

A társadalmi esélyegyenlőtlenségek új színterei a felsőoktatásban

Az oktatásban megnyilvánuló társadalmi egyenlőtlenségek, az oktatási rendszer szerepe az egyenlőtlenségek újratermelődésében a szociológiai kutatások egyik alapkérdésévé vált a 20. század második felében. A középfokú képzés kiterjesztése következtében fontos társadalmi vizsgálati probléma lett, hogy a különböző társadalmi rétegek mennyiben tudják elérni a középfokú végzettséget, illetve annak mely típusát tudják elérni, továbbá hogy milyen szerepe van az általános iskolának az esélyek nivellálásában (avagy paradox módon a növelésében). Az európai szociológiában Pierre Bourdieu (1978) alapozta meg az erről való gondolkodást. Magyarországon Ferge Zsuzsa (1980) tette ismertté a bourdieui paradigmát, és ezzel elindította a magyar szociológia egyik legjelentősebb eredményeket hozó, kiváló kutatók egész sorát magába foglaló kutatási irányát.

Az 1970-es, '80-as években zajló oktatásszociológiai, iskolaszociológiai kutatások döntően a közoktatás területével foglalkoztak, a felsőoktatás csak ritkábban került szóba, éspedig főleg abban az értelemben, mint az iskolai pályafutás csúcsa. Kifejezetten a felsőoktatásban lezajló társadalmi szelekciós folyamatokról, azok jellegének időbeli változásairól Ladányi János (1994) végzett kutatást az 1980-as évek első felében. (1, 2)

A fejlett nyugati országokban az 1960-as évek elejétől meginduló gyors hallgatói létszámexpanzió kapcsán a felsőoktatás intézményrendszere nagymértékben átalakult. Az elit szakaszból (amikor a belépési arány maximum 10–15 százalék) a tömegesség szakaszába lépett a felsőoktatás (35–50 százalékos aránnyal), és a növekedés itt sem állt meg, ma is tart. E látványos folyamat azt az illúziót keltette, hogy most már nem igazán fontos kérdés a felsőoktatásba való bejutás társadalmi esélykülönbségeinek vizsgálata, hiszen az intézmények kapuinak kitérésével lényegében minden megfelelően felkészült és továbbtanulni vágyó fiatal bejuthat a felsőoktatásba.

Az európai államszocialista országokban a nagy hallgatói létszámnövekedés mintegy harminc év késéssel, az 1989–90-ben lezajlott politikai fordulat után kezdődött meg. Hatásainak szociológiai kutatása itt is háttérbe szorult, hasonló megfontolásból, mint a nyugati országokban. Magyarországon Róbert Péter (2000) foglalkozott kifejezetten ezzel a kérdéssel, amikor az 1998. évi felvételi folyamatot vizsgálta a klasszikus kérdésfeltevés alapján, és kimutatta, hogy továbbra is működnek a jól ismert szelekciós mechanizmusok, de most már a részletesebb vizsgálódásokban mutathatók ki erősebben (például az úgynevezett piacképes szakok tekintetében).

A 2000-es évtized fő történése az Európai Felsőoktatási Térség létrehozása (az úgynevezett Bologna-folyamat), amely a résztvevő országokban jelentős átalakításokat kezdeményezett a felsőoktatás intézményrendszerében. Ennek kapcsán új megvilágításba került a társadalmi esélyegyenlőtlenségek ügye, és a mi még fontosabb, annak új formái,

színterei jelentek meg. Alábbiakban röviden bemutatjuk az általunk legfontosabbnak tartottakat, azokat, amelyek a fejlett országokban általában is jelentkeznek.

A többszintű képzésre való áttérés hatásai

Az egyetem-főiskola közötti – a korábbi kutatásokból már ismert – törésvonal feltehető továbbélése mellett megjelent az alapképzés–mesterképzés átmenet mint társadalmi szelekciót tartalmazó lépcső. Mivel ezt a lépcsőt – a képzési területek és programok döntő többsége esetében – mindenkinek át kell lépnie, aki mesterfokozatot kíván szerezni, most már az egyetemek hallgatói is szembesülnek ezzel a szelekcióval. A kutatóképzés intézményesülése, a PhD fokozatot adó képzések megjelenése ugyancsak megemelte a lépcsők, a szelekciós pontok számát, és világosan értelmezhetővé tette a működésüket. A feljebbjutási esélyek különbségeit eddig még nem vizsgálták meg szisztematikusan, ugyanakkor már a Bologna rendszerű képzés első néhány évének tapasztalatai felhívták a figyelmet egy súlyos kérdésre. Igen nagy a lemorzsolódási arány a BA/BSc képzésekben, a belépő hallgatók mintegy 30 százaléka nem végzi el a programot, nem kapja meg a fokozatot. (Lehetséges, hogy nem véglegesen mondanak le a fokozat megszerzéséről, csak tanulmányi sikertelenség vagy személyes problémák miatt, esetleg külföldi „kalandozást” beiktatandó szakítják meg tanulmányaikat – amit a kreditrendszer és a rugalmas oktatásszervezés lehetővé tesz). Tanári vélekedések szerint a fő ok abban keresendő, hogy a felvett hallgatók egy részének előképzettsége, motivációja nem megfelelő a felsőfokú tanulmányokhoz. Ez természetesen nem írható az új képzési rendszer bevezetésének rovására. Arról van szó, hogy a hallgatói létszámnövekedéssel olyan fiatalok is lehetőséget kapnak a belépésre, akik korábban kizorultak volna a felsőoktatásból, nem is szerepeltek volna a terveik között az ilyen típusú továbbtanulás. A középiskolai oktatás színvonalának, hatékonyságának romlása, esetleg az iskolák minőség szerinti differenciálódása is számításba jöhet, de ennek elemzése már messzire vezetne, ezért kevésbé foglalkoznak vele. Azok, akik a nyugtalanító helyzetet a felsőoktatáson belül szeretnék megoldani, az alapképzési programok időtartamának 3-ról 4 évre való emelését, vagy a rászorulóknak számára felzárkóztató tanév beépítését javasolják, és komolyan számításba jön egy közbeeső, két éves tanulmányok után adható (Associate) fokozat bevezetése. Ez utóbbi annyiban ad segítséget a lemorzsolódás veszélyének kitett hallgatók számára, hogy mégis elismer egy végzettséget, ami segítheti az életben, a munkaerő-piacon való boldogulást, esetleg ösztönzést, jobb pozíciót ad a tanulmányok későbbi folytatásához.

A megszakított, később folytatott tanulmányok egyre nagyobb térnyerése azt is jelenti, hogy a hallgatók mintegy fele munka mellett tanul vagy távoktatásban vesz részt. Az oktatásszervezés, az oktatás számára nagy kihívás olyan módszerek találása, amelyek lehetővé teszik, hogy a képzés színvonala ne maradjon el a hagyományos, nappali tagozaton folyó képzés színvonalától. A hallgatóknak viszont mindenképpen nagyobb emberi megterhelést jelent a munka melletti tanulás. Egy részük esetében ez lehet tudatos választás, mondván, hogy az alapfokozatot nappali tagozaton, a mesterfokozatot és más továbbképzési diplomákat már munka mellett célszerű megszerezni. Ugyanakkor feltételezhető, hogy az alapfokozathoz vezető képzéseket munka mellett folytatók gazdasági, családi okokból kényszerülnek lemondani a nappali tagozatról.

Ugyancsak nem közvetlenül következik a többlépcsős képzési rendszer bevezetéséből, de részben annak is tulajdonítható (és időben mindenképpen egybeesik vele), hogy egyre többen kívánnak további fokozatokat is szerezni. Ha már valamely korcsoport fele rendelkezik felsőoktatási fokozattal, akkor az nem jelent többé privilegiumot. Aki előnyös társadalmi helyzetben kíván kerülni, az megszerzi például a második (vagy további) mesterfokozatot, más tanulmányi területen. (A munkaerő-piaci helyzet változására való rugalmas reagálást is segítheti ez a vállalkozás.)

Európa egyes országában párhuzamosan (de általában más-más intézményi szektorban) működtetik az akadémiai és a szakmai (gyakorlatorientált) típusú programokat az alap- és a mesterképzésekben. Előbbiek értelemszerűen a következő, magasabb fokozatot ígérő programba való belépésre készítik fel, utóbbiak a munka világába való közvetlen belépésre. Ez a megoldás világosabbá teszi a képzés irányultságát és tartalmát minden érintett számára, ugyanakkor nyilván társadalmi szelekciós mechanizmusként is működik (hasonlóan a korábbi főiskola-egyetem törésvonalhoz) (Hrubos, 2009).

A nemzetközi hallgatói mobilitás kérdésének előtérbe kerülése

Az Európai Felsőoktatási Térség létrehozásának elsődleges célja Európa gazdasági és akadémiai versenyképességének megőrzése, növelése volt. A magasan képzett munkaerő szabad áramlása a térség országai között fontos feltétele ennek. A képzési rendszerek összehangolása lehetővé teszi a végzettségek (bürokratikus akadályoktól mentes) kölcsönös elismerését, a fiatalok nemzetközi mobilitása a felsőoktatásban töltött évek alatt pedig előkészíti a későbbi, munkavállalóként folytatott mobilitást. A nemzetközi hallgatói mobilitás – első látásra egyszerű mérhetősége okán – úgyszólván a reform sikerének első számú indikátorává vált. A Bologna-folyamat első tíz évének végén – becslések szerint – a hallgatók 10 százaléka vett részt tanulmányai alatt valamilyen felsőoktatási mobilitásban. A második évtized végére a 20 százalékos arány elérését tűzték ki az illetékes miniszterek.(3)

Az európai csereprogramok már az 1980-as években megindultak, majd 1990-től a korábbi államszocialista országok is bekapcsolódtak az igen népszerű és sikeresen működő rendszerbe. A 2000-es évtizedben a nemzetközi hallgatói mobilitás szerkezete átalakult. A csereprogramok keretében történő mobilitás rovására megnövekedett az úgynevezett szabadúszó mobilitás. A csereprogramok általában egy-egy szemeszter külföldi egyetemen való eltöltését (teljesítését) teszik lehetővé, amit kreditmobilitásnak neveznek, szemben a teljes program elvégzését megcélzó úgynevezett diplomamobilitással. Ebben a tekintetben is tapasztalható az arányok változása, a diplomamobilitás viszonylagos súlya növekszik a kreditmobilitáshoz képest. Ennek a változásnak komoly szociális következményei lehetnek. A nemzetközi tanulmányi mobilitásban való részvétel mindenképpen kapcsolatban van a kibocsátó családi környezettel, amely befolyásolja az anyagi lehetőségeket, a mobilitáshoz nyilvánvalóan szükséges idegennyelvtudást és a motivációt. A hallgatóként szerzett külföldi tapasztalat pedig komoly előny a későbbi (nemzetközi vagy hazai) karrier szempontjából. A csereprogramok kezdetben jelentős anyagi támogatással működtek, ami

A szelekciónak van egy másik vetülete is. A mobilitás iránya ugyanis Európán belül nem szimmetrikus: többen utaznak Keletről Nyugatra, mint fordítva. Az európai csereprogramok alapelve a szimmetriára való törekvés, de ezt egyre kevésbé tudják betartatni (Közép- és Kelet-Európából még mindig szívesen utaznak a hallgatók Nyugatra, a fordított irányú érdeklődés viszont csökken). A szabadúszók és a diplomamobilitásban résztvevők esetében még ilyen intézményes befolyásolás sincs, ott egyértelműen érvényesül az aszimmetria. Mindez a tömeges agyelszívás első lépése, aminek a társadalmi következményei igen súlyosak lehetnek, elsősorban a kibocsátó országok számára, de távolilag a földrész egészére nézve is.

megkönnyítette a bekapcsolódást. Bár utóbb egyre nagyobb lett a személyes anyagi befektetés terhe, a csereprogramok még mindig kedvezményes, támogatott külföldi tartózkodást tesznek lehetővé. A szabadúszó és a diploma-mobilitás viszont – alapesetben – teljesen saját finanszírozás mellett történik. Ezt már kevesen, a kedvezőbb anyagi helyzetűek engedhetik meg maguknak.

A szelekciónak van egy másik vetülete is. A mobilitás iránya ugyanis Európán belül nem szimmetrikus: többen utaznak Keletről Nyugatra, mint fordítva. Az európai csereprogramok alapelve a szimmetriára való törekvés, de ezt egyre kevésbé tudják betartatni (Közép- és Kelet-Európából még mindig szívesen utaznak a hallgatók Nyugatra, a fordított irányú érdeklődés viszont csökken). A szabadúszók és a diplomamobilitásban résztvevők esetében még ilyen intézményes befolyásolás sincs, ott egyértelműen érvényesül az aszimmetria. Mindez a tömeges agyelszívás első lépése, aminek a társadalmi következményei igen súlyosak lehetnek, elsősorban a kibocsátó országok számára, de távlatilag a földrész egészére nézve is (4) (*Hrubos*, 2011).

Az intézményi differenciálódás hatása

A felsőoktatási expanzió hatására nemcsak a hallgatók társadalmi összetétele változott meg, hanem a felsőoktatási intézmények köre is. A társadalmi-gazdasági igények sokasodása, a tudományok differenciálódása, a hallgatókért és más erőforrásokért folytatott küzdelem együttesen oda hatott, hogy az intézmények jelentősen differenciálódtak. Ez részben a különböző funkciók, missziók szerinti, horizontális differenciálódást jelenti, részben pedig a presztízs szerinti, hierarchikus diverzitás megjelenését (*Hrubos*, 2009). Ez utóbbinak jól érzékelhető jele a különböző intézményi rangsorok publikálása, és az azt övező jelentős érdeklődés. A nemzeti és a nemzetközi rangsorok sokrétű hatást érnek el. Kedvező hatásuk, hogy információt adnak a felsőoktatás szereplőinek (hallgatóknak szülőknak, munkáltatóknak, kormányzatoknak) döntéseikhez, és teljesítményük emelésére, a minőség javítására, a jobb kommunikációra, az átláthatóság erősítésére készítetik az intézményeket. A rangsorkészítésről szóló viták során azonban számos kritika is megfogalmazódik az alkalmazott mérési és feldolgozási módszerekről, a felhasznált mutatókról, amelyek mindenképpen sok leegyszerűsítést tartalmaznak. Túl sok energiát emészt fel és kommercializálódik, eltereli a figyelmet és az erőforrásokat fontosabb kérdésekről. A legnagyobb visszhangot kiváltó nemzetközi rangsorok csak a toplista élmezőnyével foglalkoznak, amely a világ egyetemeinek mindössze 3 százalékát érinti.

A nemzeti rangsorok azonban tényleg hatnak az érintettek döntéseire, mivel azok a nemzeti kontextusban jól értelmezhetők, és általában minden intézményre, vagy az intézmények többségére kiterjednek. Vizsgált témánk tekintetében ezen a ponton válik jelentőssé az intézmények sorrendje. A magasabb presztízsűnek számító intézmény által kiadott diploma valamilyen mértékben magasabb értékű, mint az alacsonyabb presztízsűnek mondotté, ami előnyt jelenthet további tanuláshoz vagy munkavállaláshoz. Az esélykülönbségek tehát megjelenhetnek abban, hogy kinek sikerül bejutnia a rangsorban jó helyezést felmutató felsőoktatási intézménybe, és ez további esélykülönbségek forrása lehet.

A már-már hisztérikus rangsorkészítésre válaszul Európában megindult egy olyan gondolkodás, amely a hierarchiát kifejező sorrenddel szemben az intézmények különböző (nem hierarchikus) csoportjait kívánja azonosítani, tevékenységük jellege, vállalt missziójuk szerint. Ez is segítheti az érdekeltek tájékoztatását, mégpedig nem a vitatható sorrend, hanem tartalmibb vonatkozások szempontjából (*Rauhvargers*, 2011).

Ebben a gondolkodásban egyre nagyobb figyelmet kap a felsőoktatási intézmények és a társadalom kapcsolata, amely túlmutat a hagyományos feladatokon, az oktatáson és a kutatáson. Itt sokféle tevékenység jöhet számításba: az innováció, a tudástranszfer, a kifejezetten nem tipikus életkorú és élethelyzetű hallgatók befogadása, az adott régió

szolgálata, kulturális misszió és a hátrányos szociális helyzetű hallgatók támogatása. Ezt nevezik „felelős egyetemnek”. Remélhetőleg ez a törekvés szemléletváltást hoz a felsőoktatási intézmények, a felsőoktatás egészének társadalmi funkcióját illetően, és segítheti az esélyegyenlőtlenségek csökkentésének ügyét. (5)

A társadalmi egyenlőtlenségek kérdésének kezelése az Európai Felsőoktatási Térségben

A téma eredetileg nem szerepelt a Bologna folyamat fő témái között. A társadalmi esélyegyenlőség kérdésének napirendre tűzését az Európai Hallgatói Szövetség harcolta ki a Prágai Miniszteri találkozón. (6) A reform irányításában aktívan és felelős módon résztvevő szervezet azóta is folyamatosan fellép a versenyképesség, a csakis gazdasági értelemben vett hatékonyság szempontjainak túlzott előtérbe helyezése ellen. Követelik a felsőoktatás közjóként való értelmezését, hangoztatják a közösségi, az állami felelősségvállalás dominanciájának elvét. A reform társadalmi következményeinek figyelemmel kísérésére is ők hívták fel a figyelmet, és határozott fellépésekre került az alkotóelemek közé az úgynevezett szociális dimenzió, amelynek alakulásáról rendszeresen beszámolnak az oktatási miniszterek. (7) Ők fogalmazták meg először hivatalosan azt a követelményt, hogy a felsőoktatásba belépő, abban résztvevő és a diplomához jutó hallgatók összetételének tükröznie kell a népesség összetételét (utalva ezzel a lemorzsolódás problémájára). (8) Megnyilatkozásaikban a felsőoktatásban alulreprezentált társadalmi rétegeket tekintik hátrányos helyzetűeknek, és az alacsony státuszú társadalmi-gazdasági rétegbe tartozókkal, a bevándorlókkal és a kulturális kisebbségekkel azonosítják őket.

A téma kezelését megehezíti, hogy a hallgatók társadalmi összetételéről nem állnak rendelkezésre a térség minden országára kiterjedő hivatalos adatok. Megint csak az Európai Hallgatói Szövetség szívós munkájának köszönhetően megindultak az EUROSTUDENT adatfelvételek, amelyek a hallgatók életének szociális és gazdasági feltételeit vizsgálják, beleértve a szülői család társadalmi összetételére vonatkozó információkat. Friss kiadványuk 2011-ben jelent meg, a 2008–2011-es időszakra vonatkozó adatokkal és elemzésekkel. (9) Ez igen gondos és ígéretes munka. Jelenleg legfőbb korlátja, hogy a térség 47 országa közül csak 25 vesz részt az adatgyűjtésben, ami nem teszi lehetővé a teljes nemzetközi összehasonlítást. A modell tehát létezik, így remélni lehet, hogy a jövőben többen csatlakoznak hozzá és magát az adatfelvételt is finomítani fogják.

A nemzetközi mobilitásban megjelenő társadalmi szelekció csökkentése ugyancsak a céljaik közé tartozik. Kitartóan tesznek javaslatokat egy európai alap létrehozására, amelyből támogatni lehetne a hátrányos helyzetű hallgatók tanulmányi utazását. A nemzeti kormányzatok elvileg egyetértenek a javaslattal, de eddig még nem sikerült meg egyezniük konkrét lépésekben. (10) Egyes nemzetállamok nehézkességébe, ellenállásába ütközik az a követelésük is, amely az esélyegyenlőtlenség egy más aspektusát érinti. Azt szeretnék, ha a külföldi hallgatók a helyi hallgatókkal azonos elbírálás alá esnének tanulmányaik alatt tandíj, szociális és más ellátás tekintetében. (11)

Záró gondolatok

Miközben minden jel arra utal, hogy az iskolarendszerben érvényesülő társadalmi szelekciós mechanizmusok tovább élnek, szembe kell nézni azzal, hogy „egyre feljebb kúsznak” és új szintereken érvényesülnek. Bár a felsőoktatásba való belépés a népesség korábinál sokkal nagyobb része számára vált lehetővé, az esélykülönbségek most már a felsőoktatás intézményrendszerén belül jelennek meg. A jelenség ezzel egyre bonyolultabbá válik, másfelől nemzetközi dimenzióban is érvényesül. A téma feltárása, empirikus vizsgálata már nem oldható meg a korábban megszokott fogalmak és vizsgálati eszközök

alkalmazásával (például nincs adatunk arról, hogy a Magyarországon érettségizettek vagy BA/BSc fokozatot szerzők közül kik és milyen formában folytatják tanulmányaikat külföldön; nem tudjuk azonosítani a lemorzsolódókat). Ma már nem elég a belépés vagy a diplomázás pontján megvizsgálni a helyzetet, hanem a teljes tanulmányi karriert kellene – nemzetközi dimenzióban – vizsgálni. Az ugyancsak klasszikus kérdés, vagyis hogy milyen hatással van a tanulmányi karrier a szakmai pályafutásra, értelemszerűen kapcsolódik az előbbiekhöz. A napjainkban jelentős kutatói és szakmapolitikai figyelemnek örvendő diplomás pályakövetés látszik egy lehetséges megoldásnak.

Jegyzet

- (1) A tanulmány a TÁMOP4.2.1-B-09/1KMR-2010-2010-0005 projekt keretében készült.
- (2) Elhangzott a Ferge Zsuzsa 80. születésnapjára rendezett oktatásszociológiai konferencián, melyet az MTA oktatásszociológiai albizottsága és az MSZT oktatásszociológiai szakosztálya rendezett Budapesten, 2011. szeptember 11-én.
- (3) *The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade.* (2009) Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve, 28–29 April 2009. 2011. októberi megtekintés, http://www.okm.gov.hu/letolt/felsoo/leuwen_hu_2009_04_kn.pdf (magyarul), http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc1290_en.htm (angolul)
- (4) *Bologna at the finish line. An account of the years of European higher education reform 2010.* ESU – The European Student's Union. 2011. októberi megtekintés, www.esib.org
- (5) *European Indicators and Ranking Methodology for University Third Mission.* (2011) 2011. októberi megtekintés, <http://e3mproject.eu>
- (6) *Prágai Nyilatkozat.* (2001) 2011. októberi megtekintés, www.nefmi.gov.hu/felsooktatatas.
- (7) *Bergeni Nyilatkozat.* (2003) 2011. októberi megtekintés, www.nefmi.gov.hu/felsooktatatas
- (8) *Londoni Nyilatkozat.* (2007) 2011. októberi megtekintés, www.nefmi.gov.hu/felsooktatatas.
- (9) *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe 2005–2008 and 2008–2011.* 2011. októberi megtekintés, EUROSTUDENT, www.eurostudent.eu/results/reports
- (10) *Bologna at the finish line. An account of the years of European higher education reform 2010.* ESU – The European Student's Union. 2011. októberi megtekintés, www.esib.org
- (11) *2000 Policy Paper. „Vertical Mobility”.* 2011. októberi megtekintés, www.esu-online.org/news/article/6064/69/

Irodalom

- Bourdieu, P. (1978): *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése.* Gondolat, Budapest
- Ferge Zsuzsa (1980): *Társadalompolitikai tanulmányok.* Gondolat, Budapest.
- Hrubos Ildikó (2009): A sokféleség értelmezése és mérése. *Educatio*, **18**. 1. sz. 18–31.
- Hrubos Ildikó (2009): Európai felsőoktatási reform Magyarországon. *Új Pedagógiai Szemle*, **12**. sz. 43–56.
- Hrubos Ildikó (2011): Örök felsőoktatási érték – változó hangsúlyokkal. *Educatio*, **20**. 2. sz. 208–219.
- Ladányi János (1994): *Rétegződés és szelekció a felsőoktatásban.* Educatio Kiadó, Budapest.
- Rauhvargers, A. (2011): *Global University Rankings and their Impact.* European University Association, Brussels.
- Róbert Péter (2000): Bővülő felsőoktatás: ki jut be? *Educatio*, **11**. 1. sz. 79–94.