

AZ ELITOKTATÁS JELENTÉSVÁLTOZÁSA

A FELŐOKTATÁS ESETE

ETANULMÁNY AZT VIZSGÁLJA, HOGY MI MÓDON NYER új jelentést Magyarországon az elitoktatás a rendszerváltozás időszakában. A vizsgálódás tárgyául a magyarországi felsőoktatás működése szolgált. A tanulmány megközelítésmódja nem azonos azzal a közkeletű feltevessel, miszerint az oktatás elitjellegét az „alacsony társadalmi státusú” („népből származó”, „hátrányos helyzetű”, „kistelepülési” stb.) egyének bejutási lehetőségei minősítik. Bár 1990 óta e vélekedés a legmagasabb közéleti fórumokon is teret nyert (lásd pl. a népi kollégiumok újraindításának makacsul ismétlődő államfői és pártpolitikusi felvetését), a tanulmányíró eltérő módon közelítette meg a kérdést. Feltételezésében nem egyszerűen az oktatási rendszer belső és külső szelekciós mechanizmusainak erősebb vagy gyengébb működéséről van szó, hanem a *szelekció szempontjainak és mintáinak* változásáról.

A tanulmány megközelítésében elitoktatásként határozódik meg minden olyan képzés, amely (formájában és tartalmát illetően) arra szolgál, hogy tanulóit az adott társadalom legkedvezőbbben pozícionált csoportjaiba juttassa el. A társadalomtudományokon belül használatos különböző elit-meghatározásainak problémáitól eltekintve az oktatáskutatáson belül elsősorban az elitnek minősülő tudásanyag iskolai megjelenése és a szelekció mintáinak érvényesülése képezheti külön vizsgálódás tárgyát.

Az elitoktatás két lehetséges közkeletű értelmezése – általában heurisztikus megfogalmazásban – az oktatás *minőségére* és *hozzáférhetőségére* vonatkozik. A közbeszédben egyaránt elitként értelmeződik az az oktatás, amely kiemelkedő színvonalon zajlik: ami tehát „azért elit, mert tudományosan a legjobb”. Ugyancsak ilyennek minősülhet a zárt oktatás: ez „azért elit, mert csak a társadalmi értelemben odavalók számára hozzáférhető”. Elképzelhető olyan értelmezés is, amely a kiemelkedő minőséget és a zártsgot *együttesen* használja a fogalom leírására: ekkor a képzés „azért elit, mert csak a legtehetségesebbek részesülhetnek belőle”. A tanulmányban az oktatási minőségre összpontosító megközelítés *akadémikus*, a zártsgot kiemelő *exkluzív* (kizáró), a kettőt ötvöző pedig *meritokratikus* (érdemalapú) fogalomhasználatként jelenik meg. Mindhárom bevett fogalomhasználat közös jellemzője, hogy szemlélete elsősorban a bejutottakra irányul. Lehetséges azonban egy olyan *felhasználói* elit-meghatározás is, amely a diplomásokat alkalmazó (magas presztízsű) munkaadó szempontjából minősíti a képzést: ekkor egy oktatás „azért elit, mert legjobban képes kielégíteni a piaci-munkaadói követelményeket”.

A fenti négy fogalomhasználat magyarázóerejének tanulmányozása érdekesítő és indokolt lehet a tömegoktatási rendszerek időszakában is. Különösen igaz ez a

magyarországi felsőoktatásra, amely az 1990-től megkezdődő demokratikus átalakulás nyomán anélkül lépett az eltömegesedés útjára, hogy az elitoktatásról bármilyen átgondolt szakértői vagy közbeszéd alakulhatott volna ki. A magyar felsőoktatásban léteznek *önmagukat* egyértelműen „elitnek” minősítő intézmények (ilyen pl. az ELTE), de egyetlen intézmény sem mutatott eddig hajlandóságot a világtudomány követelményszintje szerinti következetes önértékelésre.

A tanulmány kiinduló feltételezése, hogy Magyarországon is változóban vannak az elitoktatás megjelenési formái. A jelentésváltozás – a kiinduló feltételezés szerint – a nyugati tömegoktatási rendszerek mozgását követve az *exkluzív-akadémikus-meritokratikus-felhasználói* irányban zajlik Magyarországon.

Ezen feltételezések igazolása megköveteli az 1990 előtt használt elitfogalom feltárását, valamint az átalakulás során érintett felsőoktatási intézmények és mechanizmusok vizsgálatát. A tanulmány nem támaszkodik a hallgatók társadalmi rétegződését vizsgáló empirikus adatokra. Ilyen országosan összesített adatok jelenleg nem léteznek, a helyenként felvett adatok pedig használhatatlanok az átalakuló magyar társadalom értelmezésére (fogyasztási szint helyett bizonytalan csoport ill. rétegdefiníciók alapján sorolják be a megkérdezetteket). Végül, de nem utolsósorban, a tanulmány fókuszában *nem* társadalmi csoportok esetleges és időleges felsőoktatási elhelyezkedése, hanem az elhelyezkedést hosszútávon is meghatározó intézmények és mechanizmusok állnak.

A tömeg-felsőoktatás és az elitképzés kapcsolódásának elméletei

A születéssel járó kiváltságokat nem elismerő modern társadalmakban – a gazdaságban felhalmozható vagyon mellett – az oktatás csatornáit nyújtanak tömeges lehetőséget a társadalmi felemelkedésre. Egyes kutatók e funkciónak kiemelkedő jelentőséget tulajdonítanak: Arrow „szűrő-elmélete” pl. a felsőoktatás oktatási funkcióit *elhanyagolható* jelentőségűnek ítéli a társadalmi szelekcióhoz képest (*Arrow pp. 193–216.*). A modern oktatási rendszerek kialakulását követően – itt nem részletezendő okok miatt – az oktatás kiterjedésének, bővülésének máig megállíthatatlannak tűnő folyamata indult el (*Archer 1988*). Először az alapfokú, majd a középfokú oktatás vált tömegessé, 1945 után pedig a nyugati felsőoktatási rendszerek is kinyíltak a továbbtanulni vágyók előtt. A folyamatot leíró Martin Trow klasszikus besorolása szerint elit (értsd: zárt) felsőoktatás az, amely egy korosztály 15%-ánál kevesebbet fogad be, 15% felett tömeg-felsőoktatásról, 50% felett pedig egyetemes (universal) felsőoktatásról beszélhetünk (*Trow p. 7.*). Az eltömegesedés és a tömegoktatás működése nehezen értelmezhető folyamatok. George Bereday alapvető tanulmánya három pontban összegzi az eltömegesedés nyomán felülvizsgálendő hagyományos megközelítéseket (*Bereday 1973*). Először is, a felsőoktatás kinyílása és a gyors expanzió *nem jár szükségszerűen együtt* minőségromlással – egy rövid átmeneti időszakot leszámítva. Másodsor, modern piacgazdaságban *nem szükséges* feltétlenül gazdasági igényekhez kötni a felvételi mutatókat, mert az álláshelyek folyamatosan emelkedő képzettségi előírásai újabb és újabb képzési szükségletet váltanak ki.

Harmadszor pedig a tömegoktatás arra az alapfeltevésre épül, hogy *szinte mindenki* oktatható; így a szelekció helyett a felzárkózás és a differenciálás kerül előtérbe. Az eltömegesedés folyamata – a tanulmány szempontjából – négy új felsőoktatási modellt hívott életre (erről más összefüggésben: Clark 1983; Cerych & Sabatier 1986).

Az amerikai rendszer *horizontális és vertikális differenciációval* válaszolt a kihívásra: egyrészt kiépültek a kutatást nem folytató, teljesen nyitott liberal art college-ok és community college-ek, másrészt az egyetemi oktatáson belül is megjelentek a képzési szintek; a korábbi elitoktatás a graduate és a postgraduate szintre tolódott fel. (Az intézményen belüli innovációk, mint pl. a kreditrendszer, a tutori képzés, a hallgatói tanácsadás leírása önálló tanulmányt igényelne). A közép-európai tájékozódó számára fontos tény, hogy a differenciálódás demokratizálódással járt együtt, a tömegek számára nyitott college-ok és undergraduate programok – elvben – átjárhatók a továbbtanulni kívánók számára, és képzésükhöz – a John Dewey nevéhez fűzhető – „general education” elmélete, valamint fejlett oktatási módszertan társul (Hayhoe pp. 291–321.).

A nyugat-európai modellben az egyetemi oktatás nem volt képes befogadni az új tudásterületeket és hallgatótömegeket, ezért alacsonyabb presztízsű, szorosan szakképző funkciójú *új intézménytípusba*, a főiskolákba (Fachhochschule, polytechnic) irányították a felvettek jórészét (lásd pl. Györgyi 1995). Ez egyrészt ugyan segített az egyetemek exkluzív jellegének megőrzésében, ám a problémát nem oldotta meg, hiszen az antidemokratikus szellemű, szakmailag is megalapozatlan fejlesztések nyomán a főiskolák is akademiálódással (a tanulmányi idő nyújtása, tudományos jellegű képzés erőltetése, kutatási tevékenység szimulálása stb.) próbálták meg növelni presztízsüket. A változások ütemére jellemző, hogy a horizontális és vertikális differenciáció folyamata a 90-es években is lassan halad: számos nyugat-európai állam az ezredfordulón próbálja bevezetni a Bachelor fokozatot adó képzési szintet egyetemein. A demokratizáció és professzionalizáció keverékeként leírható differenciálódási folyamat sok szempontból ellentétes az európai akadémiai kultúrával, a tömegesedést elutasító filozófiai műveknek e kontinensen könyvtárnyi irodalma van (Setényi 1992). A kelet-ázsiai modell lényegében a nyugat-európai fejlődést követte, azzal a különbséggel, hogy az alacsony presztízsű tömegintézményeket kétes minőségű magánvállalkozások hozták létre (Hayhoe 1995).

A *káoszmodellben* (amely különösen a latin rendszerekre jellemző, de számos nem európai országban is megtalálható) a felsőoktatás a funkcionális differenciációra való képesség megszerzése nélkül őrizte meg az exkluzív oktatást és élte át a gyors tömegesedést. Ennek következtében a felduzzadt tömeg egyetemeken helyenként komoly színvonalromlás következett be, ami példátlanul magas lemorzsolódással és egyfajta proletarializálódott „hivatásos hallgatói életforma” látványos megjelenésével járt együtt (Clark 1983; Tót 1995). Középtávon azonban ebben a modellben is kialakul a hagyományos elitképzés, a felsőoktatás rendszeréből való *kimenekülés* segítségével. Ez országonként a legváltozatosabb intézményi formákat öltheti.

A közép- és felsőfokú oktatás hagyományos kapcsolódásának problémái

A középfokú és felsőfokú oktatás kapcsolódása minden modern oktatási rendszer stratégiai fontosságú területe. Századunk végén a legnagyobb oktatási megtérülést a felsőfokon eszközölt egyéni beruházás nyújtja, ugyanakkor a középfok végén kerül sor a munka világába való belépésre is. (A nem teljes értékű középfokú végzettséget nyújtó szakmunkásképző programokat – jelenlegi súlyuktól függetlenül – mint *eleve versenyhátrányos* végzettséget adó intézményeket leválaszthatjuk az elemzés szorosan vett tárgyáról.) Ez tehát az a terület, ahol az oktatás szűrő, szelektáló funkciói leginkább megjelennek. E funkciók tömegdemokráciák és tömegoktatási rendszerek keretei között állandóan vitatott és változó formában érvényesülnek, nem csoda hát, hogy a kortárs oktatáspolitikai viták középpontjában állnak világszerte.

A hazai elemzések és viták egyik meghatározó jellemzője az a tény, hogy a kapcsolódás funkcióit és napi működését egy *hagyományos* fogalomkészlettel (és a mögötte élő hiedelemrendszerrel) írja le az elemzők többsége, miközben (ettől függetlenül, visszhangtalanul) az elmúlt években olyan adatok váltak ismertté, melyek megkérdőjelezik a hagyományos megközelítés érvényességét.

Az 1990 előtti Magyarországon a középfokú és a felsőfokú oktatás hagyományos kapcsolódását a jól átlátható, központilag szabályozott működés és a belőle fakadó problémák *oktatáson kívüli* módszerekkel történő kezelése jellemezte. Már a középfok működése is mereven kettéválasztotta a szakképzést és az általános képzést. Az előbbi az államilag ellenőrzött és mesterséges hiánnyal küzdő munkaerőpiac számára termelt szakmunkásokat, az utóbbi pedig a mesterségesen szűk bemenetű felsőoktatásba irányított felvételizőket. A szakképzés mennyisége és minősége az állami szektor érzéketlensége (és más, itt nem részletezendő okok) következtében lényegében nem okozott közvetlenül és rövidtávon kezelhetetlen politikai konfliktusokat; a felsőoktatási férőhelyek hiányát pedig politikai eszközökkel kezelték a korabeli kormányzatok. (Ugyanakkor fontos megjegyezni, hogy a felsőoktatási hiány és kiszorulás középosztályi érdekeket is sértő jelenségének kritikája mellett is *legitimnek* bizonyult a tárgyi tudásanyagot mérő, elitista felvételi vizsga intézménye.) A két szektor között elhelyezkedő szakközépiskola funkciója tisztázatlan maradt: felsőoktatási küldetését nem tudta kibontakoztatni, munkaerő-piaci képzése pedig nem illeszkedett a hazai nagyvállalati munkaszervezethez. A középiskolai évek után második lehetőséget nyújtó felnőttképzés rendszere pedig – néhány hagyományosan zárt szakma továbbképzési rendszerét leszámítva – nem épült ki.

A középfokú és felsőfokú oktatást jelenleg két intézmény (az *érettségi és a felvételi vizsga*) és egy eljárás (a *felvételi keretszámok* – 1990-től „irányszámok” – *meghatározása*) integrálja, kapcsolja össze közvetett módon a felsőoktatásba való tényleges bejutással. A két vizsga különválása jól mutatja, hogy a közép- és felsőfok között semmilyen tartalmi harmonizáció nem létezik. Az intézményesült minőségbiztosítás hiánya miatt állandósult a „beszállító” és az „átvevő” közötti bizalomhiány, így

az egyetemek egyrészt a gyakorlóiskolák és az elitgimnáziumok hálózatán keresztül biztosították maguknak az akadémiai szempontok szerint képzett és szocializált hallgatói utánpótlást, másrészt folyamatosan bírálták a *mainstream* középiskolák oktatómunkájának „színvonalcsökkenését”. (A felvételi vizsgákon tudatlannak bizonyult jelentkezők munkáinak elrettentő célú publikálása valóságos sajtóműfajjá lett.)

I. TÁBLA

A felsőoktatásba felvételizők a középiskola típusa szerint, 1990–1994

Év	Összes felvételiző (n)	Gimnáziumi érettségivel (%)	Szakközépiskolai
1990	15 469	71	27
1991	22 221	68	30
1992	26 072	66	31
1993	30 995	65	33
1994	32 891	64	33

Forrás: OFFI (1985–1994). Felvételi vizsgák a felsőoktatási intézményekben. OFFI, Budapest, 1995.

Az integrálatlanság következtében az érettségi – eleve kevert – funkciói tisztázatlanul éltek egyazon eljárás keretei között. (Az érettség *belül* „kಿದifferenciálódó” ún. közös érettségi/felvételi eljárás már egy fokozatos változás eredménye.) Az érettségi jelenleg egyszerre látja el a következő funkciókat:

- lezárja a felső középfokú tanulmányokat,
- teljesítményt mér,
- jogosulttá tesz felsőoktatási felvételi vizsgára való jelentkezésre,
- egyfajta társadalmi szertartásként belépést jelent a helyi középiskolai létbe.

A felvételi vizsga egy hosszú szocializációs és szelekciós folyamat (a lényegében gimnáziumokra szűkített előképzés és a gimnáziumi évek teljesítményének beszámítása a pontrendszer segítségével) végpontjaként működik. Tartalmi értelemben az oktatásügy és az iskolafelhasználók egyetlen más szereplője sem jelenik meg benne, kizárólag *felsőoktatási intézményi* érdekeket szolgál: az elitegyetemek esetében az *undergraduate* jellegű tudásanyag középfokra való lenyomását és a – jelentős oktatói munkamegtakarítást lehetővé tevő – *graduate* szakasz azonnali erőltetését az ún. „felsőfokú követelményrendszer” segítségével. (Az amerikai egyetemek nyitottsága és az ottani *undergraduate* szakasz tagadhatatlan felzárkóztató jellege a hazai felsőoktatási tréfalkozások tárgya, a magyarországi intézményi önbecsülés fontos eleme.) A nem elitegyetemek és főiskolák esetében (jórészt válságos profilú, kevés karú intézményről lévén szó) a felvételi vizsga eredetileg az akadémikus, egyetemi követelményrendszer presztízsokokra visszavezethető utánzását jelentette – azzal a különbséggel, hogy a ponthatárok *post festa* megvonásával a diszfunkcionális vizsgán gyengén teljesítőket is felvehették. Ezt az utólag nyitó gyakorlatot korábban a műszaki oktatás és a pedagógusképzés társadalompolitikai funkciója indokolta (az egyetlen viszonylag elérhető képzés volt a *numerus clausus* vezérelte rendszerben).

Jelenleg az intézményi túléléshez szükséges hallgatólétszám megtartása eredményezi ezen gyakorlat túlélését, azzal a különbséggel, hogy a nyitás gyakran a felvételi elé helyeződik ún. mentességek tömeges kiadásával. A felsőoktatáson kívüli érdekeltek távollétében mozgásképtelen felvételi rendszert jól jellemzi, hogy a mindenáron nyitásra kényszerülő, *köztudottan* gyenge színvonalú és alacsony presztízsű felsőoktatási intézmények sem az akadémikus felvételi vizsga tartalmának újragondolását kísérelték meg, hanem az eredeti vizsgát *fenntartva* szélesítették ki a különböző vizsgamentességi jogcímekekkel felvehető hallgatók körét.

Az MKM által 1995-ben kiadott felvételi rendelet – itt nem részletezendő elemei mellett – egy deregulált rendszert hozott létre, amely – a közoktatás-politika törekvéseitől teljesen függetlenül – a felsőoktatási intézmények hatáskörébe utalta át a felvételi vizsga tartalmi és adminisztratív felelőségét. Ez kedvez a jelenlegi állapotok továbbélésének.

Az új kapcsolódás felé: az átalakulás folyamata

A középfokú oktatás átalakulása vertikális és horizontális értelemben is megkérdőjelezte a hagyományos kapcsolódás funkcionalitását.

Vertikálisan a szakképzés egyre feljebb tolódik; az 1993. évi közoktatási törvény a 10. osztályig általános képzést ír elő, amit a tervezett alpműveltségi vizsga tovább erősítene. A nem felzárkóztató, korrekciós jellegű szakképzés egyre inkább a hagyományos iskolarendszeren kívülre kerül, és ez egyezik a dinamikus munkaerőpiac általános, jól konvertálható ismereteket és készségeket igénylő jellegével.

Horizontális értelemben pedig a „zsákutcás”, munkanélküliséggel fenyegető szakmunkásképzés gyors leépülése a gimnáziumi és szakközépiskolai szintű programok terjedését teszi lehetővé. (Az átalakulások ösztönzőiről és minőségéről itt nem értekezem.) 1990/91-ben a 14–17 éves korosztályok 42%-a tanult érettségit adó középiskolában, 1992/93-ra ez az arány 49%-ra nőtt. 1989/90 és 1993/94 között a gimnáziumi osztályok száma 683-mal, a szakközépiskolai osztályoké pedig 1465-tel nőtt. (A gimnázium esetében a szerkezetváltás hatása is beleértendő az adatokba.) (*Bessenyei pp. 3–5.*)

Mindezek következtében a felsőoktatásra a korábbi évtizedeknél erősebb továbbtanulási kényszer nehezedik majd. Ez egyrészt a középfokról felfelé húzódó demográfiai csúcs miatt van így, másrészt az általánosan képző középiskolák kibocsátása nőtt meg 1990 óta, harmadrészt pedig a demokratizálódással megszűnt a *numerus clausus* rendszer társadalmi legitimitása. Az 1990–1995 közötti időszakban – több idevágó gazdasági elemzés szerint – a fizikai munkások és diplomások közötti jövedelmi olló tovább nyílt; a munkaerőpiacilag értékes programokon történő diplomaszerezés minden korábbinál jobb egyéni befektetésnek bizonyult.

Ugyanakkor a szerkezetváltás következtében a legtöbb jó minőségű érettségit kínáló gimnázium kibocsátása csökkent. Ez az általános képzés expanziójával párhuzamosan azt jelenti, hogy a jövőben az érettségik egyre növekvő hányada „gyenge minőségű” képzés eredménye lesz – legalábbis a hagyományos minőségfelfogás

szerint. Ez a tény mind a felső közép fok, mind pedig az undergraduate fok képzésének újragondolását kívánja meg.

Az átalakulási folyamat mögött viszonylag megbízhatóan jelezhető társadalmi átalakulás is megfigyelhető. A piacgazdaság kiépülésével a piaci viszonyok között mobilizálódó „új középrétegek” olyan továbbtanulási igénye jelent meg, amely ötvözni kívánja a szakképzés gyakorlati és rövid idejű jellegét az általános képzés presztízsével és folytathatóságával. Egy Békés megyében folytatott vizsgálat eredménye szerint (Junghaus 1995) a megyei középiskolás korosztály reprezentatív mintája a következő továbbtanulási igényeket jelezte:

- az érettségi ma már nem elegendő egy jó munkahely megszerzéséhez,
- a felsőoktatásba való bejutás mellett a posztszekundér képzés is vonzó,
- a képzést az adott végzettség piacképessége minősíti,
- a piacképes képzések esetén a tandíj, távoktatási formák, bejárás terhei is vállalhatók a többség számára.

Mindez megkérdőjelezte a közép fok és felső fok kapcsolódását biztosító érettségi és felvételi vizsga eredeti formáját is. A valódi problémát elsősorban az jelenti, hogy miközben a két szektor átalakulásban van, 1990–1995 között nem fogalmazódott meg állami politika a kapcsolódás átalakítása érdekében.

Az új kapcsolódás intézményesülése: stratégiahiány és önkorrekciós mechanizmusok

A stratégiahiány jelenleg három értelemben vetődik fel a rendszerben. Először is, sem a közoktatásban, sem pedig a felsőoktatásban nem jött létre olyan oktatáspolitikai, amely a két szektor korábbi kapcsolódásának átalakítását célozta volna. (A Nemzeti Alaptanterv koncepciójához kapcsolódó kétszintű érettségi – beleértve a második szint standardizálását is – egyelőre szakértői javaslat, kormánypolitika szintjén operacionalizált változata még nem jelent meg a nyilvánosságban.)

Különösen erősen érzékelhető a stratégiahiány hatása a felsőoktatás és közoktatás (valamint a szakképzés) fejlesztési elképzeléseinek összehangolatlanságából. A Nemzeti Alaptanterv jelenlegi koncepciójából következő felvételi, oktatás-differenciálási és pedagógusképzési konzekvenciák, vagy az expanzió szabályozásának igénye (pl. egyes programok visszafogásának szükségessége) egyelőre *semmilyen* formában nem jelentek meg a felsőoktatási szféra tervezőinek, politikaformáló csoportjainak gondolataiban. A stratégiahiány következtében az oktatási rendszerben akadálytalanul fogalmazódhatnak meg olyan részpolitikák, és látszólag szektorális érdekeltségű döntések, melyek az egész közép fok és felső fok kapcsolatrendszerében értelmezendők. Ilyen pl. a Nemzeti Alaptanterv koncepciója, az 1993. évi felsőoktatási törvény felvételi követelményt szabályozó része. Ennek a helyzetnek a legfrissebb terméke az MKM 1995-ben kiadott felvételi rendelete, amely közoktatási részvétel nélkül, technikai problémává egyszerűsítő megközelítéssel szabályozta újra a felsőoktatásba való bekerülés feltételrendszerét. A stratégiahiány következtében a rendszer különálló elemei az átalakulás nyomán jelentkező problémákat egymástól elszigetelt módon kísérik meg megoldani.

Az expanzió bázisa: az egységesülő felső középfolk

A középfolkú oktatás területén az általános képzés expanziójával ellentétes folyamatok is megindultak. Az ún. szerkezetváltás folyamata azzal az eredménnyel járt, hogy az évfolyamok számának növekedésével csökkent a jó minőségű középiskolák kibocsátása. Ez elsősorban az olyan településeken okoz gondot, ahol a jó minőségű, felsőoktatásba vezető utat egyetlen vagy néhány hagyományos gimnázium férőhelyei biztosították. Ezekben a területeken a felsőoktatásba való bejutást lehetővé tevő érettségi megszerzésének esélyei *romlottak* 1990 óta. A szerkezetváltás kérdése 1990 óta ideológiai viták tárgya, a váltást kikényszerítő okok decentralizált oktatáspolitikai rendszerekhez illő kezelésének eszköztára a mai napig nem alakult ki.

A szakképzés területén a MüM 1993-ban a közoktatási törvényalkotást „követő”, ahhoz igazodó megközelítést választotta. Ez a viszonylag passzív politika azt eredményezte, hogy a szakképző szektor nyilvánvaló átalakulási kényszere ellenére 1995-ben is *nyitott* az átalakulás útja. A szakképző szektor a differenciálódás következtében széttöredezett. A 10 osztályos általános képzés és a szakképzés „felcsúsztatása” két fontos következménnyel jár a felsőoktatás szempontjából: egyrésztől kialakulhat egy általános és szakképző elemekkel dolgozó, továbbtanulásra felkészítő *felső középfolk*, másrésztől az ún. világbanki szakközépiskolai modellnek kiváló lehetőséget kínál a posztszekundér képzési sávba történő belépésre és egyfajta félfelsőfolkú intézménnyé (angol megfelelője a *college of further education*) alakulásra. Különösen a vegyes programokkal dolgozó középiskolák esetében várható, hogy a korábban mesterségesen, iskolatípus szerint szétválasztott programok fokozatosan egységesülő, egyéni választásokat is lehetővé tevő felső középfolkú oktatási kínálattá alakulnak át.

A felsőoktatás öröklött hierarchiája

Az 1990-ben hatalomra került demokratikus kormányzat a nyugat-európaiktól eltérő jellegzetességeket felmutató felsőoktatást és bejutási hagyományt örökölt. Magyarországon a felsőoktatás expanziója már az 1920. évi XXV. törvényt (numerus clausus) követően is elakadt. A törvény a világon először állapított meg felvételi kontingenseket az állami intézmények karai számára (*Ladányi p. 486.*). Bár a gazdasági világválság hatására más államok intézményei is korlátozták a felsőoktatás kinyílását, az 1945 utáni nyugati fejlődés visszafordíthatatlannak bizonyult.

Magyarországon a kommunista hatalomátvételt követő években látványos, felülről irányított felsőoktatás-fejlesztés történt. Az állami finanszírozás teljesítőképességének megrendülését követően, 1952-től fokozatosan befagyasztották a felvételi keretszámokat. Az ezt követő évtizedek felsőoktatás-politikai vitái – irányuktól függetlenül – már egy olyan szocialista feltételrendszerbe illeszkedtek, amely eleve kizárta a látványos bővülés esélyét. A felsőoktatás magyar modellje a szovjet és kontinentális rendszerek elemeit ötvözte: az új hallgatótömegek jórészt a főiskolákra, az egyetemektől szigorúan elválasztott, csak szakmai kimenettel bíró intézményekbe irányították. Az oktatás tartalmát erőteljesen szakmásították, az államosított

és központilag tervezett gazdaságban funkciótlanná váló bölcsészképzést pl. a tanárképzés felfuttatásával szorították vissza. Viszonylagos nyitottságával két képzési terület vált a sajátosan modernizálódó társadalom leginkább elérhető továbbtanulási útjává: a pedagógusképzés és a mérnökképzés alacsonyabb presztízsű ágai. E két képzési terület részesedése világviszonylatban is példátlanul magasnak volt mondható. Elitoktatás – a többi szovjet rendszerhez hasonlóan – *exkluzív* értelemben létezett: határait a kommunista rendszer kiváltságos igazgatási feladattal felruházott szűk értelmiségszükséglete és a hazai szellemi erőforrások egyoldalúan Budapest-központú elhelyezkedése jelölte ki. Az exkluzivitás mértéke pontosan mérhető volt a felsőoktatási férőhelyek *hiányával*.

A fenti rendszer 1990-ben bekövetkezett hitelvesztésén túl belső szerkezeti folyamatok is hozzájárultak a szovjet-kontinentális modell válságához. A spontán módon beinduló differenciáció következtében enyhült az egyetem/főiskola mesterséges elválasztottsága. Az intézmények egyre inkább eltérő szintű programok gyűjtőhelyévé váltak. A főiskolák presztízsnövelő erőfeszítései (academic drift) következtében képzésük megnyílt, egyre inkább tudományossá lett. Ugyanakkor megjelentek a munkaerőpiaci kötődésű, rövid ciklusú (posztszekundér) képzések. A jelzett problémák kezelése a 1990-es demokratizáció és a fokozatosan beinduló expanzió *kapcsán* került be a felsőoktatás-politikába.

A felsőoktatás: az expanzió és szerkezete

A felsőoktatás befogadóképességét illető változások nagymértékben meghatározták a fentebb leírt változások értékét. Ha pl. a felsőoktatás expanziója oly mértékű lett volna, hogy a *numerus clausus* rendszerből nyitott rendszerre alakult volna át, akkor a közép- és felsőfok kapcsolódása – az elavult intézmények és eljárás ellenére is – problémamentessé válhatna. Az 1990 óta lezajlott expanzió három fő tapasztalata azonban a kapcsolat átalakítását teszi szükségessé a következő okokból:

- az 1990-től 1995-ig tartó komoly erőfeszítések ellenére is csak szerény mértékben sikerült növelni a hallgatólétszámot, becslések szerint 11%-ról 17%-ra nőtt az egy adott korosztály felsőoktatási részvétele,
- eldőlt, hogy a magyar felsőoktatás egyetemi szektora középtávon *nem* lesz képes, és nem is hajlandó teljesen nyitott bekerülést biztosítani az érettségizetteknek; különösen a nyitással járó munkatöbblet elfogadhatatlan a közalkalmazotti jogállásba zárt oktatói állománynak,
- a felsőoktatás leginkább megnyíló programjai jórészt túlélésért küzdő, munkaerőpiaci értelemben elavult képzést kínálnak; az expanzió szerkezete rendkívül *egész-ségtelen*.

A közép- és felsőfok kapcsolódása szempontjából meghatározó felsőoktatás befogadóképessége a nappali tagozaton kb. egy főiskolányi hallgatóval bővült, a módszertani megújulást és munkabefektetést igénylő esti oktatás lényegében leépült, míg a levelező képzés az illegálisan megjelenő tandíj miatt a többinél dinamikusab-

ban bővült. Összességében azonban a felsőoktatásba jelentkező korosztályok bejutási esélyei nem nőttek a 80-as évekhez képest számottevően (*Neuwirth p. 415.*).

II. TÁBLA

Az elsőéves hallgatók számának növekedése 1989–1994

Tanév	Nappali	Esti	Levelező	Összes
1989/90	20 204	1 651	8 306	30 161
1990/91	22 662	1 753	7 652	32 067
1991/92	25 385	1 299	6 472	33 156
1992/93	30 192	1 323	8 355	39 870
1993/94	35 005	1 621	12 989	49 615

Forrás: MKM Statisztikai tájékoztató – Felsőoktatás, 1985–1994, MKM, Budapest

III. TÁBLA

A felsőoktatásba jelentkezők felvételi aránya 1986–1994 között (%)

	1986	1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994
A felvettek	36,0	35,8	40,0	39,8	41,2	44,0	44,1	42,2	38,5

A fenti adatok valószínűsítik, hogy az állami felsőoktatás, különösen pedig annak egyetemi szektora a közeljövőben nem kerül expanziós nyomás alá. A bináris szerkezet az 1993-as felsőoktatási törvény ellenére is tovább erodálódik, a horizontális differenciáció kiteljesedik a posztsekundér és a doktori képzés intézményesülésével. Hogy az új feltételrendszer közepette milyen oktatási tartalmakkal és milyen szerkezeti megoldások között helyezkedik el az elitoktatás, valamint milyen értelmezése válik mérvadóvá, még nyitott kérdés. 1995-ben csupán mikroszintű megfigyelések alapján lehet megfogalmazni néhány feltételezést.

Az új elitképzés kialakulása a felsőoktatásban: mikroszintű folyamatok

Kassie Freeman 1994-es magyarországi kutatása (*Freeman 1995*) az elitoktatás átértelmeződésének mikrofolyamatait mutatja be a gazdasági képzésben. A kutatás a hazai felsőoktatás és 13 multinacionális, a gazdaság egészét reprezentáló profilú cég viszonyát vizsgálta. Tanulása szerint az oktatás elitképzéssé minősítése ebben az összefüggésben már *nem* a középiskolából a felsőoktatásba való átmenet idején, hanem az elhelyezkedéskor történik. Érthető ez, hiszen a magyar gazdaság elitszektora jelenleg elsősorban a kimenetnél képes érvényesíteni elvárásait. A megkérdezett cégek az elhelyezkedésre legjobban felkészítő oktatást nyújtó intézményeket a következőképpen rangsorolták (*Freeman p. 11.*):

- A Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetemet 9 első és 3 második választásként,
- A Budapesti Műszaki Egyetemet 3 első és 2 második választásként,
- a fenti intézményeket a Pénzügyi és Számviteli Főiskola, a Külkereskedelmi Főiskola és a Kereskedelmi és Vendéglátóipari Főiskola követte.

Nyilvánvaló, hogy a fenti cégek számára az elhelyezkedésre legjobban felkészítő oktatás volt azonos az elitképzéssel. Ez a megközelítés – a vizsgálat eredménye szerint – *konkrét tartalommal* is bírt: a megkérdezettek a piacképes képzési irányok mellett, elsősorban az erős idegennyelv-oktatás és a rendszeresen megrendezett állásbörzék (job-fair) miatt emeltek ki egy-egy intézményt. Ez a fokozatosan megszilárduló megközelítés egybevág az amerikai tapasztalatok összegzésével, amely az elitoktatás legfontosabb ismérvének tartja az elhelyezkedési mutatót (Astin 1985).

Az elhelyezkedés mintáinak megszilárdulása Magyarországon is létrehozhat – elsőként talán a gazdasági képzésen belül – egy olyan, piackonform elitminősítő rendszert, melynek kulcseleme az ún. „öregdiák-hálózat”. Ebben a rendszerben a frissen alkalmazott diplomás, új munkatársak felvételekor alma materének végzettjeit ajánlja cégének, sőt a cégvezetésbe emelkedve ez irányú érdekeit következetesen érvényesíti is (Freeman p. 14.). Freeman 1995-ben ennek a rendszernek csak informális elemeit találta, és az intézményesülés nehézségei már átvezetnek a makroszintű felsőoktatás-politikai problémákhoz.

A mikrofolyamatok értékeléskor komoly nehézséget jelent az a tény, hogy – ellentétben a Freeman által vizsgált gazdasági képzéssel – a humán képzésnek egyelőre nem jött létre olyan egyértelmű minősítője, mint a multinacionális cégek. A képzés legnagyobb felhasználói – a közszolgáltatások, az államigazgatás, a tudományos és kulturális élet – továbbra sem viselkednek minőségi elvárásokat támogató „felhasználókként”. Ebben a közsférának a gazdasághoz képest rendkívül lassú átalakulása mellett elsősorban a közalkalmazotti törvény játszik szerepet, melynek teljesítményellenes, szenioritáson alapuló értékrendje lehetetlenné teszi új elitminősítő kategóriák kialakulását.

A humánképzésben megjelent és a szovjet elitmodellől eltérően elitszerű oktatás legfőbb jellemzője az elhatárolódás az állami felsőoktatástól. Mind a 80-as évek szakkollégium-mozgalma, mind a Közép-Európai Egyetem, a Láthatatlan Kollégium vagy a Századvég Politikai Főiskola az állami intézmények szellemi erőforrását csapolta meg úgy, hogy közben a minőségi oktatás számára kedvezőbb szervezeti formát teremtett. Közös jellemzőjük, hogy az alapozó képzés terheit az állami felsőoktatásra hárítva, elsősorban a specializációra, amerikai kifejezéssel élve a graduális képzésre helyezik a hangsúlyt. További hasonlóság a tanulás körülményeinek látványos javítása (információ, könyvtár, tutoriális megoldások, az önálló hallgatói munka kiemelése) és a képzés nemzetközi elismertetése érdekében tett erőfeszítések.

Még a hagyományosan alacsony presztízsű pedagógusképzésben is megfigyelhetők voltak elitképzési tendenciák. Míg szakszervezeti és intézményi érdekek országos szinten a képzési idő nyújtásával kívánják e foglalkozási csoport presztízsét és homogenitását *egyszerre* megőrizni, mikroszinten már eltérő logikájú innováció is megfigyelhető. Az ún. „pedagógustársadalom” belső differenciálódásával párhuzamosan olyan specializációs irányok jelennek meg a tanárképzésben (értékelő szakember, tanterv-fejlesztő, humánmenedzser), melyek a professzionális pedagógiát magas presztízsű menedzseri jellegű tudásanyaggal ötvözik (Szabó pp. 20–21.).

Mindezek alapján feltételezhető, hogy a felvevőpiac atomizáltsága miatt a „megrendelő” nehezen meghatározható jellege következtében a humán képzésben az elitoktatás *akadémikus* értelmezése nyer majd tért. Ennek lényege az, hogy a jelenlegi egyetemi képzésnél *többet* és részben *mást* kell oktatni az állami *mainstream*-képzéstől való megkülönböztethetőség érdekében. Az új elitképzés ráépül – a közalkalmazottság miatt teljesítmény-visszatartást folytató – az állami egyetemekre és egyszerűen elhatárolódik tőle. A humánképzésben megfigyelhető elitszerű kezdeményezések szervezeti innovációi (képzési szintek, interdiszciplináris oktatás, nonprofit pénzügyi keretek, nem közalkalmazotti munkaviszony) egyelőre sem az állami felsőoktatásba nem képesek beépülni, sem a magánoktatásban nem tudnak kellőképpen intézményesülni. Köztes helyzetük tehát a közeljövőben is változatlan lesz.

SETÉNYI JÁNOS

IRODALOM

- ARCHER, M. S. (1988) *Az oktatási rendszerek expanziója*. Bp., Oktatókutató Intézet. (Iskolamester 4)
- ARROW, K. (1973) Higher Education as a Filter. *Journal of Public Economics* No. 2. pp. 193–216.
- ASTIN, A. W. (1985) *Achieving Educational Excellence*. San Francisco, Jossey-Bass Inc.
- BEREDAY, G. (1973) *Universities for All. International Perspectives on Mass Higher Education*. San Francisco, Jossey Bass Inc.
- BESSENYEI ISTVÁN (1995) A középfok és felsőfok kapcsolata. In: *Jelentés az oktatásról*. (Élőkészületben).
- CERYCH, L. & SABATIER, P. (1986) *Great Expectations, Mixed Performance*. Trentham Books.
- CLARK, B. (1983) *The Higher Education System. Academic Organizations in Cross-National Perspective*. Berkeley, UCLA Press.
- FREEMAN, K. (1995) Linkages Between Higher Education and the Labour Market. Lessons from Redemocratized Hungary. Vanderbilt University. (Kézirat)
- GYÖRGYI ZOLTÁN (1995) Felső-középfok és felsőoktatás. *Educatio* No. 3. pp. 442–453.
- HAYHOE, R. (1995) An Asian Multiversity? Comparative Reflections on the Transition to Mass Higher Education in East Asia. *Comparative Education* No. 3. pp. 299–321.
- JUNGHAUS IBOLYA (1995) *A posztsekundér képzés alakulása Békés-megyében*. Bp., Expanzió.
- LADÁNYI ANDOR (1995) A felsőoktatási felvételi rendszer történeti alakulása. *Educatio* No. 3. pp. 485–500.
- MKM STATISZTIKAI TÁJÉKOZTATÓ (1995) Felsőoktatás, 1985–94. Bp., Művelődési és Közoktatási Minisztérium.
- NEUWIRTH GÁBOR (1995) Esélyek a felsőoktatásba jutásra. *Educatio* No. 3. pp. 469–484.
- SETÉNYI JÁNOS (1992) Privatizáció. *Educatio* No. 2. pp. 177–193.
- SZABÓ L. TAMÁS (1995) A pedagógusképzés és továbbképzés modernizálása. Hazai fejlemények és nemzetközi tendenciák. Bp., Oktatókutató Intézet. (Kézirat)
- TÓT ÉVA (1995) Új tömegek – régi szelekció. *Educatio* No. 3. pp. 469–484.
- TROW, M. (1973) *Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education*. Berkeley, Carnegie Commission on Higher Education. (Reprint)