra, hogy közönségének nagy része szükségképpen ugyanezt gondolja, és erről vár valamilyen információt; másrészt arra, hogy éppen azért gondolják ezt, mert nem az átlagosak, hanem éppen ezek a „legértelmiségibb” kategóriák.

tanárgyerekek, akiknek 47,4 százaléka felvételt nyert valamilyen felsőfokú intézménybe. A költségtérítéssel felvetteket is beleszámítva a százalékarányok mintegy 3 százalékkal nőnek.

Ha a nyers adatokat fokozatosan megtisztítjuk, azt látjuk, hogy a felvettek 62:38 arányban oszlanak meg az egyetemek és a főiskolák között, de ebben a tekintetben már nem a mérnökök és a tanárok gyerekei állnak az élen, hanem ismét a jogászok és az orvosok továbbtanuló gyerekei, akiknek 77, illetve 75 százalékát egyetemre vették fel. A legfontosabb szempont az, hogy melyik kategóriának mennyire sikerül megvalósítania a jelentkezésekben kifejezett diplomaszintekre vonatkozó vágyait. Várakozásunkkal ellentétben ebben alig van különbség a kategóriák között. (Lásd a 3. táblázatot.)

3. TÁBLÁZAT

Összefoglaló táblázat a jelentkezéstől a felvételig kategóriánként (% – különböző alapokkal)

	Orvos	Jogász	Közgazdász	Tanár	Villamos- mérnök	Fegyveres testület	Más kategória
Jelentkezett	90,9	85,8	87,0	83,3	85,2	65,5	75,8
Csak főiskolára	4,9	5,0	8,6	13,2	11,2	16,3	12,3
Főiskolára + egyetemre	6,1	4,2	4,5	5,7	7,9	7,9	7,1
Egyetemre + főiskolára	17,5	19,3	25,9	23,1	28,0	20,0	21,9
Csak egyetemre	30,6	26,2	27,1	25,3	26,2	16,3	21,8
Felvették (jelentkező=100)	48,4	41,9	70,1	56,6	57,0	46,6	50,9
Egyetemre (csak egyetem=100)	90,1	92,6	99,0	91,9	97,2	96,3	93,3
Főiskolára (csak főiskola=100)	85,7	100,0*	100,0	92,5	91,3	96,3	93,2
Főiskolára (főisk + egyetem=100)	**	**	**	67,6	58,3*	71,4*	62,9
Egyetemre (egyetem + főiskola=100)	61,1	81,8	51,9	65,0	72,3	59,3	62,7

* A népesség száma kisebb, mint 20.

** A népesség száma kisebb, mint 10.

Az egyes kategóriák stratégiái azért nem teljesen azonosak a felsőfokra való bejutással kapcsolatban. Az orvosok családjában látszik a legegyszerűbbnek, hogy a gyerekek az egyetem az egyetlen lehetséges útja, egyúttal közöttük fordul elő a legkevésbé, hogy megelégedjenek a főiskolával. Ez utóbbi magatartást a jogászok és a közgazdászok is osztják. A közgazdászok azonban már inkább a vegyes stratégiák hívei, amelyen belül az egyetemi útnak adnak prioritást. A vegyes jelentkezési stratégiákat a villamosmérnökök is preferálják, de közöttük már az átlagos szintre nő a főiskolával is megelégedők aránya. A tanárok az átlagot testesítik meg, csak a fegyveres testületekben dolgozó értelmiségiek tartják gyermekeik számára erős – majdnem az egyetemmel egyenrangú – alternatívának a főiskolai továbbtanulást.

A felvételt illetően az adatok azt mutatják, hogy csak egyetlen értelmiségi kategória gyerekei voltak lényegesen sikeresebbek a többinél: a felvételre jelentkező közgaz-

dász-gyerekeknek 70,1 százalékát vették fel az átlagos 51,3 százalékhoz képest.⁷ Különösen a felvett orvos- és jogászyerekek viszonylag alacsony arányához képest (48,4 százalék, illetve 41,9 százalék) kirívó ez az eredmény. Az eddig talált tények közül talán a főiskolák átlag alatti preferálásának meg egy egyetemi és főiskolai kombinált stratégia dominanciájának párosítása járulhat hozzá az összesítésben kiemelkedő sikerességhez.

Maga a rendszer egyébként pártatlanul elfogadja mindegyik kategóriát: aki egyetemre jelentkezett, azt leginkább egyetemre, aki főiskolára, azt főiskolára veszik fel, és még a vegyes jelentkezőkre is igaz, hogy az első jelentkezésben megjelölt intézménytípusba jutott be leggyakrabban a jelentkező. Ezekben az arányokban nincs jelentős eltérés az egyes foglalkozási kategóriák gyerekei között.

A következőkben azt fogjuk vizsgálni, hogy található-e sajátos, egyes kategóriákra jellemző utak a továbbtanulási szintek durva dichotómiáján belül.

Szakterületek és családi hagyomány

Bár a jelentkezések igen sok intézmény és szak között oszlanak el, eléggé határozottan látható egy szakmaöröklési tendencia. Legjobban talán a pedagógusgyerekek mutatják ezt a képet. Akiknek tanár az apjuk, azoknak mintegy a negyedrésze maga is a pedagógia felé akar menni leginkább,⁸ ugyanakkor mind a jogi-közigazgatási jellegű szakokat, mind a gazdaságiakat, mind a műszakiakat nagyjából 18–18 százalékuk célozta meg, és még az egészségügyi pályák felé is több mint 8 százalékuk irányul. A második, harmadik stb. jelentkezéseknek, valamint a felvételi eljárásnak köszönhetően e kategóriának kb. 40 százalékát vették fel pedagógiai jellegű szakokra – azaz jóval többet, mint ahányan az első jelentkezést ilyen helyre adták be.

A villamosmérnökök kategóriája osztályozási logika szempontjából nem ugyanazon a szinten áll, mint a tanároké: a történelem- vagy a fizikatanárok csoportjának felelne meg. Terjedelme azonban elég nagy, csaknem félezer fő. Gyerekeiknek kis híján 10 százaléka a BME Villamosmérnöki Karán kívánt továbbtanulni, épp ugyanannyi, mint ahányan a Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetemet választották az első helyen közülük. Ha azonban az összes mérnöki jelentkezést együtt tekintjük, akkor a csoportnak egy harmadrészét találjuk a családi műszaki hagyomány őrzőjének. Ráadásul körülbelül ugyanennyit fel is vesznek ezekre a területekre, míg konkrétan villamosmérnöknek többet is, mint az első helyen oda jelentkezők aránya (1998-ban egyedül a BME államilag finanszírozott helyeire 12,3 százalékukat).

Az orvosgyerekeknek több mint 20 százaléka jelentkezik az orvosi karokra, ám közülük minden négy közül csak hármat vesznek föl. A jogászyerekek is hasonló helyzetben vannak: 40 százalékuk jelentkezik az állam- és jogtudományi karokra, de csak 23 százalékukat veszik fel. Ha a foglalkozások presztízsrangsorát a túljelentkezés

⁷ Egy ilyen egyedi eltérést mindig fenntartással kell kezelni. Az ugyan nagyon valószínűtlen, hogy adatkezelési hiba okozzon ekkora eltérést a kategóriák között, az azonban már kevésbé az, hogy ez csak a vizsgált évben előfordult sajátosság, hiszen a felvételt oktatás- és gazdaságpolitikai szempontok is befolyásolják, amelyek szakáganként és évenként változhatnak. Talán jobban megértjük majd ezt az „anomáliát”, amikor eljutunk a továbbtanulás szakmai irányainak elemzéséhez.

⁸ Értsd: ilyen jelentkezést adott be első helyen.

alapján (azaz a jelentkezettek/felvettek aránya alapján) határozzuk meg, akkor ez a két foglalkozási kategória egyértelműen a rangsor élén áll az érettségiző értelmiségi-gyerekek szemében.

A közgazdászok gyerekei nagyjából annyian jelentkeznek első helyen közgazdásznak, amennyit végül fel is vesznek közülük (28 százalék).⁹ Mivel tudjuk, hogy ezen a területen – akárcsak a jogi karokon – a legmagasabb a túljelentkezés, úgy tűnik, mintha a bejutás elsősorban *homo novus*-oknak lenne nehéz, akiknek a felmenői között nincs olyan, aki betette volna a lábát ebbe a birodalomba (4. táblázat).

4. TÁBLÁZAT

*Az értelmiségi kategóriák gyerekeinek 1. jelentkezése és felvétele szakterületenként (%)**

Szakterület		Orvos	Jogász	Közgazdász	Tanár	Villamos- mérnök	Fegyveres testület
Pedagógus + tudományos	J:	35,7	22,1	26,6	24,1	25,3	30,3
	Ef:	93,4	92,0	90,6	92,3	81,3	93,4
	F:	42,0	26,1	38,2	34,3	27,9	38,3
Műszaki	J:	16,8	32,3	13,6	4,6	13,2	15,9
	Ef:	88,2	95,9	92,6	80,0	92,0	90,6
	F:	19,0	35,4	15,6	7,4	21,6	19,4
Orvos/eü.	J:	6,0	8,4	26,1	6,5	5,8	4,5
	Ef:	78,8	68,4	69,2	57,7	63,6	66,7
	F:	4,9	6,6	20,1	5,6	4,2	3,0
Jogi/közig.	J:	12,1	8,4	11,1	37,0	14,6	14,4
	Ef:	61,2	78,9	63,6	75,0	54,2	58,6
	F:	8,0	8,0	8,0	31,5	5,9	8,5
Közg./ker./pénzügy	J:	17,4	20,4	14,6	15,7	35,8	15,9
	Ef:	68,8	50,0	65,5	52,9	64,7	68,8
	F:	14,3	13,3	13,1	8,3	25,3	13,9
Rendvédelem	J:	0,9	-	-	..	..	8,5
	Ef:	40,0	-	-	..	..	70,6
	F:	0,9	-	-	..	..	6,5

* J = jelentkezett % (oszlop); Ef = ebből felvett %; (F = összes felvett % (oszlop).

A táblázat fő átlójából kitűnik az a tendencia, hogy a vizsgált értelmiségi kategóriák gyermekeinek legnagyobb csoportja (relatív többsége) afelé a terület felé indul, amelynek közegében felnőtt. Csak két kivételt találunk: az orvosgyerekeket, akik közül ugyanannyian indulnak a pedagógus-tudományos terület felé, mint az orvosi karokra, valamint a fegyveres testületekben dolgozók gyerekeit, akik semmilyen módon nem preferálják kiemelten apjuk foglalkozási kategóriáját.

Az orvosgyerekek esetében a furcsaság csak látszat, amelynek technikai magyarázata van: az adatkezelés egyszerűsítése során a pedagógus-tudományos területre soro-

⁹ Láttuk már, hogy a felvettek személyükben azért nem teljesen egyeznek meg az első helyen jelentkezettekkel.

lódta a tudományegyetemek bölcsészeti és természettudományi szakjai.¹⁰ Ezt tudva nagyon is valószínű – és mielőbb ellenőrzendő – feltevés, hogy az orvosok gyerekei nem tanítónak vagy tanárnak akarnak menni ugyanannyian, mint orvosnak, hanem más tudományos pályát céloztak meg.

A fegyveres testületek esetében a tárgyra vonatkozó következtetés adódik a sajátos viselkedésből. Az itt működő értelmiségiek úgy tűnik, kevésbé hagyományozzák át gyerekeikre a szakterületükhöz való kötődést. Csak egy kicsit több, mint egy tized-részük (11 százalékuk) jelentkezik első helyen a rendvédelmi terület felsőfokú intézményeibe, és nem egészen 8 százalékukat veszik fel. Tudván, hogy a rendvédelmi terület értelmiségi beosztásait nagyjából főiskolai végzettséggel töltik be, és látván, hogy most is nagyobb a főiskolára fölvettek aránya az egyetemre fölveteknél, a családi hagyomány hiányából az valószínűsíthető, hogy ezen a területen rövid- és középtávon a máshonnan ideáramlók, sőt az elsőgenerációs értelmiségiek lesznek többségben. A társadalmi mobilitás szempontjából ez a terület az értelmiségi foglalkozások egyik belépő kapujaként vagy előszobájaként működik, ahol leginkább az átmenő forgalom jellemző, nem a többgenerációs tartózkodás.

Pálya és kategória

A felsőfokú továbbtanulás adatai – mint látszik – két szempontból is nézhetők, és mindkét oldalról tanulságosak. Egyrészt segítenek megérteni az egyéni és csoportos pályaalakulásokat, azt, hogy egyes személyek és csoportok milyen utakon, milyen lehetőségek között és milyen választások nyomán hová jutnak a társadalmi pozíciók között, és mennyire sikerül ezzel megvalósítaniuk elképzeléseiket. Másrészt, a továbbtanulási adatok, mint ennek a mozgásnak lenyomatai, abba is bepillantást engednek, hogy milyenné alakulnak a foglalkozási kategóriák, duzzadnak vagy összehúzódnak, nyitottabbá vagy belteresebbé válnak.

Ebből a kettős szempontból érdemes áttekinteni a jelentkezések és a felvételek adatai szakterületenként összegző 5. táblázatot. Mivel a társadalmi foglalkozási kategóriák összetételét illetően nem közömbös tagjainak végzettségi szintje sem, itt kettéválasztjuk a főiskolára és az egyetemre jelentkezőket.

Az egyes cellákban álló százalékszámok természetesen mindig ugyanazt a csoportot jellemzik, csak eltérő szempontból. Kettős táblázatunkat a következő példa szerint kell olvasni: Az 1. helyen műszaki főiskolákra jelentkező értelmiségi gyerekeknek 94 százalékát, a műszaki egyetemekre jelentkezők 90,9 százalékát vették fel a kívánt szakterületre, s ezek mindkét szinten az értelmiségiek közül felvettek 77 százalékát adták. Az 1. helyen orvosi egyetemekre jelentkezőknek csak a kétharmadát vették ugyan fel, de ez is 86,4 százaléka a felvett értelmiségi gyerekeknek. A vízszintes és a függőleges százalékarányok jelentése tehát abban tér el egymástól, hogy míg vízszintesen az ambíciói teljesülését látjuk, addig a függőleges százalékarányok az intézmények beavatkozása nyomán alakuló kategória jövőbeli összetételére utalnak.

10 Nyilvánvaló, hogy ezt a téma későbbi elemzéseiben korrigálnunk kell.

5. TÁBLÁZAT

Az értelmiségi gyerekek 1. jelentkezéseinek és a felvételének arányai tágabb foglalkozási területekenként 1998-ban

a) Főiskolára jelentkezők (vízszintes és függőleges százalékarányok)

Foglalkozási terület	Pedagógus	Műszaki	Orvosi/egészs.	Jogász/közig.	Közp./ker./pénzügy	Rendvédelem	Összes értelmiségi
Pedag.+tudom.	93,3	2,5	0,5	0,3	1,3		100,0
	81,8	4,1	3,9	9,6	4,3		35,4
Műszaki	2,5	94,0	0,2	0,3	0,8	0,2	100,0
	1,1	77,4	0,6	3,6	1,3	1,6	18,1
Orvosi/eü.	13,3	2,1	80,2	0,3	0,6		100,0
	1,7	0,5	88,3	1,2	0,3		5,2
Jogi/közigazg.	40,0	8,0	0,6	28,6	8,0	1,7	100,0
	2,7	1,0	0,3	60,2	2,0	2,3	2,7
Közp./ker./pü.	15,3	10,6	0,7	1,2	63,7	0,2	100,0
	5,3	6,7	1,9	13,3	82,6	1,6	13,9
Rendvédelem	21,1	14,7	0,4	1,2	2,4	47,8	100,0
	2,0	2,6	0,3	3,6	0,9	93,0	3,9
Összesen	40,3	22,0	4,8	1,3	10,7	2,0	100,0
	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

b) Egyetemre jelentkezők (vízszintes és függőleges százalékarányok)

Foglalkozási terület	Pedagógus	Műszaki	Orvosi/egészs.	Jogász/közig.	Közp./ker./pénzügy	Rendvédelem	Összes értelmiségi
Pedag.+tudom.	85,9	5,5	1,3	1,1	3,6	0,1	100,0
	76,5	5,9	6,9	4,6	8,4	3,2	30,1
Műszaki	4,0	90,9	0,4	0,4	1,9	0,1	100,0
	2,8	77,6	1,6	1,1	3,5	1,6	23,7
Orvosi/eü.	17,3	8,7	66,3	0,5	2,5	0,3	100,0
	3,9	2,4	86,4	0,5	1,5	3,2	7,6
Jogi/közigazg.	23,3	8,2	0,6	52,5	7,9	1,3	100,0
	8,2	3,5	1,2	84,2	7,3	20,6	11,9
Közp./ker./pénzügy	10,3	12,7	0,4	3,8	60,8	0,4	100,0
	5,0	7,5	1,0	8,3	76,8	7,9	16,4
Rendvédelem	4,3	8,5			2,1	85,1	100,0
	0,1	0,2			0,1	63,5	0,6
Összesen	33,7	27,8	5,8	7,4	12,9	0,7	100,0
	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Úgy tűnik tehát, mintha az értelmiségi foglalkozások jelentős részben családi hagyományként öröklődneek: mindenesetre az egyes értelmiségi kategóriák kisebb arány-

ban keverednek egymással a kohorszok egymásutánjában, mint amilyen arányban továbbadják a „mesterséget” közvetlen utódaiknak. Egyelőre azonban mégiscsak feltételes módon kell fogalmaznunk ezt a megállapítást, hiszen eddig egyik szakterületen sem a teljes új évfolyamot vettük figyelembe,¹¹ hanem csak azokat a tagjait, akik értelmiségi apák gyerekei. Az ő felvételi adataik „ellenirányban olvasása” ugyan valóban hozzájárul a kategória intergenerációs alakulásának megismeréséhez, de csupán hozzájárul. A képet csak akkor tudjuk felvázolni, ha az összes felvett apjának adatait figyelembe vesszük.

6. TÁBLÁZAT

Egyes értelmiségi szakterületek újratermelési összetételének alakulása a felvettek apjának foglalkozási státusa szerint (1998)

Felvételi szakterületek	Értelmiségi	Egyéb szellemi	Nem szellemi	Inaktív	A terület aránya
Pedag.+tudom.	24,9	8,3	46,6	20,3	36,4
Műszaki	25,7	9,0	47,3	18,0	25,4
Orvosi/eü.	29,5	5,9	44,0	20,7	5,5
Jogi/közigazg.	44,2	8,2	32,8	14,8	4,8
Közhg./ker./pénzügy	33,6	9,5	40,9	16,0	12,0
Rendvédelem	25,3	5,7	51,5	17,5	1,3
Mezőgazdaság	20,9	8,5	52,9	17,7	8,3
Hittudomány	20,0	6,7	53,3	20,0	0,1
Művészet	37,5	10,2	35,2	17,0	0,6
Egyéb	20,3	9,7	51,6	18,4	5,7
Összesen	26,8	8,6	46,1	18,6	100,0

A kép teljesen más, mint amit vártunk. Míg az értelmiségi kategóriák családi hagyományörző tendenciája megengedte azt a feltevést is, hogy a kategóriák esetleg magukba záródnak és belterjessé válnak annak következtében, hogy a foglalkozások apáról fiúra szállnak, addig most kiderül, hogy egyedül a jogi-közigazgatási terület művelői rekrutálódnak többségükben szellemi foglalkozásúak családjából – de az értelmiségiek még ezen belül is kisebbségben maradnak. Ha ehhez hozzávesszük korábbi táblázatainknak azt a tanulságát, hogy az értelmiségi családokból származók kategóriái között is megoszlik az utánpótlás funkciója, még ha a legjelentősebb is többnyire a magát továbbörökítő kategória, akkor nyilvánvaló, hogy az értelmiségi foglalkozások semmiféle bezáródásáról nem lehet szó újratermelésük folyamatában.

Az ismert nemzetközi trendekből az a magyarázat következik, hogy a szellemi foglalkozások gyors szaporodása miatt (vö.: információs társadalom) ez az újratermelés olyan jelentős mértékben bővítetten történik a felsőoktatásban, hogy igen nagy elsőgenerációs értelmiségi réteg jelenlétével kell számolni szinte minden értelmiségi kategóriában. A leendő pedagógusoknak, a műszaki értelmiségieknek és a rendvédelmi-

11 Sőt, még csak nem is az adott évben érettségizett jelentkezőket, akikre adatbázisunk korlátozódik.

eknek durván negyedrésze jön csak értelmiségi családokból, és a gazdasági értelmiségnek is csak egy harmada.

Mivel azonban foglalkozás és iskolai végzettség nem azonos, csak szorosan összefüggő fogalmak, érdemes azt is megvizsgálnunk – már csak ellenőrzésképpen is –, hogy a nem szellemi foglalkozású kategóriákból jövő értelmiségi rétegek milyen kulturális háttérből érkeznek. Ennek durva mutatójaként¹² az apák iskolázottsági szintjét használjuk (7. táblázat).

7. TÁBLÁZAT

Egyes értelmiségi szakterületek újratermelési összetételének alakulása a felvettek apjának iskolázottsági szintje szerint (1998)

Felvételi szakterületek	Középfok alatt	Főiskola	Egyetem	Összesen
Pedag.+tudom.	65,0	17,3	17,8	36,4
Műszaki	61,1	18,0	20,9	25,4
Orvosi/eü.	62,4	14,3	23,4	5,5
Jogi/közigazg.	42,5	21,3	36,1	4,8
Közh./ker./pénzügy	52,8	20,4	26,8	12,0
Rendvédelem	68,6	17,0	14,4	1,3
Mezőgazdaság	68,5	16,6	14,9	8,3
Hittudomány	73,3	6,7	20,0	0,1
Művészet	48,8	25,0	26,1	0,6
Egyéb	69,5	15,7	14,8	5,7
Összesen	61,7	17,8	20,5	100,0

Ez a durva felbontású kép kissé kiegyensúlyozottabbnak tűnik, de fő vonásai nagyjából azonosak azzal, amit a foglalkozási státus alapján vázoltunk. Egyértelműen a jogi-közigazgatási terület őrzi meg leginkább ragaszkodását a hagyományos végzettséghez, legkevésbé pedig a rendvédelmi terület. Az utóbbi azzal is kitűnik (bár ebből a táblázatból nem látható), hogy új hallgatóinak 40 százaléka alsó fokú végzettséggel rendelkező apák gyereke.¹³ A két „elit-területen” – a jogi és a közgazdasági területen – csak ennek fele az érettségit sem szerzett apák aránya (20–20 százalék).

Biztosak lehetünk azonban benne, hogy a stratifikációs hatások a vizsgált jelenségen belül is érvényesülnek, és kihasználják a felsőoktatási rendszer hierarchikus struk-

¹² Már csak az előbbi foglalkozási státus mutatóval való párhuzam kedvéért is.

¹³ Ha figyelembe vesszük, hogy az adatfelvétel 1998-ban készült, egy sor olyan politikai döntés előtt, amely meghirdetett célja szerint a felsőoktatásba való bejutást, az intergenerációs értelmiségivé válást kívánta lehetővé tenni, akkor megállapíthatjuk, hogy a kapuk már korábban megnyíltak, nemcsak jogilag, hanem ténylegesen is. Természetesen ehelyütt nem tartjuk feladatunknak oktatáspolitikai döntések hatásait elemezni, sem értékelni. Függetlenül a korábbi és a későbbi döntések pozitív vagy negatív hatásaitól csupán annyit állapítunk meg, hogy 1998-ra a magyar felsőoktatásba már nagy tömegben léptek be olyan fiatalok, akik makrotársadalmi mutatóik szerint korábban csak kisebb valószínűséggel fordultak elő. Arra a kérdésre, hogy a fiatalok mely csoportjait és mekkora hányadát rekesztik ki a felsőfokú továbbtanulásból tisztán anyagi természetű gátak, az ELTE kutatása és sokan mások is azt a választ adták, hogy elenyészően kis részét, mivel a legfontosabb gátak nem anyagi, hanem kulturális természetűek.

túráját az indulási különbségek és a személyes pálya-magatartások pozitív vagy negatív elismerésére. Egyszerűbben szólva: nagyon is valószínű, hogy az elsőgenerációs diplomásá illetve elsőgenerációs értelmiségivé válók döntő részét a felsőoktatás főiskolai ága fogadja be, míg az egyetemeken nagyobb az értelmiségi gyerekek súlya. A 8. táblázat igazolja ezt a várakozásunkat, s egyúttal arra is utal, hogy felsőfokú végzettséget valószínűleg könnyebb volt megszerezni, mint értelmiséginek minősülő foglalkozást.

8. TÁBLÁZAT

Az elsőgenerációs értelmiségiek, illetve diplomások aránya képzési szakterületenként (1998)

Képzési szakterület	Az apa foglalkozásán mérve		Az apa iskolázottságán mérve		Az első diplomás lesz a családban*	
	Főiskolán	Egyetemen	Főiskolán	Egyetemen	Főiskolán	Egyetemen
Összesen	81,6	66,8	73,3	54,2	55,3	38,9
Műszaki	82,5	68,7	70,9	54,4	55,2	40,0
Orvosi/eü.	86,1	55,7	81,5	44,1	69,6	30,2
Jogi/közgazg.	67,6	53,9	56,9	40,2	40,2	21,8
Közg./ker./pénzügy	71,7	59,7	58,0	46,1	42,4	31,0
Rendvédelem	75,8	70,7	71,3	56,5	56,2	43,9
Összes felvett	80,6	65,4	70,8	52,5	54,6	37,3

* Sem a szülei, sem a nagyszülei között nincs diplomás.

Ezek az adatok nem mutatnak alapvetően más képet, mint az eddigiek: ugyanazokat a területeket (jog, közgazdaságtan) jelzik magas presztízstűnek, közepesnek (tanárság, mérnökség), illetve „belépőnek” vagy „előszobának” (rendvédelmi foglalkozások). Ám az is kiderül belőlük, hogy azoknak, akiket az apák foglalkozása alapján az egyetemre beözo nlő leendő elsőgenerációs értelmiségieknek tekinttünk, jelentős része valószínűleg azért (is) tudja venni ezt az akadályt, mert valahol, valamikor volt már a felmenői között diplomás – ami a család nagyobb kulturális tőkéjének jelzése.

Szakmai hagyomány és családi háttér

Keressük változóink segítségével azokat a tényezőket, amelyek elősegítik a szakma hagyományozódását az egyes kategóriákban. Ezt a vállalkozást az oktatásszociológiai kutatások tapasztalatai nem biztatják sikerrel. Amit ellenőrizhetünk, az a középiskola típusa mint a család iskoláztatási stratégiájának eleme, a különórak, különösen az idegen nyelv tanulás családi támogatása, a számítógép otthoni jelenléte mint a modern (posztmodern?) életközeg nélkülözhetetlen eleme, a családi és a saját könyvtár nagysága és bizonyos motivációk erőssége, amelyek a felsőfokú továbbtanulásra indíthatnak. Az ilyen típusú, főleg makroszintű változók azonban éppen azon az elemzési szinten szokták felmondani a szolgálatot, ahová most érünk, amikor a szakmai hagyomány továbbélését elemezzük. Az is látható, hogy ezek a változók semmi olyan elemet nem tartalmaznak, ami érdeklődési iránnyal vagy konkrétabb tevékenységgel függene össze. Így csak annyiban lehetnek hatással foglalkozási kategóriákra, amennyiben azok általánosabb társadalomszerveződési elvek mentén hierarchikus rendbe illeszkednek.

Legegyszerűbb azonnal táblázatba foglalni a főbb eredményeket (9. táblázat). Ezúttal az adatok tényleg magukért beszélnek. Bár – teljes körű felvételtől lévén szó – minden különbség tényleges különbség, de ezek a tényleges különbségek száznál kevesebb – gyakran húsznál, sőt tíznél is kevesebb – fiatal vagy családot jelentenek. Érthető, ha sem az érdeklődő közönség, sem a kutatók nem tulajdonítanak jelentőséget ennyire kis eltéréseknek. Az eredmény tehát az, hogy az adatbázisban rendelkezésünkre álló változók nem működnek tényezőként az értelmiségi szakmaöröklés folyamatában.

9. TÁBLÁZAT

A szakmahagyományozás kapcsolata néhány családi tényezővel

Az apa foglalkozási hagyományát...			
Tényezők	...folytatja (605 fő)	...nem sikerül folytatnia (2 347 fő)	...nem is próbálja folytatni (861 fő)
A középiskola típusa:			
„tiszta” gimnáziumba járt %	68,8	69,2	68,0
„tiszta” szakközépiskolába	12,1	13,9	14,6
„vegyes” gimnáziumba	16,0	13,9	13,4
„vegyes” szakközépiskolába	3,1	3,0	4,0
Összesen	100,0	100,0	100,0
Kulturális beruházás:			
Hány éve járják külön nyelvórára? (átlag, év)	2,84	2,79	2,80
Hány éve jár más különóra? (átlag, év)	2,98	2,86	3,18
Mennyibe kerül ez? (Ft/hó)	5 936	5 031	5 552
Van otthon számítógép (%)	71,2	75,7	74,9
A családi könyvtár (átlag, db)	1 930	1 801	1 902
Saját könyvtára (átlag, db)	496	524	556
Motivációk erőssége:			
Számomra természetes a továbbtanulás. (átlagpont)	3,66	3,65	3,58
Tudományos pályára készülök.	2,82	2,79	2,64
A család elvárja, hogy diplomát szerezzek.	3,47	3,34	3,44
Egy diplomával jobb lehetőségek vannak az embernek.	4,57	4,58	4,60

Ez az ellentétes irányban olvasva azt jelenti, hogy ezek a változók az értelmiség általános jellemzésére alkalmasak (amire Andor használta őket), de azon belüli különbségek elemzésére alig. Mit tudhatunk mégis? Ha nem ragaszkodunk ahhoz, hogy mindenáron a szakmaöröklés tényezőibe nyerjünk betekintést, akkor megtudhatjuk, hogy mennyiben különböznek egymástól az értelmiségi kategóriák a továbbtanulást befolyásoló tényezők hatását tekintve.

10. TÁBLÁZAT

Milyen középiskolákba járnak egyes értelmiségi kategóriák gyerekei?

Értelmiségi kategóriák	Tiszta gimnázium	Tiszta szakközépiskola	Vegyes gimnázium	Vegyes szakközépiskola	Együtt
Tanár	55,7	22,2	16,3	5,8	12,3
Vill.mérnök	62,6	21,2	10,3	6,0	5,0
Orvos	72,3	10,6	14,7	2,4	4,9
Jogász	67,1	15,3	13,2	4,4	3,1
Közgazdász	58,0	22,0	14,6	5,4	4,3
Fegyv.test.	38,7	39,0	11,3	11,0	6,7
Egyéb	53,6	26,0	13,6	6,9	63,7
Együtt	54,8	24,9	13,7	6,6	100,0

Andor tanulmányából finomabb összefüggéseket ismerünk az értelmiségnek az elit-gimnáziumokban való koncentrálódásáról, de már az imént használt, egyszerűbb középiskola-mutató is hasznosnak bizonyul. Döntő információnak tekinthetjük, hogy az összes makroszintű foglalkozási réteg közül egyedül az értelmiségi apák gyerekei között vannak többségben azok, akik – bármilyen – „tisztá” gimnáziumba jártak. A fizikai foglalkozású rétegekre egyértelműen az jellemző, hogy gyerekeiket nagyszámú részt – ugyancsak „tisztá” – szakközépiskolába járatják (52,9 és 57,6 százalék közötti arányokban). A vegyes profilú gimnáziumban szintén az értelmiség gyerekei vannak (igaz, csekély) relatív többségben (13,6 százalék).

Az értelmiségi apák általunk vizsgált kategóriái mind nagyobb arányban járatják tiszta gimnáziumba a gyerekeiket, mint általában az értelmiség (54,8 százalék) – egyetlen kivétellel. A fegyveres testületek értelmiségi alkalmazottainak gyerekei kísértetiesen ugyanúgy oszlanak el a „tisztá gimnázium”/„tisztá szakközépiskola”/„vegyes profilú gimnázium”/„vegyes profilú szakközépiskola” között, ahogyan általában a nem értelmiségi szellemi foglalkozásúak gyerekei. (Ezek aránya rendre: 34,8–41,0–12,5–11,7 százalék – vö. a 9. táblázat utolsó előtti sorával.). Ezt az eloszlást leginkább jellegtelennek lehetne nevezni: a kategória nem mutat semmilyen határozott arculatot, elképzelést, preferenciát, tagjai nem törekednek jobban az egyik, mint a másik út felé. Az ilyen eloszlás a köztes vagy átmeneti helyzetben lévő csoportokat jellemzi, amint a beosztott szellemi foglalkozások helyzete valóban köztes, a fegyveres testületek tagjaié pedig – mint már más jel is utalt rá – átmeneti jellegű.

Bár a családi foglalkozási hagyomány folytatása kétségtelenül határozott jegye lehet egy kategória arculatának, nem tartozik azok közé, mint láttuk, amelyek összefüggnek a középiskola-típus megválasztásának stratégiájával. A sikeres felvételi alapján mért családi hagyományörzés mindenestre nem mutatott ilyen kapcsolatot. Eddig azonban minden módszeres lépésünkben az az előfeltevés húzódott meg, hogy a családi hagyományörzés egyféleképpen vagy nagyon hasonlóan történik az egyes kategóriákban, és csak a hatások mértékében vagy intenzitásában lehet eltérés. Ezzel mindegy figyelmen kívül hagytuk azt a tényt is, hogy az egyes értelmiségi kategóriák és bizonyos iskolai utak között régóta kialakult, nem formalizált, de megszilárdult kap-

csolat van. Természetesnek tekintjük, hogy orvost és jogászt csak egyetemen képeznek, a gazdaság minden területén míg a fizikai termelés legmagasabb szintű értelmiségi szakmáiig sok iskolai intézmény sorakozik a szakmunkásképzéstől a szakközépiskolán, technikumon és főiskolán át. Így aztán az is természetes, hogy míg a pedagóguspályát folytató tanárgyerekek a jobb vegyes profilú gimnáziumokból kerülnek ki az átlagnál valamivel nagyobb arányban (22,9 a 17,3 százalékhoz képest), addig a családi hagyományt őrző villamosmérnök gyerekek között átlagon felüli arányú a legsikeresebb tiszta szakközépiskolákban végzett (25,3 a 14,9 százalékhoz képest). Az orvosok kiemelkedően, valamivel kisebb mértékben a jogászok és a közgazdászok is a legsikeresebb gimnáziumokat tartják alkalmasnak arra, hogy gyerekeiket előkészítsék az orvosi, a jogi, illetve a közgazdasági egyetemi felvételre. Az orvosok szemében a középiskola-választásnál valójában nem számít a szakma folytatásának szempontja: innen nézve ez a kategória egészen elenyésző szórást mutat csak. A jogászok gyerekei viszont megfigyelhető, hogy inkább azok folytatják sikeresen az apa útját, akik tiszta gimnáziumba jártak. Akiknek nem sikerül megőrizni a családi hagyományt, azok közül az átlagnál többen jártak vegyes profilú gimnáziumba, akik pedig nem is törekedtek ilyesmire, azok az átlagnál nagyobb arányban döntöttek már a közép-fokon is inkább egy szakközépiskola mellett. A közgazdászoknál nem látunk ennyire határozott tendenciát a mondottakon túl.

A fegyveres testületekben ami csekély szakmahagyományozás megfigyelhető, az jobbra a gimnáziumokra támaszkodik.

A felsőfokú továbbtanulásra való felkészülés köztudottan az iskolarendszeren kívüli tanulásban is folyik. Ennek egyik legfontosabb formája a különóra, elsősorban az idegen nyelvek tanulása. Az értelmiségi gyerekek átlagosan több mint két és fél évet tanulnak már idegen nyelvet különórán, amikor felvételizni mennek a felsőfokra. A közgazdászok általában már a középiskola első napjától járni kezdi gyerekeiket külön nyelvrára,¹⁴ de az orvosok és a jogászok sem késnek hozzájuk képest még fél évet sem. Egy évvel később, nagyjából a második osztály kezdetétől tanulnak a villamosmérnök- és tanárgyerekek, és általában (az átlagos idő alapján) csak a tanév végétől láthatjuk a fegyveres testületek értelmiségi tagjainak gyerekeit nyelvrára járni.

Ha aszerint tekintjük át a nyelvtanulást, hogy az egyes szakterületeken milyen előképzettséggel kezdik felsőfokú tanulmányaikat a majdani értelmiségiek, akkor ezek a különbségek eltompulnak. Erre számíthatunk annak tudatában, hogy a közeljövő magyar értelmisége csaknem ugyanolyan arányban lesz elsőgenerációs, mint a szakmunkásság volt a múlt század hetvenes éveinek első felében. Ha pedig az itt leírt csoportok a jövőbeli kategóriáknak csak kisebb részét adják, akkor természetes, hogy a többiek alacsonyabb előképzettsége lehúzza az összesített átlagszámokat. Különösen erős ez a hatás a leendő orvosok között, legkevésbé pedig a jogászok és közgazdászok körében érvényesül.

14 Ez természetesen pusztán stiláris fordulat annak alapján, hogy az adatfelvétel, illetve a felvételi vizsgák időpontjából levontuk a nyelvrák átlagos tartamát. Ebben a vizsgálatban valójában semmit nem tudhatunk arról, hogy miféle időpontokban, és miért éppen akkor kezdik gyerekeiket nyelvrára járni az egyes családok.

Azt a tapasztalatot mindenképpen érdemes megfogalmazni, hogy a családi foglalkozási hagyomány folytatása az idegen nyelv külön tanulását nem motiválja külön. A vizsgált értelmiségi kategóriákban, amelyekben ez a kérdés egyáltalán fölmerülhet, a nyelvek fontossága valamilyen erősséggel mindenütt része a családi kultúrának, és nem – vagy csak igen kevéssé – függ attól, hogy milyen szakmai érdeklődést követ a gyerek: az apját, avagy mást.

A többi különóra tekintetében az értelmiségi kategóriák lényegében ugyanúgy viselkednek, mint a nyelvórákkal kapcsolatban. Hasonló a sorrendjük a gyerek különóra járatásának hosszát tekintve, és ugyanannyira nincs összefüggés e különórák és egyrészt a pályamotiváció, másrészt a kategória újratermelése között.¹⁵

A felvételi előtt állók feltehetően úgy látják, hogy családjuk jelentős anyagi áldozatot is hoz taníttatásukért: a különórák költségeként legalábbis olyan havi összegeket jelölnek meg, amelyek igen gyakran közel állnak a család egy főre jutó jövedelméhez, vagy akár meg is haladják azt. E mellett sorolják fel a különféle címeken és célokra kapott zsebpénzeket és támogatásokat. Ezek az adatok azonban nem tartalmaznak sajátos újdonságot az egyes értelmiségi kategóriák taníttatási vagy akár nevelési stratégiáira nézve.

Összefoglalás

Módszertani tanulság, hogy bármennyire alkalmas is lehet elvileg egy teljes populációra kiterjedő adatbázis egyes kategóriák és kategoriális különbségek megközelítésére, a sikeres elemzésnek legalább még egy feltétele van, ami az adatok tartalmára vonatkozik. Egy ilyen elemzéshez elegendő olyan adatra van szükség, amely a társadalmi tagozódásnak nem a vertikális, hanem a horizontális irányára érzékeny, vagy még pontosabban: nem annyira stratifikációs, mint inkább kulturális adatokra van szükség. A magyar oktatásszociológiai kutatások elég kevéssé tartalmaznak ilyeneket, és a (meglehetősen ritka) megrendelőket is inkább a stratifikációs kérdések érdeklik.

Elemzésünk eredményeiből két megállapítást érdemes kiemelni. Egyrészt azt, hogy az értelmiségi foglalkozási kategóriákon belül ma is jelentős családi szakmahagyományozási tendencia él, amelynek működéséről, feltételeiről alig tudunk valamit. Tekintettel arra, hogy az értelmiségi kategóriák rekrutációja ugyanakkor meglehetősen változatos, a családi hagyománynak fontos szerepe lehet a kategória kultúrájának fenntartásában, ami növeli az ilyen irányú kutatások fontosságát.

Másik fontosabb megállapításunk éppen erre a belső sokféleségre vonatkozik, pontosabban az elsőgenerációs értelmiség nagy arányára. Ez az arány már önmagában indokolja, hogy további alapos kutatások tárgyává tegyük, amelyek megvilágítják tendenciáját, időbeli alakulását, a kategóriák erre visszavezethető vagy várható szakmai, társadalmi és kulturális sajátosságait.

CSÁKÓ MIHÁLY

¹⁵ Természetes, hogy bizonyos szakterületeken a különóráknak nagyobb, szakmaspecifikus jelentőséget tulajdonítanak: a tánc, az ének, a rajz tanulását a szülők általában elengedhetetlennek tekintik a sikeres felvételihez a megfelelő művészeti szakokon.

FIATAL DIPLOMÁSOK A MUNKAERŐPIACON A TÖMEGESEDÉS IDŐSZAKÁBAN

ETANULMÁNY A FELSŐFOKÚ DIPLOMÁVAL RENDELKEZŐ fiatalok munkaerőpiaci helyzetét vizsgálja munkagazdaságtani szemszögből. Először röviden vázoljuk a felsőoktatás és a munkaerőpiac közötti kapcsolatok legfontosabb problémáit, valamint a megközelítésünkéből fakadó lehetséges előrejelzéseket, továbbá néhány statisztikai mutatószám segítségével megvizsgáljuk, vajon a felsőfokú képzés tömegesedése milyen hatással van a felsőfokú diplomával rendelkező fiatalok munkaerőpiaci helyzetére, másodsor szemügyre vesszük a különböző képzettségű felsőfokú végzettségű fiatalok relatív (egymáshoz viszonyított) munkaerőpiaci helyzetét - munkaerőpiaci státusuk és kereseteik alapján.

A felsőfokú képzés tömegesedése és a fiatal diplomások munkaerőpiaci helyzete – néhány mutató időbeli alakulása

Közismert, hogy Magyarországon a kilencvenes években az EU országokhoz hasonlóan végbement a felsőoktatás expanziója, amit az irodalom tömegesedésnek nevez (*Hrubos & Polónyi 2000*). A folyamat és munkaerőpiaci következményeinek megítélése ellentmondásos. Egyes szerzők (például *Polónyi & Timár 2001*, különösen a 4.4 alfejezet; *Falusné 2001*) aggodalmaikat fogalmazták meg azzal kapcsolatban, hogy a tömegesedés következtében a munkaerőpiacra kikerülő diplomások tudásának színvonala romlik, hogy nagyszámú diplomás munkaerőpiacra lépése túlképzéshez vezet, rontja a képzettség és a munka illeszkedését, hogy a felsőfokú végzettségűek kiszorítják munkahelyeikről az alacsonyabb iskolázottságú egyéneket, vagy pedig növekszik a felsőfokú végzettségű fiatalok munkanélkülisége, végül hogy a túlkínálat, illetve a kiszorítási hatás miatt a felsőfokú végzettségűek relatív kereseti előnye csökken, röviden: a felsőfokú diplomák leértékelődnek.

Nézzük meg először, hogy munkagazdaságtani kontextusban, valamint az úgynevezett emberi tőke elméletében szemlélődve, a fentiek közül a relatív keresetek csökkenése, illetve a munkanélküliek arányának a növekedése szükségképpen bekövetkezik-e.

Az emberi tőke elmélete (*Becker 1975; Mincer 1974; Varga 1998*) abból indul ki, hogy az iskolázás, illetve az iskolába járás beruházásként fogható fel, amely az egyén

tudásban, készségekben megtestesülő emberi tőkéjét növeli. Az iskolába járás idején az egyén időt és erőforrásokat fordít e beruházási tevékenységre, s azt várja, hogy a munkaerőpiacra lépés után ráfordításai megtérülnek, mégpedig a munkába lépés után realizált keresete révén. Ebből adódóan magasabb iskolázottság mellett az egyén egyrészt magasabb keresetre számít, másrészt a nagyobb befektetés miatt munkavállalási hajlandósága is magasabb. A keresleti oldalt tekintve: a nagyobb emberi tőke magasabb egyéni termelékenységgel jár együtt, és emiatt – adott munkaerőpiaci keresleti-kínálati feltételek mellett – a munkáltatók szívesebben alkalmaznak nagyobb emberi tőkével, tehát magasabb iskolai végzettséggel rendelkező munkavállalókat, továbbá a nagyobb emberi tőkéjű, magasabb iskolai végzettségű munkavállalók emberi tőkéjének hozadéka – a kereset – is magasabb. Adott munkaerőpiaci feltételek (rögzített kereset és kínálat, adott egyensúlyi bérek) mellett az emberi tőke modell előrejelzése szerint a magasabb iskolázottság alacsonyabb munkanélküliséggel és magasabb bérekkel jár együtt.

A felsőoktatás expanziója ebben a kontextusban azt jelenti, hogy a kínálati oldalon a korábbinál nagyobb arányban jelennek meg magasabb iskolai végzettségű munkavállalók, az iskolából kilépő fiatalok között ugyanis a korábbinál több felsőfokú végzettségű személyt találunk. Ez azt jelenti, hogy a felsőfokú végzettségűek kínálati megnövekszik, ami többféle következménnyel járhat. *Rögzített vagy csökkenő munkaerőpiaci kereset* mellett a megnövekedett kínálat miatt az újonnan munkába lépő felsőfokú végzettségű munkavállalók relatív kereseti előnye (valamely alacsonyabb iskolázottsági csoporthoz viszonyított bére) csökkenhet, egyrészt akkor, ha a felsőfokú végzettségűekkel betöltött foglalkozások piacán megnövekszik a kínálat, így a munkavállalók alacsonyabb bérek mellett is találnak munkavállalót, másrészt akkor, ha a korábban tipikusan felsőfokú végzettségű foglalkozások piacán megnövekedett kínálat miatt a munkaerőpiacra kilépő felsőfokú végzettségű fiatalok a korábbinál nagyobb arányban hajlandók alacsonyabb kereseti színvonalú olyan foglalkozásokban elhelyezkedni, amelyekben korábban felsőfokú végzettségűek kisebb arányban fordultak elő. Ezen túlmenően a megnövekedett kínálat miatt az állást kereső fiatal diplomások számára a megfelelő állás megkeresése a korábbinál hosszabb időt vehet igénybe, és/vagy a relatív bérelőny csökkenése miatt a korábbinál kevesebb elfogadható bérajánlathoz juthatnak, és emiatt megnövekedhet körükben a munkanélküliek aránya. Ha viszont hajlandók alacsonyabb béreket elfogadni, és ezért korábban alacsonyabb iskolai végzettséggel betöltött foglalkozásokba is belépni, akkor lehetséges, hogy a felsőfokú végzettséggel piacra lépők között nem növekszik a munkanélküliek aránya, azonban csak azon az áron, ha a felsőfokúnál alacsonyabb képzettséggel a piacra lépő fiatalokat kiszorítják a munkaerőpiacról, s ennek következtében a felsőfokúnál alacsonyabb végzettségűek körében lesz a korábbinál magasabb a munkanélküliek aránya. A felsőoktatás expanziója *rögzített vagy csökkenő kereset mellett* tehát legalább kétféle empirikus következménnyel járhat: 1. a felsőfokú végzettségű fiatalok relatív keresetének csökkenésével, 2. a felsőfokú végzettségű fiatalok körében a munkanélküliek arányának növekedésével és/vagy (ha az ún. kiszorítási hatás erős) a felsőfokúnál alacsonyabb végzettségű fiatalok körében a munkanélküliek arányának növekedésével.

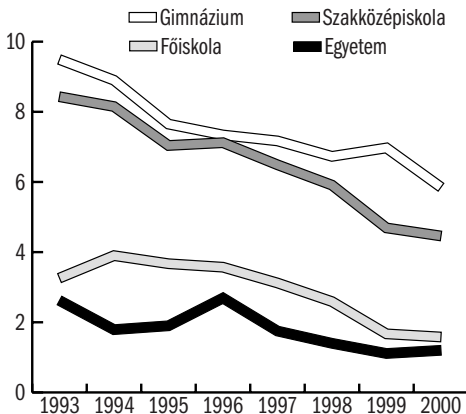
Ugyanez a helyzet állhat elő akkor is, ha a felsőfokú végzettségű munkavállalók iránti *kereslet növekszik*, de az expanzió miatt az iskolából a munkaerőpiacra kikerülő fiatalok száma gyorsabban nő, tehát a munkaerőpiac egyensúlyi állapotának kialakulásában a kínálat emelkedése dominál.

Ezek a következmények azonban nem állnak elő, ha a fiatal felsőfokú diplomások iránti *kereslet gyorsabban nő, mint a kínálat*. Ekkor a növekvő számú felsőfokú végzettségű fiatal a munkaerőpiac olyan módon képes „felszívni”, hogy sem relatív béreik nem csökkennek, sem körükben a munkanélküliek aránya nem nő. Ez többféle képpen képzelhető el. Lehetséges például, hogy a gazdaságban dinamikusan növekszik a munkahelyek száma, s a nagyszámú új munkahelyet a munkáltatók jelentős részben fiatal felsőfokú diplomásokkal kívánják betölteni – mondjuk, mert ismeretük jellege, illetve minősége jobban megfelel az új munkahelyek támasztotta követelményeknek, mint az idősebb diplomásoké, illetve az alacsonyabb iskolai végzettségű munkavállalóké. Ugyanez a folyamat végbemehet olyan módon is, hogy a munkahelyek száma összességében nem változik, de a gazdaságban gyors munkahely-rombolás, illetve -teremtés valósul meg, s az ennek eredményeként létrejövő új munkahely-szerkezetben a korábinál nagyobb arányban helyezkedhetnek el fiatal diplomások.

Noha a probléma modellezése és mérése a rendelkezésre álló kutatási eredmények, illetve a megfelelő adatbázisok hiánya miatt nem oldható meg kielégítően, néhány mutató időbeli alakulása alapján legalább a tendenciák irányára nézve levonhatunk bizonyos következtetéseket. Az első mutató a fiatal (18–34 éves) középiskolát (szak-középiskolát vagy gimnáziumot) végzett, valamint a felsőfokú (főiskolai vagy egyetemi) diplomát szerzett személyek körében a munkanélküliek (munkanélkülinek az ILO/OECD definíció szerint munkanélkülieket tekintettük) aránya. Az adatok a KSH Munkaerő-felvétel első negyedévi felvételeiből származnak, és az 1992 és 2000 közötti időszakot fogják át.

1. ÁBRA

A munkanélküliek aránya a 18–34 éves középiskolai és felsőfokú végzettségű fiatalok körében legmagasabb iskolai végzettség szerint, 1993–2000 (%)

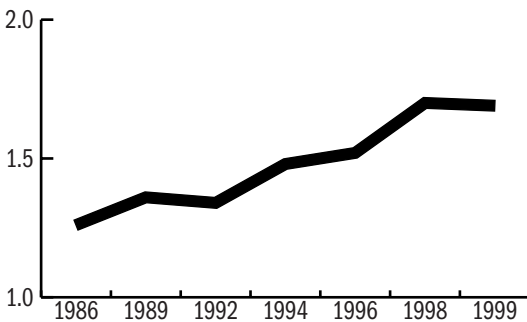


Ha a felsőoktatás expanziója „túlkínálatot” idézett volna elő, akkor az időszakban a felsőfokú végzettségű fiatalok, vagy ha kiszorítási hatás lett volna jelen, akkor legalább a középiskolát végzett fiatalok körében növekednie kellett volna a munkanélküliek arányának. Az ábrán azonban ilyen tendencia nem látható. Egyrészt a felsőfokú végzettségű fiatalok az időszak elején is alacsony számai az évtized végére tovább csökkennek, másrészt ennél dinamikusabban csökken a középiskolai végzettségűek között a munkanélküliek aránya.

Egy másik használható mutató a felsőfokú végzettségű fiatalok relatív béreinek alakulása. A fentebb megfogalmazott negatív tendenciák érvényesülése esetén a felsőfokú végzettségű foglalkoztatott fiatalok relatív bérelőnyének a középiskolát végzett fiatalokéhoz képest csökkennie kell. Továbbá, ha a felsőoktatási expanzió következtében megnövekedett felsőfokú végzettségű kínálat a frissen végzett diplomások béreire mérséklőleg hat, akkor a fiatalabb diplomás foglalkoztatottak bérhátrányának növekednie kell az ugyanilyen iskolázottságú idősebb foglalkoztatottakéhoz képest. A kétféle relatív bér alakulását a Foglalkoztatási Hivatal 1986 és 1999 közötti bértarifa-felvételeinek adatain tanulmányozhatjuk. A szóban forgó időszakra kiszámítottuk egyrészt a fiatal (20–34 éves) diplomások relatív havi bruttó keresetét az azonos életkorú középiskolai végzettségűek, másrészt a 35–54 éves felsőfokú végzettségűek ugyanilyen módon definiált keresetéhez viszonyítva. A 2. ábrán az első mutató alakulását tanulmányozhatjuk.

2. ÁBRA

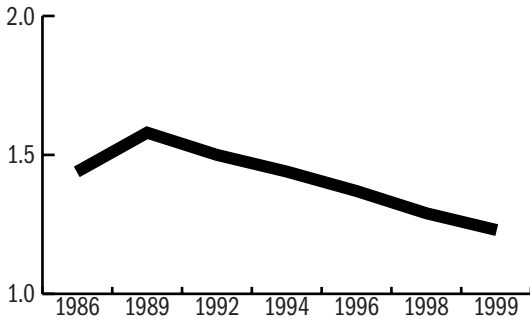
A 20–34 éves felsőfokú és középiskolai végzettségűek keresetének hányadosai, 1986–1999



A felsőfokú végzettségű fiatalok relatív kereseti előnye lényegében az egész időszakban növekedett. Az első megfigyelt évben a kereseti előny még csupán 26, 1998-ban és 1999-ben már 70 százalékot tett ki. Magyarán a gyors felsőoktatási expanzió ellenére a fiatal felsőfokú végzettségű diplomások erőteljesen felértékelődtek. A második mutató alakulását a 3. ábrán látjuk.

3. ÁBRA

A 35–54 éves és a 20–34 éves felsőfokú végzettségűek keresetének hányadosai, 1986–1999



Az idősebb felsőfokú végzettségű munkavállalók az egész időszakban magasabb keresetet értek el, mint fiatalabb társaik. Az idősebbek kereseti előnye 1986 és 1989 között – tehát a rendszerváltás előtti időszakban – nőtt, 1989-től kezdve azonban igen gyors ütemben csökkent. Az 1989-ben megfigyelt csaknem 58 százaléknyi kereseti előny 1994-re 44 százaléknyira, 1999-re pedig már 23 százaléknyira mérséklődött. A felsőoktatási expanzió ellenére tehát a fiatal felsőfokú végzettségűek relatív kereseti hátránya gyorsan csökkent, a fiatal felsőfokú diplomás munkavállalók relatív munkaerőpiaci értéke gyors ütemben nőtt.

Mindhárom mutató esetében a fiatal diplomások munkaerőpiaci pozíciójának jelentős javulását tapasztaljuk. Kérdés, hogy milyen tényezőkkel magyarázzuk a megfigyelt időbeli tendenciákat. A kilencvenes években a felsőoktatásból a korábbinál lényegesen több fiatal munkavállaló lépett a munkaerőpiacra. Sem az évtizednek csupán egy részében megfigyelt gazdasági növekedés, sem a mérsékeltlen növekvő foglalkoztatotti létszám nem magyarázza azt, hogy ezt a többletet az itt megfigyelt tendenciák (növekvő relatív bérek, illetve csökkenő munkanélküliségi arány) mellett volt képes a munkaerőpiac felszívni. A magyarázat valószínűleg leginkább abban a tényben keresendő, hogy a felsőoktatás expanziója nagyjából egybeesett a rendszerváltás időszakával, ami gyors munkahelyrombolással és -teremtéssel, a munkahely-szerkezet jelentős átalakulásával járt együtt. A nyolcvanas és a kilencvenes évek munkaerőpiaci tendenciáit vizsgáló legújabb kutatás eredményei szerint (Kertesi & Köllő 2001) a gazdaság átstrukturálódása együtt járt az idősebb diplomás munkavállalók diplomájának, illetve gyakorlati tapasztalatainak leértékelődésével (ezt látjuk a 3. ábrán is), a munkáltatók szívesebben vettek fel fiatal diplomás munkavállalókat, akiknek ismereteit korszerűbbnek ítélték, illetve akiket termelékenyebbnek tekintettek. Az adott időszakban a fiatal diplomásokat jelentős és növekvő arányban magas tőkefelszereltségű és termelékenységgű, tehát modern technológiát alkalmazó vállalatoknál foglalkoztatják. Ebben az értelemben áll fenn, hogy a felsőoktatási kibocsátás növekedését meghaladta a vállalatok fiatal felsőfokú diplomával rendelkező munkavállalók iránti ke-

resletének növekedése, ami relatív béreik emelkedésében, munkanélküli arányuk csökkenésében (is) megfigyelhető. Ez természetesen nem zárja ki, hogy a felsőoktatási létszám további emelkedése a jövőben a fiatal diplomás munkavállalók helyzetét hátrányosan befolyásolja.

Frissen végzett diplomások a munkaerőpiacon – pillanatfelvétel

A fiatal diplomások munkaerőpiaci helyzete tehát általában kedvezőnek mondható. Ez nem jelenti azt, hogy munkaerőpiaci pozícióik nem különböznek jelentősen egymástól – elsődlegesen a képzettségi irányok, illetve a képzettség szintje (főiskolai vagy egyetemi végzettség) szerint. Az alábbiakban egy kérdőíves felvétel adatai alapján megvizsgáljuk a frissen végzettek munkaerőpiaci sajátosságait. A felvétel az 1999-ben a felsőoktatás nappali tagozatán végzettek 2000. évben megfigyelhető helyzetét mérte fel. Az itt felhasznált adatok – ha más forrást nem jelölünk meg – a *Mit kínál a magyar felsőoktatás 2002* című kötetből származnak (Fábri 2002), és az 1999-ben végzett diplomások 2000 szeptemberi munkaerőpiaci állapotát tükrözik.

Vizsgáljuk meg először a fiatal diplomások munkaerőpiaci státusának alakulását! Négy munkaerőpiaci státust különböztetünk meg: foglalkoztatottak, munkanélküliek, nappali tagozatos tanulók és egyéb inaktívak. Egyértelműen kedvező munkaerőpiaci helyzetre utal a magas foglalkoztatotti arány; ez ugyanis azt jelenti, hogy az adott sokaságból sokan találják előnyösnek az elhelyezkedést és egyúttal sokaknak sikerül elfogadható ajánlati jellemzőkkel rendelkező munkahelyet találniuk. Egyértelműen kedvezőtlennek tekinthető a magas munkanélküli arány, mert arra utal, hogy az adott népességből sokan elhelyezkednének az adott munkaerőpiaci feltételek mellett, de nem jutnak álláshoz. A tanuló, illetve az egyéb inaktív státus értelmezése kevésbé egyértelmű. Lehetséges ugyan, hogy a frissen diplomázottak közül azért tanulnak tovább sokan, mert elhelyezkedési lehetőségeiket kedvezőtlennek találják, és ezért hajlamosak meghosszabbítani tanulmányaik idejét, lehetséges azonban az is, hogy – mondjuk a főiskolát végzettek egy részénél – csupán arról van szó, hogy a magasabb iskolai fokozat megszerzését előnyösebbnek találják, mint a munkaerőpiacra történő kilépést. Az egyéb inaktív státus értelmezése is kissé bizonytalan – különösen a GYES-en lévőknél. Lehet ugyan azt állítani, hogy kedvezőbb munkaerőpiaci feltételek mellett elhalasztották volna a szülést, ez azonban – legalábbis ezen az adatbázison – csupán ellenőrizetlen és ellenőrizhetetlen hipotézis. Az 1999-ben diplomát szerzett fiatalok 82 százaléka foglalkoztatott, 6 százaléka munkanélküli, 9 százaléka továbbra is nappali tagozaton tanul, 3 százaléka pedig úgynevezett egyéb inaktív (háztartásbeli, GYES-en van stb.) (1. táblázat). Ezek a számok a diplomák munkaerőpiaci hasznosulása szempontjából nézve nem kedvezőtlenek, különösen ha feltételezzük, hogy a munkanélküliek aránya csökkenni fog (a fiatalok munkaerőpiaci pályájuk elején vannak, amelyre az intenzív álláskeresés jellemző, illetve viszonylag gyakori a munkaerőpiacról való átmeneti kilépés), vagy hogy a felvétel idején tanulók jelentős része is elhelyezkedik majd. Ha a fiatal diplomások megoszlását a teljes munkaképes korú népesség (15–59 éves férfiak, 15–54 éves nők) 2000. évben megfigyelt megosz-

lásához viszonyítjuk, akkor szembetűnő, hogy a teljes népességben lényegesen alacsonyabb a foglalkoztatottak (62,1 százalék) és lényegesen magasabb az egyéb inaktívak (21,7 százalék) aránya (a munkanélküliek aránya 4,3, a tanulóké 11,8 százalék) (Fazekas 2001, 3.1. táblázat).

1. TÁBLÁZAT

A fiatal diplomások munkaerőpiaci státus és tudományterület szerint (%)

	Foglalkoztatott	Munkanélküli	Nappali tagozaton tanul	Egyéb inaktív	Együtt
Agrártudományok	74,2	15,1	9,3	1,4	100,0
Bölcsészettudományok	81,3	6,6	7,4	4,6	100,0
Műszaki tudományok	85,2	5,5	7,8	1,4	100,0
Művészetek	85,0	6,4	5,4	3,2	100,0
Orvostudományok	87,6	0,8	5,8	5,8	100,0
Társadalomtudományok	84,0	3,3	10,4	2,3	100,0
Természettudományok	69,8	5,9	21,8	2,5	100,0
Együtt	81,7	6,1	9,3	2,9	100,0

Megjegyzés: 2000. szeptemberi állapot.

A táblázatból az is jól látható, hogy a fiatalok munkaerőpiaci státus szerinti megoszlását befolyásolja képzettségük iránya, amit itt a megszerzett diploma tudományterületi besorolásával közelítünk. Kiugróan alacsony a foglalkoztatottság a természettudományi és az agrártudományi végzettségűek körében. Az első esetben ez különösen magas – az átlagot több, mint kétszeresen meghaladó – tanuló aránnyal, a második esetben kiugróan magas – az átlagosnál két és félszer magasabb – munkanélküliségi aránnyal párosul. Az ellenkező véletet képviselik az orvostudományi végzettségűek kimagasló foglalkoztatotti, elenyésző munkanélküli és az átlagosnál alacsonyabb tanuló aránnyal. Kifejezetten kedvezőtlennek – a magas munkanélküli és egyúttal alacsony foglalkoztatotti arány miatt – csupán az agrártudományi végzettségűek helyzetét ítélnék.

Két legfontosabb mutatónkat – a foglalkoztatotti és a munkanélküli arányt – szakcsoportok és képzési szintek (egyetem, főiskola) szerint is megvizsgáltuk. A 2. táblázatban a szakcsoportok és a képzési szintek e két mutató szerinti megoszlásait láthatjuk. A részletesebb bontás két szempontból tarthat számot érdeklődésre. Egyrészt a szakcsoport munkaerőpiaci keresleti szempontból relevánsabb csoportosítást jelent, másrészt összevethetjük a többé-kevésbé azonos képzettségi irányú, de különböző szintű (egyetemi és főiskolai) diplomák munkaerőpiaci értékesülését. A kép eléggé vegyes. Vannak olyan képzettségi irányok, ahol a képzettségi szintek lényegében nem különböznek egymástól. Az agrár szakcsoportnál alacsony foglalkoztatás és magas munkanélküliség jellemzi mindkét szintet. Az egészségügyi szakcsoportnál magas foglalkoztatás és alacsony munkanélküliség társul mind az egyetemi, mind a főiskolai szinthez. Egyes szakcsoportok esetében a két szint mind a foglalkoztatás, mind a munkanélküliség szempontjából eltér egymástól. Például az egyetemi informatikai

diplomával rendelkezőknél mind a foglalkoztatottak, mind a munkanélküliek aránya viszonylag alacsony, az ugyanilyen főiskolai diplomával rendelkezőknél viszont az egyetemi szinthez képest mind a foglalkoztatottak, mind a munkanélküliek aránya magas. Az egyetemet végzett közgazdászok között durván tíz százalékkal magasabb a foglalkoztatottak és feleakkora a munkanélküliek aránya, mint a főiskolát végzettek között. A természettudományi egyetemi végzettségűek foglalkoztatási aránya nagyjából húsz százalékkal alacsonyabb, mint a főiskolai végzettségűeké, munkanélküliségi arányaik azonban nem különböznek jelentősen. Az egyetemet és a főiskolát végzett bölcsészek foglalkoztatási aránya hasonló, a főiskolát végzettek munkanélküli aránya azonban csaknem kétszerese az egyetemet végzettekének. A kép változottsága ellenére itt is azt állapíthatjuk meg, hogy az igen alacsony foglalkoztatási és igen magas munkanélküliségi arány leginkább a két agrár szakcsoportra jellemző.

2. TÁBLÁZAT

A fiatal diplomások foglalkoztatotti és munkanélküli aránya szakcsoportok és képzési szintek szerint (%)

Szakcsoport, szint	Foglalkoztatott	Munkanélküli	Szakcsoport, szint	Foglalkoztatott	Munkanélküli
Agrár	E 75,5	14,0	Közgazdasági	E 88,7	2,6
	F 73,2	17,1		F 78,8	5,0
Bölcsész	E 79,7	5,2	Műszaki	E 85,5	2,9
	F 81,8	10,3		F 85,1	8,5
Egészségügyi	E 86,3	1,3	Művészeti	E 84,4	6,9
	F 90,5	0,0		F 86,2	7,3
Idegen nyelvi	E 76,3	5,9	Természettudomány	E 63,8	8,3
	F 75,7	9,5		F 84,6	6,9
Informatikai	E 76,6	1,3	Szociális	F 95,9	1,1
	F 87,2	5,7		Tanító és óvodapedagógus	F 85,0	7,7
Jogi és szociális igazgatási	E 91,1	2,6	Testkulturális	F 84,1	7,6
	F 85,3	4,2		Együtt	81,6	7,0

Megjegyzés: 2000 szeptemberi állapot.

E: egyetemi diploma, F: főiskolai diploma.

Térjünk át a keresetek alakulására. A fiatal diplomások (2000. szeptemberében) átlagosan 65 ezer forintos nettó havi keresettel rendelkeztek. Ez az önmagában nehezen értékelhető adat kedvezőnek tűnik, ha tudjuk, hogy az 1998-ban végzett fiatal diplomások 1999-ben megfigyelt nettó havi keresete (*Galasi & Timár & Varga 2000*) 56 ezer forint volt, 1999-hez képest tehát 2000-ben 18 százalékos növekedést regisztrálhatunk. Hasonló irányba mutat, ha a fiatal diplomások havi nettó keresetét az átlagos magyar munkavállaló megfelelő mutatójához viszonyítjuk. 1999-ben a fiatal diplomások átlagos keresete mintegy 11,8 százalékkal, 2000-ben pedig 16,5 százalékkal haladta meg az átlagos magyar munkavállaló nettó havi keresetét (*Fazekas 2001*, 7.1. táblázat), vagyis a fiatalok ilyen módon mért relatív bérpozíciója javult.

A kereset érzékenyebb mutatója adott diploma munkaerőpiaci értékének, mint a munkaerőpiaci státus. A kereslet-kínálat alakulása bizonyosan nagyobb kereseti különbségekben jelenik meg, mint amilyeneket a munkaerőpiaci státus mutatóiból kiolvashatunk. Ugyanakkor a kereset sem tekinthető tökéletes mutatónak. Egyrészt vannak olyan diplomások (jogászok, orvosok), akiknél a végzés után lényegében az alapképzés sem fejeződött be, ezért a kereset kevésbé tükrözi az adott diploma életpálya-értékét. Másrészt az állami szabályozás torzíthatja a kereslet és a kínálat viszonyának a keresetekben történő megjelenését. Ennek ellenére azt várjuk, hogy a bérekben egyes képzési irányok diplomái iránti relatíve alacsony vagy kereslet többé-kevésbé látható, továbbá hogy a képzési szintek közötti kereseti különbségek is jelentősek lesznek.

3. TÁBLÁZAT

A fiatal diplomások havi nettó keresete szakcsoportok és képzési szintek szerint (ezer forint)

Rangsor	Szakcsoport, szint	Átlag	Rangsor	Szakcsoport, szint	Átlag
1.	Közgazdasági, E	117	13.	Természettudomány, E	56
2.	Informatikai, E	115	14.	Művészeti, E	55
3.	Informatikai, F	86	15.	Agrár, F	55
4.	Közgazdasági, F	85	16.	Jogi és szociális igazgatási, F	54
5.	Műszaki, E	83	17.	Szociális, F	47
6.	Műszaki, F	70	18.	Bölcész, F	46
7.	Agrár, E	66	19.	Természettudomány, F	43
8.	Jogi és szociális igazgatási, E	61	20.	Tanító és óvodapedagógus	40
9.	Idegen nyelvi, E	59	21.	Egészségügyi, F	40
10.	Idegen nyelvi, F	58	22.	Művészeti, F	39
11.	Bölcész, E	58	23.	Testkulturális, F	38
12.	Egészségügyi, E	58		Átlagkereset	65

Megjegyzés: 2000. Szeptemberi állapot

E: egyetemi diploma, F: főiskolai diploma

A szakcsoportok és szintek szerinti kereseti rangsort a 3. táblázatban láthatjuk. A rangsor elején a közgazdasági és az informatikai egyetemi diplomák állnak. E két csoport átlagos keresete több, mint háromszorosa a rangsor végén elhelyezkedő diplomával (testkulturális főiskolai) rendelkező csoporténak. A közgazdasági és az informatikai egyetemi diplomák több tízezer forinttal érnek többet, mint a megfelelő főiskolai diplomák. Ugyanakkor ez utóbbiak a kereseti rangsorban a harmadik és a negyedik helyen állnak, munkaerőpiaci értékük tehát meglehetősen magas. Kisebbség a különbségek az ötödik és hatodik helyen álló műszaki egyetemi és főiskolai diplomák között. A rangsorban utánuk következő agrár egyetemi diploma nagyjából az átlagkeresetnek megfelelő értéket képvisel (az agrár főiskolai diploma ehhez képest messze leszakadva a 15. helyen áll). A rangsor utolsó helyein kizárólag főiskolai szintű diplomák szerepelnek 38–55 ezer forintos átlagkeresettel. A kereseti rangsorokból

azt látjuk, hogy bizonyos (elsődlegesen a közgazdasági, informatikai, műszaki) diplomák megszerzése kifejezetten magas és a diploma megszerzése után azonnal jelentkező kereseti hozadékkal jár, hogy adott képzettségi irányok mellett az egyetemi végzettség hozadéka többnyire érdemlegesen nagyobb, mint a főiskolai végzettségé. Más szakképzettségi irányoknál a viszonylag alacsony kereset az állami kereseti szabályozással (oktatás, egészségügy, államigazgatás) és/vagy azzal függ össze, hogy adott képzettségi irányok esetében (jogászok, orvosok) az alapképzési diploma nem jelent teljes értékű képzettséget.

GALASI PÉTER

IRODALOM

- BECKER, G. S. (1975) *Human Capital*, University of Chicago Press, Chicago.
- FAZEKAS K. (szerk.) (2001) *Munkaerőpiaci tükrök*, MTA Közgazdaságtudományi Kutatóközpont – Országos Foglalkoztatási Közalapítvány, Budapest.
- FALUSNÉ SZIKRA KATALIN (2001) Munkanélküliség és diplomás túltermelés, *Közgazdasági Szemle*, 2001 november.
- FÁBRI GY. (szerk.) (2002) *Mit kínál a magyar felsőoktatás? 2002*, Országos Felsőoktatási Felvételi Iroda, Budapest.
- GALASI P. – TIMÁR J. – VARGA J. (2000) Jelentés az állami felsőoktatás nappali tagozatán 1999-ben végzett fiatal diplomások munkaerőpiaci életpályá-vizsgálatának eredményeiről, BKE Emberi erőforrások tanszék, FIDÉV Kutatócsoport, Budapest.
- HRUBOS I. – POLÓNYI I. (2000) (szerk.) Felsőoktatás – tömegoktatás, *Educatio*, 2000 tavasz.
- KERTESI G. – KÖLLŐ J.: Economic transformation and the revaluation of human capital – Hungary, 1986–1999, *Budapest Working Papers on the Labour Market BWP 2001/4*.
- MINCER, J. (1974): *School, Experience and Earnings*, NBER, New York.
- POLÓNYI I. – TIMÁR J. (2001) *Tudásgyár vagy papírgyár*, Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- VARGA J. (1998) *Oktatás-gazdaságtan*, Közgazdasági Szemle Alapítvány, Budapest.

A KOLOZSVÁRI EGYETEM MEDIKUSAI A MAGYAR ORVOSI PIACON (1872–1918)¹

AZ ÉRTELMISÉG TÁRSADALOMTÖRTÉNETÉBEN SAJÁTOS, RÉSZBEN önálló, részben függő változó szerepét töltötte be a diplomások *képzési hely* szerinti megkülönböztetése. *Független változó* gyanánt a képzés helye összefügghetett a képzési szinttel vagy a képzés minőségével, az elitcsoportok helyhez kötött szocializációs mintáival vagy életmódjával, az érintett *alma mater* vagy magának a városnak történelmileg felhalmozott szimbolikus presztízs-tőkéjével vagy a település súlyával – nagyváros, kisváros – az országos értelmiségi piacon (amely a diploma piaci felhasználhatóságát, értékét is módosíthatta), de a helyi oktatási kínálat sajátosságaiával is. E szerint például kisebb vagy nagyobb diszciplináris spektrumban lehetett helyben diplomát szerezni, vagy egyes intézmények eltérő rekrutációs politikát gyakoroltak, mely adott esetben preferenciálisan irányult a fizetőképes tanulmányi kereslet egyes (felekezeti, etnikai vagy társadalmi) szektoraira, míg másokat esetleg kizárt vagy megszelektált. Mindezekről *függő változónak* tekinthető a helyi diplomaosztó intézmények objektív vonzereje, képzési piaci helyzete s az evvel összefüggő mindenkori diákszám, a tanári állások keresettsége, az ezeket elfoglalók felkészültsége, kora, tudományos elismertsége stb.

Magyarországon ez talán még fontosabb eltérések forrása volt, mint sokhelyütt másutt, hiszen a felső szakképzés sokáig (1872-ig) majdnem teljesen az egyre inkább fővárosi funkciókat betöltő s 1848 óta ténylegesen is a kialakuló nemzetállam központjaként működő Budapesten koncentrálódott, ritka kivételekkel. Ez utóbbiak között csak a papképzés (papi szemináriumok, teológiák),² az alacsonyabb szintű jogászképzés (jogakadémiák), a mezőgazdasági akadémiák és a selmecbányai erdő- és bányamérnöki főiskola említendő. A kolozsvári egyetem megalapításáig Budapesten

1 A tanulmányt megalapozó kutatás egy még folyamatban lévő, négyéves OTKA program és a Közép Európai Egyetem Kutatási Alapja (Research Support Fund) segítségével valósult meg.

2 A budapesti egyetem katolikus teológiai karának kivételével, amely – mint a többi hagyományos (a késő középkori mintát követő) katolikus egyetemen – a régi rendszer végéig a bölcsész, a jogi és az orvosi karokkal együtt alkotta a tulajdonképpeni *universitast*. Itt azonban nem konkrét papképzés folyt, hanem teológiai továbbképzés illetve – a hallgatók egyházi státusától függetlenül – a papneveldekénél magasabb szintűnek s elméletibb jellegűnek tekintett teológiai oktatás. L. Erre nézve Berzeviczy Klára, *A magyar katolikus klérus elitjének képzése, 1855–1918. A Hittudományi kar hallgatói*, Budapest, Eötvös Lóránt Tudományegyetem levéltára, 2000.

volt csak klasszikus egyetem a doktorátust nyújtó hagyományos négy karral (orvosi, jogi, bölcsész és katolikus teológia), s ezzel a város a kiegyezés előtt induló értelmiség képzésében majdnem teljes monopolhelyzettel rendelkezett. Kolozsvár megjelenésével ezen a szűk képzési piacon megtört ugyan ez a kvázi monopólium, de igencsak egyenlőtlenül a nagyobb diplomás szakmák szerint. Igen keveset lehet tudni azonban arról, hogy az intézményesen elvileg megkészszerzett diplomás-termelő piacon tulajdonképpen milyen mértékű volt és történelmileg hogyan alakult a funkciók megosztása Budapest és Kolozsvár között. A jelen tanulmány ezt igyekszik megvilágítani az orvosképzésre vonatkozólag.

Kiindulásul kitűnő román kollégám, Lucian Nastasa, nagyszabású prozopográfiai összeállítása szolgál. Ez lehetővé teszi, hogy a Kolozsvári Ferenc József Tudományegyetem orvosi karának diákjaira vonatkozó főbb személyes információk kódolás útján való kiértékelésével pontos empirikus adatbankot hozzunk létre, amely segítségével megkísérelhetjük bemutatni és valamelyest értelmezni³ a magyarországi orvosképzés történelmileg második központjában megforduló, illetve ott diplomát szerző diákság *legfontosabb* társadalmi és tanulmányi jellemzőit. Itt pusztán ez utóbbiakkal foglalkozom,⁴ tehát nem céloim sem az egész Kolozsvári Tudományegyetem vagy a helyi orvosi fakultás történetének, sem a korabeli erdélyi és bánáti orvosi társadalom fejlődésének elemzése.⁵

A Kolozsváron megforduló medikusok kollektív profiljának megrajzolásához mindekenélőtt *helyzetük* sajátosságait kell megragadni a magyar orvosi piacra Budapestten vagy az ország határain túl készülő korabeli medikusok között.

Kolozsváriak, pestiek, külföldiek a hazai orvosi piacon

Legelőször tehát azt kell tisztáznunk, milyen hely illette meg a kolozsvári orvosi diplomásokat a magyar orvosi kar fejlesztésében illetve újratermelésében egy olyan kor-

3 A tanulmány társadalomtörténeti elemzési lehetőségeit egyelőre háromfajta hiány korlátozza. Egyrészt nem állnak még teljesen rendelkezésre a többi kolozsvári kar összes diákjára vonatkozó adatbankok – a rájuk vonatkozó munkálatokat szintén Dr. Nastasa gondolja –, melyek segítségével az itt alkalmazott tárgyalási kritériumok szerint medikusainkat össze lehetne hasonlítani a kolozsvári egyetem közönségének egyéb részlegeivel. Másrészt a helyi diákságot szintén igen nehéz elhelyezni – bár ezt lentebb a budapesti és bécsi orvosi kar viszonylatában néhány szempontból megkíséreljük – a korabeli magyarországi felsőoktatás képzési piacán, mivel az ittenihez hasonló adatbankok vagy hasznosítható sorozatos információk csak a korabeli főiskolák és egyetemi karok töredékeire nézve léteznek. Harmadsorban, igen ritkák a hasznosítható előtanulmányok azokra az országos vagy regionális (erdélyi, bánáti, partiumi) rokonépességekre nézve, melyekből medikusaink származtak s amelyeknek összetételéből és gazdasági, kulturális és egyéb adottságaiból meg lehetne világítani a kolozsvári medikusok társadalmi, etnikai vagy felekezeti kiválasztásának, iskolai és egyetemi pályájának objektív körülményeit és motívációit. A jelen beszámoló tehát inkább csak „előtanulmány”, leíró természetű kísérlet, mintsem társadalomtörténeti elemzés a kolozsvári orvostanonok kollektív arculata tárgyában.

4 Ezen belül is csak a legmarkánsabbnak ítélt számszerű eredményekre történik majd a továbbiakban tételes utalás. Az egyéb részletek iránt érdeklődő kutatóknak azonban – kérésre – rendelkezésére tudjuk bocsátani a számítógépre vitt egész adatbankot a forrásmegjelölés kötelezettségének vállalása ellenében. Ezt az adatbankot Lucian Nastasa egyébként is publikációra készíti elő.

5 Egy ilyen átfogó elemzés azonban szerepel Lucian Nastasa-val közös terveink között, hiszen román kollégám időközben elkészítette a kolozsvári humánbölcsész és természettudományi karok diákjainak prozopográfiáját is, míg a terjedelmében az összes többit meghaladó jogi kar prozopográfiája is előrehaladott állapotban van.

szakban – a kiegyezés utáni évtizedekben – amikor a felgyorsuló iparosítás és a nemzetállam intézményes modernizációjának kettős dinamikája az orvosképzésre is serkentőleg hatott. Ennek következtében az általános orvosi ellátottság az egész Kárpát medencében elég gyorsan, bár az időben és a társadalmi térben igencsak egyenlőtlenül javult, ugyanakkor amikor ez a fejlődés a korabeli becslések szerint végig elmaradt a fizetőképes kereslettel alátámasztott szükségletektől.

1876-ban mintegy 2 000 orvos működött Magyarországon,⁶ 1890-ben 3 778, 1900-ban 4 807; 1910-ben 5 565⁷ és 1914-ben már 5 850.⁸ A háború alatt, érthetően, visszaesés áll be, hiszen az orvosok egy része frontszolgálatot teljesít a határokon kívül: 1917-ben már csak 4829 gyakorló orvost mutatnak ki Magyarországon.⁹ Az emelkedés tehát folyamatos, de egyáltalán nem drámaian gyors, hiszen közben a lakosság szám is növekedett és minden bizonnyal a fizetőképes kereslet is. Így például helyenként, s éppen az orvosokkal legjobban ellátott városi piacokon, mint a fővárosban, az orvos szám növekedése nem mindig érte el a lakosságét a dualizmus évtizedeiben. Paradox módon például Budapesten 1874-ben 159 orvos esik 100 000 lakosra s 1881-ben már nem kevesebb mint 193, de ezután az arányszámok erőteljes csökkenésnek indulnak s 1896 és 1913 között 140 és 150 között stagnálnak.¹⁰

Mindenesetre az 1876-os közegészségügyi törvény a korabeli Európában példás, modern jogi keretet biztosított az egészségügy fejlesztésének. Ennek következtében nemcsak az orvosok száma emelkedett ezután többé-kevésbé rendszeresen országos szinten, de óriási mértékű, főleg állami dotációval végrehajtott befektetésekkel bővült és korszerűsödött az egész egészségügyi intézményrendszer is. 1867 és 1912 között az ország közkórházainak száma 44-ről 398-ra, a kórházi ágyak száma mintegy négyezerről 42 543-ra nőtt.¹¹ Bár a magyar orvosok egy töredéke a kettős monarchia szabadpiacán az országon kívül gyakorolt (különösen a Lajtán túli területen diplomázottak), az országon belüli orvos/beteg arány is fokozatosan javult. 100 000 főre 1896-ban 26,6 orvos jutott, 1913-ban már 30,9.¹² Ez Nyugat Európával való összehasonlításban ugyan még alacsony arány, de az elmaradás ezen a téren már a század végén is valószínűleg sokkal mérsékeltebb, mint a modernizáció egyéb területein. 1894-ben Svájcban 2003 főnyi népességre esik egy orvos, Belgiumban 2 207-re, Németországban 2 228-ra és Ausztriában 2 898-ra, míg Magyarországon 3 637-re. Az elmaradottság tehát még az e szempontból legfejlettebb Svájjal szemben sem haladja meg a 80 százalékot, bár a kortársak számára ez is annyira súlyosnak tűnt, hogy a század végén élénk vita bontakozott ki egy harmadik egyetem szükségességéről, különösen az orvosok számának megnövelése végett.¹³

6 Antall József, Kapronczay Károly: A magyar egészségügy az abszolutizmus és a dualizmus korában. *Magyar tudomány*, 1989, 10–11. szám, 903–915, különösen 911.

7 *Magyar statisztikai közlemények*, 64. kötet, 222*.

8 Antall József, Kapronczay Károly, id. cikk, 911.

9 *Budapest székesfőváros statisztikai közlemények*, 65/3 (Dr. Melly József, *A budapesti orvosok*), 60.

10 *Budapest székesfőváros statisztikai közleményei* 87, 247.

11 U. o. 912.

12 *Magyar statisztikai közlemények*, 97. kötet, 17.

13 L. Berzeviczy Albert, *Közművelődésünk és a harmadik egyetem*, Budapest, 1894, 40.

Az orvosi képzésben részt vevő hallgatók számainak alakulása közvetetten, nagy ingadozásokkal tükrözi ezt a javulást, mely mögött természetesen az orvosi szolgáltatásokhoz való hozzájutás esélyeinek számottevő regionális, rétegsajátos, lakóhelyhez – nevezetesen az urbanizációhoz – és anyagi szinthez kapcsolódó egyenlőtlenségei húzódtak meg. Erre nézve elég arra emlékeztetni, hogy például 1910-ben, amikor Budapesten az ország lakosságának mintegy huszadrésze élt, az összes orvos több, mint negyede (26 százaléka) itt gyakorolt és ugyancsak itt volt a kórházi ágyak több, mint negyed része (27 százalék) is.¹⁴ Az egészségügyi ellátottság alakulása azonban vizsgálódásunk területén kívülre esik. Itt csak arra összpontosíthatjuk figyelmünket, hogy a kolozsvári medikusok milyen mértékben járulhattak hozzá, számarányaiknál és felkészültségük körülményeinél fogva, az országban rendelkezésre álló orvosi szolgáltatások fejlődéséhez.

1. TÁBLÁZAT

A magyarországi orvostanhallgatók megoszlása képzési hely szerint (1872–1918)^a

	Budapest	Kolozsvár	Egész Magyar- ország	Bécs	Más külföld	Összesen	Évi átlag
1872/73–1874/75	91,1	8,9	(100,0)	?	?	?	592
1875/76–1879/80	88,5	11,5	(100,0)	?	?	?	750
1880/81–1884/85 ^b	54,0	6,1	(60,1)	34,8	5,0	100,0	1 867
1885/86–1889/90	53,5	7,1	(60,9)	30,9	8,1	100,0	2 219
1890/91–1894/94	57,0	9,8	(66,8)	24,2	9,1	100,0	1 728
1895/96–1899/1900	61,2	9,4	(70,6)	18,2	11,3	100,0	1 102
1900/01–1904/05	72,7	11,6	(83,9)	7,9	8,1	100,0	1 000
1905/06–1909/10	75,7	12,6	(88,3)	6,2	5,5	100,0	1 947
1910/11–1913/14	75,7	12,9	(88,6)	5,5	5,9	100,0	3 380
1914/15	82,7	11,8	(93,5)	2,1	3,4	100,0	2 338
1915/16	79,2	9,4	(88,6)	4,2	7,2	100,0	1 400
1916/17	80,1	6,8	(86,9)	3,0	10,1	100,0	1 805
1917/18	86,6	9,5	(96,1)	0,9	3,0	100,0	5 950

a A számítások adatforrásai: 1872/73-tól 1894/95-ig Budapestre és Kolozsvárra nézve *A Vallás és közoktatásügyi M. kir. miniszternek a közoktatás állapotáról szóló és az országgyűlés elé terjesztett jelentése az 1894/5 évre*, Budapest, 1896, 118 és 62. (Ezután *VKM jelentés*, a megfelelő évszámmal.) A rendes és rendkívüli hallgatók együtt, az első félévben. Ugyanarra 1895/96-tól a *Magyar statisztikai évkönyvek* adatai, de itt a nyári szemeszterre. A külföldön tanulókra nézve szintén a *Magyar statisztikai évkönyvek* (ezután *MSÉ*) adatai 1881/82-től.

b A külföldön tanulókra csak 1881/82-től van adat. Ezért a megfelelő 1880/81-es számot becslésszerűen a rákövetkező évismert számával azonosítottam, ami a külföldön tanuló korabeli diákság nyers számainak fokozatos csökkenése folytán a valódi szám enyhe túlbecslését jelenti.

Az 1. táblázatból jól kiolvashatók az orvosképzés terén megfigyelhető főbb tendenciák a dualizmus korában: az orvosjelöltek számainak (és az özsdiaákságban elfoglalt arányainak) számottevő konjunkturális ingadozásai (valamint a legutolsó – a háború előtti és alatti – években való példátlan felemelkedése), az „elnemzetiesedés”, a fővá-

¹⁴ *Magyar statisztikai évkönyv*, 1910, 68–71.

rosi túlsúly növekedése és a külföldön tanulóknál az egyetemválasztás szórásának kitágulása Bécs kárára. Az orvosképzés fejlődésének e fontos kísérő jelenségei mögött érdemes figyelni a tanulmányi körülmények, a vizsgázási sikeresélyek, a női és a diáknépességben legnagyobb súllyal szereplő zsidó hallgatóság részvétele terén tapasztalható eltérésekre is, mindezek ugyanis rendre szembeállították a kolozsvári fakultást a fővárossal.

A orvosi karok kiegyezés utáni dinamikus fejlődésére jellemző, hogy klientúrájuk az 1872 utáni tíz évben több mint megháromszorozódott. A századvég évtizedeiben azonban ez a gyors növekedés elakadt, annyira, hogy a századfordulón a medikusok összesített számai visszaestek a húsz egynehány évvel korábbi szintre. 1900-ban például a pesti fakultáson mindössze pontosan ugyanannyi hallgató tanult mint 1875-ben. A 20. század első évtizede ismét fellendülést, mégpedig minden korábbinál nagyobb méretűt könyvelhetett el, de ezt a lendületet a háború kitérése azonnal megtörte, hiszen a frissen érettségizett potenciális hallgatók egy részét 1914 ősztől egyenesen a frontra irányították. Innen, érthetően, a számok stagnálása a háborús évek alatt az utolsó békeév harmadának-felének szintjén.

Mégis, bármily drámainak tűnik ez a háború alatti törés, valójában a hanyatlás az orvosképzésben sokkal csekélyebb volt, mint ami a többi főiskolát érintette. Az orvostanhallgatók arányai ugyanis a tudományegyetemek összes hallgatója között az 1890-es évek elejéig viszonylag magasak voltak, amennyiben Budapesten a helyi diákságban 23 és 34 százalék között, Kolozsváron a kezdeti 16 százalékról emelkedőlegesen 20 és 31 százalék között mozogtak. A későbbiekben azonban, láttuk, csökkenés állt be s ez a medikusok helyi arányainak gyengülését is magával hozta. Ezek az 1895–1910-es években Budapesten mindössze 13 és 23 százalék között, Kolozsváron még alacsonyabb szinten, 7 és 12 százalék között ingadoztak. Erről az alacsony szintről indult el a növekedés a háborút közvetlenül megelőző években: 1913/14-re Budapesten 36 százalékra, illetve Kolozsváron 21 százalékra. Az arányok aztán a háborús években tovább nőttek.¹⁵ Egy kivételes évtől eltekintve Budapesten (amikor, 1915/16-ban rendkívül sok – addig nem látott számú – hallgató tanulmányait engedélyezték a fővárosi tudományegyetem minden szakán)¹⁶ a háború alatt az orvosi fakultások részesedése a hallgatószámban az utolsó békeév magasságában vagy a fellett maradt: 35,3 százalék Budapesten és 28,1 százalék Kolozsváron. Az utolsó 1917/18-as háborús nyári félév nemcsak a diákság visszaözlését hozta az előadótermekbe, de a medikusok számarányának korábban ismeretlen méretű felduzzadását is: Budapesten a hallgatóknak majdnem fele (48 százaléka!) és Kolozsváron is közel egy harmada (32 százalék) a boncolóasztalok mellett foglalt helyet.

Mindezeknek a konjunkturális változásoknak egyrészt a nőhallgatók számának lengebb tárgyalandó gyors megsokasodása volt az oka, másrészt konkrét hatósági lépések

¹⁵ A *MSE* adataiból végzett számítások.

¹⁶ Budapesten 1915/16-ban a téli félévben 8 882, a nyári félévben 8 122 diák tanult, azaz több, mint 1913/14-ben (8 158 illetve 7 513) az addigi csúcsevben. Az *MSE* adatai. Kolozsváron a konkrét háborús veszély majd a tényleges fenyegetettség nem engedte meg, hogy a hallgatóság nyers számai a korábbi csúcserőterek közelében maradjanak, de a medikusok arányai itt is soha azelőtt nem tapasztalt mértékben nőttek.

a háború lezárásának perspektívájában. 1918 januárjában a legalább kétéves katonai szolgálatot maguk mögött tudó diákok 12 hetes tanulmányi és 4 hetes vizsgázási szabadságot kaptak. Az egyetemek az így támadt tanulmányi és vizsgázási igények kielégítésére nyári „pótszemesztert” szerveztek, innen az utolsó teljes háborús szemeszter példátlanul felduzzadt diákszámai.¹⁷

Ez a fellendülés főképp két egymással szorosan összefüggő körülménnyel magyarázható. Az orvoslás képezte talán az egyetlen *szakértelmiségi piacot*, melyen a kereslet – a sebesültek gondozásának szükséglete folytán – maga a harcok kitörése hirtelen konjunkturálisan megnövelte. A drámaian emelkedő kereslet kiváltotta utánpótlási igény nem engedte meg, hogy a hatóságok mindig a többi fakultások diákjaihoz hasonló arányban küldjék a medikusokat frontszolgálatra. Ha így is történt, a képzett orvosokat akkor is szakmájuknál és főképp a közvetlen életveszélytől mentes háttországi vagy legalább nem első vonalbeli kórházakhoz, szanitéc-állomásokra osztották be. Érthető, hogy mindez erősen serkentette a frontszolgálatban érintett leendő medikusok diploma-szerzési hajlamát, azaz tanulmányaik lezárásának igényét. Különösen így lehetett ez akkor, amikor azok – a már, mint láttuk, az utolsó békeévekben is rendkívül magas hallgatólétszám következtében – közel álltak a diplomázáshoz. Ennek egyenes következményét lehet abban megragadni, hogy a háború előestéjén és első évében mindkét egyetemen átlagosan egy harmaddal több „orvostudori oklevelet” (doktorátust) adtak ki, mint bármikor korábban.¹⁸ Még a későbbi háborús években is, bár a diplomák száma valamelyest lecsökkent, mindig az 1906–1910-es évek számai felett helyezkedett el.

A háborús kereslet egyben sajátosan megnövelte az összes között a legnehezebb képzési terület hírében álló (s mindenesetre a leghosszabb tanulmányi időt igénylő) orvostudomány szabadpiaci ázsióját is. Íme egy univerzális érvényű szakma, mely még a fronton is messzemenő privilégiumokat nyújt gyakorlóinak, annyira, hogy jelöltjei kész diploma nélkül is legtöbbször a frontvonalak mögötti beosztást élveznek segédorvosok, felcserek, szanitécek stb. gyanánt. A doktoroknak sokszor a fogásban is különleges elbánás járt ki, olyan égető hiány kitöltését tulajdonítják nekik. Az orvoslás állami támogatással megnőtt kereslete a háború alatt a többi értelmiségi szakmai lehetőségek spektrumában is megerősítette a foglalkozás választásának igazoltságát.

Ami az orvosképzés „elnemzetiesedését” illeti, bár megbízható összeírásokat a hivatalos források nem tartalmaznak 1881 előttre a külföldön tanuló medikusokról, a későbbi számok egyértelműen mutatják, hogy az orvosképzésben a század végére a határokon túli egyetemek szerepe marginálissá zsugorodott. Míg az 1880-as évek elején még a magyar orvostanhallgatók több mint harmada Bécsben, s összesen kétötöde külföldön tanult, alig két évtizeddel később – egyre csökkenő arányban – már csak minden nyolcadik-kilencedik diák került el az országból legalább tanulmányai idejére. A külföldön végettek azonban továbbra is sokáig nagy súllyal – még 1910-

17 L. *Az Eötvös Lóránd Tudományegyetem története, 1635–1985*, Budapest, Egyetemi Tanács, 1985, 256.

18 1914-ben összesen 489 és 1915-ben 615 doktort avattak, míg 1913-ban csak 337-et és 1912-ben 333-at. *MSÉ* adatok.

ben is például 22,3 százalék erejéig¹⁹ szerepeltek a magyar orvosi karban. Ez az arány azonban mondhatni minimálisnak tekinthető a korabeli Magyarország nemzetiségi viszonyai mellett – mikor is az orvosi pozíciók várományosainak túlnyomó részét, mint lentebb látni fogjuk, németajkú, vagy legalábbis a német és jiddis-német kultúrkörből asszimilált s legtöbbször ténylegesen kétnyelvű jelöltek képezték. Ezeknek egyes (ugyan állandóan ritkuló) töredékei elkerülhetetlenül a nemzetközileg magas presztízsű németnyelvű egyetemeket helyezték előnybe diplomájuk megszerzéséhez a kettős monarchia fennállásának végéig. Jellemző e tekintetben, hogy a bécsi orvosi kar magyarországi hallgatóinak fele 1910-ben *német anyanyelvűként* iratkozott be (ittthon csak 4 százalékuk) és 58 százalékuk német nevet is viselt.²⁰ Hasonló lehetett a helyzet a korszak németországi magyar peregrinusai között is, bár erre nézve még nincsen pontos kimutatásunk.²¹ A magyarországi képzés abszolút túlsúlyra jutása, melynek záloga az orvosi fakultások modernizálása és felzárkózása volt a német típusú képzési modell igényeihez, valójában igen gyorsan megtörtént, anélkül azonban, hogy ez az elnemzetesítési folyamat a dualista korban teljessé válhatott volna. Mint ismeretes, a szakképzés fokozatos honosítása a többi értelmiségi képzési piacra nézve sem záródott le a dualizmus alatt.²²

A képzés „visszahonosítása” mellett már sokkal mellékesebb körülménynek tekinthető, hogy a továbbra is külföldi diplomát kereső magyarországi diákok képzési helyük választásának mérlegében a századfordulóra Bécs elvesztette korábbi abszolút prominenciáját. A 20. század első éveitől kezdve már majdnem ugyanannyi magyar diák járt a bécsi, mint a többi – leginkább a németnyelvű Lajtán túli ausztriai – és (kisebb mértékben) a németországi és a német-svájci – orvosi karokra. 1881/2–1883/4-ben még gyakorlatilag az összes (99 százalék) külföldön tanuló magyarországi medikus Bécsben található. Harminc évvel később, 1911/12–1913/14-ben azonban már csak 56 százalékuk.²³

A honi képzés eluralkodása a korábbi gyarmati jellegű függőség után azonban elsősorban a budapesti egyetem fokozódó diákszámbeli hegemoniáját jelentette. A kolozsvári fakultás részesedése ebben a képzési piacon rendre nőtt ugyan a Világháborúig, de csak nagyon lassan, nagyjából az ország egész diákszámának emelkedése arányában. Az erdélyi medikusok számaránya így végig mindössze a pesti egy-hatoda és

19 Antall József, Kapronczay Károly, id. cikk, 912.

20 L. tanulmányomat: „Funktionswandel der österreichischen Hochschulen in der Ausbildung der ungarischen Fachintelligenz vor und nach dem Ersten Weltkrieg”, in Victor Karady, Wolfgang Mitter (Hgb.), *Bildungswesen und Sozialstruktur in Mitteleuropa im 19. und 20. Jahrhundert*, Köln, Wien, Böhlau Verlag, 1990, 177–207, különösen 188.

21 L. Szögi László, *Magyarországi diákok németországi egyetemeken és főiskolákon, 1789–1919*, Budapest, 2001. E hatalmas munka szerzőjének összesítései szerint a hosszú 19. században a Németországban tanuló összes honi diák kerekén 33 százaléka minősíthető német nemzetiségűnek (id. mű, 56). Ebben a kimutatásban azonban a medikusok – akik között a zsidó és a szász részvétel következtében feltehetőleg a többinél sokkal több lehetett a német nevű vagy anyanyelvű – nincsenek elkülönítve.

22 Míg 1881–1890-ben az összes magyarországi diák 18,2 százaléka tanult a határokon túl, 1911–14-re a külföldi egyetemeken lévő magyarországi diákság aránya – bár nagyot csökkent – még mindig 9 százalékot tett ki. L. *A magyar főiskolai hallgatók statisztikája az 1931/32 tanévben*, *Magyar statisztikai közlemények*, 89. kötet, 36.

23 MSÉ adataiból számított arányok.

egy-nyolcada között mozgott. Más szóval Kolozsvár az egész korszak alatt szerényen vett részt az orvosi kar újratermelésében, annak ellenére, hogy a Világháború előtti évek konjunktúrájának éppolyan haszonélvezője volt e tekintetben, mint a főváros. Ennek folytán 1913/14-ben nyers számban már közel annyi orvostanhallgató volt Kolozsváron, mint a *századfordulón Budapesten*. Ez azonban nem befolyásolta az erdélyi fakultásra eső hallgatói *arányok* fennmaradó gyengeségét.

A tanulmányi körülmények egyenlőtlenségei

Ami több, a két egyetem közötti hallgatói arányok közötti egyenlőtlenséget Kolozsvár hátrányára a kibocsátott doktorátusok száma sem kompenzálta. Valójában Kolozsvár ezen a téren még jobban elmaradt a nagy fővárosi konkurens mögött, mint a nyers hallgatószámok tekintetében. 1896 és 1918 között az erdélyi egyetemen az összes orvostudornak csak 10,6 százalékát avatták az országban, míg ugyanezekben az években ide a medikusok 13,1 százaléka járt.²⁴ E számok tükrében Kolozsváron a lemorzsolódási kockázatnak lényegesen nagyobbnak kellett lennie, mint a fővárosban, illetve ide gyakrabban iratkozhattak be csak átmenetileg, néhány félév erejéig egyes diákok, hogy aztán vagy felhagyjanak tanulmányaikkal, vagy diplomájukat másutt szerezzék meg, az itteni lehallgatott félévek esetleges beszámíttatásával.

Ez az adat annál fontosabb *negatív összefüggést* rejt, hogy egy sor jelzés szerint a kolozsvári diákok átlagosan sokkal jobb körülmények között tanulhattak, mint a pestiek. A kicsiny diákszám és a viszonylag magas tanárszám illetve a jobb anyagi ellátottság logikájából éppen az ellenkezőnek kellett volna következni. A „családiás” képzési környezet, melyet a pestinél sokkal kedvezőbb diák-tanár arány biztosított, valamint az egy diákra jutó magasabb anyagi ráfordítások a magasabb diplomázási esély zálogai lehettek volna, ha egyéb taszító tényezők a jelöltek egy (a pestinél nagyobb) részét a diplomázás előtt nem fordították volna el a kolozsvári *alma mater*-től. Mindenesre tekintsük át a 2. táblázatban összeállított mutatókat a két egyetem medikusainak képzési körülményeiről.

Mint a táblázatban látható, a diák/tanár arány valamint a hallgatóknak ajánlott előadások és órák – bár az ezekre vonatkozó jelzések értéke történelmileg erősen ingadozott, ami természetes is, hiszen az oktatási kínálat merev és abszolút értelemben emelkedő értékeivel a diákság nyers számainak változásai állandóan fluktuáló keresletet állítottak szembe – többszörösen előnyösebb tanulmányi viszonyokat biztosítottak az erdélyi fakultáson.

Egyéb, a fentiekhez hasonlóan hosszú távra fel nem állítható jelzések szerint a diákság segélyezése és a klinikai befektetések *viszonylagos szintje* is sokkal magasabb volt Kolozsváron, mint Budapesten. 1880-ban például a kolozsvári medikusok többsége (53 százalék) volt tandíjmentes, míg Budapesten csak 29 százalékuk.²⁵ Az egyetem fennállásának első tíz évében, 1872/3 és 1881/2 a kolozsvári összes hallgatónak kiadott ösztöndíjak összege évi 10 110 forintról 12 300 forintra nőtt, az alacsony

²⁴ Az MSE megfelelő éves adatainak összesítéséből számított arányok.

²⁵ MSE 1880, 12–15.

diákszám ellenére. 1880/81-ben Kolozsváron az I. szemeszter 456 hallgatójára az összes karon 11 198 forint ösztöndíj jutott (azaz egy hallgatóra átlagosan 25 forint),²⁶ míg a Budapesti Tudományegyetem 3 252 hallgatójára 48 180 forint (azaz egy hallgatóra átlagosan csak 15 forint).²⁷ 1889-ben a kolozsvári fakultáson az összes orvosjelöltnek kiadott ösztöndíj összegének nem kevesebb, mint éppen egy-harmadát osztották szét, míg a medikusok száma itt ekkor az összesnek csak 13 százaléka volt.²⁸ 1897/8-ban Kolozsváron összesen majdnem annyi ösztöndíjat adtak ki (9 253 forintot), mint Budapesten (9 880 forintot).²⁹ 1878 és 1893 között az itt használt forrásorozatban hat évre karonként is jelzik az ösztöndíjasok és a diákok számát. A második félévekre szóló adatösszesítésből az derül ki, hogy a kolozsvári medikusok több, mint negyede (26,9 százaléka), míg a pestieknek mindössze 12 százaléka kapott a század utolsó évtizedeiben ösztöndíjat.³⁰ A néhány évre vonatkozó adatok, melyekre a kiadott orvosi ösztöndíjak pénzüssége is ismeretes, azt sugallják, hogy ezeknek névértéke Kolozsváron (évi 348 ft) több, mint duplája volt a Pesten folyósítottakénak (évi 168 ft).³¹ Még a klinikák háború alatti fejlesztéséből is *aránylag* sokkal több jutott Kolozsvárra (az ottani diákok vagy tanárszemélyzet számarányához képest) – az összes dologi kiadás 29 százaléka.³² Sajnos a szokásos statisztikai források az egyetemek pénzügyi helyzetére nem adnak karok szerinti bontásban adatokat, így a két orvosi fakultás finanszírozását nem tudjuk itt egymással összevetni (lásd 2. táblázat).

Ebben az összefüggésben sajátosan kétértelmű szerepet játszottak a vizsgázási esélyek, illetve a bukási kockázat, melyre a század végétől pontos hivatalos adataink vannak. Ha a Kolozsváron megkísérelt szigorlatokat a budapestiekkel hasonlítjuk össze, az 1898/9 és 1909/10 közötti „orvosi előszigorlatnál” (ez később megszűnt) a bukási arány az erdélyi egyetemen 35 százalék volt szemben a fővárosi 46 százalékkal, 1898/9 és 1918/18 között az „első orvosi gyakorlatnál” mindkét karon kerekén 40 százalék, de ugyanazokban az időhatárookban a „második orvosi gyakorlaton” a különbségek már igencsak számottevőek: 11 százalék Kolozsváron, szemben 31 százalékkal Budapesten. Hasonlóan alakulnak az eltérések a „harmadik orvosi gyakorlat” vizsgáin is: 23 százalék elnapolt vizsgázó Kolozsváron, szemben 38 százalékkal Budapesten. Ami a magas bukási kockázat által szükségessé tett pótszigorlatokat illeti, Kolozsváron az érintett években összeszámolt 58 pótszigorlatnak nem kevesebb, mint közel felében – 26-ban – a sikerkvóta 100 százalékos volt. Budapesten ezzel szemben mindössze háromszor fordult elő, hogy az összes jelölt egyszerre átment volna a vizsgán.³³

26 VKM jelentés, 1880/81, Budapest, 1881, 362–364.

27 U.o. 350 és 353.

28 MSE, 1889, 59 és 63.

29 VKM jelentés 27, 1897/8 évre, 48.

30 VKM jelentések az 1877–79, 1879/80, 1881–1983, 1885/6, 1888/9 és az 1892/93 évekre.

31 VKM jelentés 1881/2, 1885/6, 1888/9 és (csak Budapestre) 1892/3 évekre. A második félév adataiból készített összesítés.

32 Vitéz Nagy Zoltán, *Erdély egyeteme*, Budapest, 1942, 8.

33 Az MSE éves adatainak összesítéséből kiszámított arányok.

2. TÁBLÁZAT

Jelzések a budapesti és a kolozsvári orvosi kar oktatási körülményeinek összehasonlítására (1880–1910, válogatott évek)

	1880 ^a	1889 ^b	1900 ^c	1910 ^d
Előadások Kolozsváron ^e				
- az összes ^f arányában (%)	29,5	31,3	24,6	23,8
- nyers számban ^g	61	84	72	95
Heti leadott órák ^h				
- az összes ⁱ arányában (%)	32,3	32,9	25,9	28,4
- nyers óraszám ^j	224	388	302	448
Budapesten				
Egy tanárra ^k jutó diák	76,7	73,3	30,2	71,7
Tanárok száma	15	13	19	26
Kolozsváron				
Egy tanárra ^k jutó diák	11,1	12,1	7,2	26,9
Tanárok száma	10	11	13	12
Budapesten				
Egy oktatóra ^l jutó diák	15,5	9,4	3,9	13,5
Oktatók száma	74	101	148	138
Kolozsvár				
Egy oktatóra ^l jutó diák	4,0	4,8	2,5	10,1
Oktatók száma	25	28	37	32

a MŰÉ 1880, IX, 10–15.

b Az 1889/90-es iskolaévre nem találtam adatot, mert átmenetileg megszűnt a forrásul szolgáló *Magyar statisztikai évkönyvek*ben addig rendszeresített éves adatszolgáltatás. L. MŰÉ 1889, IX, 58–60.

c MŰÉ 1900, 360–361.

d MŰÉ 1910, 384–385.

e Összesítve a két félév alatt.

f A budapesti és a kolozsvári orvosi karon.

g Csak a kolozsvári orvosi karon.

h A két félév alatt.

i A budapesti és a kolozsvári orvosi karon.

j Csak a kolozsvári orvosi karon a két szemeszter alatt.

k Nyilvános rendes tanárok.

l Nyilvános rendes és rendkívüli, helyettes, magán valamint segéd tanárok (tanársegédek) együtt.

Persze a bukások ritkaságát Kolozsváron kétféleképpen is lehet értelmezni: egyrészt enyhébb elbírálással, melyet a kicsoportos oktatásban indokolhatott a tanárok és jelöltek között kialakított „családi” vagy bizalmas kapcsolat; másrészt előnyösebb felkészülési feltételekkel, melyeket igazolnak a Kolozsváron a fentiek szerint lényegesen kedvezőbb tanulmányi körülmények. Csak további, részletesebb kutatásoktól várható ennek az értelmezési dilemmának a megoldása.

Sommásan mindenesetre azt lehet mondani, hogy a kolozsvári orvosképzés a dualista korszak végéig *számbelileg* marginális maradt az országban a doktori testület kitermelésében (ha az oktatás minőségét illetőleg, elképzelhetőleg, nem feltétlenül).

Ennek fő oka minden bizonnyal az volt, hogy a lassan kiépülő erdélyi egyetem klinikai intézményhálózata és oktatói gárdája hátrányban maradt a konkrét versenyhelyzetben lévő budapesti, bécsi és egyéb monarchiabeli vagy külföldi orvosi karok felhalmozott presztízsével, felszereltségével, szakosodási lehetőségeivel, az egyetemi karrierekre való előkészítés jobb körülményeivel stb. – mely karok elvileg mind nyitva álltak a magyarországi orvosi szakma várományosai előtt. Pedig az erdélyi orvosi karnak, éppen maradandóan szűk diákszámai következtében, sikerült elkerülni a „tömegesedés” veszélyeit, melyet a kortársak testvérintézményének, a kolozsvári *jogi karnak* oly vehemensen róttak fel.³⁴ A kolozsvári medikusok mindig a kics csoportos oktatás előnyeit élvezhették – ennek talán az oktatás minőségét is biztosító, illetve javító effektusaival együtt –, hiszen az egységnyi számú diákra jutó oktatók, előadások vagy órák száma a 2. táblázat szerint végig számottevően magasabb volt itt mint a pesti fakultáson, még ha ennek legkedvezőbb időszakait vesszük is a hasonlítás alapjául.

A rekrutációs jellemzők logikája

Végül röviden utalni kell néhány, sajnos csak esetlegesen (néha csak egy-egy évre) rendelkezésre álló adatra, melyek segítségével meg lehet világítani a diákság kiválasztásának bizonyos sajátosságait a kolozsvári orvosi karon, szembeállítva ezeket a budapesti testvérintézetben megfigyelhető rekrutációs jellemzőkkel. Ilyeneket a diákság regionális kiválasztására, a szülők rétegmegoszlására, a zsidóság és a nők részvételére mozgósíthatunk, de sajnos néha csak az 1890-es évek egyikére vagy másikára. Ha az összehasonlítás tanúságait nincs is mód általánosítani, ezek a bároly részleges információk is jól illusztrálhatják a kolozsvári orvosi kar társadalmi meritőhálójának különleges természetét – részben szűkösségét, illetve konkrét képzési funkcióinak behatárolt hatósugarát –, szemben a nagy pesti konkurens intézménnyel.

Regionális szempontból a kolozsvári orvosi kar a jelek szerint (egyelőre kizárólag századvégi adataink vannak e téren) csak a *belső* erdélyi vármegyék orvos-jelöltjeinek minősített (nem túlnyomó) többségét volt képes kivonni a pesti egyetem vonzásköréből. Saját rekrutációs zónája ugyanis alig terjedt túl e szűken vett erdélyi területen. 1890/91-ben és 1894/5-ben mindenképp diákjai többsége (56,3 százaléka) innen, a fővárosból tekintve a „Királyhágón túlról” származott, további 17,6 százaléka az Erdéllyel közvetlenül határos megyékből (a „részekből”) és csak negyede (26 százaléka) került máshonnan, főképp az Alföldről Kolozsvárra. Területi hatósugara tehát erősen elütött a pesti orvosi karétól, mely a megfigyelt években hallgatóságának túlnyomó többségét (80 százalékát) Erdélyen és a részeken kívülről szerezte, magából Erdélyből mindössze 5 százalékkukat és az Erdéllyel határos megyékből további 15 százalékkukat.

³⁴ A fővárosi egyetemi közvéleményben a kolozsvári jogi kar „diplomagyárként” kezdett élni a század első éveitől kezdve, melyet igazolt is az a tény, hogy viszonylag alacsony tanárszám mellett Kolozsváron 1910 körül már több jogi doktorátust adtak ki, mint az abszolút értékben sokkal jobban ellátott Budapesten. Ha a „mezei jogászság” messzemenően dívott is Erdélyben, „mezei medikusokról” azonban nem szólt a fáma. L. Ladányi Andor, *A magyarországi felsőoktatás a dualizmus kora második felében*, Budapest, Felsőoktatási Kutatóközpont, 1969, 74–75.

Ezek a kicsiny pesti *arányok* azonban viszonylag magas *nyers számokat* takarnak. A fenti összesítésből ugyanis az derül ki, hogy a Pesti orvosi kar ebben a korban is az összes szigorúan erdélyi származású medikus közel két-ötödét kötötte le (pontosan 38 százalékukat), míg az Erdély melletti vármegyékből származó orvos-jelöltnek már túlnyomó többségét (81 százalékát). Pest vonzása azonban még egyes „belső erdélyi” vármegyékben is döntőnek bizonyult. Így a jelzett két évben Brassóból, Csíkból, Hunyadból, Kis-Küküllőből, Maros-Tordából és Szebenből sokkal több – majdnem kétszerannyi – diák keresett orvosi képzést Pesten mint a Kolozsváron. Csak a többi erdélyi megyében fordított az arány a kolozsvári intézmény javára. A kolozsvári orvosi kar tehát abban az értelemben is ténylegesen „erdélyi intézmény” volt, hogy mindössze a környező, illetve inkább csak a várostól keletebbre eső vármegyékben volt képes eredményesen visszaszorítani a budapesti testvérintézmény konkurenciáját.³⁵

A szülők szakmai-társadalmi réteghelyzetét illetően a kolozsvári medikusok rekrutációja magán viselte az erdélyi társadalmi elit összetételének, illetve az utóbbi iskolázottsági és szakmaválasztási szempontból modernebb és mobilisabb elemeit jellemző adottságok hatását. Ez egyrészt azt jelentette – az 1890/91-es, az 1895/6-os és az 1896/7-es iskolaév mindkét szemeszterére vonatkozó adatösszesítések szerint –, hogy itt viszonylag gyakrabban jelentkeztek földműves és kisbirtokos (14 százalék a budapesti 8 százalékkal szemben) vagy akár nagybirtokos (6 százalék a budapesti 3,6 százalékkal szemben) és más vagyonos (nagyiparos vagy nagykereskedő – 9,4 százalék szemben a budapesti medikusok 1,8 százalékával) apák gyermekei, azaz olyanok, akiknek családja nem tartozott a tipikusan magas szintű képzettségi vagy műveltségi tőke hordozói közé. Másrészt azonban a Kolozsvári orvosi karra a városi kispolgárság elemei feltűnően ritkán kerültek be (7 százalék), pedig Budapesten – minden bizonnyal a helybeli mobilis zsidóság később tárgyalandó sokkal nagyobb részvétele következtében – ezek adták a medikusok közel harmadát (31 százalék). Ugyanakkor majdnem azonos arányban jelentkeztek mindkét karon a közvetlen „értelmiségi önreprodukció” kedvezményezettjei. Az orvosok és más szabadértelmiségiek gyermekeinek számaránya a pestivel azonos szintű volt Kolozsváron is (11 százalék). Az oktatók gyermekei valamivel többször (12,6 százalékban szemben a pesti 8,5 százalékkal), míg az egyéb szabadértelmiségieké alig több mint fele olyan gyakran (10 százalék szemben a pesti 18 százalékkal) szerepeltek a medikus diákság soraiban. Együttvéve azonban az értelmiségi leszármazottak itt is, ott is az érintett diákságnak legalább harmadát képviselték. Köztisztviselők gyermeke aránylag sokkal több volt a kolozsvári orvosi karon (23,5 százalék), mint a budapestin (10 százalék), viszont magántisztviselők és „hadi szolgálatban állók” (feltehetőleg katonatisztek) leszármazottjai egyforma ritkán (7 százalék) lettek medikusok Erdélyben, mint a fővárosban.³⁶

35 VKM jelentés 21, 1890/91 évre, 244–245 és 280–281, u.o. 26, 1895/6 évre, 19–20 és 44–45. A számításokban összesítetten használtam fel mindkét félévre, valamint a rendes és rendkívüli hallgatókra vonatkozó adatokat.

36 A számítások adatbázisa VKM jelentés 21, 1890/91, 245 és 282, u.o., 26, 1895/96, 22 és 47, valamint u. o. 27, 1896/97, 20 és 43.

Így tehát a kolozsvári intézmény társadalmi rétegek szerinti rekrutációja aligha minősíthető a század végén „demokratikusabbnak”, mint a pestié. Igaz, padjainak egy ötödét a vidéki földműves (jórészt birtokos) népesség leszármazottjai foglalták el, akik Pesten sokkal ritkábban voltak jelen. Ezzel szemben a pesti orvosi kar fontos szerepet játszott a feltörekvő városi kispolgárság mobilitásában, ami kolozsvári megfelelőjére nem jellemző. A diákok többségét illetőleg mindenesetre mindkét karon az „új középosztály”, azaz a szakértelmiség és a hivatalnok rétegek gyerekei képezték (át) magukat ebbe a keresettség, jövedelmezőség és társadalmi tekintély szempontjából egyaránt „emelkedő” szabadpiaci szellemi mesterségben. Ezek aránya azonban Kolozsváron közel kétharmados volt (63 százalék), míg Pesten sokkal alacsonyabb, még ha többségi is (54 százalék). A kolozsvári kar társadalmi rekrutációjának súlya így végül a pestinél jellegzetesebben a hagyományos köztisztviselői karra (24 százalék szemben a pesti 10 százalékkal) és a birtokos földművesekre esett a diplomás szabadértelmiség hasonlóan magas részvétele mellett.

Az alacsony számú és a régióra koncentráltan rekrutált diákság mögött fel kell figyelni arra is, hogy különösen mérsékelt, mondhatni gyenge volt Kolozsvár vonzereje a magyar orvosi társadalomban ekkorra közel többségi arányt képviselő zsidó orvosjelöltek számára. Ezeknek mindössze 2–4 százaléka járt Erdély fővárosában egyetemre vagy szerzett ott diplomát az egész korszak alatt, az évekkel alig változó számaránnyal.³⁷ A zsidó orvosok legmagasabb becsült aránya Kolozsváron³⁸ (1910 körül) nem haladja meg az összes magyarországi zsidó orvos 6 százalékát. Míg Budapesten az orvosi kar hallgatóinak rendre a fele vagy többsége volt zsidó *vallású* legalább a század vége óta – 48 százalék 1900/1-ben, 51 százalék 1905/6-ban, 52 százalék 1910/11-ben és már 56 százalék a négy háborús évben³⁹ (s ennél is több, azaz gyakorlatilag végig többségi, ha a zsidó *származású* keresztény hallgatókat gondolatban szintén bevonjuk a számításba) –, s az empirikus becslések után a külföldön tanuló magyarországi orvosok között is jól valószínűsíthetően nagyságrendileg hasonlóan erős volt az ott tanuló magyarországi zsidók képviseltsége,⁴⁰ addig Kolozsváron arányuk a helyben tanuló pályatársak között az egész korszak alatt alig múlta felül a diákság egy ötödét (21 százalék). Pedig itt is állandó növekedésnek lehetünk tanúi. Ha három korosztályra osszuk fel a prozopográfiai összesítésben regisztrált diákokat, a legkorábbi hallgatói nemzedékek (1882 előtti születésűek) között csak 17 százalék, a középső nemzedékek (1883–1893 között születettek) között 21 százalék és a legkésőbbi nemzedékekben (az 1893 után születettek között) már 25

37 Ezekre nézve lásd részletesebb tanulmányomat: „Zsidó orvostanhallgatók a kolozsvári magyar egyetemen (1872–1918)”, *Múlt és jövő*, 2000/1, 112–121. („Erdély” különszám)

38 A külföldön tanuló orvosokra nézve nincsenek adatok felekezeti bontásban, csak mint a 1. jegyzetben idézett felvételi becslés formájában.

39 A *Magyar statisztikai évkönyvek* adataiból számított, kerekített arányszámok.

40 A bécsi egyetem orvosi karára vonatkozó felmérésem szerint az 1910-es mintaévben ott található magyar orvosoknak 48 százaléka volt zsidó. L. fentebb idézett tanulmányomat: „Funktionswandel der österreichischen Hochschulen in der Ausbildung der ungarischen Fachintelligenz...”, 188 o.

százalék volt zsidó vallású.⁴¹ A zsidóság a kolozsvári orvoshallgatók között így is nagymértékben túl volt képviselve abszolút értelemben (akárcsak a korabeli magyarországi értelmiségképzés legtöbb más területén, hiszen a rokonnépesség összaránya nem érte el a 6 százalékot a korabeli magyar társadalomban),⁴² anélkül azonban, hogy itt olyan domináns helyzetbe jutott volna, mint Budapesten vagy akár Bécsben.

Rendelkezőnk még egy további apró, de érdekes adattal a kolozsvári zsidó és nem zsidó orvosok későbbi sorsára vonatkozólag, mely az impériumváltás utáni elvándorlási hajlandóság csoportosajátos eltéréseire enged következtetni. A budapesti orvosok 1941-es listáján ugyanis számosan (becslésszerűen az összes praktizáló orvos tizede) a kolozsvári orvosi karon szereztek diplomát.⁴³ A közöttük véletlenszerűen kiválasztott 133-as mintából 16 százalékot zsidóként különböztettek meg (az 1939-es második zsidótörvény értelmében), míg a többiek nevének kódolása szerint a minta 57 százaléka magyar, 17 százaléka német és 14 százaléka egyéb „keresztény” háttérű volt. A lentebbi 4. táblázattal összevetve ezeket az adatokat, kettős következtetésre kell jutnunk. Egyrészt a kolozsvári zsidó orvosok elvándorlási készsége csak kevéssel maradhatott el a többi diplomásétól, hiszen a Budapesten fellelhető kolozsvári orvosok közötti arányuk csak mintegy negyedrészt kisebb a kolozsvári diplomások közötti hajdani arányuknál. Márpedig a közöttük nem ritka vallásváltók (akik 1919 előtt „keresztelkedtek ki”) egy részét nem tekintették 1941-ben „törvényesen zsidónak”, s így ezek nem szerepeltek zsidóként a listán. Másrészt érdekes ebben az összefüggésben, hogy a Kolozsváron diplomázott s Budapestre kerülő orvosok között ritkábbak a magyar nevéek, mint az *alma mater* eredeti diákságában. Ezek szerint feltehető, hogy a német vagy szláv, esetleg román háttérű érintettek körében viszonylag még a „törzsökösnek” tekinthető magyaroknál a megfigyeltnél is erősebb lehetett az emigrációs késztetés 1919 után.

Hasonló állapítható meg az egyetemek orvosi fakultásaira rendes hallgatókként csak a század utolsó évtizedében (1895/96-tól) bebocsátott nőkre. Ezek a törvényes lehetőség megszületésekor azonnal megjelennek Budapesten, mégpedig néhány éven belül tucatszámra. Ezzel szemben Kolozsváron az első nőhallgatót csak az 1900/1901-es évben regisztrálják. Az összes medika közül az Erdélyi egyetem 1900/1901 és 1904/

41 A további tárgyalásokban is ezeket a nemzedékcsoportokat fogom használni a felmérési eredmények történelmi változásainak bemutatására. Pragmatikusan úgy alakítottam ki ezeket, hogy a megfigyelt diáknépességnek körülbelül (mintegy ezres nagyságrend körül) egy-egy harmadát foglalják magukba. Így az első nemzedék-csoport jórészt az 1900 előtt egyetemre kerülőket öleli fel, a második a körülbelül 1901 és 1911 között tanulmányokat kezdőket, a harmadik pedig azokat, akik nagyjából 1912 és 1918 között kerültek a kolozsvári orvosi karrá. A beosztásból is kitétnék, hogy az éves diákszám a nemzedékcsoportokkal egyre nőtt, annyira, hogy két maximumát éppen a Világháború előtti évben (530) és – paradox módon – a háború utolsó évében, 1917/18-ban (563) érte el (a *Magyar statisztikai évkönyvek* adatai szerint). Azért használtam a beiratkozók évjáratának meghatározása szempontjából csak hozzávetőleges értékű nemzedékcsoportos beosztást, mert sokan, mint látni fogjuk, nem az első évfolyamra iratkoztak be Kolozsvárra, vagy ha igen, nem közvetlenül az érettségi után, illetve már eleve nem voltak egyidősek az érettségi megszerzése idején.

42 A dualizmus kori értelmiség etnikai hátterére nézve lásd újabb becsléseimet: „Mennyire volt »magyar« a honi értelmiség a századfordulón?”, *Filozófia és kultúra. Írások a magyar művelődéstörténet köréből*, szerk. Lackó Miklós, Budapest, MTA Történettudományi Intézete, 203–236.

43 Lásd *A budapesti orvosi kamara taglistája*, Budapest, 1941.

5 között 4 százalékot, 1905/6 és 1909/10 között 10,3 százalékot, 1910/11 és 1913/14 között 8,9 százalékot, illetve még a háborús években is összesen csak 9,1-et képez.⁴⁴ A nőhallgatók ezek szerint még a férfihallgatóknál is viszonylag ritkábban végzik Kolozsváron tanulmányaikat. Ezt az eltérést is, minden bizonnyal, a két intézmény társadalmi merítóbázisa közötti, lentebb tárgyalandó „modernizációs szintkülönbséggel” lehet magyarázni.

Hozzá lehet mindehhez tenni, hogy azt az elképzelést, mely szerint a háborús évek előtt és alatt a női orvostanhallgatók aránya hirtelen a korábbiak sokszorosára nőtt volna az egyetemi laboratóriumokban – és, hogy a nőhallgatók mintegy számszerűen pótolták volna a frontra kényszerített férfiakat – az adatok csak igen részlegesen igazolják. Budapesten a század elejétől a nőhallgatók helyi arányai a medikusok 2–4 százalék között mozogtak, hogy 1914/15-ben és 1915–16-ban 3,7 százalékot érjenek el. A következő években ez a viszonyszám valóban ugrásszerűen emelkedett, a fővárosban nagyságrendileg⁴⁵ az összes diák 8 százalékára, Kolozsváron 11 százalékára. Mindevel az előbbi fakultáson 1913/14 első félévében 137 nőhallgató volt, 1917/18-ban már 312, azonban az erdélyi egyetemen ugyanakkor a nőhallgatók nyers száma 10-ről mindössze 26-ra emelkedtek. A változás tehát jelentős, de nem drámai. A medikák a kettős monarchia végéig csupán töredéknyi, az összes egy tizedét sem meghaladó kisebbséget képeztek az orvosi szakmára készülők között.

Az, hogy a nők alulképvisellete Kolozsváron még markánsabban nyilvánult meg, mint Budapesten, minden bizonnyal összefüggött a zsidó medikusok itteni viszonylagos ritkaságával is, tehát azoknak a gyorsan polgárosodó és modernizálódó, mobilis zsidó rétegeknek helyi (ismét csak viszonylagos) gyengeségével, melyek Pesten és egyebütt az országban az iskolai piacokon megjelenő női keresletben még a férfiakénál is nagyobb súllyal szerepeltek. A Lucian Nastasa-féle prozopográfiai összesítésből ellenben éppen az tűnik ki, hogy a kolozsvári *zsidó* medikusok között a nők a férfiaknál ritkábban voltak jelen. (Itt az összes férfi medikus 21,4 százalék, de a medikáknak csak 17,2 százaléka volt zsidó.) Mindenesetre a nők marginális – az összes kolozsvári orvostanhallgató alig 5 százalékát kitevő – részesedése felmentést ad attól, hogy a használt felvételi eredmények egyebütt megkísérlendő tárgyalásakor a medikákkal behatóbban foglalkozunk.

Az erdélyi orvosi karnak mindezek a rekrutációs sajátosságai természetesen a kar regionális elhelyezkedésével is erősen összefüggöttek. Amikor a női vagy a zsidó közönség alacsony számarányait szembeállítjuk a pesti egyetem sokkal magasabb idevonatkozó jelzéseiével, nem szabadna elfelejteni, hogy az erdélyi *alma mater* Budapesthez képest kis városban, általánosságban alulurbanizált és a magyarországi gazdasági modernizáció főáramából kieső régióban működött. *Ennek következtében sem* lehetett a pestihez hasonlóan széles polgári vagy polgárosult közönsége, mely például

44 *MSÉ* adataiból számított arányok.

45 A számítás nem teljesen pontos, mivel az utolsó két teljes iskolaévre a *MSÉ* forrása az összdíákra a nyári, második szemeszter adatait jelzi, míg a nőhallgatókra az első szemeszterét.

tömegesebben hordozhatott volna olyan modernizációs törekvéseket, mint a nők felszabadítása s ezen belül a nők felső iskoláztatását szorgalmazó feminista mozgalom. A zsidók alacsonyabb képvisellete pedig egyenesen az erdélyi és bánáti zsidóság alacsony népességi számarányaival, gyengébb városiasodásával, a vallási ortodoxia erejével s mindettől függően a fővárosi és a közép- és nyugat-magyarországi sorstársakhoz képest alacsonyabb iskolai mobilitási potenciáljával függhetett össze.

Míndezek a különbségek a budapesti és a kolozsvári orvosi kar között tehát messzeemenően a regionális beágyazottság hatásának tulajdoníthatók, főképp, ha az erdély-bánáti régiót nem csak a földrajzi térben, hanem a korabeli Magyarország sokféle-képp felmérhető társadalmi erőterében helyezük el.

A kolozsvári orvosi kar közönségét tehát nemcsak globálisan lehet valamelyest marginálisnak tekinteni a magyarországi orvosképzésben, de abból a szempontból is, hogy az orvostársadalomnak a századfordulón már gerincét alkotó zsidó és az újonnan megjelenő női publikum (melynek fele kezdetben szintén zsidó háttérű)⁴⁶ a *budapestihez képest* viszonylag alul volt képviselve az erdélyi fakultás padjain. Így ezen a területen is igazolt az a paradoxon, hogy bár a fővárosi egyetem szervezetében (a katolikus teológia jelenlétével), működésének szimbolikájában és talán még tanárainak kinevezési politikájában is megmaradtak bizonyos klerikális elemek, míg a kolozsvári univerzitást már eleve világi jellegű állami intézményként alapították, akár csak annak idején a köztársasági francia egyetemek elődeit,⁴⁷ nagyvárosi beágyazottságánál s ehhez is fűződő rekrutációjánál fogva az előbbi sokkal „polgáribbnak” minősíthető. Igaz, a fővárosi és az egész vidéki felső iskolarendszer ilyenén való szembeállításra egyéb képzési területekre is érvényes (legalábbis ott, ahol párhuzamosan működtek azonos funkciójú fővárosi és vidéki főiskolai intézmények).⁴⁸

KARÁDY VIKTOR

46 A nők egyetemi tanulmányainak engedélyezése első tíz évében (az első szemeszterben) a fővárosi női orvostanhallgatók 53 százaléka és a bölcsészek 48-a volt zsidó, azaz még magasabb arányban (különösen a bölcsészkaron) mint az összdíákságban. L. *Acta regiae scientiarum universitatis hungaricae Budapestiensis*, 1905, 85.

47 A kolozsvári egyetem szervezete minden bizonnyal nem véletlenül követi – egyedül a korabeli Európában – a Napóleon utáni francia fakultási rendszert, melyben (Párizs kivételével 1885-ig) nem szerepel a középkori egyetemekből kinőtt intézményekben továbbra is hagyományosan meglévő teológia és ahol a humanbölcsész és a természettudományos karok intézményesen el vannak választva.

48 A szakválasztás „modernizációs szintje”, a zsidó és valamelyest a német és szláv allogén diákság főiskolai képviseltségének foka és a képzési intézmények budapesti elhelyezkedése közötti összefüggésre nézve lásd részletesebb elemzéseimet idézett tanulmányomban: „Mennyire volt »magyar« a honi értelmiség a századfordulón?” 287–292.

AZ OKTATÁST KUTATÓ DIPLOMÁS

AZ 1990-ES ÉVTIZEDBEN A FELSŐOKTATÁSI RENDSZER jelentős mértékben átalakult Magyarországon, amely átalakulás a pedagógusképzésben is komoly változásokat eredményezett. A részben vagy teljes egészében pedagógusképzésre szakosodott intézményeknek nemcsak a hallgatói létszám gyors növekedésével, hanem különféle – a pedagógusszakma tartalmi elemeit is érintő – tantárgyi és módszertani kihívásokkal is szembe kellett nézniük. Ehhez járultak az intézményhálózat átalakításával, a felsőoktatási intézmények integrációjával kapcsolatos változások, amelyek több tekintetben átalakították a munkahelyi környezetet. A hazai pedagógusképzés rendszerét valamint a neveléstudomány fő paradigmáit a tartalmi elemeket érintő markánsan eltérő nézetek, álláspontok jellemzik. A pedagógiával/neveléstudománnyal foglalkozó szakemberek vizsgálata éppen amiatt különösen időszerű, mivel a felmerülő problémákra adott eltérő válaszok minden bizonnyal nem kis mértékben a tudósok szakmai életútjával, jelenlegi szakmai-társadalmi helyzetével állnak összefüggésben.

Az Oktatáskutató Intézetben 2000-ben kutatást végeztünk a neveléstudomány területén tudományos fokozattal rendelkezők társadalmi helyzetéről és szakmai pályafutásáról.¹ Bár a pedagógusképző intézmények a neveléstudomány legfontosabb bázisát képezik, egy 1992–93-ban végzett kutatás² eredményei szerint nem jelentik annak kizárólagos erőforrását, hiszen abban az időszakban a neveléstudomány minősítettjei közül egyharmadnyian nem ezekben a felsőoktatási intézményekben dolgoztak. Éppen ezért éreztük indokoltnak, hogy a neveléstudományt képviselők jelenlegi helyzetének feltérképezését ne a felsőoktatási intézmények és az ott működő neveléstudományi/pedagógiai tanszékek irányából, hanem az e területen minősítést szerzett személyek teljes köre felől közelítsük meg.

A hazai tudományosság életében az 1990-es évtized kiemelkedő jelentőségű eseménye volt a tudományos minősítés rendszerének megváltozása. Az egyetemek ha-

1 A kutatást a Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottsága és az Oktatási Minisztérium támogatta. Kutatásvezető: Hrubos Ildikó, munkatársak: Szemerszki Marianna, Tomasz Gábor és Verosza Zsuzsanna voltak.

2 S. Faragó Magdolna: A „pedagógus mesterségre” felkészítés és személyi jellemzői. *Pedagógusképzés*, 1994/1. pp. 17–31.

táskörébe került a doktori (PhD) képzés, a tudományos fokozat adásának joga. Az évtized közepétől megindultak a doktori programok, és 1999-ben, 2000-ben már néhány hallgató meg is védte doktori disszertációját. Kutatásunk időpontja tehát egybeesett a változási folyamat egyik lényeges fordulópontjával. Az MTA keretében kandidátusi és doktori fokozatot szerzettek még úgyszólván teljes egészében lefedték a tudományos fokozattal rendelkezők körét, hiszen alig volt végzett PhD hallgató. Tehát kutatásunk jó alapot szolgáltathat egy jövőbeli vizsgálat számára, amely majd az új minősítési rendszer szerint a tudóstársadalomba belépők társadalmi és szakmai helyzetét fogja feltárni, esetleg a két rendszert ilyen szempontból összehasonlíthati. Minden esetre már jelenleg is releváns kérdésnek tartottuk a fokozattal rendelkezők véleményének tudakolását a minősítési rendszer megváltozásáról, a PhD képzésről, valamint arról, hogy ők maguk milyen szerepet játszottak, játszanak az új PhD programokban. A legautentikusabb körtől tudtunk meg így fontos információkat azokról a programokról, arról a rendszerről, amelyek megalkotói elsősorban közülük kerültek ki.

Kutatásunkkal általánosabb tudományos célt is kívántunk szolgálni. Az 1970-es és az 1980-as évtizedben a hazai szociológia egyik nagy teljesítménye volt a jelentősebb értelmiségi foglalkozások társadalmi viszonyainak, a foglalkozási csoportba tartozók rekrutációs mechanizmusainak és karrierjének feltérképezése. Az utóbbi 15 évben kevesebb kutatói figyelem irányult erre a témakörre.³ Nyilvánvaló okokból a közelmúltban a jelentős társadalmi-gazdasági-politikai átalakulás mechanizmusainak, hatásainak feltárása, megértése, a makrofolyamatok követése, a változások nyerteseinek és veszteseinek azonosítása, a társadalmi különbségek változási tendenciáinak mérése és értelmezése foglalkoztatta a társadalomkutatókat. Mindazonáltal úgy véljük, hogy továbbra is létjogosultságuk van a „hagyományosabb” kérdésfeltevéseknek, egy-egy társadalmi csoport mélyebb vizsgálatának.

A vizsgálat tematikája és módszerei

A kérdőíves vizsgálat központi kérdése a megcélzott csoport tagjainak szakmai pályafutása, karrierje volt. Ezt a témát szélesen értelmeztük, adatokat gyűjtöttünk az előzményekről, tehát az iskolai útról, a tanulmányokról, a pályaválasztás és a fokozatszerzés kérdéséről. A szakmai karriert a maga teljességében kívántuk áttekinteni, ezért a teljes pályafutásra rákérdeztünk. Kiemelten foglalkoztunk az oktatói és a kutatói munkával, a publikációs valamint közéleti tevékenységgel, továbbá a jövőre vonatkozó tervekkel. Mindezen témák nemzetközi vonatkozásaira is rákérdeztünk. Külön témakör volt a társadalmi mobilitás vizsgálata, amit a kibocsátó és a jelenlegi család iskolai végzettségi és foglalkozási adataival jártunk körül. Vizsgálatunk talán legfontosabb eleme a vélemények feltárása volt. Alanyainkat arra kértük, hogy mondják el gondolataikat, véleményüket a tudományos minősítés rendszeréről, a kutatási ala-

³ Az egyetlen jelentősebb kivétel Utasi Ágnes vizsgálata, amelynek eredményeit „Az ügyvédek hivatásrendje” című könyvében publikálta (Új Mandátum, Budapest, 1999)

pok elosztásának módjáról, a publikálási lehetőségekről, a neveléstudomány és művelői specifikumairól, valamint hogy értékeljék saját szakmai pályafutásukat.⁴

A vizsgálat alapsokaságát a neveléstudomány területén kandidátusi vagy tudomány doktora (MTA doktora) fokozattal rendelkezők alkották, az adatfelvétel a tervek szerint a teljes körre kiterjedt. Az MTA Doktori Tanácsának titkárságától megkaptuk a nyilvántartásukban szereplők adatait,⁵ ennek alapján az 1999 végi állapotnak megfelelően 258 főre terjedt ki a vizsgálatunk.⁶

Az adatfelvétel során gyakran nehézségbe ütközött az alanyokkal való kapcsolatfelvétel. Önmagában is információ értékű és jól jellemzi a vizsgált társadalmi csoport élethelyzetét, hogy nem kevesen állandóan „útban voltak” különböző városokban található munkahelyeik között, a túlhajszoltság, az időhiány megnehezítette a mindegy 1–1,5 órás interjú vállalását, megvalósítását. A megkérdezettek nagyobb része kifejezetten örült annak, hogy az adott szakterületet érintő kutatás folyik, és részletes, tartalmas válaszokat adott a kérdésekre. Mások esetében a kollegialitás gesztusát tapasztaltuk, az együttérzést és támogatást, a mindig rögzös utat jelentő empirikus munka tiszteletét. Alanyaink egy köre viszont alkalmat látott arra, hogy ilyen módon „kipanaszkodja magát”, és ugyancsak alaposan és szívesen válaszolt. Másfelől voltak olyan megkérdezettek, akik időhiányra vagy a téma iránti érdektelenségre hivatkozva a lehető legrövidebb megoldásokat igyekeztek választani. Végül is 184 értékelhető interjú valósult meg. (Ez több mint 70 százalékos megvalósulási arány.)⁷

A kérdőívek feldolgozása során arra törekedtünk, hogy minél kevesebb információt veszítsünk, ezért lehetőleg nem mondtunk le egyetlen kérdőívről sem. Tehát azokat a kérdőíveket is feldolgoztuk, amelyekben néhány kérdésre nem adott választ a megkérdezett személy, viszont a kérdések többségénél értékelhető és tartalmas volt a válasza (egyesek időhiányra hivatkozva elhárították a hosszabb időt igénybe vevő kérdésekre adandó választ). Azért választottuk ezt az utat, mert a megkérdezendők eredetileg is kis létszámú körét nem akartuk tovább csökkenteni a túl szigorú követelmények betartásával. E gyakorlati megfontolás mellett tartalmi szempontjaink is voltak. A vizsgálat jellegéből, intenzív és kvalitatív voltából következik, hogy elsősorban nem statisztikai összefüggések kimutatására vállalkoztunk, hanem egy sajátos társadalmi csoport helyzetének és véleményének sokoldalú feltárására.

Az adatok rögzítésénél különös figyelmet fordítottunk az ún. nyitott kérdésekre. Itt azt az utat választottuk, hogy minden értékelhető válasz szövegét kigyűjtöttük és

4 A kutatás első szakaszában a Központi Statisztikai Hivatal 1997-es, a tudományos minősítéssel rendelkezők teljes körére kiterjedő vizsgálatának adatbázisát felhasználva másodelemzést végeztünk. Összehasonlítottuk a teljes kör, ezen belül a társadalomtudományi minősítéssel rendelkezők valamint a neveléstudomány területén tudományos fokozatot szerettek helyzetét. Ez a munka jó szolgálatot tett a kérdőíves vizsgálat előkészítésekor.

5 Az adatbázis szakszerű rendelkezésre bocsátásáért köszönet illeti Körömdi Sándort.

6 A személyes kérdőíves megkérdezést a JelenKutató Intézet munkatársai és doktoranduszok végezték 2000 szeptembere és novembere között.

7 A hiány adódott az adatbázis bizonyos elavultságából – egyes személyek időközben elhunytak – hosszabb külföldi tartózkodásból, fellelhetetlenségből – főleg inaktívak esetében – és többé-kevésbé explicit válaszmegtagadásból.

rögzítettük. Emellett a nyitott kérdésekre adott válaszokat is tipizáltuk és kódoltuk, lehetővé téve a mennyiségi feldolgozást.

A fentiekben jelzettek szerint vizsgálatunk elvileg a neveléstudomány területén tudományos fokozattal rendelkezők teljes körére kiterjedt, tehát nemcsak az aktív keresőkre. Tudatosan választottuk ezt a megoldást, hiszen a tudomány és a felsőoktatás világában tevékenykedők esetében nincs döntő jelentősége a hivatalos nyugdíjkorhatárnak vagy a jogi értelemben vett nyugdíjazásnak a szakmai aktivitást illetően. Másfelől azok életútjára és véleményére is kíváncsiak voltunk, akik ma már ténylegesen nem folytatnak szakmai tevékenységet, ugyanis feltételezhetjük, hogy több évtizedes munkájuk eredményei tanítványaik és írott műveik közvetítésével ma is hathatnak a szakmára. A férfiak és nők eltérő karrier esélyei minden értelmiségi foglalkozásnál kimutathatók. A neveléstudomány olyan tudományág, ahol a nők aránya viszonylag magasnak mondható, így lehetőség nyílik arra, hogy a férfiak és nők szakmai életútjának eltéréseit releváns módon értelmezzük. A foglalkozási csoportok szociológiai vizsgálatának egyik alapkérdése a kibocsátó család társadalmi státusának hatása a életútra. A vizsgálatban az alacsony elemszám adta keretek között tettünk kísérletet ezen hatás kimutatására.

A neveléstudomány területén tudományos fokozattal rendelkezők főbb társadalmi jellemzői

A kutatás eredményei röviden a következőkben foglalhatók össze. A vizsgált társadalmi csoport legfontosabb sajátossága a bizonyos értelemben homogén, másrészt meglehetősen heterogén összetétel és pályáiv. Ami összeköti a csoportot, az a tanári pályához való igen erős kötődés. Ennek jele a korai pályaválasztás és a szándék folyamatos erősödése a tanulmányok során, továbbá a mély családi hagyomány jelenléte, a pedagógusdinasztikiak kimutatható valósága. Meglehetősen homogén a csoport abból a szempontból is, hogy középkorú vagy annál idősebb korokra döntő többségük az oktatásban – főleg a felsőoktatásban – és a kutatásban dolgozik, konkrét tevékenységük is ilyen jellegű. (3/4 részük oktat, 80 százalékuk kutat, függetlenül munkajogi státusától. Ez a kötődés az akadémiai típusú munkához példátlan más tudományágak minősítettjei körében.)

A heterogenitás máshol keresendő. Először is abban, hogy a munkahelyi pályafutás íve kétféle alakzatot látszik követni. Az egyik a közoktatásban kezdődő pálya, sokszor általános iskolában, nem ritkán tanítói oklevél birtokában. Ezt követi a munka melletti továbbtanulás, a tanári képesítés megszerzése, esetleg még további diplomáké is, majd iskolaigazgatói kinevezés, amely egyszer elevezet az aspirantúrához, a kandidátúrához, végül a kutatói-felsőoktatási tanári léthez. A másik, kevésbé gyakori út közvetlenebbül kapcsolódik az akadémiai pályához, hosszabb közoktatási szolgálat nélkül.

A kettősség megtalálható az oktatott tantárgyakban, a kutatási témákban is. Az egyik markáns csoport nevelélméletet, neveléstörténetet és más elméletibb tantárgyakat tanít, ilyen témákat kutat. A módszertan jelenti a másik irányultságot.

Kettéválni látszik a csoport sikeresebbekre és kevésbé sikeresekre. Előbbiek – nem kevesen – eljutottak az egyetemi-kutatóintézeti karrier csúcsaira, sokat publikálnak, aktívak a szakmai közéletben és sokféle ambiciózus tervük van a jövőre nézve. A kevésbé sikeresek a közoktatásból mentek nyugdíjba, vagy pedig viszonylag alacsonyabb egyetemi-főiskolai beosztásokig sikerült eljutniuk.

Ha a szűkebb értelemben vett akadémiai érdeklődést részletesebben is megvizsgáljuk, igen összetett kép bontakozik ki. Már a kezdeteknél, a tudományos minősítés alapját képező disszertáció témájánál feltűnik, hogy milyen sokféle konkrét témán dolgoztak a későbbi minősítettek. Aktuális kutatási témáik, publikációs tevékenységük színterei – a folyóiratok, de még az érdeklődési körükbe tartozó szakmai szervezetek is – meglepő sokféleséget mutatnak.

A neveléstudomány művelői egyszerre vallják azt, hogy elégedettek pályájukkal, sok örömet találtak benne (főleg a tanári tevékenységben), és ha tehetnék, ismét ezt a pályát választanák – valamint azt, hogy szakterületüknek viszonylag alacsony a tudományos és társadalmi presztízse.

Mindezt természetesen átmettszi az életkori dimenzió. Igen széles életkori sávban helyezkednek el a tudományos minősítéssel rendelkezők, aminek következtében nagyon eltérő történelmi helyzeteket éltek meg, az alapvető tapasztalatok más-más körét birtokolják.

A természeténél fogva kis mintán végzett kvalitatív jellegű vizsgálat arra is rámutatott, hogy milyen mértékben elfedhetik a statisztikai típusú kvantitatív elemzések azt a gazdagságot, amelyet a társadalmi jelenségek bonyolult szövete jelent. Adatbázisunk még sokféle finom elemzést tesz lehetővé, amelyre szándékunk szerint a későbbiekben sor kerül.⁸

Egy kiemelt téma: a szakmai pályafutás

Mivel a vizsgálat központi témája a szakmai karrier volt, az adatfelvétel során a teljes munkahelyi pályafutásra rákérdeztünk, rögzítettük a munkahelyek telephelyét, jellegét, a betöltött munkakörök jellegét és a beosztást. Erre azért mertünk vállalkozni, mert korábbi vizsgálatok tanulságai alapján feltételeztük, hogy az adott társadalmi csoporthoz tartozók nem tekinthetők munkahelyüket gyakran változtató munkavállalóknak. Eredményeink igazolták ezt: a megkérdezettek átlagosan 4 munkahelyről számoltak be, közel 80 százalékuknak öt vagy annál kevesebb munkahelye volt. A munkahelyek viszonylagos stabilitására utal, hogy a munkahely-változtatások okaként legtöbbször olyan eseményeket jelöltek meg, amelyek előrelépést jelentettek vagy pedig saját szakmai elhatározásból fakadtak. Gyakori volt a „technikainak” nevezhető ok említése: intézmény megszűnése, átszervezés vagy áthelyezés illetve nyugdíjazás. Formailag is konfliktusos távozást alig több mint 10 százalék említett.

8 A kutatás teljes anyaga, a zárójelentés az Oktatáskutató Intézet könyvtárában megtekinthető. „A neveléstudomány területén tudományos fokozattal rendelkezők társadalmi helyzete és szakmai pályafutása”. Budapest, 2001. május.

Részletesen feldolgoztuk a jelenlegi főállású és mellékállású munkahely jellemzőit, az ott végzett tevékenységet. A munkajogi értelemben vett aktivitás és a munkahely kérdésének kezelése az akadémiai világban speciális megközelítést igényel, hiszen itt gyakori a hivatalos nyugdíjazás után valamilyen munkavállalás, esetleg főállásúnak számító munkahely is.

A válaszadók közel 2/3-a nyilatkozott úgy, hogy munkajogi státusa aktív kereső, köztük a döntő többségnek van főállású munkahelye (csak három fő minősült szellemi szabadfoglalkozásúnak vagy önálló vállalkozónak). 15 százalék nyugdíjasként aktív kereső volt, ahol az aktív kereső megjelölés különféle jogi megoldást jelent (van főállásúnak vagy mellékállásúnak számító munkaviszonya, szerződéses keretben vállal rendszeres munkát stb.) 21 százalék nyilatkozott úgy, hogy nyugdíjasként inaktív. A jelenlegi főállású és mellékállású munkahelyek elemzését tehát azokra értelmeztük, akik megjelöltek főállású illetve mellékállású munkahelyet, függetlenül attól, hogy egyébként jogilag aktív keresőnek vagy nyugdíjasnak számítanak.

A továbbiakban ezen összetett kérdéskör két elemét mutatjuk be.

A teljes karrier jellege

A karrier egészének jellemzésére azt a megoldást választottuk, hogy megnéztük, milyen munkahelytípusok és milyen beosztások fordultak elő egyáltalán a megkérdezettek életében, függetlenül jelenlegi életkoruktól és aktivitásuktól.

Ennek alapján állapítottuk meg, hogy a válaszadók karrierje sokszor nem egyetemen, főiskolán vagy kutatóintézetben kezdődött illetve jórészt nem ott folyt. Több mint 85 százalék esetében fordult elő, hogy hosszabb-rövidebb ideig a közoktatásban dolgozott (37 százalék említett általános iskolát is). Ez az adat arra utal, hogy a neveléstudósok karrierje igen szorosan kapcsolódik a közoktatáshoz, a gyakorló pedagógusi munkához. Nagy arányt képvisel a főiskolai és az egyetemi munkahely (mindkettő közel 50–50 százalékkal szerepel). Jelentősebb, tíz százalék feletti arányban szerepelnek még a minisztériumi munkahelyek valamint a könyvtárak és egyéb közművelődési intézmények, végül 17 százalék esetében fordult elő a tanári és kutatói tevékenységtől egyértelműen eltérő helyzetet jelentő vállalat, szövetkezet és egyéb munkahely.

A diplomások körében a munkahelyi karrier egyik fontos jellemzője, hogy milyen mértékben és milyen szinten töltenek, töltöttek be vezető állást. A neveléstudósok esetében sokféle vezető beosztásról beszélhetünk, nincs egyetlen hierarchia ebben a tekintetben. Akadémiai értelemben a tanszékvezetői és kutatóintézeti igazgatói beosztást tekinthetjük a legmagasabb posztnak. A válaszadók körében 21 illetve 7 százalék töltött be eddig ilyen funkciót. Közoktatási intézmény igazgatója vagy igazgatóhelyettese közel 15 százalékuk volt. Kiemelendő még az oktatásirányításban betöltött magasabb vezető beosztás, amely 5 százalék esetében fordult elő.

A karrier egészének értékelésekor mindazonáltal legfontosabbnak a két jellegzetes életút – a közoktatási múlttal, tapasztalattal rendelkezők és az ilyenekkel nem rendelkezők – azonosítását találtuk. Kíváncsiak voltunk, hogy vajon eltér-e ezen típusok képviselőinek összetétele néhány alapvető szociológiai szempontból. Eredményeink arra

utalnak, hogy vannak markáns különbségek, amelyek a kis elemszám következtében igen egyszerű kategóriák használatakor is megragadhatók. A férfiak inkább rendelkeznek közoktatási múlttal (onnan, sokszor vezető beosztások betöltése kapcsán küzdöttek fel/át magukat a tudományos pályára). A nők körében pedig gyakoribb az ilyen tapasztalat hiánya (a tudományos minősítés elnyeréséhez vezető „egyenesebb” út). Az idősebbek inkább futottak be korábban közoktatási karriert (illetve ma is ott dolgoznak), mint a fiatalok, akik közül viszont nagyobb arányban indultak eleve tudományos pályára. Valamivel bonyolultabb annak értelmezése, hogy elsőgenerációs szellemi foglalkozású a közoktatási tapasztalattal nem rendelkezők között fordul elő gyakrabban. Lehetséges, hogy itt az életkor közbeeső hatása érvényesül. Végül is számszerűen a kis elemszámok miatt ugyan nem mutatható ki, de az eredmények alapján valószínűnek látszik, hogy a közoktatási tapasztalatok után tudományos minősítést szereztek, illetve felsőoktatási-kutatói pályára lépők között felülreprezentáltak a férfiak, az idősebb korcsoportba tartozók, akik olyan történelmi korban döntöttek továbbtanulásukról, választottak pályát, amikor a tanári pálya presztízse viszonylag magas volt, a szellemi foglalkozású szülők gyermekei is szívesen választották azt, és éppen a családi kulturális tőke hatott ösztönzőként a tudományos érdeklődés és ambíció kialakulásában. A másik típusban viszont inkább vannak jelen a nők és a fiatalabb (itt 55 évesnél fiatalabb) korcsoportba tartozók, valamint fizikai dolgozó szülői háttérből indulók. Feltehetően bonyolult kohorsz hatás áll e jelenség mögött.

A jelenlegi főállású munkahely

A megkérdezettek közel 3/4-e jelezte, hogy jelenleg van főállású munkahelye. A főállású munkahellyel rendelkezők megoszlása a munkahely típusa szerinti arra utal, hogy kiemelkedő súlyt képviselnek a felsőoktatási intézmények (a válaszadók 3/4-e főiskolán vagy egyetemen dolgozik). Kimondottan akadémiai munkahelyen – kutatóintézetben – tevékenykedik további 5 százalék. Figyelemre méltó, hogy mintegy 9 százalék a közoktatásban vállal főállású munkát. Ha egyértelműen pályaelhagyóknak azokat tekintjük, akik nem oktatásban-kutatásban vagy oktatásirányításban dolgoznak, akkor igen kis arányt találunk: mindössze 5 százalék tartozik ebbe a kategóriába.

A konkrét munkakörök vizsgálata alapján a következő kép bontakozik ki. A jelenleg a neveléstudomány területén tudományos fokozattal rendelkező főállásban foglalkoztatottakra két munkakör a lejellemzőbb: a főiskolai tanári és az egyetemi docensi. Jóval kevesebben szerepelnek ennél alacsonyabb felsőoktatási rangban, és ugyancsak kevés a magasabb rangot – egyetemi tanári és tudományos főmunkatársi rangot – elértek aránya. Viszonylag jelentősebb a főiskolai docensek és adjunktusok előfordulása. Ebben a sávban merül fel elsősorban az a kérdés, hogy ők miért nem nyertek magasabb szintű főiskolai kinevezést, miközben a formai követelményeknek – legalábbis ami a tudományos fokozatot illeti – eleget tettek. (Hasonló kérdés tehető fel az egyetemi adjunktusok és tanársegédek esetében, de számuk itt elég alacsony.) A válaszadók közel 1/4-ét érinti ez a probléma. Nyilvánvaló, hogy a fiatalabbak és szigorú értelemben is aktív keresők esetében lehetséges, hogy éppen folyamatban van az elő-

léptetésük, illetve reálisan számíthatnak ilyen fordulatra belátható időn belül. Az idősebbeknél, a formailag nyugdíjas aktív keresőknél viszont felmerülhet az a kérdés, hogy miért rekedtek meg az alacsonyabb beosztásban.

Ami a munkahelyi beosztásokat illeti, elmondható, hogy a megkérdezettek 1/3-ának van jelenleg vezetői megbízatása. Akadémiai szempontból kiemelkedőnek számító tanszékvezetői posztot 1/6-uk tölt be, minden tizediknek pedig más felsőoktatási illetve kutatóintézeti vezető beosztása van.

A jelenlegi főállású munkahely vizsgálatának eredményei annyiban összegezhetőek, hogy a neveléstudomány területén tudományos fokozattal rendelkezők bár meglehetősen eltérő megelőző karrierrel rendelkeznek, mára, pályájuk delelőjén a felsőoktatásban koncentrálnak, és az intézmény jellege következtében kevesen rendelkeznek vezető beosztással. (Előzőleg jóval többen voltak vezetők, de elsősorban a közoktatásban.)

Megkíséreltük a munkahely típusa és az alapvető szociológiai jellemzők összekapcsolását. Ha három fő típust veszünk alapul (közoktatás, felsőoktatás-kutatás és egyéb), akkor a kis elemszám és az egyes típusok súlyának nagy különbségeit, mint elemzési korlátot figyelembe véve a következő óvatos megállapításokat tehetjük. A közoktatási munkahelyeknél felülreprezentáltak a férfiak, az idősebbek és a szellemi foglalkozású családi környezetből származók. A legnagyobb súlyt képviselő felsőoktatás-kutatás – a dolog természete következtében – az átlagos képet adja. Az „egyéb” munkahelyeken inkább a nők, a fiatal – 55 évesnél fiatalabb – korcsoportba tartozók és a fizikai foglalkozású apák gyermekei dolgoznak. Ők azok, akik vagy nem tudtak, vagy nem akartak a tudományos pályán meggyökeresedni.

Vélemények a személyes pályafutásról és a szakmáról

Vizsgálatunkban a tényszerű adatok mellett igyekeztünk nagy figyelmet fordítani a megkérdezettek véleményére. A tanulmány zárásaként lássunk néhány, a szakmai karrier szubjektív értékelésére vonatkozó eredményt.

Végigtekintve egész pályafutásán, mennyire érzi magát elégedettnek? Erre a sommás kérdésre a megkérdezettek döntő többsége az elégedettségre utaló választ adott, kevesebb mint 10 százalék nyilatkozott úgy, hogy elégedetlen vagy inkább elégedetlen mint elégedett.

Ezt a pozitív értékelést megerősíti, hogy több mint 2/3-uk ismét ezt a pályát választaná, „ha újra kezdhetné”, és további közel 10 százalék választaná a kifejezett pedagóguspályát.

A megkérdezettek 1/5-e más pályát, más szakmát választana (csillagász, orvos, építésmérnök, ügyvéd, nyomdász, nyelvész, pszichológus, erdész, fazekas, díszműkovács, továbbá a zenei, könyvvizsgálói, banki szakma a konkrétan említett szakmák), és 6 százalékuk utalt arra, hogy más pályát a jobb kereseti lehetőségek reményében választana. Ezért szívesen lenne pl. közgazdász, jogász, politikus, nagyvállalkozó.

(Feltételeztük, hogy a szakmai karrier alapvető jellege szerint más-más vélekedést kapunk a fenti kérdésekre. Az eredmények ezt nem támasztották alá. A két nagy típus

– a közoktatási háttérrel rendelkezők és az azzal nem rendelkezők – válaszainak megoszlása igen hasonló volt.)

Vajon milyen megfontolásból választották annak idején ezt a szakterületet? A válaszadók közel 60 százaléka arra utalt, hogy a tanítás, a tanári pálya vonzereje volt a döntő számára, illetve pozitív tanárelményei. Többen úgy nyilatkoztak, hogy egyszerűen a tanári munkára volt tehetségük, hajlamuk.

A család, a családi tradíció hatását 8 százalék említi, 12 százalék pedig arra utal, hogy döntésének hátterében valamilyen társadalom-jobbító cél, a társadalom számára végzett hasznos tevékenység vállalása állt, 6 százalék pedig a társadalmi felemelkedés lehetőségét említette.

A szakmai karrierrel kapcsolatban további fontos döntés volt a tudományos pályára való lépés, a tudományos fokozat megszerzése. Milyen megfontolások alapján történt ez? A leggyakrabban említett motiváció az elméleti, tudományos érdeklődés, a tudásvágy, de közel hasonló gyakorisággal szerepel az indokok között a külsődleges, intézményi követelményekre való hivatkozás, valamint a munkavégzés jellegéből természetesen adódó útra és a személyes ambíciókra történő utalás.

Mit tekint szakmai pályafutása legnagyobb sikerének? Legnagyobb gyakorisággal a tanítással, a tanítványokkal kapcsolatos sikerekre és a kutatás, publikáció területén elért sikerekre utaltak a válaszadók (lényegében azonos súllyal a két nagy tevékenységi területre). Többen említették valamely szervezet, intézmény alapítását, az oktatásszervezésben és oktatásirányításban elért eredményeket. Nem kevesen a tudományos fokozat megszerzését értékelik ilyen magasra.

Néhány jellemző válasz:

„Tanára lehettem a hazai szakképzés rangos intézetének.”

„Azt gondolom, elég jó tanár lett belőlem.”

„A mai óráimat.”

„Előadásaimon döbbszent csend van.”

„Főiskolámon az első Év tanára cím elnyerése.”

„Kapcsolataimban szerencsés vagyok. Diákjaim megbecsülnek, sok ember elismer, tisztel.”

„A diákjaimmal tisztességes a viszonyom a mai napig is.”

„Hasznos lehettem a hallgatóknak, sokat tanultunk egymástól.”

„Hallgatóim karrierjét.”

„Könyveimnek sikerük van.”

„Tankönyveimet ma is használják.”

„Maga az siker, hogy az ember alkotó munkát végez.”

„Alkotó-fejlesztő teamekben autonóm módon dolgozhattam, hazai és nemzetközi együttműködésben.”

„Megtaláltam azt a témát, amit meg tudtam szeretni és kitartottam mellette.”

„20 évig lehettem tanszékvezető. A diákjaim tisztelnek, a kollégáim elismernek.”

„A négy éves tanítóképzés helyzetbe hozása.”

„Hogy az iskolától országos szintig át tudtam tekinteni az oktatást.”

„A közoktatás tartalmi orientálása a 50-es, 70-es években.”

A következő kérdés a legnagyobb kudarcra vonatkozott. A válaszadók 40 százaléka nem említett ilyen kudarcot. Akik megemlékeztek legnagyobb kudarcukról, azok többnyire a magasabb tudományos fokozat megszerzésének elmaradását, a szakterület elfogadtatásának nehézségeit, a bürokratikus akadályokat, a tevékenységből kényszerűen kimaradt területeket, az oktató-kutató munka megszakítását, megszakadását és a méltatlanul rossz anyagi helyzetet említették.

Néhány jellemző válasz:

„Keveset írtam.”

„Meg nem írt munkák.”

„Az MTA doktori pályázatomat elutasították, arra való hivatkozással, hogy nem aktuális a téma”

„Kutatási eredményeim a kutyának se kellettek.”

„Nem vettem részt több nemzetközi kutatásban.”

„Csak életem utolsó szakaszában jutottam el oda, hogy tudománnyal foglalkozzam.”

„Még többet kellett volna foglalkoznom a nyelvekkel.”

„Nem tanultam meg több idegen nyelvet. Ezt a gyermekeimnek megadtam.”

„A vezetői megbízatás kudarcra.”

„A legújabb főiskolás generációval való kapcsolatteremtés. Nem érzékelem a pálya iránti elkötelezettséget, alázatot.”

„Az, hogy a bürokrácia időnként megkötötte az ember kezét. Sokszor nem szakmai érvek döntöttek a pályám során.”

„Nem tehettem eleget, eszköz hiányában.”

„A politika elvette tőlem a sikerélményt. A szakképzés ügyét primer politikai ügygé degradálta.”

„Azokat az első éveket, amikor külső nyomásra kellett átalakítani iskolákat – ezzel nem értettem egyet.”

„A Bokros-csomag következtében megszüntették munkaviszonyomat. Tudományos pályám eltemetését.”

„A rendszerváltást követő egyetemi kiszorítást.”

„A nyugdíjkorhatár elérésekor rögtön nyugdíjba küldtek.”

„Az egyetem elhagyása szinte pályaelhagyás volt. Sajnálom, ki kellett volna tartanom. Igen, nem kellett volna eljőnnöm.”

„Egy évre elhagytam a pályát.”

„Bánt, hogy el kellett jönnöm az egyetemről (anyagi okok miatt: a férjem is tanár).”

„Anyagilag teljes kudarc.”

„Pályám végén az anyagi megbecsülés hiánya.”

A tudományág helyzetének bizonytalanságát, régi és új nehézségeit emelik ki a következő válaszok.

„Mindig változó körülmények között folyik, erősen befolyásolják a politikai-gazdasági változások. Számolnunk kell az időben változó körülményekkel.”

„Rendkívül dinamikus közzeggel foglalkozó, sajátosan globalizálódó tudomány.”

„Nem egzakt. Szorosan kapcsolódik a művészetekhez. Speciális tehetség kell hozzá, hogy tevőlegesen gyakorolja valaki.”

„Állandóan keresi a helyét. Sikertelenül.”

„A legsúlytalanabb, legnehezebben védhető tudományág. Az elmúlt évtizedekben áthatotta az ideológia. Nehéz benne elérni valamit is. Sok benne a »rizsa«.”

„Szoros és bonyolult a kapcsolata az oktatáspolitikával.”

„Nehéz történelme van Magyarországon, mert a politika szolgálólánya volt, ma is érződik az ideológiával való áthatottság.”

Bár a legnagyobb siker és a legnagyobb kudarc említése tekintetében sincsenek nagy különbségek a karrier két nagy típusát képviselők között, mindazonáltal érdekesekek a kisebb eltérések is. A közoktatási háttérrel rendelkezők gyakrabban említették fő sikerként az intézményükben, intézményükért folytatott munkát, a tanítványokat, magát a tanítást, valamint a kandidátusi fokozat megszerzését. Nagyobb arányban számoltak be kudarcról, ezen belül bürokratikus akadályokról, a szakmai elfogadtatás nehézségeiről, a tudományos fokozat megszerzése során és a pályázatokon elszenvedett sikertelenségekről. A közoktatási háttérrel nem rendelkezők viszont valamivel gyakrabban említették a tudományos munkában, publikációkban megtestesülő sikert, a kudarckok között pedig az oktatói, kutatói pálya kényszerű megszakadását, a nyugdíjazást, a munkahely megszűnését.

HRUBOS ILDIKÓ

MELLÉKLET: TÁBLÁZATOK

1. tábla: A megkérdezett neme

Neme	Esetszám	Százalék
Férfi	105	57,1
Nő	79	42,9
Összesen	184	100,0

2. tábla: Életkor

Életkor	Esetszám	Százalék
55 év alatti	67	37,2
55-64 év között	53	29,4
65 évesnél idősebb	60	33,3
Összesen	180	100,0

3. tábla: A jelenlegi foglalkoztatási státusz

Típus	Esetszám	Százalék
Aktív kereső	117	63,6
Nyugdíjas és aktív kereső	28	15,2
Nyugdíjas	39	21,2
Összesen	184	100,0

4. tábla: Főállású munkahelyek az eddigi pályafutás során

Főállású munkahely	Esetszám	Százalék
Általános iskola	68	37,0
Gimnázium	48	26,1
Szakmai középiskola	26	14,1
Kollégium, diákotthon	13	7,1
Gyógypedagógiai intézmény	3	1,6
Kutató intézet	65	35,3
Főiskola	89	48,4
Egyetem	90	48,9
Könyvtár és egyéb köz- művelődési intézmény	19	10,3
Művészeti intézmény	2	1,1
Államigazgatási szerv	13	7,1
Politikai, társadalmi szervezet	11	6,0
Minisztérium	25	13,6
Vállalat, szövetség	24	13,0
Szabadfoglalkozású	4	2,2
Egyéb	8	4,3

5. tábla: Beosztások az eddigi főállású munkahelyeken

Beosztás	Esetszám	Százalék
Általános iskola igazgatója	10	5,4
Általános iskola igazgatóhelyettese	8	4,3
Középiszkola igazgatója	6	3,3
Középiszkola igazgatóhelyettese	3	1,6
Főiskola főigazgatója	6	3,3
Főiskola főigazgatóhelyettese	6	3,3
Rektorhelyettes	3	1,6
Dékán	1	0,5
Dékánhelyettes	2	1,1
Tanszékvezető	39	21,2
Egyéb oktatási intézet igazgatója	8	4,3
Kutató intézet igazgatója	12	6,5
Minisztériumi osztályvezető	3	1,6
Minisztériumi főosztályvezető	6	3,3
Államigazgatás (területi) vezetője	2	1,1
Politikai, társadalmi szervezet vezetője	4	2,2
Egyéb vezető	17	9,2

6. tábla: A jelenlegi főállású munkahely típusa

Főállású munkahely	Esetszám	Százalék
Általános iskola	3	2,2
Gimnázium	6	4,4
Szakmai középiskola	1	0,8
Gyógypedagógiai intézmény	1	0,8
Kutató intézet	7	5,3
Főiskola	49	36,8
Egyetem	51	38,3
Könyvtár és egyéb közművelődési intézmény	2	1,5
Államigazgatási szerv	1	0,8
Minisztérium	3	2,2
Vállalat, szövetkezet	3	2,2
Szabadfoglalkozású	1	0,8
Egyéb	3	2,2
Összesen	133	100,0

7. tábla: Munkakör a jelenlegi főállású munkahelyen

Munkakör	Esetszám	Százalék
Tanár a közoktatásban	4	3,0
Főiskolai tanár	29	21,9
Főiskolai docens	11	8,3
Főiskolai adjunktus	10	7,6
Főiskolai tanársegéd	1	0,8
Egyetemi tanár	6	4,5
Egyetemi docens	31	23,5
Egyetemi adjunktus	4	3,0
Egyetemi tanársegéd	3	2,3
Egyéb főiskolai dolgozó	3	2,3
Egyéb egyetemi dolgozó	6	4,5
Tudományos főmunkatárs	7	5,3
Tudományos munkatárs	1	0,8
Egyéb kutató intézeti alkalmazott	3	2,3
Oktatás területén állami szervezetnél közalkalmazott	4	3,0
Közalkalmazott nem oktatási területen	4	3,0
Vállalkozó	1	0,8
Vállalatnál, szövetkezetnél alkalmazott	3	2,3
Egyéb	1	0,8
Összesen	132	100,0

8. tábla: Beosztás a jelenlegi főállású munkahelyen

Beosztás	Esetszám	Százalék
Nincs vezető beosztása	88	66,2
Középiszkola igazgatója	2	1,5
Főiskola igazgatója	3	2,3
Főiskola igazgatóhelyettese	2	1,5
Rektorhelyettes	3	2,3
Dékán	1	0,8
Dékánhelyettes	1	0,8
Tanszékvezető	21	15,8
Egyéb oktatási intézet igazgatója	2	1,5
Kutató intézet igazgatója	2	1,5
Minisztériumi főosztályvezető	1	0,8
Egyéb vezető	7	5,3
Összesen	133	100,0

9. tábla: Közoktatási háttér és a megkérdezett neme

Közoktatásban dolgozott-e	A megkérdezett neme		
	Férfi	Nő	Összesen
Igen	74 61,2%	47 38,8%	121 100%
Nem	31 49,2%	32 50,8%	63 100%
Összesen	105 57,0%	79 43,0%	184 100%

10. tábla: Közoktatási háttér és az apa (utolsó) foglalkozása

Közoktatásban dolgozott-e	Az apa (utolsó) foglalkozása		
	Szellemi	Fizikai	Összesen
Igen	75 64,1%	42 35,9%	117 100%
Nem	33 56,9%	25 43,1%	58 100%
Összesen	108 61,7%	67 38,3%	175 100%

11. tábla: Közoktatási háttér és a megkérdezett életkora

Közoktatásban dolgozott-e	A megkérdezett életkora			Összesen
	54 éves és fiatalabb	55-64 éves	65 éves és idősebb	
Igen	32 26,9%	42 35,3%	45 37,8%	119 100%
Nem	35 57,4%	11 18,0%	15 24,6%	61 100%
Összesen	67 37,2%	53 29,4%	60 33,3%	180 100%

12. tábla: Közoktatási háttér és a pályafutás legnagyobb sikere

	Közoktatásban dolgozott-e					
	Igen	Nem	Összesen	Igen	Nem	Összesen
Intézményi, szervezeti tevékenység	22	19,3%	8	13,6%	30	17,3%
Tanítványok, tanítás	30	26,3%	14	23,7%	44	25,4%
Szakmai díj, fokozat	10	8,8%	6	10,2%	16	9,2%
A kandidátusi fokozat megszerzése	15	13,2%	7	11,9%	22	12,7%
Tudományos munka: könyv, kutatás	23	20,2%	15	25,4%	38	22,0%
A tudományos környezet elismerése, ismertség	9	7,9%	4	6,8%	13	7,5%
Egyéb	5	4,4%	5	8,5%	10	5,8%
Összesen	114	100%	59	100%	173	100%

13. tábla: Közoktatási háttér és a pályafutás legnagyobb kudarca

	Közoktatásban dolgozott-e					
	Igen		Nem		Összesen	
Nem volt ilyen	38	37,3%	23	42,6%	61	39,1%
Elutasítás: tudományos fokozat, pályázatok	8	7,8%	2	3,7%	10	6,4%
A szakterület elfogadtatásának nehézségei	14	13,7%	6	11,1%	20	12,8%
Bürokratikus akadályok	13	12,7%	5	9,3%	18	11,5%
Tevékenységből kimaradt: nyelvtudás, könyv, kutatás	9	8,8%	5	9,3%	14	9,0%
Oktatói/kutatói pálya megszakadása	10	9,8%	10	18,5%	20	12,8%
Egyéb	10	9,8%	3	5,6%	13	8,3%
Összesen	102	100%	54	100%	156	100%



HELYREIGAZÍTÁS

Az *Educatio* 2002/1. számának 76. oldalán szereplő táblázat a tanulmány egy korábbi változatából származik, miközben az értelmező szöveg már az új táblázat adataihoz kötődött. A helyes táblázat a következő:

1. TÁBLA

Egyes iskolázottsági csoportokhoz tartozók aránya egyháztagok és nem egyháztagok között a négy utolsó hétéves kohorszban

	1956 körül született		1963 körül született		1970 körül született		1977 körül született	
	Nem	Igen	Nem	Igen	Nem	Igen	Nem	Igen
Nem járt iskolába	0,4	0,2	0,2	0,3	0,3		0,2	
Kevesebb 8 oszt.	2,6	2,5	2,0	1,8	1,8	1,1	1,7	0,5
8 általános	20,4	20,3	17,4	17,8	15,4	13	21,5	14,7
Szaktanácsképző	28,8	32,8	34,7	32,2	35,1	35,2	33,9	28,5
Középiskolai érettség	33,1	27,8	30,2	29,2	31,7	34,3	39,2	50,8
Főiskola	9,7	11,0	11,2	12,0	11,2	10,8	3,3	4,3
Egyetem	5,0	5,4	4,4	6,7	4,5	5,5	0,2	1,1
Abszolút szám	803	482	597	342	624	361	599	368
Egyháztagok aránya	37,5		36,4		36,6		38,1	
Legalább érettségizett	47,8	44,2	45,8	47,9	47,4	50,6	42,7	56,2
Felsőfokot végzett	14,7	16,4	15,6	18,7	15,7	16,3	3,5	5,4

VALÓSÁG

A Valóság rovatban ezúttal olyan interjúkból válogattunk részleteket, amelyek különböző kutatások keretében diplomásokkal, vagy leendő diplomásokkal készültek. Interjúink azt példázzák, hogy a felsőoktatási expanzió eredményeként egyre több olyan fiatal előtt nyílik meg a diplomaszerezés lehetősége, akik korábban nem is gondolhattak felsőfokú továbbtanulásra, és akiknek jelenleg is gyakran nehézkes és „kacs-karingós” az útjuk a diploma megszerzéséig. Az interjú-részletek között „kontrasztként” egy olyan szülő-interjút is közreadunk, amely ennek éppen az ellenkezőjét mutatja be: milyen családi környezetből kezdődhet a jövődiplomások garantáltan „egyenes”, de korántsem felhőtlen pályája.

„Nálunk mindig fontos volt a műveltség”

Budapesten születtem 1976-ban. Elvégeztem az általános iskolát, aztán elmentem a Tótfalusi Kis Miklós Nyomdaipari Szakiskolába, onnan meg elmentem érettségizni. A Tótfalusi szakmunkásképző volt, három éves, könyvkötőnek tanultam. Két év alatt, nappalin tettem le az érettségit, úgy hívják, hogy kétéves intenzív gimnázium. Tavaly érettségiztem 22 évesen. Kimaradt egy pár év, mert a szakmunkásképző után elmentem dolgozni. Két évet dolgoztam az Iparművészeti Főiskolán, mint aktmodell. 20 évesen kezdtem el a gimnáziumot. Az egy nappali képzés volt, ami végül is az első évben délután volt 2–8-ig, a második évben pedig olyan 11–4-ig, és hétfvégén dolgoztam egy diszkóban. Pultos lány voltam a Titanic-on.

A szakmunkásképző után rögtön tovább akartam tanulni, de nem volt olyan könnyű megfelelő iskolát találni, ahol az ember gyorsan le tud érettségizni. Akkor még nem volt ez az intenzív két éves iskola, csak három éves estik voltak. Ezért előbb elmentem dolgozni, hogy kitisztuljon az agyam, hogy elképzeljem, mit is akarok. De mivel a könyvkötők elég siralmasan keresnek, ezért az abba is maradt. Még most is kötök könyvet maszokban, a családnak, ismerősöknek, egy ismerősöm műhelyében, de mint könyvkötő sosem dolgoztam a három éven kívül, míg a szakmunkásba jártam.

Ez a modellkedés hogy jött össze?

Tiszta véletlenül. Munkát kerestem, és egy ismerősöm szólt, hogy fejmodellt keresnek. Amikor már ott voltam, akkor nagyon megszeretett az elsős évfolyam, és addig könyörögtek, hogy vállaltam, és akkor nekik lettem a modelljük. Minden nap, normálisan dolgoztam, főállásban a főiskolán. Ez azt jelenti, hogy bementem 9-re, és 2–3-ig dolgoztam, de volt amikor este 8-ig. Attól függ, hogy volt-e vizsga, mert akkor még tovább is bent maradtam a diákokkal. De aztán máshol is dolgoztam, fotóztak is, újságokban is, mindenféle. Elvégeztem egy középfokú fotómodell iskolát, ez alatt a két év alatt, míg dolgoztam. Végül is erről csak egy oklevelet kap az ember, nem minősül szakmának.

Milyen órabért kaptál a főiskolán a modellkedésért?

300 Ft-os órabért kaptam, s rengeteg jutalmat, mert elintézték a tanárok. A mesterek is szerettek. Jól kerestem akkor nagyon, meg fotóztak újságoknak is, akkor volt a Metró-katalógus, és a hirdetéseiben is benne voltam. Szerettem nagyon ezt a munkát. Először furcsa volt, persze, az első órákban az ember szégyelli magát, de utána jó volt. Éreztem, hogy a művészetnek adtam át magamat, és nem másnak. Szobrok készültek rólam. Nem volt nehéz, mert az ember ott ült 3–4–6 órát, ezek 45 perces órák voltak, és közben voltak 15–20 perces szünetek. Jól kijöttem a diákokkal, szerettem őket, ezek művészeltek, úgyhogy egészen mások, mint a hétköznapi emberek. Nem volt unalmas, kimondottan szerettem csinálni. Csak aztán elkezdtem iskolába járni. Az iskola mellett, az első évben még modellkedtem délelőtt, mert délután jártam iskolába.

Még milyen munkahelyeid voltak?

Minden nyáron dolgoztam. Mindig volt valami munkám. A nyarakat általában végigdolgoztam, vagy ha nem az egész három hónapot, legalább egyet vagy másfelet, hogy legyen pénzem a nyár végére. A nagynéném a Herbáriánál dolgozik, ő a munkaügyiis, és ő szerezte nekem mindig ezeket a munkákat. Amikor csináltam a modellkedést, amellel végig dolgoztam a Titanic-on, mint pultos lány, péntek éjszaka és szombat éjszaka. A Titanic akkor a Batthyányi téren állt, most is ott áll. Az egy álló diszkó-hajó. Először farsztó volt, mert az ember éjszaka dolgozott. Kialakult a vendégekör, azt is szerettem csinálni. Azért hagytam abba, mert leérettségiztem, és rendesen el akartam helyezkedni. De most tovább akarok tanulni, egyetemre szeretnék menni.

Mit szeretnél tanulni?

Már tavaly felvételiztem az Államigazgatási Főiskolára, de három pont híján nem sikerült a felvételem. Idén a jogra felvételizem, öt helyet jelöltem meg, öt féle jogi egyetemem.

Az elég nehéz lesz.

Igen, szakmunkás után elég merész lépés. De úgy érzem, én is el tudom végezni. Budapestre jelentkeztem az ELTE-re nappalira, a többi mind vidéki és levelező. Úgy hogy mindenféleképpen tanulni fogok. Ha az jönne be, hogy az ELTE-re nappalira vesznek fel, akkor valahogy majd megoldom. Mindig is tudtam dolgozni iskola mellett. Ügyvédbojtárként biztosan el tudok helyezkedni egy ügyvédi irodában. Ez az öt év a tanulásról szól, nem másról. Ez egy befektetés. Most a felvételeire akarok összpontosítani, ez két hónap. Utána meg attól függően, hogy felvettek vagy nem vetek föl, vagy újra dolgozni fogok az újabb felvételiig, vagy ha felvettek, akkor tanulni fogok. Én a saját lábamon szeretnék megállni.

Ha újra kezdheted a pályafutásodat, akkor mit csinálnál másképp?

Én nem csinálnám másképp, de a gyerekem biztos gimnáziumba fog menni. Én nem bántam meg, mert olyan szakmát tanultam, amit kevés ember mondhat magáénak, és úgy látom, hogy a könyvkötészet kihalófélben lévő szakma, mert a gépek átvették az emberek munkáját, de ez egy szép mesterség. Végül is lehetne ezt is csinálni, ha az embernek van rá annyi tőkéje, hogy megvegye a gépeket, hogy el tudjon indítani egy ilyen céget. Akkor megérné, bár nem Magyarországon, mert itt most ez sem igazán megy. Vannak ismerőseim, akik ebből élnek, de nehezen megy most a könyvkötés, mert az embereknek nincs pénzüik könyvet köttetni. Külföldön pl. Svédországban van. Lehetséges, hogy majd egyszer a gazdag emberek itt is beköttek a könyveiket. Én minden esetre örülök, hogy van egy ilyen szép szakmám, úgyhogy nem bántam meg, nem hiszem, hogy másként csinálnám. De a gyerekemet nem szeretném ilyen kerülő útra terelni, mert tudom milyen nehéz bepótolni azt, amit időben nem tanultunk meg.

Annak idején otthon mit mondtak, hogy milyen iskolában tanulj tovább?

Ezt teljesen rám bízta. Egyébként mindig jó tanuló voltam, nem azért mentem szakmunkásba, mert nem jó tanuló voltam, hanem mert abban az évben betelt a szakközépiskolai létszám, és már csak szakmunkásba fértem be. Végül is, ha a szüleim nem is diplomások, de a nagyszüleim több diplomával rendelkeznek.

Nekik milyen diplomájuk van?

Nagymamának pl. művészettörténeti diplomája van, de jogra is járt. Azt hiszem a jogi diplomája is megvan. De ő úgy tanult, hogy hat gyermeket nevelt közben, és még 45 évesen is az egyetemen ült. Még most nyolcvan-akárhány évesen is tanul valamit. Én szakmát akartam tanulni, nem akartam gimnáziumba menni. Vagy nem is volt ez igazán megfogalmazva, mert szerintem 14 évesen nem tudja az ember eldönteni, hogy mit akar. Az egyik nagyapám könyvkötő volt, ezt láttam tőle, ezért lettem könyvkötő.

Szüleidnek milyen végzettségük van?

Anyukámnak gimnáziumi végzettsége van. Az apukám külföldön él, és azt hiszem neki is van érettségije. A szüleim elváltak.

Ők miért nem végeztek felsőoktatási intézményt?

Az anyukám 19 éves volt, amikor férjhez ment, aztán jöttem én, és akkor abbahagyta a tanulmányait. Anyagbeszerzőként dolgozott az ÉLGÉP-nél, ez egy élelmiszer gépgyártó vállalat volt.

Mennyire bizonyult ez a könyvkötő iskola számodra jó befektetésnek?

A lelkemnek jó volt, mert tudok könyvet kötni, és ez egy szép szakma. De hogy abból megélek, vagy hogy jó befektetés lenne, azt semmiképp nem mondanám. Inkább a lelkemnek jó. Tudok könyvet kötni, meg tudok bárkit lepní egy szép könyvvel, vagy fel tudom újítani a könyvét, esztétikailag szép, de nem hasznos.

Most eltartod magad, vagy számíthatsz valakire?

Az édesanyámnál lakom, de ingázok a barátom és az anyukám lakása között. A kettőjük segítségével élek, de az anyukámnak hazaadok pénzt.

Kicsit mesélj a gyerekkori családodról, van-e testvéred?

Féltestvérem van, mert az apukám újra házasodott. De a testvérem kint él Svédországban, ahol az apukám is. Úgy nőttem fel, hogy 12 éves koromig a nagymamámnál, az anyukám szüleinél laktunk, nagyon családcentrikus környezetben. Rengeteg nagynéni, nagybácsi, unokatestvér, rengeteg szeretetet kaptam tőlük. Az anyagi helyzet nem volt igazán jó, mert anyukám egyedül nevelt, de mindig segítettek, nem éreztem hiányt semmiben. Úgyhogy jó gyerekkorom volt.

Szüleid mikor váltak el?

Két-három éves voltam, amikor külön költöztek. Apukám Stockholmban, a fővárosban lakik, de azóta már a harmadik feleségét fogyasztja.

Édesanyádnak is van élettársa?

Mindig is volt valakije, de nem ment férjhez. Egyedül nevelt fel. Nincs autónk, nincs mobiltelefonunk. Nem érzem, hogy nélkülözünk, mert mindig tudtam valamit csinálni, hogy megéljünk. Voltak idők, amikor nélkülöztünk, és hogy ha most egyetemre fogok járni, akkor megint nélkülözni fogunk. De csak élvezeti cikkeket, színházat, meg ilyesmit.

Van állandó partnered?

Igen. Neki több diplomája, és egy saját reklámcége van. 32 éves, 10 évvel idősebb nálam. Intelligens. Számomra a párkapcsolatban is számít a diploma. Hogy valaki tanult, művelt legyen, ez nekem mindig is számított. Mert hiába, hogy a szüleim nem diplomások, a csa-

lárban elég sokan azok, és a műveltség, ill. hogy az ember tanult legyen, az nálunk mindig fontos volt. Az egzisztencia mindig számított a családban, és én így nevelkedtem. Biztosan azért is akarok diplomás lenni, meg tanulni. Mert engem ez érdekel, muszáj, hogy az ember művelt legyen. A szabadidőm most is tanulással telik, ami azt jelenti, hogy minden helységben, ahol tartózkodom, könyv van a kezemben, és tanulok.

(Az interjút Vásárhelyi Bálint készítette)

„Nekünk sokkal többet le kell tenni az asztalra”

Hárman vagyunk testvérek, van egy öcsém és egy nővérem. A szüleim elváltak, csak három-éves koromig éltem a szüleimmel. Nincs túl sok emlékem róluk. Apukánk, annak ellenére, hogy elváltak, járt hozzánk, foglalkozott velünk, törődött velünk. Anyukám is férjhez ment és a mama emiatt nagyon megharagudott rá. Az édesapám kereskedő, ruhákkal, öltönyökkel, kabátokkal kereskedik. Üzlete nincs, piacokra jár. Édesanyám nem dolgozik, eltartja a férje, mert újra házasodott.

Később édesapámmal is megszűnt a kapcsolatom. Korábban hármunk közül mindig is én voltam, aki legjobban kötődött hozzá. Ez a kapcsolat most egy éve romlott meg, de már azelőtt sem volt jó. Nagyon sok veszekedés volt köztünk, mert ő megtehetette volna, hogy támogasson minket, és egy idő után már nem támogatót minket semmivel. Meg se kérdezte, hogy mire van szükségünk, és mindent kérni kellett tőle, tehát magunktól semmit nem kaptunk. Ő ugyanis nagyon jól áll anyagilag, és éppen ezért féltém el, hogy ugye van három családja és elhanyagolt minket. Meg én vágytam a szeretetére is. Hármunk közül én jártam a legtöbbet hozzá, de az utóbbi időben úgy éreztem, hogy elhanyagolt. Érzelmileg hozzá álltam közelebb, mint anyuhoz, mert anyukámat 14–15 évesen láttam először a ballagásomon. Azelőtt semmi, vele egyáltalán nem volt kapcsolatom. Abszolút nem keresett minket. Úgy tudom, hogy keresett volna, csak a mama miatt nem mert közelíteni, mert mindig konfliktusa adódott emiatt. Mert hogy minket az anyai nagyszüleim neveltek fel.

Az, hogy mi a nagyszülőkhöz kerültünk, közös megállapodás lehetett. Az volt benne a döntő, hogy a mama nem szerette volna, hogy mostohához kerüljünk. A romáknál az a szokás, hogyha a szülők elválnak, akkor a nagyszülők nevelik tovább a gyerekeket. Egyébként általában nem jellemző a válás a cigányok körében. Nagyon összetartóak, ha egy nő valakit megszeret, nem váltogatjuk a partnerünket. Persze, hát a férfiak, az már más dolog. De a nőknél a hűség nagyon megvan. Férfiaknál nincs, nagyon ritka az a férfi, aki rendesebb. Az egyetlen példa, a papám, aki annyira jó ember volt, és tényleg csak a családjának élt.

Hozzám a legközelebb a papa állt. A papa öt hónapja halt meg. Ő olyan volt, hogy még a légynek sem ártott, annyira jó ember volt. Egy szóval sem bántott volna meg. Lelkileg a papa állt közelebb hozzám, én is inkább nyugodtabb típus vagyok. A papának kőműves volt a szakmája és Németországban is dolgozott. Amikor jött haza, sok ajándékot, sok csokoládét hozott nekünk. A mama már több gyereket nevelt, és kevesebb volt a türelme. A mamával is jól megvoltunk, mert tényleg fölnevelt minket, meg minden tisztelet az övé, csak az volt a baj velem, hogy unokák vagyunk, és más az életkorunk. Ezek a generációs különbségek nagyon érződtek, meg az is, hogy ő nagyon akaratos személyiség, nagyon erős jellem. Mindig olyan volt, hogy nem mutatta ki a szeretetét. És akkor ez nekem nagyon hiányzott. Nagyon erős személyiség és az akaratát ránk akarta ugye erőszakolni, és nem

lárban elég sokan azok, és a műveltség, ill. hogy az ember tanult legyen, az nálunk mindig fontos volt. Az egzisztencia mindig számított a családban, és én így nevelkedtem. Biztosan azért is akarok diplomás lenni, meg tanulni. Mert engem ez érdekel, muszáj, hogy az ember művelt legyen. A szabadidőm most is tanulással telik, ami azt jelenti, hogy minden helységben, ahol tartózkodom, könyv van a kezemben, és tanulok.

(Az interjút Vásárhelyi Bálint készítette)

„Nekünk sokkal többet le kell tenni az asztalra”

Hárman vagyunk testvérek, van egy öcsém és egy nővérem. A szüleim elváltak, csak három-éves koromig éltem a szüleimmel. Nincs túl sok emlékem róluk. Apukánk, annak ellenére, hogy elváltak, járt hozzánk, foglalkozott velünk, törődött velünk. Anyukám is férjhez ment és a mama emiatt nagyon megharagudott rá. Az édesapám kereskedő, ruhákkal, öltönyökkel, kabátokkal kereskedik. Üzlete nincs, piacokra jár. Édesanyám nem dolgozik, eltartja a férje, mert újra házasodott.

Később édesapámmal is megszűnt a kapcsolatom. Korábban hármunk közül mindig is én voltam, aki legjobban kötődött hozzá. Ez a kapcsolat most egy éve romlott meg, de már azelőtt sem volt jó. Nagyon sok veszekedés volt köztünk, mert ő megtehetette volna, hogy támogasson minket, és egy idő után már nem támogatót minket semmivel. Meg se kérdezte, hogy mire van szükségünk, és mindent kérni kellett tőle, tehát magunktól semmit nem kaptunk. Ő ugyanis nagyon jól áll anyagilag, és éppen ezért féltém el, hogy ugye van három családja és elhanyagolt minket. Meg én vágytam a szeretetére is. Hármunk közül én jártam a legtöbbet hozzá, de az utóbbi időben úgy éreztem, hogy elhanyagolt. Érzelmileg hozzá álltam közelebb, mint anyuhoz, mert anyukámat 14–15 évesen láttam először a ballagáson. Azelőtt semmi, vele egyáltalán nem volt kapcsolatom. Abszolút nem keresett minket. Úgy tudom, hogy keresett volna, csak a mama miatt nem mert közelíteni, mert mindig konfliktusa adódott emiatt. Mert hogy minket az anyai nagyszüleim neveltek fel.

Az, hogy mi a nagyszülőkhöz kerültünk, közös megállapodás lehetett. Az volt benne a döntő, hogy a mama nem szerette volna, hogy mostohához kerüljünk. A romáknál az a szokás, hogyha a szülők elválnak, akkor a nagyszülők nevelik tovább a gyerekeket. Egyébként általában nem jellemző a válás a cigányok körében. Nagyon összetartóak, ha egy nő valakit megszeret, nem váltogatjuk a partnerünket. Persze, hát a férfiak, az már más dolog. De a nőknél a hűség nagyon megvan. Férfiaknál nincs, nagyon ritka az a férfi, aki rendesebb. Az egyetlen példa, a papám, aki annyira jó ember volt, és tényleg csak a családjának élt.

Hozzám a legközelebb a papa állt. A papa öt hónapja halt meg. Ő olyan volt, hogy még a légynek sem ártott, annyira jó ember volt. Egy szóval sem bántott volna meg. Lelkileg a papa állt közelebb hozzám, én is inkább nyugodtabb típus vagyok. A papának kőműves volt a szakmája és Németországban is dolgozott. Amikor jött haza, sok ajándékot, sok csokoládét hozott nekünk. A mama már több gyereket nevelt, és kevesebb volt a türelme. A mamával is jól megvoltunk, mert tényleg fölnevelt minket, meg minden tisztelet az övé, csak az volt a baj vele, hogy unokák vagyunk, és más az életkorunk. Ezek a generációs különbségek nagyon érződtek, meg az is, hogy ő nagyon akaratos személyiség, nagyon erős jellem. Mindig olyan volt, hogy nem mutatta ki a szeretetét. És akkor ez nekem nagyon hiányzott. Nagyon erős személyiség és az akaratát ránk akarta ugye erőszakolni, és nem

értette meg, hogy felnőtünk és van önálló egyéniségünk meg akaratumk. Mindenbe bele-
szólt volna, én meg nem nagyon akartam ezt, és egy ideje nem is engedtem.

A vége az lett, hogy a testvéreim, és én is elköltöztünk otthonról, D-be mentünk a nagybá-
tyámékhoz. Nem örült neki a mama, de végül is megértette. Elsősorban a főiskola miatt
költöztünk el. Először mondta, hogy ne menjünk el, de aztán nem sértődött meg, nem
haragudott ránk. Tudta, hogy nekünk így jobb lesz. A nagybátyáméknál nekem nagyon jó
volt, mert mindenki szeretett. Meg hát akkor kezdtem a főiskolát Budapesten, azért is volt
jobb ott lakni, az utazás miatt.

Az iskolatársaimmal mindig nagyon jó volt a viszonyom. Nagyon szerettem iskolába járni,
szerettem az általános iskolát is. Jók voltak az osztálytársaim, és szerettem a tanárokat is. Az
igaz, hogy általános iskolában az egyik fiú egyszer lecigányozott. Lehet, hogy láthatott csa-
ládostul, vagy nem tudom miért, de lecigányozott egyszer bent a suliban és akkor összevere-
kedtünk. Aztán már nem bírt magával, és a mamámat is lekurvázta. Ezt már nem hagytam,
meg amúgy is karatéztam, és akkor nekimentem. Persze, hogy én cigány vagyok, egyébként
az nagyon rosszul esett, de azóta már barátok vagyunk. Az, hogy én cigány vagyok, egyébként
soha nem volt téma az iskolában, sem általánosban, sem középiskolában. Csak az a rossz,
amikor vannak ilyen cigányos viccek. Hát én ilyenkor mit mondjak?

Van mikor már nagyon mérges vagyok, és kipártolom a cigányokat. Mondom, hogy ugyan-
olyan emberek, mint a többiek, és ugyanúgy vannak a nem cigány között is jók és rosszak.
Én így szoktam csoportosítani: jó emberek, rossz emberek. Olyankor azt mondják, hogy
igazam van. Amikor találkozom az emberekkel az általános iskolából, azt mondják, hogy
nagyon zárkózott voltam akkor, hogy engem alig ismertek. Lehet, hogy a roma származá-
som volt a zárkózottságom oka, aztán amikor már bizonyítottam magamnak meg a taná-
roknak, akkor már kezdtem kinyílni. Lehet, hogy így van, mert nekünk sokkal többet le
kell tenni az asztalra, mint a nem romáknak.

Most teljesen megváltoztam, azt mondják. Én is tudom, hogy a szakközép óta egészen más
vagyok, felszabadultabb. Azóta máshogy látom a világot, mert kinyílt. Látom, hogy sokkal
több lehetőség van, meg az is önbizalmat adott, hogy fölvettek az egyetemre. Ez volt a
második próbálkozásom. Először főiskolára vettek fel, az idegenforgalmira. Nagyon sok
előkészítőre jártam és ezt mind az ösztöndíjaimból fedeztem. Szóval a saját pénzből
fizettem az egyetemi előkészítőket. Meg van egy középfokú nyelvvizsgám is németből, a
nyelvtanáromat is én fizettem. Ösztöndíjakat szereztem erre, már a középiskolában is
volt ösztöndíjam. Megpályáztam a Soros Alapítványtól, meg a Rászorultakért Alapít-
ványtól is kaptam.

Én majdnem mindig kítűnő tanuló voltam. Középiskolában jobb voltam, tehát általános-
ban 4,6 voltam, középiskolában meg már szinte kítűnő. Míndig nagyon-nagyon szerettem
tanulni. Lehet, hogy azért mondták, hogy zárkózott vagyok, mert mindig csak tanultam.
Azért is tanultam, mert volt bennem ambíció, meg azért is, mert belemenekültem. Tehát
nem jártam sehova, nem is volt kedvem, és mindig bent voltam a szobában. Megcsináltam
a leckét, meg akartam felelni a tanároknak, mert bennem volt mindig, amit a tanárok
mondtak, hogy milyen jó egy tanárnak, ha tanulják a tantárgyát. Minden tanár elvárja,
hogy a saját óráján jó legyél, és én minden órán jó akartam lenni, ezért nagyon sokat tanul-
tam. Hát végül is jó volt jó jegyeket kapni, meg utána, jólesik az embernek, és erőt ad, hogy
megdicsérnek, hogy jól tanulok és elismerik, hogy tényleg, te tudsz valamit. Ez erőt adott
ahhoz, hogy felkészüljek az egyetemre.

Én már 6.-os koromban tudtam, hogy tovább akarok tanulni, ezt csak magam döntöttem el, én akartam. Nagyon sok tervem volt már 6. osztályban. Közgazdasági szakközépiskolába felvételiztem, de nem sikerült a felvételem. Utána jöttem ide a kereskedelmi szakközépiskolába, ahol csak annyi kellett, hogy megmutattam a bizonyítványomat, és azt mondták, hogy örömmel fölvesznek. Itt érettségiztem. De ez eleinte egyáltalán nem tetszett, a közgázrt akarom volna, nagyon-nagyon. Nagyon nehéz volt az első osztály, sokat sírtam, mert nem szerettem azt, amit tanultam. Én ilyen érzékeny lélek vagyok, hogyha nem szeretem, az megvisel lelkiekben.

Később már szerettem oda járni. Belejöttem, csak az első év nagyon kemény volt. De nagyon jó volt végül is, mert nagyon sok szakmai tantárgyam volt, minden nyáron volt gyakorlatom. A szakmám műszaki kereskedő, de nem szerettem dolgozni. Amikor érettségiztem, akkor én már nagyon régóta ügyvéd szerettem volna lenni. Aztán a Budapesti Gazdasági Főiskola Idegenforgalmi Szakára vettem fel. De az se tetszett. Csalódtam benne, bár imádtam a német nyelvet, mert nagyon sok versenyen is részt vettem németből. Nyelvvizsgám volt már középiskolában. Nagyon szerettem volna, ha olyan területre megyek, ahol fontos a német. De jó nagyot csalódtam a főiskolán, mert egy csomó olyan töltelék tantárgy is volt, aminek semmi köze nem volt ahhoz, amit én választottam. A csalódásomban az is közrejátszott, hogy nem kaptak kollégiumot az elsősök, és albréletet sem biztosított senki. Aztán végül is úgy döntöttem, hogy otthagynom, és akkor már tudtam, hogy csak a jog érdekel.

A mama szerint is fontos volt, hogy tanuljunk, de nekem ez magamtól is jött, mert én nagyon szerettem tanulni. Szerettem a tanáraitam, és szerettem az iskoláimat. Középiskolában egy konfliktusom volt a német tanárnőmmel. Ő látta, hogy jó vagyok németből, mégis mindig azzal fenyegetett, hogy nem kapsz ötöst. Azt mondta mindig, hogy négyes leszel. És negyedik év végén tényleg négyest adott. Engem ez nem elégített ki. Egyszerűen nem voltam neki szimpatikus, én sem szerettem, ez kölcsönös volt. Negyedikben megbuktatta az egyik osztálytársamat és szegény így nem mehetett érettségizni. Csak abból az egyből bukott, mindenki könnyörgött neki, az egész tanári kar, hogy engedje már át, és nem engedte át. Ilyen tanár volt. Különben a német tanárnőm talán tudta, hogy én roma vagyok. Szerintem azért is volt rossz a kapcsolatunk. Nem mondta, csak úgy éreztük egymáson, hogy valami nem stimmel. Nevetett a cigányos vicceken. Hogy engedheti meg magának egy pedagógus, hogy ilyen viccek menjenek az órán, ő meg rendesen nevet rajtuk. Nagyon haragudtam rá. Ennél a viccnél én nem mertem megszólalni, mert az egész osztály nevetett rajta. De nekem nagyon rosszul esett az a vicc. Más esetekben már szóltam, és igazat is adtak nekem.

Most az egyetemem nagyon-nagyon szeretem. Levelezőre vettem fel, a nappali két pont miatt nem sikerült. Fellebbeztem, de akkor is ugyanannyi pontot kaptam, és most ide járok. Nagyon jók az előadóim. Hát végül is az a jó tanár, aki úgy adja le az anyagot, hogy közben a gyakorlati dolgokra is figyel, nem csak az elméletet oktatja. Felkészít arra is, hogy ha ez lesz a szakmánk, akkor mi várhat ránk. Nagyon szeretem azt a tanárt, aki precíz, nem szeretem a szétszórt tanárokat, akik ide-oda kapdosnak és nem jutnak egyről a kettőre. Az is fontos, hogy emberileg milyen. Nagyon jó az, aki szereti a hivatását, és úgy jön be, hogy sziasztok híveim. Nagyon jó a kapcsolatunk az egyik tanárral, akinek hat gyereke van, jó fej, tehát vele beszélgetni is lehet és tanít is.

Remélem, hogy, ez a sok tanulás majd kamatozik, mert az anyagiakra is kell gondolnom. Nem biztos, hogy olyan férjem lesz, aki el fog tartani. Szeretnék dolgozni a szakmámban,

meg azt is figyelembe veszem, hogy ha netalán elválok, akkor talpra tudjak állni, és ne legyek egy elveszett ember, különösen hogyha lennének gyerekeim. De az anyagi nem az első szempont, a legfontosabb az, hogy szeretem a szakmámat, mert azért választottam. Nagyon érdekel a családjog és a gyermekvédelem, mert nagyon kiszolgáltatottak a gyerekek.

Most a levelező mellett nem dolgozom. Próbáltam. Voltam egy szállóban hostess, de ott hagytam mert nagyon sokáig kellett volna dolgozni és nem tudtam volna mellette tanulni. Mostanában németet szoktam tanítani, órát adok. 800 Ft-ért tanítok, és ez nekik megfelel. 60 percet száno rá, és amit nem értenek, azt ingyen elmagyarázom. Egyébként nagyon szeretek tanítani. Már a szakközépiskolában is tanítottam a saját osztálytársaimat németre meg matekra, hogy nehogymegbukjanak. A németet szeretem, de most szeretném elkezdeni az angolt, utána a spanyolt, meg tanulom most a cigány nyelvet is. Értem a nyelvet, de nem szoktam beszélni. Itthon mi nem beszéljük, csak a mama beszél hozzánk, mi megértjük és magyarul válaszolunk. De a mama se vitte túlzásba a cigány nyelvet. Azt akarta, hogy mi a magyart tanuljuk meg az iskola miatt, a magyar nyelvet tudjuk normálisan, ne a cigányt.

Nagyon sok barátom van az egyetemen is, jól alakultak a kapcsolataim. Felszabadítanak. Néha elmegyünk ide-oda. Nem feltétlenül diszkóba. Néha elmegyünk a barátnőmhöz, összegyűlünk többen, megiszunk egy italt, beszélgetünk, zenét hallgatunk. Egyébként nálunk, az egyetemen szerencsére nincs fajgyűlölet, és nem is lehet. Én itt biztonságban érzem magam. A barátnőm tudja, hogy roma vagyok, azt mondta, hogy így szeret, ahogy vagyok, és emiatt ne érezzem magam rosszul. Sőt, hogy nem is kell ezt titkolni. Csak hát nem tudom. Én nem tagadnám le, hogyha valaki rákérdezne, de magamtól nem mondom senkinek, mert azt hiszem, hogy kerülöm a konfliktust. Idővel kiderül, hogy kiben lehet megbízni. Egy hónap elég arra, hogy meglássam, hogy milyen beállítottságú az illető. Ha barátot keresek, egy hónap elég, hogy eldöntsem, hogy bízom-e benne, vagy nem.

Számomra a legfőbb értékek a család, a szeretet, a boldogság, az egészség, és hát benne van a pénz is, de ezt utoljára raknám. Igaz, hogy minden a pénz függvénye, még a tanulás is. Ahhoz, hogy tanuljak, rendszeresen támogatnia kell valakinek. Azért is pályáztam meg most egy ösztöndíjat, hogy ne kelljen mindig a nagybátyámra támaszkodni. Szeretnék egy kicsit önállóbb lenni, dolgozni, saját pénzből fizetni az iskolámat, a könyveimet. Jó lenne elvégezni egyetemem, csak nagyon nehezen megy. Szenvedés árán, mert nem csak a tanuláson kell gondolkodni, hanem azon is, hogy hogyan szerezzem meg a pénzt. Minél előbb függetlenedni szeretnék. Én olyan vagyok, hogy nem szeretek segítséget kérni. Inkább magam szeretném megoldani a problémáimat. Ez azzal járna, hogy albérletbe menjek és nagyon szeretnék egy olyan munkát találni, ami mellett tudok tanulni. Most a nagybátyámék segítenek. Fölvettem a diákhitelt, most nekem ez nagyon jól jön, és próbálkozom pályázatokkal is. A mama nem ad, mert neki nincsen sok pénze, nem is fogadom el tőle, nem is várom el tőle.

Nálunk a család nagyon összetartó, hogyha ilyen dolgokról van szó. Tehát, a nagybátyám látja, hogy mi itt vagyunk hárman és akkor valakinek csak oda kell állni mellénk. Ez önzetlen támogatás. Látja, hogy bennünk van, hogy tanulni szeretnénk, és ez valamilyen szinten neki is számít. Ő is tanult, autószerelő a szakmája, meg pincér szakmája is van. Tehát tanult, csak nem a szakmájában dolgozik, mert nem igazán szerette az autószerelést, mert csupa olaj volt, és ezt nem bírta elviselni. Most vállalkozó, egy műanyag gyára volt, ill. rész tulajdonos volt egy ilyen gyárban. Nem szoktunk beszélni arról, hogy mivel foglalkozik. Részle-

tesen senkinek sem mondja el, hogy most éppen mit csinál. Vállalkozó. Vele nagyon jó a kapcsolat. Telefonon elérjük egymást. Mindenkinek van a családban telefonja. Akkor találkozunk, ha komolyabb dolgokról van szó, továbbtanulásról, vagy ha valamire több pénz kell. Ha egy probléma felmerül, vagy valami közbejön, akkor összeül a család és akkor azt megbeszéljük.

A mamám azt mondja, hogy szegények vagyunk, de én úgy érzem, hogy közepesen élünk, mert vannak tőlünk sokkal szegényebbek is, akiknek mondjuk házuk sincs, vagy akik nem esznek. De én ettől mindenképpen jobbat szeretnék, sokkal jobbat. Tehát ha értelmiségi foglalkozásom lesz, azt szeretném, hogyha a páromnak is az lenne, és hogyha a gyerekeim is követnék a példánkat. Nagyon szeretném, ha tanulnának. Nagy családot szeretnék, legalább 3–4 gyerekkel. Szerintem nagy család mellett is lehet dolgozni. Meg lehet oldani. Nagyon sok példa van erre. Persze a háztartás elsősorban a nő gondja, de ha jó férjed van, segít. Azt hiszem, én is meg tudnám oldani. Az biztos, hogy most az egyetem a legfontosabb, de aztán majd jön egy olyan korszak az életembe, amikor a család, a gyerekek lesznek az első helyen. Remélem az is jó lesz. Azért a románknál egy kicsit minden másképp van, a család az első.

Én szeretem azt, hogy roma vagyok. Imádom a zenét, a táncot, nagyon szeretem táncolni a cigánytáncot. Mi oláh cigányok vagyunk. Ez a legtisztább cigányfajta, az oláh cigány. Más a temperamentumunk is egy kicsit. A családban összetartóbbak az emberek, ha egy kis probléma van, ugrik az egész család. Nagyon segítőkészek. Szoktam foglalkozni ezzel a témával, érdekel a sorsunk. Mindig nézem a cigány műsort. Nagyon érdekel, hogy mivel lehetne jobb nekik. Szerintem az a legfontosabb, hogy munkalehetőséget kellene biztosítani. A mi családjunkban nem okozott gondot az elhelyezkedés. Lehet, hogy azért nem, mert nem igazán látszik rajtunk a cigányság, fehérebbek vagyunk. Biztos, hogy segített, hogy nem látszik, hogy cigányok vagyunk, meg az is, hogy ismerik, hogy milyenek vagyunk. Ismeri mindenki a papát is és a mamát is. Jó erkölcsre neveltek minket, a becsület, az nagyon fontos nálunk.

Sajnos van megkülönböztetés a magyarok és a románok között. Az a baj, hogy az emberek előítéletesek, akin meglátszik, hogy roma, azt általánosítják. Szerintem vannak jó emberek és rossz emberek, de ezt származásra nem lehet visszavezetni. Ugyanúgy van köztünk is rossz meg jó. Én a saját fajtámra is haragszom, ha nem képesek elmenni dolgozni, vagy ha hagyják, hogy a gyerek ott legyen a koszban. De azt elítélem, ha lenézetik az emberekkel a saját fajtájukat. Mert a tévében jórészt csak ezeket mutatják, és az embereknek ez van a fejükben. Berögződik és rögtön előítéletük van, ha meglátnak egy barna embert, hogy ő egy bűdös cigány, meg a cigány az lop, és csal. Arra nem gondolnak, hogy a cigány is jár egyetemre, és kitűnő tanuló. Én pl. a szakközépben kitűnő tanuló voltam, és évfolyamelső voltam. Ha elmondanám, hogy most jogra járok, köpni-nyelni nem tudnának. De nem mondom el, mert félek a hátrányoktól, mert akármi megtörténhet. Pl. ha a vizsgán egy olyan tanárt fogok ki aki előítéletes, mert ilyenek is vannak, bármi megtörténhet. Ezért nagyon fontos, hogy semmit ne tudjanak rólam. Nem lehet tudni, hogy kivel kerülök szembe a vizsgán.

Én már úton vagyok a cél felé. Igaz még az elején, mert még nagyon nehéz, göröngyös utak vannak, és végig kell járni ezt a sok nehéz vizsgát, meg talán lesznek még nehezebb időszakok is. De véghezviszem.

(Az interjút Király Erzsébet készítette)

„Keményen megküzdöttem azért, hogy taníthassak”

Édesapám meghalt 89-ben, édesanyám még él. Faluról költöztettük be, mikor apu meghalt, azért, mert itt él a városban négy gyereke, és hogy ne legyen ott kint egyedül a nagy házban. Vettünk neki egy kertes kis családi házat, oda elmegyünk hozzá, szinte mindegyik gyerek mindennap. 25 ezer forint körüli nyugdíja van, abból még ő támogatja a gyerekeit, szinte mindegyiket. Van úgy, hogy egyiket süteménnyel, hússal, kit hogy tud.

Édesanyád korábban mivel foglalkozott?

Konzervgyárban dolgozott egész életében. Nagyon nehéz fizikai munkát, gépen, úgyhogy amikor készítették a befőtteket, akkor ő irányította azt a gépet, ami hőkezelt. Ezt nehéz volt csinálni, és nagyon felelősségteljes volt, mert ha elrontja, akkor az egész szállítmány odavan. Apu meg sofőr volt egy térszben. Öten vagyunk testvérek, és még mind az öt él. Az egyik most 32 éves és nagyon súlyos beteg.

És a többiek?

Mind jól vannak. Van két nővérem, azok dolgozni járnak, jól keresnek. Az öcsém nem túl jól keres, kétgyerekes családapá. Az összes testvérem házasságban él, csak nekem van házasságon kívül egy kisfiam. Így áll a családjunk.

Anyagilag jól állnak a testvéreid?

Mindenki jobban áll, mint én. Én vagyok a családban a legtanultabb, de a legszegényebb.

Hogyan lettél tanító?

Én hatéves koromtól tanító néni akartam lenni, mert két nővérem volt, és már iskolába jártak. Tudtak olvasni, meg írni, és én ott sírtam óvodás koromban anyuémnek, hogy se írni nem tudok, se olvasni, hogyhogy nem mehetek iskolába. Azt mondták, azért, mert még kicsi vagyok. Én mondtam, hogy nem vagyok kicsi, mert nagynövésű voltam, és olyan magas voltam, mint a nővéreim. Nekem hiába beszéltek, borzasztóan bántott, hogy én is buta vagyok, és mégsem tanulhatok. Amikor már végre mehettem iskolába, akkor nagyon boldog voltam. Hazamentem, és mondtam, hogy na, én is tanító leszek, mert mindenkit meg kell tanítani. Végig úgy voltam, hogy attól félttem, hogy mi van, ha nem lesz elég eszem, hogy elvégezzem az iskolát. Aztán meg nem akartak nyolcadik után továbbtanulni engedni a gimnáziumba.

Miért?

Mert apukám részeges volt, ilyen egyszerű, falusi részeges ember, aki nem törődik azzal, hogy a gyerekből mi lesz. Végül anyu segített, annyira hogy a kollégiumba felvettek. 150 forintot kellett fizetni egy hónapban értem, kollégiumban laktam, ott szinte ingyen kaptam enni, és így leérettségiztem. De utána megint nem akartak hagyni tanulni.

Anyukád sem akarta?

Anyu nem tudott már segíteni. Apu meg ott verte a konyhában az asztalt, hogy márpedig nem mehetek továbbtanulni, menjek dolgozni. Én meg vertem a konyhaasztalt az öklömmel a másik végén, hogy majd akkor kitaníttat a magyar állam, de akkor is megyek. Nagyon örültem, hogy felvettek a főiskolára. A felvételin be is keretezték piros filctollal a nevem, és azt mondták, hogy na, viszontlátásra kollegina, és akkor én már tudtam, hogy felvesznek. Hazamentem, apu éppen permetezett. Lementem és mondtam neki, hogy segíték ugyan húzni ezeket a permetezős csöveket, de én már szeptembertől nem leszek itt, elmegyek és tanulni fogok. A kollégiumban szorgalmasnak kellett lenni, mert nem volt mindegy, hogy mennyi ösztöndíjat kapok. Volt még otthon két kisebb testvérem, és akkor apu már nem nagyon adott anyunak pénzt. Az ösztöndíjamat mindig haza kellett küldeni a két kisebbik

testvérem etetésére meg mindenre. Úgyhogy volt olyan a főiskolán, hogy mondjuk hétfőn bent voltam, tanultam, és két nap alatt, körülbelül két szem kockacukor volt, amit enni tudtam. Végül is elég keményen megküzdöttem azért, hogy taníthassak, mert nem sokan álltak mellettem. Szóval tanulni kellett keményen. Később ezért is nagyon vonzottak a nehezebb sorsú gyerekek az iskolában. Tudtam, hogy rajtam is múlik, hogy mi lesz az ő életükből, és hogy belőlük milyen ember lesz. Számít, hogy én mit tudok értük tenni. Nekem mindig nagyon fontos volt, ha esetleg a szülei helyett az én kedvemért tanult a gyerek, és majd később boldogult, mert tanult. Ha az anyjának, apjának nem, akkor nekem volt fontos, hogy mi lesz belőle.

Hol dolgoztál eddig?

81-ben voltam pályakezdő egy kis faluban, alsóban tanítottam minden tantárgyat. Ez volt a legszebb két év az életemben. De csak két évig dolgoztam ott, mert nem engedett az igazgató továbbtanulni, én pedig csak tanító szakos voltam.

Akkor hol laktál?

Az óvodában, szolgálati lakásban, nem kellett érte fizetni. Összkomfortos volt, fürdőszoba is volt benne. Egy pici, mosókonyhaszerű szoba volt, de elfért benne egy háromelemes szekrény sor meg egy heverő. Azt hiszem, még egy kis Junoszty tévém is volt. Csodálatos két év volt, imádtam a gyerekeket. Mégis muszáj volt otthagynom, mert ott nem volt semmi perspektíva. Egyszerűen nem engedett az igazgató továbbtanulni, és én már akkor nem akartam annyival beérni, hogy van egy hároméves nappali tagozaton szerzett tanítós papírom. Oroszt is tanítottam ott a faluban, és nem akartam úgy tanítani, hogy nincs orosz tanár szakos végzettségem. De nem engedtek tovább tanulni. Tehát nem járult hozzá az igazgató, azt mondta, hogy nem tanulhatok, és azért jöttem el. Otthagytam az iskolát, két év után, és akkor bekerültem a megyeszékhelyre, egy meghirdetett állásra. Mondtam az igazgatónak, hogy semmi protekcióm nincs, engem a tudásomért kell felvenni. Mégis fogadtak. Ebben az iskolában dolgoztam 14 évig, és onnan küldtek el most végkielégítéssel.

A megyeszékhelyen hol laktál?

Albérletben egy tanító néninél, aki az iskolában tanított. Egyedül élt, rossz volt neki egyedül, és odavett magához. De aztán hazajött a fia, és akkor el kellett onnan mennem, ráadásul huszadikán, amikor az albérlet miatt már húsz fillérem sem volt. Akkor felmentem a művelődési osztályra, és az osztályvezetőnek elmondtam, hogy olyan szegény vagyok, hogy huszadikán már 20 fillérem sincs. 40 fillér egy kifli, és üres hassal nem lehet tanítani. Tegyenek engem valami férőhelyre, ami a pedagógusoknak ingyenes. És akkor a gimnáziumi szolgálati lakásban tettek be egy szobába, úgy, hogy több tanár is lakott ott. Ez egy háromszobás családi ház volt, és egy szobában négy tanárnő lakott. De a többi tanárnő már vett magának lakást, és akkor a végén ottmaradtam egyedül a nagy házban. Ott voltam négy évig, de utána jött oda egy külföldi, francia szakos tanár, és annak kellett a hely. Nem akartam úgy ott lakni a lakásban, hogy a másik szobában egy férfi lakik, és hol ő megy zuhanyozni, hol én. Mivel nem is voltam egyetemest végzett, tehát nem taníthattam a gimnáziumban, úgy éreztem, hogy nekem kell elmenni. Akkor elmentem a külvárosba egy nagyon primitív városrészbe lakni. Van ott egy iskola, és annak az épületében, az első emeleten adtak egy szolgálati lakást. De az olyan volt, hogy olajkályhával kellett volna fűteni, de nem volt pénzem olajat venni. A fürdőszobában nem volt fűtés, és hat fok volt, mikor hajtat mostam. Úgyhogy az nagyon embertelen volt. Közben jártam a lakásosztályra, hogy adjanak valamilyen szükséglakást. És akkor adtak egy szükséglakást, utána azt elcseréltem, és kikötöttem itt. Úgyhogy ez már a sajátom. Tanácsai volt, megvásárolható, és megvásároltam.

Milyen iskolának számított ez a városi munkahelyed?

Szerintem a legjobb volt. Én legalábbis annak tartottam, a szakembergárda miatt, meg az oktatás színvonala miatt, meg a programok miatt, amiket szervezett az iskola. Szakmai továbbképzéseket tartottunk, bemutató tanításokat tartottam én is, és jöttek a megyéből nézni, hogy hogy tanítottunk. Mikor idejöttem 83-ban, akkor épült az iskola, tehát új iskola volt. Azért is vettek fel, mert éppen szervezték a szakembereket.

Akkora már elvégezted az orosz szakot?

Ez az iskola segített a tanulásban is, engedték, hogy tanuljak. Itt a megyeszékhelyen végeztem, a tanárképző főiskolán az orosz-pedagógia szakot. Levelezőn, mert azt már csak úgy lehetett, munka mellett.

Az igazgatóval jól kijöttél?

Az igazgató, végül is úgy vett fel, hogy én azt mondtam neki, hogy be akarok kerülni a városba tanítani, de nincs senkim, csak én vagyok egyedül. Tehát mellettem senki nem szól. Megkérdezte, hogy mit ígérek? Mondtam neki, hogy semmit, hanem ha jó szakembernek tart, az úgy is kiderül, és megtart, ha meg nem, akkor szól, és akkor lelépek. Nagyon tiszteltem őt. Mindig úgy mentem be az iskolába, mintha neki tartoznék azzal, hogy felkészült legyek, és nagyon jól tanítsak. Nagyon tiszteltem, szerettem, és hálás voltam azért, hogy felvett. Úgyhogy nagyon-nagyon odáig voltam érte. És akkor az történt 92–94 között, hogy volt itt az önkormányzatnál olyan, hogy az igazgatókat átvilágították, hogy ki alkalmas, vagyis vizsgálták az igazgatóknak az alkalmasságát pártpolitikai érdekekből, vagy nem tudom, hogy mi miatt.

Megnézték őt is, hogy ő milyen igazgató, és a képviselőtestület nem szavazta meg újra öt évre, pedig a tanári kar titkos szavazással őt választotta. Amikor megtudtam, hogy nem őt nevezték ki újra, nagyon meg voltam döbbenve, és nagyon fájt, hogy nem tudok segíteni, nem tudok hová menni. Kihívtuk a polgármester-helyettest az iskolába, elmondtuk hogy a tanári kar őt akarja, és kérjük vissza az igazgatót. De azt mondták, hogy nem lehet, már más igazgató lesz. Volt egy igazgatóhelyettes-asszony, aki nagyon akart igazgató lenni. Tulajdonképpen mindent a saját érdekében csinált, hogy ő legyen igazgató, úgy helyezkedett mindenképpen. Megbízták, és ő lett az új igazgató. Közben mindenkinek bizonytalan lett az állása. Mindenki tudta, hogy hat embert el fognak küldeni. A városban rengeteg olyan pedagógus volt, aki F-kategóriás, ezért az önkormányzat becsődölt, nem tudta fizetni a béreket, és ezért kellett sok embert elbocsátani. Nekem ugye nem volt férjem, nem volt gyerekem, és amikor jött az év végi értekezlet, a szünetben behívatott az igazgatónő, és közölte hogy nekem szeptembertől nem tud tovább munkát adni. Derült égből villámcsapásként ért ez a hír, teljes mértékben. Úgyhogy amikor kijöttem az iskolából, mondták, hogy maradjak még ott. Mondtam, hogy én egy percig sem tudok már ott maradni. Ez már 95-ben volt júliusban. Szeptemberben már elkezdtem máshol, K-ban, egy kis faluban tanítani.

Akkor már megvolt az itteni lakásod?

Persze, ez már megvolt, 92 óta. Biztos voltam abban, hogy találok munkahelyet, csak itt bent akartam a városban dolgozni, hogy kényelmes élet jusson már nekem is osztályrészül annyi sok munka után. Úgyhogy egy hónap után otthagytam a falusi iskolát, és vállaltam, hogy valamennyi ideig, amíg nem találok a városban megfelelő állást, munkanélküli leszek. 96-ban már terhes voltam, amikor elkezdtem újra dolgozni itt, a városban a családsegítő szolgálatnál. Rájöttem, hogy alamizsnáért, vagy zsebpénzért nem akarok tovább dolgozni. 14 évig ezt csináltam, alig volt pénzem, és rengeteget dolgoztam. Most már pénzt is akarok.

Amíg nem volt munkád, ki segített?

Nem segített senki anyagilag, hanem úgy volt, hogy nagyon-nagyon kevés pénzből csak és kizárólag kenyeret, zsírt, befőtteket, ami anyunál a kertben termett, ilyeneket ettem. Ahogy visszaemlékszem arra az időre, sokszor éhes voltam, vagy hogy úgy mondjam, nem ettem eleget. Közben terhes lettem és hát nem tellett almára, banánra, amit a terhes nő megóhajt. De amikor ide fölvettek, akkor pár ezerrel több jövedelmem lett. Ha okosabb lettem volna, akkor valahogy másképp csináltam volna az egészet. Elkerülhettem volna a munkanélküliséget is. De én biztos voltam abban, hogy ha tanítani akarok, akkor találok állást. Végül mégsem tanítok. Több iskola azért utasított el, mert megtudták, hogy terhes vagyok. Tavaly januárban szültem, és tudtam, hogy iskolába pár hetes gyerekekkel nem vesznek fel, és akkor végül sikerült a családsegítőben elhelyezkednem. Most már több, mint egy éve itt dolgozom.

Mik a terveid?

Hogy ezután mit szeretnék? Nagyon-nagyon szeretnék tovább tanulni. Ha letelik a próba-időm, másnap bemegyek az igazgatónőhöz, és bejelentem hogy tanulni akarok, mert itt speciális diploma kell. Amikor elvégeztem az orosz tanár szakot, utána mondták, hogy végezzem el a németet is. Ötös lett az orosz tanári diplomám, de mire azt megszereztem, kimentek az oroszok. Alig tanítottam egy pár évig. Akkor még nem volt bennem ilyen ambíció, hogy egy újabb diplomát szerezzek. Akkor az volt bennem, hogy lehet, hogy én inkább gyereket akarok, és nem újabb diplomát. Engem különösebben nem érdekelt a diploma, nem akartam ilyen diploma-gyűjtögető kisasszonynak felcsapni. Egyébként is akkor laktam a város szélén, az olajkályhás, nagyon rossz körülmények között. Nem volt pénzem fűtőolajra, és akkor kellett volna elkezdenem a német tanári szakot. Háromezer forintot kellett volna kifizetni az első három hónapra, és nekem egyszerűen nem volt annyi pénzem.

Ez tandíjas képzés volt?

Igen, az első három hónap. Olyan rendszer volt, hogy aki azon kiesik, az nem csinálhatja tovább. Akkor elmentem anyuhoz, hogy a nyugdíjából adjon, de tizenhétézer volt a nyugdíja, és azt mondta, nem adok, gyermekem. Na, akkor az nagyon elkésérített. Hogy hát ha a saját anyám nem ad arra, hogy tanuljak, akkor ki ad? A lényeg az, hogy emiatt nem tanultam akkor. Utána aztán rájöttem, hogy többet ér egy német tanár szakos diplománál, ha kijárok magamnak egy lakást. Az legalább ér egymillió forintot. Nekem nincs egymillió forintom, és tíz év múlva sem lesz, de legalább lesz lakásom. Mert mit érek velem, ha tanító szakos, orosz szakos, német szakos, vagy akármi vagyok, és egy ideiglenes helyen vagy albérletben lakom. Én a lakást akartam. Mikor már a lakás megvolt, akkor meg gyereket akartam. Mindig mást akartam, és így a német tanár szakot kihagytam. De bennem van az elmulasztott dolog érzése, hogy valamit még kellett volna csinálnom, nekem mégis kéne még egy diploma. Tehát be fogok menni a főnökömhöz, hogy taníttasson, mert nekem nincs pénzem arra, hogy a könyveket megvegyem, nekem ehhez komoly segítség kell. Van rá remény, hogy néhány embert taníttatnak, és én úgy fogok bulizni ezután, hogy engem is bevegyenek azok közé. Mert nekem mindegy, hogy alszom éjfélig, vagy tanulok. És abban nagyon bízom, hogy ezzel hosszú távra megalapozódik itt az életem. Majd ezen a területen leszek jó szakember, itt is rengeteget lehet tenni mások gyerekeiért.

Mikor én kicsi voltam, tök egyes voltam oroszból ötödikes koromban, mert a nővéreim ócska könyvéből tanultam, és nem volt új könyvre pénzünk. Csupa egyest kaptam. De a régi orosz tanár elment és jött egy másik tanár, aki az mondta, hogy hát te tudsz oroszul, miért vagy te egyes. Így lettem ötös oroszból, és így lettem orosz tanár. Ha a régi tanár

marad, talán a nyolcadikat sem végzem el, mert megbuktatnak oroszból. Én a saját bőrö-
mön éreztem azt, hogy a tanárokon milyen sok múlik, rajtuk múlik, hogy a gyerekek meg-
szeretik-e a tanulást és jutnak-e valamire.

(Az interjút Paskó Ildikó készítette)

„Akár a Harvardra is mehet”

Remek X-listás családból származom. Két darab diplomás szülővel, egy darab diplomás bátyval
és magam is diplomás vagyok, 41 éves. A gyermekeim 9 és 10 évesek. A feleségemnek
nincsen diplomája mert jól el vagyunk nélküle.

A gyerekkori családjában milyen volt az ön helyzete?

Apám az otthoni idő legnagyobb részét azzal töltötte, hogy kipihente a nap fáradalmait és
dolgozott, a matematikai műveletek ezreit végezte. Pici gyermekkoromban anyám egye-
temre járt. Elég ritkán volt otthon. Átlagosan naponta egy alkalommal kikérdeztek a lecké-
ből. Atyám azt az oktatási elvet vallotta, hogy először tanuljam meg a könyvből a leckét, és
utána menjek oda hozzá kérdésekkel és ő válaszol. Ami a legjobb volt, hogy hihetetlen
mennyiségű, és legkülönbözőbb tárgykörű könyvet olvastam. A nagy utazók könyveitől
kezdve a néprajzi tárgyú könyveket stb. Édesanyám egészen kicsi gyermekkoromtól kezdve
minden este énekelt, ebből következően a népdalok, a zenekultúra iránt is felkelte az
érdeklődésemet. Amúgy egy kellemes, átlagos gyermekkorom volt.

A testvérével milyen kapcsolata volt?

Amikor nem karddal kergetett a lakásban, akkor pusztán sima kézzel vert meg a bátyám. Ő
hat és fél évvel volt idősebb. Azonkívül, hogy próbáltam legalább annyi műveltséget és
széles látókört összeszedni mint ő, alapvetően arról szólt a gyerekkorom, hogy megpróbál-
tam utolérni.

Mennyire befolyásolták a szülők az iskolaválasztást?

100 százalékgig, nemigen hiszem, hogy egy 6 éves gyerek bármit is válasszon. Soha nem készül-
tem szakmunkásnak. Egy időben paraszt óhajtottam lenni, de nem volt sehol a közelben –
városi gyerek vagyok – mezőgazdasági iskola. Ebből következően nem lettem az. Az, hogy
Építőipari Főiskolára jelentkeztem, az erősen abból adódott, hogy a bátyám akkor végezte
az Építésmérnöki Kart, erősen adódott abból, hogy édesanyám egy Építőipari Főiskolának
volt a gazdasági igazgatója, nemigen hiszem, hogy ez a saját választásom lett volna. Végül
kiderült, hogy építésznek igen tehetségtelen vagyok. Egy közepesnél jobb pallér lehettem
volna. Amikor elkezdtem dolgozni, kiderült, hogy nem az én világom az, hogy hat kőmű-
vest irányítsak. Végül is létrehoztam egy építőipari céget. Szépen fölfejlesztettük és abba-
hagytam, amikor kezdett összeomlani a 80-as évek végén. A pályaválasztásomban kifejezet-
ten külső és legfőképpen családi tényezők voltak meghatározók.

Hogyan folytatta tovább?

83-ban leszereltem a katonaságtól, akkor még mindig az építőiparban dolgoztam, de akkor
már elhatároztam, hogy többet nekem nem lesz főnököm. Megcsináltam a saját cégemet és
azóta is saját cégeim vannak és nincsen főnököm. Ez a legfontosabb. Amit a főiskola adott,
abból a szervezés és a vezetéselméleti tárgyak voltak fontosak. Akkoriban még nem mene-
dzser iskolának és menedzseri ismereteknek hívták. Szervezés, vezetéselmélet. Ezek azok,
amik a diplomámtól eltérő irányban, de változatlanul fontosak.

marad, talán a nyolcadikat sem végzem el, mert megbuktatnak oroszból. Én a saját bőrö-
mön éreztem azt, hogy a tanárokon milyen sok múlik, rajtuk múlik, hogy a gyerekek meg-
szeretik-e a tanulást és jutnak-e valamire.

(Az interjút Paskó Ildikó készítette)

„Akár a Harvardra is mehet”

Remek X-listás családból származom. Két darab diplomás szülővel, egy darab diplomás bátyval
és magam is diplomás vagyok, 41 éves. A gyermekeim 9 és 10 évesek. A feleségemnek
nincsen diplomája mert jól el vagyunk nélküle.

A gyerekkori családjában milyen volt az ön helyzete?

Apám az otthoni idő legnagyobb részét azzal töltötte, hogy kipihente a nap fáradalmait és
dolgozott, a matematikai műveletek ezreit végezte. Pici gyermekkoromban anyám egye-
temre járt. Elég ritkán volt otthon. Átlagosan naponta egy alkalommal kikérdeztek a lecké-
ből. Atyám azt az oktatási elvet vallotta, hogy először tanuljam meg a könyvből a leckét, és
utána menjek oda hozzá kérdésekkel és ő válaszol. Ami a legjobb volt, hogy hihetetlen
mennyiségű, és legkülönbözőbb tárgykörű könyvet olvastam. A nagy utazók könyveitől
kezdve a néprajzi tárgyú könyveket stb. Édesanyám egészen kicsi gyermekkoromtól kezdve
minden este énekelt, ebből következően a népdalok, a zenekultúra iránt is felkelte az
érdeklődésemet. Amúgy egy kellemes, átlagos gyermekkorom volt.

A testvérével milyen kapcsolata volt?

Amikor nem karddal kergetett a lakásban, akkor pusztán sima kézzel vert meg a bátyám. Ő
hat és fél évvel volt idősebb. Azonkívül, hogy próbáltam legalább annyi műveltséget és
széles látókört összeszedni mint ő, alapvetően arról szólt a gyerekkorom, hogy megpróbál-
tam utolérni.

Mennyire befolyásolták a szülők az iskolaválasztást?

100 százalékgig, nemigen hiszem, hogy egy 6 éves gyerek bármit is válasszon. Soha nem készül-
tem szakmunkásnak. Egy időben paraszt óhajtottam lenni, de nem volt sehol a közelben –
városi gyerek vagyok – mezőgazdasági iskola. Ebből következően nem lettem az. Az, hogy
Építőipari Főiskolára jelentkeztem, az erősen abból adódott, hogy a bátyám akkor végezte
az Építésmérnöki Kart, erősen adódott abból, hogy édesanyám egy Építőipari Főiskolának
volt a gazdasági igazgatója, nemigen hiszem, hogy ez a saját választásom lett volna. Végül
kiderült, hogy építésznek igen tehetségtelen vagyok. Egy közepesnél jobb pallér lehettem
volna. Amikor elkezdtem dolgozni, kiderült, hogy nem az én világom az, hogy hat kőmű-
vest irányítsak. Végül is létrehoztam egy építőipari céget. Szépen fölfejlesztettük és abba-
hagytam, amikor kezdett összeomlani a 80-as évek végén. A pályaválasztásomban kifejezet-
ten külső és legfőképpen családi tényezők voltak meghatározók.

Hogyan folytatta tovább?

83-ban leszereltem a katonaságtól, akkor még mindig az építőiparban dolgoztam, de akkor
már elhatároztam, hogy többet nekem nem lesz főnököm. Megcsináltam a saját cégemet és
azóta is saját cégeim vannak és nincsen főnököm. Ez a legfontosabb. Amit a főiskola adott,
abból a szervezés és a vezetéselméleti tárgyak voltak fontosak. Akkoriban még nem mene-
dzser iskolának és menedzseri ismereteknek hívták. Szervezés, vezetéselmélet. Ezek azok,
amik a diplomámtól eltérő irányban, de változatlanul fontosak.

Most már független az építőipartól?

Teljesen független vagyok. Annyi a kapcsolatom, hogy ha mesteremberek jönnek dolgozni, nem tudnak átverni. Marketing munkával, levelezés, szervezési ügyviteli szolgáltatások, ezekkel foglalkozom.

Tehát azért hasznát vette annak, amit annak idején tanult.

Természetesen, bár már akkor is kiszámoltuk, hogy a főiskolai idő 45 százalékát teljesen haszontalan tárgyak tanulásával töltjük. Abszolút a tárgyhoz nem tartozó és lényegtelen, érdektelen dolgokkal.

Mikor házasodtak össze?

1986-ban. A bátyám és köztem lévő korkülönbségből adódó keserű tapasztalatokon okulva azonnal legyártottunk két darab gyermeket.

A felesége nem dolgozott, mióta összeházasodtak?

De igen, dolgozott. De a szülés utáni négy évet otthon töltötte el, és attól kezdve hol mint vállalkozó, hol segítségképpen dolgozik tovább, de olyan munkát választott és olyan munkát végez, amit legnagyobbbrészt itthon lehet csinálni. Tehát a gyermekeknek otthona van, van aki hazavárja, van aki reggel elindítsa őket az iskolába. Egészen tudatosan megbeszéltük annak idején, hogy ez a kétféle tevékenység, amit én végzek otthonról távol és amit ő végez itthon, az egyenértékű és fontosságú tevékenység. Éppen ezért nálunk soha nem hangzott el az, hogy itthon ülsz egész nap, mi a fenét csinálsz, én meg hozom haza a pénzt. Mert ez nem igaz. Pontosán tudhatja mindenki, akinek kisgyerekekkel két napot otthon kell maradnia, hogy nincs megállás. Ugyanolyan kemény fizikai munka az is.

Óvodás korban én jártam értük délutánonként, fele alkalommal. Olyankor délután együtt voltunk, de este megint elmentem dolgozni. Kb. hat éves korukig volt az, hogy arra a 3/4 órára, amíg a fürdetés, lefekvés volt, addig itthon voltam. Lévén hogy, a feleségemnek se hangja, se hallása, az éneklés az én dolgom volt, meg hát nagyon élveztem is. Azután iskolába kerültek a gyerekek. Sajnos elkövettem azt a baklövést, hogy azt hittem, hogy a tanárok képesek arra, hogy a gyereket megtanítsák írni, olvasni, számolni. Nem igazán értem, hogy miért, de totálisan alkalmatlanok erre a funkcióra. Legalábbis azok a tanárok, akik az én gyerekeimet tanították. Akik jobb tanárok voltak, fél éven belül eltűntek iskolaigazgatónak, helyettesnek. Kiemelték, és elvitték őket, és a reszli maradt. Most így öt év tanulás után kezdenek a gyerekek saját eszkükből fölzárkózni oda, ahol egy normális második általános iskolás korú gyermek írásban olvasásban tart. Nagyon vágnék arra, hogy hatóságilag tiltásuk meg a szóképes olvasást.

Mennyire elégedett a gyerekei nevelésével?

Amikor a gyerekek megszülettek, akkor az átlagosnál jobb anyagi helyzetben voltunk, de a körülmények változása és saját hülyeségeim miatt villámgyorsan tönkrementünk. Azok a nagyra törő elképzeléseim, hogy a gyerek fél éves korában úszni fog tudni, hogy magánóvodába járatom, angol nyelvű óvodába járatom, tanárt fogadok hozzá, és rögtön csecsemőkori nyelvtudással fog indulni, ezek mind nem sikerültek. Most megint visszakerültünk oda, hogy rendkívül jó anyagi helyzetben vagyunk, most próbálom ezeket bepótolni. De most már tízévesen ez nem ugyanaz mint háromévesen.

Eszerint nagyon fontos az anyagi jólét?

Persze, természetesen. Hogyne lenne fontos az anyagi jólét, hogyha a gyereket akkor tudom igazán emberhez méltóan nevelni, hogyha meg tudom adni neki azokat a dolgokat, amik csak pénzzel szerezhetőek meg. Mert igen sokat lehet papolni törődésről, szeretetről, odafi-

gyelésről, foglalkozásról, de attól a gyerekek még nem lesz angol könyve, lexikonja, és nem lesz otthon számítógépe.

Ezért került be 8 osztályos gimnáziumba?

Pontosabban fogalmazva, akarta nem akarta, gimnáziumba írtam be. A gyerek lelkivilága és képességei predestinálhatják akár a hajléktalan, akár az akadémia elnöke pályára is, nem lehet tudni. Jelenleg nagyon széles az érdeklődési köre. Hihetetlen mennyiséget tud a legkülönbözőbb témákról kérdezni. Nem tudom, milyen alkat. Azt tudom, hogy rendkívül jó eszű, jó képességű, rendkívüli szókincsű gyerek, van érzéke a matematikához is és a humán dolgokhoz is. Nem tudom és nem is akarom meghatározni előre, hogy mi lesz.

Tehát szabadabban neveli, mint annak idején önt nevelték?

Általános iskolában velem szemben sem volt semmiféle elvárás. Szerintem, ha én egy iparbáró lennék és vasiparral foglalkoznék, akkor egész biztos, hogy a gyerek mindent tudna az öntésről és fölkészíteném arra, hogy átvegye a családi boltot. Ha fűszeres lennék, akkor egészen biztos, hogy rendkívüli mennyiséget tudna az élelmiszerekről. De miután én szervezéssel foglalkozom, erről még egy tíz éves gyerekek nemigen van mit tanítani.

És a gyermekben megfogalmazódott már valami?

Meglehetősen szűkszavú, nem nyilatkozik erről a kérdésről. A helyes válasz, mi leszel ha nagy leszel: felnőtt. Mondta már, hogy lenne színész, lenne vezérigazgató. Katona, vasutas és hasonló nem akar lenni. Fizikus, azt is mondta, és azt is, hogy szakács.

Mennyire végzi kitarúan azt, amihez hozzákezd?

Elindul egy házi feladat elkészítésével délután 4 órakor és este 8-kor még csinálja. Tehát kitarúan ott ül, és mindenfélét csinál. Egy darab zokni felhúzást képes 3/4 órán keresztül csinálni, hogy aztán belül mi játszódik le, azt csak a jóisten tudja. Színdarabot ír fejben közben, gépet tervez fejben közben, csak zoknit nem húz. Ugyanez van a lecke csinálásánál is. Most kezdtük el azt, hogy minden nap szakítok rá időt és végigverem a leckén.

Ezt hogy tetszik érteni?

Úgy, hogy berendelem magamhoz, megkérdem mi a lecke, és mire észbe kapok, elmondom neki, ahelyett, hogy elolvassná a könyvben. De utána elolvastatom vele is. Pontosán ugyanúgy csinálja, mint én annak idején. Apu, ezt hogy kell megoldani? Olyankor apám visszazavart szabályt tanulni. Amitől én sikoltoztam, hogy miért kell nekem szabályt tanulni. Most mi ugyanezt végigcsináljuk, ugyanúgy elmegy szabályt tanulni, megtanulja, és utána önállóan is megoldja a feladatokat. Könnyen és jól. Jelentős hibája a gyermeknek, hogy hiányzik a gyakorlás. Tehát az, hogy végig hajlandó legyen odafigyelni az apró részletekre. Azt látom, hogy olyan tanára van, aki hagyja a gyereket a saját módszerével tanulni, nem követeli meg, hogy lépésről lépésre azt a fajta megoldási módozatot használja a gyerek, amit ő tanít, amit a könyv ír elő. Hagyja olyan megoldási módszerrel, amit én tanítottam adott esetben neki, és ezzel is jól megvan. Tolerálja, végül is a végeredmény ugyanaz. Tehát a gyerekek legfőképpen abban segítetek, hogy a matematikában módszereket adok és látásmódot.

Milyen bizonyítvánnyal érkezett a gimnáziumba?

Ötös alatt valamivel.

A nyelvekkel hogy áll?

Angolul már az óvodában kezdett el tanulni. Heti egy órában jött az angoltanár. Utána az iskolában szintén angolul kezdett tanulni, egy olyan tanártól, akinek a diákjai a kerületi versenyeket rendkívüli fölénnyel nyerik folyamatosan. Kicsit délföldi a tájszólása angol-

ból. Nem azt mondom, hogy túlzottan nagy érzéke van hozzá, de átlagosan alkalmas és képes a nyelvtanulásra.

Milyen szintig hajlandók anyagilag támogatni a tanulás terén?

Jelen pillanatban olyan hatalmi viszonyok vannak közöttünk, hogy ostorral el tudtam verni a gimnáziumba. Legfőképp azért, mert előre látható, hogy komolyabb képzettséget és képesítést csak akkor lehet szerezni, ha eleve magasabb szintről indul és magasabb tudásanyagot szerez, mint amit a normál általános iskolában tud szerezni. Minden valószínűség szerint érettségiig ez most már megmarad. Azt ígérték ebben az iskolában, hogy 16 éves korára a 4. gimnáziumi szintet el fogják érni és akkortól lesz egy 2 éves fakultációs jellegű képzés. 16 éves korában biztos lesz elképzelése, hogy mi akar lenni, és ha rajtam múlik, felőlem a Harvardra is mehet posztgraduális képzésre. De ha 18 éves korában úgy dönt, hogy márpedig teherautó sofőr lesz, ám legyen.

Mik voltak azok a szempontok, amik miatt 8 osztályos gimnáziumba iratták a gyereket?

Az általános iskolában négy év alatt négy osztályfőnöke volt. És miután a fiam furcsa egyéniség, ebből következően, hogy egy új tanár megszokja, elég sokáig tart. Nem volt kedvem még egy osztályfőnökkel végigvárni a dolgot. Az általános iskolában szerintem olyan kevés tudást töltöttek a gyerekekbe, aminek a dupláját képes elsajátítani. Amíg ilyen fogékony korban van, rakják tele a fejét, amivel tele lehet rakni. Úgy éreztem, hogy el kell onnan hoznom, miután úgyis kell valamikor iskolát váltania. Lehet hogy a legrosszabb választásom volt, hogy most váltattam vele iskolát, de az igazgatónője, ismerősök, egyéb tanárok véleménye szerint a környékbeli ilyen jellegű, tehát 8 osztályos gimnáziumok közül ez kiemelkedően jó. A gimnáziumi tanári kar külön válogatott és képzett, erre fölkészült emberekből áll. A tapasztalataim, és a tananyagban való előrehaladása azt mutatta, hogy ebbe az iskolába kell elvinni és mindent megpróbáltam, hogy ha határidőn túl is, de megpróbáljam bejuttatni.

Milyen problémák vannak az új iskolában?

A pedagógusok követelményeivel a világon semmi baj nincsen. A gyerek nehezen tud beilleszkedni általában a közösségbe, mert szinte teljesen az én jellememet örökölte. Sajnos ugyanazt a problémakört kell végig szenvednie, mint amit én végigszenvedtem. Nincs barátja, nincs ismerőse, nem szeretik az osztálytársai. Nagyképű, nagypofájú, hűzöngő és még amikor segít, mert mindig segít, azt sem tudja úgy eladni, hogy emiatt szeressék az osztálytársai. Ez velem is így volt. Nem szerettek, és sajnos őt sem szeretik. De ez az eddigi iskolájában is így volt, csak ott 4 év alatt sikerült szereznie 4–5 barátot, illetve olyat, aki elfogadja, vagy csak kevesebbszer rúg bele mint mások. És most ez kezdődik előről. Nincs mit csinálni.

(Az interjút Oláh Erzsébet készítette)

EURÓPA

AZ EURÓPA TANULMÁNYOK OKTATÁSÁNAK FEJLŐDÉSE MAGYARORSZÁGON

A magyarországi rendszerváltással szoros összefüggésben napirendre került az ország európai integrációja. Ennek első lépéseként Magyarország 1991-ben társulási viszonyra lépett az Európai Unióval, amivel végső soron részévé váltunk az összeurópai szabadkereskedelmi övezetnek. A teljes jogú tagsággal bekapcsolódunk az Unió belső piacába, várhatóan viszonylag rövid időn belül belépünk az euró-zónába, s teljes jogú tagként veszünk részt az intézmények munkájában. A tárgyalások a tagságunkról 1998-ban megkezdődtek, s Magyarországnak jó esélye van arra, hogy az „első körben” kerüljön be az EU-ba. Ez az egész magyar gazdaság szerkezetének és intézményi rendszerének alapvető átalakítását, és valamennyi szint (vállalattól az állami irányításig) szerteágazó alkalmazkodását feltételezi. Ehhez nagyszámú integrációs szakember képzésére van szükség.

Az európai integrációs oktatás célja olyan szakemberek képzése, akik az alapvető szakmai ismereteiket az európai integrációval összefüggésben mélyítik el, s megfelelő felkészültséggel rendelkeznek, hogy a gazdasági és a társadalmi élet valamennyi területén mikro- és makroszinten egyaránt részt vegyenek az együttműködés és az alkalmazkodás feladatainak megoldásában. Különösen fontosnak tartjuk olyan szakemberek kiképzését, akik megfelelően képesek a magyar érdekeket képviselni az EU-ban és az egyéb nemzetközi intézményekben (OECD, NATO stb.).

A magyar felsőoktatási intézményekben az európai integráció oktatása és kutatása már az 1970-es, s különösen az 1980-as évektől megindult, s néhány egyetemen (BKE, ELTE, JATE, GATE, JPTE) napjainkra már komoly hagyományai alakultak ki. Ezeken az egyetemeken az európai integrációs ismereteket gyakorlatilag az 1970-es évektől oktatják, s az oktatás és kutatás olyan személyiségekhez kapcsolódott (Csaba László, Garai Katalin, Inotai András, Kecskés László, Lőrinczné Istvánffy Hajna, Mádl Ferenc, Martonyi János, Palánkai Tibor, Szanyi Jenő, Vajda Imre, Valki László, Várnay Ernő, és sokan mások), akik már az 1988–98-as rendszerváltás előtt nemzetközi tekintélyt és elismerést szereztek. Hasonló mondható el néhány intézeti és államapparátusi szakértőről (Balázs Péter, Izikné Hedri Gabriella, Gulyás József, Gyulai István, Rába András stb.), akiket szintén a kérdés kiváló nemzetközi ismerőjeként tartották számon.

Az európai integráció oktatása és kutatása Magyarországon az 1990-es évektől intenzívvé vált. A megfelelő színvonal nagyrészt ott volt biztosított, ahol létezett a kellő felkészültségű szakember és kutató bázis, s ahol az ilyen irányú oktatásnak már hosszú évekre visszanyúló hagyományai voltak. Ez, mint a fentiek igazolják néhány tucat európai integrációs szakem-

bert jelentett. Másutt a folyamat az utóbbi néhány évben kezdődött, s néhány évet igénybe vesz, míg a kellő számú és színvonalú oktatói és kutatói kapacitások kialakulnak.

Az 1990-et követő időszakban az európai integrációs oktatás a magyar felsőoktatási intézményekben a Tempus, majd Erasmus, a Jean Monnet programok, Phare, az ECSA és egyéb EU finanszírozás keretében jelentős külső támogatásban (külföldi oktatói és hallgatói cseriprogramok, infrastruktúra-fejlesztés, kutatási támogatás, kurzusok finanszírozása stb.) részesült. Ez nagyban hozzájárult az európai integrációs oktatás fejlődéséhez.

Az első *Európai Dokumentációs és Kutatási Központ* még 1988-ban (Magyarországon elsőként) az ELTE-n Mádl Ferenc vezetésével jött létre, amit a többi egyetemeken (Budapesten a BKE-n és a többi főbb vidéki egyetemeken) hasonló központok létrehozása követett. A központok rendszeresen kapták az EU bizonyos kiadványait, estenkénti infrastrukturális támogatásban részesültek, konferenciákat rendeztek stb. A dokumentációs központok nem közvetlenül az oktatást támogatták, hanem inkább az oktatás és a kutatás háttérét és az információszolgáltatást biztosították.

A magyarországi oktatókat és kutatókat 1990-től rendszeresen meghívják az ECSA (European Community Studies Association) programjaira. Az ECSA világméretűben az európai integráció kérdéseivel foglalkozó oktatókat és kutatókat, mint formális társaság tömöríti, amiben az EU-tagországokon kívül gyakorlatilag a világ minden részéről részt vesznek az érintettek. 1992-ben megalakítottuk a Magyar Európai Közösségi Tanulmányok Társaságát (HECSA), aminek több tucat magyar oktató a tagja. A HECSA rendszeresen szervez nemzetközi konferenciákat.

A *Tempus* keretében kiemelten támogatott téma volt az európai integráció, s aminek kapcsán nagyszámú hallgatónk és oktatónk utazhatott az EU-partner intézményekbe oktatásra és tapasztalatcserére. A Tempus nagymértékben megalapozta az oktatási és kutatási együttműködést a magyar és az EU felsőoktatási intézményei között. A Tempus könyv-, folyóiratbeszerzés és infrastruktúra-fejlesztést, valamint konferencia-szervezést egyaránt támogatott. A Tempus helyébe a későbbiekben az Erasmus lépett, amiben az EU már a társfinanszírozás elvét érvényesíti.

1993-tól az EU-Bizottság elsőként a régióban Magyarországra és Lengyelországra kiterjesztette a *Jean Monnet programját*. 1997-től a programban a Cseh Köztársaság is részt vett. A Jean Monnet keretében az EU-Bizottság komplex európai integrációs oktatási és kutatási programokat (személyhez kötött informális „tanszékek” – „Jean Monnet Chairholder”) támogat, ami kiegészül tárgyblokkok, egyes kurzusok („permanent courses, and European modules), kutatási programok, valamint doktori ösztöndíjak finanszírozásával.

A Jean Monnet program pénzügyi forrását a Bizottság és a magyar kormány közötti megállapodás alapján a magyar Phare-ból finanszírozták. 12 Jean Monnet Chairholder címet kapott Magyarország 1994 után, 49 kurzus és kutatási téma finanszírozása mellett. 5 Jean Monnet professzorunk van a jog (Berke Barna, Kecskés László, Mádl Ferenc, Várnay Ernő és Vörös Imre), 5 a közgazdaságtudomány (Fáyné Péter Emese, Halmi Péter, Lörincné Istvánffy Hajna, Majoros Pál és Palánkai Tibor), valamint 2 fő a politikai tudományok (Miszlivetz Ferenc és Tuka Ágnes) területéről. Velük Budapest, Győr, Miskolc, Pécs, Szeged és Szombathely felsőoktatási intézményei egyaránt képviseltetik magukat. A viszonylag nagy számú program elfogadása, tekintettel a rendkívül szigorú brüsszeli elbírálási követelményekre, nagyban növelte Magyarország tekintélyét a régióban. A támogatási program kiterjedt a könyv- és folyóiratbeszerzés, valamint infrastruktúra-fejlesztés (számítógépek, sokszorosítók stb.) finanszírozására.

A Jean Monnet programok az EU tagországok részére 2000-re befejeződtek. A Bizottság ugyanakkor úgy döntött, hogy a csatlakozó országok irányában a program 2001-től folytatódik, s a három eddigi résztvevőről azt kiterjesztik mind a 12 csatlakozási tárgyalásokat folytató országra.

A fenti formák számos egyéb eseti támogatással egészültek ki. Ezek között lehet említeni az ACE és más programokban való részvételt és számos egyedi kutatást és támogatást. A magyar kormány mellett 1995-ben létrehozott Integrációs Stratégiai Munkacsoport kutatási eredményei, amelyek a magyar integrációs politika megalapozását szolgálták, széles körben használtak az oktatásban is.

Az 1998–99-es tanévben indult az ún. *Európai Közigazgatási Képzési Ösztöndíj* (EKKÖ), aminek keretében két éven keresztül félévenként mintegy 133 hallgató részesült 100 000 forintos támogatásban. A hallgatók kötelesek voltak külön kurzusokat felvenni és szerződés keretében vállalták, hogy végzés után két évet az államapparátusban dolgoznak. Az ösztöndíjban eredetileg 22 magyar egyetem hallgatói részesültek, amiből az ELTE 34, a BKE 33, a Külkereskedelmi Főiskola 13, a KLTE 8, a JATE és a JPTE pedig 6–6 fő jutott. A közigazgatási ösztöndíjjal kapcsolatos irányítást és felügyeletet a MEH Személyügyi és Közszolgálati Főosztálya látta el. Az EKKÖ irányítását és szervezését a 2001-es tanévtől az egyetemeken az ETK-ák látják el.

Az Európai Tanulmányi Központok kiépítése a Phare-program keretében

Magyarországon az európai uniós felsőfokú oktatás átfogó szervezett kormányzati támogatást igazából 1998 után kapott, a HU9602 Phare-program keretében finanszírozott 12 *Európai Tanulmányi Központ* beindításával. Megállapíthatjuk, hogy Magyarországon 1998-ra előálltak azok a feltételek és tudásanyag, amelyek lehetővé tették a hazai Európai Tanulmányi Központok létrehozását. Nevezhetjük szerencsés egybeesésnek is, hogy éppen ez idő tájt vált lehetővé a Phare pályázat kiírása, amiben nem kis része volt az Unió magyarországi nagykövetségének, a Magyar Európai Közösségi Tanulmányok Társaságának (HECSA), és a külügyi kormányzatnak.

Támogatott tevékenységüket az ETK-k gyakorlatilag az 1998/99-es tanévben kezdték. A 14 felsőoktatási intézményben 12 ETK-nak adott 3 millió ECU-s (eurós) vissza nem térítendő támogatás 3 évre szólt, s 2001-ben járt le. A támogatások forrásokat biztosítottak az oktatási és kutatási tevékenységekhez, valamint a működéshez szükséges infrastruktúra fejlesztéséhez. A központok oktatási tevékenysége kiterjedt az alapképzéstől a posztgraduális képzésig, valamint szakma- és célorientált tanfolyamok szervezésére, főként középiskolai tanároknak, köztisztviselőknek, médiszakembereknek, üzletembereknek és jogászoknak. A kutatásokba a központok külső szakembereket is bevontak, s azok eredményeiről számos publikáció jelent meg, konferenciát, szemináriumot szerveztek. A dokumentációs központok létrehozásával a felsőoktatási intézményen kívül is fontos európai információs szolgáltatások nyújtására képesek. Az EU integráció oktatása különböző formákban természetesen egyéb felsőoktatási intézményekben is folyik. A támogatás feltétele volt, hogy az Egyetemek a programokat a pénzügyi támogatás megszűnte (2001) után még 5 évig fenntartják.

Az ETK-k a pénzügyi mellett sokirányú és komoly szervezeti támogatást is kaptak, és szerteágazó hálózati rendszere támaszkodhattak.

Kormányzati Tanácsadó Bizottság

A Kormányzati Tanácsadó Bizottság működésének fő célja volt, hogy összehangolja az ETK-k tevékenységét az Európai Unióhoz történő csatlakozással összefüggésben jelentkező szakember-szükséglettel, és biztosítsa az egyes szakterületeken nélkülözhetetlen tudáselemek beépülését a felsőoktatás európai integrációs képzéseibe. Emellett továbbította az Akadémiai Tanács éves jelentését és az ETK-k által készített jelentéseket az Európai Bizottság Magyarországi Képviseletéhez. E tekintetben ellátja az ETK-program szabályait tartalmazó Vademecum-ban szereplő Irányító Bizottság feladatait.

Akadémiai Tanács

Az Európai Tanulmányi Központok Akadémiai Tanácsa a program által támogatott tevékenységeket a központok által benyújtott éves tevékenységi jelentések és a részletes éves pénzügyi jelentések alapján kísérte figyelemmel. A szakmai-tudományos értékelés eredményeiről, a központok tevékenységéről, az esetleg felmerült problémákról az Akadémiai Tanács beszámolt a Kormányzati Tanácsadó Bizottságnak (korábban az Irányító Bizottságnak). A támogatás további folyósítása annak volt a függvénye, hogy a felsőoktatási intézmények megfelelően teljesítették-e a program feltételei szerinti kötelezettségeiket.

Európai Tanulmányi Központok Titkársága

A Titkárság a programmal kapcsolatos adminisztratív teendőknél túl fontos szerepet játszott a központok összehangolásában, hálózati működésében. Megszervezte a jelentések elkészítését, az Akadémiai Tanács üléseit, a koordinátorok tanácskozásait, emellett kiadványokat készített, internetes honlapot szerkesztett, konferenciákat szervezett és elősegítette a központok közötti információcserét. Fontos szerepet játszott az ETK-k tevékenységének népszerűsítésében, és terjesztette az ETK-k elért eredményeit.

Az Európai Tanulmányi Központok oktatási tevékenysége

A magyar felsőoktatási intézményekben az európai integrációs kérdések oktatása a következő főbb formákban és keretekben folyik.

Az *EU-ismeretek* a tantárgyak nagy számába egyre inkább beépülnek, főként az adott szakterület sajátosságainak és szakmai igényeinek megfelelően. A hallgatók ezeken keresztül megismerkednek az adott terület európai integrációs vonatkozásaival, egyre inkább megkapják azokat a legfontosabb ismereteket, amire a későbbiekben a szakmájuk gyakorlása során szükségük lehet. Ezek mélysége és jellege szakterületenként változó. Nyilván másra van szüksége egy jogásznak vagy egy állatorvosnak. Az európai integrációs ismeretek beépítése a felső fokú képzésbe a teljes jogú tagság közeledtével felgyorsult.

Nagy számban került sor az *európai integrációval kapcsolatos önálló kurzusok* indítására. A 2000–2001-es tanév adatai alapján a 12 ETK-ban összesen mintegy 340 tárgyat oktattak. Ezek főként közgazdasági, jogi, politikai, történelmi, szociológiai, kulturális, nyelvi és egyéb aspektusokat tárgyalnak egy vagy több féléves tárgyak keretében. Ezek a stúdiumok mintegy kiegészítették az adott felsőoktatási intézmény szakképzési programját. Az oktatott tárgyak jól jelzik az egyes intézményekben a rendelkezésre álló kapacitásokat és azokat az irányokat, amelyek az adott intézmény erősségének tekinthetők. Elmondható, hogy a magyar felsőoktatásban a hallgatók gyakorlatilag valamennyi egyetemen és főiskolán az önálló európai integráci-

ős kurzusok nagy számából válogathatnak, s a szakmájukhoz kapcsolódó témakörök többségében önálló kurzusok keretében juthatnak hozzá a szükséges ismeretekhez.

A Phare-program részéről fontos a szaknyelvi képzések támogatása, amely lehetővé teszi, hogy a hallgatók az EU főbb hivatalos nyelvein az integrációval kapcsolatos terminológiákat elsajátítsák, megtanulják az adott tudományágakkal összefüggésben a szakmai kommunikáció nyelvét. Ez részben a nyelvtanítás keretében a szakmai nyelv magas szintű elsajátításával, részben bizonyos tárgyak idegen nyelvű oktatásával valósul meg. A nyelvtanításba széles körben kerülnek be az európai integrációs aspektusok.

Európai integrációs szakképzés kialakítása a felsőfokú alapképzésben a következő lépcsőfok. Az alapképzési integrációs tárgyak oktatásán túlmenően olyan képzésekről van szó, ahol az európai *integrációs szakosítás* megjelenik a hallgatók diplomájában, s arról a hallgatók valamilyen formában „bizonyítványt” kapnak. Ilyen fajta európai integrációs szakosítás a meghatározott programok keretében azt jelenti, hogy a hallgatók adott számú tárgyblokkot vesznek fel. Ez ideig 5 felsőoktatási intézményben van így, de a jövőben több más ETK is tervez hasonló programot. Ennek két fajtája van kialakulóban.

Európai integrációs *szakok, specializációk vagy szakirányok* indítása. Ezek illeszkednek az egyes felsőfokú intézmények képzési struktúrájába, azt kiegészítik, vagy az európai integrációs irányba történő szakosítást valósítják meg. A szakok és szakirányok programja követi a hasonló európai képzések struktúráját, s esetenként a Master-fokozatnak megfelelő bizonyítvánnyal zárulnak. A szakokhoz szigorú tartalmi és nyelvi követelmények kapcsolódnak. Egy vagy több nyelv középfokú ismeretét követelik meg, természetesen az EU hivatalos nyelvei közül. A jövőre nézve több intézményben foglalkoznak távlatilag önálló európai szakok és szakirányok indításának tervével. Az egyes felsőfokú oktatási intézményekben az alábbi ilyen jellegű szakok működnek.

Önálló európai tanulmányok alapképzési egyetemi szak alapítása. Ilyen öt éves egyetemi szak indítására akkreditációs kérelmet a szombathelyi Berzsényi Dániel Tanárképző Főiskola adott be, és a képzés a 2000/2001-es tanévvel beindult. Ilyen alapképzési szakot ez ideig más magyar felső oktatási intézmény nem akkreditáltatott. Az EU országokban található több hasonló példa (pl. a nagy-britanniai Sussex Egyetemen), de általánosan nem jellemző oktatási forma. A Szombathelyen a megcélzott Master of European Studies (MES) képzést többnyire Európában is posztgraduális formában megfelelő specializációk (közgazdaság, jog, politológiai, közigazgatás) mellett adják, főként olyanok számára, akik már rendelkeznek egyetemi alapidplomával. A szombathelyi elképzelések, tekintettel az adott körülményekre (a régióban megfelelő számban lesz szükség ilyen típusú képzettségű szakemberekre), valóságos igényeket elégitenek ki.

Európai integrációs továbbképzés (posztgraduális) felsőfokú diplomával rendelkező szakemberek gyakorlatilag valamennyi tanulmányi központhoz kapcsolódóan széles körben folyik. Az ilyen képzés több formában lehetséges.

Európai integrációs tárgyak vagy képzési blokkok beépítése az adott képzési formákba. Ilyenfajta képzés és lehetőségek az egyetemek többségében léteznek. Ez történhet hosszabb-rövidebb képzés keretében, de külön európai integrációs képzést nem nyújt. Ilyen struktúrában történik az európai integráció oktatása az ELTE vagy egyelőre a Veszprémi Egyetem különböző továbbképző szakjain.

A *szakirányú továbbképzés* (szakközgazdász, szakmérnök, szakjogász stb.) keretében önálló európai integrációs specializációk beépítése, ami megjelenik a diplomában és adott szűkebb területen „Európa-szak” képzést nyújthat. Ilyen szakirányú továbbképzés valamennyi egye-

temen létezik különféle elnevezésű európai integrációs szakokkal. Az általában felsőfokú diplomával, de nem feltétlenül az adott alapképzettséggel rendelkezőknek az egyetemek ún. „Európa szakértői” diplomákat ajánlanak.

Európai Tanulmányok „Mester” fokozatát (MES – Master of European Studies) nyújtó képzés indítása. A mester képesítésnek a szakterületen gyakorlatilag kialakultak az EU-országokban „szabványosított” programjai, mind azok tartalmát (oktatandó tárgyak és azok tematikája), mind azok tartamát (2–3 félév) illetően. A képzésben való részvétel feltétele egy felsőfokú diploma és tekintettel a képzés többnyelvűségére, legalább két nyelv (többnyire angol és francia) magas fokú ismerete. Az első ilyen intézmény Brugesben (College of Europe) 1949-ben alakult, de Európa számos neves egyeteme rendelkezik ilyen programmal. Ilyen képzés először a Budapesti Közgazdasági és Államigazgatási Egyetemen indult, de ilyen jellegű diplomát másutt is kiadnak (pl. Miskolc).

Doktori képzési programok indítása. A magyar PhD. programok között ez ideig doktori iskola az európai tanulmányok téma körében nem került akkreditálásra. Nem is kerülhetett, hiszen a felsőoktatási törvény az „európai tanulmányokat” nem tekinti önálló tudományágnak, s ilyen kifutó alapképzési szak sincsen. (Erre például a jövőben a Berzsényi Dániel Főiskola egyetemi alapképzési szaka szolgálhat.) Európai integrációval kapcsolatos PhD témával az intézmények többségében foglalkozik néhány hallgató, de ezek a témák valamilyen akkreditált doktori programhoz kapcsolódnak.

A doktori programok elsősorban felsőfokú oktatók és kutatók képzésére irányulnak, de ilyen mélyebb szaktudással rendelkezők nyilván jól elhelyezkednek gyakorlati területen is és élvezhetik a tudományos fokozat presztízsét. A doktori programok iránt nem véletlenül nagy az érdeklődés az államapparátusban dolgozók részéről. Európai integrációs tárgyakat más programokban is oktatnak.

A fenti 12 ETK-val rendelkező egyetemek közül ez ideig két egyetemen indult valamilyen doktori iskolához tartozó olyan specializáció, ahol a hallgatók a program keretében az európai integrációval összefüggő tárgyblokkokat és kutatási témákat választhatnak.

Speciális tanfolyamok szervezése az európai integráció körében különféle szakemberek számára meghatározott tartalommal és időtartamra. Képesítést általában nem nyújt. Az ilyen szakma vagy célorientált képzésekre az ETK-k külön támogatást kaptak. Az ETK-k keretében tanfolyamokat szerveztek köztisztviselők (önkormányzati szakemberek), jogászok (bírók, ügyvédek), üzletemberek, médiaszakértők, középiskolai tanárok részére.

Az Európai Tanulmányi Központok kutatási tevékenysége

Az EU elmélyülés és kibővülése, a csatlakozó országok alkalmazkodása és beilleszkedése az integrációs folyamatba nem csak az oktatás, hanem a kutatás számára is kihívás. Ahhoz, hogy az integrációból származó előnyöket és lehetőségeket maximálisan kihasználjuk, az érdekeinknek megfelelő stratégiákra és az integrációs politikánk átgondolt fejlesztésére van szükség. Ez nem lehetséges megfelelő kutatási háttér nélkül.

Az ETK-kban az elmúlt években a kutatási kapacitások fokozott mozgósítására és jelentős fejlesztésére került sor. Az egyes ETK-ban nagy számú téma kutatása kezdődött meg, amelyeknek eredményei tanulmányokban, publikációkban vagy tudományos konferenciák rendezésében jelentek meg.

Az adatok azt mutatják, hogy a magyar felsőoktatási intézményekben a Phare finanszírozás bátorítást adott, gyakorlatilag a meglévő kutatási kapacitások aktivizálására ösztönzött. A kutatások szorosan kapcsolódtak az oktatási tevékenységhez, de pozitív jelenség,

hogy a kutatók igyekeztek kifelé fordulni, s szerepet vállalni az országos és helyi problémák megoldásában. Az EU-tagság közeledtével az ilyenfajta kutatások jelentősége várhatóan nőni fog. A Phare finanszírozás szerepe a jövőre nézve is rendkívül jelentős, hiszen a központok és a kutatók felkészültebbé váltak a kutatási feladatok ellátására. Nem alakult ki ugyanakkor érdemi kutatási együttműködés az egyes központok között, ami a kutatások „befelé” fordultságát jelzi. A kapcsolatok gyakorlatilag a konferenciákon való részvétellel korlátozódtak.

Az elmúlt évek fejlődése és eredményei alapján megállapítható, hogy a magyarországi ETK rendszer egyedülálló nem csak a csatlakozó, hanem a tagországok vonatkozásában is. Létrehozásuk óta a központok többsége bizonyította, hogy olyan magas színvonalú képzéseket nyújt, ami európai szinten is kiváló.

Rendkívül szerencsésnek mondható, hogy a központok olyan felsőoktatási intézményekben jöttek létre, amelyek

- már korábban is folytattak a profiljuknak megfelelő és az európai tanulmányok körébe sorolható oktatási tevékenységet;
- ehhez jól képzett oktató-kutató gárdával rendelkeztek;
- voltak e téren nemzetközi kapcsolataik és tapasztalataik;
- voltak korábbi kutatási eredményeik, és ha szerényen is, de már rendelkeztek e témakörhöz tartozó oktatási/kutatási infrastruktúrával bizonyos könyvtári anyagokkal és saját publikációkkal is;
- sőt egyes intézmények már gyakorlatot szereztek konferenciák szervezésében.

A Központok kialakulásával Magyarországon új helyzet alakult ki az európai tanulmányok oktatása és kutatása vonatkozásában. Mindenek előtt a kialakuló szellemi és fizikai kapacitásokról kell beszélni. Ennek jelentőségét aligha lehetne túlértékelni.

1. Az elmúlt 3 év tevékenysége és a központok jelentései alapján egyértelmű, hogy egyrészt az új központok körül jelentős szellemi kapacitás alakult ki. Ennek alapját az a néhány tucat kvalifikált oktató és kutató képezte, akik már korábban is az európai tanulmányok körében folytatták oktatói és kutatói tevékenységüket, ezen a területen szereztek tudományos fokozatokat, és nemzetközi kapcsolataikon keresztül ismertek. Ehhez csatlakoztak azok, akik az elmúlt 3 évben új kurzusokat hirdettek, korábbi kurzusaikat feldúsították európai ismeretekkel, s bedolgozták magukat ebbe, vagy a kapcsolódó témákba. Nehéz pontos számítást végezni, hiszen egy-egy kurzusban vagy kutatási témában sokan működnek együtt, jelentős számú PhD hallgatót is bevontak, de nem tartom túlzásnak, hogy a magyar felsőoktatásban eléri a 250–300-at azoknak a száma, akik az európai tanulmányokkal komolyan foglalkoznak. Ez figyelemre méltó szellemi kapacitás.

2. A központok létrehozásával kialakultak azok a fizikai, infrastrukturális kapacitások, amelyek ezeket a tevékenységeket támogatják. Több központ esetében ennek bázisai a korábban létrehozott Dokumentációs Központok voltak, ahol jelentős irodalmat, dokumentumokat, és számítástechnikai, informatikai bázist is létrehozottak. Ezeket a Phare program tovább fejlesztette, s a központok néhány kivétellel az egyetemeken helyiséget kaptak a megfelelő infrastruktúrával. Ma már többnyire „láthatóan” elkülönülnek, s ennek föltűnő demonstratív hatása is van.

3. Fontosnak tartom, hogy az európai integráció, az EU oktatása ténylegesen megfelel az „európai tanulmányok” nemzetközileg is elismert multidiszciplináris jellegének. Tudjuk, hogy ez a jog, a közgazdaságtudomány, a politikatudomány, a szociológia, a történelem és a kulturális tudományok (európai kultúra) házasságából áll össze. Nyelvtudományok is kapcsolhatók. Figyelemre méltó, hogy ez a multidiszciplinaritás az egyetemek és a központok többségé-

re jellemző, azzal, hogy természetesen a korábbi hagyományos területi erősségek, a felelős karok tudományági profilja meghatározzák a hangsúlyokat. De a jog, a közgazdaság és a politika mindenütt kap több-kevesebb hangsúlyt.

4. A központok hálózatának átfogó jellege azt jelenti, hogy gyakorlatilag a magyar felsőoktatási intézmények túlnyomó többségében működik tanulmányi központ, vagy valamilyen módon kapcsolódik ahhoz. Nem lehet eléggé hangsúlyozni, hogy ma Magyarországon, s ez a támogatási program eredménye, a felsőoktatásban részt vevő hallgatók hozzájuthatnak európai integrációs ismeretekhez, ezekből gyakorlatilag saját intézményükben vehetnek fel kurzusokat. Teljes a területi, regionális lefedettség is, hiszen az ország vidéki egyetemi városaiban mindenütt működnek európai tanulmányi központok. Ez a jelenlegi tagországok vonatkozásában is egyedülálló.

Palánkai Tibor



DOKUMENTUM

Közismert, hogy az európai K+F tevékenységek megvalósításáért ún. keretprogramok felelnek. Ezek oly módon határozzák meg az Európai Unió közös tudományos és technológiai kutatásainak prioritásait, hogy kijelölik a fő kutatási területeket, illetve a finanszírozási feltételeket. A keretprogramok az utóbbi időben négyévesek, az 5. keretprogramot idén váltja fel a következő, a 2002–2006 időszakot átívelő 6. keretprogram. Az Educatioban most azt a módosított javaslatot közöljük, amelyet az Európai Parlament és Tanácsa az emberi erőforrás és a mobilitás tárgykörében fogalmazott meg.

Módosított javaslat

Az Európa Parlament és Tanácsa határozata

Az Európai Közösség 6. keretprogramjáról, melynek témája a kutatás, a technológiai fejlesztés és ezek nyilvánosságának megteremtése, célja pedig az, hogy hozzájáruljon az Európai Kutatási Térség megteremtéséhez (2002–2006)

(2.2. rész, mely a „Mobilitás”-ról szól, részlet a legutóbbi dokumentumból, 2001 novemberéből, COM [2001] 709)

2.2 Az emberi erőforrás és a mobilitás

Célkitűzés

Az e címszó alatt megvalósított tevékenységek célja az, hogy támogassák a bőségesen rendelkezésre álló világszínvonalú emberi erőforrás fejlődését a Közösség minden régiójában a transznacionális mobilitás erősítése útján a képzés területén, a szakértő munkaerő továbbfejlesztését és a tudás-transzfer erősítésében kiváltképpen az egyes szektorok között; a kiemelkedő teljesítmények létrejöttéhez szükséges feltételek megteremtését, valamint, hogy segítsen Európát mind vonzóbbá tenni a harmadik világból érkező kutatók számára. Mindezt annak érdekében kell megvalósítani, hogy a népesség minden szektorában, különösen a nők és a fiatal kutatók körében meglévő képességeket minél nagyobb mértékben ki lehessen aknázni, hogy ennek érdekében megfelelő szabályozás jöjjön létre, s ahol csak lehetséges, egyesítve minden erőt, mely az Európai Felsőoktatási Térség megvalósításán munkálkodik.

Az erőfeszítések és az Európai Hozzáadott Érték megítélése

Az országhatárokat átlépő mobilitás erősítése egyszerű, rendkívül hatékony és hatásos eszköz, mely a kiváló európai teljesítményeket összességében fellendíti, és elősegíti azt is, hogy az Európai Unió minden egyes régiójában jelen legyenek. Lehetőséget teremt ahhoz, hogy jelentős mértékben javuljon a kutatók képzése, elősegíti a tudás áramlását és felhasználását, segít létrehozni olyan világszínvonalon működő központokat, melyek egész Európában vonzóak. E téren (mint általában véve az emberi erőforrások terén) az Európai Unió szintjén megvalósuló programok a kritikus tömeg létrehozásával kétségtelenül döntő hatást gyakorolnak.

Különös figyelmet kell fordítani arra, hogy:

- a nők kellő számban vegyenek részt minden programban, és hogy megfelelő szabályozók segítsék elő a kiegyenlítettebb arány kialakulását nők és férfiak között a tudományos kutatás területén;
- a mobilitáshoz szükséges személyes feltételek megfelelőek legyenek, különös tekintettel a családra, a karrier-lehetőségekre és a nyelvekre;
- a kutatási tevékenység az Európai Unió és társult országai kevésbé népszerű régióiban is tovább fejlődjön, és hogy növekedjen és hatékonyabb legyen az együttműködés a tudományos kutatás, az akadémiai világ és az ipar között, beleértve az SME-ket.

Együttműködve a legmegfelelőbb nemzeti és az Európai Közösség programjaival, támogatni kell minden rendelkezésre álló gyakorlati eszközzel a külföldi kutatókat mindazon területen (jogi, közigazgatási, családi vagy kulturális ügyekben), mely összefüggésben van a mobilitással.

A jövőre vonatkozó programok

Ezek a programok, melyek a tudomány és technika minden területén meg fognak valósulni, kivált az alábbi formákban jelennek meg:

- átfogó támogató szabályozás azon egyetemek, kutatóközpontok, vállalatok és hálózatok számára, melyek harmadik országból jött kutatókat fogadnak;
- egyéni támogató szabályozás az európai kutatók mobilitásának támogatására másik európai vagy harmadik világbeli országba, valamint harmadik világból érkező kiemelkedő kutatók európai tartózkodásának támogatására. Ezzel a támogatással megfelelően kiemelten hosszú időtartamú képzési időt lehet biztosítani olyan kutatók számára, akik legalább négy-éves kutatási tapasztalattal rendelkeznek.

Olyan mechanizmusok kialakítása, melyek segítenek abban, hogy a kutatók visszatérjenek a származásuk szerinti országba és régióba; ugyancsak a szakmai (re)integrációs folyamatok mechanizmusainak kialakítása, különös tekintettel azokra, melyek az átfogó és egyéni támogatást erősítik;

- olyan nemzeti és regionális programok anyagi támogatása, melyek segítik a kutatói mobilitást és nyitottak Európa országai felé;
- új európai kutatócsoportok létrejöttének támogatása, melyek feltételezhetően kiváló tudományos eredményeket érnek majd el, kivált azon csoportok támogatása, melyek kiemelt fontosságú vagy interdiszciplináris területen működnek;
- tudományos díjak létrehozása olyan kiemelkedő munkák elismerésére, melyeket az Európai Unió mobilitást elősegítő programjai anyagi támogatásában részesített kutatók értek el.

(Zsigovits Gabriella fordítása)

KUTATÁS KÖZBEN

Tanárok a 2002/2003-as tanévben

Kutatásunk témája egy olyan diplomás népesség vizsgálata, amely ma még csak diplomavárományos, de hamarosan (optimális esetben egy éven belül) a frissen végzettek egyik szociológiailag jól megragadható rétegét alkotja majd: a fiatal pedagógusdiplomásokét. Az elemzés alapját egy kérdőíves felmérés nyújtja, melyet az Oktatókutató Intézet 2002 elején végzett el Lukács Péter vezetésével. E kutatás elsődleges célja az volt, hogy végzős pedagógushallgatók véleményét kérdezze le a pedagógusképzés színvonaláról, de természetesen ezen kívül számos olyan adat is összegyűlt, melyeket e népesség társadalmi összetételének elemzéséhez felhasználhatunk. A felmérés egy ezerfős, a nemek megoszlása és a pedagógusképzés két fő intézménytípusa tekintetében reprezentatív (8 százalékos) minta alapján készült, amelyben azonban – technikai okoknál fogva – a kisebb településeken működő tanítóképző intézetek alulreprezentáltak. (A kutatás az óvodapedagógusokra nem terjedt ki.)

A vizsgált népességben belül több alcsoport létrehozása is lehetséges. Egy elsődleges felosztás végbemehet az intézményesen is elkülönülő, és a képzettség megnevezésében jelölt, „tanító”, „általános iskolai tanár” (ettől kezdve csak „tanár”) és „közéiskolai tanár” kategóriák mentén. E három alcsoport közül kettő a főiskolai tanító- és tanárképzésben résztvevőket, míg a harmadik a különböző egyetemeken képzett tanárokat reprezentálja.

Ugyanakkor közismert, hogy a pedagógusszakosok között számosan nem pedagógusi pályára készülnek. Egy kérdésre („Végzés után szeretne-e tanítani?”) kapott válaszokból tudjuk, hogy a jelenleg egyetemeken végző pedagógusjelöltek 42,2 százaléka, a tanárképző főiskolákra járók 38,4 százaléka, a tanítóképzősök 25,7 százaléka nem szándékozik tanítani, vagy még nem döntött róla. Ez – különösen a főiskolai pedagógusi diplomák alacsony munkapiaci értékét figyelembe véve – igen meglepő adat, de máris akad egy kézenfekvő magyarázat rá: a felmérés eredményei azt mutatják, hogy mind a tanítók, mind a tanárok mintegy háromnegyede a diploma megszerzése után tovább szeretne tanulni, méghozzá túlnyomó többségük egy magasabb szintű oktatási intézményben. Ez arra enged következtetni, hogy a főiskolások nem kis hányada csak kényszerből tanul az alacsonyabb rangú intézményben, vagy ahogy a köznyelv e jelenséget leírja, „ugródeszkának” használja az adott felsőfokú iskolát, s mindenképpen arra törekszik, hogy a jövőben egy „piacképesebb” végzettségre tegyen szert.

Többek között ez indokolta, hogy a teljes pedagógushallgatói népességről leválasszuk mindazokat, akik pedagógusként szeretnének elhelyezkedni, és csak az ő társadalmi hátterüket vizsgálva vonjunk le következtetéseket arra nézve, hogy mi fogja jellemezni a 2002/2003-as tanévben pályakezdő pedagógus-nemzedéket.

Az egyetemi népesség kettéválasztásával további kérdések megválaszolására is lehetőség nyílt. Az egyik kérdés az, hogy vajon az általános iskolai tanárok és a közéiskolai tanárok rétege – a közéiskola általánossá válásával párhuzamosan – valóban „összecsúszik-e”, ahogyan azt a pedagógusszakma egységesedését állítók gondolják, vagy pedig élesek maradnak a

„kontúrok”, és kimutatható lesz egy presztízssor a tanítók és tanárok, illetve a közoktatás két különböző szintjén működő tanárság között. A másik kérdés, amire ezzel a kategorizálással ugyancsak választ várunk, hogy a nem tanárnak készülők elitebb csoportját alkotják-e az egyetemi pedagógusképzősöknek, mint a tanárnak készülők. Ha ugyanis az előbbi csoport társadalmi mutatói jobbakk, akkor a BTK-k és TTK-k előnyös társadalmi összetétele nem fog szükségképpen kihatni a leendő középiskolai tanárok társadalmi összetételére, ha azonban az utóbbi, úgy az egyetemek előnyös társadalmi összetétele kihat majd a jövő középiskolai tanárnépességére és ezzel hozzájárul a középiskolai tanárság rangjának megőrzéséhez. Erre az utóbbi kérdésre jelen tanulmányunkban, helyhiány miatt, nem fogunk kitérni, hanem az előzőhöz kapcsolódva fogalmazunk meg egy tézist, s a továbbiakban lényegében csak ennek igazolására tennénk kísérletet.

E tézis a következőképpen hangzik: ha sikerül bizonyítanunk, hogy a fent említett három pedagógusszakma „rangsort” alkot, akkor abból megjósolható, hogy a következő évtized pedagógustársadalmának alcsoportjai differenciáltak maradnak, míg ellenkező esetben feltételezhető, hogy ez a differenciáltság eltűnik.

Ezek után szeretnénk először a vizsgált népesség almintáját (pedagógusnak készülők) néhány általános demográfiai mutató (kor, nem, iskolatípus) mentén jellemezni, majd az ezen az almintán elvégzett elemzésekből néhány olyan alapvető összefüggést leírni, amelyek a pedagógus-rangsor meglétére vonatkozó munkahipotézisünket alátámasztják.

A vizsgált népesség általános jellemzése

Mint ez az első táblázat kormegoszlás-adataiból is kitűnik, a megkérdezett tanár szakosok 4. és 5. éves, végzős hallgatók voltak. A főiskolások átlagosan 21–22 évesek, az egyetemisták 1–2 évvel idősebbek, tehát a vizsgált népességről elmondható, hogy korban megfelel a „fiatal pályakezdő diplomások” ideáltípus csoportjának. Ezen a mintán látszólag nem tükröződik a felsőoktatás tömegesedésének általános jelensége, a diplomaszerezés elhúzódnása, nem így két másik tömegjelenség, mint arról még szó lesz, a diploma-felhalmozás és a többlépcsős továbbtanulás.

1. tábla: A vizsgált (pedagógusnak készülő) pedagógushallgatók születési és nemek szerinti mutatói

	Átlag születési év	Férfiak aránya (%)	Összesen (N)	Arányuk az almintában (%)
Tanítók	1978	7,7	52	8,5
Tanárok	1979	25,6	234	38,9
Középiskolai tanárok	1977	38,0	316	52,5
A teljes almintában	1978	30,6	602	100

Közhelynek számít, hogy a pedagóguspálya milyen jelentős mértékben elnöiesedett. Ezt jól tükrözik az 1. táblázat adatai is. A férfiak részarányaiból kitűnik, hogy minél magasabb presztízssű végzettséget ad egy pedagógusképző intézmény, annál nagyobb valószínűséggel fogják az érettségizett fiúk az adott intézményt választani. A férfiak alulreprezentációja így a tanítóképzőkben a legjellemzőbb. A férfi hallgatók az általunk elemzett mintán a pedagógushallgatók mintegy egyharmadát tették ki, ami arra nézve előrejelzés, hogy a jelenlegi helyzet a nemek megoszlása tekintetében nem fog gyökeresen megváltozni, de az ebből még nem állapítható

meg, hogy a nők dominanciája a pedagógusszakmákban a következő években tovább fog-e erősödni, vagy sem.

Megjegyzés: Az 1996-os pedagógus-felmérésből (Nagy Mária) úgy tűnik, mintha a pedagógusszakma elnőiesedése megállt volna, vagy legalábbis, mintha a jövőben reális esély lenne a férfiak és nők arányainak javítására. Elemzéseiből kiderül, hogy a vizsgált pedagógusnépeségben a férfiak részaránya a három legfiatalabb korcsoportban növekvő sort alkot (20,5–22,8–24,3 százalék), mely tendenciát a fenti táblázatban szereplő arányszámok is alátámasztani látszanak: a pályakezdekők esetében a férfiak aránya több, mint 30 százalék, ami az 1996-os pedagógusmintához képest (átlag 24,8 százalék) kétségtől magas érték. A pedagógusjelöltek körében végzett kutatások ugyanakkor igazolták, hogy ebben a mintában nem elég megbízható mutatószám ez a 30 százalék. Már korábban közöltük a nem tanárnak készülő arányait, akik között azonban a férfiak – mindkét felsőoktatási szinten – erősen felülreprezentáltak (kétszer annyi férfi szeretne nem-pedagógusi tevékenységgel foglalkozni, mint nő). Ez a körülmény – a férfi hallgatók pályaválasztásával kapcsolatban – mindenképp óvatossá teszi a jóslásokra int. A pedagógusi szakmában a férfiutánpótlás-nehezégei valószínűleg addig nem is lesznek felszámolhatók, amíg a tanári munka társadalmi presztízse radikálisan meg nem változik.

Az almintában szereplő három hallgatói csoport közül a tanítóké szemmel láthatólag nagyon alacsony, ami korlátozhatja a velük kapcsolatban tett megállapítások érvényét. Ugyanakkor tudjuk, hogy a felmérésből kimaradt tanítóképző intézmények kisebb városokban vannak, mint a mintába felvettek. Valószínűsíthető tehát, hogy bevonásuk a tanítók és a tanárok között kimutatható különbségeket csak mélyítette volna, ezért a mintát alkalmasnak ítéltük a három alcsoport összehasonlító elemzésére.

A következőkben először néhány alapvető társadalmi háttérváltozót vizsgálunk meg, melyeknek – feltevéseink szerint – mindenképpen összefüggésben kell állniuk a pedagógushallgatók társadalmi rétegzettségével: ezek 1. az apa és anya legmagasabb iskolai végzettsége, 2. a lakóhely és középiskola presztízse és 3. a szekularizáció jelzései.

A pedagógusjelölt csoportok társadalmi háttérváltozói

Előzetes tapasztalatokra támaszkodva a feltevéseink az volt, hogy az apák és anyák iskolai végzettsége bizonyosan kihatással van a tanárképző intézmény megválasztására. (Az 1998-as érettségizettkre elkészített szinte teljes körű felvétel – kutatásvezető Csáki Mihály – alapján az érettségi évben tanárszakra felvettek körében ez az összefüggés mind a két szülőre nézve igazolható is: a három intézménytípus a szülők iskolázottsága tekintetében egyértelmű presztízssort alkot.) A végzős pedagógushallgatók közül tanárképzőre szűkített minta azonban már nem mutat ennyire tiszta jelzéseket: itt szemlátomást érvényesül az a (társadalmi egyenlőtlenségek kutatásában gyakran megfigyelt) jelenség, hogy az apa iskolázottsága érvényesebb mutató, mint az anyáé (lásd 2 táblázat).

A 2. táblázatban felvett kategóriák nem önkényesek: számtalan kísérlet és ellenőrző számítás bizonyította (többféle módon kontrollált regresszió-elemzések), hogy az apa iskolai végzettsége e kategorizálás mellett hat ki a három pedagógusjelölt-réteg közötti különbségekre a legerősebben. A táblázatban közölt adatok az apa vagy anya iskolai végzettségének megoszlását mutatják az egyes hallgatói csoportokra. Az ábrában grafikusán is megjelenített két törésvonal egyike – mind a szülők, mind a vizsgált hallgatói csoport vonatkozásában – a főiskola/egyetem-különállás mentén alakul ki: az egyetemre járók társadalmi hátterében az egyetemet végzett szülők nagyon erősen, a főiskolát végzettek csak szerény mértékben, de felülreprezentáltak. Ez a diplomával nem rendelkező szülőkre nézve megfordul, és egy jelentős alulreprezen-

tációt eredményez. Az egyetemekre és a főiskolákra járók közé így szinte egy fal emelkedik, ami csak egy ponton törik meg: a főiskolai végzettségű szülők esetében.

2. tábla: Az apa/nevelőapa és anya/nevelőanya legmagasabb iskolai végzettsége a 2002-ben diplomázó pedagógusnak készülők körében (%)

	Apa/nevelőapa iskolai végzettsége				Anya/nevelőanya iskolai végzettsége			
	Tanítók	Tanárok	Középis- kolai tanárok	Átlag	Tanítók	Tanárok	Középis- kolai tanárok	Átlag
Általános iskola								
Szaktanárképző	30,8	25,6	17,1	21,6	21,2	16,2	10,8	13,8
Szakközépiskola								
Gimnázium								
Technikum	46,2	44	31,3	37,5	42,3	53,8	43,7	47,5
Főiskola	9,6	19,2	19,0	18,3	30,8	22,2	27,8	25,9
Egyetem								
Egyetem után szerzett fokozat	13,5	11,1	32,6	22,6	5,8	7,7	17,7	12,8
Összesen (N)	52	234	316		52	234	316	
(%)	8,6	38,9	52,5		8,6	38,9	52,5	

A tanárok társadalmi háttere a tanítókétól két szempontból különbözik: egyrészt az alacsony iskolai végzettségű szülők valamivel kisebb arányában, másrészt – és ez természetesen a döntő – a diplomás (jelentős részben főiskolai végzettségű) apák erős felülreprezentációjában. Ezt a különbséget az sem tudja nivellálni, hogy az alacsonyabb presztízű tanítóképzős hallgatók körében nagyobb arányban fordulnak elő főiskolai diplomával rendelkező anyák, mint a tanárképzősöknél. Itt feltehetjük egyrészt, ami természetesen még empirikus igazolásra szorul, hogy az anyák főiskolai végzettsége nagyon sok esetben tanítói és nem tanári diploma, ami a tanítóképzőkre járók diplomás szülői háttérét aránytalanul „feljavitja”. Továbbá, csak egy nagyobb mintán igazolható hipotézisünk szerint, az anyák iskolai végzettsége azért sem hat egyértelműen, mert a szocialista időszakban jellegzetessé vált a szaktanárképző fiúk és érettségizett lányok, illetve szakközépiskolában érettségizett fiúk és tanítóképző főiskolát végzett lányok házassága, ami ugyancsak kihathatott a jövődi tanítóság szülői iskolázottság-mutatóinak eltolódására.

Tehát: a szülők közül inkább az apák iskolai végzettsége az, ami jól kimutathatóan összefügg a leendő pedagógustársadalom belső rétegzettségével. A kérdést, hogy mivel magyarázható az apák és anyák iskolázottságának hatásmechanizmusában tapasztalható eltérés, egyelőre még nyitva hagyjuk, tekintettel arra, hogy ennek megválaszolására nagyobb esetszámú adatbázisok elemzésére van szükség.

A szülők iskolázottsága után most nézzük meg a pedagógushallgatók területi és iskolai rekrutációjára vonatkozó adatokat is (3. táblázat). Az első oszlop számsorai azt mutatják, hogy a különböző hallgatói csoportok átlagosan milyen fejlettségű településekről származnak. (Ez a változó egy településlistán alapul, ami az 1990-ben az adott településen lakó szellemi foglalkozásúak arányszámait tartalmazza.) A 2. oszlopban ugyanezeket az adatokat láthatjuk a Budapest lakók kiszűrése után, majd csak a falvakra (3. oszlop). A negyedik és ötödik oszlopok átlagokat tartalmazó adatai az ELTE (Csáki Mihály vezette) csaknem valamennyi végzős

középiskolást tartalmazó adatbázisának felhasználásával készült. (A középiskolák presztízssorrendjének mutatója az egyetemet végzett apák aránya alapján készült, s ezt a 0 és 1 közötti számot rendeltük hozzá minden egyes mintatagunkhoz.)

3. tábla: A leendő pedagógusok területi és iskolai rekrutációja

	Lakóhely fejlettsége	Lakóhely fejlettsége (vidéki lakosoknál)	Lakóhely fejlettsége (kis- településeknél)	Középiskola presztízse	Középiskola presztízse (vidéki lakosoknál)
Tanítók	21,4052	20,7388	13,6775	0,1334	0,1155
Tanárok	20,7831	21,0035	14,5827	0,1359	0,1256
Középiskolai tanárok	25,3151	24,4043	15,9605	0,2209	0,1771
Átlag	23,1329			0,1796	

A fenti számoszlopokból kiindulva a következő megállapításokat tehetjük. 1) A leendő középiskolai tanárok egyértelműen fejlettebb településekről rekrutálódnak, mint a tanárok és a tanítók. A tanítók és a tanárok közötti különbséget itt „elkeni” az a körülmény, hogy a két nagyvárosi tanítóképzőnk uralja a mintát. Ha viszont a budapesti diákokat egyáltalán nem vesszük figyelembe, teljes presztízssorrend áll elő, amely még akkor is érvényes, ha kizárólag csak a falvak lakosságát vizsgáljuk. Ebből szemmel látható, hogy a leendő pedagógusok rétegzettsége tisztán területi egyenlőtlenségek által is indikált. Ezzel ugyanakkor cáfolható az a vélekedés is, amely szerint a földrajzi egyenlőtlenségek egyrészt a vidék/Budapest, másrészt a falu/város dichotómiával magyarázhatók. Itt szemlátomást mélyebbek az összefüggések: még a legkisebb települések esetében is összefügg a szellemi foglalkozásuk jelenléte az adott településből származók eloszlásával a rangosabb és kevésbé rangos pedagóguscsoportok között.

2) A középiskolák presztízse a leendő tanítók/tanárok és középiskolai tanárok között fennálló éles iskolai háttérkülönbségekre magyarázatul szolgál. A középiskolai tanárnak készülők „erősebb” iskolákból rekrutálódnak, mint a jövőbeli tanítók és általános iskolai tanárok – a magasabb iskolai végzettségű réteg társadalmi reprodukciója már a középszintű oktatási intézmény megválasztásában, (s természetesen nem kizárható, hogy már az ez alatti szinteken is), megalapozódik. S mindez nem áll összefüggésben a budapesti elit-gimnáziumokból érkezők felülreprezentációjával: ha a fővárosi középiskolákat kiszűrjük, csökken ugyan valamelyest a középiskolai és általános iskolai pedagógusjelöltek közötti távolság, de ez a rangorra semmilyen befolyással nincs. Sőt mi több, ha csak a vidéki lakosok középiskoláinak presztízskülönbségét vizsgáljuk, sokkal tisztábban jelenik meg a leendő tanítóság és tanárság szétválása is, amit (feltehetően) mintánk tanítókra érvényes egyoldalúsága sok helyütt elfed.

Az apák iskolázottságán kívül e két változó – a területi egyenlőtlenségek és az iskolák presztízse – is egymástól függetlenül hatnak ki arra, hogy a pedagógusszakma belső tagoltsága fennmaradjon. A kutatás eddigi eredményei alapján elmondható, hogy erőteljesebb a szeparációs mechanizmus az egyetemet és főiskolát végzett pedagógusjelöltek között, de már a felsőoktatási szférában szétnyílik az olló a jövő általános iskolai tanárságán belül is, társadalmilag legitimmé téve a két szakma (tanítóság/tanárság) elkülönítését.

A negyedik táblázat a vallásosság néhány jelzésének megoszlási adatait tartalmazza, melyek alapján a következő tanulságok szűrhetők le. 1) A pedagógusokat kibocsátó családok világnézeti helyzetéről kétféle adat áll rendelkezésünkre. Az első, hogy e családok közül melyek azok, amelyek a szekularizáció azon fokán állnak, hogy nem kereszteltették meg, illetve nem jegyeztették be gyermeküket semmilyen vallásba. A másik mutató a hittanra való beíratás illetve

járata, ami az elsónél valódiabb jelzése lehet a vallásos életvezetésnek. A gyermek be nem jegyeztetése mégis a szekularizáció egyik legerősebb mutatójaként van számon tartva, amely (közismerten) a társadalmi/iskolázottsági csoportok között nem lineáris rangsort hoz létre, hanem egy csonka U-formát ad ki. Nem csoda tehát – tekintve, hogy a leendő tanárság rétegzettség az apák iskolázottságával összefügg –, hogy a nagyobb különbség itt a tanítók és a tanárok között van, a tanárság társadalmi háttérében megmutatkozó eltérés pedig fordított rangsort mutat.

2) Ez a görbe azonban a gyerekek hittanra járata esetében, tehát a tényleges vallásgyakorlat első jelzésénél, máris „kiegyenesedik”: a felekezeti bejegyzés arányszámai szerint még a vallásosabb családokból származó középiskolai tanárréteg itt már az erősebben szekularizált háttérű tanárcsoportot alkotja. Ugyan a hittanjárás aránya – mind a három pedagóguscsoportnál – messze elmarad a felekezeti mértékétől, a hittanra való beíratás hatása a három csoportra igen különböző.

3) A tanítóknál a hittanjárás, pontosabban a hittanra nem-járás, sokkal kisebb befolyást gyakorol a templomjárás valószínűsége, mint a tanároknál. A misejárás mutatói szerint a jövő pedagógusainak leginkább vallásos rétege a tanítótság, a két tanári csoport közötti különbség pedig ismételtelen, még ha szerény mértékben is, de a középiskolai tanárok erősebb szekularizációját igazolja. Ha a templomjárás gyakoriságára kapott válaszokból indulunk ki, akkor – az egyre intenzívebb templomlátogató csoportokat fokozatosan bevonva – arra a következtetésre juthatunk, hogy az általunk felállított presztízssorrendet a legalább ünnepenként történő mise- illetve istentiszteletjárással hozhatjuk csak szoros összefüggésbe: a tanítók 56, a tanárok 38, a középiskolai tanárok 35 százalékát jellemzi ez.

4) A negyedik változóhoz egy megjegyzés: a hazai vallásszociológiai felmérések – pl. Tomka Miklós – tapasztalatai alapján a „Milyen felekezetű Ön?” – kérdésre adott nemleges válaszok aránya csak alig haladja meg a „Milyen felekezetbe jegyezték be Önt?” – kérdésre adott nemleges válaszok arányát, s így az önmagukat például katolikusnak mondók csoportjában a minden egyéb válaszuk tanúbizonysága szerint vallásos illetve nem vallásos emberek összekeverednek. Ezért e kérdőív készítése során Lukács Péter és Nagy Péter Tibor kísérletet tettek a „Ha baráti körben ilyesmiről esik szó, Ön valamilyen felekezethez tartozónak mondja-e magát?” kérdés bevezetésére. E kérdés „igen” válasza – a felekezetbe való bejegyzéssel kombinálva – tisztább felekezeti csoportokat teremt, „nem” válasza pedig a nagyon ritka és teljesen elmaradó templomjárás által meghatározott csoportokkal összemérhető, de azoktól mégiscsak érdemben különböző csoportot hoz létre.

4. tábla: A felekezeti hovatartozás és vallásgyakorlás (%)

	Felekezeti bejegyzés nem történt	Hittanra nem járt	Templomba nem jár	Baráti körben magát nem mondja felekezethez tartozónak
Tanítók	11,5	44,2	11,5	19,2
Tanárok	21,8	47,4	25,2	38,9
Középiskolai tanárok	18,0	55,7	29,7	42,7
Átlag	18,9	51,5	26,4	39,2

A fenti adatokból megállapítható: az általunk vizsgált népességben a családi háttér vallásos elkötelezettsége ugyan még a hagyományos U-forma reprodukciójához vezet, de a jelen generáció saját döntésein alapuló nyilatkozatai ezt már nem erősítik meg. Minél rangosabb iskolá-

ban fog tanítani az érintett pedagógus, annál jellemzőbb rá, hogy nem járt hittanra, nem rendszeres templomjáró, és – bár bejegyezték-e valamely felekezetbe – barátai körében nem nevezi magát felekezethez tartozónak. Ebből, amennyiben a vallásosság illetve szekularizáció jelzéseiként a fentieket elfogadjuk, következik, hogy a jövő pedagógustársadalmán belüli szakmai csoportok között a szekularizáció mint társadalmi paraméter ugyanazt a rangsort hozza létre, mint a többi társadalmi háttérváltozó.

A pedagógusszakmák szétválásának egyéb jelzései

A 2002-ben diplomát szerző pedagógushallgatók jellemzéséhez az eddigiekben négy háttértényezőt vizsgáltunk meg: a szülők iskolázottságát, a területi és iskolai rekrutáció illetve a szekularizáció jelzéseit. Eddigi kutatásaink bizonyították, hogy e társadalmi háttérváltozók mindegyike kihat a pedagógusok belső, státusrangsorot alkotó tagolódására. Tanulmányunk elején egy munkahipotézist fogalmaztunk meg, melyben feltettük, hogy ha az egyes pedagógusszakmák képviselőinek kiválasztódása társadalmilag determinált, akkor a pedagógustársadalom differenciáltsága (egyhamar) nem szűnik meg. Az eddigiekkel ezt a hipotézisünket lényegében már igazoltuk. Van ugyanakkor egy jelenség, ami a kérdőívre kapott válaszok alapján szembe-tűnő: mégpedig a három hallgatói csoport eltérő továbbtanulási stratégiája.

5. tábla: A második diploma megszerzésének igénye a leendő pedagógusoknál (%)

	Korábban felsőoktatási képzésben vett részt	Korábbi tanulmányait befejezte	Jelenleg párhuzamos képzésben vesz részt	A jövőben továbbtanulni szándékozik (csak a pedagógusnak készülő)	A jövőben továbbtanulni szándékozik (az összes pedagógushallgató)
Tanítók	3,8	-	-	67,3	71,5
Tanárok	5,6	23,1	6,0	85,4	83,7
Középiskolai tanárok	9,5	36,7	12,3	67,1	39,0

A kérdőívre kapott válaszok alapján háromféle adat áll rendelkezésünkre a továbbtanulási stratégiák vizsgálatához: egyrészt a már korábban megkezdett tanulmányokra, másrészt a párhuzamosan folytatott tanulmányokra, harmadrészt a jövőben elkezdeni szándékozott tanulmányokra vonatkozó statisztikák. Sajnos az adatok megbízhatóságát gyengíti, hogy – mivel a vizsgált népesség a végzős pedagógushallgatók jellegzetes korosztályának felel meg – kevesen vannak/lehetnek azok, akik jelenlegi tanulmányaikat megelőzően valamely más felsőoktatási intézményben tanultak/tanulhattak. Ha számukat csak a pedagógusnak készülő körében nézzük, akkor ez összesen 45 főt jelen, ami az alminta 7,5 százaléka. Hasonló a helyzet a párhuzamos képzésben résztvevők számát tekintve is: a párhuzamosan más felsőoktatási intézményben is tanulók aránya az almintánkhöz képest ugyancsak kicsi (8,8 százalék). Ilyen nagyságrendnél természetesen egy további csoportbontás már torzíthat a számarányokon, de ez – megítélésünk szerint – nem csorbítja a további elemzések relevanciáját.

Az 5. táblázat első három számoszlopából az egyértelműen megállapítható ugyanis, hogy a vizsgált pedagógusfoglalkozások közötti presztízsskála és a továbbtanulás módzatai között összefüggés van. Az adatokból kiténik, hogy a leendő tanítók a vizsgált változók tekintetében elmaradnak a többi pedagóguscsoporthoz képest: a leendő tanítók közül gyakorlatilag senki nem vett részt sem korábban, sem jelenlegi tanulmányai mellett egyetemi vagy egyéb főiskolai képzésben, mint ahogy a jelenleg tanárképző főiskolán vagy egyetemen végzők között sincs

olyan, aki tanítóképzőn végezne párhuzamos tanulmányokat. A leendő tanítóság körében a tanárokhöz képest tehát sokkal kisebb arányban fordulnak elő olyan fiatal diplomások, akik többféle tanár- vagy nem-tanárszakos felsőfokú intézményben is tanultak volna, netalántán több diplomával is felvértezve kezdenének neki a pedagógusi munkának.

Ezzel szemben a középiskolai tanárjelöltek közül 30 fő más felsőfokú intézményben is folytatott már tanulmányokat, egyharmaduk váltott főiskoláról egyetemre, a nagy többség azonban csupán szakot/szakmát váltott, de már eleve egyetemen tanult. Ha a párhuzamos képzést nézzük, akkor is a leendő középiskolai tanárok csoportja vezeti a listát: az 53 párhuzamos képzést végző hallgató közül 39 egyetemista, s többnyire egyetemi szinten is végzi egyéb tanulmányait (70 százalék). A leendő középiskolai tanárok iskolázottságáról így általában elmondható, hogy nemcsak az általuk abszolvált stúdiumok magasabb szintűek (még a kiegészítő képzésekkel együtt is), hanem alaptanulmányaik ideje alatt megszerzett diplomák számában is jobbak a mutatóik, mint a tanítóké vagy általános iskolai tanároké.

A tanárjelöltek, a tanítókhoz és a középiskolai tanárokhöz képest, egyébként minden tekintetben köztes értékeket mutatnak. Kevesebben ugyan, mint a leendő középiskolai tanárok, de már máshol is folytattak felsőfokú tanulmányokat, fele-fele arányban jártak főiskolákra vagy egyetemekre, mint ahogy ugyancsak 50–50 százalékban tanulnak párhuzamosan egyetemen vagy főiskolán.

Összefoglalva: a magasabb presztízsű pedagógusi diplomával rendelkezők képzésére erősebb arra, hogy párhuzamos tanulmányokat folytassanak, és nagyobb valószínűséggel is rendelkeznek tanulmányaik végére több(féle) diplomával, mint az alacsonyabb szinten végzett pedagógusok. Szemmel látható, hogy a tanítóképző főiskolások a párhuzamosan folytatott tanulmányokkal szemben inkább a többlépcsős továbbtanulási stratégiát választják, ami nyilván – tanulási képességeiket figyelembe véve – a számukra adekvátabb út. Mint azt már korábban bemutattuk, a leendő középiskolai tanárok magasabb iskolázottságú családokból és rangosabb középfokú tanintézetekből rekrutálódnak, ezért nyilván tanulási „terhelhetőségük” is nagyobb, mint a főiskolákon végző pedagógushallgatóké. Számukra nyitva áll az út a párhuzamos képzés adta lehetőségek előtt, mind a szaktárgyi paletta kiszélesítésének irányában, mind a különböző szakmai képzésben való részvétel irányában. (Mintánk alapján mind a két stratégia létezése igazolható.) Ez a tanulmányi egyenlőtlenség azonban csak még tovább mélyíti a pedagógusszakmák presztízse között meglévő – már eleve adott – különbségeket: a magasabban kvalifikált szakmák tagjai könnyebben és szívesebben vesznek részt valószínűleg a jövőben is tovább- és átképzéseken, posztgraduális képzésben, ami mind formális mind tartalmi szempontból még erősebb differenciáltságot teremthet a pedagógusszakmák között.

Az 5. táblázat utolsó két oszlopa azonban további érdekes adatokkal is szolgál: kitűnik egyrészt, hogy a leendő pedagógusok közül a tanárképző főiskolákon végzők a legkevésbé elégedettek eredeti választásukkal, vagy legalábbis, inkább érzik szükségét egy másik diploma megszerzésének, mint az a másik két csoportra jellemző. A megkérdezett tanárképző főiskolások 59 százaléka szeretne, még a tanítás mellett is, egyetemi szintű kiegészítő tanulmányokat folytatni (35 százalék a saját szakjában, 24 százalék pedig egyetemen, de nem pedagógusszakon). Ha ezeket az adatokat összevetjük a tanítókéval, akik közül csak 7,7 százalék gondolja úgy, hogy a tanítói végzettségét egy magasabb szintű pedagógusi diplomával kiegészítené, akkor nyilvánvalóvá válik, hogy a jövőben az általános iskolai tanítók és tanárok közötti távolság is inkább növekedni fog, mint csökkenni.

Azok a különbségek, melyek a leendő pedagógusok továbbtanulási stratégiáiban megfigyelhetők, végső soron ugyanazon társadalmi háttértegyezők megnyilvánulásai, melyekkel magá-

nak a pedagógusszakma rétegzettségnek az objektív valóságát igazoltuk. Ezek a tényezők nemcsak a felsőfokú intézmény típusának a kiválasztására hatnak ki, hanem tükröződnek a továbbtanulás vagy a szakmai önképzés módjaiban, a pályaválasztás motívumaiban, a tanári attitűdök kialakításában, különböző készségek meglétében vagy hiányában, hogy csak néhányat említsünk azon témák közül, melyekre jelen tanulmányunkban nem térhettünk ki. E jelzések tanulmányozása azonban feltétlenül szükséges annak megértéséhez, hogy milyen mechanizmusok által megy végbe a pedagógustársadalom belső differenciálódása.

Bíró Zsuzsanna

Pályakezdő diplomások a munkapiacra – egy nemzetközi összehasonlító vizsgálat néhány tanulsága

Már csaknem négy éve annak, hogy tizenegy európai országban és Japánban egy időben, egységes kérdőívvel elindult egy nagyszabású adatfelvétel azzal a céllal, hogy átfogó képet adjon felsőoktatás és munkapiac kapcsolatáról. Addig és azóta is egyedülálló módon a kutatás a makro-statisztikai adatokon messze túlmutató, nagyobb mélységben kívánta feltárni a két nagy rendszer – felsőoktatás és munkapiac – nemzeti változatai közötti hasonlóságokat és különbségeket. A vizsgálat során összesen több mint 40 ezer fiatal diplomás tapasztalatait és nézeteit gyűjtötték össze egyetemi tanulmányaikról, megszerzett tudásukról és azok munkahelyi hasznosulásáról, a munkaerőpiacra való átmenet folyamatáról, pillanatnyi munkaerőpiaci helyzetükről és egy sor egyéb, ide kapcsolódó kérdéssről. Az elhúzódo adatfelvételi és adatfeldolgozási időszak után jelenleg az összegyűjtött információk értékelése és elemzése folyik. A vizsgálat eredményeiből folyamatosan kerülnek napvilágra átfogó ország-tanulmányok és részproblémákra koncentrált összehasonlító vizsgálatok, konferencia-előadások.¹

Ennek az írásnak a célja az, hogy a magyar szakmai közönséget, de az érdeklődő szélesebb köröket is megismertesse nem csak a kutatás létezésének tényével, módszertanával és főbb sajátosságaival, hanem annak néhány fontosabb eredményével is. Magyarország – sajnálatos módon – nem szerepelt a vizsgált országok között. Közvetlenül megfeleltethető magyar adatok hiányában így természetesen nincsen mód arra, hogy a kutatás eredményeiből kirajzolódó nemzetközi térképen a magyar felsőoktatást és diplomás munkaerőpiacot nagy precizitással elhelyezzük. Bízunk azonban abban, hogy ez az összefoglaló kiindulópont szolgálhat majd olyan elemzések számára, amelyek hasonló magyar adatoknak a nemzetközivel való közelítő összevetését célozzák.²

1 Az eddig elkészült elemzések legutóbb 2001 júliusában frissített listáját a <http://www.uni-kassel.de/wz1/TSEREGS> webcímen, a „Reports and Publication” mutató alatt lehet megtalálni. Ugyanezen a címen számos egyéb információ is hozzáférhető a vizsgálatral kapcsolatban.

2 E tanulmány szerzője jelenleg a nemzetközi kutatás nagy-britanniai szegmenséért felelős londoni intézet, a Centre for Higher Education Research and Information kutatója. Bár az adatfelvétel idején nem volt még az intézet munkatársa, a brit adatok feldolgozásában és másodelemzéseiben már aktívan részt vett. Jelen írás ennek megfelelően nem csupán a nyilvánosan hozzáférhető kutatási adatokra támaszkodik, hanem a szerző saját, más-hol nem közölt elemzéseire is. Az angol felsőoktatás-kutatásban szerzett tapasztalat magyarázza azt, hogy a jelen tanulmányban bemutatott példák és háttérinformációk között helyenként kiugróan nagy arányban szerepelnek brit eredetűek.

nak a pedagógusszakma rétegzettségnek az objektív valóságát igazoltuk. Ezek a tényezők nemcsak a felsőfokú intézmény típusának a kiválasztására hatnak ki, hanem tükröződnek a továbbtanulás vagy a szakmai önképzés módjaiban, a pályaválasztás motívumaiban, a tanári attitűdök kialakításában, különböző készségek meglétében vagy hiányában, hogy csak néhányat említsünk azon témák közül, melyekre jelen tanulmányunkban nem térhettünk ki. E jelzések tanulmányozása azonban feltétlenül szükséges annak megértéséhez, hogy milyen mechanizmusok által megy végbe a pedagógustársadalom belső differenciálódása.

Bíró Zsuzsanna

Pályakezdő diplomások a munkapiacra – egy nemzetközi összehasonlító vizsgálat néhány tanulsága

Már csaknem négy éve annak, hogy tizenegy európai országban és Japánban egy időben, egységes kérdőívvel elindult egy nagyszabású adatfelvétel azzal a céllal, hogy átfogó képet adjon felsőoktatás és munkapiac kapcsolatáról. Addig és azóta is egyedülálló módon a kutatás a makro-statisztikai adatokon messze túlmutató, nagyobb mélységben kívánta feltárni a két nagy rendszer – felsőoktatás és munkapiac – nemzeti változatai közötti hasonlóságokat és különbségeket. A vizsgálat során összesen több mint 40 ezer fiatal diplomás tapasztalatait és nézeteit gyűjtötték össze egyetemi tanulmányaikról, megszerzett tudásukról és azok munkahelyi hasznosulásáról, a munkaerőpiacra való átmenet folyamatáról, pillanatnyi munkaerőpiaci helyzetükről és egy sor egyéb, ide kapcsolódó kérdéssről. Az elhúzódozó adatfelvételi és adatfeldolgozási időszak után jelenleg az összegyűjtött információk értékelése és elemzése folyik. A vizsgálat eredményeiből folyamatosan kerülnek napvilágra átfogó ország-tanulmányok és részproblémákra koncentráló összehasonlító vizsgálatok, konferencia-előadások.¹

Ennek az írásnak a célja az, hogy a magyar szakmai közönséget, de az érdeklődő szélesebb köröket is megismertesse nem csak a kutatás létezésének tényével, módszertanával és főbb sajátosságaival, hanem annak néhány fontosabb eredményével is. Magyarország – sajnálatos módon – nem szerepelt a vizsgált országok között. Közvetlenül megfeleltethető magyar adatok hiányában így természetesen nincsen mód arra, hogy a kutatás eredményeiből kirajzolódó nemzetközi térképen a magyar felsőoktatást és diplomás munkaerőpiacot nagy precizitással elhelyezzük. Bízunk azonban abban, hogy ez az összefoglaló kiindulópont szolgálhat majd olyan elemzések számára, amelyek hasonló magyar adatoknak a nemzetközivel való közelítő összevetését célozzák.²

1 Az eddig elkészült elemzések legutóbb 2001 júliusában frissített listáját a <http://www.uni-kassel.de/wz1/TSEREGS> webcímen, a „Reports and Publication” mutató alatt lehet megtalálni. Ugyanezen a címen számos egyéb információ is hozzáférhető a vizsgálatmal kapcsolatban.

2 E tanulmány szerzője jelenleg a nemzetközi kutatás nagy-britanniai szegmenséért felelős londoni intézet, a Centre for Higher Education Research and Information kutatója. Bár az adatfelvétel idején nem volt még az intézet munkatársa, a brit adatok feldolgozásában és másodelemzéseiben már aktívan részt vett. Jelen írás ennek megfelelően nem csupán a nyilvánosan hozzáférhető kutatási adatokra támaszkodik, hanem a szerző saját, másol nem közölt elemzéseire is. Az angol felsőoktatás-kutatásban szerzett tapasztalat magyarázza azt, hogy a jelen tanulmányban bemutatott példák és háttérinformációk között helyenként kiugróan nagy arányban szerepelnek brit eredetűek.

A vizsgálat

A hivatalosan „Felsőoktatás és a diplomások foglalkoztatása Európában” (Higher Education and Graduate Employment in Europe), illetve „Karrierök felsőoktatás után – egy európai vizsgálat” (Careers after Higher Education: a European Research Study – „CHEERS”) címet viselő kutatás a Kasseli Egyetem kutatócsoportjának irányításával zajlott.³ Résztvevő országok voltak Ausztria, az Egyesült Királyság, Finnország, Franciaország, Hollandia, Németország, Norvégia, Olaszország, Spanyolország, Svédország, valamint a kelet-közép európai blokkból Csehország, Európán kívülről pedig Japán.

A nemzeti mintákat az 1994 ősze és 1995 tavasza között diplomázott fiatalok⁴ csoportjából választották ki, így biztosítva, hogy a munkaerőpiacra való átmenet körülbelül negyedik évének állapotát tükrözzék az adatok. Ezzel az időzítéssel kívánták számításba venni azt, hogy a diploma megszerzése utáni első évek sok esetben erősen átmeneti jellegűek: szakmai továbbképzéssel, magasabb akadémiai fokozatok megszerzésével, állásról-állásra vándorló „helykerezéssel”, vagy éppen külföldi utaztatással, munkavállalással, tapasztalatgyűjtéssel telnek.

A kérdőíveket a legtöbb országban postán juttatták el a mintatagokhoz, majd emlékeztető levelek kiküldésével igyekeztek biztosítani a jobb visszaküldési arányt. A ténylegesen elért válaszadási arányok végül körülbelül 25 és 40 százalék között mozogtak az egyes országokban. A minták torzulását utólagos súlyozással (általában nem, oktatási szak, esetleg intézménytípus szerint) korrigálták. A megvalósult mintanagyság minden országban meghaladta a 3000 főt.⁵

Főbb kutatási célok

A vizsgálat alapvetően azt a kérdést igyekezett feszegetni, hogy miként tudják a fiatal, felsőoktatásban végzett szakemberek megtalálni helyüket abban a környezetben, amelyet 90-es évekre erőteljesen átrendeződött felsőoktatási rendszer és diplomás munkaerőpiac teremtett.

Milyen átrendeződésről van itt szó? A felsőoktatás oldaláról mindenekelőtt a *tömegessé válás* folyamata a meghatározó. A tendencia nagyságrendjét jól érzékelteti, hogy 1995-ben Spanyolországban több mint négyszer annyian, Norvégiában, Ausztriában, Finnországban és az Egyesült Királyságban két és fél-háromszor annyian, míg például Csehországban, Olaszországban, Hollandiában és Svédországban mintegy kétszer annyian szereztek felsőfokú végzettséget, mint 20 évvel korábban.⁶ A következmények és a felmerülő problémák között itt most csak címszavakban emelem ki azokat, melyek felsőoktatás és munkaerőpiac kapcsolata szempontjából legégetőbbek, és melyek a kérdőíves vizsgálatnak is középpontjába kerültek.⁷ Ezek a felsőoktatás intézményrendszerének bővülése új szakok és új intézmények/intézménytípusok megjelenésével; a diákok és friss-diplomások társadalmi és demográfiai összetételének erőteljes változása, heterogénné válása; a diplomás túlkínálat valamint a diplomák munkapiaci és társadalmi leértékelődésének elvi lehetősége.

3 A vizsgálatot a Kasseli Egyetem (Universität Gesamthochschule, Kassel) kutatóintézete, a Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung koordinálta. Az intézet és egyben a nemzetközi kutatás vezetője Ulrich Teichler.

4 „Diplomázott” = felsőoktatási (tercier szektor-béli) intézményben, vagyis egyetemen vagy egyetemi fokozatú intézményben, amely minimum 3 és maximum 6 éves képzést nyújtott, első szintű felsőfokú végzettséget (first degree) szerzett.

5 A kérdőíves vizsgálatot minden országban kiegészítette egy sor személyes interjú egyrészt a mintában szereplő diplomásokkal, másrészt pedig munkaadókkal. Az interjúk célja az volt, hogy részletesebb, oksági összefüggéseket jobban megvilágító információkkal egészítsék ki a kérdőívekből nyert, kvantitatív adatokat.

6 Forrás: UNESCO

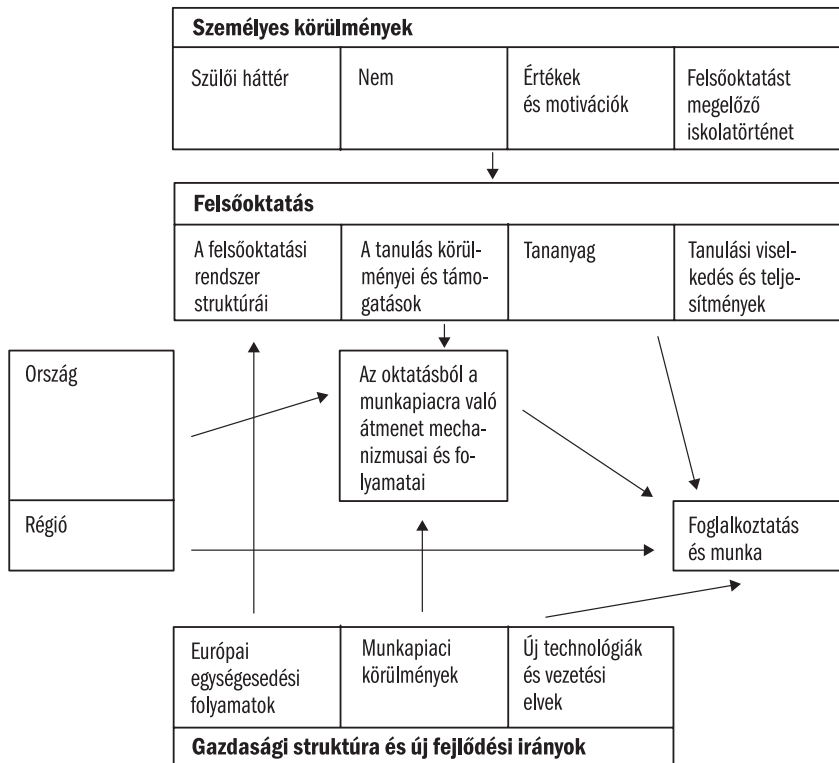
7 A felsőoktatás tömegesedésének folyamatáról és annak következményeiről bővebben lásd pl. Hrubos 2000.

A munkaerőpiac oldalán az oktatási rendszer változásaihoz képest exogén tényezők közül a vizsgálat készítői az egyes európai országokban jelentkező általános foglalkoztatási nehézségek következményinek hatását kívánták vizsgálni, valamint azt a kérdést, hogy hogyan képes az oktatási rendszer felkészíteni a diákokat a szervezeti, piaci és technológiai környezet állandó változására, arra a rugalmasságra és adaptációs készségre, melyeket a modern gazdaság a munkavállalóktól megkíván. A felsőoktatás tömegessé válásától nem elválasztható, szintén vizsgált munkapiaci tényező még a hagyományos „diplomás munkakör” fogalmának szükségszerű ártérteleződése, kiszélesedése.

Mindezeknek a kérdéseknek országok közötti összehasonlító vizsgálatát különösen időszerrév tette az európai integráció folyamata, amely természetesen felveti a rendszerek közötti megfelelés és átjárhatóság problémáját is – mind a felsőoktatási intézmények mind pedig a munkaerőpiacok szintjén. Bár a felsőoktatás nem tartozik az Európai Unióban egységes irányítás és szervezés alá vont rendszerek közé, a tagországok közötti együttműködést, a tapasztalatok megosztását és a diákok valamint a képzett munkaerő nemzetközi mobilitását a szervezet kívánatosnak tartja és történnek is lépések e célok elérésére.⁸

A vizsgált folyamatok összefüggéseit az alábbi ábrában foglalták össze a kutatók.

1. ábra: A vizsgálat koncepcionális kerete



Forrás: <http://www.uni-kassel.de/wz1/TSEREGS>

8 <http://europa.eu.int/comm/education/higher.html>

A felvázolt kutatási problémák összetettsége alapján nyilvánvaló, hogy tematikájában a vizsgálat meglehetősen ambiciózus volt.⁹ A kérdőív összesen 10 nagyobb kérdés-blokkot tartalmazott, melyek az alábbi témákat igyekeztek körüljárni: felsőoktatás előtti iskolatörténet; felsőfokú tanulmányok; munkakeresés és foglalkozás-történet; jelenlegi munkahely; képességek és azok hasznosulása a munkában; kapcsolat a felsőfokú tanulmányok és a végzett munka között; munkaelégettség és értékek; további tanulmányok; társadalmi és demográfiai háttér; a felsőfokú tanulmányok visszatekintő értékelése.

A következőkben a fent már említett főbb kutatási kérdések közül emelek ki néhányat, hogy a problémát részletesebben kibontva, kontextusba helyezve mutassam be az odavágó főbb vizsgálati eredményeket. A gazdag információhalmazból való válogatásom valamelyest esetleges persze, de azért nem teljesen véletlenszerű. Elsősorban arra a kérdésre keresem a választ – vagy inkább a válaszokat –, hogy mit nyújt és mit nyújthat a felsőfokú végzettség akkor, amikor diplomások hatalmas tömege hagyja el az egyetemeket, és keresi helyét a munkaerőpiacon csakúgy mint a szélesebb társadalmi környezetben. Makrostatistikákból is tudjuk azt, hogy a tömegesedési tendenciák ellenére a felsőfokú végzettséggel rendelkezők számottevő munkapiaci (kereseti és munkanélküliség-béli) előnyökkel rendelkeznek a náluk kevésbé iskolázottakhoz képest.¹⁰ A kérdőíves adatfelvétel segítségével én itt most azt vizsgálom, hogy mik azok a diplomához kapcsolódó (vagy kapcsolódni vélt) értékek, melyek révén ezek az előnyök megszerezhetők, illetve, hogy melyek azok a tényezők, amelyek diplomás és diplomás között különbséget tesznek az ezekért az előnyökért folytatott versenyben. Megmutatom végül azt is, hogy milyen válaszok olvashatók ki a vizsgálati eredményekből a felsőfokú végzettségnek a munkaerőpiacon kívüli hasznosulásával kapcsolatban.

Céлом nem annyira a nemzeti adatok részletes elemzése, összehasonlítása ezen dimenziók mentén, hanem inkább az, hogy a vizsgálati eredmények kapcsán felvillantsam azokat a főbb problémákat, amelyek a felsőoktatás társadalmi és gazdasági szerepét tárgyaló szakértői és politikai diskurzusokban ma Európában előkelő helyet foglalnak el.

Diplomás túlkínálat?

Általánosan elfogadott az a nézet, hogy a kiemelkedő intellektuális képességeket igénylő állások száma nem növekedett a diplomások számával egy ütemben az elmúlt évtizedek során (*Teichler 2000*). Nyilvánvaló tehát, hogy egyre növekvő arányban dolgoznak felsőfokú végzettségűek olyan állásokban, melyeket hagyományosan nem volt szokás diplomásokkal betölteni. A munkaerő ilyenfajta túlképzésének jelentőségét és nagyságrendjét nehéz megítélni. Bár elvileg a munkaerő túlképzése gazdaságilag nem hatékony, és az oktatási rendszer és a munkapiaci igények gyenge illeszkedésének lehet jele, a kérdés ennél valójában jóval összetettebb. Először is egyáltalán nem nyilvánvaló, hogy mi tekinthető diplomát igénylő feladatkörnek. A „hagyományosan diplomások által betöltött” állásokból kiinduló definíció szükségszerűen szűkre fogja szabni kört. Hagyományosan nem diplomás feladatkörben egy magasabban képzett munkavállaló termelékenysége nagyobb lehet, így foglalkoztatása hatékonyabb, mint egy diplomával nem rendelkező (*Galasi et al 2001*). Az erre a jelenségre épülő részben tudatos folyamat a hatáskörök kiszélesítése, a felelősségek megnövelése hagyományosan nem „diplomás” pozíciókban (*pl. Mason G. 1996*), ezzel mintegy diplomás szintre emelve korábban alacsonyabb végzettséggel betölthető állásokat.

⁹ Ez jól megmutatkozik a kérdőív terjedelmében, amely Nagy-Britanniában például elérte a 24 oldalt.

¹⁰ OECD, Education at a Glance

Brit vizsgálatok ugyanakkor azt is mutatják, hogy a munkaadók a felsőfokú végzettséget egyre nagyobb mértékben alkalmazkodási, szervezési, elemzési, döntéshozói és nem utolsósorban tanulási képességek általános mutatójának tekintik és az állások nagy százalékának betöltéséhez elengedhetetlennek tartják. Ez a tendencia teszi konkrét tárgyuktól függetlenül piacképessé az olyan, „általános” szakokon szerzett bizonyítványokat, mint a történelem vagy a filozófia. További következmény, hogy a diploma olyan esetekben is az állás megszerzésének előfeltétele, vagy legalább azt elősegítő tényező lehet, amikor a feladat ellátása valójában nem igényel különösebben összetett képességeket.

Ilyen módon nem meglepő, hogy a „diplomás állás” fogalma erősen kitágult. Az esetek egy részében e mögött a feladatok komplexitásának valódi fokozódása áll, még gyakrabban talán viszont az, hogy a tömegessé váló diploma a felsőfokú végzettség mint általános alapkövetelmény elterjedését hozta magával a munkakörök változása nélkül.

Az alábbi táblázat többféle kritérium alapján mutatja be a diplomás túlképzés helyzetét – ahogyan azt a CHEERS vizsgálat láttatja. Az adatok a diploma megszerzése után három és fél, négy évvel rögzítik az 1995-ben végzett diplomások munkapiaci pozícióját. Az első oszlopban az ekkor állást keresők arányát adjuk meg, a teljes vizsgált népesség arányában. A további statisztikák ezután már az állásban lévőkre vonatkoznak. A második oszlopban a képzettségi szint és a munkakör megfelelésének egy lehetséges objektív mutatóját, a vezetői, professzionális illetve kiegészítő professzionális munkaköröket betöltők arányát közöljük. A következő oszlopokban szubjektív mérőszámok láthatóak. Először azok aránya, akik úgy ítélték meg, hogy az általuk betöltött munkakörben szükség van diplomára, majd pedig azoké, akik egy 5-fokú skálán 4-es vagy 5-ös értékkel jellemezték a felsőfokú tanulmányaik során szerzett tudás hasznosságának mértékét.¹¹

1. tábla: A diplomás túlképzés illetve alulfoglalkoztatás néhány mutatója (%)

	Állást keres	Vezetői/professzionális/kiegészítő professzionális állásban	„Szükséges a diploma”	„A felsőoktatásban szerzett tudásom jól hasznosul”
Olaszország	5	91	68	49
Spanyolország	10	77	71	48
Franciaország	7	90	67	28
Ausztria	4	98	74	55
Németország	2	95	73	42
Hollandia	2	93	85	51
Nagy-Britannia	3	89	76	49
Finnország	2	98	87	69
Svédország	1	n.a.	90	61
Norvégia	1	99	91	74
Csehország	2	88	86	55
Japán	4	64	65	22

Forrás: CHEERS adatok

¹¹ A kérdések pontos szövege (magyarra fordítva): „Milyen iskolai végzettség szükséges az Ön munkájának végzéséhez? Magasabb végzettség, mint amit elértem 1995-ben (éppen az a végzettség) alacsonyabb, vagyis középfokú végzettség (semmilyen középfokú végzettség) sem szükséges” „Milyen mértékig használja Ön munkájában azokat a tudásokat/képességeket, melyeket a felsőfokú tanulmányai során szerzett? 1=egyáltalán nem; 5=nagyon nagy mértékben”.

Az állást kereső pályakezdő diplomások aránya az ugyanazon évben végzetek százalékában a diplomázás után 3–4 évvel a legtöbb vizsgált országban nem haladja meg az 5 százalékot, sőt általában jóval alatta marad annak. Kiemelkedően magas, 10 százalékos értéket csupán Spanyolországban vesz fel, ahol nem csupán az általános munkanélküliségi szint, de a diplomásoké is jellemzően magas nemzetközi összehasonlításban.¹² A magas munkanélküliségi arány ráadásul ez esetben azzal jár együtt, hogy sok diplomás vállal munkát hagyományosan diplomát nem igénylő állásokban. Az International Standard Occupational Coding (ISCO) felosztást használva ilyennek tekinthetők a hivatalnoki vagy ügyintézői, a kiskereskedői, a szakmunkás, a gépszereelői és az egyéb alapfokú foglalkozások betöltői. Spanyolországban az állásban lévő vizsgált pályakezdőknek összesen 23 százaléka dolgozott ilyen munkakörökben, illetve ezek közül legnagyobb részét valamilyen hivatalnoki vagy kereskedői beosztásban. Olaszországban és Franciaországban viszont a viszonylag magas munkanélküliségi arányokhoz nem tartoznak kiemelkedő túlképzettség-mutatók.

A végzettségi szint és a munkakör megfelelésének meghatározására alkalmazott szubjektív mutatók azután megint némileg eltérő, bár azért az ISCO kategóriák által nyújtottól nem teljesen független képet adnak a túlképzettség helyzetéről. Alapvetően mindenhol kevesebben vélik úgy, hogy munkakörükben szükség van a diplomára, mint ahányan az ISCO főcsoportok „felsőbb” kategóriáiba tartoznak. Ennek ellenére azért a fiatal diplomások többsége kivétel nélkül mindenhol úgy érzi, hogy munkaköréhez szükséges a felsőfokú végzettség. Általában több pályakezdő diplomás vélekedik így az észak-európai országokban – Norvégiában, a svédoknál és Finnországban, de ehhez hasonlóan, 90 százalék körül alakul a mutató Csehországban is. Délen viszont, Spanyolországban, Olaszországban és a franciáknál is jóval ritkább a munkakör és a végzettségi szint megfelelésének érzete (67–71 százalék), azt sejtetve, hogy a munkanélküliséggel való nagyobb fenyegetettség is hozzájárulhat ahhoz, hogy diplomások olyan állásokat vállaljanak, melyek valójában nem igénylik a végzettségüket.

Az a vélemény, hogy az oktatásban szerzett tudás jelentős mértékben hasznosulna a munka elvégzésében, jóval kevésbé általános, mint a diploma szükségességének érzete. Ez a jelenség összhangban van azzal, hogy a munkaadók a diploma tárgyától sokszor teljesen függetlenül is, a diplomának az intellektuális képességeket előrejelző tulajdonságában bízva alkalmazzák a felsősokú végzettségű munkaerőt. Vagyis az állás „diplomát igénylő” volta sokszor nem feltétlenül az egyetemen megszerezhető tudás közvetlen hasznosulásában nyilvánul meg.

Különösen így van ez azokon a felsőoktatási szakokon, melyek természetüknél fogva kevésbé szorosan kapcsolódnak egy konkrét szakmához, munkapiaci szakterülethez. Ezek közé az „általános” és/vagy „nem szak-jellegű képzést adó” [Non-vocational] szakok közé sorolhatók a nálunk bölcsész szaknak nevezett tárgyak, úgy mint a humán szakok, társadalom- és természettudományok, matematika. Bár a tendencia jelentősége országonként eltérő, ezeket a diplomákat a munkaadók sokszor nem mint egy adott munkára való felkészültség igazolását, hanem mint általánosan magas intellektuális képességek jelzését tekintik és birtokosaikat diplomás munkakörök igen széles körében alkalmazzák. Sok helyen azonban célzott munkahelyi képzés előzi meg ilyenkor a tényleges foglalkoztatást.

A vizsgálat tanulságai szerint például a társadalomtudományi szakon végzett hallgatóknak mindössze 24 százaléka helyezkedett el olyan állásban, melynek betöltéséhez éppen az ő szakja volt a leginkább megfelelő. 51 százalékuk viszont azt nyilatkozta, hogy egy másik szak ugyanolyan jó lett volna, 11 százalék olyan állásban volt, amihez egy másik szak hasznosabb lett volna, végül pedig 14 százalék munkakörében nem volt jelentősége a tanult szaknak. Némileg

¹² A diplomás munkanélküliségre ható tényezőkről lásd Vámos 2000.

más arányokkal, de hasonló tendenciák jellemezték a humán szakok és a természettudományok friss-diplomásait is, míg például a jogászoknak 60 százaléka közvetlen szakterületén maradt és 27 százalék választott olyan pályát, ahol egy másfajta végzettség is jó lett volna. Ugyanakkor mindössze 5 százalékuk került olyan állásba, ahol egy másik szak jobban használható lett volna és 8 százalék esetében nem volt jelentősége a képzés jellegének.

Nyilvánvaló, hogy az általános szakok súlya a szakképzettséget nyújtó, specializált szakokhoz (mérnök-, orvos-, tanárképzés, jog, számítástechnika) képest erősen kihathat felsőoktatás és munkaerőpiac kapcsolatára. Valójában a pályakezdő diplomások munkapiaci tapasztalatainak nemzeti eltérései mögött sok esetben a felsőfokú képzés szakstruktúrájának különbségei állnak.

Az alábbi táblázat a CHEERS vizsgálatban részt vevő pályakezdő diplomások elvégzett szakok szerinti összetételét mutatja be a különböző országokban.¹³

2. tábla: Az 1995-ben felsőoktatásban végzett diákok elvégzett szakok szerinti százalékos összetétele a különböző országokban.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Olaszország	17	10	9	17	11	17	1	15	2
Spanyolország	10	20	4	18	10	13	4	11	10
Franciaország	19	26	19	8	1	10	6	12	1
Ausztria	8	10	6	18	13	16	4	12	14
Németország	11	10	11	25	7	20	3	7	7
Hollandia	10	15	2	21	9	20	3	5	15
Nagy-Britannia	30	13	13	14	8	10	3	4	6
Finnország	17	14	8	21	8	13	2	4	15
Svédország	8	9	4	20	11	24	3	4	18
Norvégia	6	13	5	25	26	4	2	6	14
Japán	18	22	5	21	4	14	1	10	6

1 Humán szakok és művészeti képzés; 2 Társadalomtudományok; 3 Természettudományok és matematika;

4 Mérnökképzés; 5 Orvostudomány; 6 Üzleti és adminisztratív képzés; 7 Számítástechnika; 8 Jog; 9 Oktatás, tanárképzés.

Forrás: CHEERS adatok.

Látható, hogy nem csak a két nagy szakcsoport egymáshoz viszonyított súlya, de a konkrét szakok részaránya is jelentős szóródást mutat az egyes országok között. Messze kiemelkedő az általános szakok szerepe a francia rendszerben, ahol a 1995-ben diplomázottak kétharmada valamilyen klasszikus, bölcsész jellegű képzést kapott. Nem véletlen tehát, hogy Franciaországban a friss-diplomások 28 százaléka nyilatkozta csupán, hogy a felsőoktatásban szerzett tudásának jó részét hasznosítani tudja a munkahelyén. A skandináv országokban viszont, ahol egyértelműen a specializált szakképzések dominálnak, mindenhol 60 százalék fölött alakult a

¹³ A szakok csoportosításánál a Standard Nemzetközi Oktatás Klasszifikációs Rendszer (ISCED) szakcsoportosítást vettük alapul. Nem szabad figyelmen kívül hagyni, hogy mint a legtöbb standard kategorizáció, a szakok csoportosítása is lényeges országon belüli és országok közötti különbségeket fed el. Felvetődhet, hogy a szakstruktúrát szerencsésebb lenne makroadatokat alapján bemutatni, nem pedig a kérdőíves felvétel megoszlásaira támaszkodni. Azért döntöttünk mégis ezeknek az adatoknak a felhasználása mellett, mert a statisztikai adatközlésekben használt csoportosítások általában nem teszik lehetővé az itt alkalmazott „általános vs. speciális” szakok szerinti kettébonthatást.

tudás széleskörű felhasználásáról beszámoló aránya. A többi ország (Japánt kivéve) a két szélsőség között helyezkedik el mindkét tekintetben.

A megszerzett tudás konkrét felhasználásának vizsgálata tehát nem annyira a túlképzés helyzetét, mint inkább a különféle diplomák felhasználhatóságának rugalmasságát jelzi. Azokban az országokban, ahol hagyománya van a konkrét képzési területen kívüli munkavállalásnak és a munkavállalók nyitottak a szellemi rátermettségüket akadémiai környezetben már bizonyított fiatalok alkalmazására függetlenül attól, hogy mi volt a képzés konkrét tárgya, az egyetemi képzés nem ilyen direkt módon hasznosul a munkaerőpiacon.

A diploma nem elég?

Hogy az egyetemen megszerzett tudáson kívül (vagy sokszor helyett) mégis mi mindenre van szükség egy állás megszerzéséhez a friss-diplomás munkapiacán, azt a következő táblázatból jobban megérthetjük. Itt azt mutatjuk be, hogy a vizsgálatban részt vevő pályakezdeők szerint mekkora jelentősége volt egyes szempontoknak akkor, amikor a végzés utáni első állásukat megkapták.

3. tábla: Az első állás megszerzésében szerepet játszó szempontok fontossága (a 4-es és 5-ös értéket választók százalékos aránya az ötfokú skálán, ahol 5=nagyon fontos, 1=egyáltalán nem fontos)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Nagy-Britannia	54	39	41	30	23	10	9	40	45	81
Olaszország	70	37	21	10	19	11	25	35	21	58
Spanyolország	68	25	20	29	16	11	26	42	29	61
Franciaország	69	8	52	18	19	21	27	40	26	74
Ausztria	77	17	49	16	17	16	31	47	29	80
Németország	77	42	55	29	16	13	24	44	27	78
Hollandia	68	11	50	17	15	13	20	36	28	84
Finnország	85	34	54	22	24	17	40	37	32	75
Svédország	78	24	29	23	23	17	23	19	49	81
Csehország	78	25	31	15	26	15	42	57	29	57
Japán	37	28	16	5	41	8	13	17	27	80

1 Elvégzett szak; 2 Vizsgák/diploma eredménye; 3 Tanulás mellett szerzett munkatapasztalat; 4 Tanulás megkezdése előtt szerzett munkatapasztalat; 5 Az egyetem (főiskola) hírneve; 6 Külföldön szerzett tapasztalatok;

7 Idegennyelv-tudás; 8 Számítógép-használói tudás; 9 Ajánlások, referenciák; 10 Személyiség

Forrás: CHEERS adatok

A felsorolt tényezők közül két szempont van, melynek súlya megelőzi minden másét és a diplomások nagy többsége számára alapvető kritériumként jelentkezik munkába álláskor. Ezek az *elvégzett szak* és a *személyiség*. (Japán az egyetlen kivétel, ott ugyanis az elvégzett szak jelentősége erősen háttérbe szorul nem csak a személyes tulajdonságoké mögött, de bizonyos mértékig az egyetem reputációjához viszonyítva is.)

Az elvégzett szak szerepét már tárgyaltuk. Bár az országok közötti különbségek nem feltétlenül kiugróak, ami jelzi, hogy a képzés tárgya azért akkor is játszik valamilyen szerepet az elhelyezkedéskor, amikor szak és munkakör közötti megfelelés nem tökéletes, nagy vonalakban igaz az, hogy az általános szakok magas aránya inkább egyéb szempontok előtérbe kerülésével jár együtt.

Tíz ország közül hatban a *személyiség* a leggyakrabban említett kiválasztási tényező volt a diplomások munkába állásakor. A kategória így persze meglehetősen homályos, erősen összetett és valószínű, hogy ahány válaszadó, annyiféle dolgot érthettek rajta. Nem véletlen azonban, hogy a fogalom bekerült a kérdőívbe mint válaszlehetőség, és az sem, hogy ennyire sokan jelölték, hangsúlyozták a jelentőségét.

Bár szisztematikus elemzés nem született a témában, elterjedt vélemény, hogy a személyes tulajdonságok jelentősége a munkavállalásban az elmúlt évtizedekben együtt növekedett a diplomások számának emelkedésével és együtt alakult a fő munkaadó szervezetek és intézmények szervezeti átrendeződésével (pl. *Brown & Scase 1994*).

A gazdaságban alkalmazott technológiák fejlődésének sebessége, a piaci változások intenzitása és a szervezetek folyamatos alkalmazkodási kényszere sok szakterületen visszaszorítja a konkrét tárgyi tudás birtoklásának jelentőségét, és előtérbe emelte bizonyos személyes tulajdonságokét. Ebből kiindulva érthetővé válik az a hasonlóság, amellyel a legkülönbözőbb szakmák munkaadói nyilatkoznak arról, hogy mit várnak fiatal diplomás alkalmazottaiktól. A munkahelyi légkörbe való rugalmas beilleszkedés képessége, a kiemelkedő kommunikációs készségek (írásban és szóban), a csapatmunkára való alkalmasság, a kezdeményezőkétség és a problémamegoldó képesség számtalan különböző állás kapcsán visszatérő, alapvető készségek és személyiségjegyek, melyek megléte vagy hiánya könnyen felülírhatja a tanult tárgy vagy a diploma-jegy alkalmasságát vagy éppen alkalmatlanságát.

Érthető az is, hogy a növekvő diplomás-kínálattal szembesülő munkaadók az alapvető formális kritériumok (úgy mint a megfelelő tárgyból szerzett diploma birtoklása, az elfogadható vizsgaeredmények) meglétén túl egyre inkább további előnyök bizonyítását várják a sikeres jelölttől. Sok-tucat, formálisan hasonló pályázatból válogatva meghatározó döntési tényezőkké válnak személyes kvalitások, melyek meglétét a pályázóknak sokszor olyan jelekkel kell bizonyítaniuk, mint valamilyen kreativitást igénylő hobbi gyakorlása, egy önállóan szervezett külföldi túráról szóló beszámoló, egyetemi szervezetekben való aktív szerepvállalás vagy éppen egy frappáns válasz arra a kérdésre, hogy „Mi volt életének eddigi legnagyobb teljesítménye?”.

Nagy-Britanniában, ahol az adatfelvételben megkeresett diplomások közül másfélszer annyian érezték döntőnek a személyiség szerepét mint ahányan az elvégzett szakét, a kulcsfontosságúnak tartott személyiségjegyek fejlesztését sokszor célzott programok igyekeznek a felsőoktatási intézményekben elősegíteni. Hogy ilyenfajta programok sikeresek lehetnek-e egyáltalán, azt erősen megkérdőjelezzik azoknak a szerzőknek a munkái (így pl. *Brown és Scase 1994*), akik a hagyományosan középosztályi értékek és kulturális készségek számonkérését látják megerősödni egy olyan társadalomban, amelyben a középosztályok előnyeinek újratermelését az oktatási rendszer önmagában már nem képes biztosítani. Erősödő és részben kutatásokkal is alátámasztott félelem, hogy ahogyan a formális, iskolarendszerben megszerezhető tanúsítványok mellett kulturálisan meghatározott képességek, készségek meglétét kell bizonyítani, hátrányba kerülhetnek a rosszabb társadalmi körülmények közül indulók, vagy éppen az etnikai kisebbségek tagjai (pl. *Blaskó et al 2002*). Az iskolai esélyegyenlőtlenségek mellé így a társadalmi újabb formái csatlakoznak, illetve részben kiváltják azokat.

További, jelentős „pluszpontokat” lehet szerezni egy állásért folytatott küzdelemben korábbi *munkatapasztalat* bizonyításával, bár mint látjuk, a nemzeti eltérések jelentősek ezen a téren. A munkatapasztalattal rendelkező jelölt előnyei jól érthetőek. Ezek a korai munkaalkalmak lehetőséget teremtenek a munkahelyeknek az iskolaitól eltérő kultúrájának megismerésére, praktikus készségek-képességek, sőt személyiség-elemek (így például az önbizalom) megerősítésére, és annak megtapasztalására hogy hogyan lehet az iskolai környezetben megszerzett tudáselemeket más körülmények között alkalmazni (*Harvey 1999*). A munkatapasztalat

sokszor a képzési program része, ám nem ritka persze az sem, hogy a diákok nem szervezett formában, a szünidőkben vagy éppen a tanítási év alatt vállalnak későbbi előmenetelüket segítő munkát.

A felsőfokú képzés *előtti* munkatapasztalat jelentősége nem utolsó sorban attól függ, hogy milyen a diákok életkori összetétele, vagyis hogy milyen sokan rendelkezhetnek egyáltalán közülük korábbi karrierrel. Nem véletlen, hogy kiemelkedően sokan jelezték e tényező fontosságát Nagy-Britanniában, ahol minden ötödik 1995-ben végzett hallgató idősebb volt 25 évnél, amikor egyetemre kezdett járni. Németországban és Spanyolországban viszont, ahol szintén gyakori a korábbi munkavégzésre való hivatkozás, inkább csak a felsőfokú tanulmányok néhány éves elhalasztása a jellemző. A tanulmányok megkezdésének néhány évvel való elhalasztása a tanulóévek és a munkakezdés közötti határok elmosódásával, a tanulmányi döntések gyakori elhalasztásával, a „fiatal kor” lezárásának kitolódásával függ össze. A késő húszas éveikben járók és még idősebbek felsőfokú képzése az „élet hosszigan tartó tanulás”-t támogató programok kiemelt célkitűzése, amely ráadásul összhangban van a hallgatólétszám növelésért küzdő oktató-intézmények céljaival is.¹⁴

Az *intézmény hírnevének* fontossága tulajdonképpen meglepően alacsony különbséget mutat az országok között. Ennek talán az a magyarázata, hogy e tényező súlya nem csupán a felsőoktatási szektor hierarchizáltságának fokától függ (amely egyébként számottevő különbségeket mutat az országok között), hanem attól is, hogy mekkora a szektor privilegizált szegmense, vagyis hogy egy-egy év végzettjei között milyen arányban vannak olyanok, akik a munkaadók által előnyben részesített intézmények valamelyikében végeznek.

Felkészülés a munkába állásra és semmi más? – Konklúzió helyett

A CHEERS vizsgálat alapvető kutatási kérdései és megközelítésmódja nyilvánvalóan a munkapiaci helytállásra való felkészítést helyezi előtérbe a felsőoktatás funkciói közül. Ez a kutatói hangsúly-választás jól megfelel annak az általános politikai és döntéshozói hangulatnak, valamint gazdasági érdekszernek, amelyek a felsőoktatás képét a modern társadalmakban alapvetően befolyásolják.

Az oktatási rendszer és benne a felsőoktatás szerkezetének megfeleltetése a munkaerőpiac igényeinek alapvető gazdasági és társadalmi érdek, amely megjelenik nemzeti oktatáspolitikai koncepciókban és a felsőoktatás feladatait megfogalmazó nemzetközi dekrétumokban is egyaránt. A lakosság „munkapiaci alkalmazhatóságának” biztosítása és ezen keresztül a „gazdasági fejlődés”, a „nemzetközi versenyképesség” elősegítése igen előkelő helyen szerepelnek a modern felsőoktatással szemben megfogalmazott politikai és persze gazdasági várakozások sorában. Az ezen célok elérését elősegíteni igyekvő törekvések, mint például a szakképzés jelleghű felsőoktatás előtérbe kerülése, a nem szigorúan szakmai képzést nyújtó tárgyak kiszorulása a felsőfokú képzés bizonyos formáiból, a munkaadók által meghatározott készség-, képességigények sokszor mechanikus beépítése a tanmenetbe azonban növekvő ellenérzést váltanak ki a hagyományos felsőoktatás értékeit védeni próbáló szakemberekből, egyetemi oktatókból.

Bár ezekben az érvrendszerekben sokszor szétválaszthatatlanul egymásba ágyazódik státusfelfűtés és megalapozott szakmai vélemény, nem ritka azért a higgadt hangú elemzés sem. Az osztrák *Paul Kellermann (2002)* (aki egyébként maga is a CHEERS kutatócsoport tagja) például olyan értékek elsikkadására figyelmeztet, mint amilyen a tanulásra és megértésre serken-

14 Más kérdés, hogy újabb brit tanulmányok azt mutatják, hogy a tanulásba való befektetés munkaerőpiaci megtérülése ezeknél a korosztályoknál már korántsem egyértelmű, és hogy a munkaadók gyakran gyanakvással tekintenek az idősebb „friss-diplomásokra”. (pl. Blaskó és mások 2002, vagy Kate Purcell és kollégáinak vizsgálata: „Widening Access to Graduate Employment” – szóbeli közlés)

tő belső motiváló erő vagy a tudomány, a kutatás és a technológiai-szervezeti fejlődés átfogó ismerete és megértése, szemben az alkalmazott és közvetlenül hasznosítható tudással. Lee Harvey pedig már idézett előadásában (1999) úgy fogalmaz, hogy a felsőoktatás célja nem lehet a diákok pusztá képzése (training), hanem azt a feladatot kell vállalnia, hogy tudásukat, képességeiket, attitűdjeiket gazdagítsa úgy, hogy egyben felkészítse őket arra, hogy egész életükre kritikus, gondolkodó, tanuló emberekké váljanak.

A kutatás eredményei nem csak azt segítenek megvizsgálni, hogy a friss-diplomások tapasztalatai szerint mennyire képes a felsőoktatás megfelelni a különböző elvárásoknak, hanem bizonyos mértékig azt is, hogy mekkora ezen funkciók jelentősége a végzettek számára. A következő táblázatban először azok arányát adjuk meg, akik úgy érezték, az egyetem az ő esetükben maradéktalanul betöltötte a munkapiaci felkészítő szerepét, vagyis segített megfelelő állást találni. Ezután egy ennél átfogóbb (bár a fent felsorolt alternatív céloknak nem mindegyikét megragadó) oktatási cél elérését vizsgáljuk: azt a véleményt, hogy az egyetem elősegítette a (tágra értelmezett) személyes fejlődést. Végül az utolsó két oszlopban azt mutatjuk meg, hogyan értékelték a diplomások tanulmányaik hasznosságát összességében olyan hipotetikus döntési helyzetekre reagálva, melyekben az újrazedés lehetőségét latolgathatták.

4. tábla: Mit adott a felsőoktatás? (5-fokú skálákon a 4-es illetve 5-ös értéket megjelölők százalékos aránya különböző kérdésekre)

	Segített megfelelő állást találni	Elősegítette a személyes fejlődésemet	Ha újra dönthetnék, ugyanezt a szakot választanám	Ha újra dönthetnék, megint tanulnék
Olaszország	37	63	61	91
Spanyolország	49	64	66	84
Franciaország	47	59	66	95
Ausztria	62	65	69	86
Németország	64	72	66	86
Hollandia	69	78	65	96
Nagy-Britannia	52	78	61	94
Finnország	81	63	70	98
Svédország	85	77	64	97
Norvégia	89	74	68	95
Csehország	63	50	66	96
Japán	48	67	46	84

Forrás: CHEERS adatok

A diplomás munkavállalók körében korántsem általános az a tapasztalat, hogy a diploma hozzásegít egy jó állás megszerzéséhez. Csak a skandináv államokban van a pályakezdők többsége ezen a véleményen, míg Olaszországban, Spanyolországban, Franciaországban és Japánban a diplomásoknak csak kisebbsége számolt be erről. Az egyes országok közötti szóródás e tekintetben tehát meglehetősen nagy: a szélsőségeket egyrészt Olaszország képviseli 37 százalékos aránnyal, másrészt pedig Norvégia 89-cel.¹⁵

15 Ennél kedvezőbb képet kapunk a felsőfokú képzés és a munkapiaci igények megfeleléséről, ha a diplomások képességeit vizsgáljuk, pontosabban azt, amit ők maguk gondolnak azokról. Ötfokú skálán értékelve saját különböző képességeiket és készségeiket (összesen több, mint 30-at) a diplomázás idején és ugyanígy skálán jelölve, hogy mekkora szükség van ezekre a képességekre a munkahelyükön, meglepően kisszámú és kismértékű meg-nemfelelést vagyis képesség-hiányt találtak a kutatók (Blaskó 2002; Kellerman 2002).

Az egyetemnek a személyes fejlődésben betöltött szerepéről általában többen vannak meggyőződve, mint ahányan az állástalálást mint eredményt hangsúlyozzák. Ráadásul az országok közötti különbségek is mérsékeltebbek e tekintetben. Csehországot kivéve, ahol csak minden második diplomás tartotta jelentősnek az egyetemi évek alatt lezajlott személyiségváltást, mindenhol túlsúlyban voltak a számottevő fejlődésről beszámolóik. Ez a helyzet azokban az országokban is, amelyekben a munkapiacra való felkészítés sikerességét a többség megkérdőjelezi.

A tanulmányok átfogó értékelését célzó két kérdés válaszmegoszlásai egymástól erősen eltérő képet mutatnak. Ennek az az oka, hogy az előbbi kérdés specifikusan a végzett felsőoktatási kurzus megismétlését firtatja, míg a második ennél általánosabban a felsőfokú tanulmányok újrakezdését. Nem meglepő, hogy többen biztosak abban, hogy egyetemre menni jó döntés volt (84–98 százalék), mint ahányan a konkrét szakválasztást szerencsésnek tartják (46–70 százalék).

Számunkra most az az egyöntetűség a fontos, amellyel a frissdiplomások a felsőoktatási döntésük mellett kiállnak. A pályakezdőknek minden országban legalább 84 százaléka nyilatkozott úgy, hogy ha újrakezdhetné, megint tanulna, míg a tizenkét ország közül hatban ez az arány elérte a 95 százalékot. A legtöbb vizsgált országban tehát sokkal többen tartják hasznosnak felsőfokú tanulmányikat, mint ahányan úgy érzik, hogy abból egyértelmű munkapiaci hasznot húztak. Egy másik mutatót használva a vizsgálatból kiderül, hogy még azoknak a diplomásoknak is mintegy 87 százaléka újra a továbbtanulás mellett döntene, akik úgy érzik, egyáltalán nem teljesültek korábbi munkapiaci várakozásaik.

Ezek az eredmények világosan mutatják, hogy a diplomaszerezés hasznosságát maguk a (volt) diákok jóval szélesebben értelmezik, mintsem hogy kizárólag munkapiaci helyzetük javulását várnák tőle. A személyes fejlődés élménye – amely valószínűleg egy sor olyan, itt részletesen nem vizsgált tényezőt foglal magában, mint a világszemlélet formálódása, a látókör bővülése, vagy éppen értékes barátságok szövődése – akkor is a hasznos döntések körébe sorolja az egyetemi továbbtanulást, ha mindezek a tapasztalatok nem válthatók át mindent igényt kielégítő állásra.

Blaskó Zsuzsa

IRODALOM

- BLASKÓ Zs. (et ali) *Graduates from Disadvantaged Background in the Labour Market*. Centre for Higher Education Research and Information, London, mimeo.
- BLASKÓ, Zs (2002) Key skills: The graduate perspective. *Higher Education Digest*, 2002/1.
- BRENNAN J. (et ali) (2001) *The employment of UK graduates: Comparisons with Europe and Japan*. Higher Education Funding Council for England.
- BROWN, P. ÉS SCASE, R. (1994) *Higher Education and Corporate Realities: Class Culture and the Decline of Graduate Careers*. London: UCL Press.
- GALASI, P. – TIMÁR J. – VARGA, J. (2001): Pályakezdő diplomások a munkaerőpiacon I. *Magyar Felsőoktatás*, 2001/1–2.
- HARVEY, L. (1999): *New Realities: The Relationship Between Higher Education and Employment*. Keynote presentation at the European Association of Institutional Research Forum, Lund, Svédország.
- HRUBOS, I (2000): Új paradigma keresése az ezredfordulón. *Educatio*, 2000 tavasz, pp. 13–26.
- KELLERMANN, P. (2002): Self-Reported Competencies of Graduates and „Employability” as an Ideological Purpose for Higher Education in Europe. In: Workshop Documentation, Forum Bildung und Beschäftigung
- MASON, G. (1996) Graduate Utilisation in British Industry: The Initial Impact of Mass Higher Education. *National Institute Economic Review*. 1996 May.
- TEICHLER, U (2000) Graduate Employment and Work in Selected European Countries. *European Journal of Education*, Vol. 35, No. 2.
- VÁMOS D. (2000): A munkapiacra – diplomával. *Educatio*, 2000 tavasz, pp. 62–79.

SZEMLE

HOMO ACADEMICUS IN MEMORIAM PIERRE BOURDIEU (1930–2002)

Bourdieu vette egy párizsi filozófus tanári naplóját, amelyet négy éven át vezetett 154 leánytanulóról. Elemezte a szöveges értékeléseket, tartalmilag csoportosította őket, majd egybevetette a tanulók társadalmi származásával: a „kulturális tőkével”, amelyet hazulról hoztak. És minderről tanulmányt készített (1970). Megállapította, hogy a fiatalokról készült értékelések – a tartalmuk is, meg a megfogalmazásaik is – összefüggenek a hallgatók társadalmi származásával.

Bár abban az időben az ilyen elemzésekre másutt is volt példa (vö. pl. Lambert stb., *Manual to the Sociology of the School*. London, 1970), Bourdieu, mint általában, ezzel a kutatásával – nevezzük inkább tanulmányozásnak vagy vizsgálódásnak? – ismét úttörő volt. Miért nem lett egészen azzá? Miért esett ki szinte teljesen az oktatásszociológia, különösen is a felsőoktatás kutatásának abból a mintájából, amelyet ma művelünk? Talán ez a legfontosabb kérdés, amellyel ehhez a drámai műhöz – Bourdieu felsőoktatási szociológiájához – hozzáfoghatunk.

*

A *Homo academicus*, Pierre Bourdieu felsőoktatási szociológiája, mintegy két évtizeddel ezelőtt íródott (1984). A ma már klasszikusnak számító mű – amely nélkül kontinensünkön ma sem illik az értelmiségről nyilatkozni – eredetileg öt fejezetből állt. Az első fejezet bevezet a szerző különös és a megszokottól eltérő kutatási felfogásába, az akadémiai világ által teremtett és érvényesített hierarchiák elemzésébe. E kutatási felfogás jegyében a második fejezet az akadémiai világ konfliktusaival ismerteti meg. E konfliktusok révén lepleződik le az egyetem, amelyen belül – miközben az ún. kulturális tőkét származtatják át – jól kirajzolhatók a hatalom érvényesülési formái (harmadik fejezet). A negyedik fejezet az akadémiai világ önvédelméről szól. Azt mutatja be, hogy milyen eszközöket használnak föl a tudományos életben, hogy elkerüljék az ön-

és közleplezést. Az ötödik fejezetben („az igazság pillanata”) mégis tanúi vagyunk annak, ahogy a tudományos élet által teremtett és eljátszott látszatok lelepleződnek.

Négy évvel az eredeti megjelenés után Peter Collins fordításában Bourdieu könyve angolul is megjelent. Az angol változathoz a szerző utóiratot készített. Ebben – látnivalóan az angolul olvasók tudományos tapasztalataihoz igazodva – kiegészítette a tudományos látszatvilág hatalomközpontú leleplezését. Sorra vette a tanári tekintély, az egyetemi kifejezőmód és az angol világban elterjedt kollegiális önértékelés (egymás munkáinak elbírálása az adminisztráció kikerülésével) „játszmáit”; bemutatta, hogyan érvényesítik ezek révén is a társadalmi hatalmat. Az előszóban pedig, amelyet ugyancsak az angol változathoz írt, Bourdieu bevezet a tudományos világ strukturális antropológiai elemzésébe (Durkheim, Levi-Strauss), amely egészen eltér az angol-amerikai irodalomban megszokottól.

*

A válasz a bevezető kérdésre kézenfekvő. Bourdieu is úgy járt, mint sokan (talán a többség) az úttörők közül. Az út, amelyen elindult, annyira új és szokatlan, hogy nem volt mihez kapcsolni, nem volt hová beilleszteni. Amit a szerző mond, ma már csak keveseknek szól. A kevés kiválasztottnak.

A szerző mintha maga is érezte ezt. Könyve előszóiban hosszan küszködik azzal, hogy sportszerűe professzorként a professzortársairól írni. Vagy pontosabban: hogy a státus, amelyet egy szociológiai professzor elfoglal a felsőoktatásban, feljogosítja-e őt és képessé teszi-e arra, hogy objektívan elemezze azt a világot, melyből vétetett. Hosszú és kacskaringós ez a töprengés, amit az angolul nehézkes megfogalmazások is tükröznek. Érezni azonban, hogy ebben a könyvben készül valami. Egy mondanivaló, amit még nem mondott ki senki – vagy ha kimondta is, nem így és nem ilyen céllal.

Mi ez a kimondhatatlan mondanivaló, amitől *drámaira* sikeredett Bourdieu könyve? Hogy a világ, amely körülvesz minket – az akadémiai világ – látszat csu-

pán. Mögötte titkos erők munkálnak: a *hatalom* keresi kifejezési formáit és hatásmechanismusait. Egy rejtőző hatalom – a társadalmi erő –, amely az akadémiai látszatok mögött azért rejtőzhet el ravaszul, mert az akadémiai világ maga is tud róla, hogy csak látszatvilág. Sokan és sokat beszélnek róla, azt a látszatot keltve, mintha csak játék volna az egész. De a látszólagos idézőjelekkel, amelyeket beszéd közben mindegyre odatesznek, csak még jobban elleplezik a hatalom akadémiai érvényesítését.

Ezt a bonyolult mondanivalót – kibontani a hatalmat a maga akadémiai rejtjeleiből – Bourdieu sem tudta egykönnyen kimondani. Könyvét hosszan érlelte. Nemcsak a fent említett vizsgálódás – amely csupán egyike a függetlébéli meghökkenő elemzéseknek – mutatja ezt, hanem a hosszú utóirat is (az angol változatban), amely függetlébellel és jegyzetekkel a könyv mintegy negyedét teszi ki. S még inkább az alapvető élmény, 1968. 1968 újra meg újra visszatér, különös hangsúllyal a mű utolsó („A kritikus pillanat”).

A felsőoktatás mai kutatóinak már nem reveláció 1968, hanem történelem. Azoknak, akik átélték, nem történelem volt, hanem reveláció. A *Homo academicus* – amely persze nem 1968-ról szól (legalábbis szövegszerűen nem) – valószínűleg meg sem született volna, ha a szerző nem éli át a párizsi diáklázadást. Ha van dinamika a felsőoktatás mai kutatásaiban, akkor az legfőképpen az ún. expanzió; ha van benne konfliktus, akkor azt leginkább a globalizáció okozza. Az előző nemzedéknek más élményei voltak. Aki lázadó diákokkal egyszer is szembesült, az az iskolát – bármilyen fajtáját – többé nem fogja statikusan látni. Az erők minden társadalomkutatóra megrendítően hat.

Így hát nem véletlen, hogy Bourdieu angolszász kollégái – *Alvin Gouldner* vagy *Burton Clark*, hogy a felsőoktatási kutatók szakirodalmának legismertebbjét idézzük – deskriptív kategorizálással kísérleteznek (az oktatók csoportosítása kultúrájuk vagy az intézményi menedzsmenthez való viszonyuk stb. szerint). Első fejezetében Bourdieu más utat keres. Egész könyvét *égő, világitó* munkának nevezi, mert – akárcsak az általa idézett mandarinirodalom – ő sem csupán játszmat ír le, hanem a játszma szabályait.

„A társadalomtudomány csak akkor szakíthat az általánosan elfogadott rangokkal és fokozatokkal – és kerülhet el a csatározásokat, amelyeknek ezek a fokozatok és rangok az eszközei és eredményei is egyben –, ha magukat a fokozatokat és rangokat vizsgálja... A környezet, amelyet a társadalomtudomány tanulmányoz, a vetekező, nem egyszerű ellenséges rangsorolások objektivációja; olyan rangsorolásoké, amelyek valamennyien igaznak tartják magukat, és épp ezért vindikálnak maguknak jogot. Valamennyi egymással ve-

telkedő tudományos álláspont a fennálló társadalmi rendhez igazodva alakul ki, és eszerint szerveződik; vagyis az adott állásponhoz társuló hatalom megtartásának és átszarmaztatásának rendjéhez...” (13. old.). „Csak akkor kerülhetjük el, hogy az egyetemi élet egyik vagy másik aspektusát fogjuk föl a valódi egyetemi életnek – ezek mind a tudományos minősítések (különösen pedig a féltudományos önminősítések) körüli csatározásokból kerekednek ki –, ha magát a minősítés folyamatát tekintjük kutatásunk tárgyának...” (11–12. old.).

*

A tudományos élet tanulmányozása, amely ebből az alapvetésből kikerekedik, még csak nem is emlékeztet azokra a munkálatokra, amelyekkel a felsőoktatási kutatások szorgos művelői (a legjobbak is) vannak elfoglalva. A modern felsőoktatási kutatások lényegében megismélik azokat az előrejelzéseket, amelyeket egy emberöltővel ezelőtt a közoktatás és a (középfokú) szakképzés kutatói készítettek. Tulajdonképpen iskolakutatások ezek is; olyan előrejelzések és statisztikai elemzések, amelyek a felsőoktatást a teljes oktatási rendszer elemének fogják föl. Így lett a felsőoktatásnak is központi problémája, hogy illeszkedik-e társadalmi és gazdasági környezetéhez. Így vált centrális kérdésévé például az intézményi autonómia. Így került megint terítékre az ifjúságkutatás mint az oktatáskutatás nélkülözhetetlen velejárója, így jött ismét szóba az intézmények társadalmi nyitottsága. A bekerülés, a felvétel és a társadalmi igazságosság (az esélyegyenlőség) kérdései ma nem vagy nem főként a középiskolával kapcsolatban merülnek föl, mint negyven évvel ezelőtt, hanem az egyetemmel kapcsolatban. Már is itt kopogtat a teljesítmény mérése, összekapcsolódva az elszámoltathatósággal és a finanszírozhatósággal. A túlképzés ma a felsőoktatásban veszély – egy nemzedékkel ezelőtt a gimnáziumokat riogatták vele. Lapozzuk föl az iskolakutatásokat, hogy megijósolhassuk az egyetemi kutatásokat. Az 1968-as nemzedék – az, amely most van elmenőben – nagyjából az ezredfordulóig megszabta az oktatáskutatás és az oktatásfejlesztés kérdéscíkjait.

Bourdieu alternatív utat vázolt, amelyet a felsőoktatási kutatók 1968 után bejárhattak volna. A *Homo academicus* a felsőoktatás és a tudomány másfajta tanulmányozásának lehetőségét mutatja be, amelyből nem lett nemzetközi paradigma, holott lehetett volna. Ha nemzetközi mércévé válik, ma másképp kérdezzünk és más eredményeket mutathatunk föl Európában.

Ez a kutatási irány a társadalomtudományok európai hagyományát folytatja, elsősorban a francia és a

német hagyományt. Nehéz megmondani, melyiket inkább. Marx látnivalóan nagy hatással volt a szerzőre. A marxizmushoz azonban annak francia reprezentánsai révén kapcsolódik, no meg a viták kapcsán, amelyeket Bourdieu folytat a marxizmussal, miközben értelmezi és átértelmezi Marxot. Hatott a szerzőre a fenomenológia is, jóllehet inkább egyfajta *történelmi fenomenológia*, ahogy a *posztmodernitás* révén jelentkezett. A történelemből kibontakozó eszme (Hegel) messze van Bourdieu szemléletmódjától; közelebbinek érzi magához például Durkheimet („Az igazi tudatalatti maga a történelem” – idézi az angol kiadás bevezetője). Nem francia tehát, de nem is német – sokkal inkább abból a dialógusból táplálkozik ennek a műnek a szemléletmódja, amelyet a francia és a német filozófia egymással folytatott.

S még valakivel: Saussure-rel és a strukturalista nyelvészetet társadalomtudománnyá fordító Levi-Strausszal. Bourdieu a *Homo academicus*-ban ismét hitet tesz amellett, hogy néprajzusként kezdte a pályáját (első jelentős publikációja szülőföldjének parasztságáról szól). Innen magyarázható, hogy miért vonzódott az etnológia nagy francia megújítójához, Levi-Strausshoz és „a Levi-Straussban megtestesülő, mindent átfogó társadalomtudományhoz” (XX. old.).

Így jobban érthető a könyv címe. A *homo academicus* nem valami szerbi ideáltípus. Hanem egy sajátos lény, amelyre a szerző rátalált rá (mint mondja, *homo academicus gallicus* változatában). S mint vérbeli etnológus, ezt a lényt akarja megismertetni az olvasóval, közel hozni hozzá (XI, XV. oldalak). Bourdieu kedvvel játszik el ezzel a hasonlattal. Egy novellát idéz, amelynek hőse, reménytelen szerelemről hajtva az állatkert igazgatójához. Az igazgató rács mögé zárja, úgy mutogatja. Ketrecén a fölírás: „Homo sapiens. Megjegyzésekkel kéretik nem ingerelni.”

*

A *homo academicus*-t a szerző etnológus módjára forgatja, vizsgálhatja. Nem elégszik meg a statisztika mutatóival, a szervezeti környezetével, kultúrájának a leírásával. Ennél nagyobbak az ambíciói: a *homo academicus* miliójét akarja föltérképezni, azt az erőteret, amelyben ez a lény tevékenykedik. Ezt az erőteret abban a szövevényben fedezi föl, amelyet a *homo academicus* – az egyetemi világ – szó önmaga körül: a minősítések, fokozatok és rangok bonyolult struktúráját.

A fokozatok odaitélése és a hierarchiákba való besorolások, mondja Bourdieu, az egyetemi tevékenység alapformái. Az egyetem „erről szól”: a minősítésekről és a fokozatokról, amelyeket a minősítések révén az egyetem adományoz. Ha tehát érteni akarjuk ezt az ismeretlen világot, meg kell vizsgálunk az általa szőtt

láthatatlan, ámde áthatolhatatlan hálót. Ez a *homo academicus* élettere, e különös fajta világa.

E célkitűzés jegyében egészíti ki és másodelemzi a szerző azokat a vizsgálatait, amelyeket évtizedeken át folytatott, és amelyeket a könyv függelékében részletesen leír. A mai oktatókudató nehezen tud mihez kezdeni a táblázatokkal és indexekkel, amelyeket Bourdieu felsorol. Már-már az a benyomásunk, hogy csak kifigurázza a felsőoktatási vagy az etnológiai kutatásokat. Mintha csak azt mutatná be, hogy mennyire komolytalan a társadalomkutatás, ha a lényeg helyett a lényeg reprezentációiról és szimbólumairól ír. Ha nem a valóságot, csupán annak gesztusokban és jelképekben megjelenő mását elemzi. Ha az akadémiai világ helyett az akadémiai világ (néha egyenesen nevetséges) önminősítéseit és hierarchiait veszi, hogy ezt a rejtett világot leleplezze.

De az arcunkra fagy a mosoly, amikor a varázslat végbemegy, s a *homo academicus* leplezetlenül élénk tárul. Mert kiderül – s Bourdieu szándéka éppen ez –, hogy a fokozatok és a fokozatokhoz vezető minősítések mind egy irányba mutatnak: a hatalom irányába. A hatalom megszerzése és megtartása az, ami ezt a rejtett táncot mozgatja. A társadalmi pozíció elérése és megőrzése az a nagy titok, amelyet a tudományos megnyilvánulásokból és tanítványi besorolásokból font háló elleplez. Átszakíthatatlanul.

*

Mi rejtegetni való van ezen? – kérdi az olvasó. Bourdieu küszködik a kimondásával. Először csak annyit mond – s ezt gondosan körüljárja –, hogy az egyetemi embernek nehéz leírnia a „saját fajtáját”. Minden kísérelést, amit ez irányban tesz, maga is tudományos teljesítmény – vagyis egy-egy újabb hozzájárulás ahhoz a háléhoz, amelyet a tudományos világ a saját védelmében sző. Mennél radikálisabb a leleplezés, annál sikeresebb az önvédelem. A kutató elhitheti a külvilággal, hogy képes szembenézni önmagával, és képes leleplezni az egyetem rejtett világát. Ami maga is tudományos teljesítmény; a tudós hivatkozhat rá és tudományos rangot szerezhet vele; megerősítve ezzel a saját pozícióját, egyben az akadémiai hierarchiát is. Az önleplező művek, mondja Bourdieu, a tudományos presztízis fönntartásának, sőt növelésének legkifinomultabb változatai.

S ha mégsem? Akkor az akadémiai világ kiveti magából a szakadárt. Ennek is megvan a maga rítusa a tudományosság megkérdőjelezésétől a hitelesség kétségbevonásáig. Más szóval az akadémiai világ ezzel is csak megerősödik, mert a rejtőzés újabb formáit alakíthatja ki. A felsőoktatási kutatások – hogy az általunk ismert nyelvre fordítsuk Bourdieu-t – új, bevett

diszciplínaként elkönnyelve maguk is hozzájárulnak az akadémiai világ látszatának és hitelességének fönntartásához.

Úgy tűnik tehát, hogy az akadémiai világ fátyla – amely rangsorokból, minősítésekből, tudományos hitelesítésekből és egymásnak adományozott fokozatokból szövődik – áthatolhatatlan és sérthetetlen. Halandó nem lebbentheti föl; tudós nem hatolhat át rajta. Titkos volt és titkos is marad. Honnan veszi tehát a szerző a bátorságot és az erőt, hogy mégis áthatoljon rajta, vagy legalább bepillantást engedjen nekünk?

*

1968 májusa ad erőt ehhez és teszi hitelessé a leleplezést. Bourdieu pátosza és a *Homo Academicus* drámai ereje ide vezethető vissza. A nagy leleplezést az teszi lehetővé, hogy a szerző az egyetemi világot nemcsak látszatként értelmezi, hanem valóságosan is, mégpedig a társadalmi és történeti mozgások valóságába el- és visszavezetve. A párizsi diáklázadás – mint minden megmozdult társadalom – közvetlenül is érzékelhetővé tette mindenkinek azt az erőteret, amely felé az egyetemi élet szimbólumrendszere csak mutat. A társadalmi hatalom erőterét. Ez a valóságos erő és dinamika jelent meg és vált nyilvánvalóvá akkor, amikor az egyetem szimbolikus világa alatt megmozdult a föld, és a föllebbenő fátyol hirtelen látni engedte a hatalom leplezetlen arcát.

Mondottuk: ez Bourdieu nagy élménye, amely – bevallva-bevallatlanul – arra serkentette, hogy bemutassa az egyetem titkos világát. A leplezetlen egyetem a maga szomorú és megfakult szimbolikájával, érdektelenné vált és varázsveszített rangjaival többé nem a rejtett hatalomról és kulturális tőkéről szól, hanem a nagyon is kézzel fogható pénzről és a nagyon is könyörtelen adminisztrációról. Vagyis a gépezetről, amelyet mindenki, aki érdekelt benne, eddig csak rejtegetett. A szereplők, mint egy megzavart színjátékban, megszegyenülten somfordálnak el a mellékajton (lásd a függelék kijózanító számsorait).

A *discourse analysis* – amelyre a *Homo Academicus* mesteri, sőt művészi példa – két évtized óta sem vált dominánssá a felsőoktatás kutatásában. A művészet, hogy csupán sejtetünk, miközben leírunk, hogy elleplezünk, miközben leleplezünk, nem csak egyetlen kutató sajátja. Inkább egy kutatói kultúra. Abban a világban, amely a hierarchiák eltörlésében, a különbségek eltüntetésében jeleskedik, megrendülve veszünk kézbe egy húsz év előtti dokumentumot, amely úgy leplez le, hogy mégis megértő marad a rejtőzködő iránt. Nem lerombolni akarja ezt a rejtőzködő világot, hanem csak megérteni. Nem elpusztítani akarja a *homo academicust*, hanem – ha ketrecebe zárva is – megóvni a jövőnek.

Hiszen, mondja a szerző, kicsit mindnyájan *homo academicusok* vagyunk itt Európában.

(Pierre Bourdieu: *Homo academicus*. Paris: Edition de Minuit 1984; Cambridge: Polity Press 1988.)

Kozma Tamás



A TANÁRI PÁLYA VONZEREJE

A 2001 őszén – belső használatra – kiadott OECD munkaanyag a tanárok iránti kereslet és kínálat alapvető elemeit, meghatározó tényezőit veszi sorra. A kiadvány címe angolul talán egyértelműbb – „Teacher demand and supply”, mely első hallásra a gazdasági folyamatokat jellemző tételeket juttatja sokunk eszébe. Ez nem is áll olyan távol a valóságtól, mivel az OECD, mint a világ fejlett országait tömörítő szervezet fő törekvése, hogy a fenntartható gazdasági fejlődés érdekében állítsa a társadalom különböző alrendszereit, így az oktatást is.

A kiadvány naprakészsége és frissessége vitathatatlan. Előreláthatólag 2002. júniusában kerül nyilvánosságra az itt bemutatott anyag, mely várhatóan az OECD-OLIS web-oldalán szintén olvasható lesz. Ez a százharminc oldalas, puha kötésű munkaanyag a főcím mellett egy magyarázó alcímet is kapott – A tanítás minőségének fejlesztése és a tanári munkaerőhiány kezelése –, mely beszédesebb az előbbinél. Ez már jelzi azokat a fő problémákat és egyben törekvéseket, mely a világ számos fejlett országának oktatásügyét jellemzi.

A kiadványt az OECD Oktatási, Foglalkoztatási és Szociális ügyekkel foglalkozó Igazgatósága jelentette meg Párizsban, melynek szerkesztője Paulo Santiago volt. A mű egy rövid bevezető után öt fő témakörre tagolódik. Az első rész a közoktatásban foglalkoztatott tanári munkaerő alapvető jellemzőit írja le, valamint a fő trendeket, melyekkel az oktatáspolitikusoknak már most szembe kell nézniük. A második és harmadik fejezet a mérleg két serpenyőjét mutatja be, a tanári munkaerő iránti kereslet és a kínálat meghatározó tényezőit, továbbá a felmerült problémák megoldási lehetőségeit. A következők rész az oktatási rendszer strukturális elemeit és az azokat befolyásoló kormányzati döntések kihatásait elemzi. S végül, de nem utolsósorban a tanári munka minőségéről esik szó, mely jelentős kihatással van a tanulói teljesítményekre. A bemutatott anyag irodalomjegyzékkel és többoldalas melléklettel zárul.

A kiadvány, mint említettem munkaanyag, s mint ilyen, behatárolt nyelvi stílussal bír. Az olvasó számára

diszciplínaként elkönnyelve maguk is hozzájárulnak az akadémiai világ látszatának és hitelességének fönntartásához.

Úgy tűnik tehát, hogy az akadémiai világ fátyla – amely rangsorokból, minősítésekből, tudományos hitelesítésekből és egymásnak adományozott fokozatokból szövődik – áthatolhatatlan és sérthetetlen. Halandó nem lebbentheti föl; tudós nem hatolhat át rajta. Titkos volt és titkos is marad. Honnan veszi tehát a szerző a bátorságot és az erőt, hogy mégis áthatoljon rajta, vagy legalább bepillantást engedjen nekünk?

*

1968 májusa ad erőt ehhez és teszi hitelessé a leleplezést. Bourdieu pátosza és a *Homo Academicus* drámai ereje ide vezethető vissza. A nagy leleplezést az teszi lehetővé, hogy a szerző az egyetemi világot nemcsak látszatként értelmezi, hanem valóságosan is, mégpedig a társadalmi és történeti mozgások valóságába el- és visszavezetve. A párizsi diáklázadás – mint minden megmozdult társadalom – közvetlenül is érzékelhetővé tette mindenkinek azt az erőteret, amely felé az egyetemi élet szimbólumrendszere csak mutat. A társadalmi hatalom erőterét. Ez a valóságos erő és dinamika jelent meg és vált nyilvánvalóvá akkor, amikor az egyetem szimbolikus világa alatt megmozdult a föld, és a föllebbenő fátyol hirtelen látni engedte a hatalom leplezetlen arcát.

Mondottuk: ez Bourdieu nagy élménye, amely – bevallva-bevallatlanul – arra serkentette, hogy bemutassa az egyetem titkos világát. A leplezetlen egyetem a maga szomorú és megfakult szimbolikájával, érdektelenné vált és varázsveszített rangjaival többé nem a rejtett hatalomról és kulturális tőkéről szól, hanem a nagyon is kézzel fogható pénzről és a nagyon is könyörtelen adminisztrációról. Vagyis a gépezetről, amelyet mindenki, aki érdekelt benne, eddig csak rejtegetett. A szereplők, mint egy megzavart színjátékban, megszegyenülten somfordálnak el a mellékajton (lásd a függelék kijózanító számsorait).

A *discourse analysis* – amelyre a *Homo Academicus* mesteri, sőt művészi példa – két évtized óta sem vált dominánssá a felsőoktatás kutatásában. A művészet, hogy csupán sejtetünk, miközben leírunk, hogy elleplezünk, miközben leleplezünk, nem csak egyetlen kutató sajátja. Inkább egy kutatói kultúra. Abban a világban, amely a hierarchiák eltörlésében, a különbségek eltüntetésében jeleskedik, megrendülve veszünk kézbe egy húsz év előtti dokumentumot, amely úgy leplez le, hogy mégis megértő marad a rejtőzködő iránt. Nem lerombolni akarja ezt a rejtőzködő világot, hanem csak megérteni. Nem elpusztítani akarja a *homo academicust*, hanem – ha ketrecebe zárva is – megóvni a jövőnek.

Hiszen, mondja a szerző, kicsit mindnyájan *homo academicusok* vagyunk itt Európában.

(Pierre Bourdieu: *Homo academicus*. Paris: Edition de Minuit 1984; Cambridge: Polity Press 1988.)

Kozma Tamás



A TANÁRI PÁLYA VONZEREJE

A 2001 őszén – belső használatra – kiadott OECD munkaanyag a tanárok iránti kereslet és kínálat alapvető elemeit, meghatározó tényezőit veszi sorra. A kiadvány címe angolul talán egyértelműbb – „Teacher demand and supply”, mely első hallásra a gazdasági folyamatokat jellemző tételeket juttatja sokunk eszébe. Ez nem is áll olyan távol a valóságtól, mivel az OECD, mint a világ fejlett országait tömörítő szervezet fő törekvése, hogy a fenntartható gazdasági fejlődés érdekében állítsa a társadalom különböző alrendszereit, így az oktatást is.

A kiadvány naprakészsége és frissessége vitathatatlan. Előreláthatólag 2002. júniusában kerül nyilvánosságra az itt bemutatott anyag, mely várhatóan az OECD-OLIS web-oldalán szintén olvasható lesz. Ez a százharminc oldalas, puha kötésű munkaanyag a főcím mellett egy magyarázó alcímet is kapott – A tanítás minőségének fejlesztése és a tanári munkaerőhiány kezelése –, mely beszédesebb az előbbinél. Ez már jelzi azokat a fő problémákat és egyben törekvéseket, mely a világ számos fejlett országának oktatásügyét jellemzi.

A kiadványt az OECD Oktatási, Foglalkoztatási és Szociális ügyekkel foglalkozó Igazgatósága jelentette meg Párizsban, melynek szerkesztője Paulo Santiago volt. A mű egy rövid bevezető után öt fő témakörre tagolódik. Az első rész a közoktatásban foglalkoztatott tanári munkaerő alapvető jellemzőit írja le, valamint a fő trendeket, melyekkel az oktatáspolitikusoknak már most szembe kell nézniük. A második és harmadik fejezet a mérleg két serpenyőjét mutatja be, a tanári munkaerő iránti kereslet és a kínálat meghatározó tényezőit, továbbá a felmerült problémák megoldási lehetőségeit. A következők rész az oktatási rendszer strukturális elemeit és az azokat befolyásoló kormányzati döntések kihatásait elemzi. S végül, de nem utolsósorban a tanári munka minőségéről esik szó, mely jelentős kihatással van a tanulói teljesítményekre. A bemutatott anyag irodalomjegyzékkel és többoldalas melléklettel zárul.

A kiadvány, mint említettem munkaanyag, s mint ilyen, behatárolt nyelvi stílussal bír. Az olvasó számára

tehát nem egy olvasmányos mű, de nem is ez volt megírásának célja. Akik kezébe veszik – gondolom elsősorban szakemberek – számos új információval, jól áttekinthető grafikonokkal és összegző ábrákkal találkozhatnak. Az anyag leíró jellegű, de előremutató javaslatokat is megfogalmaz. Több kutatás eredményéről is beszámol, mintegy alátámasztva mondanivalóját. A leírt kutatások többsége az Amerikai Egyesült Államok oktatási rendszeréhez köthető, s elsősorban kvantitatív módszerekkel próbálja feltárni a makroszinten zajló folyamatokat.

A kiadvány a közoktatásban dolgozó tanári munkaerő keresleti és kínálati oldalát befolyásoló irányítási mechanizmusokról ír. Áttekinthető fogalmi keretet nyújt az olvasó számára a vizsgált téma elemzéséhez, a tanári munkaerő különböző aspektusainak világos megkülönböztetéséhez. A szerzők szerint az oktatáspolitikai végső célja – a tanítás minőségének fejlesztése. S ennek a munkanyagnak az egyik legfőbb érdeme, hogy megerősítette azt az állítást, miszerint a „tanári minőség a tanulói teljesítmény legfontosabb meghatározó eleme.” Következésképpen a színvonalas, hatékony munkát végző pedagógusok megtartása és felvétele kulcsfontosságú az egész oktatásügy számára. Ez a feladat pedig főként azokra az OECD tagországokra nehezedik teherként, ahol a kvalifikált tanári munkaerőbázisa fokozatosan szűkül. A nemzetközi tendencia azt mutatja, hogy mind több fejlett országnak kell szembenéznie a szakképzett tanárok hiányával a már létező, idősödő tanári állomány jelensége folytán. Egyre több tanár éri el a nyugdíjkorhatárt és ez a jövőbeli „tanárkínálatra” mindenképpen kihat. A kvalifikált tanári munkaerő-hiány jelensége figyelmeztette a politikai döntéshozókat arra, hogy a tudásalapú társadalmak egyik alapeleme – az oktatás színvonala – lehet veszélyben. A kérdés így fogalmazódott meg: – hogyan lehet egyidejűleg fejleszteni a tanári munka minőségét és fenntartani a munkaerő keresleti és kínálati oldalának egyensúlyát? A válasz megadásához még több információval kellene rendelkezni, hogy mely tantárgyak (pl.: matematika, természettudomány), évfolyamok, iskola-szintek és régiók (pl.: elmaradott kistérségek) esetében merül fel erőteljesebben ez a probléma.

A *tanárihiány* témájának részletes tárgyalása mellett az első tartalmi fejezetben megjelenik a tanári munkaerő alapvető jellemzőinek leírása. A munkanyag jól követhető grafikonok segítségével mutatja be az OECD tagországaiban a teljes munkaerőhöz viszonyított pedagógus munkaerő nagyságát, a különböző iskolaszintekben dolgozó tanárok kor és nemek szerinti megoszlását. Néhány oldallal később megjelennek az 1992–1999 közötti folyamatokat bemutató idősoros grafikonok, melyek jól jelzik a tanári munkaerő előregedő és

elnőiesedő jellegét. Ezeknek a tendenciáknak jelentős költségvonzatai vannak, mivel egy ilyen kondíciókkal rendelkező munkaerő bérköltsége nagyobb és az új 21. századi kihívásokra való felkészítésük is nagyobb összeget emészt fel. Továbbá, az egyre több nyugdíjba vonuló tanár közvetett kihatással lesz a jövőbeni munkaerő kínálati oldalára. A felmerülő nagy kérdés, hogy a közoktatási rendszer hogyan reagál a tanári munkaerő keresleti és kínálati oldalának egyensúlytalanságára. S az oktatáspolitikai milyen módon tudja összehangolni a rendszer e két alapvető elemét.

Az OECD egyes tagállamaiban a fő probléma, hogy a kereslet nagyobb, mint a kínálat. Erre a helyzetre az adott iskolarendszer rövidtávon reagálhat úgy, hogy a meghirdetett állásra nem szakos tanárt, vagy alacsonyabb képesítésű tanárt vesz fel, vagy a jelenleg foglalkoztatott pedagógusok tanítási terheit emeli meg. Ez utóbbit kétféleképpen is megoldhatja; vagy az osztályok létszámát növeli, vagy az osztályok számát emeli fel. Ami a legfontosabb, hogy mindkét esetben a tanítás minősége szenvedhet csorbát. Hosszútávon már nagyobb a mozgásteret az oktatáspolitikának, ilyenkor nagyobb az esély a tanárkínálat növelésére. Többféle útja lehet ennek: – a tanárképzés nagyságának jelentős felemelése, a munkakörülmények javítása stb. annak érdekében, hogy a tanári szakma versenyképesebb legyen más foglalkozási ágakkal szemben. A jelek szerint a kínálati oldalt, illetve az oktatási rendszer struktúráját érintő döntések (pl.: tanári szakma vonzerejének növelése) jóval ígéretesebbek lehetnek, mint a keresleti oldalon tehető oktatáspolitikai lépések.

A fejlett államokban a tanári pálya vonzereje az utóbbi években láthatóan csökkenőben van. Ez a hanyatlás szoros kapcsolatban áll a tanárképzés csökkenésével, főként, ha ezt más szakmákhoz viszonyítjuk. Az OECD idősoros adatai szerint az 1994–99-es periódusban a tanári jövedelmek nagysága – országonként eltérő mértékben de – csökkent. Mind az alapfokon, mind az alsó-középfokon tanító tanárok esetében a legnagyobb csökkenés Írországnál, Portugáliánál és Spanyolországnál figyelhető meg. A 2.19. számú ábra az alapfokon tanítók bérét hasonlítja össze a közszolgáltatási szektor egyéb munkavállalóinak fizetésével. Ez a táblázat jól jelzi a tanítói szakma elismertségének fokát. A jövedelmi helyzet mellett más tényezők is, úgymint pl. a munkakörülmények szintén romlottak ezen a pályán. Bár arról a trendről nem állnak rendelkezésünkre adatok, melyet a pedagógusok jeleznek évek óta, hogy véleményük szerint folyamatosan csökken szakmájuk presztízse. Mégis az egyre inkább jelentkező tanárihiány jól mutatja ezt a tendenciát. Egy másik érdekes és egyben új jelenség, hogy a nők könnyebben találnak más szakmákban munkát maguknak, így megélhetés-

ként nem választják a pedagógus-pályát. Ez főként a jól képzett, okos, fiatal nőkre érvényes, akik korábban még kevesebb álláslehetőséget találhattak az oktatási rendszeren kívül.

A tanári professzió vonzerejét jelzik a munkahely-váltás gyakoriságát mérő adatok. Ingersoll (2000)¹ kutatási eredményei szerint a tanári szakmára inkább jellemző a munkahely-elhagyás (14,3 százalék), a nővéreknél (12 százalék) és más foglalkoztatottaknál (11 százalék) alacsonyabb ez az arány. Ezek az arányszámok két elemből tevődnek össze: – az egyik az elköltözők, a másik a lemorzsolódók tábora. A tanári szakma esetében a foglalkoztatottak 7 százaléka költözött el lakóhelyéről, 7,3 százaléka pedig teljes egészében elhagyta pályáját. Ez utóbbi nagyobb arányban igaz a matematika szakos és a természettudományokat oktató tanárookra. Ingersoll szerint ez a jelenség új keresleti folyamatokat gerjeszt. Más adatok is azt mutatják, hogy az új tanárok iránti kereslet elsősorban nem a növekvő tanulólétszámnak köszönhető. Az 1990-es évek elején folyó empirikus kutatások arra keresték a választ, hogy milyen típusú tanárok hajlanak a pályaelhagyásra és miért. Az eredmények azt mutatták, hogy a *pályaelhagyás* erősen korrelál a tanárok személyes karakterjegyeivel. Egy másik fontos megállapítás szerint pedig egy U-alakú kapcsolat fedezhető fel az életkor/tanítási tapasztalat és a tanári pályán maradás között. A pályakezdés első éveiben magas a lemorzsolódási arány, mely több tényezőre vezethető vissza. Egyrészt sokan, akik a tanításnak adták a fejüket, más elképzelésekkel indultak el a pályát, mint amit később megtapasztaltak. Másrészt még fiatalként több lehetőségük adódott a pályaválasztásra, főként, ha kedvezőbb feltételeket ígértek. A görbe másik oldalán helyezkednek el azok az idős, sokat tapasztalt pedagógusok, akik a nyugdíjkorhatár közeledtével már pályafutásuk befejezése mellett döntenek.

Ingersoll a már említett kutatása eredményeként öt kategóriába sorolta azokat a lehetséges okokat, melyek a tanári pálya elhagyására készítetik az érintetteket. Ezek a következők: 1. az iskola személyi állományát érintő döntések (pl.: leépítés, elbocsátások, iskolabezárás), 2. családottság, elégedetlenség (pl.: elégedetlenség a tanári pályával, mint karrierrel, az iskolával és a bérhellyel), 3. személyes okok (pl.: elvándorlás, gyermekvállalás, egészségi problémák), 4. törekvés másik állás betöltésére (pl.: továbbképzés annak érdekében, hogy több lehetőség legyen a munkahely megváltoztatására az oktatáson belül vagy kívül), 5. nyugdíjazás. A felmérés adatai azt mutatják, hogy a pályaelhagyók közül legtöbbször személyes okokra hivatkoztak

(40 százalék), sokan voltak elégedetlenek a szakmájukkal (28,5 százalék), továbbá a nyugdíjazás szerepelt legkisebb arányban (12,9 százalék) a pályaelhagyás lehetséges okai közül. Az elemzők tovább bontották a 2. kategóriát, s így fel tudták fedni a pályával való elégedetlenség mélyebb, eredendő okait. Ingersoll kutatásából nyert adatok szerint a pályaelhagyás legfőbb oka az alacsony tanárbéreknek köszönhető. Ezen túl nagy arányban jelölték meg az elégtelen adminisztrációs támogatást, a tanulókkal kapcsolatos fegyelmezési problémákat és alacsony motivációs szintjüket. Ezek az elemzések elsősorban az oktatáspolitikusok számára jelzésértékűek, miszerint az új tanárok pályára vonzása mellett nagyobb figyelmet kell fordítani a meglévő, tapasztalt tanári állomány megtartására.

Milyen tényezők határozzák meg a *tanárok iránti keresletet*? – tehetjük fel a kérdést, ha már oly sok szó esik ebben a kiadványban a kereslet és kínálat fogalmairól. Hogyan lehet definiálni a keresletet a közoktatási rendszerben? A szerzők magyarázata szerint a kereslet az, amelyet megmutatja, hogy hány tanár foglalkoztatása szükséges az adott oktatási szférában ahhoz, hogy a teljes iskoláskorú népesség szükségleteit a megfelelő módon ki lehessen elégíteni. Másképpen fogalmazva: – hány üres tanári állás van egy adott időpontban az iskolarendszerben. Ezekről a kérdésekről a második fejezet szól részletesen, melyben a tanárok iránti keresletet befolyásoló tényezők részletes leírását különböző kvantitatív elemzések egészítik ki. A kiadvány szerzői fontosnak tartják ennek a témának az elemzését, mivel ez hozzásegít a keresleti oldal dinamikájának megértéséhez és egy olyan oktatáspolitikai kidolgozásához, mely biztosítani tudná a megfelelő tanárkínálatot. A fejezet elején az olvasó egy nagy táblával találkozhat, melyben a tanári munkaerő keresleti oldalát meghatározó tényezőket és a közöttük lévő kapcsolatokat ábrázolták a szerzők. E tényezők felsorolása elég hosszadalmas, de fontosságuk miatt álljanak itt: – iskoláskorú népesség nagysága (demográfiai szempont), tanítási technika: átlagos osztálylétszám és tanítási teher, jelentkezési és benmaradási arány, a tankötelezettség felső korhatára, a tanulói óraszám, a tantervre vonatkozó politikák, a tanulók választott oktatási programjai, tanfolyamai, a szülők preferenciái a magán- vagy az állami oktatás irányába.

Az iskoláskorú népesség nagysága nem véletlenül került az első helyre, mivel ez az egyik legerőteljesebb faktor, mely befolyásolni tudja a tanárok iránti kereslet mértékét. A populáció koreloszlása, s azoknak a változása messzemenő hatást gyakorol az iskolai személyzet kívánt nagyságára. A kiadvány egy észak-ame-

1 Ingersoll, Richard M. (2000) Turnover Among Mathematics and Science Teachers in the U.S.

rikai példát hoz fel, ahol az 1940- és 60-as években jelentkező „baby-boom” próbatétel elé állította az amerikai közoktatási rendszert. A múltbeli példán kívül több ábra a 2000–2010 között várható demográfiai trendet mutatja, mely szerint az OECD tagországok nagyobb részében az iskoláskorú gyermekek számának csökkenése figyelhető meg.

A soron következő tényezők – osztálylétszám, tanítási óraszám – nemcsak önmagukban befolyásolhatják a keresletet, hanem ezek erős oktatáspolitikai eszközök is, melyekkel tudatosan lehet manipulálni. Az olvasó ennek a résznek az olvasásakor akár matematika órán is érezheti magát, mert a szerzők egyenletekkel tették érthetőbbé mondanivalójukat. A lényeg az, hogy az átlagos osztálylétszám, a tanárok tanítási órászáma és az egy tanulóra jutó átlagos óraszám együttesen határozza meg a tanár-diák arányt. Ez utóbbi összekeverhető az osztálylétszámmal, de természetesen ez két különböző dolog. Szakmai viták vannak éppen ebben a témában, hogy az osztálylétszám mennyiben hat a tanulói teljesítményre. A fejezet végén az eltérő véleményeket, kutatási eredményeket részletesen elemzi a kiadvány.

A tanári munkaerő iránti keresletre ható tényező a tankötelezettség felső korhatárának megállapítása is. Az OECD tagországainak oktatáspolitikáját a felső korhatár megemlése jellemzi, mely természetesen tovább növelheti a tanárok iránti keresletet. A cél azonban nem feltétlenül ez, hanem a fiatalok iskolarendszerben tartása, tudásuk növelése az élethosszig tartó tanulás eszméjéhez hűen. A tanulók adott órászáma szintén befolyásolja az iskolai személyzet kívánt nagyságát. Az OECD államok esetében nem fedezhető fel egyértelmű trend, hogy emelik vagy csökkentik a diákok órászámát. Mind a tantervvel kapcsolatos döntések, mind a tanulók által választott kurzusok közvetve hatnak a különböző szaktantárgyakat tanító pedagógusok iránti szükségletre. S végül a közoktatási rendszer tanár-ellátottsága szempontjából az sem teljesen lényegtelen, hogy a szülők az állami- vagy a magániskolákat részesítik előnyben.

A kiadvány bevezető részében találjuk meg a *tanári munkaerő kínálatáról* szóló pontos definíciót. A meghatározás szerint ez azoknak az egyéneknek a száma, akik hajlandóak tanítani a jelenlegi oktatási rendszerben. A szerzők fő törekvése az volt, hogy meghatározzák azokat a tényezőket, melyek a tanári szakma keresettségét alakítják. Álláspontjuk szerint ezek a következők: a tanárbérek színvonala, a tanári karrier szerkezete, a minőségi munka alapján juttatott elismerések,

munkakörülmények, a tanári szakma státusa, személyes körülmények, tanárképzés és végzettség, álláshelyhez jutás lehetősége.

A kiadvány harmadik, tartalmi kérdéseket érintő fejezete tárgyalja a tanárkínálat problémáit. Egy rövid bevezető után itt egy újabb nagy ábrát találunk, mely vázolja az oktatási rendszerben mozgó tanárok lehetséges útjait. Ezt követően a tanári munkaerő potenciális bázisait, forrásait fogalmazza meg. A teljesség igénye nélkül ide sorolhatók a gyakorló tanárok, akik a közoktatási rendszeren belül más pozíciót választanak, a felsőoktatásból kikerülő pályakezdő fiatalok vagy a magániskolákból átvándorló tanárok.

Milyen ösztönzők alakítják a tanári szakma vonzerjét? – teszik fel a kérdést a szerzők. A munka összeállításakor arra törekedtek, hogy a hatékony oktatáspolitikai kialakítása érdekében jól értelmezzék a tanárok által hozott, saját pályájukat érintő döntéseket. Közös céljuk, hogy csökkentsék a tanári pályáról történő lemorzsolódást, főként azokon a területeken, ahol tanárhiány lépett fel. Ennek érdekében vizsgálják a tanári munkaerő kínálati oldalát befolyásoló ösztönzőket, szerepüket a rendszerben.

A felmérések szerint az egyik legfontosabb ösztönző erő a tanári pályára való belépésre és maradásra a tanári fizetések relatív nagysága. Sok politikai döntéshozó támogatja a tanárbérek jelentős emelését annak érdekében, hogy a tehetséges, minőségi munkát végző pedagógusokat a pályán tartsák. Murnane és Olsen kutatásai² alátámasztják ezt a vélekedést, igazolják, hogy a jobban megfizetett tanárok hosszabb ideig maradnak a pályán. Más kutatások szintén azt bizonyították, hogy a tanárok nagy része a más szakmákban elérhető magasabb kereseti lehetőségek miatt hagyja el eredeti szakmáját. A kép azonban nem teljesen egyértelmű. Murnane másik kutatása (1996) éppen arról számol be, hogy a pályájukat elhagyó tanárok egyegyede öt éven belül visszatér az osztályterembe. Mi készíti őket erre a lépésre? Beaudin (1993) szerint a visszatérők nagy része a munkaerőpiacon kevésbé versenyképes szakkal rendelkező tanár, illetve a több éve pályán lévő, tapasztaltabb pedagógus, akinek több már a „vesztenivalója”. A tapasztalatok szerint a pályaelhagyók nagy része egyrészt pályafutása kezdetén hagyja el szakmáját, másrészt a fiatal, magasabb társadalmi státusú nőkre igaz ez az állítás. Más vizsgálatok azt mutatták, hogy a középiskolai tanárok – szaktantárgyuktól függően – relatíve rövidebb ideig maradnak szakmájukban, mint az alapfokon tanító pedagógusok.

2 Murnane, Richard J. and Randall J. Olsen (1990) The Effect of Salaries and Opportunity Cost on Duration in Teaching: Evidence from North Carolina. *Journal of Human Resources*, Winter 25 (1): 106–124.

A legtöbb országban a tanárok többségét egységes bértábla szerint foglalkoztatják. Fizetésük a tanítási évek számától és végzettségük típusától függ. Így az azonos kondíciókkal bíró pedagógusok azonos bért kapnak. A kompenzálásra – a minőségi munkavégzés függvényében – kevés esély van. Bár sok politikai döntéshozó amellett érvel, hogy ha ez az egyöntetű bértábla elmozdulna egy, a minőségi munkát is elismerő kompenzációs forma irányába, akkor ez a tanítás minőségét is előnyösen befolyásolná. Ez a törekvés a gyakorlatban még nem vált be. Az Amerikai Egyesült Államokban az utóbbi 75 év próbálkozásait követően ennek az új rendszernek a bevezetése kudarccal végződött. „Mi megpróbáltuk, de nem működött” – hangzik az önkritikus összegzés. A pedagógusszakszervezet és a tanárok többségének ellenállásán akadt fenn ez az új kezdeményezés. A kutatók azt a következtetést vonták le egyik felmérésükből, hogy az érdem szerinti bérezés nem nyújtott megoldást a tanárok motivációs problémáira. A felügyelők értékelésén alapuló többlettuttatások megítélése pedig rossz hangulatot szült.

A pedagógus munkaeörkínálati oldalát a bértábla színvonalán és struktúráján kívül befolyásolják a munkavégzés feltételei – pl.: tanítási teher, biztonságos körülmények, munkaeszközök minősége. Ez a tényező jó indikátora a munkahellyel való elégedettségnek. A témában folyó vizsgálatok szerint a tanárok többségének fontos, hogy döntéshozatali helyzetben lehessen munkahelyén. Az oktatáspolitikusok nagy részének álláspontja összhangban van ezzel, miszerint a pedagógusszakmának – hasonlóan más szakmákhoz – nagyobb autonómiát kell adni. Ha a tanárok több felelősséggel tartoznának munkájukért, akkor ez egyben fejlesztené a tanítási gyakorlatuk minőségét is. Ha emelkedne a tanítás, mint szakma „profizmusa”, akkor a tanári munkaerő társadalmi státusa automatikusan megnőne. Több érv és ellenérv merült fel azzal kapcsolatban, hogy a tanárok kapjanak vagy ne kapjanak nagyobb autonómiát szakmájukon belül. Az „igen” mellett felsorakoztatott érvek: a tanítás túlzottan összetett és situációfüggő ahhoz, hogy központilag lehessen szabályozni, a központi irányítás csökkentheti a szakma vonzerejét, a tanárok „jobb bánásmódot” érdemelnek, az osztálytermi munka minősége így fejlődhet. Az ellenérvek: a tanárok és tanítógatók színvonalát olyan alacsony, hogy nem lehetne rájuk több felelősséget és autonómiát ruházni, a nagyobb autonómia megadásánál fontosabb tényezők hatnak a tanári pálya vonzerejére, – ettől még nem lenne magasabb színvonalú az osztálytermi munka. A felmérések szerint a tanári munkaerő egy része szívesebben dolgozna nagyobb felelősségvállalással, másik része ellenzi ezt. Arról azonban nem készültek kutatások, hogy mi történ-

ne, ha egy oktatáspolitikai döntés folytán magasabb szintre emelnék a tanárkínálat „profizmusát”. Kérdés az, hogyan lehetne ezt elérni? A fejlődésnek két aspektusa lehet; az egyik, ha a tanárok több felelősséget éreznének munkájuk iránt (elszámoltathatóság), a másik, ha bekapcsolódnának különböző kutatási tevékenységekbe, mely az önvizsgálaton (reflexió) keresztül fejlesztene saját tanítási gyakorlatukat. A szakmai munkájuk minőségi fejlődése pedig egyértelműen pozitív hatással lenne a tanulói teljesítményre.

Az oktatáskutatók körében számos olyan tényező ismert, mely pontos jelzője lehet a tanári szakma színvonalának. Ide sorolhatók: – tanárképzés színvonala, szaktárgyi tudás, tanítási tapasztalat, továbbképzésben való részvétel. A másik oldalon ugyanakkor még több olyan nem, vagy nehezen mérhető készség és képesség áll – kommunikációs- és együttműködési készség, verbális képességek, rugalmasság, kreativitás, feladat-orientált hozzáállás, elkötelezettség a tanulói sikerek iránt –, mely nélkülözhetetlen a minőségi tanítói munkához. Kérdés, hogy kik tudnak mindezeknek az elvárásoknak megfelelni? S akik megfelelnek, azoknak elegendő-e a tanári szakma jelenlegi vonzereje? (*Teacher Demand and Supply. Improving Teaching Quality and Addressing Teacher Shortages. OECD, Paris.*)

Imre Nóra



ÉRTELMISÉGI DILEMMÁK

Szalai Erzsébet *Ezredváltó dilemmák* című könyvében a szerző néhány közelmúltban született esszéjét, publicisztikai írását foglalta kötetbe, melyek többsége a közelmúlt egy-egy aktuális kérdéséhez kapcsolódik és a *Kritikában* vagy a *Népszabadságban* jelent meg. A kötet ezeken kívül egy vitát bemutató válogatást tartalmaz, amely az *Élet és Irodalom* hasábjain zajlott pár évvel ezelőtt. Ezúttal az érintett témák közül az értelmiséget kiemelve elsősorban az erről szóló írások és a vita ismertetésére szorítkozom, s nem a kötet egészének ismertetésére. Az értelmiségről szól ugyanis a kötet terjedelmes része, erről a kötet bevezető írása, mely 1998 októberében jelent meg a *Kritikában*, s ezt követte pár hónappal később egy másik, az *Élet és Irodalomban* megjelent írás, ami az említett vitát is kiváltotta.

A kötet bevezető írásában (*Értelmiségi szerepek az ezredvégen*) Szalai Erzsébet az értelmiség szerepének átalakulását elemzi. Bár az értelmiség rendi szervező-

A legtöbb országban a tanárok többségét egységes bértábla szerint foglalkoztatják. Fizetésük a tanítási évek számától és végzettségük típusától függ. Így az azonos kondíciókkal bíró pedagógusok azonos bért kapnak. A kompenzációra – a minőségi munkavégzés függvényében – kevés esély van. Bár sok politikai döntéshozó amellett érvel, hogy ha ez az egyöntetű bértábla elmozdulna egy, a minőségi munkát is elismerő kompenzációs forma irányába, akkor ez a tanítás minőségét is előnyösen befolyásolná. Ez a törekvés a gyakorlatban még nem vált be. Az Amerikai Egyesült Államokban az utóbbi 75 év próbálkozásait követően ennek az új rendszernek a bevezetése kudarccal végződött. „Mi megpróbáltuk, de nem működött” – hangzik az önkritikus összegzés. A pedagógusszakszervezet és a tanárok többségének ellenállásán akadt fenn ez az új kezdeményezés. A kutatók azt a következtetést vonták le egyik felmérésükből, hogy az érdem szerinti bérezés nem nyújtott megoldást a tanárok motivációs problémáira. A felügyelők értékelésén alapuló többlettuttatások megítélése pedig rossz hangulatot szült.

A pedagógus munkaerőkinálati oldalát a bértábla színvonalán és struktúráján kívül befolyásolják a munkavégzés feltételei – pl.: tanítási teher, biztonságos körülmények, munkaeszközök minősége. Ez a tényező jó indikátora a munkahellyel való elégedettségnek. A témában folyó vizsgálatok szerint a tanárok többségének fontos, hogy döntéshozatali helyzetben lehessen munkahelyén. Az oktatáspolitikusok nagy részének álláspontja összhangban van ezzel, miszerint a pedagógusszakmánál – hasonlóan más szakmákhoz – nagyobb autonómiát kell adni. Ha a tanárok több felelősséggel tartoznának munkájukért, akkor ez egyben fejlesztené a tanítási gyakorlatuk minőségét is. Ha emelkedne a tanítás, mint szakma „profizmusa”, akkor a tanári munkaerő társadalmi státusa automatikusan megnőne. Több érv és ellenérv merült fel azzal kapcsolatban, hogy a tanárok kapjanak vagy ne kapjanak nagyobb autonómiát szakmájukon belül. Az „igen” mellett felsorakoztatott érvek: a tanítás túlzottan összetett és szituációfüggő ahhoz, hogy központilag lehessen szabályozni, a központi irányítás csökkentheti a szakma vonzerejét, a tanárok „jobb bánásmódot” érdemelnek, az osztálytermi munka minősége így fejlődhet. Az ellenérvek: a tanárok és tanítógazdák színvonala olyan alacsony, hogy nem lehetne rájuk több felelősséget és autonómiát ruházni, a nagyobb autonómia megadásánál fontosabb tényezők hatnak a tanári pálya vonzerejére, – ettől még nem lenne magasabb színvonalú az osztálytermi munka. A felmérések szerint a tanári munkaerő egy része szívesebben dolgozna nagyobb felelősségvállalással, másik része ellenzi ezt. Arról azonban nem készültek kutatások, hogy mi történ-

ne, ha egy oktatáspolitikai döntés folytán magasabb szintre emelnék a tanárkinálalt „profizmusát”. Kérdés az, hogyan lehetne ezt elérni? A fejlődésnek két aspektusa lehet; az egyik, ha a tanárok több felelősséget éreznének munkájuk iránt (elszámoltathatóság), a másik, ha bekapcsolódnának különböző kutatási tevékenységekbe, mely az önvizsgálaton (reflexió) keresztül fejlesztene saját tanítási gyakorlatukat. A szakmai munkájuk minőségi fejlődése pedig egyértelműen pozitív hatással lenne a tanulói teljesítményre.

Az oktatáskutatók körében számos olyan tényező ismert, mely pontos jelzője lehet a tanári szakma színvonalának. Ide sorolhatók: – tanárképzés színvonala, szaktárgyi tudás, tanítási tapasztalat, továbbképzésben való részvétel. A másik oldalon ugyanakkor még több olyan nem, vagy nehezen mérhető készség és képesség áll – kommunikációs- és együttműködési készség, verbális képességek, rugalmasság, kreativitás, feladat-orientált hozzáállás, elkötelezettség a tanulói sikerek iránt –, mely nélkülözhetetlen a minőségi tanítói munkához. Kérdés, hogy kik tudnak mindezeknek az elvárásoknak megfelelni? S akik megfelelnek, azoknak elegendő-e a tanári szakma jelenlegi vonzereje? (*Teacher Demand and Supply. Improving Teaching Quality and Addressing Teacher Shortages. OECD, Paris.*)

Imre Nóra



ÉRTELMISÉGI DILEMMÁK

Szalai Erzsébet *Ezredváltó dilemmák* című könyvében a szerző néhány közelmúltban született esszéjét, publicisztikai írását foglalta kötetbe, melyek többsége a közelmúlt egy-egy aktuális kérdéséhez kapcsolódik és a *Kritikában* vagy a *Népszabadságban* jelent meg. A kötet ezeken kívül egy vitát bemutató válogatást tartalmaz, amely az *Élet és Irodalom* hasábjain zajlott pár évvel ezelőtt. Ezúttal az érintett témák közül az értelmiséget kiemelve elsősorban az erről szóló írások és a vita ismertetésére szorítkozom, s nem a kötet egészének ismertetésére. Az értelmiségről szól ugyanis a kötet terjedelmes része, erről a kötet bevezető írása, mely 1998 októberében jelent meg a *Kritikában*, s ezt követte pár hónappal később egy másik, az *Élet és Irodalomban* megjelent írás, ami az említett vitát is kiváltotta.

A kötet bevezető írásában (*Értelmiségi szerepek az ezredvégen*) Szalai Erzsébet az értelmiség szerepének átalakulását elemzi. Bár az értelmiség rendi szervező-

dését Konrád György és Szelenyi Iván a tradicionális redisztribúcióhoz kötik, az értelmiség rendi szerveződése maradandóbb jelenség, mint a feudális struktúrák, s egészen a jelenig hatóan jellemzi az értelmiség szerveződését. Ennek oka nagyrészt az értelmiségi munka természetére vezethető vissza, amely alkotó, individuális tevékenység, de reflexiót, közeget kíván magának, barátokra és riválisokra van szüksége. Ezért is van, hogy bár az értelmiség szót emel a rendi kiváltságok ellen, saját maga igényt tart a saját kiváltságaira, s a redisztribúció rájuk eső részéről nem kíván lemondani, s az államszocializmus, amely bár korlátokat szabott az értelmiségnek, voltaképpen kedvezett rendies szerveződésének. E szerveződés bomlási folyamata a 70-es évektől gyorsult fel, paradox módon ebben magának az értelmiségnek igen aktív szerepe volt. Szalai megállapítása szerint a 90-es évek végére kétfajta (békésen egymás mellett élő) értelmiségi piac körvonalai jelentek meg: az egyik a minden kérdéshez hozzászóló médiaszátároké, a másik a szaktudományos értelmiségé. Az előbbieknél le kell mondanium a tudományos igényű megközelítésről, az utóbbiaknak a problémák átfogó értelmezéséről. A kritikai értelmiség van a leginkább ellentmondásos helyzetben: egyszerre jellemzi önvizsgálatra készítő válság és van adva számára a bőség, amennyiben a világot érintő alapkérdések hamarosan elemi erővel válnak ismét relevánsá. A hagyományos kritikai szerepben megingó értelmiségi hajlamos rá, hogy éppen akkor nagyítsa fel a szétesettséget, amikor az iránta való szükséglet növekszik.

Az *Élet és Irodalomban* a másik, Szalai Erzsébettől származó írás 1999 januárjában jelent meg, Matolcsy György hozzászólásával együtt ez már egy több hónapig tartó vitát indított el a tudás és az értelmiség társadalmi szerepéről. A vitaindító írásban (*A tudás - hatalom?*) Szalai Erzsébet a rendszerváltás utáni helyzettel, s ezen belül a kritikai értelmiségi szereppel foglalkozik közelebbről. A szerző félti a tudást, s a kultúrát, a társadalom széles rétegeire jellemző tanulási készséget és kreativitást, ami csak a kultúra intézményeinek fejlesztésével őrizhető meg. De félti az értelmiségben felhalmozott tudást is, amely az értelmiség társadalomkritikai szerepének forrását jelenti. S félti a kritikai értelmiségi szerepet is, melynek képviselői egyszerre szembeállnak a szerep válságával és az új kihívások keltette bőség zavarával. Megítélése szerint a magyarországi újkapitalizmus viszonyainak alakulását a kritikai értelmiség érdemben nemigen tudta befolyásolni. Részben azért, mert számárányában összezsugorodott, részben azért, mert az értékluralizmus ellen ható erők az övénel jóval erősebbek voltak. Az államszocializmus időszaka alatt a kritikai értelmiség az akkor leginkább elnyomott érték, a szabadság és a hatékonyság mellett

sorakozott fel, addig a politikai rendszerváltás után képviselői már inkább az átláthatóság és a szolidaritás a társadalmi integrációban játszott szerepét – pontosabban hiányát – hangsúlyozták inkább. Egyszerre érzékelhető az értelmiségi szerep elbizonytalanodása és a társadalmak önreflexiójában kiemelt funkciót betöltő kritikai tudás iránti szükséglet felerősödése. Mindenesetre úgy érzi, hogy mivel térségünkben az újkapitalizmus ellentmondásai sarkosabban, élesebben jelennek meg, mint a világ politikai centrumaiban, ezért mindez nagyobb kihívást jelent az értelmiség számára, amely – ha ezekre válaszolni képes – jelentős társadalomtudományos innováció forrása lehet.

A vita több mint fél évig tartott, áprilisig élénk, utána kissé elcsendesült módon, s benne huszonheten szólaltak meg. Köztük voltak ismert közéleti személyiségek (Matolcsy György, Bródy András, Laki Mihály, Kemény Vagyim, Bruszt László, Csepeli György, Pusztay János, Tamás Pál, Lányi András, Ferge Zsuzsa, Török Ádám stb.), de előfordultak kulturális szférában dolgozó értelmiségiek (könyvtáros, tanár, televíziós szakember stb.), sőt üzletember is. A hozzászólók közt jelentős számban voltak közgazdászok és szociológusok, többségükben gazdasággal, társadalomtudománnyal foglalkozó értelmiségiek, itt csak néhányuk véleményét idézhetjük fel. A felvetett kérdés nagyon összetett, a hozzászólások is több szálon kapcsolódtak a kérdéshez, megkockorozva a probléma lehetséges értelmezéseit, megközelítéseit. A hozzászólók közül páran a társadalom általános kulturális állapotával foglalkoztak, jóval többen az értelmiség egzisztenciális helyzetével (Csepeli, Bruszt, Falusné, Ékes Ildikó), páran kitérnek az oktatás és a pedagógusok helyzetére (Falusné, Voinits Imre), s néhányan a kritikai értelmiségi tudás, a kritikai értelmiségi szerepével (Matolcsy, Csepeli, Kemény, Perczel, Ferge). Nehéz lenne közös nevezőre hozni az írásokat. Némelyek szerint az értelmiség a piacgazdaságban kiszorulni látszik a hatalomból, mások szerint épp most került legközelebb a totális uralomhoz, a vita csak az ülésrenden folyik. Összefoglalás helyett néhány vélemény felidézése – a teljesség igénye nélkül – célra vezetőbb lehet.

Matolcsy György írása (*Tükrök, révkalauzok és katalizátorok*) a közép-európai értelmiség pályájának történeti ívét és jelen helyzetét, csapdáját eleveníti fel. A közép-európai értelmiség a piacgazdaság kiépítését és a globális tér felé való nyitást egyaránt saját feladatként vállalta fel, miközben e történelmi léptékű feladatok elvégzése nem az értelmiség feladata lett volna. Mégis, a kissé romantikus, kissé dilettáns de jó szándékú értelmiségi játszotta a főszerepet: „Írók és költők építettek demokráciát, professzorok és kutatók piacgazdaságot.” Az értelmiségnek nem volt esélye arra, hogy elke-

rülje a csapdát, részben történeti okokból, hiszen régóta főszereplője a társadalmi változásoknak ebben a térségben, részben a más szereplők hiányából adódóan. Matolcsy úgy látja, hogy mindez szükségszerű volt. Hibát követtek el azonban azzal, hogy nem léptek vissza időben, hogy túl komolyan vették a szerepüket. Hogy nem vették észre, hogy csak beugrottak az igazi főszereplők átmeneti hiánya idején, a főszerep valójában nem az övék. Ezért rendítette meg a közéleti főszerepbe beugrott értelmiség életét egy új nemzedék betörése, aki a maga számára kérte a főszerepet. Az új nemzedék betörése nemzedékváltásnak tűnt, de valójában az értelmiség leváltásáról volt szó a hatalmi magban. Matolcsy úgy véli, kizsoruulni látszanak nemcsak az értelmiség közéleti szerepet vállaló csoportjai, de feleslegessé válnak a kultúrát szolgáltató és a kultúrát fogyasztók közvetlen kapcsolatában is. Az értelmiség szerinte ma váltani kénytelen, s alapvetően három szerep közül választhat: a tükör, a révkalauz, vagy a katalizátor szerepe közül. Lehet a hatalom és az üzleti hatalmasságok tükré - ez áll a legközelebb a kritikai értelmiségi magatartáshoz. Lehet révkalauz (útikalauz), aki a múlt örökségei között az új nemzedék kalauza, vagy a jövőé, figyelve a világ változásait és tanácsot adva a felkészülésre, elválasztva a fontosat a nem fontostól, a tartósat a pillanatnyitól. De lehet az értelmiségi katalizátor és társadalmi „hormon” is, ötletekkel és álmokkal katalizálni egy közösséget és szervezéssel segíteni az álmok megvalósulását. Az értelmiségi fékezheti a rossz folyamatokat, visszafordíthat tévutakról, (tükörként), segíthet megtalálni a helyes utat (révkalauz), vagy pedig gyorsíthatja a helyes úton való haladást (katalizátor). A jövő értelmisége elveszítheti közvetítő szerepeit, de megnyerheti az említett szerepeket. Egyik sem főszerep, a főszereplők ma a családok, a közösségek, az üzleti szektor és a politika. A szerző úgy véli, hogy a magyar értelmiség a 90-es években egy nagyon fontos feladatot nem teljesített: adós maradt a pozitív jövőkép megfogalmazásával, közvetítésével és folyamatos építésével a társadalom és közösségei, s a politika felé.

Bródy András (Jelentés a falanszterből) szerint az értelmiség egzisztenciálisan védte el és reprodukálja a helyzetét a hatalomfüggősége, az értelmiség az állam nélkül nem tud meglenni, mert a piac nem tartja el. Ráadásul egy csapdahelyzet rabja. Az értelmiség legfontosabb piaca maga az értelmiség, az értelmiség termékeinek fogyasztója maga az értelmiség. Ez azonban kereslethiányos piac, az értelmiség által előállított termék nem létszükséglet, ha az értelmiség jövedelme csökken, akkor erről fog először lemondani. *Laki Mihály* szintén az értelmiség egzisztenciális feltételei és lehetséges piaca felől közelíti meg a kérdést, de kevés-

bé pesszimista (*A kedvetlen áruvédjegy*). A kutatási és fejlesztési ráfordításokban megfigyelhető drámai visszaesés mellett átrendeződés, egy újfajta intézményi szerkezet, sőt a növekedés jelei is mutatkoznak a szocializmus utáni időszak szellemi tőkefelhalmozásának világában. A piacépes tudást birtoklók relatív előnyre tettek szert, vagyis nem abszolút vesztesei a szocializmus utáni időszaknak. A kritikai értelmiséget érzékenyen érintette felhalmozott tapasztalatuk, a szocializmusról szerzett tudásuk leértékelődése, előrejelzéseik téves volta, s számarányában is jelentősen összezsugorodott a politikai pártokba lépők, szakértővé válók stb. kiválásával. A kritikai értelmiség azonban *Laki* szerint nem sorolható a rendszerváltás vesztesei közé, szintén megtalálta a maga piacát „legfeljebb egy másik piaci szegmensben teríti áruját”.

Kemény Vágyim szerint (*Kritikai értelmiség - tájkép csata közben*) kritikai értelmiség nincs, s nem biztos, hogy jó lenne, ha lenne. Az értelmiség azonban valóban bajban van: most kezd ráébredni arra, hogy a legitimációs diskurzus megszűnőben van, vagyis a kormányzat és az államhatalom elfogadásához és elfogadtatásához egyre kevésbé van szükség meggyőzésre, vitákra, értékek mentén szerveződő diskurzusra, s ennek megfelelően az értelmiség tudására. Sokkal hatékonyabb technikák állnak a mindenkori uralom rendelkezésére a fogyasztói világtól eltanult csábitással. Miután megszűnt a szociológia megkérdőjelezhetetlen diskurzualakító szerepe, az értelmiségnek meg kell találni azokat a csatornákat, melyeken keresztül a társadalmi érzékenységet elősegítő tudás eljuthat a nem szakmai nyilvánossághoz is, azaz valódi marketingmunkára van szüksége. *Brust László* számára a kritikai értelmiségi alapállás a lehetőségek, az alternatívák hangsúlyozottan idézőjeles tudománya, melyben a hangsúly a társadalom és az értelmiség önflektivitásán van. A helyzet ebben a kérdésben valóban romlott, a rezignáció és a dogmatizmus közé szorult az értelmiség. Míg 10 éve sokan gondolták, hogy Kelet-Közép-Európa a szellemi megújulás, a társadalmi gazdasági kísérletezés régiója lesz, ezzel szemben a dogmatizmus áradata öntötte el a régiót: nincs választási lehetőség, nincsenek alternatívák, másolni kell a fejlett országok mintáit. Ebben szerepe volt a kelet-európai értelmiségi minták továbbélésének is, s a rezignált szkepszisbe menekülésének is (*Néhány gondolat a kritikai értelmiség alapállításáról*).

Csepeli György szerint (*Látjuk-e, amit nézünk?*) a közép-európai társadalmak transzformációja globális átalakulás része, melynek az a jellemzője, hogy a racionalitás szintjén leírható társadalomszerveződési elvek mindegyike (piac, állam, osztály) válságba került. A kritikai gondolkodás vonzó alternatíváinak kimunká-

lása hiányában a maradék értelmiségi potenciált teljes egészében fel fogja szívni az üzleti vállalkozás, a politikai tanácsadás és hasonlók. Egyelőre úgy néz ki, hogy a jövő magyar társadalm tartósan híján lesz a kritikai szerep betöltésére vállalkozó értelmiségnek. Ennek egyik fő akadálya az államtól független értelmiségi lét hiánya. A kritikai értelmiségi szerep elképzelhetetlen megfelelő egzisztenciális alapok híján, de amíg az államtól függ, addig a pavlovi feltételes reflexek fognak érvényesülni. Ha az értelmiség képes lesz arra, hogy szinoptikusan, a lokális és a globális perspektívájába helyezve szemlélje a szolidaritás és transzparencia értékeit, akkor kiszabadulhat a kritikai értelmiséget jelenleg lebénító csapdából. Újrafogalmazott szolidaritás után megkísérélheti a transzparencia programjának megvalósítását is. *Tamás Pál* szerint a magyar tudásiparral még semmi jóvátehetően nem történt az elmúlt 10 évben. A magyar tudásipar kikerülhetetlenül nemzetköziesedik, s ebből következően új módon jelentkezik az agyszívás kérdése, sőt már azt is tudjuk, hogy nem kell a tudástermelők nagy menekülésétől tartani. Az egyenlőtlen infrastruktúra és a folyamatos nemzetközi munkára felkészületlen adminisztráció azonban jobban szét fogja húzni a nemzetközi térbe került hazai mezőnyt. Az eddigi tapasztalatok szerint a hazai értelmiség legfeljebb 10 százaléka tűnik nemzetközileg partiképesnek, további 20 százalék mellékszereplőként, a többiek azonban ebből kimaradnak, kimaradtak (*Edzés a medencében*).

Ferge Zsuzsa úgy véli, nem az egzisztenciális bizonytalanság az értelmiség legnagyobb gondja, hanem az értelmiségi autonómiák talajvesztése (*Az értelmiség dolga*). Az értelmiségi foglalkozások akkor is vonzóak voltak, ha nem ígértek meggazdagodást, mivel a hivatás valami olyasmit jelent, hogy az ember nemcsak a megélhetésért dolgozik, hanem a belső szabadságért, autonómiáért, akkor is, ha csak alkalmazotti státusban. Ma e belső autonómia gyengülni látszik a rendiességtől szabadulni igyekvő viszonyok, demokratikusabb beállítódások terjedése következtében, s ezt a helyzetet rontja a források korlátozottsága, a hivatás belső, szubsztantív logikáját egyre inkább korlátozza a források szűkösége. A hagyományos értelmiségi tudás leértékelődésében és autonómiavesztésében szerepet játszott, hogy a technokrácia és menedzserizmus átvette a hatalmat sok értelmiségi erő felett, ami megváltoztatta az arányt és az erőviszonyokat a gazdasági és a hivatásrendi-szakmai logikák között. Ezen folyamatok másik vonzata a szabad és autonóm gondolkodás leértékelődése, melynek következtében ma paradox módon lehetőség van ugyan szabadon és autonóm módon szólni, de nincs kinek és minek. A „kritikai értelmiség” fogalma a rendszerváltás előtt volt találó,

ma inkább az értelmiség kritikai funkciójáról kellene beszélni, s ebben a status quo-ra vonatkozó kérdések, új válaszok és új világképek kidolgozásának szükségességéről. Ezt a funkciót – ha gyengülőben van is – az értelmiség aligha adhatja fel, még ha nincs is szükség ma már „kritikai értelmiségre”.

Nem lehetett könnyű helyzetben Szalai Erzsébet, mikor összegeznie kellett a vita tapasztalatait (*Tudás, kritikai értelmiség – apokaliptikus csillagkép után*). A társadalom kulturális állapotát és az értelmiség egzisztenciális helyzetét illetően eleve közelebb estek a vélemények, a közös látélet elég borús képet fest: sem az értelmiségi élethelyzetet és magatartásmintákat tekintve, sem az oktatás és a pedagógusok helyzetét tekintve nem látszik biztosítottnak sem a tudás esélyegyenlőségét is biztosító átörökítése, sem egy nemzetközi mércével mérve is elfogadható értelmiségi lét megteremtődése. Nehezebb a helyzete a kritikai szereppel, ahol élethelyzetben különböztek a vélemények is, s eleve nehezebb a fogalom mai kontextusban történő használatának ellentmondásosságát feloldani.

Úgy tűnik, nehéz ma mit kezdeni a kritikai értelmiségi fogalmával. Az értelmiség elsősorban a társadalmi folyamatok elemzésére lehet képes, s ennek részeként természetesen a diszfunkcionális működési módok feltárására, kritikájára is. Ehhez feltétel lehet a hatalomtól való távolsgártartás, problémaérzékenység, de már nehéz feltételül szabni a kritikai beállítódást, a kizárólag az alullevők nézőpontjából történő elemzést. Mégis továbbél a fogalom összefonódva az értelmiségfogalom hagyományos ellentmondásaival. Az értelmiség társadalmi szerepe a közép-kelet-európai országokban mindig is ellentmondásos volt, ez úgy tűnik, nem tisztult le a rendszerváltást követő időszakban sem, sőt, további ellentmondások születtek az elmúlt 10 évben. Hogy csak néhányat említsék az elhangzottak közül: miközben a tudásipar egyre inkább felértékelődik, az értelmiségi saját tudása és ezért szerzett jövedelme leértékelődőben van. S miközben a 90-es években végre megadatik a korlátlan szabadság az értelmiségi termékek termelése számára, visszaszorulni látszik a kereslet, a termékek fogyasztóinak hiányában, ill. az új kommunikációs technikák által lehetővé vált közvetlen, közvetítőt nem igénylő fogyasztói minták, kapcsolatok következtében. Bizonyára összefügg mindez a társadalom általános kulturális állapotával, a társadalomszerveződési keretek átalakulásával, s ezzel új értelmezési keretek kialakulásával, s a rendszerváltás után eltelt idő rövidségével. Bár 10 év elég volt ahhoz, hogy rendkívül nagy horderejű átalakulások történjenek az országban, ahhoz azonban nem volt elég, hogy fel is ismerjük az ezzel járó új kihívásokat és lehetőségeket, és bele is tanuljunk új szerepeinkbe. Mivel azonban a

korábbi társadalmi berendezkedéshez kötődő hagyományos értelmiség kritikai tudása és mentalitás leékeződött, az értelmiség korábbi jelentőségéhez képest szerepe visszaszorult, ezért sértődötté és rosszkedvűvé vált. Különösen kiéleződött a sértődöttsége és a rosszkedve az elmúlt négy évben és a választási kampány időszaka alatt, mikor az értelmiség szinte egy emberként fordult a kormányhatalommal szembe. Mintha ismét magára talált volna ebben a szerepben, s a demokrácia védelmében, mintha ebben a helyzetben jött volna ki a

dühe, fogalmazódtak volna meg rossz érzései. (Igaz, a hatalom birtokosai jócskán adtak ehhez labdákat.)

Úgy tűnik, ma még sok tisztázatlanság figyelhető meg az értelmiség fogalmában, s továbbélnék a letisztulatlan szerepek, ellentmondások. De a tisztuláshoz jól jön a társadalom reflektivitásának szerepét vállaló értelmiségi önreflexiója – a saját szerepéről való gondolkodás, és erről egymás között folytatott vitája. *(Szalai Erzsébet: Ezredváltó dilemmák Magyarországon. Új Mandátum, 2000.)*

Imre Anna



SUMMARIUM

GRADUATES

Former Statistics and Analyzis of Society kept separately the record of bigger intellectual groups (doctors, lawyers, teachers). In the 20th century, however – in Hungary at the time of the 1920 census for the first time – the demand of describing the society's intellectual elite collectively as well as according to their school (college or university) qualification appeared. The expansion of higher education in its first wave caused first of all that the proportion of students in age-group categories increased; the time spent in higher education and the proportion of drop outs also increased. In its second wave however, the expansion in number of higher educational qualifications also occurred.

Ladányi Andor shows that between 1950 and 1954, respectively 1960 and 1965 the very quick increase of the number of students in higher education was followed by a long-lasting stagnation. Between the period of 1990 and 2001 the number of students increased to 332 % (!), within that the number of regular students to 187 %, and the number of students participating in further specializing education to 750 %. The formal emancipation of women in 1946 was followed by the real and quick increase of the proportion of women only from 1960 – this process has not stopped after 1990 either, thus today the 55 % of issued diplomas are given to women. Regarding the proportion of students in different age-groups and the number of issued diplomas Hungary belongs to the middle third part of developed countries, but in the population of the over 25 of age we can find only 11 % graduates, while in Western and Northern Europe this number is above 20 %. The proportion of graduates is not determined by the present situation and state of development of a certain country, but instead of the time when the higher educational expansion has started. Until 1976 the most extensive branch of Hungarian higher education was the technological and agricultural instruction, after 1976 the forming of pedagogues strengthened – and is still in a leading position. After 1990 the economical and humanities fields developed. In the nineties college-instruction has got ahead of university instruction.

Andor Mihály shows that the commonplace of social sciences, according to what degree-holding parents send their children to secondary schools and universities with greater chances than parents not having a degree, actually cover huge differences in the group of graduates. The chances are automatically connected with the number of diplomas of parents, respectively with its university or college nature. The “leap” is between the groups with university and college qualification, this manifests itself in the choice of primary schools, extra-curricular private lessons, secondary schools, as well as in the relation to holiday knowledge. (Parents who graduated from universities choose “good” schools – although the quality of schools is established by the pupils who are in a favourable social position for some reason and are more

motivated, therefore reach a better performance – so we are dealing with a prophecy fulfilling itself.) The chance to study at a university for children having parents with two university diplomas is 91 %, however, for children with parents having a diploma issued by a college is only 65 %. An important symptom is that, while families who graduated from colleges provide themselves and their children with material goods, those who have university degrees concentrate their family resources to extra-curricular private lessons and book shopping. Couples who graduated from universities want to send to universities their daughters as much as their sons, while those holding a college-degree are more ambitious about their sons. Cultural “ancientness” – that is to say, the fact that a degree-holder is from the second generation – strengthens further chances only within the group of those graduated from a university.

Csákó Mihály studies the graduation from secondary schools and the chances of going to higher educational institutions of children having as father intellectuals (teachers, electrical engineers, doctors, lawyers, economists and men serving in military corporations). The 60 % of doctors' wives graduated from university, the 40 % of lawyers' and economists' wives also, however at teachers this proportion is 25 %, and at officers is 5 %. From the point of view of entrance examinations the most successful are economists – however, especially lawyers and doctors can send their children to universities – the position of other professions is weaker, officers are the last in the row. The hierarchy of intellectual groups is similar if we study the selection of high schools or the attendance of private lessons. At the same time all the intellectual groups assess their chances properly: regarding the ratio of registering to college or university and the successful entrance examination there is no difference between different professions. The quarter of educators' children are studying to be teachers, the third part of electrical engineers' children want to be engineers. Intellectuals' children usually will follow their parents' steps, exceptions are doctors who send their children in equal proportion to Medical Schools and scientific professions. Officers direct their offspring to intellectual professions having a higher prestige.

Thanks to the expansion of higher education the higher educational institutions leading to certain professions cannot be considered closed. Roughly the quarter of prospective teachers, to-be technical intelligentsia and future officers and only the third part of economical intelligentsia come from intellectual families. The decisive part of first generation prospective intellectuals are received into the college branch of higher education. For the sake of illustrating this we can read interviews in the Reality column, which show that in consequence of the higher educational expansion there is a way to degree without elite background and non-elite schools also – even if this road is more convoluted than in the case of former generations. In the same time the path – determined in a macro-sociological sense – of those coming from elite families is not without conflicts around 2000...

Galasi Péter shows that although from the increase in the number of graduates would easily follow that on the labour market there will be an over-supply of young graduates and their wages and income also lessens or they will be compelled to occupy workplaces where in the past high school graduation was sufficient, in this way pushing out those having only a high school diploma. All these did not happen, moreover, during the nineties the position on labour market of young graduates became better: unemployment decreased in their group, their advantage regarding wages increased compared to individuals of the same age having a high school diploma, their detriment in wages lessened compared to graduates before them. Young people having the degree from natural sciences are characterized – above average – by taking part in further education for the second diploma, those graduating from agricultural science are becoming unemployed, those having a Medical School diploma usually enter

work. Having a degree from an economic university – compared to college graduation – makes employment more probable and protect much rather against unemployment. Computer scientist who took their degree from universities – in contrast with their colleagues who graduated from college and entered work or became unemployed – prefer to choose further education. (On the other hand, those who enter work earn almost the double amount of Hungarian average wage together with economists. In contrast, individuals graduating from faculties of arts and science have an income that does not even reach the national – not the age-group – average.)

We can connect this issue to the article of *Blaskó Zsuzsa* in the *Research Papers* column. In this writing it is shown that usually in Europe only the 5 % of young graduates are unemployed, and in North-West Europe less than 10 %, in Latin countries the 35 % of those having a job believe that they could have got their job without a higher educational diploma. The actual field of work is connected much less with the concrete field of study. According to this the four-fifths of young graduates – starting his/her life all over – invariably want to get a diploma, but in choosing his/her field of study only half of them would remain consistent.

In this issue of *Research Papers* there are articles about three “concrete” intellectual professions.

Karády Viktor compares two Medical Schools. The second Medical Faculty has been opened in Transylvania, in Klausenburg (Kolozsvár, Cluj-Napoca) interrupting the monopoly of Budapest existing until 1872. In the eighties the 6 %, in the year of 1910 the 13 % of medical students were trained in Klausenburg. (In spite of this fact the superiority of Budapest increased because the proportion of training in Austria and Germany decreased.) The conjunctural change in the absolute number of medical students was caused by the appearance of women on one hand, and on the other hand by the fact that medical students were promised easier service in the front line. The support of students, the clinical investment, the teacher/student ratio, etc. were more favourable in Klausenburg than in Budapest – the proportion of failures among students was less also. Klausenburg basically recruited students only from Transylvania and from the eastern part of the Great Hungarian Plain, even though the 38 % of students from the Transylvanian area and the 81 % of students from eastern Hungary chose the more distant Budapest. (In some of the Transylvanian counties the ones choosing Budapest were in majority as well.) On the Transylvanian university the proportion of both propertied classes, and of industrialists was higher – Budapest was characterized by the high proportion of children having as parents petty bourgeois from the cities. Among intellectuals, representing on both sites the third of the population, the civil servants dominated in Klausenburg and the free-lancers in Budapest. The number of girls was even smaller in Klausenburg than in Budapest. Half of the students in Budapest, and one-fifth of the students in Klausenburg was of Jewish denomination. In sum we can state that – even though the university in Budapest was somewhat catholic in nature, the university in Klausenburg was built to be a public institution according to the Napoleon-pattern – the audience of the former was more civilian. It is worth noting that after the 1920 peace-treaty from the individuals who graduated in Klausenburg more Romanians and Germans (!) than Hungarians moved to Hungary.

Hrubos Ildikó writes about a small-scale group of degree-holders (258 persons). She states about those having a scientific degree in Educational Sciences that they can be divided decisively into two groups: one group consists of those who starting from general education (originally finishing not a university, rather a college perhaps) changed their profession, and the other group comprising those who studied from the first to be professional scientists. The former career is characteristic of seniors, men, respectively – needing further interpretation, perhaps explained by generational effects – those coming from intellectual families. Those in this

group stress their successes in higher education in the first place. The second group consists of individuals below 55, women and first generation intellectuals – they are usually proud of their scientific achievement. The majority of our scientists work or worked in higher educational and scientific institutions, they are usually satisfied with their successes attained during their career, but they consider the social prestige of their profession low.

In the *Research Papers Biró Zsuzsanna* brings the difference between college and university out in bold relief. Educators having university-, respectively college degree – in contrast with the specialist literature predicting the shaping of the unified profession of educators – form clearly differentiated groups. Their social background is also very different and the most remarkable is that the principal dividing line here also, is between the groups of parents having college, respectively university degrees. From settlements that are in a better position – having more degree-holders – children go to universities with greater chances, the hierarchy of settlements can be traced not only in the dichotomy of village/town, but also among differently developed villages. Regarding the degree of secularization we can also see an unambiguous line from primary school teachers through grade school teachers to secondary school teachers. The least satisfied with their qualification are those finishing teacher training colleges: it is probable that they will attend further education, in this way deepening the difference between the profession of primary school teachers and teachers.

The most important benefit of this issue of *Research Papers* is that basically in each of its articles attention is directed to the significant social differences between college and university diploma, respectively to the difference of “royal” and “non-royal” ways leading to and starting from different diplomas. In the circumstances of higher educational expansion besides – and perhaps partly instead of – the dichotomy of having or not having a higher educational diploma – we can seek for the relationship between social inequalities and education more and more in this dichotomy.

(text of Péter Tibor Nagy – translated by Tünde Polonyi)

DIPLOMANDEN

Frühere Sozialstatistiken und Gesellschaftsanalysen behandelten die größeren Intellektuellen-gruppen (Ärzte, Juristen, Lehrer) voneinander getrennt. Erst im 20. Jahrhundert entstand das Bedürfnis, die geistige Elite der Gesellschaft aufgrund des Hochschulabschlusses zu bestimmen bzw. zu beschreiben (in Ungarn geschah dies zum Beispiel bei der Volkszählung von 1920). Die Vermassung des Hochschulwesens führte in einem ersten Zyklus lediglich zur Erhöhung des Anteils an Studenten in den entsprechenden Jahrgängen, zur Verlängerung der Ausbildungszeit sowie zum Anstieg der Dropout-Rate – und erst in einem zweiten Zyklus zur Vermassung des Hochschulabschlusses.

Andor Ladányi weist in seinem Beitrag darauf hin, dass den Perioden starker Zunahme der Studentenzahlen zwischen 1950 und 1954 sowie zwischen 1960–1965 jeweils eine lang-dauernde Stagnierung folgte. Zwischen 1990 und 2000 erhöhte sich die Zahl der Studenten um 332% (!) – darunter die Zahl der Studierenden an einem Weiterbildungskurs sogar um 750%. Die formale Gleichberechtigung der Frauen von 1946 wurde erst nach 1960 durch die rapide Zunahme der Studentinnen verwirklicht, ein Vorgang, der bis heute anhält: 55%

aller Absolventen sind derzeit Frauen. Mit dem Anteil an Studenten in den entsprechenden Jahrgängen gehört zwar Ungarn zum mittleren Drittel der entwickelten Staaten, aber der Anteil an Hochschulabsolventen in der Gruppe der über 25-Jährigen beträgt lediglich 11% (im westlichen und nördlichen Europa liegt derselbe Anteil über 20%). Der Anteil der Hochschulabsolventen wird nicht durch die wirtschaftliche Lage der Staaten bestimmt, sondern dadurch, wann sich die Hochschulexpansion einsetzte. Den größten Zweig des ungarischen Hochschulsystems bildeten bis 1976 die Agrar- und die technischen Wissenschaften, danach erstarkte sich die Lehrerausbildung, die bis heute noch als übervertreten gilt. Nach 1990 nahmen die Wirtschafts- und Humanfächer an Bedeutung zu, sowie es lässt sich ein Zuwachs an (Fach-) Hochschulangeboten gegenüber universitären feststellen. [Die ungarische "Hochschule" (főiskola) entspricht ungefähr der deutschen Fachhochschule. Im Folgenden wird der Ausdruck "Hochschule", soweit er in Gänsefüßchen steht, immer in diesem (und nicht im in Deutschland verbreiteten) Sinne gemeint.]

Laut *Mihály Andor* ist der sozialwissenschaftliche Gemeinplatz, wonach die Kinder studierender Eltern mit einem größeren Erfolg in einem Gymnasium oder später in einer Hochschule landen, zwar wahr, zeigt aber nur eine Seite des Sachverhalts: in Wirklichkeit existieren riesige Unterschiede auch innerhalb der Gruppe der Diplominhaber. Der größte Graben besteht zwischen Absolventen von "Hochschulen" und Universitäten, was durch Indikatoren wie zum Beispiel die Besuchshäufigkeit von Privatstunden im Elementarbereich oder die Wahl der Mittelschule gezeigt werden kann. (Einerseits wählen Eltern mit Uni-Abschluss "gute" Schulen, andererseits wird die Qualität einer Schule eben dadurch bestimmt, dass sie von Schülern besucht wird, die aus besseren Gesellschaftsschichten stammen, stärker motiviert sind und deshalb (quasi als Paradebeispiel einer sich erfüllenden Prophezeiung) bessere Leistung zeigen. Die Chancen eines Kindes, an eine Universität aufgenommen zu werden, beträgt 91%, sofern beide Eltern über einen Uni-Abschluss verfügen, aber nur 65%, falls lediglich ein Elternteil, noch dazu "nur" ein "Hochschul"-Diplom aufweist. Während Eltern mit Hochschulabschluss ihre Kinder eher mit materiellen Gütern versorgen, geben Eltern mit Uni-Abschluss ihr Geld in größerem Maße für Privatstunden und Bücherkauf aus. Letztere erachten einen Uni-Besuch ihrer Töchter und Söhne für genauso wichtig, während erstere sich ihren männlichen Nachkommen gegenüber viel ambiziöser zeigen. Diplomierten Großeltern erhöhen nur bei Uni-Absolventen die Chancen einer akademischen Laufbahn.

Mihály Csáki analysiert die Chancen des Mittelschulabschlusses und der Aufnahme ins Hochschulsystem von Kindern von Elektro-Ingenieuren, Ärzten, Juristen, Ökonomen und Hochschulabsolventen, die zu Militär- und Polizeioffizieren werden. 60% der Ehefrauen der Ärzte haben ebenfalls ein Universitätsdiplom. Während derselbe Anteil bei den Juristen und Ökonomen 40% ist, liegt er bei den Lehrern und Offizieren weit tiefer (bei 25 bzw. 5%). Bei der Hochschulaufnahme ihrer Sprösslinge erweisen sich die Ökonomen am erfolgreichsten, auf der anderen Seite können ihre Kinder die Juristen und die Ärzte verhältnismäßig am besten an einer Universität unterbringen. Die anderen Berufe stehen diesbezüglich schlechter da (die Offiziere schließen die Reihe). Die Hierarchie dieser Intellektuellengruppen ist ähnlich, wenn man die Wahl jener Schulen, die nur Gymnasialklassen haben, oder die Zahl der Privatstunden berücksichtigt. Bemerkenswert ist allerdings, dass die Chancen von den jeweiligen Gruppen gleich gut eingeschätzt werden: im Verhältnis zwischen der Anmeldung an eine Hochschule und der erfolgreichen Aufnahme ist kein Unterschied bei ihnen festzustellen. Ein Viertel der Lehrersöhne fängt selber ein Lehrerstudium an, ein Drittel der Kinder von Elektroingenieuren wählt ebenfalls ein technisches Studium. Allgemein lässt sich sagen, dass die "Weitervererbung" des akademischen Studiums für alle untersuchten Berufe stark

ist. Eine Ausnahme stellen die Ärzte dar, deren Kinder in gleich großem Maße eine wissenschaftliche wie eine medizinische Karriere einschlagen. Die Offiziere scheinen ihre Kinder in Richtung von Berufen höheren Ansehens zu lenken.

Infolge der Expansion des Hochschulsystems gelten die Hochschulen nicht mehr als geschlossen. Lediglich grob ein Viertel aller zukünftigen Lehrer, Offiziere sowie technischer Studenten stammt aus einer akademischen Familie; derselbe Anteil ist auch bei den Ökonomen lediglich ein Drittel. Kinder nicht-akademischer Eltern nimmt meist der "Hochschul"-Sektor auf. In unserem Ressort *Wirklichkeit* findet der Leser Interviews, aus denen ersichtlich wird, dass der Weg zum Diplom infolge der erwähnten Expansion nicht nur über Elite-Schulen und nicht nur für Kinder diplomierter Eltern möglich ist – auch wenn dieser Weg schlängelnder zu sein scheint als für die vorigen Generationen. Auf der anderen Seite ist auch die – makrosoziologisch gesehen: determinierte – Laufbahn von aus elitären Familien stammenden Jugendlichen nicht mehr konfliktfrei um die Jahrtausendwende.

Obwohl, so *Péter Galasi*, die Zunahme der Diplomierten leicht zu einem Überangebot auf dem Arbeitsmarkt führen könnte, was erstens mit einer Senkung ihres Einkommens gleichkäme, zweitens sie zum Akzeptieren von Berufen zwänge, deren Ausüben vorher auch mit einem Mittelschulabschluss möglich war, sodass eine Verdrängung von Mittelschulabsolventen zu erwarten wäre, kam es in Wirklichkeit nicht dazu. Im Laufe der neunziger Jahre erstarkte sich sogar die Position der Hochschulabsolventen auf dem Arbeitsmarkt: verglichen mit Jugendlichen mit Mittelschulabschluss finden wir weniger Arbeitslose unter ihnen, ihr Einkommen ist größer geworden, während der Einkommensunterschied zum vorherigen Kohort sich verkleinerte. Wenn man die einzelnen Fächergruppen separat betrachtet, ist für die Naturwissenschaftler das Anstreben eines Zweitdiploms, für die Agronomen die Arbeitslosigkeit, für die Mediziner der Einstieg ins Berufsleben typisch. Ein Uni-Abschluss bedeutet für die Ökonomen nicht nur einen weitaus größeren Schutz vor einer Arbeitslosigkeit als ein "Hochschul"-Diplom, aber auch eine größere Chance, einen Beruf starten zu können. Informatiker mit Uni-Abschluss wählen häufiger ein zweites Studium, als ihre Kollegen mit "Hochschul"-Abschluss. Letztere sind in größerer Zahl arbeitslos oder fangen eher zu arbeiten an. (Diejenigen allerdings, die sich für den Einstieg ins Berufsleben entscheiden, verdienen genauso wie die Ökonomen etwa das Doppelte des ungarischen Durchschnittseinkommens, im Gegensatz zu den Natur- und Humanwissenschaftlern, deren Einkommen nicht einmal den – nicht jahrgangsspezifischen – Durchschnitt erreicht.)

Damit hängt der Beitrag von *Zsuzsa Blaskó* zusammen, der im Teil *In Forschung* erschien. Daraus wird ersichtlich, dass in Europa allgemein nur 5% der jungen Hochschulabsolventen von der Arbeitslosigkeit betroffen ist. Von denjenigen, die über einen Arbeitsplatz verfügen, meinen in Nord- und Westeuropa weniger als 10%, in den mediterranen Ländern aber mehr als 35%, dass sie ihren Job auch ohne ein Hochschuldiplom erhalten hätten. Ihr Arbeitsfeld ist nur wenig vom tatsächlich studierten Fach abhängig. Dementsprechend würden vier Fünftel der jungen Absolventen auch heute ein Hochschuldiplom anstreben, könnten sie ihr Leben noch einmal anfangen, aber nur die Hälfte wählte nochmals dasselbe Fach.

Drei Aufsätze über konkrete intellektuelle Berufe sind noch in unserer Ausgabe zu lesen.

Viktor Karády vergleicht zwei medizinische Universitäten miteinander. Die zweite medizinische Fakultät des Landes eröffnete ihre Tore im Jahre 1872 in Klausenburg und brach damit die Monopolstellung Budapests. In den achtziger Jahren wurden 6%, im ersten Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts bereits 13% der Mediziner in Klausenburg ausgebildet. (Der Vorsprung Budapests wurde trotzdem größer, weil der Ausbildungsanteil in Deutschland und Österreich sank.) Die Zunahme der Medizinstudenten kann einerseits mit dem Auftau-

chen der Frauen, andererseits mit dem Krieg (leichterer Frontdienst) erklärt werden. Die Stipendienmöglichkeiten, das Lehrer-Studenten-Verhältnis, die Durchfallsquoten waren in Klausenburg vorteilhafter als in Budapest. Die Studenten wurden tatsächlich nur aus Siebenbürgen und aus dem östlichen Teil der Ungarischen Tiefebene rekrutiert, aber 38% der Studenten aus Siebenbürgen und 81% der Studenten aus dem östlichen Teil des Landes wählten auch so lieber die weiter liegende Hauptstadt (in einigen Komitaten Siebenbürgens betraf dies sogar mehr als die Hälfte der Studenten). An der Universität von Klausenburg war der Anteil der Klein- und Großgrundbesitzer sowie der Großindustriellen größer als in Budapest, wo allerdings die Kinder der Kleinbürgerfamilien besser vertreten waren. Der Anteil der Intellektuellen war an beiden Orten etwa ein Drittel: in Budapest dominierten die Freiberufler, in Klausenburg eher die Staatsangestellten. Frauen waren in Klausenburg noch weniger vertreten als in Budapest. In Budapest waren 50% der Studenten Israeliten, in Klausenburg nur 20%. Obwohl die Budapester Universität als einigermaßen katholisch, ihr Klausenburger Pendant dagegen als eine nach französischem Vorbild gegründete Institution bezeichnet werden kann, war eher die erstere bürgerlich. Nach dem Friedensschluss von 1920 siedelten sich die in Klausenburg Absolvierten rumänischer und deutscher Abstammung in größerer Zahl als die Ungarn in Ungarn nieder!

Ildikó Hrubos teilt in ihrem Beitrag die von ihr untersuchten 258 Erziehungswissenschaftler mit Dokortitel in zwei Gruppen ein. Die eine bilden jene, die aus Mittelschulen kommend ihre "Laufbahn änderten" (häufig studierten sie gar nicht an einer Universität, sondern an einer "Hochschule"), die zweite jene, die von vornherein eine akademische Karriere anstrebten. In der ersten Gruppe finden wir häufiger ältere Leute, Männer bzw. Menschen, die aus Familien mit einem intellektuellen Hintergrund stammen (sie betonen vor allem ihre Hochschulfolge), in der zweiten sind vermehrt unter 55-Jährige, Frauen und Leute, deren Eltern nicht diplomiert sind: sie sind auf ihren wissenschaftlichen Erfolg stolz. Die untersuchten Wissenschaftler arbeiten meist an einer Hochschule oder an einem wissenschaftlichen Institut, sind mit ihrer Karriere meist zufrieden, schätzen allerdings ihr gesellschaftliches Prestige gering ein.

Im Teil *In Forschung* hebt *Zsuzsanna Bíró* den Unterschied zwischen Universität und "Hochschule" hervor. Im Gegensatz zur Fachliteratur, die die Herausbildung einer einheitlichen Pädagogenschaft prophezeit, sind Lehrer mit Uni-Abschluss eindeutig von solchen mit "Hochschul"-Abschluss zu unterscheiden. Auch ist ihr gesellschaftlicher Hintergrund verschieden. Aus Gemeinden mit einem höheren Anteil an Diplomierten kommen Jugendliche in einer größeren Zahl an eine Universität. Diese Hierarchie ist nicht nur in der Dichotomie Stadt/Land festzustellen, aber auch zwischen verschiedenen entwickelten Dörfern. Auch hinsichtlich der Säkularisierung ist eine eindeutige Reihenfolge – von den Grundschullehrern bis zu den Mittelschullehrern – aufstellbar. Mit ihrer Ausbildung sind die Mittelschullehrer ("Hochschul"-Absolventen) am wenigsten zufrieden: es ist anzunehmen, dass vor allem sie weiterlernen werden, womit der Graben zwischen ihnen und den Grundschullehrern noch größer wird.

Der wohl wichtigste Ertrag der publizierten Aufsätze ist das Hervorheben des gesellschaftlich bedeutungsvollen Unterschieds zwischen Universität und "Hochschule" bzw. zwischen den unterschiedlichen Karrieremöglichkeiten, die sie jeweils ermöglichen. Im Rahmen der Vermassung des Hochschulwesens ist somit nebst der Dichotomie der Leute mit und ohne Diplom ist die Beziehung zwischen den gesellschaftlichen Ungleichheiten und dem Bildungswesen eben in dieser Dichotomie zu suchen.

(Text von Péter Tibor Nagy – Übersetzung von Gábor Tomasz)

LES DIPLÔMÉS DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Autrefois les statistiques et les études sociologiques répertoriaient séparément les membres des différentes professions intellectuelles (médecins, juristes, enseignants, etc.) et ce n'est qu'avec l'avènement du XX^{ème} siècle que l'on a éprouvé le besoin de décrire l'élite intellectuelle en tant que l'ensemble formé par les personnes dotées d'un diplôme de l'enseignement supérieur (en Hongrie c'est au moment du recensement de 1920 qu'apparaît cette nouvelle démarche). Dans un premier temps la massification de l'enseignement supérieur n'apparaît qu'à travers la croissance de la proportion des étudiants au sein de la classe d'âge correspondante, la prolongation du temps consacré aux études supérieures et l'accroissement des taux d'échec et ce n'est que dans une seconde phase que l'on constate l'augmentation de la proportion des personnes dotées d'un diplôme d'enseignement supérieur.

L'étude de *Andor Ladányi* montre que l'expansion spectaculaire des effectifs étudiants survenue d'abord entre 1950 et 1954 puis entre 1960 et 1965 fut suivie dans chacun des cas par des périodes de stagnation. Entre 1990 et 2001 les effectifs ont augmenté de 332 % (!). Si le nombre des étudiants à plein temps a progressé de 187 %, le nombre des personnes complétant leur niveau d'instruction dans un domaine où ils possédaient déjà un diplôme d'enseignement supérieur a augmenté de 750 %. Bien que dans le domaine des études supérieures l'émancipation formelle des femmes date de 1946, ce n'est que depuis 1960 que l'on peut observer une réelle et rapide progression de leur proportion au sein des effectifs étudiants. Ce processus n'a pas subi de coup d'arrêt après le changement de régime, ainsi de nos jours 55 % des diplômés sont délivrés à des femmes. Si du point de vue de la proportion des étudiants au sein de la classe d'âge correspondante la Hongrie occupe une place médiane parmi les pays développés, la part des diplômés de l'enseignement supérieur au sein de la population ayant dépassé l'âge de 25 ans, n'est que de 11 % dans notre pays, tandis que dans la partie occidentale et nordique de notre continent ce taux est déjà supérieur à 20 %. Notons par ailleurs que l'importance numérique des diplômés ne dépend pas directement de la situation actuelle ou du niveau de développement d'une société mais de la longueur de la période écoulée depuis le démarrage de l'expansion de l'enseignement supérieur. Avant 1976 ce sont les formations technologiques et agraires qui constituaient les secteurs les plus importants de l'enseignement supérieur hongrois, après 1976 ce sont les positions des formations pédagogiques qui se sont renforcées pour constituer même de nos jours le secteur prépondérant de l'enseignement supérieur, tandis qu'après 1990 c'est dans le domaine des lettres et des formations économiques que l'on constate une augmentation importante. Durant les années 1990 les formations courtes assurées au sein des écoles supérieures ont gagné du terrain par rapport aux formations universitaires.

Mihály Andor souligne dans son étude que s'il est vrai que les parents diplômés ont beaucoup plus de chance d'envoyer leurs enfants dans des écoles secondaires ou supérieures, cette assertion constituant désormais un lieu commun des sciences sociales occulte l'existence d'immenses clivages à l'intérieur du bloc des diplômés. Le nombre des diplômés supérieurs détenus par les parents et la nature de ces diplômés exercent une influence quasi mécanique sur les chances des enfants. En effet, il existe une différence qualitative entre la trajectoire scolaire des jeunes issus de familles où les parents sont titulaires d'un diplôme universitaire et celle des

jeunes dont les parents ne possèdent qu'un titre délivré par une école supérieure. Cela est valable aussi bien pour le choix de l'école primaire que pour le recours à des cours particuliers et pour le choix de l'école secondaire, de même que pour attitudes vis à vis de la haute culture. (En réalité ce sont les parents possédant un diplôme universitaire qui sont capables de choisir les "bonnes" écoles pour leurs enfants. Comme la qualité de ces dernières résulte justement du fait qu'elles sont fréquentées par des élèves issus de milieux sociaux favorisés à certains égards et puisque ces enfants sont plus motivés que les autres, il va de soi qu'ils obtiennent de meilleurs résultats, offrant ainsi un bon exemple de l'effet Mathieu.) Si les enfants issus de parents qui sont tous les deux titulaires d'un diplôme universitaire ont 91 % de chances d'accéder à l'université, ce taux n'est que de 65 % dans le cas d'un jeune dont les parents ne possèdent qu'un seul titre qui sanctionne de surcroît une formation courte assurée au sein d'une école supérieure. On constate aussi que les parents ayant fait leurs études dans une école supérieure sont plus enclins à s'offrir et à offrir à leurs enfants différents biens matériels, tandis que les titulaires d'un diplôme universitaire ont plutôt tendance à acheter des livres et à payer à leurs enfants des cours particuliers. Chez les couples titulaires d'un diplôme universitaire la proportion des parents souhaitant que leur enfant fréquente l'université ne varie pas en fonction du sexe de ce dernier, par contre chez les titulaires d'un diplôme délivré par une école supérieure les parents formulent des vœux beaucoup plus ambitieux lorsqu'il s'agit d'un garçon que d'une fille. Ainsi l'ancienneté "culturelle" – c'est à dire le fait d'appartenir depuis au moins deux générations à la couche des diplômés – ne renforce vraiment les chances futures des enfants qu'au cas où les parents sont titulaires d'un diplôme universitaire.

Mihály Csákó analyse les études secondaires et les chances de pouvoir accéder à l'enseignement supérieur des jeunes dont le père exerce un métier intellectuel en tant qu'enseignant, médecin, juriste, économiste ou membre d'un corps armé. Dans le cas des médecins, des juristes et des économistes la proportion des épouses possédant également un titre universitaire est de 40 %, tandis que chez les enseignants et les officiers ce taux n'atteint respectivement que 24 % et 5 %. En ce qui concerne les examens d'entrée organisés dans les établissements d'enseignement supérieur, dans l'ensemble ce sont les enfants des économistes qui y réussissent le mieux. Par contre les juristes et les médecins ont plus de chance de faire entrer leurs enfants dans une université, quant aux jeunes issus des autres couches de l'intelligentsia obtiennent des scores moins bons et les enfants des officiers sont en dernière position. La hiérarchie des différentes couches de l'intelligentsia est similaire si nous étudions la proportion des enfants fréquentant des lycées traditionnels ou bénéficiant de cours particuliers. En revanche, on observe chez toutes les couches de l'intelligentsia une égale capacité de prédire le sort de leurs enfants: en effet, qu'il s'agisse d'enfants envisageant de faire des études universitaires ou voulant entrer dans une école supérieure, leur taux de réussite aux examens d'entrée est identique. Notons aussi que le quart des jeunes dont le père est enseignant suivent une formation pédagogique tandis que le tiers des enfants dont le père est ingénieur préparent également un métier d'ingénieur. De façon générale, on constate chez toutes les couches de l'intelligentsia une forte tendance à transmettre le métier exercé par le père, les médecins constituent toutefois une exception puisque chez leurs enfants il y a autant de futurs scientifiques que de futurs médecins, tandis que les officiers orientent leurs enfants vers des professions intellectuelles plus prestigieuses que la leur.

En raison de l'expansion des effectifs de l'enseignement supérieur les institutions ouvrant la voie aux différentes carrières intellectuelles ne sont pas des institutions fermées. A peine un quart des futurs enseignants, des futurs ingénieurs et des futurs officiers sont issus de l'intelli-

gentsia, tandis que chez les étudiants inscrits en formations économiques le même taux est à peine plus élevée, représentant le tiers des effectifs. Au sein de l'enseignement supérieur c'est surtout le secteur des écoles supérieures assurant une formation courte qui accueille les jeunes qui deviendront des intellectuels de première génération. Afin d'illustrer cette tendance, la rubrique "*Réalité*" (Valóság) publie des entretiens dont on apprend qu'en raison de l'expansion de l'enseignement supérieur des jeunes issus de familles ne faisant pas partie de l'élite et ayant fait leurs études dans des écoles moins bien classées peuvent aussi envisager d'entrer ans le monde des diplômés, même si leurs trajectoires semblent être plus sinueuses que celles des générations précédentes. Notons toutefois qu'aux alentours des années 2000 les trajectoires des jeunes issus de milieux favorisés – même si elles obéissent à des déterminants sociaux plus favorables – peuvent aussi être marquées par des situations conflictuelles.

Péter Galasi signale dans son étude que l'on aurait pu penser que l'expansion de l'enseignement supérieur produira un surplus de jeunes diplômés et que l'arrivée en masse de ces derniers sur le marché du travail pourrait provoquer une baisse de leurs revenus. Selon ces prévisions les jeunes diplômés auraient pu aussi être contraints d'accepter des postes qui étaient offerts autrefois à des diplômés de l'enseignement secondaire, tandis que les détenteurs des titres secondaires se seraient vus exclus des ces emplois. Mais finalement ces scénarios ne se sont pas réalisés. Bien au contraire, durant les années 1990 les positions des jeunes diplômés se sont améliorées sur le marché de travail: le taux de chômage a baissé chez eux, comparés aux salaires des titulaires de diplômes secondaires leurs revenus ont augmenté, de même, l'écart entre leurs salaires et ceux des diplômés appartenant à des cohortes plus âgées a diminué. Par ailleurs, beaucoup plus que les autres diplômés, les détenteurs d'un diplôme scientifique sont fort nombreux à reprendre leurs études supérieures en vue d'obtenir un second titre. Notons aussi que durant la même période les titulaires d'un diplôme agraire ont souvent été victimes du chômage, tandis que ceux qui avaient en poche un diplôme de médecine ont pu trouver un travail. Dans le cas des économistes on a pu constater que la possession d'un titre universitaire favorisait l'embauche et protégeait beaucoup mieux contre le chômage que la possession d'un diplôme délivré par une école supérieure. Si les informaticiens titulaires d'un diplôme universitaire préfèrent poursuivre des études, leurs collègues possédant un diplôme d'informatique délivré par une école supérieure ont beaucoup de facilités pour trouver un emploi, mais il est aussi vrai qu'ils peuvent être facilement licenciés. Toutefois au cas où ils sont embauchés ils peuvent gagner, tout comme les économistes, le double du salaire moyen hongrois. En revanche, le niveau des revenus de ceux qui sont titulaires d'un diplôme ès lettres ou d'un titre scientifique n'atteint même pas le salaire moyen. Cela est d'autant plus choquant que ce dernier est calculé sur la base de l'ensemble de masse salariale et non pas uniquement en fonction des salaires versés aux membres d'une même classe d'âge.

L'article de *Zsuzsa Blaskó* paru sous la rubrique "*En marge des recherches*" (Kutatás Közben) reprend le même thème. L'auteur montre en effet qu'en si en Europe seulement 5 % des jeunes diplômés sont sans travail, dans la partie nordique et occidentale du continent moins de 10 % des jeunes diplômés ayant un emploi pensent qu'ils auraient pu être embauchés sans avoir un diplôme d'études supérieures, dans les pays latins 35 % des personnes en position similaire partagent cet avis. Notons aussi que les caractéristiques de l'emploi occupé correspondent guère à la filière fréquentée. Conformément à cela 80 % des jeunes diplômés pensent que s'ils pouvaient recommencer leur vie ils voudraient de nouveau obtenir un diplôme d'études supérieures mais seulement 50 % des personnes enquêtées resteraient fidèles à leur ancienne filière.

Dans la présente livraison de la revue on peut également lire des textes portant sur trois professions intellectuelles.

Victor Karády compare deux universités de médecine. Brisant le monopole de la capitale subsistant jusqu'en 1872, c'est en Transylvanie, dans la ville de Kolozsvár (de nos jours Cluj) que l'on a inauguré la seconde faculté de médecine du pays. Dans les années 1880 6 % des futurs médecins sont formés à Kolozsvár, tandis qu'en 1913 ce taux est déjà de 13 %. (Malgré cela la supériorité numérique de la capitale n'est pas ébranlée puisque la proportion des médecins formés en Allemagne et en Autriche a baissé durant la même période.) Les variations conjoncturelles des effectifs résultent de l'entrée en faculté des femmes et aussi du fait que les étudiants en médecine pouvaient espérer qu'au cas de guerre au front ils pourraient s'acquitter de leurs obligations militaires dans de meilleures conditions que le commun des mortels. A Kolozsvár on offrait plus de bourses aux étudiants qu'à Budapest, les investissements hospitaliers y étaient plus importants et le ratio enseignant/étudiant était également meilleur, tandis que le taux d'échec observé chez les étudiants était inférieur que dans la capitale. La faculté de médecine de Kolozsvár recrutait essentiellement ses étudiants en Transylvanie et dans la partie orientale de la pleine hongroise, mais malgré cela 38 % des étudiants de Transylvanie et 81 % des étudiants de la partie orientale de la pleine avaient opté pour Budapest. (Même en Transylvanie il existait des comtés où les étudiants choisissant Budapest étaient plus nombreux...). Tandis qu'à l'université de Kolozsvár les étudiants étaient surtout issus de familles de petits et de grands propriétaires terriens et aussi de grands industriels, à Budapest ce sont les étudiants appartenant à la petite bourgeoisie qui constituaient le groupe prédominant. La moitié des étudiants de Budapest étaient de confession israélite, tandis qu'à Kolozsvár ce même taux n'était que de 20 %. Même si l'université de Budapest pouvait être considérée à certains égards comme une institution catholique, tandis que l'université de Kolozsvár était une institution fondée par l'État selon le modèle napoléonien, on peut affirmer à juste titre que le public de l'université de la capitale hongroise était plus embourgeoisé que celui de l'université transylvanienne. Chose curieuse: après le traité de paix de 1920 parmi les anciens étudiants en médecine de Kolozsvár les Roumains et les Allemands étaient plus nombreux à s'installer en Hongrie que les diplômés d'origine hongroise.

Ilidkó Hrubos constate dans une étude portant sur une petite population de diplômés, à savoir les 256 personnes qui ont obtenu le titre de "candidat des sciences pédagogiques". Cette population se divise essentiellement en deux sous-groupes. Le premier est composé de personnes qui avaient commencé leur carrière dans l'enseignement primaire ou du secondaire. La plupart de ces enseignants qui avaient entre-temps modifié leur trajectoire ne possédaient à l'origine qu'un titre délivré par une école supérieure. Par contre, le second sous-groupe comprend des gens qui avaient envisagé dès le début de poursuivre une carrière de chercheur. Essentiellement composée de personnes plus âgées et avant tout d'hommes, la population précédemment citée est surtout issue de l'intelligentsia. (Notons entre parenthèses que la spécificité de ces trajectoires résulte probablement d'un effet de génération). Lorsque durant les entretiens il était question de leurs réussites, les membres de ce groupe ont surtout évoqué leurs activités pédagogiques déployées dans le domaine de l'enseignement supérieur. Composé essentiellement de femmes et de personnes n'ayant pas encore atteint l'âge de 55 ans, le second sous-groupe comprend principalement des intellectuels de première génération qui sont surtout fiers de leurs succès scientifiques. Les chercheurs de ce groupe travaillent ou ont travaillé essentiellement dans l'enseignement supérieur et dans des instituts de recherche.

Si ces personnes sont plutôt satisfaites des succès obtenus durant leur carrière scientifique, elles pensent aussi que leur métier ne jouit que d'un faible prestige.

Dans un article paru de la rubrique *"En marge des recherches"* Zsuzsanna Bíró met l'accent sur les différences entre écoles supérieures et universités. Contrairement prévisions des articles scientifiques selon lesquels professeurs sortant des universités et les futurs maîtres formés dans des écoles supérieures en vue d'enseigner les 10–14 ans vont constituer dans un avenir proche une couche unique, celle des enseignants, il s'agit en effet de deux sous-groupes distincts. Les membres des deux groupes sont en effet très différents du point de vue de leurs origines sociales: il est curieux de constater dans ce domaine particulier aussi que le principal clivage se situe entre les étudiants dont les parents sont titulaires d'un diplôme universitaire et ceux dont les parents ont fait leurs études dans une école supérieure. On constate également que les enfants habitant dans des localités mieux loties où le nombre des diplômés est plus élevé ont plus de chance d'accéder à l'université. Par ailleurs ce constat n'est pas seulement valable pour l'opposition binaire villes – villages: on retrouve la même hiérarchie si l'on compare les données des villages situés à des niveaux de développement différents. Notons aussi que les instituteurs des classes primaires, les maîtres habilités à enseigner les 10–14 ans des écoles fondamentales et les professeurs des établissements secondaires titulaires d'un diplôme universitaire forment une hiérarchie similaire lorsque l'on étudie à quel point les membres des différents métiers pédagogiques constituent des populations sécularisées. Comme ce sont les détenteurs d'un titre délivré dans une école supérieure qui sont les moins satisfaits de leur diplôme, il est à prévoir que dans l'avenir ce seront surtout les membres de cette catégorie qui essayeront d'améliorer leur niveau de formation, élargissant ainsi encore plus le fossé qui sépare les instituteurs des classes primaires des maîtres enseignant les 10–14 ans dans les memes écoles fondamentales.

Presque tous les articles de la présente livraison attirent l'attention des lecteurs sur le fait que d'importants clivages sociaux séparent les détenteurs des diplômes délivrés par les écoles supérieures de ceux qui ont une formation universitaire. Il ressort aussi de ces textes qu'il existe des voies "royales" ou "non-royales" fort différentes pouvant conduire les jeunes au meme diplôme, de meme que la possession de tel ou tel titre de l'enseignement supérieur peut prédisposer les individus à suivre des trajectoires fort différentes. De nos jours où l'on assiste à la massification de l'enseignement supérieur, outre le clivage qui sépare ceux qui possèdent un diplôme de ceux qui n'en ont pas un, les inégalités sociales observées dans le domaine de l'éducation trouvent de plus en plus en plus leur explication dans la dichotomie existante au niveau des formations supérieures.

(texte de Tibor Péter Nagy – traduit par Iván Bajomi)