



Bourdieu tőkeelmélete és a bolognai folyamat

SCHRANZ EDIT

doktorandusz

Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskola,
Szociológia és Társadalompolitika Doktori Program

Bevezetés

Milyen mértékben befolyásolja a társadalmi mobilitás az életesélyeket s hogyan jelenik meg mindez az oktatás szűrőjén keresztül? Vajon a bolognai folyamat felsőoktatásban megjelenő mobilizáló hatása valóban nyitott lehetőségeket kínál az európai – és ezen belül kifejezetten a magyar – tanulni vágyó fiatal generációknak, vagy az eredetileg kitűzött célok áldozatul estek a szigorú gazdasági tényezőknek? Érvényesül-e az oktatás társadalmi mobilitást generáló – felfelé lépés lehetőségét feltáró – hatása? Az alap- és mesterképzés közötti lépcső az elvártak szerint végez „minőségi szűrést” – mint ahogy azt az európai Felsőoktatási Térség megálmodói eredendően vélték – vagy valójában nem, vagy nem csupán minőségi, mint inkább „gazdasági” szűrésnek lehetünk tanúi, a diákok, pontosabban családjaik anyagi lehetőségeinek függvényében? Vajon milyen további kérdéseket vet fel mindez az egyenlő esélyek tekintetében? S mi az összefüggés a társadalmi mobilitás kérdésköre és a diákok egyetemi tanulmányai alatti külföldi mobilitási esélyei között? Ezen kérdések sorát ennek a dolgozatnak a keretei között nincs módunk részletesen kifejteni. A kérdések teljes terjedelmű válaszai, reményeink szerint későbbi, saját kutatáson alapuló, nagyobb munkánkban lesz egész. Ebben a dolgozatban arra vállalkozunk, hogy megmutassuk a társadalmi mobilitással kapcsolatos vizsgálatokhoz vezető elméleti utat, különös tekintettel a Bourdieu-féle tőkeelméletekből levezetett, az oktatási esélyekkel kapcsolatos összefüggésekre, fókuszban tartva a magyarországi oktatási esélyegyenlőségi kérdéseket. Úgy véljük ugyanis, hogy a több mint tíz évvel ezelőtt Európában és csaknem tíz éve Magyarországon is bevezetett, a felsőoktatás struktúráját megváltoztató bolognai folyamat, amely a célja szerint a munkaerő-piachoz jobban igazodó képzési rendszerrel segíti a fiatal diplomások beilleszkedését, azt a feladatát egyelőre nem képes a kitűzött vállalások szerint teljesíteni, hogy válaszként az oktatási expanzióra, valóban szélesre tárja a kapukat a különböző társadalmi rétegekből származó diákok előtt. Megnyitva ezzel a lehetőséget a felfelé mobilitás társadalmi jelentőségű lépése és az egyenlőtlenség csökkentése előtt. E dolgozatban igyekszünk megmutatni, hogyan világítanak rá ma is Bourdieu társadalmi egyenlőtlenséget reprodukáló oktatási elméletei az edukáció szűrő, szelektáló jellegére, mit jelent ma mindennek a társadalmi struktúrára gyakorolt hatása.



Egyenlőségi esélyek versus származás

Mielőtt megkísérelnénk bemutatni, hogy mi lehet a köze Bourdieu elméletének a bolognai folyamathoz, ezen belül is a magyar társadalom oktatás-mobilitás kérdéséhez, érdemesnek látjuk az esélyegyenlőség felől megközelíteni a problémakört.

„Nem ismerek olyan mobilitási vizsgálatot sem magyar, sem külföldi adatok alapján, amely ne azt mutatná, hogy a kedvezőbb helyzetű családokból jövő fiataloknak nagyobb az esélyük arra, hogy maguk is kedvezőbb társadalmi helyzetbe jussanak. Ez a kiindulási pont, s innentől kezdve a kérdés az, hogy a kedvezőtlenebb származás hátránya milyen mértékben küzdhető le, mennyivel marad le a mobilitás esélye az előnyös helyzet újratermelődéséhez képest” (Róbert 2001).

Róbert Péter, a státusszerzés folyamatát közelítő hipotéziseiben, az oktatási rendszer és a mobilitás további vizsgálatainak előkészítéseként vetette fel azokat a kérdéseket, mint a mobilitási esélyek az általános és a szakképzés összefüggésein keresztül, a szelektivitási hatások szerepe a származás hatásának változásában a hierarchikus képzési rendszer egyes szintjein, illetve a *képzés expanziója és az esélyegyenlőségek csökkentése* közötti kapcsolat (Róbert 2001). Ez utóbbi kérdéskör az tehát, amelyet azért emelünk ki, mert a felsőoktatásban, Európában és így Magyarországon is bevezetett bolognai rendszer – amely közel tíz éve alapvetően meghatározza az egyetemi képzési szerkezetet – pozitív és negatív hatásainak későbbi pontos ismertetéséhez, álláspontunk szerint ezen elméleti ív megrajzolásán keresztül érdemes eljutnunk.

A 2005-ben, az Egységes Európai Felsőoktatási Térséghez csatlakozó országokban bevezetett bolognai rendszerű képzés létrehozói, kifejezetten a képzési szerkezet megváltoztatásában látták megoldottnak az expanzió, valamint a növekvő munkanélküliség kérdését. A kettő, illetve valójában háromciklusú képzés¹ bevezetésétől várták, egyrészt a munkaerő-piaci illeszkedés pozitív változásait, másrészt a tömegképzésen belüli elitképzés kereteinek felállítását – mintegy válaszként, a felsőoktatási képzés volumenét és szerkezetét mozgató társadalmi, gazdasági, politikai tényezők fejlődést, továbblépést sürgető kérdéseire (Gábor – Szemerszki 2006). Az erős összhang, amely a szülők iskolai végzettsége és a diákok továbbképzési elképzelései között a különböző vizsgálatokban megmutatkozik², álláspontunk szerint igen jól körülhatárolhatóan a Bourdieu-féle „osztályethosz” dimenzióinak leképezéseiként jelennek meg. Bourdieu a társadalmi struktúrát, mint az oktatással összefüggő érvényesülési lehetőség keresztmetszetét, az egy mástól elváló erőtereken, „mezőkön” belül jelentkező megkülönböztetésekként jelöli meg. Az általa feltételezett, újabb és újabb hierarchiakat létrehozó mezőben, a „belül levők és kívül re-

¹ Alap-, mester- és PhD-képzés – a bolognai rendszer alapján.

² Lásd például a Felsőoktatási Kutatóintézet 2006-os vizsgálati eredményeit; Gábor – Szemerszki – Tomasz: *A kétciklusú képzés kezdetei* című tanulmány adatai a 2005/2006-os BSc hallgatók válaszai alapján: „A BSc-hallgatók 27,4%-ának mindkét szülője diplomás, ez az arány a 2001/2002-es tanév nappali tagozatos elsőéves hallgatói esetében csak 23,1% volt. Az értelmiségi családok reprodukciós mutatója tehát erősödött. A BSc-hallgatók 23,8%-a lesz elsőgenerációs értelmiségi, ez az arány 2001-ben az elsőéves hallgatók között még 27,7% volt.” (66. oldal)



kedtek” között valójában a háromféle (gazdasági, kulturális, társadalmi) tőke³ hozadékaért folyik a küzdelem, amely így *szimbólumokon*, információkon keresztül juttatja legitimitáshoz, elismertséghez a pozícióban benne lévőket. Megkülönböztetve őket ezzel mindazoktól, akik kizáródnak e forrásokból. Bourdieu elmélete szerint azok számára adatik lehetőség „átlagos esély” elérésére – bármely mezőben –, akik képesek a meglevő gazdasági, kulturális tőkéjük segítségével alkalmazkodni, pontosabban birtokában vannak azoknak a mechanizmusoknak, amelyekkel uralni tudják e két területet. Ez utóbbi lehetőség pedig annak függvénye, hogy birtokában vannak-e a piac által diktált, minden egyes gazdasági szereplőtől egyformán megkívánt képességeknek és beállítódásoknak. A képességek közül Bourdieu az *idővel* kapcsolatos beállítottságot emeli ki, mint legfontosabb tényezőt. Ez teszi hajlamossá az egyént arra, hogy a jövőt figyelembe vevő döntéseket hozzon, az erre felállított stratégiákat pedig képes legyen megvalósítani. Az egyén sikerének titka – Bourdieu elméletében – éppen abban rejlik, hogy birtokolja-e az ehhez szükséges tudást, illetve képes-e elsajátítani azt. Az idő mint faktor az iskolai beruházásoknál épp azért játszik fontos szerepet, mert ha bizonyos társadalmi csoportnak az idő hiánya miatt nincs elegendő friss információ a birtokában – mert a csoport tagjai nem szereznek idejében tudomást a lehetőségekről –, valamint nincs elég gazdasági és társadalmi tőkéje a csoport tagjainak ahhoz, hogy kibírják a (példaként az egyetemi felvételikhez kapcsolódó, olykor hosszas) várakozást, a legalsó, valamint a középosztály bizonyos rétege vélhetően olyan döntést hoz, amely inkább bizonyul a későbbiekben „rossz iskolai befektetésnek”. A *befektetés ideje és a befektetés megtérülése közötti erős kapcsolatot* Bourdieu azzal az összefüggéssel példázza, amely szerint a legnincstelenebbek mindig késve találják meg az igazán jó irányt (megfelelő szakot), vélhetően akkor, amikor az már számukra is elérhető, így nagy a valószínűsége annak, hogy az értéke nem egyenlő (csökkent) a korábbi évek megbecsültségéhez képest. Lannert Judit, egy 2008-as, a magyar oktatási rendszerben végzett felmérés eredményeiről szóló tanulmányában⁴ igen plasztikus szavakkal támasztja alá Bourdieu évtizedekkel korábban megfogalmazott elméletét, a legalsó és a felsőbb rétegek iskolaválasztását illetően: „A »tudatos fogyasztók« mindig kritikusabbak. A kevésbé iskolázottabbak viszont bizonytalanabbak. Ezért az oktatás helyzetét is kevésbé tudják megítélni...” (Lannert 2008: 341). Az egyének oktatási stratégiájának sikerét és az azt befolyásoló lehetőségeket vizsgálva Raymond Boudon a *Logique du social* című, 1979-ben publikált könyvében az információ dimenzióját hangsúlyozza, hasonló okfejtésekből kiindulva, mint Bourdieu, az idő dimenziójának vázolásakor. Boudon szerint a társadalom különböző rétegei más-más, eltérő mennyiségű és minőségű információhoz jutnak hozzá az

³ Bourdieu elméletében a tőke vagy anyagi formában vagy inkorporált formában felhalmozott munka. A *kulturális tőke* háromféle formában létezhet: inkorporált (azaz az egyén által belsővé tett, elsajátított készségek formájában) / tárgyasult formában (pl. könyvek, lexikonok) / intézményesült formában. Ez utóbbi, elsősorban titulusokat (iskolavégzett, PhD stb.) jelent, amelyek kifelé jelzik azt, hogy a titulus jogosultja rendelkezik egyfajta képességgel. A *társadalmi tőke* az emberek közötti kapcsolatokban található erőforrás (egy bizonyos csoporthoz tartozás), amelyet meghatároz a kapcsolatok mennyiségének, minőségének struktúrája. A *gazdasági tőke* olyan anyagi eszköz, amellyel növelhetjük a birtokunkban levő tőkeértékeket. E három tőkefajta erőforrásainak birtoklását és továbbörökítését ugyanakkor a *szimbolikus tőke* garantálja. Bourdieu elmélete szerint a tőkefajták birtoklása segíti az uralkodó osztályt hatalmának megtartásában a társadalmi élet különböző mezőin.

⁴ Lannert Judit a 2002–2005-ös PISA-vizsgálat eredményeinek összehasonlításáról írt a többi között az *Iskolázottság, iskolarendszer, oktatáspolitikai* című tanulmányában.



oktatással kapcsolatban, így eltérő a rálátásuk is az aktuális oktatási rendszerre, annak lehetőségeire és munkaerő-piaci hatására. A társadalmi rétegződés tehát nemcsak az anyagi erőforrásokban nyilvánul meg, hanem abban is, hogy egy társadalmi réteg és benne az egyén milyen differenciáltan lát rá a társadalom intézményeire és a társadalomban zajló folyamatokra. Boudon álláspontja szerint ez a rálátás határozza meg az „oktatási stratégiák sikerének az esélyeit” (Boudon 1998⁵). Az összefüggés magyarázataként Boudon a tőzsdézés folyamatát vezeti le, mint párhuzamba állítható folyamatot: minél több ismeretet szerez a tőzsdéző a piacok működési logikájáról, a gazdasági szereplők döntéseiről és más tőzsdézők viselkedési logikájáról, annál valószínűbb a nyereség. Mivel azonban az oktatásra fordítandó erőforrások eleve differenciáltak – a „beruházási kedv” is ennek megfelelően, eltérően alakul. A különböző rétegek eleve eltérően értékelik magának az oktatásnak a hasznosságát, fontosságát – így érthető, hogy a ráfordítandó költségek megtérülési esélyeit, az oktatási siker kockázatát is differenciáltan kezelik. Boudon ezzel a logikai érveléssel igyekezett bizonyítani, hogy a komplex társadalmi folyamatok, jelenségek, egyéni döntések/cselekvések következményei. Módszertani individualizmusának lényege tehát, hogy a társadalmi cselekvést, az egyének motivációiból aggregálódott következményként vezeti le. Boudon ugyanakkor az iskolai mobilitás kérdéskörében, a származás hatását tekintve azt a hipotézist is megfogalmazza, amely szerint az iskolai hierarchián, az iskolai szintekkel haladva „felfelé kúszik” a származás hatása is. Elméleti szinten tehát Boudon szerint, ha az oktatás bővülése folytán kiegyenlítődnek az esélyek az általános iskolában, megnőnek a középiskola szintjén. Ha már ott is kiegyenlítetté válnak, megnőnek a felsőoktatás szintjén, s ha ott is kiegyenlítették, akkor a kedvezőbb származás a munkába álláskor befolyásolja előnyösen a lehetőségeket (Róbert 2001). Alternatív megközelítés szerint ugyanakkor, az iskolarendszerben felfelé haladva elméletileg csökken a származás hatása. Egyrészt, mert minél idősebb egy diák, annál kevésbé számít a családi háttér (életciklus – hipotézis⁶). Másrészt a képzési hierarchia magasabb szintjén a tanulók erősen szelektált csoportját találjuk – szelektációs folyamat hipotézise –, amely csoport esetében a származás jelentősége egyre kisebb (Róbert Péter a Mare-re hivatkozik tanulmányában⁷). Az *oktatási expanzióval* azonban, amikor egyre többen jutnak el a magasabb tanulmányok szintjére, a szelektivitás hatása csökken, a származás növekszik – Mare ezzel magyarázta, hogy az amerikai társadalomban nem csökkent a származás hatása a magasabb iskolai szinteken (Róbert 2001). A későbbiekben látni fogjuk, hogy Mare ez utóbbi kijelentését alátámasztó empirikus folyamatok hogyan „kúsznak be” az általunk középpontba állított téma, a bolognai rendszer szelektáló hatásai közé.

⁵ R. Boudon: *A viszonylagos frusztráció logikája* című tanulmányában írt az oktatási stratégiák sikerének esélyeiről, a tanulmány Csontos László: *A racionális döntések elmélete* címet viselő válogatásában található.

⁶ Róbert Péter az Alwin-Thornton-féle „életciklus-hipotézist” írja le ezzel. *Társadalmi mobilitás* 53. oldal

⁷ Robert Mare (1981) arra az oktatási rendszerben meglévő vertikális rendre (hierarchiára) alapozta módszerét, amely szerint a magasabb iskolai szintre lépés feltétele az alacsonyabb szint teljesítése (az általános iskolai bizonyítvány szükséges a középiskolai felvételhez). Így dolgozta ki a feltételes valószínűség elemzési módszerét, amely a származás hatását lépésről lépésre követi az egyes iskolai szinteken.



A mobilitás korrigáló hatása vs Bourdieu

Róbert Péter a *demokratikus társadalmak* teoretikus szabályai szerint működő „nyitott társadalom” kérdéskörét vizsgálva teszi fel a kérdést – a mobilitáskutatás egyik klasszikusára, Sorokin-ra hivatkozva –, mekkora eséllyel léphetnek át egy társadalom tagjai egyik társadalmi rétegből a másikba.⁸ Eszerint az egyén társadalmi pozícióját nem a születés határozza meg, hanem a nyitott pozíciókkal kecsegtető lehetőségek, hiszen az egyén szabadsága és függetlensége mint legfőbb érték jelenik meg, és a megengedő szemlélet szerint „mindenki azzá válhat, amivé a képességei teszik” (*laissez-faire*). A társadalmi mobilitás értéke és értelme *funkcionalista alapok* szerint viszont megközelíthető úgy is, hogy a gyermekek különböző státuszú (foglalkozás, iskolázottság, vagyoni helyzet) családokba születnek bele, miközben – ettől függetlenül – a tehetségek és képességek feltehetően egyenletes eloszlást mutatnak egy társadalmon belül. A mobilitás tehát mintegy „korrigálja” a származási különbségeket azzal, hogy különböző szűrők segítségével mindenki arra a helyre kerül, ahol a társadalom számára a leghasznosabb.⁹ Bourdieu ugyanakkor úgy látja, a középosztálybeli családok számára mutatkozik a legnagyobb esély a feljebbjutásra, amelyhez jelentős anyagi áldozatokra van szükség, s emiatt a termékenységi mutatók is viszonylag konszolidáltak. Az alacsony keresetű (népi) családok gyermekeinek bejutása a legfelső osztályba, Bourdieu interpretációjában (két nemzedékre visszavetítve) ugyanakkor a „zérussal egyenlő”. Természetesen Bourdieu sem állítja, hogy nincsenek kivételek. Azonban a minden „lehetséges egyén” számára egyformán lehetséges lehetőségek illúzióját elveti. Ezt pedig igen tömören a formális világ – az ellentétek által strukturált mező – logikai működésének mechanizmusával magyarázza. Meg kell azonban jegyeznünk, hogy Bourdieu idézett tanulmányai a 60-as 70-es évek francia társadalmáról és iskolarendszeréről íródtak. Az azóta eltelt évtizedek oktatási rendszert érintő változtatásai, mozgásai (expanzió) és az erre adott válaszok, az egyenlőtlenségek javítására tett nemzeti kormányzati (és összeurópai) kísérletek, valamint a többi között Európában megjelenő multikulturalizmus, módosították a Bourdieu szemével talán kissé „befagyottnak” tűnő képet.¹⁰

⁸ Andorka Rudolf definíciója szerint: az egyén, család társadalmi helyzetének változása a társadalmi mobilitás.

⁹ Róbert Péter szerint ugyanakkor időben, a generációk összehasonlításával az apa-fiú foglalkozásának és iskolai mobilitásának tükrében, kilépés, belépés mobilitás, nemek szerint is viszonylag pontos képet kaphatunk a váltási esélyekről egy-egy időszak gazdasági fejlődése által, a mobilitásra gyakorolt hatásairól, illetve a nemzetközi összehasonlítások részleteiről. A számok – Róbert szerint – azt mutatták, hogy az iskolai mobilitás során a hátrányok (alacsony iskolázottság) újratermelődése nagyobb mértékű, mint az előnyöké. A felméréskor azok, akik maguk nem szerezték meg a nyolc általánosról szóló végzettséget, több mint 90%-ban hasonlóan iskolázatlan apák gyermekei voltak.

¹⁰ Az oktatási expanszióra, az egyenlőtlenség kiegyensúlyozására és a munkanélküliségi kérdésre adott válaszként készült el az Egységes Európai Felsőoktatási Tér koncepciója. A 70-es évekhez képest például kiforrottan működik a skandináv oktatási rendszer, amely épp az egyenlő esélyek fenntartásáért szorosan együttműködik az állami támogatási rendszerek hivatalaival, így a legkisebb jövedelmű családok gyermekei, különböző feltételekkel, már középiskolában állami támogatásban részesülnek, amelynek mértéke tanulmány- és családi állapot függő, a támogatás összege a felsőoktatásba kerüléssel nő. A svéd egyetemi hallgatók pedig például akkor is kapják az állami ösztöndíjat, ha nem svéd, hanem valamely másik skandináv állam egyetemén tanulnak. Másrészről a Bourdieu-féle paradigma arra az időszakra vonatkozik, „amikor a társadalomnak még nem volt az a későmodern



Bourdieu kritikái

Bár e dolgozatnak nem célja sem a Bourdieu-i életmű, sem annak részleteinek bírálata, azonban fontosnak tartjuk megemlíteni, hogy például a fentebb tárgyalt elméleteket tartalmazó munkáinak kritikusai olyan kérdéseket vetnek fel a tanulmányok kapcsán, amelyek akár zárójelbe is teszik az egykori elismertséget (Ferge 2008). Ez persze nem von le semmit abból, hogy Bourdieu a maga korának környezetében, az említett tanulmányokban újító gondolkodást vetett papírra. Ennek eredményei beépültek a modern szociológiába – akkor is, ha valóban nem alkotott önálló kötetben a „tudását összefoglaló metaelméletet” (Ferge 2008: 317). A pályatárs és tanítvány, Luc Boltanski szinte első bírálói között, e strukturalista ihletésű szociológiával szemben azt fogalmazta meg, hogy míg Bourdieu igyekezett feltárni a társadalmi cselekvést meghatározó rejtett struktúrákat, valójában túlzottan leegyszerűsítette a cselekvés problémáját, nem számolt a társas helyzetekből adódó váratlan mozgásokkal, változásokkal, amelyek befolyásolják a cselekvők viselkedését (Boltanski 2008). E kritikát Boltanski felvetette Bourdieu habitus fogalmával¹¹ kapcsolatban is. Bourdieu-t „a szocializáció és az annak nyomán kialakuló szellemi kötődések, valamint a készségek kialakulási folyamata izgatta, és a habitust egészen általános szociológiai értelemben használta” – írja tanulmányában Szívós Mihály (Szívós 2009: 35). Bírálói között akad, aki azt rója fel, hogy a maga alkotta mezőkben Bourdieu talán túl nagy jelentőséget tulajdonít a harcnak, s annak ellenkezőjét nem veszi figyelembe (Hadas 2001); hogy statikus társadalmakat ír le, amelyben merevek a szerkezeti formák, amely merev társadalomszerkezetet formál a nehezen változtatható habitusformákon keresztül (Takács 2005). Habitus-elméletét – ahogy Hadas Miklós írja – „gumi-elméletnek” vélik, mindig azt hangsúlyozza, ami az adott kontextusban éppen fontos. Miképpen a történelmi relativizmus (vagy a relacionálizmus) a mező-elméletben is mindig lehetővé teszi Bourdieu számára, hogy úgy értelmezze az empirikus adatait, ahogy neki a leginkább megfelelő (Hadas 2001).

Társadalmi tőke – bizalom – szemléletváltás – Bologna

Kiindulópontként, fogódzkodót találva mégis Bourdieu oktatáshoz kapcsolható elméletei közül, a *társadalmi tőkét* helyezve középpontba, azt látjuk, hogy e tőkefajta antropológiai, szociológiai, közgazdasági és a politika tudományos megközelítése szerint is, a *bizalom* az a szó, amely mind

pluralizációja, multikulturalitása, mint manapság. Akkor még ez a hatalmi logika és a belőle fakadó szimbolikus megkülönböztetés-logika a politikában, a kulturális életben működött. (Wessely Anna előadása; Collégium Budapest, hivatkozással Hadas 2001)

¹¹ Az ógörög *héxisz* fogalmát adták vissza a latin fordítók a habitus fogalmával, a latin változat jelentésbeli eltolódásait és kiegészítéseit kihasználva Bourdieu visszanyúlt az arisztotelészi fogalomhoz, és egyes esetekben a habitus testileg külső formában megnyilatkozó változatát nevezte meg e görög szóval. Ez az átalakítás tehát nem ahhoz a *héxisz* (lelki alkat) fogalomhoz kapcsolódott, amelyet Arisztotelész (a Nikomakhoszi Etikában) alkalmaz, és amely tevékenységsorok összhatásaként alakul ki, amely folyamat nem áll úgy akaratunk irányítása alatt, mint az egyes cselekedeteink (Szívós 2009).



a négy megközelítésben¹² kulcsszerepet kap. Mi most *a társadalmi tőke és a bizalom kapcsolatát* – szociológiai megközelítésben – kívánjuk vizsgálni¹³, mert pontosabb képet szeretnénk kapni arról, milyen motivációk mentén képesek/vagy nem képesek megőrizni a fiatalok a Bourdieu által oly fontosnak tartott „társadalmi struktúrában” elfoglalt helyeiket – ki-ki a maga társadalmi osztálya szerint. Attól függően, hogy hol helyezkedik majd el Európa munkaerő-piaci térképén.

Ságvári Bence *Az átmenetek kora? A magyar fiatalok társadalomképéről* című tanulmányában részletesen és plasztikusan ír arról, hogy egy társadalmon belül a bizalomhiány a társadalmi tőke erodálásához vezet, amelynek végén izoláció, a szerkezetek felbomlása áll. Nem működnek a kommunikációs csatornák és elindul az emberi kapcsolatok hanyatlása, elindul a rémhírek terjesztése, megerősödnek az előítéletek, sztereotípiák. A bizalmat a *társadalmi érték* oldaláról továbbgondolva azt mondhatjuk, hogy a bizalom rendkívül fontos a fennálló társadalmi rend, illetve a társadalom szervezeti működésének átláthatósága szempontjából. Hiszen ennek egyik legfontosabb eleme a kiszámíthatóság, amely stabilitást ad a munkahelyeknek és anyagi stabilitást a társadalom tagjainak. A bizalom tehát kihat a gazdasági szemléletre, a társadalom normatív összetartó erőinek jellegzetességeire. „Az uralkodó értékrend mindig az aktuális egzisztenciális körülményekhez igazodik. Amennyiben ez utóbbi változik, az új helyzetnek megfelelően az értékek alakulása is bekövetkezik” (Ságvári 2012). Ez az a pont, ahol egyértelmű illeszkedést találunk a felsőoktatás és a munkaerő-piac kapcsolatával. Nem mindegy ugyanis, hogy a fiatal felnőttek milyen értékeket fogadnak el. Az értékek alakulását pedig kétséget kizáróan a szülő, a kortárs csoportok és az iskola, pontosabban az oktatás – így a felsőoktatási képzés – befolyásolhatja leginkább. Ezt a nem magától alakuló értékstort egészíti ki a fiatal a saját élettapasztalataival. Az így formálódott értékrend az, amely a társadalomban szemléletváltozást képes előidézni. Az Európai Felsőoktatási Térségben bevezetett bolognai rendszer elméletben azt a lehetőséget feltételezte, hogy Európa bármely pontján is végzi el a diák az alapképzést, mindössze a tanulmányi átlaga állhatja útját annak, hogy a mesterképzést (vagy a PhD-képzést) valahol másutt – másik egyetemen, másik ország egyetemén – végezze. A cél Európa gazdasági és „akadémiai” versenyképességének megőrzése és megerősítése, valamint a hallgatói, majd később a munkaerőpiac fiatal szereplőinek mobilitása volt, és az ma is, a diplomák akadálytalan kölcsönös elismerése folytán, elméletben, a lehetőségek tárházát nyitotta meg a tanulni vágyó fiatalok előtt. Az elvi lehetőség azonban viszonylag gyorsan érvényét is veszti/vesztette, hiszen a Bourdieu által részletezett gazdasági tőke igen komoly szűrő hatással bír a diákok külföldi tanulmányait illetően. Ezenkívül az alap- és mesterképzés közötti „átmenet” – ahogy Hrubos Ildikó tanulmányában fogalmaz – mint „társadalmi szelekciót tartalmazó lépcső” szintén igen

¹² Az antropológiai látásmód szerint az együttműködés, közösségiség, bizalom az ember alapvető szüksége. A szociológiai megközelítés a társadalmi normák és az emberi motiváció jelenségköréből indul ki, s ebből a szempontból írja le a bizalom, a kölcsönösség és a közösségi hálózatok jelentőségét. (Coleman, Andorka, Bourdieu) Közgazdasági megközelítés szerint az együttműködés, a bizalom igen jelentős közgazdasági tényező, a gazdasági hatékonyság szempontjából alapvető. A politikai tudományok felől nézve a társadalmi szolidaritás és a fenntartható fejlődés megalapozásában a társadalmi tőke, a demokrácia megerősödésében a bizalmi szint emelkedése alapvető (Skrabski – Kopp 2007).

¹³ Jelen dolgozatban – a téma sokrétűsége miatt – a teljesség igénye nélkül vizsgáljuk az említett összefüggést.

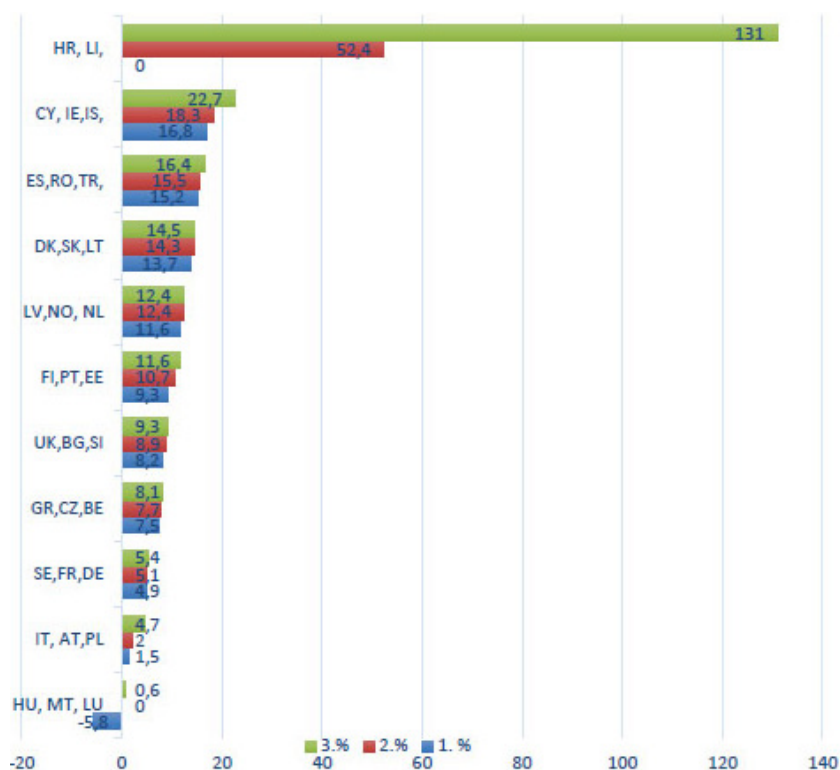


gyorsan jelezte a társadalmi egyenlőtlenséget. A hallgatói mobilitás Európa országai között aránytalan. Mivel az utazás is az anyagiak függvénye, ám a keleti országok diákjainak a nyugati országokban végzett egyetemi szemeszterei vonzóbbak, mint fordítva, ezért viszonylag hamar, megkezdődött az „agyelszívás” első lépése, amely – Hrubos szerint – nemcsak a kibocsátó országokra, de az európai földrészre nézve is veszélyes lehet a távlatokat tekintve. Ezzel kapcsolatban Ulrich Teichler, *A hallgatói mobilitás esete a Bologna-folyamattal* című tanulmányában óvatosabban fogalmaz. Pontosabban különbséget tesz a részképzésben, néhány hónapot külföldön tanuló és a kifejezetten tudományos, illetve egyéb karrierépítő ambícióktól vezérelt, teljes tanulmányi programot felölelő külföldi tartózkodás/tanulás között. Teichler interpretálásában az agyelszívás jelensége e „vertikális mobilitás” eredményeként jelenik meg, amikor az univerzális tudáson alapuló, végzés után egyértelműen magasabb jövedelemmel kecsegtető képzési területekre „vándorolnak” a diákok a „gazdaságilag és akadémiai értelemben kevésbé kiváltságos helyzetű országokból” (Teichler 2011: 516.). Azt azonban Teichler is hangsúlyozza, hogy ezen „mobil diákok” származási háttere lényegesen kedvezőbb diáktársaikénál és nagy részüket tudományos ambíciók jellemzik – vagyis a családi háttér eleve kedvezőbb ahhoz, hogy karrierálmaikat megvalósítsák. Azonban Teichler szerint a statisztikák azt is mutatják, hogy bár ezekben az esetekben viszonylag nagy a lemorzsolódás veszélye, a fogadó ország kulturális s egyéb kihívásai miatt, kétségtelen, hogy a vertikálisan mobil hallgatók nagy része tanulmányai után munkavállalását is ugyanabban, avagy egy másik, szintén kedvezőbb gazdasági közegű fogadó országban tervezi. Ezeket az „egyéni sikereket” interpretálja gyakran a kibocsátási országuk „agyelszívásként”. Teichler ugyanakkor tanulmányában azt is kiemeli, hogy bár a bolognai folyamat eredményeként az eredeti célkitűzéseknek megfelelően jelentősen növekedett az Európa különböző országaiban tanuló külföldi hallgatók aránya¹⁴ (1. ábra) – igen nagy különbségeket mutatva egyébként országonként, a teljes hallgatói létszámot tekintve –, ám a kontinensen kívülről jövő diákszám nagyobb mértékben növekedett, mint amilyen trendek az Európán belüli mozgásra jellemzőek. „A Bologna-folyamat tehát az Európában végzett felsőfokú tanulmányokat épp az Európán kívüliek számára tette vonzóbbá” (Teichler 2011: 519.).

Tovább feszegetve az egyenlő esélyeket, lehetőségeket a bolognai folyamattal összefüggésben, Hrubos Ildikó tanulmányában kifejti, hogy a fizetős szakok bevezetése egyértelműen kizáró hatással volt azokat a diákokat tekintve, akik nem engedhették meg maguknak, hogy a motivációban esetleg kívánt, de anyagiilag elérhetetlen szakokon tanuljanak. Itt utalnánk vissza Mare említett gondolataira, a származás hatásait elemző teóriájára, amely jelen esetben, napjaink

¹⁴ „A Bologna-folyamathoz 2009-ig csatlakozó 46 ország adatait összevető tanulmány szerint a külföldi hallgatók aránya az Európai Felsőoktatási Térségben (EHEA) az 1999-es 3,5%-ról 2007-re 4,6%-ig emelkedett. A fentebb hivatkozott tanulmányban közöltekhez képest lényegesen alacsonyabb ráta elsősorban abból ered, hogy az utóbbi adatbázis a nagyon jelentős hallgatói létszámmal, ám csekély nemzetközi mobilitással jellemezhető Oroszország adatait is tartalmazza (Cheps, Incher-Kassel & Ecotec 2010).” (Teichler, 2011)

Összehasonlításként OECD-adatok: „Az OECD-országokban tanuló külföldi hallgatók száma 2000 óta megduplázódott, átlagban évi 7,2%-os a növekedés. Az okok között megtaláljuk a felsőoktatásba lépők számának növekedését világszerte, az országok közötti tanulmányi, kulturális, szociális és politikai kapcsolatok erősítését, a nemzetközi közlekedés árának csökkenését, a munkaerőpiac nemzetköziesedését. A célállomások közül a legnépszerűbbek a G20-országok: a hallgatók 83%-a választotta valamelyiküket.” (Forrás: Czákó Andrea – Koltói Lilla tanulmánya, Felsőoktatási Műhely, 2012)



1. ábra. Hallgatói mobilitás az Erasmus-program keretében – a hallgatói létszám relatív változása küldő országoként a 2010–2011-es tanévben a 2009–2010-es tanévhez viszonyítva

Forrás: Európai Bizottság, MEMO/12/310

Európájában, az eredetileg felállított célok ellenére mégiscsak meghatározza, hogy a bolognai rendszer mely szakán és fokán képes tanulni a fiatal – hiszen *megfelelően kondicionált háttérrel* – az átjárható kreditrendszer miatt, valóban bármely egyetem elérhető. A felsőoktatási expanzió hatására ugyanis tényszerűen megváltozott a hallgatók társadalmi összetétele, azonban nemcsak az, hanem a felsőoktatási intézmények köre is átalakult. A társadalmi-gazdasági igények különbözőségei, a megváltozott viszonyok, bizonyos szakokon a hallgatók kegyeiért folytatott és más erőforrásokért folytatott küzdelem hatására az intézmények is differenciálódtak. A változás egyrészt a különböző funkciók, missziók szerinti, horizontális differenciálódás, másrészt a presztízs szerinti, hierarchikus diverzitás megjelenés felé hatott (Hrubos 2012).

Dolgozatunk elején említettük, hogy a magyar társadalom oktatás-mobilitás kérdéskörét, a bolognai folyamat és Bourdieu teóriájának összefüggéseit érdemesnek tartjuk az esélyegyenlőség kérdésköre felől közelíteni. Nos, nem véletlenül hívtuk fel erre a figyelmet. A bolognai rendszer kidolgozója ugyanis épp ezzel, az egyenlőség/egyenlőtlenség kérdésével nem foglalkoztak eredetileg – főtémaként. Mára azonban elengedhetetlenné vált, hogy a nyitott kérdéseket megválaszolják az érintettek – ahogy fentebb be is mutattuk, hogy az elemzések is efelé haladnak.



A bolognai folyamat reformját követelő, a hallgatók érdekeit képviselő nemzetközi szervezet¹⁵ szerint szükséges ragaszkodni ahhoz, hogy a népesség összetételét tükröznie kell az adott országban a felsőoktatásba járó, diplomát szerző hallgatók összetételének. Illetve szorgalmazza az állami felelősségvállalás erősödését és a felsőoktatás közjóként értelmezettségének elvét, szemben a jelenlegi, gazdasági értelemben vett hatékonyság elvének hangsúlyozásával. A téma kényes, nehezen kezelhető jellemzőit mutatja, hogy a hallgatók társadalmi összetételéről egyik országban sem állnak rendelkezésre célzott adatok, ennek pótlása és egy átfogó vizsgálat elkészítése napjaink feladata. További igény, hogy erősödjön a hallgatói mobilitás, amely miatt egy európai alap létrehozását szorgalmazza a Hallgatói Szövetség, amely a hátrányos anyagi (családi) körülmények között élő diákok nemzetközi mobilitását segítené. Szorgalmazza az egységes szociális elbírálást is, országhatártól függetlenül. Ez utóbbi témához példaként kívánunk 2010-es hazai adatokat bemutatni, a felsőfokú képzés alatt külföldön is tanult diplomások számáról a szülők iskolai végzettsége szerint, százalékban kifejezve (1. táblázat). Az Educatio Kht. kutatása a már ismert ténytet támasztja alá, amely szerint a külföldi tanulmányokat mint lehetőséget nagyban befolyásolja a családi háttér, annak gazdasági erőforrásai.

1. táblázat. A felsőfokú képzésben résztvevő mobil diplomások száma a szülők iskolai végzettsége szerint (%)
Forrás: Diplomás kutatás 2010

	Az édesanya legmagasabb iskolai végzettsége (N=4477)			Az édesapa legmagasabb iskolai végzettsége (N=4437)		
	Részt vett külföldi képzésen/ szakmai gyakorlaton	Nem vett részt külföldi képzésen/ szakmai gyakorlaton	Összesen	Részt vett külföldi képzésen/ szakmai gyakorlaton	Nem vett részt külföldi képzésen/ szakmai gyakorlaton	Összesen
8 általános alatt	0,0	1,4	1,3	0,0	0,5	0,5
8 általános	2,7	12,1	11,5	3,8	6,0	5,9
Szaktudás, szakiskola	6,5	17,5	16,9	14,1	32,2	31,1
Szakközépiskola technikum (érettségivel)	22,8	25,1	24,	25,2	27,2	27,1
Gimnázium	13,3	19,9	19,6	6,5	9,7	9,5
Főiskola	28,5	16,5	17,1	16,8	12,8	13,0
Egyetem (tudományos fokozat nélkül)	18,6	6,3	7,1	23,7	9,7	10,5
Egyetem (tudományos fokozattal)	7,6	1,2	1,6	9,9	1,9	2,4
Összesen	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

¹⁵ Európai Hallgatói Szövetség.



Összegzés

Bourdieu társadalmi egyenlőtlenséget reprodukáló oktatási elméletei az edukáció szűrő, szelektáló jellegére mutattak rá, felsorolva annak a társadalmi struktúrára gyakorolt hatását. Az értékek mentén megjelenő szemléletváltás pedig másik dimenzióját vetítette elénk a fiatalok tapasztalásával vegyített bizalomerősödésével/gyengülésével, munkaerő-piaci beilleszkedésüket befolyásolva ezzel. A jelenleg Európában jellemző felsőoktatás pedig úgy tűnik, nemhogy csökkentené az egyenlőtlenségeket, de az intézményen belüli-közötti „törésvonalakkal” újabb differenciákat teremt. Az iskolarendszerben érvényesülő társadalmi szelekció tehát jól érzékelhetően továbbra is a maga mechanizmusával működik, sőt „kiegészült”, s az egyetemi oktatás színterén új dimenziókat nyitott. A kérdés az, meddig terjed a fiatalok tűrőképessége, tudnak-e még bízni abban, hogy a munkaerő-piaci beilleszkedést Európában, a felsőoktatáson keresztül, belátható időn belül meg lehet oldani. Hisznek-e abban, hogy a(z) (felső)oktatás valóban záloga a társadalmon belüli, megbecsüléssel járó, a társadalmi ranglétrán felfelé mutató pozícióváltásnak, a társadalmi mobilitásnak.

Irodalom

- Boudon, Raymond (1998): A viszonylagos frusztráció logikája. In: Csontos László: A racionális döntések elmélete. Osiris Kiadó – Láthatatlan Kollégium, Budapest
- Bourdieu, Pierre (2008): Az osztályok pályája és a valószínűségi okság. In: A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése. Tanulmányok. General Press Kiadó, Budapest
- Bourdieu, Pierre (2008): Rekonvenziós stratégiák. In: A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése. Tanulmányok. General Press Kiadó, Budapest
- Czakó Andrea – Koltói Lilla (2012): Milyen háttérrel tervezik és valósítják meg az ELTE hallgatói és végzettjei külföldi tanulmányaikat? Felsőoktatási Műhely
- http://www.felvi.hu/pub_bin/dload/FeMu/2012_3/FeMu_2012_3_67-86.pdf (Utolsó letöltés: 2015. 03. 01.)
- Fáber Ágoston (2010): A kritikai szociológiától a kritikai szociológiáig? Szociológiai Szemle: 57–73. http://www.szociologia.hu/dynamic/szocszemle_2010_1_57_73_fabera.pdf (Utolsó letöltés: 2014. 10. 18.)
- Fáber Ágoston (2007): Az osztályelméletek tündöklése és bukása? Szociológiai Szemle 3–4: 175–182. http://www.tarsadalomkutatas.hu/kkk.php?TPUBL-A-852/szoc_szemle_2007_2/TPUBL-A-852.pdf (Utolsó letöltés: 2014. 10. 18.)
- Ferge Zsuzsa (2008): Utószó. In: A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése. Tanulmányok. General Press Kiadó, Budapest



- Ferge Zsuzsa (1997): És mi lesz, ha nem lesz? Az állam és a civilizációs folyamat. In: Gombár Csaba – Hankiss Elemér – Lengyel László (szerk.): És mi lesz, ha nem lesz? Tanulmányok az államról a század végén. Helikon – Korridor, Budapest. http://www.fergezsuzsa.hu/docs/es_mi_lesz_ha_nem_lesz.pdf (Utolsó letöltés: 2014. 10. 29.)
- Fényes Hajnalka – Róbert Péter (2006): Iskola és mobilitás Magyarországon régen és ma. Előszó. In: Iskola és mobilitás. Debrecen. <https://hu.scribd.com/doc/235630027/Iskola-Es-Mobilitas> (Utolsó letöltés: 2014. 10. 18.)
- Gábor Kálmán – Szemerszki Mariann – Tomasz Gábor (2006): A kétciklusú képzés kezdetei. FKI, Budapest
- Hadas Miklós (2001): Pierre Bourdieu-ről. <http://epa.oszk.hu/00000/00012/00024/hadas.html> (Utolsó letöltés: 2014. 11. 04.)
- Hrubos Ildikó (2012): A társadalmi esélyegyenlőtlenségek új színterei a felsőoktatásban. file:///C:/Users/edit/Downloads/korrekt%C3%BAra.pdf (Utolsó letöltés: 2014. 11. 04.)
- Kasza Georgina (2012): Helyzetkép a nemzetközi hallgatói mobilitásról. https://www.felvi.hu/pub_bin/dload/DPR/dprfuzet4/Pages177_192_Kasza.pdf (Utolsó letöltés: 2015. 03. 01.)
- Lannert Judit (2008): Iskolázottság, iskolarendszer, oktatáspolitikai. In: Társadalmi Riport, Kolosi – Tóth (szerk.). Budapest
- Róbert Péter (2001): Hipotézisek az oktatás és a társadalmi mobilitás összefüggéseiről. In: Társadalmi mobilitás, Századvég Kiadó, Budapest
- Róbert Péter (1990): Társadalmi mobilitás. Társadalmi Riport, Andorka – Kolosi – Vukovich (szerk.)
- Róbert Péter (2006): Társadalmi rétegződés. In: Társadalmi Riport, Andorka – Kolosi – Vukovich (szerk.) (1990). <http://www.tarki.hu/adatbank-h/kutjel/pdf/a949.pdf> (Utolsó letöltés: 2014. 10. 24.)
- Ságvári Bence (2012): Az átmenetek kora? – A magyar fiatalok társadalomképéről. In: Társadalmi integráció a jelenkori Magyarországon. Tanulmányok. MTA Társadalomtudományi Kutatóközpont (Szociológiai Intézet) – Argumentum Kiadó
- Skrabski Árpád – Kopp Mária (2007): A bizalom mint a társadalmi tőke központi jellemzője. In: Vigilia, 12. <http://vigilia.hu/regihonlap/2008/10/skrabski.htm#5> (Utolsó letöltés: 2014. 05. 21.)
- Szívós Mihály (2009): Az elsődleges és másodlagos habitus szociológiai és tudományszociológiai fogalma a személyes és a hallgatólagos tudás elméletének szemszögéből. In: MTA – PE – BME Regionális Innovációs és Fejlesztési Hálózati Kutatócsoport; 1–2: 18. <http://www.polanyi.bme.hu/folyoirat/2009-01/2009-1-2-02-Szivos.pdf> (Utolsó letöltés: 2014. 06. 29.)



- Takács Erzsébet (2005): Bourdieu történelemszemlélete és a történészek Bourdieu-képe. In: Szociológiai Szemle, 4. http://paradigma.tatk.elte.hu/takacsszovegei/takacsszovegei_files/page8_3.pdf (Utolsó letöltés: 2014. 06. 15.)
- Teichler, Ulrich (2011): A hallgatói mobilitás esete a bolognai folyamattal. http://epa.oszk.hu/01500/01551/00058/pdf/educatio_EPA01551_2011-04_tan5.pdf (Utolsó letöltés: 2015. 03. 01.)