

A FELSŐOKTATÁSBA VEZETŐ ÚT – ÉS A TÁRSADALMI HÁTRÁNYOK KOMPENZÁCIÓJA

BŐ ÉVSZÁZADA FOGLALKOZTATJA AZ OKTATÁSPOLITIKUSOKAT – ellenzékeiket és kormánypártiakat, parlamentieket és minisztériumiakat, demokratikusokat és autoritáriusakat egyaránt – az a probléma, hogy a hátrányos helyzetűek felsőoktatásba kerülési esélyhátrányát milyen módon lehet ellensúlyozni. Ez az elemzés az ellensúlyozásfajták alternatíváit veszi elemzés alá, anélkül, hogy a gyakran ezek eszközeként szolgáló vizsgafajtákat, mérésfajtákat magukat elemezné (*Mátrai 2001; Nagy 1995*).

Rendszerszintű ellensúlyozás

Rendszerszintűnek tekintjük az olyan ellensúlyozást, amikor az egész oktatási rendszerben történnek olyan lépések, melyek a rendszer hátrányos helyzetű csoportjaira különösképpen hátrányosan – szelektíven – ható tényezőit átalakítják.

A felsőoktatásba kerülés esélyhátrányait rendszerszinten többféle módon lehet ellensúlyozni.

A középfok átalakulásának hatása

A középfokú végzettség expanziója természetesen a felsőoktatási szelekció legfontosabb hagyományos módját – azaz a felsőoktatás előfeltételeként szolgáló középfokú végzettségtől történő elzárást, az elit-középfokosítást, a korai szelekciót – kezdte el semlegesíteni. Ez a tömegesedés többfelét jelent (*Hrubos 1999; Róbert 2000; Kozma 1998; Ladányi 1996; Lukács 1996, 2002; Setényi 1996*).

– A klasszikus középiskola tömegesedik, egyre több általános irányú iskola nyílik, egyre több gyereket vesz fel. *A nem szakirányú – nem szakképző iskolatípusokhoz tartozó intézmények számának növelésével, keretszámaik növelésével az oktatáspolitiká minden korábbinál nagyobb keresletet teremt a felsőfokú képzés iránt, hiszen az általános irányú középiskola végzettjeinek munkaerőpiaci helyzete a szülők számára természetesebben veti fel a továbbtanulás szükségességét, mint az azonnali jól fizető szakmákban érettségiztető iskolák diákjainak esetében.*

– Ugyanezek az oktatáspolitikák a klasszikus középiskolák tananyagát demokratizálták, száműzték a „rendies elkülönülés” legerősebb szimbolikus funkcióját be-

töltő klasszikus nyelveket. A tananyagcsökkentés, a középiskola szelektív jellegének megszűnése az alsóbb társadalmi csoportok, rosszabb kulturális tőkájúek számára történő járhatóbbá tette az iskolát (Sáska 1999; Nahalka 1999; Csapó 1999). (Az alsóbb társadalmi csoportok széles körben megfigyelt iskoláztatási magatartása a 20. században, hogy bukás vagy bukásveszély esetén inkább hajlamosak gyermekeiket kivenni az iskolából, mint az értelmiségiek, akik mindenképpen ambicionálják gyermekük középiskolai végzettségének megszerzését. Az alsóbb társadalmi csoportok eme kockázatminimalizáló viselkedése objektíve megnöveli a történetesen náluk semmiképpen nem jobban teljesítő értelmiségi gyermek esélyeit.)

– Azzal, hogy a középfokú végzettség más – szakirányú, munkaerőpiacilag hasznos – formái végére is elvileg a felsőoktatásba kerülésre jogosító érettségi került – nálunk a szakközépiskola bevezetésével, tömegesedésével) – elvileg megnőtt az esélye annak, hogy a közvetlen „hasznos” hajtó iskolaválasztásra inkább hajlamos társadalmi csoportok gyerekei is esélyesekké váljanak a továbbtanulásra. Ugyanakkor a legfontosabb szociológiai kutatások (Andor 2001; Liskó 2000; Csákó 1998) azt mutatják, hogy a szakközépiskolából – még formálisan azonos eredmények esetén is – nagyságrendileg kisebb az esélye a főiskolai és különösen az egyetemi továbbtanulásnak. Különösen kicsi az esélye a nem szakirányú továbbtanulásnak. A középiskolafajok többfélesége tehát csak abban az esetben segíti érdemben az alsóbb csoportba tartozók felsőoktatásba jutását, ha az intézmények vagy egy intézményben zajló különböző képzési programok között átjárhatóságot biztosít – vagy éppen erre ösztönöz – a rendszer. Ellenkező esetben a hatás ellentétes irányú.

Az érettségit adó középiskolák tömegesítését elvégző kormányzatok – így a szakközépiskolai érettségit kidolgozó pártállami kormányzatok, ill. a szakmunkásképző intézmények átalakulását támogató magyar kormányok is a 90-es években – önmagában ezzel a folyamattal is növelték a felsőfokra kerülés esélyét. Ugyanakkor a középiskola-típusok különbözősége és „széttartása” elmélyíti a szerkezetváltó gimnazisták, a gimnazisták és szakközépiskolások közötti esélyegyenlőtlenséget, mely – minthogy a középiskolák közötti választás a 10–12–14 éves korban sokkal erősebben függ össze a tanulók társadalmi háttérével, mint tanulmányi eredményével, s már az általános iskolai tanulmányi eredmény is összefügg a társadalmi háttérrel – determinálja a felsőfokra kerülés esélyeit.

A felsőoktatás átalakulásának hatása

A felsőoktatás radikális kitágítása többféle módon történt (Rich 2002).

1) Egyrészt az 1945 utáni évtizedekben fokozatosan felsőfokú végzettséget követelővé alakultak át olyan szakmák, melyek korábban megelégedtek középfokú végzettséggel, gyakran középfokú szakirányú – azaz még a gimnáziumi érettségi presztízsét sem elérő – végzettséggel. Magyarországról jó példa erre, hogy az egykori felső-ipariskolát, felsőkereskedelmit végzett fiatalokat alkalmazó munkakörök gazdasági-ipari főiskolát végzetteket alkalmazó munkakörökké váltak. Hasonló tömegesedést jelentett, hogy a tanítóképzés felsőfokra került. Ezeknek a szakmáknak a rekrutációja ettől önmagában nem változott meg, így a gyerekeiket tanítónak, gazdasági ill.

államigazgatási középvezetőnek küldő szülők számára e szervezeti változás maga is iskolai mobilitási utat nyitott meg.

2) Másrészt – Nyugat Európa után ugyan jelentős késéssel – nálunk is megindult a felsőoktatás egészének tömegesedése. A felsőoktatás tömegesedése, minthogy csökkenti a felvételi szelekciót, objektíve növeli a hátrányos helyzetűek felsőoktatásba kerülési esélyeit.

A tömegesedés különböző módjai és aspektusai azonban különbözőképpen hatnak a hátrányos helyzetűekre. Nyilvánvalóan más a következménye a lineáris és a duális rendszernek. A duális rendszer a főiskolák és egyetemek közötti választásra helyezi a hangsúlyt, ennek következtében a hátrányos helyzetűek esélykülönbségei akkor stabilizálódnak, amikor az inkább főiskolára, mint egyetemre vezető iskola-típust, illetve érettségi fajtát választják. A lineáris rendszer a főiskolai évekig „húzza” a hátrányos helyzetűekkel szembeni szelekciót. Logikailag ebből az következne, hogy a lineáris rendszerben sokkal nagyobbak kellene lennie a társadalmi mobilitásnak. A valóságban a lineáris rendszer sem vezet nagyságrendekkel nagyobb társadalmi mobilitáshoz, mert az állam és a társadalom hátránykompenzáló beavatkozása a szükségképpen tudáselvű/versenyelvű s egyértelműen az értelmiségi csoportok kultúráját preferáló felsőoktatásba kisebb, mint a közoktatásba. (A duális rendszer főként európai, a lineáris amerikai hagyomány. A bolognai nyilatkozat az európai rendszer átalakulását vetíti előre. A Bologna-programot az egyes országokban olyan különbözőképpen valósítják meg, hogy társadalmi hatásai általánosságban nem jelezhetők előre.) (*Show 2003; Widening 2003.*)

Ugyanakkor a felsőoktatás tömegesedése azt is jelenti, hogy a középső és a felső csoportok körében a szó szoros értelmében általánossá válik a felsőfokú végzettség. Továbbra is maradnak olyan alsóbb csoportok, melyek nem ambicionálják, vagy irreálisnak látják gyermekeik továbbtanulását. A tömegesedő felsőoktatás viszonyai között tehát önmagában stigmatizálónak és valamint munkaerőpiaci hátránnyá válik, hogy valaki nem végzett felsőoktatási intézményt – szinte függetlenül attól, hogy az általa betöltendő munkakörhöz ez mennyire „fontos” „valójában”, azaz a hétköznapi józan éssen alapuló mérlegelés alapján. A felsőoktatás általánossá válása – miközben megnöveli azok esélyét, akik ambicionálják a felsőoktatásba kerülést – végső soron hátrányosan hat azokra, akik huszoneves korukban már nem tudják, nem akarják nélkülözni az intenzív pénzkereső tevékenységet.

Ha a felsőoktatás tömegesedése nem jár együtt olyan formák tömeges elterjedésével, melyek jobban alkalmazkodnak a közben pénzkereső foglalkozást űző emberek időbeosztásához, a felsőoktatás tömegesedése sem hozhat jelentős javulást az esélyekben. Hasonlóképpen, ha a gyengébb motivációból eredő önszelekció nem csökken, a határvonal élesedik: a felsőoktatást ambicionálók bekerülnek, a nem ambicionálók nem kerülnek be a felsőoktatásba.

3) A félfelsőfok megjelenése. A fentebb említett jelenség, miszerint az egykor pusztán érettségit igénylő szakmák szakképzése főiskola szinten történik további következményekkel is járt. Ez a következmény pedig az érettségi utáni félfelsőfokú vagy teljesen felsőfokúnak nevezett – de hagyományos felsőoktatástól egész értékrendjé-

ben különböző – szakoktatás megjelenése. A felsőfokú (a magyar AIFSZ-hez hasonló) szakoktatás megjelenése éppen azon érettségizett rétegek számára nyitotta meg a közoktatáson túlnyúló, felsőoktatási jellegű tanulmányok lehetőségét, amelyek a korábban a legkevésbé tudtak a felsőfokra kerülni: azaz a csak formálisan egyenlő értékű – ill. nem is egyenlő értékű – érettségit nyújtó szakképző iskolák diáksága előtt. Különösen nagyjelentőségű ez azokban a rendszerekben, ahol a hagyományos középiskola „az igazi egyetemek” vonatkozásában formálisan is megőrizte privilégiumát (az osztrák Fachhochschule-kat tekinthetjük példaként) (Györgyi 1995).

A kormányzatok magának a felsőfokú képzésnek a lényegi formáját is megváltoztathatják, s ezzel is nő az alsóbb csoportok felsőfokra jutásának esélye. Ugyanakkor nyilvánvaló, hogy e lépés markánsabbá teszi az elitintézmények elkülönülését és az ezzel kapcsolatos szegregációt, mint a felsőoktatás egyszerű tömegesítése.

4) Egyértelmű lehetőségként jelent meg az érettségit nem igénylő felsőfokú képzés.

A hagyományos felsőoktatás-fogalommal, s a felsőoktatási elitek érdekeivel oly mértékben konfrontál ez a jelenség, hogy paradox módon a demokratikus legitimitációval nem rendelkező kormányok ezt kevésbé engedhették meg maguknak, mint az ezzel rendelkezők. Magyarországon, az ötvenes években például volt ugyan lehetőség az értelmiség szemében színvonalát tekintve sokkal alacsonyabb szintű szakérettségi letetésére a már munkában álló, s a munkásosztályhoz tartozó személyek egyetemre iratkozásának elősegítése érdekében, de az érettségi (legalább formális) szükségességének elvetése nem merült fel. A demokratikus választásokkal legitimitált kormányzatok – főleg szociáldemokrata színekben – viszont lehetőséget biztosítottak erre.

Az érettségi nélküli felsőoktatásnak két típusa alakult ki.

Párhuzamos felsőoktatási intézményeket teremtettek, nyilván részben azért is, hogy ne a hagyományosakra kényszerítsék rá az új csoportokat. Ennek híres példája az angol és holland Open University, de Észak Európában is tömeges ez a lehetőség (Canton 2002; Imre 1995).

A hagyományos felsőoktatási intézményekbe is vezetnek ilyen utak. Ausztriában is lehetőség van érettségi nélküli felsőfokú tanulmányokra (Studienberechtigungsprüfung – kifejezetten a felsőoktatásba kerülés feltételeként létrehozott vizsga –, melynek körét a szakszervezetek még tovább tágítanák). A szakfőiskolákra is be lehet jutni érettségi nélkül, szakmai végzettséggel, a szakfőiskola viszont azután jogosít egyetemi továbbtanulásra. A francia rendszerben a legalább kétéves munkaviszonyral rendelkezők érettségi nélkül egyetemi előkészítő kurzusra járhatnak, ahonnan a felsőoktatásba visz az út. Az érettséginek leginkább megfelelő angol „A level” vizsgával nem rendelkezők, ha GNVQ-juk van (ez egy szakmai vizsga) akkor az egyetemek által szervezett felvétellel bejuthatnak a felsőoktatásba (Tót 1995; Györgyi 1995; Forrai 1995; Imre 1995).

Az érettségit nem igénylő felsőoktatási intézmények létrehozása a társadalmi szelekció csökkentésének olyan lehetősége, mely nyilvánvalóan olcsóbban éri el az alsóbb társadalmi csoportokból származó felsőfokot végzettek arányának növelését, mert nincs szükség az iskolaszervezési értelemben fokozatos bővülésre, a merítési bázis kitágítására, azaz a hagyományos középfok általánossá válására. Azon politikai erők

számára, amelyeknek a vezető elit „felfrissítése” vagy cseréje, illetve a kifejezetten a felsőoktatáshoz fűződő „népi” ambíciók kielégítése a cél, ez kifejezetten gazdaságos, hiszen a középiskola általánossá tétele csak akkor „éri meg”, ha a középfokot végzetekre (felsőfokú végzettség nélkül is) „munkaerőpiaci szükséglet mutatkozik”, illetve ha vannak olyan társadalmi csoportok, melyek a középfokot, az általános képzettséget is ambicionálják és nem egyszerűen a vezető pozíciókat.

5) A felnőttoktatás a life-long education problémaköre több módon is idekapcsolódik (*Hake-Camp 1999; Bajomi 1997; Polónyi 1999*). Ez esetben nem arról van szó, hogy valamiféle funkcionalista logika szerint „a gazdaság objektív fejlődése magasabban vagy másirányban képzett embereket követel meg”, hanem arról, hogy a felnőttoktatás, a life-long education, a munka melletti tanulás mind az intragenerációs, mind az intergenerációs társadalmi mobilitást érinti.

Nézzük először az intergenerációs mozzanatot. A szegényebb ill. alacsonyabban iskolázott szülők gyermekei inkább maradnak ki az érettségit adó középfokú oktatásból, az ő esélyeiket növeli, ha egy felnőttkorban megszerezhető érettségi mégiscsak megnyitja a felsőfokra kerülés lehetőségét. Ugyanezen szülők gyerekei – családi elvárások nyomán is – sokkal hajlamosabbak arra, hogy az érettségi utáni munkába állást részesítsék előnyben, nekik hasznos tehát, ha léteznek olyan felsőoktatási formák, melyek az esti-szabaddidő-távoktatás módszerével későbbi diplomaszerezést is lehetővé tesznek.

Az intragenerációs mobilitási mozzanat is figyelemreméltó. Különböző politikai tényezők – elsősorban baloldali kormányok – hatalomra kerülése, szakszervezetek bevonódása a vállalati döntésekbe, a decentralizáció a helyi (laikus) döntések arányának megnövekedése, olyan különböző politikai kontextusokban, mint a hetvenes évek Franciaországa, vagy a kilencvenes évek Magyarországa, kifejezetten indokoltá teszi, hogy olyan emberek, akik saját pályájukon meglegedhetnek középfokú iskolai végzettségükkel, valamilyen vezetői, döntéshozói funkcióhoz formálisan vagy ténylegesen szükséges felsőoktatási végzettséget szerezzenek. Végezetül ugyanazon a szakmán belül, az adott munkaterületről ki nem mozdulók számára a generációk versengése is ösztönöz a felsőfokú tanulmányokra. (Ez a bizonyos „sarkunkban a fiatalok” életérzés, melyről gyakran számolnak be a felnőttoktatási formákba látszólag világos érdekeltség nélkül bekapcsolódó emberek.)

A felnőttoktatás viszonyai, speciális időbeosztása, követelményrendszere a hátrányos helyzetű csoportok gyerekeinek és a már felnőttkorban lévő (nem szüleik, hanem saját helyzetük által determinált) nem diplomásoknak mindenképpen kedveznek, mert lehetővé teszik a „nem királyi úton” történő diplomaszerezést.

6) Mindezekon kívül a hagyományos felsőfok is tömegesedik. *Társadalmi és politikai kontextusát* tekintve a hagyományos „felsőfok tömegesedése” elsősorban azoknak a társadalmi csoportoknak áll érdekében, amelyek a *közvetlenül* felettük álló társadalmi csoportok *mintáját követve*, nem közvetlen és kifejezett munkaerőpiaci mérlegelés alapján, nem gyermekük érdeklődése alapján, hanem az „iskolázottságban való felfelé törekvés” általános társadalmi mobilitási patternje alapján képesek beiskolázni gyermekeiket, lényegében attól függetlenül, hogy mennyire állják meg helyüket a ta-

nulmányi versenyben. Hasonlóképpen objektíve érdekében áll a *felső csoportok közül* azoknak, amelyek („természetesen”) elképzelhetetlennek tartják, hogy gyermekeik náluk alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkezzenek, de akiknek gyermekei – az értelmiségi családokban gyakran uralkodó kifejezetten nem teljesítménycentrikus gyermeknevelési modellek következtében – az erős versenyvizsgákon már kihullanának. A hagyományos felsőfok tömegesedése (a változó valósághoz képest mindig „fáziskésésben lévő” társadalmi presztízrendszer okán) érdekében áll a középiskoláknak, hiszen annak társadalmi kommunikálása, hogy a diákok hány százaléka tanul tovább „rangos egyetemeken” növeli az iskola presztízst a piacon – elsősorban persze az egy-két évtizeddel korábbi állapotokra emlékező, s ezen egyetemi végzettségek, egyetemre kerülések „ritkaságára” emlékező szülők körében (Surányi 2000).

A hagyományos felsőfok tömegesedése érdekében áll az egyetemi rangot formálisan elért, de akadémiai közegben teljes értékűnek még el nem fogadott felsőoktatási intézmények oktatóinak és vezetőinek, mert a hallgatók nagy tömege az egyetemi képzés minőségi paraméterei helyett a mennyiségi paraméterekre tereli a figyelmet, mely a hallgatókért és forrásokért folyó versenyben növeli ezen intézmények versenyképességét.

Az „új típusok tömegesedése” viszont kifejezetten azoknak áll érdekében, akiknek körében nem magától értetődő a továbbtanulás, akik a megváltozott munkaerőpiaci helyzet következtében szánják rá magukat gyermekeik továbbtaníttatására ill. akik számára nem tervezett módon, a gyerek vártnál jobb tanulmányi eredménye, váratlan ambíciója nyomán jelent meg a továbbtanulási igény. E tömegesedés azoknak is kedvez, akik nem elsősorban szüleik, hanem saját ambíciójuk nyomán, pályamódosítás, illetve tanulmányi út módosítás keretében vágnak bele a felsőoktatásba (Hrubos 1999; Kozma 1998; Lukács 2002).

Csoportszintű ellensúlyozás

A csoportszintűnek nevezzük azokat a kompenzációfajtákat, amikor nem az egész iskolarendszert „lazítják fel”, de nem is hátrányos helyzetű *egyéneket* „keresnek” és segítenek, hanem egyes csoportok *átlagosan* hátrányos helyzetét azzal kívánják átlagosan javítani, hogy a csoporthoz tartozó egyének számára biztosítanak előnyöket, lényegében függetlenül az egyének konkrét hátrányos helyzetétől.

A csoportszintű kompenzáció kétféle módon történhet: vagy a meglévő intézményekben biztosít több helyet a hátrányos helyzetű csoportoknak vagy e csoportokhoz rendel hozzá kifejezetten nekik szánt intézményeket.

Társadalmi hátrány csoportos kompenzálása a fennálló intézményekben

Elsősorban az Egyesült Államokban a hatvanas években kialakult megoldás az afirmative action. (Hasonló kísérlet történt Svédországban bevándorlókkal kapcsolatban) Lényege, hogy a felsőoktatási intézményre az állam erős nyomást gyakorol – bizonyos értelemben (törvénnyel, elnöki utasítással, legfelsőbb bírósági határozattal) elrendel –, hogy a hallgatók között a kisebbségek – elsősorban természetesen

afroamerikaik, de az utóbbi időben hispánók, sőt ázsiaiak is – bizonyos arányban bekerüljenek. Szintén támogatja e módszer a nőket.

Az USA-ban – részben a bíróságokon részben a politikai és szakmai nyilvánosságban – súlyos viták folynak az affirmative action-ról (*Douglass 1999; Lynch-Green 2002; Phoenix 2002; Sikes 2003*).

E viták lényegi elemei a következők.

– Mi mond inkább ellen (alkotmányos értelemben) a szabad verseny és az egyenlő esélyek elvének, ha az etnikai csoportok egyenlő részvételét biztosítja a rendszer, azon az áron, hogy az egyének között egyenlőtlenség keletkezik – azaz egy preferált csoporthoz tartozó egyén nagyobb eséllyel jut be a felsőoktatási intézménybe, mint egy nem preferált csoporthoz tartozó, vagy az, ha az egyének egyenlő esélyét biztosítja. Mindkét tábor mögött széles érvrendszer húzódik meg.

– Kivédhető és kivédendő-e, hogy a felsőoktatási intézmények formálisan tesznek eleget a követelménynek. (Például rangos egyetemeken éppen abból a célból jön létre sporttagozat, hogy a keretszámot az egyetem anélkül tudja teljesíteni, hogy a ténylegesen fontosnak ítélt profilokban nem enged be pontszámalattiakat.) Érv, hogy ez még az affirmative action szempontjából sem baj, mert ez a felsőoktatás diverzifikációja irányába hat, s az affirmative action „erőszakos” elemeit a társadalmi valóságban egyfajta kompromisszumra változtatja, s nem a régi eliteken belül teremt – továbbra is szegregált – csoportokat, hanem új eliteket teremt stb. Mások azt gondolják, hogy ez az affirmative action és a mögötte álló kormányzati szándékok egyszerű kijátszása.

– Van-e alkotmányos indoka annak, hogy éppen a nem és bőrszín alapján jöjjenek létre ilyen pozitív diszkriminációk? A vitákban felmerült, hogy affirmative action irányú beavatkozás lenne indokolt területi hátrányok, egy főre eső alacsony jövedelem, személyes vagy családban előforduló fogyatékoságok kompenzálására. A kiterjesztés legjelentősebb ellenérve, hogy míg a fajok és a nemek egyenlőtlensége esetén az emberek közötti jogi egyenlőség eszméje sérül, amelyet a republikánusok és demokraták egyaránt védelmezendőnek tartanak, addig a jövedelmi és iskolázottsági különbözőségek esetén csak a „szociális jogokat”. Ezek alapvetőségéről az amerikai társadalomban pedig még kisebb a konszenzus, mint Európában. Pragmatikus ellenérv, hogy ha az alapvetőnek tartottakon túl más szempont is bekapcsolódik, akkor még további szempontok előtérbe kerülése is várható – ami a versenyelvű oktatási rendszert fokozatosan a privilegizált csoportok konglomerátumává változtatná. Szintén pragmatikus ellenérv, hogy míg a faji és nemi egyenlőtlenség kompenzálásának csak létéről/nemlétéről és a kompenzálás mértékéről kell politikai döntést hozni, addig a szociális alapú pozitív diszkrimináció esetén nemcsak arról kellene dönteni, hogy legyen vagy ne legyen, illetve a diákok hány százalékára terjedjen ki, hanem arról is, milyen mértékű (illetve miben mutatkozó, milyen mérőszámokkal kimutatandó) szegénység indokolja az affirmative action mechanizmusainak beindítását. Pragmatikus ellenérv az is, hogy az egyének neme és faja állandó, a hatóságokat vagy a felvételi irodákat erről megtéveszteni is bajos, addig a szociális hátrányos helyzet

lehet átmeneti is, s a megtévesztés is könnyebb. A kiterjesztésnek talán legjobb esélye – értsd legkevesebb ellenzője – a testi fogyatékkal élők irányában van.

– Kivédhető és kivédendő-e, hogy az egyes csoportok számára – azok átlagosan hátrányos helyzetére hivatkozással – létrehozott kvóták a konkrét esetekben olyanokat segítsenek, akik éppen nem hátrányos helyzetűek. (Például az afroamerikaiak átlagosan alacsonyabb iskolai végzettségére és társadalmi státusára hivatkozó kvóta néhány egyetemen olyan helyzetet hozott létre, hogy az egyetemre járó afroamerikaiak egy részének társadalmi háttere jobb, mint az odajáró fehéreké. Azaz – a gyakorlatban – előfordulhat, hogy afroamerikai ügyvéd gyermekét beengedi a rendszer, miközben a nálánál esetleg magasabb pontszámot elért fehér szakmunkásét vagy kiskereskedőét nem.) Az ilyen – senki szerint nem kívánatos – hatások kivédése ellen azonban komoly érv szól: a kivédés ugyanis csak két módon lenne lehetséges, ha a törvény több körülmény együttállását írná elő (például afroamerikai is, szegény is) ez viszont további kedvezményezett csoportok előtt nyitná meg az utat, vagy pedig a konkrét személy ismeretében – azaz helyi, intézményszintű mérlegelések alapján. A helyi mérlegelés azonban ellentmondana az affirmative actiont leginkább szorgalmazó csoportok e kérdésekben minimum államszintű, de inkább szövetségi érdekeinek. (Az affirmative actiont – ahogy általában az afroamerikaiak jogait általában is – jobban lehet védeni abban a szövetségi erőterben, ahol a keleti parti nagyvárosok liberális szavazói vagy éppen sajtója fontos szerepet játszanak, mint állami szinten. De még állami szinten, az ezzel kapcsolatos nyilvánosság védelmében is jobban lehet védeni, mint a helyi fehér elitekkel összefonódott „vidéki” intézmények szintjén.)

– Van-e az intézménynek joga arra, hogy a már bekerült hallgatókkal szemben táplált követelmények egyenlőségét is megváltoztassa? Ha ugyanis nincs, akkor a végzős hallgatók sorában szükségképpen kevesebb lesz a preferált csoporthoz tartozó hallgató, mint kezdéskor, hiszen egy gyengébben motivált, gyengébb eredménnyel bekerült hallgató nagyobb valószínűséggel morzsolódik le. Ha viszont van, az az oktatók autonómiáját nagymértékben érintené. Az oktatói szabadság a „herresment” és „political correctness” perekkel (melyek – persze statisztikailag kimutathatatlan módon, de sokak által érzékeltén – jelentős részben arra szolgálnak, hogy a gyengébben teljesítő nőnemű vagy afroamerikai etnikumú diákok képviselői szakmán kívüli érvekkel bírják döntésük megváltoztatására az oktatókat) kapcsolatban egyébként is igen nagymértékben szorult vissza – az értékelési és szelekciós szabadság korlátozása rendkívüli ellenállást vált ki. Ugyanakkor a gyanú, hogy egyazon intézmény által kiadott diploma mögött különböző értékű tudás lehet, a diplomásokat munkáltatók érdekeit is rendkívül sértené.

Melyik módja alkalmazandó? Az affirmative action hívei között is vita folyik: ugyanis az „action” tényleges működtetésének két logikája alakult ki: az egyik szerint a preferált csoportok számára áll rendelkezésre, s függetlenül a mezőny egészétől ezt a keretet mindenképpen feltöltik a preferált csoport tagjaival. (Ennek a esete, hogy minimálkövetelményt azért megállapítanak, s csak az ezt teljesítők közül töltik fel a keretet, s ha nincs elég jelentkező, feltöltetlen marad.) A másik logika szerint a preferált csoporthoz tartozás valamilyen „pontot ér”, ebben az esetben a preferált sze-

mélyek egymással és a többiekkel is együtt versenyeznek, csak eredményeiket utólag megemelik egy előre kiszámított pontszámmal. (Utóbbi megoldás hívei hangsúlyozzák, hogy az affirmative action eredetileg csak azonos pontszámúak között nyitott utat a kedvezményezetteknek.) Az első megoldás elleni érv, hogy szélsőségesen alkalmatlan egyéneket is beenged a rendszerbe, a második ellen viszont az, hogy nyilvánosan megfogalmazandóvá teszi „mennyit ér” az afroamerikai mivolt, mennyit a „női mivolt” stb.

A másféle hallgatósághoz másféle tárgyak (pl. afroamerikai ismeretek stb.) hozzárendelése is „indokoltnak” mutatkozik-e? (Ténylegesen előretört az ilyen kurzusok aránya.) Ha a hagyományos – tudományalapú – tárgyakból és az egyes csoportok kulturális diverzitásával legitimált tárgyakból egyaránt szerezhetőek kreditek, akkor az egyetemi-főiskolai szféra egész belső értékrendje, mérőeszközei veszélybe kerülnek. Ha viszont ilyen tárgyak nincsenek, akkor a multikulturalizmus azzal érvelhet, hogy az affirmative actionnal bekerült hallgatói csoportokra egy „fehér, angolszász, protestáns” tudomány és műveltségismény standardjait kényszeríti rá az egyetem. Azaz a kreditek tematikus és paradigmatis pluralitása a main-streamen *belüli* érték-pluralitást tükrözi, míg a kisebbségi csoportok kultúráját nem (Rassool 2002; Vulliamy 2001; Bird 2000; Reid 2000; Ahlquist 2000; Bock 2000; Santos 1999).

Társadalmi hátrány csoportos kompenzálása új intézményekkel

Kifejezetten a hátrányos helyzetű csoportok számára is állítottak fel intézményeket. Ezek egyik jellegzetes példája a georgiai Spellmann College, ahová kizárólag afroamerikai nőket vesznek fel.

Angliában kisebbségek számára szerveznek ún. Access Foundation kurzusokat, melyeket elvégzők azután a normál felsőoktatásban garantált helyet kaphatnak. Hasonló kurzusok működnek a vendégmunkás szülők lényegében nyelvi kisebbségként megjelenő gyermekei számára Németországban, Hollandiában stb. (Imre 1995; Wight-Weeks 2003; Kehm-Teichler 1992; Frijhoff 1992; T Hore 1992; Hüffner 2003; Forray 1995).

A területi hátrány csoportos kompenzálása elsősorban olyan intézményekkel lehetséges, melyet a hátrányos helyzetű területek diákjai vesznek igénybe. Több európai állam – jelentős állami források felhasználásával – felsőoktatáshiányos területeken felsőoktatási intézményeket létesített (így nyílt meg például a világ talán legészakibb egyeteme a norvégiai Tromsøben). Ezeknek az egyetemeknek/főiskoláknak kifejezetten az a céljuk, hogy „felszívják” az adott terület középiskolázottait. (Más kérdés, hogy az intézményi érdekek a jóléti társadalom viszonyai között olyan abszurdumokhoz is elvezettek, hogy ösztöndíjakkal, vagy más módon távoli egyetemekre kezdenek járni a jól ellátott, de túljelentkezések miatt helyi egyetemekre be nem került területek diákjai...) (Kozma 2002.)

A társadalmi és politikai kontextus a hatvanas években még egyszerűnek tűnt, Amerikában és Európában egyaránt.

Akkor az afroamerikai populáció rendkívül alacsony iskolázottsága, illetve a társadalom erőteljesen „male” jellege a demokrata erőket egyértelműen a csoportos

hátránykompenzáció hívévé tette, s a „nagy társadalom” nyílt ellenzése a republikánusoknak sem volt hálás téma. A hetvenes évek végétől azonban többféle ellenő jelent meg.

A többségi érdekvédők és a republikánusok mindig is ellenezték azt, de a hetvenes évek végétől érvelésük *középpontjába* került az affirmative actionnek a fehér többséget sértő mivolta. Valószínűleg azért állíthatták ezt a középpontba, mert a felsőoktatás tömegesedésének körülményei között a gyermekeiket felsőoktatásba nem küldő *alsóbb*, de *fehér* társadalmi csoportok számára borszínükből eredő „hátrányuk” inkább tematizálódott mint korábban, s az affirmative action kérdése akár szavazatok elhódítására is alkalmassá vált.

Az iskolázottabb afroamerikaiakat képviselő szervezetek és politikusok az afroamerikai hallgatókkal ill. később az életben az értelmiségiekkel szemben megfogalmazódó többségi gyanúra és ellenérzésre hivatkozva kezdték ellenezni az affirmative actiont. (Megtehették, hiszen a felsőoktatás közben tovább bővült, s e csoportok gyerekeinek már mindenképpen jutott hely a felsőoktatásban.)

Az ötvenes évek óta az amerikai közvéleményen időről időre úrrá lesz a felsőoktatási és technológiai lemaradástól való félelem, amit a legutóbbi hónapokban két tényező erősített fel: a két legjelentősebb európai oktatási nagyhatalom Amerika-ellenessége, illetve (szputnyikokkal kapcsolatos *de ja vu*-ként) a kínai űrutazás. Mindez megerősítette, népszerűbbé tette azt az évelést, hogy „nemzeti érdek” hogy a felsőoktatásba kerülésben a teljesítmény és ne a szociális szempont számítsen (*Rich 2003*).

Több – egyébként erős demokrata beágyazottsággal rendelkező – értelmiségi csoport – pl. az amerikai zsidó szervezetek – ugyanakkor az európai (sőt hasonlóképpen antiszemita érvelésű egykori amerikai) numerus clausus intézkedések utódját látják az affirmative actionben, ezért hevesen bírálják azt (*Leicht 1999*).

Az alkotmányos egyenlőséggel kapcsolatos érvelésekre mindig is rendkívül fogékony amerikai közvéleményben ugyanakkor még demokrata körökben sem magától értetődő, hogy a jogi egyenlőség elvét, az állampolgár egyenlő jogainak „első generációs emberjogi” alkotmányos elvét felülírja a jellegzetesen második-harmadik generációs szociális egyenlőségi szempont.

Az ezzel kapcsolatos megosztottságnak tudható be, hogy Bill Clinton kampányában még az affirmative action eltörlését ígérte, hogy elnökként már védelmére kelljen, s a másik oldalon ennek tudható be a Bush kormányzat ellentmondásos viselkedése is e kérdésben. (*Magyar Hírlap, 1995. június 22., 2003. június 26.*)

Európában az olajválság előtti gazdasági növekedés körülményei között a fejlettebb területeken élők számára is elfogadható volt a területi hátrányok kompenzálása ezen a módon, nemzetgazdaságokon belül. Az Európai Unió viszonyai között a területi hátrányok kompenzálása ismét legitimmé vált, s részben kikerült a nemzeti viták (s nemzeti költségvetések) politikai arénájából (*Kozma 2002*).

Egyénszintű ellensúlyozás

Az egyénszintű kompenzáció lényege, hogy nem a rendszer egészének átformálásával és nem is egész csoportok kollektív preferálásával javítja a hátrányos helyzetűek

esélyeit, hanem a hátrányos helyzetű személy, egyén a támogatás célcsoportja. A teljes középfokú rendszer átalakítása mérhetetlen költségekkel, a csoportszintű kompenzáció alkotmányos aggályokkal párosul. Az egyénszintű kompenzáció, mondják e rendszer hívei, sem egyikkel, sem másikkal nem jár. A különféle szempontoktól hátrányos helyzetű individuumok megsegítése zavarja a legkevésbé a rendszer akadémiai színvonalát.

Az egyéni kompenzációval kapcsolatban ugyanakkor szintén megfogalmazódtak alkotmányos aggályok: ellenérv pl. az, hogy az egyéni hátrányos helyzet alapján kompenzálni csak azt lehet, aki önként jelentkezik erre, tehát a kompenzációs mechanizmus az információs önrendelkezéstről való lemondásra ösztönöz. Hasonló aggályként jelentkezik a hátrányt mérő eszközök megbízhatatlansága, illetve az egyéni kérelmek elbírálásával kapcsolatos visszaélési lehetőségek megléte (*Fulton 1992; Kallen 1992*).

A megélhetési nehézségekből adódó egyenlőtlenségek ellensúlyozása

A tömegesedést követően az egyetemi-főiskolai tanulás egyik legfontosabb egyenlőtlenségi tényezőjévé vált a tanulók vagyoni helyzetének a különbözősége. Ez több módon is érvényesült:

- a szegényebb családból származó diákok kevésbé tudták vállalni, hogy később léptek ki a munkaerőpiacra, mint a gazdagabb családokból származók;
- a szegényebb családokból származó diákok nagyobb valószínűséggel vállaltak munkát az egyetemi/főiskolai tanulmányaik alatt, ez objektíve visszavetette tanulmányi színvonalukat, növelte kihullási-kimaradási valószínűségüket, illetve paradox módon (mivel megnyújtotta az egyetem/főiskola elvégzésének idejét) még későbbre toltta az értelmiségi munkaerőpiacra kerülés várható időpontját, mellyel ellenmotíválta az ezt – diákként, szülőként – figyelőket.

E tényezők ellensúlyozására háromféle megoldás alakult ki.

1) Differenciálatlan diákjóléti rendszerek (kollégiumok, diákhitel stb.) jöttek létre, melyek mintegy szükségtelenné tették a családi körülmények mérlegelését. A felsőoktatás növekedése azonban akkor is tovább folyt, amikor a fejlett országok kormányai a költségvetési kiadások visszafogását határozták el. A differenciálatlan diákjóléti rendszerek ellen számtalan érv halmozódott fel. Érveltek azzal, hogy az ingyenes felsőoktatás és a felsőoktatási diákstátushoz kötődő juttatások rendszere tulajdonképpen a felső és középső társadalmi csoportokat finanszírozza, a – többek között – szegények által is fizetett adókból. Érveltek azzal is, hogy egy ilyen diákjóléti rendszer elveszi a jó tanulás vagy extra tanulmányi feladatvállalás alapján járó, ill. mérlegeléssel adható ösztöndíjak relatív értékét, ezért ellenmotivációként hat a tanulmányi kiválóságra. Így előtérbe kerültek a differenciált rendszerek (*Varga 1998; Barakonyi 1995*).

2) Differenciált jóléti rendszerek, azaz szegény vagy hátrányos helyzetű hallgatóknak nyújtott tanulmányi ösztöndíjak, illetve pénzre nem váltható jóléti szolgáltatások pl. kollégiumi férőhelyek, egyébként nem ingyenes egyetemi szolgáltatások ingyenes vagy kedvezményes használata.

3) Védett munkaerőpiac létesítése. A fejlett világban mindenütt kialakult, hogy bizonyos közmunkákat, ill. az egyetemek környékén végzendő fizikai munkákat nem a munkaerőpiacról töltik be, hanem az adott egyetem diákjaival. E szisztéma mellett több érvet felhozunk: a) a diákok viszonylag kevesebb munkával több pénzt tudnak keresni, mintha kimennének a munkaerőpiacra; b) a kizárólag diákmunkaerővel dolgozó rendszer nagyobb valószínűséggel alkalmazkodik a diákok sajátos igényeihez – pl. időbeosztást illetően –, illetve nem fogalmaz meg olyan konjunktúra szempontokat, melyek a munkavállaló diákok érdekeit sértenék; c) (hivatalosan sosem hangsúlyoztatott, de szakértői szinten megjelenített érvelés szerint) célszerűbb, hogy a diákok „ne keveredjenek” a fizikai munka világával (*Jegyzetek 2003; Show 2003*).

A felsőoktatás költséges mivoltából adódó egyenlőtlenségek ellensúlyozása

Amikor a felsőoktatási tandíj a fejlett világban megjelent, az első pillanattól kezdve igény fogalmazódott meg arra, hogyan lehet a tandíjat szociális szempontból is védhetővé tenni, negatív hatásait ellensúlyozni (*Semjén 2001; Polónyi 2000; Lukács 2002*).

Ezért ennek érdekében különféle – többek között szociális – szempontok alapján tandíjmentes tanulási lehetőséget biztosít az állam. Ennek lehetséges erősen adminisztratív és piackonform megoldása is. Adminisztratív eszköz, hogy bizonyos számú szegény vagy hátrányos helyzetű tanuló ingyenességének „kigazdálkodására” kötelezi az állam a felsőoktatási intézményt. Piackonformabb az a megoldás, amely az állam önköltséges hallgatói helyeket „vásárol” – rászoruló hallgatók számára. A preferált kiválasztásának módja lehet tisztán szociális és lehet kombinatív. A tisztán szociális modellben a hallgatók egyszerűen jövedelmi viszonyaik és szociális hátterük szerint állnak sorba ezért a támogatásért. A kombinatív modellben kifejezetten a kormányzat által lebonyolított, vállaltan csak a hátrányos helyzetűek számára hirdetett versenyvizsgák győztesei számára nyitott ez a preferáció (*Neave 1992*).

A felsőoktatási intézmény ellenérdekeltségéből adódó hátrány leküzdése

A gyakorlatban nem, inkább csak európai felsőoktatási vezetőkkel beszélgetve látni nyomát, hogy miközben a felsőoktatási intézmény inkább olyan hallgatókat szeretne, akikkel „kevesebb a gond”, addig a kormányzati tisztviselők azon töprengenek, hogyan lehetne ezeket az intézményeket ösztönözni arra, hogy ne tegyék ezt. Ilyen megoldásként merül fel, hogy speciális fejkvótát biztosítsanak a felsőoktatási intézményeknek is (a külön támogatásra jogosult diákok közoktatási fejkvótájának mintájára). Ez esetben az intézmény maga megoldja, hogy a relatíve hátrányos helyzetben lévők közül mennyit és kiket „éri meg” neki beengedni (*Jegyzetek 2003; Neave 1992*).

Sokféle módszer jött szóba, s részben vezetett be: a kormányzat a felsőoktatásra felkészítő tanfolyamok (esetleg nulladik évfolyamok) szervezését támogatja, illetve orientációs év szervezését írja elő. Plusz normatíva beépítése a főiskolák/egyetemek finanszírozásába, vagy céltámogatások. Lehetséges ennek piackonform változata is: Angliában a leendő hátrányos helyzetű hallgató piaci alapon kiválasztja a számára

legjobb tanfolyamot, kifizeti a tandíjat, amit azután visszaigényel a helyi oktatási ügyi hatóságon keresztül az államkincstártól.)

A közoktatási intézmény ellenérdekeltségéből adódó hátrány leküzdése

A közoktatási intézmények ugyan fő szabály szerint abban érdekeltek, hogy a felsőoktatásba bejutni képes, illetve nyitott rendszer esetén az onnan le nem morzsolódó diákokat képezzenek, de ezt az oktatási piac „láthatatlan keze” úgy irányítja, hogy az intézmények a jó átlagot úgy akarják elérni, hogy a felsőoktatásba jutásra esélyes társadalmi csoportokból származó tanulókat szinte teljes körűen a felsőoktatás felé terelik, az esélytelen csoportokból származók közül pedig csak a legkiválóbbakat, akik előreláthatóan „hírnevet hoznak” az intézménynek.

Sokféle módon próbáltak ezen változtatni, elsősorban baloldali kormányok, mérsékelt sikerrel. Pl. a francia rendszer hírhedt szelektivitása helyébe 1975-ben beállított „puha” orientáció végső soron fokozta a társadalmi különbségeket (*Bajomi 1997*).

Több elképzelés merült fel arra – Európa több pontján, elsősorban szociáldemokrata kormányzatok idején, illetve szakszervezetekhez közelálló szakértők körében –, hogy a középiskolákat anyagilag is érdekeltté kell tenni abban, hogy a hátrányos helyzetű tanulók sikeres végzését illetve felsőoktatásba kerülését plusz erőfeszítésekkel támogassák. E támogatásnak alapvetően két formája lehetséges, „eredmény” és „folyamat” mérő. Az eredményméréses módszer egyszerűen a ténylegesen leérettségizett, ténylegesen felvett, ténylegesen le nem morzsolódott diákok után – ilyen értelemben tehát egy-két költségvetési évvel a sikeres oktató-nevelő munka után extra pénzeket biztosít a középiskolának. Ez esetben a középiskola érdekelt abban, hogy egész légkörében, a hátrányos helyzetűek odakerülését, illetve továbbtanulását segítse. A folyamatjellegű támogatás a felsőoktatásra felkészítő tanfolyamok szervezését plusz normatívával segíti (*Fisk-Skinner-Gaither 1992*).

Külön kérdés a „nem tisztán tanulmányi” – hanem pszichológiai, kommunikációs stb. – hátrányok, motivációhiány stb. kezelése a középiskolás korosztálynál (iskolák kötelezése vagy ösztönzése ilyen szakemberek felvételére, megbízására, tanárok ilyen irányú kiegészítő képzése, tanárképzés tantervének átalakítása ez irányban stb.).

Az önszelekciós hátrányok leküzdése

A középfokú és felsőfokú intézmények ellenmotivációinak leküzdése, a nyitott kapuk, a tandíjmentesség, sőt szociális támogatások ellenére továbbra is különbség maradt a középiskolákba járók és a felsőoktatásba járók társadalmi összetétele között. Elsősorban a francia szociológia – Boudon és munkatársai – fordítanak kiemelt figyelmet az önszelekció leírására. Az önszelekció jelenségét több módon is tetten érhetjük (*Csákó 2003*).

A hátrányos helyzetű diákok sokkal inkább azokat az iskolatípusokat, belső fakultációkat, illetve érettségi típusokat választják, ahol munkaerőpiaci szempontból fontosabb, felsőoktatási szempontból kevésbé fontos tanulmányokat kell teljesíteniük. Ezért ha mégis felsőoktatásba pályáznak ill. mennek, felkészültségük a bekerüléshez/

benmaradáshoz szükséges elméleti tárgyakból kisebb – a felsőoktatás pedig nem használja azokat a gyakorlatias/munkaerőpiaci tudáselemeket, melyek számukra a formálisan egyenlő értékű bizonyítvány megszerzését korábban lehetetlenné tették, viszont időt vettek el más elméleti ismeretek elsajátítása elől. Ez ellen részben közpénzből fenntartott (önkormányzati, civil szervezetekhez telepített, vagy magukban az oktatási intézményekben működő) intézményesített tanácsadással lehet tenni, illetve az elmaradt tanulmányok fokozatos behozását lehetővé tévő rendszerekkel – felsőoktatáson belül vagy kívül (*Zanten 2002*).

A hátrányos helyzetű diákok bármilyen tanulmányi eredmény esetén sokkal kisebb valószínűséggel akarnak továbbtanulni, mint az ugyanolyan eredményt felmutató elitcsoportok. Ez a különbség különösen a tanulmányi eredményüket tekintve közepe és gyenge csoportokban nő meg határozottan. Ez nemcsak középfokra, hanem felsőfokra is igaz, a kudarcok a hátrányos helyzetű csoportokban többször vezetnek kimaradáshoz – pl. évisméltés, vagy kurzusisméltés helyett – mint átlagosan. Az ellentevékenység ez ügyben is csak a tanácsadás, illetve kudarckezelő pszichológiai tréningek iskolai, főiskolai bevezetése (*Helldin 2000; Rinne 2002*).

A hátrányos helyzetű diákok a tanulmányi követelményekkel konfrontálódva általában az intellektuális teljesítményt nem követelő teljesítményekkel kompenzálnak (sport, számítógépes játékok stb.) az előnyösebb helyzetű diákok gyakran kompenzálnak olyan tevékenységekkel melyek szimbolikus tőkévé válva hosszabb távon kamatozhatnak a felsőoktatásban (pl. színjátszás, művészeti tevékenységek, diákpolitika). A tanácsadás mellett felmerült számos olyan aktivitás – államilag támogatott társadalmi mozgalmak révén történő – szervezése, amelyek intellektuális kompenzációs tevékenységeket biztosítanak hátrányos helyzetűek részére is.

A hátrányos helyzetű diákok saját képességeik, objektív lehetőségeik mérlegelésében gyengébbek, ez gyakran vezet vagy lehetőségeik lebecsüléséhez, vagy túlbecsüléséhez – ez utóbbi növeli a kudarc esélyt, ami a fentebb ismertetett körülmények miatt nagyobb valószínűséggel vezet – nem módosításhoz, hanem – kimaradáshoz, mint átlagos esetben. Ez esetben is a rendszeresített pályaválasztási tanácsadás, a konkrét képességek konkrét – nem egyszerűen jegysorrenddel kifejezett – értékelése a lehetséges ellenlépés. Ezeket a tanácsadásokat részben az iskolán belül szervezik – a tanárok és az iskolaorvos, iskolapszichológus, a szülők képviselői stb. együttműködésével –, részben azonban kívül, gyakran magánszervezetek. Mindenképpen rendeletek vagy ösztönző közpénzek járulnak e tevékenységhez.

A társadalmi és politikai erőterben az individuális – s ugyanakkor az elvárt – szint elérését kitűző segítségben tulajdonképpen mindazok érdekeltek, akik erre jogosultak. Ugyanakkor az erre jogosultak nevében fellépők gyakran érvelnek azzal, hogy ez a típusú segítség a leghátrányosabb helyzetben lévők számára nem elegendő, konkrét védett piacok és védett keretek nélkül ez a segítség sem tudja a leghátrányosabb helyzetben lévőket segíteni (*Whitty 2001*).

Az „elvárt szintre juttató segítség” mint megoldás ellenérdekeltejei azok is, akik a hátrányos helyzetűnek minősített réteg felső peremén helyezkednek el. A „formális keretek, zárt szám – de semmi individuális teljesítményfokozás” megoldás esetében

az ő „besétálásuk” a felsőoktatásba ugyanis biztosított, míg az individuális rásegítő módszerben versengeniük kell a hátrányos helyzetű csoportok egyéb elemeivel.

A rásegítő, felzárkóztató módszerben erősen érdekeltnek lehetnek mindazok a tanársoportok, pszichológusok, tanácsadók stb., akik számára e megoldás munkahelyet, állami megrendelést biztosít. Nem ellenérdekelt a felsőoktatás sem, hiszen végső soron azonos felkészültségű diákokat „kap” a hátrányosabb helyzetűek sorából is – még ha a „hozzáadott érték” az egyes diákoknál különböző is. Leginkább ellenérdekelt a központi költségvetés – a tényleges felkészítő munka, pályatanácsadás nagyságrendileg többre kerül, mint a kvótarendszer. (Persze: a költségvetés hosszú távon szintén abban lenne érdekelt, hogy a felsőoktatásba bekerültek ne morzsolódnak le, minél hamarabb és bukdácsolás nélkül végezzék el az egyetemet, főiskolát, ne elnézésből megkapott bizonyítvánnyal, hanem minél magasabb szintű tudással lépjenek a munkaerőpiacra, hogy azután nagyobb eséllyel fizethessék vissza tanulmányi kölcsöneiket, több adót fizessenek, s többet fogyasszanak – de hát a fiskális restrikció e szempontra csak ritkán figyel.)

Magyarország, 2004

Bőséges tapasztalatok állnak rendelkezésre tehát arról, hogy hogyan lehet a hátrányos helyzetűek számára nyitottabbá tenni a felsőoktatást.

A magyar rendszer – jelenlegi állapotában – elsősorban a felsőoktatás tömegesítése és diverzifikációja irányában „erős” – objektíve ez is hat a hátrányos helyzetűekre. Ugyanakkor látni kell, hogy a tömegesedés és sokféleség elsősorban a jobb társadalmi helyzetben lévők gyengébb teljesítményű gyermekeit szívja fel – ilyen értelemben tehát a tömegesítés a társadalmi mobilitás „legköltségesebb” módja. A tömegesedés egyébként is a diplomák inflációjához vezet. Közismert, hogy Európában száz éve az egyetemre járók alkották a korcsoport 5 százalékát, ma pedig az elitegyetemre járók alkotnak pontosan ugyanannyit – ennek az 5 százaléknak a körében azonban csak nagyon lassan változik az alsó csoportokhoz tartozók aránya.

Igen kicsi esélyét látom annak, hogy a magyar rendszerben a közeljövőben elfogadottá váljék az egyébként Európa-szerzte követett gyakorlat: az érettségizetlenek felsőoktatásba kerülése. Semmi akadályja nincs azonban, hogy az érettségi-szerzés módjai tovább differenciálódjanak, hogy tanulmányi és szociális ösztöndíjak segítségével az érettségi szerzést, hogy a felsőfok felé általában nem vezető intézményekben (szakközépiskolákban, gyengébb gimnáziumokban) is támogattassék a továbbtanulás, hogy érettségizetlen felnőttek empirikusan is érzékelhető módon, növekvő számban szerezzenek érettségit. (A hatvanas években született nemzedéknek óriási hányada nem szerzett érettségit, az ő felnőttkori beiskolázásuk, érettségizésük és, megfelelő szelekció után, levelező vagy esti tagozaton történő felsőfokú diplomához juttatásuk jelentős intragenerációs mobilitást jelentene, s az adott csoportok jövedelmét épp elértük nyugdíjba menés előtti évtizedében jelentősen megemelné.)

A csoportszintű kompenzálás azon eszközei, melyek segítik a hátrányos helyzetűeket a követelmények elérésében és teljesítésében – alacsonyabb követelmények állítása nélkül, affirmative action nélkül – még messze nincsenek kimerítve, sem a szociális

támogatások, sem a pszichológiai-tanulmányi tanácsadás rendszere nincs oly mértékben kiépítve, hogy kimondható lenne, hogy csak az affirmative action kockázatos eszközével lehetséges a hátrányos helyzetben lévők segítése.

Az új intézményeket szervező kompenzálás nyilván nem lehetetlen, bár „kifejezetten a kisebbségeket befogadó intézmény” image-ánál a felnőtteket befogadó, life-long education intézmény ajánlata sokkal jobbnak tűnik. A területi hátrányok kompenzálása viszonylag egyszerű új regionális gyűjtőkörű intézmények alapításával, meglévő kisintézmények bővítésével – akár EU források felhasználásával is. A legjelentősebb magyar kisebbség, a romák szempontjából a felsőoktatásban nincs szükség affirmative actionre, mert a romák igazi esélyhátránya a középiskolába kerüléskor jelentkezik (Forray 2003). A középiskolát elvégzett romák már esélyhátrány nélkül mennek a felsőoktatásba. (Ez természetesen csak akkor igaz, ha a középiskolát és a felsőoktatást is egységes tömbnek tekintjük, hiszen nyilvánvalóan vannak olyan egyetemi szakok, ahol egyetlen roma sincs, értelemszerűen tehát a romák ott „mérhetetlenül” alulreprezentáltak a középiskolában végzett romákhoz képest.)

A magyar rendszerben az egyénszintű kompenzálás lényegében valamennyi fentebb felsorolt módjára lehetőség van, hiszen a közoktatás finanszírozásának egyébként is bővülő arányát adja a címkézett támogatás: ilyen címkék megfogalmazása, kidolgozása semmiképpen nem lehetetlen, csak politikai döntést igényel. E politikai döntés pedig kevésbé nehéz, mint hinnénk: egyetlen olyan parlamenti párt sincs Magyarországon, mely a hátrányos helyzetűek egyetemre kerülésének segítését elutasítaná.

NAGY PÉTER TIBOR

IRODALOM

- ANDOR MIHÁLY (2000) A nyelvtudás szociális háttere. *Educatio*, No. 4.
- ANDOR MIHÁLY (2001) Társadalmi egyenlőtlenség és iskola. *Educatio*, No. 1.
- BAJOMI IVÁN (1997) Munka melletti képzés Franciaországban. *Educatio*, No. 2.
- BALLÉR ENDRE (1998) A NAT korrekciójáról. *Új Pedagógiai Szemle*, No. 9.
- Báthory Zoltán (2002) Tudásértelmezések a magyar középiskolában. *Iskolakultúra*, No. 3.
- CANTON, ERIK (2002) The Demand for Higher Education in the Netherlands, 1950–99. CPB Netherlands Bureau for E.P.A.
- CSAPÓ BENŐ (1999) Képességfejlesztés az iskolában – problémák és lehetőségek. *Új Pedagógiai Szemle*, No. 12.
- FORRAY R. KATALIN (1995) Hagyományok és megújulás. *Educatio*, No. 3.
- FORRAY R. KATALIN (1998) Nemzetiségek, kisebbségek. *Educatio*, No. 1.
- FÜLE SÁNDOR (1999) Az iskolai napközi otthonok 20. századi fejlődése. *Iskolakultúra*, No. 4.
- GITTEL, MARILYN (2000) *Higher Education Today. The Impact of State Politics and Policies on Access and Economic Development*. Thousand Oaks, Sage Periodicals Press.
- GOEDEGEBUURE, L. & VUGHT, F. (1994) *Comparative Policy Studies in Higher Education*. Utrecht, LEMMA.
- GÚTI ERIKA (1998) Etnikai kisebbségek. A holland oktatáspolitikai tükrében. *Iskolakultúra*, No. 12.
- GYÖRGYI ZOLTÁN (1995) Felső-középfok és felsőoktatás. Ausztria esete. *Educatio*, No. 3.
- HAKE, B. & KAMP, M. (1999) *European Higher Education and Lifelong Learning*. Amsterdam, Max Goote Kenniscentrum voor Beroepsopdrwijs en Volwasseneneducatie.
- HALÁSZ GÁBOR (2002) Az állam szerepének változása a modern közoktatás szabályozásában. *Iskolakultúra*, No. 4.
- HÍVES T. & KOZMA T. & RADÁCSI I. (1997) A harmadfokú képzés területi különbségei. *Educatio*, No. 2.



- HORVÁTH ZSUZSANNA (2000) Az érettségi reform mozzanatainak elemzése. *Iskolakultúra*, No. 6–7.
- HÖFNER, KLAUS (2003) German Higher Education: a System Under Reform. Bucharest-London, UNESCO-CEPES.
- HUBOS ILDIKÓ (1999) A felsőoktatás dilemmái a tömegessé válás korszakában. Bp., OI.
- IMRE ANNA (1995) Reform – vizsgarendszerrel. Anglia esete. *Educatio*, No. 3.
- Jegyzetek a 2003 április 11–13-i GEW konferencián folytatott beszélgetésekről. (A szerző birtokában.)
- KÁRPÁTI ANDREA (2001) Az informatikai kompetencia fejlesztése. Bepillantás az OECD nemzetközi kutatási programjának hazai tevékenységeibe. *Új Pedagógiai Szemle*, No. 7–8.
- KOZMA, TAMÁS (1995) Access to Higher Education in Hungary. *Educatio*, No. 3.
- KOZMA TAMÁS (1996) Településhálózat és iskolarendszer. *Educatio*, No. 2.
- KOZMA TAMÁS (1998) Expanzió. *Educatio*, No. 1.
- KOZMA TAMÁS (1998) Szabadság vagy igazság? *Új Pedagógiai Szemle*, No. 10.
- KOZMA TAMÁS (2000) *Határokon innen, határon túl: regionális változások az oktatásügyben, 1990–2000*. Bp., OI-Új Mandátum.
- LADÁNYI ANDOR (1995) A felsőoktatási felvételi rendszer történeti alakulása. *Educatio*, No. 3.
- LADÁNYI ANDOR (1996) Felsőoktatási intézményrendszerek. *Educatio*, No. 4.
- LEIGHT, KEVIN T. (1999) *The Future of Affirmative Action*. Stamford, JAI Press.
- LISKÓ ILONA (2000) A szakközépiskolások felsőfokú továbbtanulása. *Educatio*, No. 1.
- LUKÁCS PÉTER (1980) A középiskolák és a felsőoktatási intézmények együttműködése a felsőfokú tanulmányokra való felkészítésben és a hallgatók kiválasztásában. Bp., FPK.
- LUKÁCS PÉTER (1996) Iskolarendszerek a fejlett országokban. *Educatio*, No. 2.
- LUKÁCS PÉTER (2000) Felsőoktatás új pályán. <http://www.hier.iif.hu/kutatas/eredm/lukacs/felsookt.pdf>
- LUKÁCS PÉTER (2002) Tömeges felsőoktatás – globális versenyben. *Magyar Felsőoktatás*, No. 1–2.
- MÁTRAI ZSUZSA (2001) Érettségi és felvételi külföldön Budapest, Műszaki Kvk.
- NAGY JÓZSEF (1995) Vizsga: de milyen? *Educatio*, No. 3.
- NAGY MÁRIA (2001) A hat és nyolc évfolyamos gimnáziumi képzés a kilencvenes évek magyar oktatási rendszerében. *Új Pedagógiai Szemle*, No. 3.
- NAHALKA ISTVÁN (1999) Mi vagy ki az ördög, és hol van? – Vajon tényleg az ismeretközpontúság a magyar oktatás fő problémája? *Új Pedagógiai Szemle*, No. 12.
- NEUWIRTH GÁBOR (1995) Esélyek a felsőoktatásba jutásra. *Educatio*, No. 3.
- POLÓNYI ISTVÁN (1999a) Az élethossziglani tanulás finanszírozása. *Educatio*, No. 1.
- POLÓNYI ISTVÁN (1999b) Finanszírozás és a felsőoktatás minősége. *Educatio*, No. 3.
- POLÓNYI ISTVÁN (2000) Egyre többet, egyre kevesebbért? *Educatio*, No. 1.
- RADÓ PÉTER (1995) A cigányság oktatásának fejlesztése. *Iskolakultúra*, No. 24.
- RADÓ PÉTER (2001) Bevezetés az oktatáspolitikai elemzésbe: romák és az iskola. *Iskolakultúra*, No. 12.
- RICH, PAUL (2003) *Higher Education in the Twenty-First Century*. Thousand Oaks, Sage.
- RÓBERT PÉTER (2000) Bővülő felsőoktatás: ki jut be? *Educatio*, No. 1.
- SÁSKA GÉZA (1999) A tanulatlan faragatlan? Bunkóság, avagy a társadalom reprimítívizációja. *Új Pedagógiai Szemle*, No. 5.
- SEMJÉN ANDRÁS (2001) Az oktatás-gazdaságtan és oktatásfinanszírozás kutatásának két évtizede Magyarországon. *Educatio*, No. 1.
- SETÉNYI JÁNOS (1995) Az elitoktatás jelentésváltozása. A felsőoktatás esete. *Educatio*, No. 4.
- SETÉNYI JÁNOS (1996) Az oktatáspolitikai európai víziója. *Educatio*, No. 4.
- SHAW, KATHLYN (2003) *Community Colleges: New Environments, New Directions*. Sage.
- SURÁNYI BÁLINT (2000) Az oktatási expanzió: problémák és perspektívák. *Iskolakultúra*, No. 4.
- SZABÓ LÁSZLÓ TAMÁS (1999) A reflektív tanítás. *Educatio*, No. 3.
- TÓT ÉVA (1995) Új tömegek – régi szelekció. *Educatio*, No. 3.
- VARGA JÚLIA (1998) A hallgatók támogatása. *Educatio*, No. 1.
- VASS VILMOS (2000) Az oktatás tartalmi szabályozása. *Iskolakultúra*, No. 6–7.
- VELD, R. & FÜSSEL, H-P. & NEAVE, G. (1996) *Relations Between State and Higher Education*. The Hague, Kluwer Law International.
- VIDÁKOVICH T. & Cs. CZACHESZ E. (2001) Egy helyesírás-vizsgálat tapasztalatai. *Iskolakultúra*, No. 3.
- Widening Participation in Higher and Lifelong Education (2003) Oxford, Blackwell Publishing.