

Vannak-e tanárok?

Valamely¹ szakma, karrierpályájáról szólva az első kérdés, amit érdemes feltennünk, hogy: beszélhetünk-e az adott foglalkozási csoportról mint a pályája által meghatározott tömbről?

Ha egy foglalkozási csoport tagjai között, például, számosan vannak, akiknek jelentős öröklött gazdasági tőkéje van, csökken az illetmény jelentősége az adott egyének társadalmi-gazdasági helyzetének meghatározásában, azaz: Ugyanazon foglalkozási csoport fiatalabb és alacsonyabb beosztású tagjai élhetnek akár jobban is, mint azok, akiket a rendszer a foglalkozási körükben mutatott teljesítményük és megbízhatóságuk miatt jutalmazni akar. Ha egy csoportnak vannak olyan alcsoportjai, akik főállásuk mellett szisztematikusan inkább tesznek szert kiegészítő jövedelemre, mint más alcsoportok, vagy ha egyes alcsoportok önkéntes (vonzó munkaerőpiaci lehetőségek által motivált) pályaelhagyási valószínűsége nagyobb, mint másoké, akkor ezen alcsoportok számára más fontossággal rendelkezik egy adott pálya állásbiztonsága vagy a jövedelemnövekedés kiszámíthatósága. Ha egy csoport alcsoportjai között jól látható, szisztematikus különbség van a kapcsolati tőkék, illetve az érdekérvényesítési módok tekintetében, kisebb lesz szemükben a jelentősége a képzettséggel, szolgálati idővel, vezetői elismertséggel, „ügyfél-elégedettséggel” kapcsolatos besorolásoknak. Egyes alcsoportok távolabb, míg mások közelebb vannak a fizikai munka világához; egyes alcsoportok magasabb, míg mások alacsonyabb presztízsszimbolikus univerzumukhoz kötődnek a mindennapi munkavégzésük során.

Az erős belső osztóvonalakkal rendelkező foglalkozások esetében – „szembeszállva” az adott foglalkozási csoport egységes megnevezését szorgalmazó politikai csoportok, illetve a foglalkozások mint hivatáscsoportok „korporatív értelemben vett” vezetőinek az érdekeivel – a társadalmi élet szereplői az egyes alcsoportok presztízsszint és lehetőségeit differenciáltan érzékelik. A differenciált érzékelésből persze nem következik, hogy egy közvélemény-kutatási élethelyzetben nyíltan megmondanak, kit tartanak többre vagy kevesebbre – éppen, mert az ilyen kérdésekre adott válaszok nem feltétlenül a tényleges véleményt tükrözik, hanem azt a véleményt, amit a megkérdezett személy szerint egy, az ő státuszában lévő embertől a kérdezőbiztos elvár. Ugyanakkor *a differenciált érzékelésből bizonyosan differenciált pályaválasztás következik.*

Ha elfogadjuk, hogy a „társadalom tagjai” nem véleménymondási, hanem pályaválasztási, azaz cselekvési helyzetben szükségképpen jobban érzékelik az egyes csoportok belső

¹ A tanulmány támaszkodik azokra a kutatásokra, melyeknek egy WJLF-es (<http://wesley.hu/sociology>) és egy ELTE -s (<http://tatk.elte.hu/kutatokozpontok/oktatas>) kutatóhely biztosítanak intézményes háttérrel, az European Research Council pedig forrásokat (<http://elites08.uni.hu>, <http://www.interco-ssh.eu/>)

differenciáltságát, mint amennyire a társadalomtudós legrafináltabb mérési módszerekkel ezt bizonyítani képes, nincs más dolgunk, mint hogy a pedagógustársadalom belső differenciáltságának társadalmi perceptálására bizonyítékokat keressünk.

Amilyen mértékben igaznak bizonyul – e szükségképpen töredékes írás végére –, hogy a vertikálisan tagolt társadalmunk egyes összetevői pályaválasztási stratégiájuk során nem tesznek különbséget a különböző pedagógus szakmák között, olyan (de csak olyan) mértékben érdemes a társadalomtudósok általában „pedagógusokról” vagy „pedagóguspályáról” beszélnie. De a tétel fordítva is igaz: ha bebizonyosodik, hogy a pedagógustársadalom egyes alcsoportjai a társadalom egészében különböző módon érzékeltetnek, akkor erős érvek kerülnek az egységes pedagógusrend nem-létével kapcsolatos serpenyőbe.

* * *

Évtizedek óta szakmai diskurzus folyik a „pedagógus” fogalom létéről, használatának jogosságáról.

Az egyik érvelés szerint, már sokan és sokféle módon tematizálták, hogy az oktatási rendszer kétfelől – alulról és felülről – épült ki, ennek következtében a hétköznapi nyelvben, politikai beszédmódban „pedagógusként” megnevezett foglalkozás két teljesen különböző identitású rétegből, a tanítókból és a tanárokból áll. (Donáth, 2008, Ferge 1972, Nagy M. 2004, 2009. Németh, 2009)

A tanítótság és a tanárság kettőssége – ezen érvelés szerint – különösen azóta egyértelmű, hogy a 19. század közepétől a Rajnától keletre a Humboldt egyetemen képzik a középiskolai tanárokat, míg (a szintén magas szinten standardizáld) erre a célra létrejött, de középfokú szakképző intézményekben képzik a tanítókat. Külön szakfolyóiratok, szakmai egyesületek épültek ki a két szakmára, amit két külön tanügyigazgatási apparátus ellenőrzött. A néptanítói tudás elméleti megragadására természetesen nem maguk a néptanítók vállalkoztak, hanem az egyetemi végzettségű csoportból kerültek ki mindig olyanok, akik a néptanítói szakma szellemi vezéréként pozícionálhatták magukat. A két hivatásra két eltérő nyelvezetű szakpedagógia épült ki. (A két szakpedagógia még tudományszociológiailag is objektiválható, l. Hrubos, 2002.) Sem az elmúlt évtizedek „pedagógus” fogalma, sem az angolszász kultúra egységes szóhasználata (teacher) nem volt elegendő ahhoz, hogy a magyar nyelvben a „tanár” és a „tanító” szavak különálló jelentését megszüntesse.

Az ezzel vitatkozó narratíva szerint, már a századfordulótól voltak elemek, melyek a két foglalkozás közelítésére mutattak: ilyen pl. a közalkalmazotti rendszer, amely 1907-ben éri el a tanítókat és 1933-ban a tanárokat. 1935-től részlegesen, 1950-től teljesen integrált a tanügyigazgatás-szakigazgatás. 1945-től a tanítandó gyereknevelés „összecsúszik” az általános iskola felső tagozatában, amikor is a falusi általános iskola felső tagozatában tanítók és az egykori polgári iskolák, középiskolák főiskolai, illetve egyetemi végzettségű tanárai együtt tanítanak. Bár a stabil iskolaszervezet az általános iskolai és középiskolai tanári szakma kettéválásának kedvez, ennek pluralizálódása (a hat- vagy nyolcosztályos középiskolák létrejötté) 1989 után ismét összecsúsztatja a feladatot. 1945-ben közösként jön létre (s nyomban tanítói vezetést kap) a szakszervezeti mozgalom, amely 1989 után sem iskolatípusok szerint differenciálódik. A tanítóképzés felsőfokra kerül 1958-ban – azaz: legalábbis a középiskolai szocializációs évek végéig együtt halad a leendő tanító és a tanár. A „tudós tanár figurája” – mely valójában már 1919 után marginalizálódik – 1950

után eltűnik, a főiskolai és egyetemi szféra személyi állományának tömegesedése mintegy „kiszívja” a tanárok szakmai elitjét. (A témához l. még e számban Bíró tanulmányát.) A középiskolai tanári szakma – a tanítóit követve, ahhoz hasonlatossá válva – elnöiesedik. A pedagógiai kutatás-fejlesztés, mint a középiskolai tanárok és tanítók közös karrierlehetősége tűnik fel. Úgy tűnik, hogy a tanítással foglalkozók egyre inkább valamiféle közös szakmát alkotnak. Erős szakmai gondolkodás – a pedagógusképzés áramlata – jött létre ezen álláspont támogatására, s egy külön kutatási ágazat, a pedagóguskutatás fejlődött ki ennek talaján. (Brezsnyánszky, 2009.; Falus, 2004, 2009; Hunyady, 2009)

Az érvek tehát úgy a pedagógusszakma egységesedése, mind fennmaradó tagoltsága mellett számosak – ezért javasoljuk, hogy a pro és kontra érveket *versengő hipotézisként* értelmezzük, s a pedagógusszakmát választó társadalmi csoportok különbsége alapján tegyük le voksunkat.

A tanítók és tanárok közötti *szociológiai különbségek* fennmaradását a kutatások újra és újra megerősítették. Elsősorban a BTK/TTK és a tanítóképző intézmények eltérő arculatára utalhatunk, mely nyilvánvalóan megmutatkozott a hallgatók származási összetételében, illetve a toborzás bázisául szolgáló középiskolák konkrét körében. A középiskolai tanári szakma felé vezető bölcsészkar – ha nem is szakképző intézményként, de az értelmiségi elit iskolájaként – a pártállam évtizedeiben a legszelektívebb, legnehezebben bevezethető felsőoktatási intézmények közé tartozott, míg a tanítóképző intézetek a felsőoktatási rendszer másik végpontja közelében helyezkedtek el. Az értelmiségi rétegek közötti különbséget sokféleképpen mérhetjük: relatív jövedelmi pozícióval, javakkal való ellátottsággal, lakossági közvéleménykutatások során mutatkozó presztízsel térrel. Mindezeket azonban az egyes nemzedékekre nézve közel sem tudjuk maradéktalanul összemérni. Rendkívül stabil mutató ugyanakkor, hogy a mindenkori társadalmi elit mennyire tartja elfogadhatónak, hogy gyermeke valamely foglalkozást töltsön be, illetve fordítva: egy-egy foglalkozást mennyire monopolizálta saját gyermekeinek a mindenkori elit.

Ki legyen az „elit”, akinek ilyen irányú választását mérvadónak tekintjük? A szocializmus évtizedei alatt a társadalmi hierarchiát az iskolázottsági létra képezi le. A rendszerváltás során hiába kerül előtérbe a jövedelmi létra, a felsőoktatás tömegesedése következtében valójában nagyon szerény marad az egyetemet *nem* végzettek részvétele a társadalom felső elitjében, ezért úgy definiáljuk az egyes értelmiségi csoportok presztízs-hierarchiáját, hogy megvizsgáljuk, milyen arányban származnak a tanárok diplomás családokból. Egészen konkrétan: egy-egy foglalkozási és életkori csoport hány százalékát jellemzi, hogy az apa egyetemi végzettségű?

1. táblázat Tanárok 1996-ban – az egyetemi végzettségű apák aránya szerint²

	tanító	tanár, főiskolával	tanár, egyetemmel	N
1945 körül születettek	8,6	9,0	17,5	542
1955 körül születettek	10,5	8,3	17,6	860
1965 körül születettek	11,1	13,0	18,3	724
1975 körül születettek	15,2	23,5	25,0	225

² Az Országos Közoktatási Intézet 1996-os, Nagy Mária vezette pedagógusvizsgálatának adatbázisát a 2000-es években bocsátotta rendelkezésemre a kutatásvezető. A kérdés arra vonatkozott, hogy a megkérdezett személy 14 éves korában az apja iskolai végzettsége mi volt. Nagy Mária a kérdőív számos elemét feldolgozta: <http://www.ofi.hu/tudastar/tanari-palya/tarsadalmi-szakmai>

Évtizedről évtizedre vizsgálva igaz, hogy az egyetemi végzettséggel rendelkező apák aránya – bár minden pedagóguscsoport vonatkozásában emelkedik – egyértelműen leképezi a pedagóguscsoportok közötti rangsort. (1. tábla)

Az általános iskolák tanárainak jelenlegi életfeltételeit meghatározza, hogy az általános iskolák elhelyezkedésének megfelelően magas arányban laknak a kulturális infrastruktúrával gyengén ellátott falvakban, míg a középiskolai tanári szakma, sőt az egyébként diákjait alsóbb társadalmi csoportokból rekrutáló – s eképpen lényegesen alacsonyabb presztízsű – szakképző intézeti tanári szakma is alapvetően városi foglalkozás. A közalkalmazotti rendszer logikája magasabb bért biztosít az egyetemi végzettségű tanárcsoportoknak. *A származás, a lakóhely, a jövedelem különbözősége nyilvánvalóvá teszi, hogy olyan „pedagógustársadalom”, amely a tanítókat és a tanárokat is magában foglalná, szociológiai értelemben nem létezik.*

Az *Educatio* hasábjain arról is értekezünk már, hogy a *tanári szakma rétegződése* is erősen eltérő csoportokat hoz létre: a főiskolai végzettségű és egyetemi végzettségű tanárságot. A „tanári szakmán” belüli szakmai megosztottságot számos módszerrel igazolhatjuk. A középiskolai és általános iskolai tanárok radikálisan különböznek a jövedelemben, a számítástechnikához való viszonyban, a gyerekeik számára történő iskolaválasztásban, a fontosnak tartott szakmai értékekben, értelmiségi társaik presztízsének megítélésében. (Biró, 2002, Liskó, 2004, Polónyi, 2004, Sáska, 2009)

Ami az igazi kérdés azonban, hogy e különbségek csökkenőben vannak-e, vagy szinten maradnak és újratermelődnék? A bolognai pedagógusképzésről szóló *Educatio* számban erre is megkíséreltünk választ adni, s egymástól független adatsorokon bizonyítani, hogy az évtizedek múlása ellenére markáns marad a különbség a főiskolai és egyetemi végzettségű tanárcsoport között, számtalan kérdésben közelebbinek mutatva a főiskolai végzettségű tanárcsoportot a tanítókhhoz, mint az egyetemi végzettségű tanárcsoporthoz. (Nagy P. T., 2009)

Nemcsak „pedagógusok” nincsenek tehát, de „tanárok” sem, illetve csak annyira vannak, amennyire mondjuk „egészségügyi személyzet” fantáziánéven közös kalapba helyezhetjük az orvosokat, főnővéreket és ápolókat, vagy „jogi személyzet” néven a bírákat, jogtanácsosokat és jegyzőket.

Felmerül a kérdés, hogy: ha tudomásul vesszük a „tanártársadalom” alapvető megosztottságát a főiskolai és egyetemi végzettségű népesség között, akkor az így különválasztott két csoport szociológiai homogenitása mekkora? Azaz: *legalább külön-külön* beszélhetünk-e a középiskolai tanárság, illetve az általános iskolai tanárság mint csoport relatíve homogén fennállásáról?

A FEOR (A Foglalkozások Egységes Osztályozási Rendszere), illetve a népszámlálási statisztika sajnos nem teszi kellően megragadhatóvá az általános iskolai tanári réteget, mert egybevonva szolgáltat adatokat az általános iskolai tanárságról és a tanítóságról. Külön veszi viszont számba a középiskolai tanárokat, melyet a tanítói és tanári réteg elkülönültségéről szóló érvelések mint magasan képzett csoportot szoktak definiálni.

Annak ellenére, hogy a középiskolai tanári szakma professzionalizációját hangsúlyozó érvelés szerint a középiskolai tanárok jelentenék a pedagógushierarchia csúcsát, megállapíthatjuk, hogy a jelenlegi FEOR-rendszerben középiskolai tanárként, oktatóként besorolt emberek *már iskolai végzettség szempontjából sem tekinthetők homogénnek.*

A 2. táblázat azokat a foglalkozásokat mutatja, akiknél 60%-nál magasabb arányban találunk egyetemet végzeteket (s akiknél az esetszám legalább tíz volt).³

Ellentétben az általános orvosokkal és az ügyvédekkel, akiknek valóban 100%-a tartozott az egyetemet végzettekhez, a középiskolai tanároknak kevesebb, mint kétharmada tartozik ebbe az iskolázottsági kategóriába. Ez azt jelenti, hogy a középiskolai tanárok iskolázottsági homogenitása nemcsak a klasszikus professzióktól, de a közgazdászoktól, illetve a vegyészmérnököktől is elmarad. A gépészmérnökök és agrármérnökök azok, akik a középiskolai tanárokhoz hasonló mértékben egyetemet végzettek.

2. táblázat Néhány – többségében egyetemet végzett – foglalkozási csoport megoszlása tényleges iskolai végzettségük százalékában

	kevesebb	főiskolai diploma	egyetemi diploma	mind	N
2211 Általános orvos			100,0	100	47
2535 Ügyvéd			100,0	100	34
2213 Fogorvos			100,0	100	17
2212 Szakorvos	0,0	1,3	98,7	100	75
2531 Jogász, jogtanácsos	2,9	2,9	94,1	100	34
2115 Vegyészmérnök	0,0	6,1	93,9	100	33
2215 Gyógyszerész	4,5	4,5	90,9	100	22
1348 Kutatási és fejlesztési részegység vezetője	0,0	16,7	83,3	100	12
2240 Állatorvos	8,3	8,3	83,3	100	12
2511 Közgazdász	5,4	26,8	67,9	100	56
2421 Középiskolai tanár, oktató	1,4	34,4	64,2	100	285
2117 Gépészmérnök	3,3	33,3	63,3	100	60
2125 Mezőgazdasági mérnök	3,3	33,3	63,3	100	30

(TARKI NPT 50000)

A 2011-es népszámlálás 10%-os mintájában – azaz tíz esztendővel később és húszszor akkora⁴ mintán, mint amin a 2. táblázat adatai előálltak – egyetemi végzettség szempontjából a középiskolai tanárok még mindig csak 82%-nál tartanak, de minthogy

³ Az NPT-50000 nevű adatbázist már több Educatio tanulmányban használtuk. Az adatbázis az egyenként 1500-fős TÁRKI Omnibusz adatbázisokon alapul, célja, hogy elégséges elemszámú almintákat biztosítson a szociodemográfiai változók, a vallásossággal kapcsolatos kérdések, a politikai vonzalmak és az egykori MSZMP tagság közötti kapcsolatrendszer kutatásához. Az adatbázis 1990-es évek végi állapotot tükröz, mert az 1997 januári az első és 2000 novemberi az utolsó integrált adatbázis. TÁRKI: TDATA-D27; TDATA-D29; TDATA-D30; TDATA-D31; TDATA-D77; TDATA-D58; TDATA-D63; TDATA-D72; TDATA-D73; TDATA-D74; TDATA-D85; TDATA-D89; TDATA-E09; TDATA-D93; TDATA-D94; TDATA-D95; TDATA-D96; TDATA-D97; TDATA-E07; TDATA-D48; TDATA-E08; TDATA-E14; TDATA-E35; TDATA-E36; TDATA-E16; TDATA-E18; TDATA-E21; TDATA-E23; TDATA-E24; TDATA-E26; TDATA-E29; TDATA-E32.

⁴ A TÁRKI adatbázis a felnőtt népességre reprezentatív, így az NPT-50000-s is. A KSH kutatószobájában kutatható 10%-os népszámlálási minta viszont a teljes népességre nézve reprezentatív és egymillió, tehát húszszorosanál valamivel kisebb különbségről van szó. A TÁRKI adatbázist elméletileg torzíthatja, hogy az iskolázottsági és foglalkozási státusz normatívától eltérő volta csökkenti a válaszolási hajlandóságot – ilyen torzító hatás azonban a népszámlálásnál nem merülhet fel.

a minta nagyobb, olyan szakmák is felsorakoznak a középiskolai tanároknál erősebb professzionalizációjúak közé, mint a történészek/régészek, levéltárosok, muzeológusok, biológusok, bírák, közjegyzők, ügyészek és fizikusok.

Az iskolázottsági homogenitás tehát a két klasszikus professzió – az ügyvédin és az orvosin kívül – a tudósokat és a közgyűjteményügy hivatásait is *inkább* jellemzi, mint a középiskolai tanárságot.

3. táblázat A középiskolai tanárok egyetemi végzettsége a 2011-es népszámlálás 10%-os mintájában

Születés évtizede	Lakóhely	Az egyetemi diplomások aránya a férfiak között	N	Az egyetemi diplomások aránya a nők között	N
1920–1929	Budapest	0,82	11	0,85	33
	Nagyváros	1,00	2	1,00	2
	Vidék	0,85	26	0,85	20
	Total	0,85	39	0,85	55
1930–1939	Budapest	0,86	49	0,87	95
	Nagyváros	1,00	5	0,75	12
	Vidék	0,78	133	0,79	141
	Total	0,81	187	0,82	248
1940–1949	Budapest	0,69	39	0,87	176
	Nagyváros	0,57	7	0,86	29
	Vidék	0,77	191	0,83	348
	Total	0,76	237	0,84	553
1950–1959	Budapest	0,72	57	0,83	178
	Nagyváros	1,00	3	0,80	20
	Vidék	0,69	163	0,78	486
	Total	0,70	223	0,79	684
1960–1969	Budapest	0,83	58	0,85	168
	Nagyváros	0,92	13	0,85	34
	Vidék	0,82	234	0,85	582
	Total	0,83	305	0,85	784
1970–1979	Budapest	0,86	66	0,90	206
	Nagyváros	0,87	15	0,91	35
	Vidék	0,79	272	0,84	767
	Total	0,81	353	0,85	1008
1980–1989	Budapest	0,81	32	0,92	96
	Nagyváros	0,60	5	1,00	7
	Vidék	0,67	101	0,81	275
	Total	0,70	138	0,84	378

A 2011-es mintában a középiskolai tanárok között a legképzettebbnek az 1920-as évek szülöttjei tűnnek, 85%-kal, s a helyzet a legrosszabb az 1950-es években születettek esetében, 77%. (3. tábla) A '60-as/'70-es évek szülöttjeinél az egyetemi végzettség szintje ismét 84%. Az 1980 után születettek között ismét visszaesik 80%-ra. S történik ez az egyetemi képzés tömegesedése ellenére!

Ennek egyik kézenfekvő magyarázata az lehet, hogy a középiskolában tanító főiskolai végzettségű tanárok pályájuk *közben* végzik el az egyetemet. (Erre utal az is, hogy a 2000 körüli mintában is az *akkori* legfiatalabb nemzedékben alacsony relatíve az egyetemet végzettek aránya, ugyanaz a csoport 2011-ben megfigyelve már iskolázottabb.) A fővárosi és vidéki nagyvárosi tanárok képzettségileg egységesebbek (85-86%), mint a vidéki kisvárosokéi (80%). A vidék hátránya minden korcsoportra igaz, de az olló a legfiatalabbak vonatkozásában még nyílik is: a hatvanas évek szülöttjeinél a 84%-os budapesti adattal 84%-os vidéki adat áll szemben, a hetvenes évek szülöttjeinél a 89%-ossal már 82%-os, a nyolcvanas évek szülöttjeinél a hasonlóképpen 89%-ossal szemben 77%-os.⁵

A vidéki középiskolákra jellemző tehát, hogy fiatal tanáraik majd negyedének adtak úgy állást, hogy nem volt egyetemi végzettségük, de ezt – vélhetőleg – „be fogják hozni”. Ez a fajta intézményi engedékenység jellemzőbb a férfakkal, mint a nőkkel szemben: a vidéken alkalmazott fiatal középiskolai férfi tanároknak harmadát jellemzi ez.

A középiskolai tanárok elithez tartozásának relatív helyzetét jól kifejezi az is, hogy a 2010-es évekbeli fiatal értelmiségiek milyen arányban származnak egyetemi diplomás apáktól. 30% feletti arány jellemzi az orvosokat, ügyvédek, pszichológusokat, elemző közgazdászokat, jogászokat, újságírókat és építészmérnököket. A középiskolai tanárokat e vonatkozásban tucatnyi értelmiségi szakma előzi meg, ugyanis csak 15,4%-ukra igaz, hogy egyetemet végzett apával rendelkeznek.⁶

A középiskolai tanárok adata azonban *szakonként is nagyon erősen szór*: az angolszakos diploma birtokosainak 29%-a, a matematika szakosokénak 25%-a, a történészek 23%-a rendelkezik egyetemi diplomás apával: ezzel szemben a magyar szakosoknak csak 14%-a, az informatikatanároknak ennél is kisebb része.

Indokolt a kérdés, hogy e különbségek vajon a tényleges középiskolai tanári pálya választása révén jönnek létre, vagy már az egyetemi képzés éveit alatt, esetleg *magának* a BTK-TTK-nak a kiválasztásakor?

A diploma előtt álló egyetemi tanárszakosok között⁷ az angolszakosoknak 42,7%-a, a magyar szakosoknak 32%-a, a történelem szakosoknak 23%-a, a matematika szakosoknak 13%-a származott egyetemi végzettségű apától. Úgy tűnik tehát, hogy a ténylegesen középiskolai tanárként elhelyezkedettek között lényegesen alacsonyabb arányban találunk egyetemi diplomás apáktól származókat. Különösen feltűnő, hogy a magyar szak esetében lényegesen csökken, míg a matematika szak esetében lényegesen emelkedik az egyetemi diplomával rendelkező apák aránya. A „magyar szakosság” potenciálisan inkább alkalmassá tesz a középiskolai tanári szakmán kívüli rangos értelmiségi munkahelyek (média, civil szervezetek) betöltésére – az állások megszerzésénél itt érdemben tud érvényesülni az egyetemi végzettségű apák kapcsolati tőkéje. Ilyen jellegű állások matematikusok számára nyilvánvalóan kevésbé kínálkoznak. Az ő esetükben relatíve a legrangosabb (legértelmiségibb) munkahely mégiscsak maga a középiskolai tanári: az egyetemi végzettségű apák kapcsolati tőkéje tehát ezeknek a pozícióknak a megszerzése irányában érvényesül.

⁵ A táblázatban külön közöljük a nemi adatokat, míg a szöveges kommentárban azok egyesített értékeit használjuk.

⁶ A pályakezdő diplomások 2012-es adatbázisa (N=24890). Az adatbázist Veroszta Zsuzsanna bocsátotta rendelkezésemre.

⁷ Az egykori Oktatáskutató Intézetben Lukács Péter vezetésével folyt a 2002-s évben diploma előtt álló pedagógia szakos hallgatók vizsgálata, melyben magam is részt vettem.

A középiskolai tanárokat képző bölcsészkarok és természettudományi karok – eredeti, tehát középiskolából történő – szakspecifikus rekrutációja 1998-ban, az akkori elsős bölcsészeket és természettudós hallgatókat vizsgálva szintén komoly szórást mutat.⁸ Az angol szakosok 32%-a, a magyar szakosok 26%-a, a történelem szakosok 24%-a, a fizika szakosok 21%-a, a matematika szakosok 17%-a rendelkezik egyetemi diplomás apával.

Azt is érdemes vizsgálnunk, hogy a kibocsátó középiskolák mennyire „rangosak”⁹

Ez a mutató a magyar szakosoknál 0,30, angol szakosoknál 0,29, történelem szakosoknál 0,28, német szakosoknál 0,26, matematika szakosoknál 0,26. Az angol szakosság sikeres választása tehát a legjobb gimnáziumok legfelső társadalmi csoportjaira, a magyar szakosság választása viszont e vezető gimnáziumok társadalmilag eggyel hátrább lévő rétegeire jellemző. A matematika-szakosság a sorban hátrább lévő gimnáziumok kevésbé kiemelkedő rétegeire jellemző. Abból, hogy néhány „nagy” szak választásának társadalmi jellemzői szociológiailag megragadhatók, joggal következtethetünk arra, hogy nagyobb (azaz több évre vonatkozó) minta esetén a kisebb szakok választásának társadalmi mintázatai is láthatóvá válnának.

A középiskolai tanárok – *ahelyett hogy egymásra hasonlítanának, azaz valamiféle professzionális homogenitást mutatnának* – szinte az értelmiség minden csoportjához hasonlítanak: a matematikatanárok pl. az agrármérnökökre, a fizikatanárok a gépészmérnökökre, a történelemtanárok a gyógyszerészekre, a magyar szakosok a gazdálkodási szakokon tanulókra, az angol szakosok a villamosmérnökökre.

Egyik tanári csoport sem éri el a 35-40% közötti egyetemi diplomás apa arányt felmutató szociológusokat, jogászokat, építészmérnököket, illetve a lista élén – 40%-nál magasabb értékkel szereplő – közgazdászokat és általános orvosokat.

A középiskolai tanári pálya felé vezető bölcsészkar és természettudományi kart *nem* mint tanári professzió felé vezető utat választják ki a középiskolások, hanem mint az adott szakterület tanulmányozásának autentikus színhelyét. Nem tanárok akarnak lenni, hanem *angoltanárok* vagy *történelemtanárok*. Ennek a döntésnek a motivációja pedig az egyes tárgyak szimbolikus univerzuma, presztizsrendszere. Vélhetőleg az egyetemvégzés közben kialakuló döntést, hogy ki szándékozik középiskolában tanítani és ki látja úgy pályáivét, hogy öt év múlva is iskolai tanár lesz, mindenképpen az adott tantárgyterület által felkínált lehetőségek fogják meghatározni. A pályaelhagyás mintázatait bemutató adatokból (Veroszta, 2012) nyilvánvalóan következik: miként a pályaelhagyás logikája is szakspecifikus, úgy a *pályán maradás logikája* is az.

A középiskolai tanári szakma – és szakmai karrier – világát vélhetőleg sokkal inkább meghatározza az egyes tárgyakhoz kötődő szimbolikus univerzum különbözősége, mint a tanári szakma kívülről elképzelt egysége.

Mint említettük a FEOR kategorizálás különössége, mely a szakterületi specifikációval nem rendelkező tanítókat és – a szakterületi specifikációval rendelkező – általános iskolai tanárokat együtt láttatja, lehetetlenné teszi a középiskolai tanárokéval teljesen párhuzamos vizsgálatok elvégzését. Az említett 1996-os tanárvizsgálat azonban lehetővé teszi azt.

⁸ Az ELTE TÁTK kutatói, Csákö Mihály vezetésével, a Soros Alapítvány finanszírozásában valamennyi végzős középiskolás adatát rögzítették, majd az egyetemekre és főiskolákra felvettek között ezeket a diákokat beazonosították. Az adatbázist a 2000-es évek elején Csákö Mihály bocsájította rendelkezésemre.

⁹ Minden középiskolához egy 0 és 1 közötti számot rendeltünk hozzá, mely azt mutatja, hogy az adott középiskolába járó diákok hányadrészt vették fel az egyetemre.

A legmarkánsabb jegy, hogy a főiskolai végzettségű tanárok között az angolszakos diplomával rendelkezők 20%-ának van egyetemi végzettséggel rendelkező apja, míg a többi tárgyban általában 13-14%. 10 % alatti értéket a magyar és a biológia ad.¹⁰

Az 1998-as tanárképző főiskolai felvételnél¹¹ az angolszakosoknál 20%-os, a fizikusoknál 21%-ot és a kémikusoknál 14%-ot, a matematikusoknál, történészeknél 10% körüli értéket tapasztalhatunk.

* * *

A tanári szakma belső – tudományterület szerinti – tagoltsága minden mérhető értékben meghaladja azt a szintet, hogy kimondhassuk: még az általános iskolai szférán, illetve a középiskolai szférán *belül* sem beszélhetünk egységes professzióról. Az egyes tanári szakmákhoz eltérő kulturális tőke, eltérő iskolai tőke, eltérő motivációs rendszer tartozik, a tanított tárgyak eltérő – iskolai és iskolán kívüli – munkaerőpiacot jelentenek az egyes tanároknak, melynek révén életpályájukon eltérő kapcsolati tőkék várnak rájuk, más lesz úgy magánéletbeli, mint munkahelyi stratégiájuk. Nemcsak „pedagógusok” nincsenek tehát szociológiai értelemben, hanem „tanárok” sem, sőt „középiskolai” illetve „általános iskolai tanárok” sem.

Lehetséges persze, hogy a társadalmi származás differenciáltságát ellensúlyozhatják más olyan jegyek, amelyek alapján mégiscsak jobban hasonlítanak egymásra a különböző szakos tanárok, mint az egyes szakok szimbolikus univerzumához tartozó tanárok és más értelmiségiek.¹² Elképzelhető, hogy a materiális/posztmateriális értékekre történő családi szocializáció ilyen tényező, de szerepet játszhat az értelmiségi szerepek közötti választást befolyásoló nevelő hatás is. Konkrét tanárok személyes példája valószínűsítheti a tanári pálya választását, szerepet játszhatnak – inkább pszichológiai, szociálpszichológiai, mint makroszociológiai tényezőknek tulajdonítható – szociális és pszichológiai érzékenységek, pl. a gyógypedagógus-szakma választásában. A Bologna-rendszer talán a magasabb életkorban történő pályaválasztás hatásmechanizmusa révén csökkentheti az egy adott pillanatban végző különböző szakos tanárok közötti különbségeket. Biztosnak látszik azonban, hogy a tanári szakma belső differenciáltsága a következő évtizedekben is olyan szociológiai realitás marad, amellyel minden oktatáspolitikának számolnia kell.

IRODALOM

BIRÓ Zs.(2002): Tanárok a 2002/2003-as tanévben. *Educatio*. No. 2. pp. 293-301.

BIRÓ Zs. H. (2015): A tanárrá válás indikátorai az 1945 előtti Magyarországon. *Educatio*. No. 1.

BREZSNYÁNSZKY L. (2009): A tanári mesterképzés kialakult rendje és első jelentkezői. *Educatio*. No. 3., pp.335-348.

DONÁTH P. (2008): *Oktatáspolitikai és tanítóképzési Magyarországon 1945–1960*. Trezor, Budapest.

FALUS I (2009): A hazai tanárképzés változásai európai mérlegen. *Educatio*. No. 3., pp. 360-370.

FALUS I. (2004): A pedagógussá válás folyamata. *Educatio*. No. 3., pp. 359-374.

¹⁰ 1996-os tanári adatbázis adatai

¹¹ AZ ELTE kutatás adatai

¹² Ezeket a záró gondolatokat Hunyady György alábbi szíves megjegyzése ihlette: „A pedagógus hivatás lehet jellegzetesen olyan, amelyben nemcsak a kibocsátó családi, iskolai közeg intellektuális szintje garantálja a bevélest, hanem a szociális-pszichológiai érzékenység is.”

- FERGE Zs. és mtsai (1972): *A pedagógusok helyzete és munkája: Az MTA Szociológiai Kutató Intézet és a Fővárosi Pedagógiai Kutató Intézet vizsgálata*. MTA Szociológiai Kutató Intézet, Budapest.
- HRUBOS I. (2002): Az oktatást kutató diplomás. *Educatio*. No. 2., pp. 253-266.
- HUNYADY G. (2009): A Bologna-rendszerű tanárképzés hazai vitapontjai: a kilen- gő mérlegelés. *Educatio*. No. 3., pp. 317-334.
- KOZMA T.(2009): Tanárképzés a Bologna-folyamatban. *Educatio*. No. 3., pp. 273-278.
- LADÁNYI A. & SZŐKE K. (2004): A pedagógusképzés a kétciklusú képzés rendszerében. *Educatio*. No. 3., pp. 406-414.
- LISKÓ I. (2004): A pedagógus-továbbképzés hatékonysága. *Educatio*. No. 3., pp. 391-405.
- NAGY M. (2004): Pályakezdés, mint a pedagógusképzés középső fázisa. *Educatio*. No. 3., pp. 375-390.
- NAGY M.: (2009): Tanárképzés és a Bologna-folyamat. *Educatio*. No. 3., pp. 306-316.
- NAGY P. T. (2009): Egységesülő képzés – differenciált tanártársadalom. *Educatio* No.3., pp. 291-305.
- NÉMETH A (2009): A magyar középiskolai tanárképzés és szakmai professzió kialakulása a 18-20. században. *Educatio*.. No. 3., pp. 279-290.
- POLÓNYI I: (2004): A pedagógusképzés – oktatásgazdasági megközelítésben. *Educatio*. No. 3., pp. 343-358.
- SÁSKA G. (2009): Az egységes tanárképzés formálásának pedagógiai és politikai kultúrája. *Educatio*. No. 3., pp. 349-359.
- VEROSZTA Zs.(2012): A tanári pályaelhagyás szaktárgyi mintázata. *Educatio*, No. 4. pp. 607-618.
- VIRÁG I. & BREZSNYÁNSZKY L.(2004): Kontinentális tanárképzési hagyományokkal a bolognai úton. *Educatio*. No. 3., pp. 415-430.