

VOLT-E A SZOCIALISTA REFORMOKNAK EREDMÉNYE? OSZTÁLYKÜLÖNBSÉGEK AZ ISKOLAI VÉGZETTSÉGBEN MAGYARORSZÁGON*

Messzire nyúlnak vissza a viták arról, hogy a kormánypolitika milyen hatást gyakorol a nyugati iparosodott társadalmak rétegződési rendszerére (Parkin 1971; Hewitt 1977; Erikson—Goldthorpe—Portocarero 1982; Muller 1988; DiPrete—Grusky 1990). Bár természetesen vitathatatlan a politikai reformok vonulata, mégis felvethető, nem az államszocialista gazdaságok nyújtják-e a jobb kísérleti terepet annak felmérésére, milyen mértékben manipulálhatja a politikai beavatkozás az esélyszerkezetet (lásd pl. Goldthorpe 1966; Grusky—Hauser 1984). Végül is, ötven éven keresztül ezek az országok „nem kevesebbre tettek kísérletet, minthogy alaposan újraszervezzék az egész társadalmat és megszüntessék az egyenlőtlenséget, kizsákmányolást, elidegenedést és társadalmi igazságtalanságot” (Lenski 1978: 364–365).

Magyarországon a politikai beavatkozások nagyratörőek voltak, de a gyakorlatban ezek a reformkísérletek az oktatási rendszer körül sűrűsödtek.¹ 1949-től eltörölték az oktatási díjakat és ösztöndíjrendszert alakítottak ki a munkás- és parasztcsaládokból származó gyerekek támogatására (Connor 1979; Központi Statisztikai Hivatal 1985). Diákszálló-hálózatot is kiépítettek a vidéki fiatalok részére, és államilag támogatott diákmenzák sorát létesítették a rászoruló gyerekeknek (Ferge 1979; Bencédy 1982; Simkus—Andorka 1982).

A magyar oktatási reformok legradikálisabb vonása mégis a kvóta-rendszer volt (lásd Simkus 1981; Simkus—Andorka 1982). A második világháborút követő években a szocialista kormány határozott kísérletet tett a régi elit előjogainak megszüntetésére: megkövetelte, hogy a közép- és felsőoktatási intézményeknél támogatni kell a kevésbé előnyös helyzetű gyerekek felvételét. Az ötvenes években például a kvóta előírta, hogy a felvett diákok fele munkás- vagy parasztszármazású legyen.² Az is igaz persze, hogy egy évtizeddel később lazult a központi ellenőrzés, és a hetvenes évek elejére a program megszűnt létezni (Simkus—Andorka 1982). A mi vizsgálódásunk szempontjából azonban ezeket az osztályalapú felvételi kvótákat illetően nem annyira az a fontos, hogy végül is eltörölték őket, hanem az, hogy húsz éven keresztül meghatározták az iskolázási lehetőségek elosztását.³

Mindent egybevéve, ezekből a reformokból világosan kiderül, hogy a szocialista rezsim komoly kísérletet tett a társadalmi egyenlőtlenségek intergenerációs átöröklésének csökkentésére. Hogy azután ezek a politikai döntések meghozták-e a kívánt eredményt, az továbbra is — az eddig elvégzett kutatások tetemes mennyisége dacára — tisztázatlan. A magyar oktatási rendszerrel foglalkozó korábbi kutatások vegyes eredménnyel jártak. Az a meglepő, hogy a hivatalos jelentések kedvező képet festettek

az iskolázási lehetőségekről (lásd pl. Bencédy 1982; KSH 1985; Inkei—Koncz—Pocze 1988). Hangsúlyozták az oktatási reformok átfogó jellegét, de kevésbé törekedtek hatásuk pontos felmérésére.

Ez az optimizmus a szakirodalom egy részében is visszhangra talált. Az egyik tanulmány elismerőleg méltatja az oktatási rendszer háború utáni változásait, nekik tulajdonítva az iskolai elitizmus és szelekció megszüntetését (Ferge 1979), egy másik pedig azért dicséri őket, mert „fizikai dolgozók gyermekeinek tízezreit emelték az értelmiségiek sorába” (Gazsó 1978: 252). Ennek az álláspontnak a legmeggyőzőbb (és kétségtelenül igen alapos) alátámasztása csak 1982-ben látott napvilágot, amikor is egy korszakos jelentőségű tanulmány (Simkus—Andorka 1982) kimutatta, hogy a szocializmusra való áttérés következtében csökkent a társadalmi háttér hatása az iskolázottságra. Eredményeik alapján Simkus és Andorka amellett érveltek, hogy „a társadalmi kiválasztódás folyamatának adminisztratív irányítása” igenis hatékony eszköz arra, hogy a képzéshez jutásban lényegesen csökkenjenek a társadalmi-gazdasági egyenlőtlenségek (Simkus—Andorka 1982: 740; lásd továbbá Andorka—Simkus, 1983, ahol némileg eltérő végkövetkeztetésre jutnak a szerzők).

Az utóbbi tanulmány az elmúlt évtizedben kiindulópontul szolgált szinte az összes későbbi kutatás számára, mely a magyarországi tanulási lehetőségekkel foglalkozott. Az azonban nem kapott kellő hangsúlyt, hogy valójában számos tanulmány következtetése ellentétesnek bizonyult a Simkus—Andorka ortodoxiával. Néhány tudós kimutatta például, hogy a társadalmi háttér továbbra is meghatározza az iskolai teljesítményt (Ferge 1972: 229–235; Ferge 1980: 118–119; Gazsó 1984: 185), illetve azt találták, hogy szoros kapcsolatban van az iskolák rangjával, színvonalával és státuszával (Ferge 1972: 235–243; Csákó—Liskó 1982: 183; Ladányi—Csanádi 1983: 6; Gazsó 1984: 184).

Az általános kép, mely ezekből a dolgozatokból kirajzolódik, némileg homályos, ami arra ösztönöz minket, hogy közvetlen bizonyítékok alapján újravizsgáljuk a kérdést. Országosan reprezentatív mintát és az iskolai végzettség folytonossági-arány modelljét használva azt vizsgáljuk, milyen változásokat mutat hosszú távon a társadalmi háttér hatása az iskolai végzettségre.

Elméletek az iskolai végzettség változásáról

Nyilvánvaló, hogy a szocializmusra való áttérés magával hozta a magyar oktatási rendszer alapos átszervezését is. Kérdés, hogy az ilyen szerkezeti reformok megváltoztatták-e az iskolázási esélyek alapvető paramétereit.

Erre a kérdésre igen sokféle válasz született. A spektrum egyik végén olyan elméleteket találunk, melyek az iparosodásban — és nem a szocializmusban — látják a tanulási lehetőségek fejlődésének mozgatóerőit (Moore 1963: 103; Treiman 1970: 216; Parsons 1977: 190–193). Egyes elméletek szerint az iparosodás az egyetemes értékek endogén fejlődését váltja ki, és ennek megfelelően csökkennek az alapvető aszkriptív folyamatok, mások szerint azért bővülnek az iskolázási lehetőségek, mert a nemzetál-

lamok követni kényszerülnek az Egyesült Államokat és egalitárius intézményeit (Inkeles—Smith 1974: 133–143; Ramirez—Meyer 1980: 372–373; Ramirez—Boli 1987). Az utóbbi felfogást úgy tüntetik fel, mint amely szöges ellentétben áll Moore (1963) és mások funkcionalizmusával, de a modernizációs elmélet mindkét változata nagyjából azonosan körvonalazza a hosszú távú tendenciákat.

Ezek az elméletek természetesen szemben állnak azokkal, amelyek a radikális társadalmi változás dacára változatlan iskolázási lehetőségekről szólnak. Ennek a megközelítésnek legismertebb változatát Sorokin dolgozta ki több mint 60 évvel ezelőtt. Nézete szerint „tendenciátlan ingadozást” kell feltételeznünk az egyenlőtlenségek szerkezetében, minthogy a rétegződés erői állandó harcban állnak az egalitarianizmus erőivel (Sorokin 1964: 152–200). A kétféle erő közti feszültséget hangsúlyozó Sorokinnal szemben az újratermelési elmélet hívei (pl. Jencks 1972; Boudon 1974; Bourdieu 1977) kizárólag a rétegződés erőire koncentrálnak, mint amelyek az intergenerációs zárlat potenciálját jelentik. Mindkét megközelítés azonban valószínűtlennek tartja az egyenlőség növekedésének egyenesvonalú tendenciáját. Az újratermelés teoretikusai valójában a társadalmi változás lehetőségét tagadják, mondván, hogy a vélt reformokat a régi elit tagjai állandóan újabb előjogokká alakítják.

A sort az „új osztály” elméletekkel zárhatjuk, amelyek szerint a posztindusztriális fázisba lépő társadalmakban csökkennek az iskolázási lehetőségek. Ezek az elméletek azt hirdetik, hogy a posztindusztriális társadalmakban a hatalom és előjog a kollektív tulajdont ellenőrző egyének monopóliuma, (Trotsky 1972: 248–256; Djilas 1957: 37–69; Cliff 1974: 170–172), valamint azoké, akik kulturális tőkével rendelkeznek (Bell 1976: 408–423; Bahro 1978: 147; Gouldner 1979: 18–27; Konrád—Szelényi 1979: 24–35). Az elmélet, legalábbis néhány verziója, feltételezi, hogy amint az oktatási rendszer a privilegizált pozíciók kiosztásának fő mechanizmusává válik, az elitnek mind inkább érdeke, hogy monopolizálja a rendelkezésre álló iskolai helyeket. A végeredmény tehát az lesz, hogy szorosabbá válik a kapcsolat az osztályhelyzet és a képzettség között. Ha valóban a kulturális tőke lesz az új mérték, ez azt is jelenti, hogy a vagyon helyett a szülők végzettsége az iskolázási előny fő forrása (Bourdieu—Passeron 1977).

Módszerek és eredmények

Az adatok

Az iskolázási lehetőségek változásának követésében a Magyar Központi Statisztikai Hivatal 1983 őszén végzett *Társadalmi mobilitás és életút* (TMÉ) vizsgálatára támaszkodunk (Harcsa—Kulcsár 1983). A keresztmetszeti tanulmányokkal szemben ennek a felmérésnek sok előnye van a családi háttér és az iskolázottságra gyakorolt hatása elemzésében. Először, ez eddig az egyik legátfogóbb és leggazdagabb adatforrás a magyar társadalmi szerkezetről. Átfogó képet ad a megkérdezettek iskolai végzettségéről és a szüleik társadalmi-gazdasági helyzetét jellemző mutatók széles körét tartalmaz-

za. Másodsor, a TMÉ vizsgálat ideális a tendenciaelemzéshez, mivel a kellően nagyszámú minta ($N = 32\,301$) lehetővé teszi a születési kohorszok szerinti viszonylag részletes felbontást. Miután a mintát az 1911 és 1960 között születettekre korlátozzuk, összesen 24 829 egyén áll rendelkezésre — 11 800 férfi és 13 029 nő —, akikre nézve egyetlen adat sem hiányzik.

Empirikus leírás

Az 1. táblázat leíró összefoglalása a tanulmányban használt változóknak. A iskolai végzettség két mércéjét állítottuk fel az adatokból. Az egyik, az „iskolai évek száma” jelzi, hogy 1983-ig hány osztályt végzett a megkérdezett.⁴ Az 1. táblázat adatai szerint a férfiak átlagosan kb. 9,4 évet, a nők 8,5 évet jártak iskolába. Ha összehasonlítást végzünk, ezek az adatok jóval alatta maradnak az Egyesült Államokbeli (Hauser 1970: 109; Hauser—Featherman 1976: 102) és a franciaországi átlagoknak (Garnier—Hout 1976: 244). Ugyanakkor hasonlóak a Lengyelországban, Portugáliában és Romániában tapasztaltakhoz (KSH 1985).

1. táblázat

Az elemzésben használt változók leíró összegzése

Változó	Férfi ($N=11\,800$)		Nő ($N=13\,029$)	
	átlag	s.d.	átlag	s.d. ^a
Iskolai évek száma	9,404	3,228	8,533	3,250
Iskolázási szakaszok: ^b				
1. elemi elvégzése	0,770	0,421	0,639	0,480
2. középiskola megkezdése	0,707	0,455	0,593	0,491
3. középiskola elvégzése	0,981	0,137	0,956	0,206
4. felsőoktatás megkezdése	0,219	0,414	0,211	0,408
5. felsőoktatás elvégzése				
Születési kohorszok:				
1. 1911–1920	0,123	0,328	0,147	0,354
2. 1921–1930	0,201	0,401	0,218	0,413
3. 1931–1940	0,199	0,400	0,196	0,397
4. 1941–1950	0,236	0,425	0,218	0,413
5. 1951–1960	0,240	0,427	0,221	0,415
Társadalmi háttér: ^c				
Apa végzettsége	5,985	3,646	5,985	3,657
Apa foglalkozása	33,754	11,140	33,858	11,430
Apa aktivitása/inaktivitása	0,051	0,220	0,047	0,212

^aHa másképp nem jelezzük, a hiányzó megfigyeléseket nem vettük be ezeknek a (súlyozott) középértékeknek a kiszámításába.

^bA minta nagysága változik minden egyes oktatási szakaszban. Ezeknek a középértékeknek a kiszámításakor csak azokat vettük figyelembe, akik az előző szakaszt elvégezték.

^cAz apa végzettségét az iskolázási évek számával mérjük. Az apa foglalkozását Treiman (1977) Nemzetközi Foglalkozási Presztízs-skálája alapján indexeljük. Az apa aktív-inaktív státusz 1, ha inaktív, 0 a többi esetben.

Az iskolai végzettség másik mércéjét a felmérés két változójából alkottuk: milyen iskolatípusokat látogatott a megkérdezett tanulmányai során, és mi a legmagasabb szint, amit ezekben egyenként elért.⁵ Ennek alapján a magyar oktatási rendszert öt szakaszra bontottunk:

- (1) elemi iskola elvégzése (8 év)
- (2) középiskola megkezdése elemi iskola elvégzése után
- (3) középiskola elvégzése, érettségizés
- (4) felsőoktatás megkezdése a középiskola elvégzése után
- (5) felsőoktatás elvégzése

Az 1. táblázat adatai azt mutatják, hogy mind a férfiak (77%), mind a nők (64%) döntő többsége elvégezte az elemi iskolát. Azoknak, akik az első szakaszon átmentek, majdnem egynegyede (férfi) ill. fele (nő) kezdte meg a középiskolát. A középiskolát az elkezdők több mint 90 százaléka be is fejezte. Ezek az eredmények egyértelműen mutatják, hogy Magyarországon a tömegoktatás kiterjesztése elérte a középszintet. Az is nyilvánvaló azonban, hogy a középszint utáni oktatás továbbra is a válogatott kevesek privilégiuma maradt. Az összes középiskolát végzettnek csak egyötöde járt magasabb iskolába. Nem meglepő azonban, hogy ezek igen magas arányban (férfiak 91%-a, nők 83%-a) végeztek el a felsőoktatási intézményt.

A megkérdezettek születési évét is bevettük a modellbe, hogy az iskolai végzettség hosszú távú tendenciáit megragadhatjuk. A születési kohorszok egymásutánja a magyar történelem ötven évét íveli át. Mindegyik az oktatási rendszer fejlődésének egy-egy jellegzetes korszakát képviseli. Az első csoport (sz. 1911–1920) a szocialista hatalomátvétel (1949) előtt fejezte be tanulmányait. Iskolai karrierjüket tehát a háború előtti években uralkodó, osztályalapon erősen szelektív rendszer alakította. A második kohorsz tagjai (1921–1930) is a régi rendszerben tanultak, de néhányan a sztálinista elitek uralma alatt fejezték be tanulmányaikat.

A többi kohorsz a szocialista rendszer fejlődésének különböző fázisait képviseli. Például a harmadik kohorsz tagjai (1931–40) 1937 körül kerültek elemi iskolába. Mire tanulmányaik végére jutottak, a szocialista rezsim teljesen átalakította az oktatási rendszert és demokratizálta a közép- és felsőszintű oktatási esélyeket. Ez a csoport találkozott elsőként a szocialista oktatási rendszerrel, tehát rájuk volt valószínűleg a legnagyobb hatása az egalitáriánus reformoknak.

A negyedik kohorsz tagjai (1941–50) a szocialista fejlődés „második szakaszában” nagykorúsodtak.⁶ Ekkorra már sok egalitáriánus koncepció lett a múlté (lásd pl. Sz. Szelényi 1987: 560) és láthatóvá vált az egyenlőtlenségek bizonyos szerkezete (Ossowski 1963: 115; Bauman 1974: 140–147; Nove 1983: 307–310; I. Szelényi 1983: 43–84). Ha igazuk van az „új osztály” teoretikusainak, amikor azt állítják, hogy a fejlett szocializmus a családi kapcsolatok újjáéledését hozza magával, akkor bizonyára ebben a kohorszban kellene fellelnünk a változás jeleit.

Végül az utolsó csoport (1951–60) a szocialista fejlődés „harmadik szakaszát” képviseli. E csoport tagjai már nem részesültek a kvóta-rendszer előnyeiből. Sőt, az

iskolázási lehetőségek új sorompóiba ütköztek, melyek a piacgazdaság (újra) bevezetésével keletkeztek (Kolosi 1986: 21–24).

Az 1. táblázat utolsó három adata a társadalmi háttér mérését szolgálja. Az apa iskolai végzettsége (tanulmányi években kifejezve) azért került a modellbe, hogy ellenőrizzük az „új osztály” teoretikusainak azt az állítását, miszerint a fejlett szocializmusban a szülő iskolázottsága fontos meghatározója a tanulási lehetőségeknek (Bourdieu—Passeron 1977; Konrád—Szelényi 1979; Gouldner 1979). Az apa foglalkozását azért vettük be, hogy lássuk, van-e hatása az osztálykülönbségeknek az oktatási rendszerre.⁷ Végül, az apa aktivitás/inaktivitás mutatója azért szerepel, hogy az apa foglalkozásánál hiányzó adatok miatti esetszámvesztéséget ellensúlyozzuk.⁸

Metodológia

A jelen tanulmány további része két fejezetre tagolódik. Először megvizsgáljuk a kohorszok közötti különbségeket az elmúlt ötven év iskolázottságának megoszlásában. Elsőnek a férfiak és nők átlagos iskolai végzettségének hosszú távú tendenciáit vesszük szemügyre. Azután megnézzük, hogyan különböznek egymástól a kohorszok a tanulmányi szakaszok aránya szerint.

A második részben egy többváltozós modell segítségével megvizsgáljuk az oktatás elosztásának változásait. Az oktatásszociológia jól bevált hagyományát követve (lásd pl. Duncan 1967; Sewell—Shah 1967; Garnier—Hout 1976; Hauser—Featherman 1976), legkisebb négyzetes regressziót használunk annak felmérésére, hogyan befolyásolja a társadalmi háttér az tanulással töltött évek számát. Ezután szakaszokra bontjuk a tanulási folyamatot, és logisztikus regressziót használunk annak megállapítására, hogyan változnak a továbbtanulási döntések a társadalmi háttér hatására.

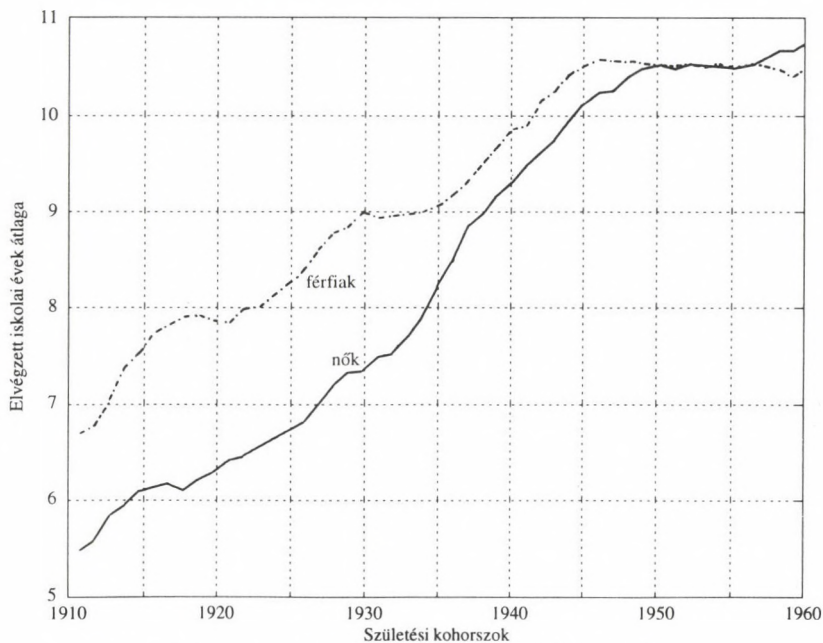
Eredmények

Időbeni változások a tanulási lehetőségek szerkezetében

Az 1. ábra azt mutatja, hogy milyen kohorsz-közi variációk vannak a férfiak és nők átlagos iskolázottságában. A görbék az egyéves születési kohorszok öt éves mozgó átlagán alapulnak. A vízszintes tengely a születési évet jelzi, a függőleges a születési kohorsz átlag iskolai végzettségét mutatja.

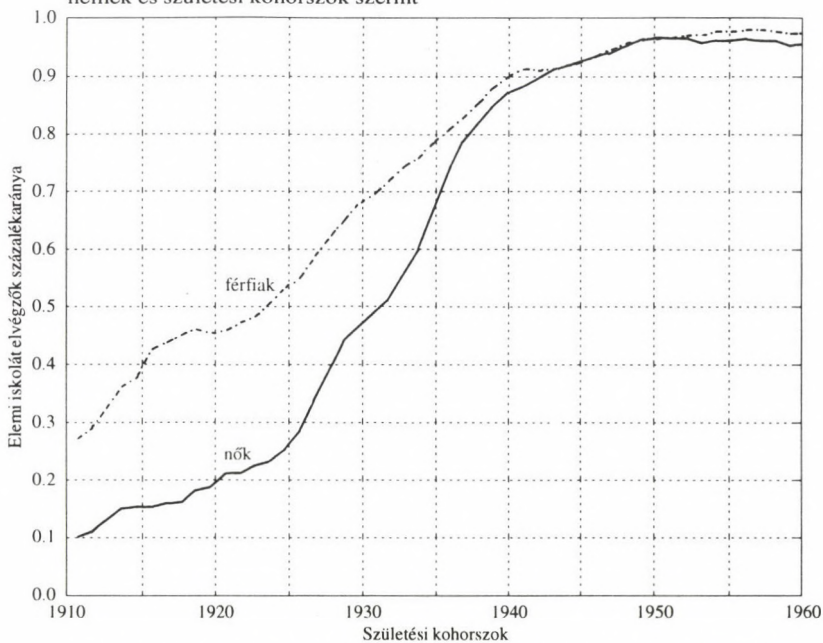
Több tendencia érdemel itt figyelmet. A legkirívóbb azonban mindenképpen az 1911 és 1945 között születettek átlag iskolázottsági szintjének erőteljes növekedése. Ez lényegében azt jelenti, hogy a tömegoktatás expanziója jóval a szocializmusra történt áttérés előtt megkezdődött. Tehát a szocialista reformok bevezetése nem lehetett a tanulási lehetőségek változásának egyetlen forrása.

1. ábra: Elvégzett iskolai évek átlaga nemek és születési kohorszok szerint



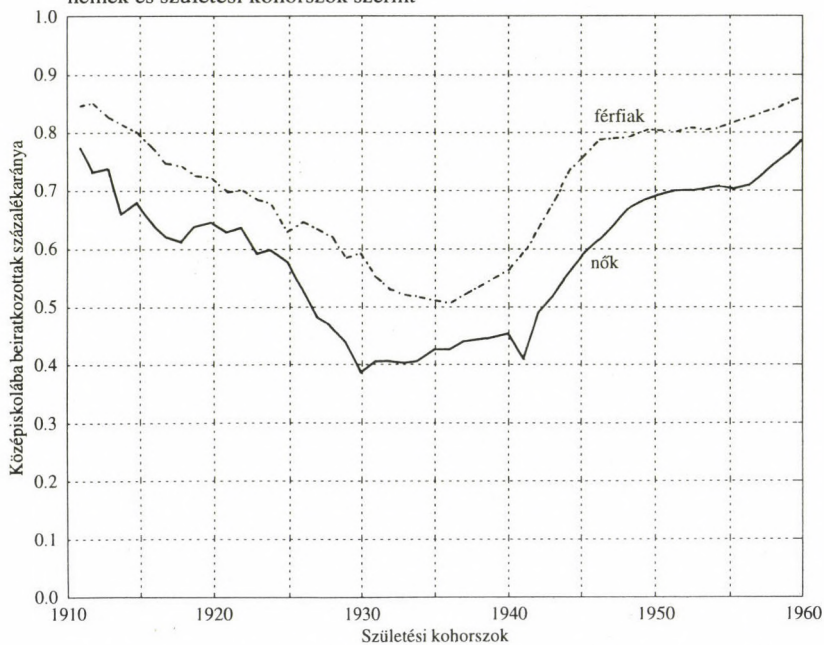
Jegyzet: A görbék az egyéves születési kohorszok öt éves mozgó átlagát mutatják.

2. ábra: Az elemi iskolát elvégzők százalékaránya nemek és születési kohorszok szerint



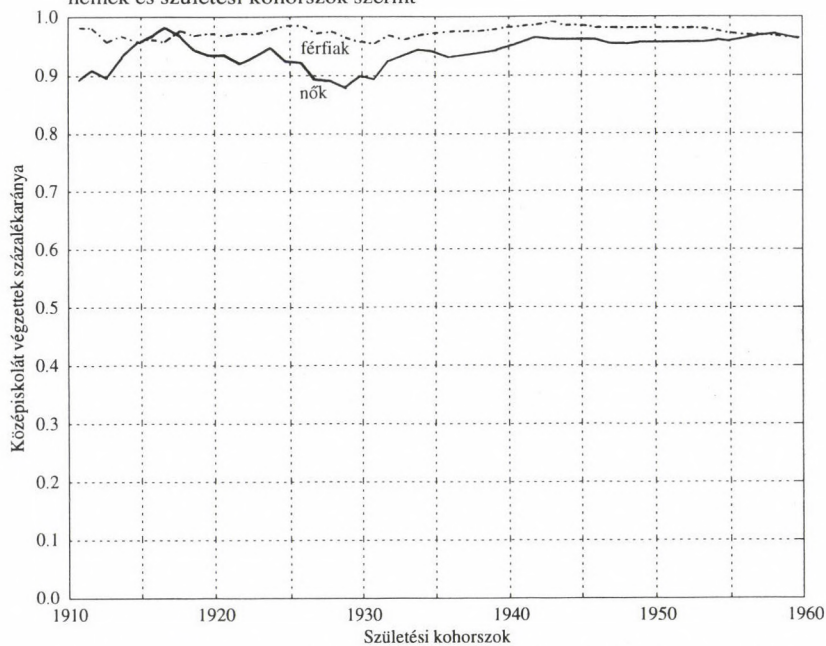
Jegyzet: A görbék az egyéves születési kohorszok öt éves mozgó átlagának százalékarányát mutatják.

3. ábra: A középiskolába beiratkozottak százalékaránya
nemek és születési kohorszok szerint



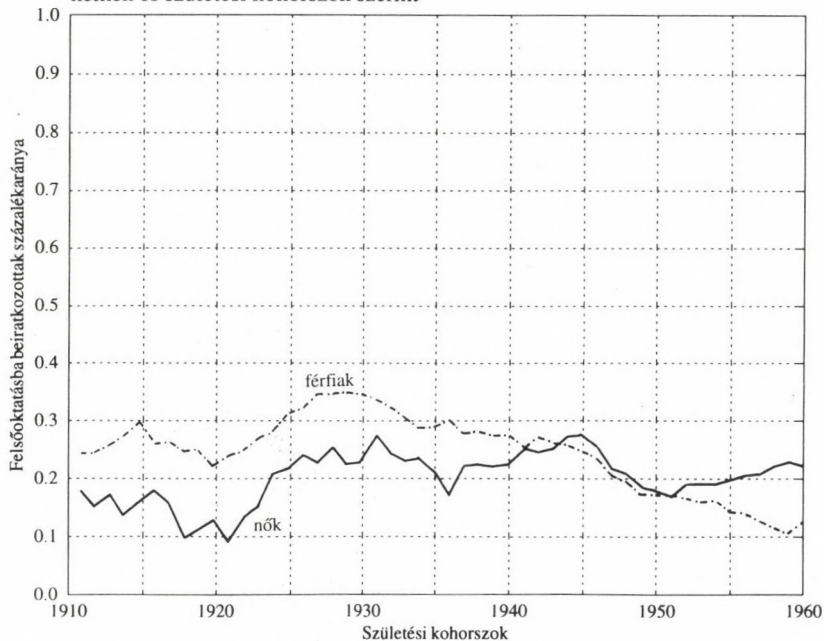
Jegyzet: A görbék az egyéves születési kohorszok öt éves mozgó átlagának százalékarányait mutatják.

4. ábra: A középiskolát elvégzők százalékaránya
nemek és születési kohorszok szerint



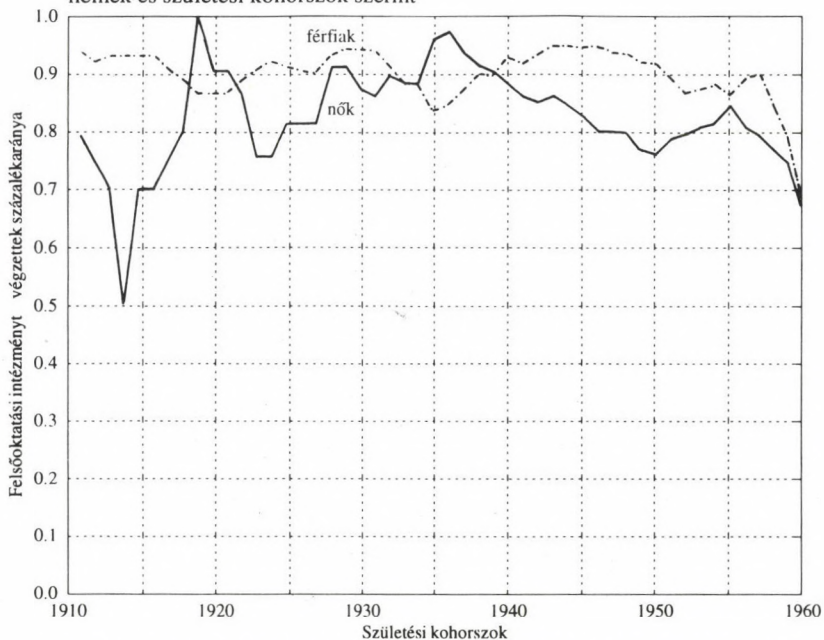
Jegyzet: A görbék az egyéves születési kohorszok öt éves mozgó átlagának százalékarányát mutatják.

5. ábra: A felsőoktatásba beiratkozottak százalékaránya
nemek és születési kohorszok szerint



Jegyzet: A görbék az egyéves születési kohorszok öt éves mozgó átlagának százalékarányait mutatják.

6. ábra: A felsőoktatási intézményt elvégzők százalékaránya
nemek és születési kohorszok szerint



Jegyzet: A görbék az egyéves születési kohorszok öt éves mozgó átlagának százalékarányát mutatják.

A másik itt megfigyelhető változás az, hogy a férfiak és a nők iskolai végzettsége milyen feltűnő módon konvergál. Ez a konvergencia a harmincas években születettekkel kezdődik, ami mögött talán az rejlik, hogy a háborús gazdaságban nagy kereslet volt iskolázott nők iránt (lásd pl. Koncz 1984: 427). Ugyanakkor a nők részvétele az aktív keresők között a háború után is tovább növekedett (Sz. Szelényi 1988, 1992; Rueschemeyer—Szelényi 1989), tehát nem meglepő az iskolázottak körének ehhez kapcsolódó bővülése a háború után.

Az elemi iskolát végzett nők és férfiak arányának időbeli változásait mutatja a 2. ábra. Mint a görbék jelzik, az e kategóriába tartozók arányának lényeges növekedése megelőzte a szocializmusra való áttérést. Sőt a végzettségi arányok nemek közötti különbsége is már a második világháború előtt kezdett csökkenni. Ezek a tények is azt a korábbi következtetésünket támasztják alá, hogy önmagukban a szocialista reformok nem eredményezhették volna az iskolázási lehetőségek megfigyelhető expanzióját.

Áttérve a középiskolai végzettségre (lásd a 3. ábrát), eredményeink olyan görbét rajzolnak ki, amely összetett magyarázatra szorul. A középiskolások nemek szerinti különbségét nem nehéz magyarázni: tény, hogy ezen az oktatási szinten a férfiak nőkkal szembeni előnye viszonylag változatlan maradt az elmúlt ötven évben.⁹ Sokkal nehezebb megmagyarázni viszont a középiskolába lépők számának drámai csökkenését az 1911 és 1935 között születettek körében.

Az ábrán látható U-alakú görbe lényeges mértékben annak tudható be, hogy igen gyorsan növekedett a háború előtti években az elemi iskolát végzettek aránya. Amint egyre többen végeztek el az elemi, potenciálisan nőtt a középiskolás jelentkezők tábora. Minthogy azonban ez a változás anélkül zajlott le, hogy a középiskolát végzők abszolút számában megfelelő növekedés történt volna, csökken az évek folyamán az elemi után középiskolát végzettek százalékos aránya. Az idősor csak akkor fordul vissza, amikor a tömegoktatás kiterjed a középiskola szintjére is, a megnövekedett igények kielégítésére új iskolákat építenek.

Figyelembe véve, hogy így módon változott az évek során a középiskolába jelentkezők aránya, meglepő, hogy a középiskolát végzettek százalékaránya nagyjából változatlan. Mint a 4. ábra mutatja, az elmúlt ötven évben a férfiak és nők 80–90 százaléka végezte el a középiskolát. Ebből az következik, hogy az oktatás középső szintjén a fő akadályt a bejutás jelenti. Ha valaki bejutott, majdnem biztos, hogy el is végzi.

Végül, a felsőszintű oktatásban részesülők arányának időbeni változásait mutatjuk be az 5. ábrán. Mint látható, a férfiak részvételét jelző görbe egyértelműen csökkenést mutat, aminek a fő oka talán a második gazdaságban megjelenő jövedelmező fizikai munka lehetősége (lásd Andorka—Harcza—Kulcsár 1986). Ezek az állások természetesen nők számára nem állnak rendelkezésre (lásd Rueschemeyer—Szelényi 1989), és valószínűleg ezért nem követi a görbéjük a férfiakét. Idősoruk ehelyett tendencia nélkül fluktuál, és összességében sem igen mutat arra, hogy változna részvételi arányuk a felsőoktatásban.

A 6. ábrán láthatjuk 1911-től kezdődően a felsőoktatási intézményt végzett diákok százalékarányát. Mint a görbékben kitűnik, mind a férfiak, mind a nők vonala ingadozik

az idő függvényében. De mivel a csúcsok és völgyek mérsékeltek és nem is rajzolnak ki semmilyen következetes kontúrt, arra a következtetésre kell jutnunk, hogy a felsőfokú iskolát végzettek kohorszok közötti aránya az elmúlt ötven év során viszonylag változatlan maradt.

A társadalmi háttér hatása az iskolai végzettségre

Hogy teljes képet kapjunk a magyarországi tanulási lehetőségek fejlődéséről, az iskolázás időbeni megoszlása mellett szemügyre kell venni az iskolázás folyamatában lejátszódott változásokat is. A 2. táblázaton látható a társadalmi háttér hatása a férfiak és nők legmagasabb iskolai végzettségére. Minden oszlop a TMÉ vizsgálat alapján készített regresszió eredményeit mutatja, és mindegyik sor az egyenlet egy változójára vonatkozik.

2. táblázat

A társadalmi háttér hatása a legmagasabb iskolai végzettségre 1911 és 1960 között született férfiaknál és nőknél

Változó	Férfi	Nő
Fő hatás		
Apa végzettsége	0,421* (,024)	0,293* (,018)
Apa foglalkozása	0,035* (,008)	0,033* (,006)
Apa inaktív/aktív	0,252 (,257)	-0,485* (,214)
Kohorsz 1921–1930	1,003* (,335)	1,470* (,250)
Kohorsz 1931–1940	2,406* (,335)	2,026* (,256)
Kohorsz 1941–1950	3,116* (,307)	3,528* (,233)
Kohorsz 1951–1960	3,714* (,306)	4,203* (,232)
Interaktív hatások		
Apa végzettsége a következő kohorszok szerint:		
1921–1930	0,025 (,031)	-0,016 (,024)
1931–1940	0,002 (,031)	0,103* (,024)
1941–1950	-0,085* (,030)	0,052* (,023)
1951–1960	-0,164* (,030)	0,015 (,024)

Változó	Férfi	Nő
Apa foglalkozása az alábbi kohorszok szerint:		
1921–1930	–0,011 (,010)	–0,018* (,007)
1931–1940	–0,024* (,010)	–0,011 (,007)
1941–1950	–0,007 (,010)	–0,007 (,007)
1951–1960	–0,015 (,010)	–0,016* (,007)
Apa aktív/inaktív státusa a kohorszok szerint:		
1921–1930	0,545 (,360)	0,743* (,307)
1931–1940	–0,089 (,361)	0,750* (,312)
1941–1950	–0,037 (,362)	0,308 (,315)
1951–1960	–1,116* (,439)	0,526 (,348)
Konstans	4,197* (,658)	3,418* (,192)
R négyzet	0,294	0,443
Mintanagyság	11.800	13.029

Megjegyzés: Az adatok az OLS regresszió paraméter becslései (standard hiba). Mindegyik modellben a függő változó a megkérdezett által elvégzett legmagasabb iskolai év. A kategoriális változók a következők: Apa aktív/inaktív volta (*aktív*; *nem aktív*), születési kohorsz (1911–1920, 1921–1930, 1931–1940, 1941–1950, 1951–1960). Mindegyik esetben a zárójelben elsőnek említett kategória szolgáltatta a kontrollcsoportot. A csillaggal jelzett becslések .05 valószínűségi szint mellett szignifikánsak.

Érdekes részletesebben is megnézni ezeknek a modelleknek az együttthatóit. Az apa végzettségére és foglalkozására utaló koefficiensek azt mutatják, hogy erős és szignifikáns a „társadalmi háttér” hatása. De ellentétben az USA-val, ahol ezek a hatások bizonyítottan változatlanok a születési kohorszokban (Hauser—Featherman 1976: 109; Mare 1981: 77), itt arra mutató jeleket találunk, hogy hatásuk csökken. A férfiak tekintetében modelljeink összhangban vannak azzal a tétellel, hogy a szocialista oktatási reformok sikeresen demokratizálták a tanulási esélyeket. Azért ez a konklúzió nem túl meggyőző, hiszen a nők esetében modelljeink azt jelzik, hogy bár csökkent az apa foglalkozásának hatása, nőtt az apa végzettségének befolyása.

A társadalmi háttér hatása a továbbtanulási döntésre

Hogy ezt a talányt megpróbáljuk megfejteni, rátérünk a tanulmányok folytatására vonatkozó döntésekre. Az utolsó táblázatok a kohorszok közötti eltéréseket mutatják a társadalmi háttérnek az öt tanulási szakaszra gyakorolt hatása tekintetében. Érdeemes a vizsgálgódot a 3. táblázattal kezdeni, amely a férfiak adatait tartalmazza.

3. táblázat

A társadalmi háttér hatása a továbbtanulási szándékra 1911 és 1960 között született férfiak esetében

Változó	Iskolázási szakaszok				
	elemi- végzett	közép- iskolát végzett	közép- iskolát kezdet	felsőfokú iskolát végzett	felsőfokú iskolát kezdet
A. Fő hatás					
Apa végzettsége	0,229 (,021)	0,170* (,036)	0,006 (,091)	0,136* (,035)	-0,044 (,087)
Apa foglalkozása	0,007 (,007)	-0,016 (,011)	0,015 (,038)	0,034* (,014)	0,044 (,039)
Apa aktív/inaktív	0,146 (,214)	-0,027 (,381)	-1,097 (,865)	0,838 (,452)	-1,249 (,852)
Kohorszok:					
1921–1930	0,756* (,278)	-1,675* (,453)	0,049 (1,461)	1,083 (,547)	1,442 (1,435)
1931–1940	1,784* (,310)	-1,995* (,424)	-0,327 (1,459)	1,230 (,533)	0,398 (1,401)
1941–1950	1,651* (,378)	-1,435* (,410)	1,160 (1,360)	-0,102 (,504)	1,435 (1,397)
1951–1960	2,943* (,464)	-1,221* (,418)	0,459 (1,275)	-1,260 (,517)	0,747 (1,360)
B. Interaktív hatások					
1. Apa végzettsége a kohorszok szerint:					
1921–1930	-0,024 (,027)	0,071 (,043)	0,057 (,118)	-0,046 (,042)	0,104 (,113)
1931–1940	0,066 (,034)	0,019 (,040)	0,236 (,126)	-0,014 (,041)	0,079 (,107)
1941–1950	0,234* (,050)	0,057 (,040)	0,000 (,115)	0,043 (,040)	0,060 (,112)
1951–1960	0,154* (,056)	0,018 (,041)	0,171 (,102)	0,092 (,043)	0,052 (,114)
2. Apa foglalkozása a kohorszok szerint:					
1921–1930	0,001 (,008)	0,021 (,013)	-0,016 (,046)	-0,012 (,016)	-0,057 (,045)
1931–1940	-0,005 (,009)	0,024 (,013)	-0,030 (,044)	-0,025 (,016)	-0,030 (,045)
1941–1950	0,018 (,012)	0,027* (,012)	-0,016 (,043)	-0,015 (,015)	-0,038 (,044)
1951–1960	0,008 (,015)	0,038* (,013)	-0,047 (,040)	-0,017 (,015)	-0,041 (,044)

Változó	Iskolázási szakaszok				
	elemi- végzett	közép- iskolát végzett	közép- iskolát kezdet	felsőfokú iskolát végzett	felsőfokú iskolát kezdet
3. Apa aktív/inaktív státusa a kohorszok szerint:					
1921–1930	0,274 (,288)	0,383 (,471)	5,829 (6,213)	–0,274 (,580)	2,253 (1,684)
1931–1940	0,041 (,307)	0,584 (,447)	1,105 (1,176)	–0,318 (,567)	7,340 (10,340)
1941–1950	0,495 (,387)	0,296 (,440)	4,937 (4,613)	–0,061 (,560)	6,874 (10,340)
1951–1960	–0,689 (,466)	0,223 (,503)	2,109 (1,559)	0,024 (,755)	7,652 (21,050)
Konstans	–1,848* (,222)	0,764* (,380)	3,225* (1,198)	–3,312* (,465)	0,899 (1,218)
Valószínűségi arány teszt statisztika (L^2)	8811	9434	1095	5433	700
Szabadságfok	11780	8855	5979	5859	1130
Mintanagyság	11800	8875	5999	5879	1150

Megjegyzés: Az adatok a logisztikus regresszióból adódó maximális valószínűségű paraméter becslések (standard hiba). Mindegyik modellben a függő változó a továbbtanulás logisztikus „odds”-a, ha az előző szakaszt sikeresen elvégezte valaki. A kategoriális változók a következők: Apa aktív/inaktív státusa (*kereső, nem kereső*), születési kohorsz (1911–1920, 1921–1930, 1931–1940, 1941–1950, 1951–1960). Mindegyik esetben a zárójelben levő első kategória szolgál kontrollcsoportként. A csillaggal jelzett becslések 0,05 valószínűségi szint mellett szignifikánsak.

A korábbiakban megfigyeltekkel ellentétben itt azt tapasztaljuk, hogy az apa végzettségének hatása vagy változatlan (lásd B1 pont, 2. és 4. oszlop), vagy az évek során nőtt (lásd B1 pont, 1. oszlop). Az apa foglalkozásának hatása is hasonló mintát követ (lásd A pont, 1. oszlop), de azokban az oktatási szakaszokban, amelyekben e hatás erős és szignifikáns, vagy változatlan maradt (pl. B2 pont, 4. oszlop), vagy a születési csoportokkal nőtt (B2 pont, 2. oszlop).

Arra is érdemes figyelni, hogy a társadalmi háttér hatása elsősorban három szakaszhatáron érvényesül az iskolázási folyamatban. Befolyásolja a férfiaknál az elemi iskola elvégzését, valamint a középiskolai és felsőszintű továbbtanulásukat. Meglepő módon azonban azzal nincs összefüggésben, hogy a középiskolát befejezik-e vagy a felsőoktatásban diplomát szereznek-e. Mindent egybevetve megállapítható, hogy eredményeink szerint az egyenlőtlenség aszkriptív alapjai az intézménybe lépéskor érvényesülnek a magyar oktatási rendszerben, akik azonban bizonyos szintű iskolába bejutottak, gyakorlatilag mind elvégzik (lásd 4. és 6. ábrát).

A női minta becslései hasonló vonalat követnek. A 4. táblázatból kiderül, hogy a nőknek a magyar oktatási rendszer három fő kapuján kell átjutniuk, és mindhárom kapunál erős és szignifikáns a „társadalmi háttér” hatása. Amikor azonban bekerültek, megszűnik ez a hatás, és szinte minden nő elvégzi az adott iskolát.

Amikor a társadalmi eredetnek a nők továbbtanulási döntéseire gyakorolt hatását vesszük szemügyre, arra nézve találunk némi bizonyítékot, hogy az elmúlt ötven évben valamivel szorosabbá vált a kapcsolat osztályhovatartozás és képzettség között. Adataink ugyanakkor arra mutató jeleket is tartalmaznak, hogy az apa foglalkozása kevésbé befolyásolja, hogy a nők elvégzik-e az elemi iskolát (lásd B2 pont, 1. oszlop) és képesek-e középiskolába menni (lásd B2 pont, 2. oszlop). Ugyanebben a modellben azonban arra is találunk utalást, hogy nő az apa végzettségének hatása (lásd B1 pont, 1. oszlop, és B1 pont 2. oszlop). Ezek az adatok azt az állítást támasztják alá, hogy a posztindusztriális társadalmakba való átmenet csökkenti a gazdasági tőkének (itt az apa foglalkozásával jelölve), és következképpen növeli a kulturális tőkének (itt az apa képzettségével jelölve) a társadalmi egyenlőtlenségek megoszlására gyakorolt hatását.¹⁰

4. táblázat

A társadalmi háttér hatása a továbbtanulási szándéokra 1911 és 1960 között született nők esetében

Változó	Iskolázási szakaszok				
	elemi végzett	közép- iskolát végzett	közép- iskolát kezdt	felsőfokú iskolát végzett	felsőfokú iskolát kezdt
A) Fő hatás					
Apa végzettsége	0,280*	0,275*	-0,033	0,294*	0,048
	(,021)	(,031)	(,082)	(,096)	(,539)
Apa foglalkozása	0,034*	-0,038*	0,024	-0,018	0,072
	(,007)	(,009)	(,028)	(,023)	(,083)
Apa aktív/inaktív	-0,023	-0,123	-1,441	1,205	3,626
	(,320)	(,481)	(,785)	(,916)	(9,157)
Kohorszok:					
1921-1930	2,401*	2,565*	0,828	2,644	0,684
	(,317)	(,419)	(1,150)	(1,010)	(5,289)
1931-1940	3,992*	4,248*	0,091	0,703	3,484
	(,324)	(,416)	(1,152)	(,985)	(5,230)
1941-1950	4,690*	4,805*	0,442	-1,113	1,472
	(,389)	(,487)	(1,087)	(,939)	(5,117)
1951-1960	5,110*	4,750*	0,731	0,829	0,561
	(,422)	(,524)	(1,082)	(,937)	(5,171)
B) Interaktív hatások					
1. Apa végzettsége a kohorszok szerint:					
1921-1930	-0,090*	-0,116*	0,061	-0,198	-0,066
	(,026)	(,038)	(,098)	(,103)	(,549)
1931-1940	-0,044	-0,079	0,081	-0,181	-0,064
	(,029)	(,040)	(,096)	(,100)	(,544)
1941-1950	0,204	0,182*	0,115	-0,158	0,001
	(,049)	(,061)	(,093)	(,098)	(,541)
1951-1960	0,157*	0,184*	0,109	-0,150	-0,006
	(,050)	(,064)	(,094)	(,098)	(,541)

Változó	elemi- végzett	Iskolázási szakaszok			
		közép- iskolát végzett	közép- iskolát kezdett	felsőfokú iskolát végzett	felsőfokú iskolát kezdett
2. Apa foglalkozása a kohorszok szerint:					
1921–1930	-0,023* (,008)	0,025* (,011)	-0,045 (,032)	-0,007 (,026)	-0,028 (,089)
1931–1940	-0,025* (,008)	-0,030* (,011)	-0,016 (,032)	0,058* (,024)	-0,089 (,085)
1941–1950	-0,026* (,010)	-0,030* (,012)	-0,020 (,030)	0,038 (,023)	-0,070 (,084)
1951–1960	-0,025* (,012)	-0,022* (,014)	-0,023 (,030)	0,037 (,023)	-0,051 (,084)
3. Apa aktív/inaktív státusa a kohorszok szerint:					
1921–1930	0,393 (,382)	0,070 (,583)	6,390 (5,264)	-1,651 (1,171)	0,974 (13,100)
1931–1940	0,258 (,381)	-0,042 (,563)	2,138 (1,273)	-1,594 (1,091)	0,289 (11,900)
1941–1950	0,528 (,442)	-0,094 (,622)	1,038 (1,011)	-1,049 (1,026)	-3,955 (9,209)
1951–1960	-0,261 (,470)	0,371 (,666)	1,517 (1,133)	0,704 (,991)	-4,532 (9,180)
Konstans	-4,627* (,276)	-4,775* (,359)	2,037* (1,002)	-4,321* (,914)	-0,509 (5,154)
Valószínűségi arány teszt statisztika (L^2)	9604	5807	1579	4047	748
Szabadságfok	13009	8064	4487	4276	825
Mintanagyság	13029	8084	4507	4296	845

Megjegyzés: Az adatok a logisztikus regresszióból adódó maximális valószínűségű paraméter becslések (standard hiba). Mindegyik modellben a függő változó a továbbtanulás logisztikus „odds”-a, ha az előző szakaszt sikeresen elvégezte valaki. A kategoriális változók a következők: Apa aktív/inaktív státusa (kereső, nem kereső), születési kohorsz (1911–1920, 1921–1930, 1931–1940, 1941–1950, 1951–1960). Mindegyik esetben a zárójelben levő első kategória szolgál kontrollcsoportként. A csillaggal jelzett becslések 0,05 valószínűségi szint mellett szignifikánsak.

Véggövetkeztetések

Befolyásolták-e a szocialista reformok a magyar oktatási rendszert? És ha igen, a kívánt irányban-e? Erre a két kérdésre kerestünk választ elemzéseinkben.

A kapott eredményekből kitűnik, hogy a tanulási lehetőségek szerkezetében forradalmi változások történtek az elmúlt ötven évben. Mint azonban kimutattuk, ezek a változások egy következetes fejlődési mintát követtek. Például, a tömegoktatás terjedése (1. ábra) teljesen egyenesvonalúan történt, bár a nők iskolai végzettségének szintje valamivel gyorsabban emelkedett, mint a férfiaké. Ebből következik, hogy Sorokin „tendenciátlan ingadozás” modellje nem használható adataink jellemzésére. Ehelyett, úgy tűnik, van egy, legalább néhány görbében jelentkező, tisztán monoton összetevő.

A tömegoktatás kiszélesedésének okát keresve (2. és 3. ábra) azt találtuk, hogy a „szocialista reformra” hivatkozás legjobb esetben is csak részben magyarázza a megfigyelt trendeket. A születési csoportok elemzéseinél kiderült, hogy az iskolázás „kezdeti” periódusa a szocializmust megelőző évekre tehető, sőt a bővülés 1911-ben kezdődik. Következésképpen a megfigyelt változások összetett magyarázatára van szükség, mely egyesíti a „szocialista reform” hatását az iparosodásra és társadalmi modernizálásra való hivatkozásokkal.

Még bizarrabb a kép, ha az iskolai végzettség formális modelljeit vesszük szemügyre. Ezekben az elemzésekben nem bukkantunk semmi jelre, mely a társadalmi háttér hatásának egyenletes csökkenésére utalna, ahogy azt az iparosodás tézise előre vetítette. Nem találtunk azonban semmilyen küszöbhatást sem, amit a szocialista reform mellett érvelők jósoltak. Sőt, az iskolázási szakaszok némelyikében éppen ellenkező tendenciát tapasztaltunk, mint amit a szocialista reformoknak kellett volna kiváltaniuk. Ha valamivel, akkor az „új osztály” elméletekkel tartanak eredményeink némi kapcsolatot, melyek az oktatási szférában is újjáéledő egyenlőtlenségekkel számolnak.

Marad a nyugtalanító kérdés: hogy lehet, hogy húsz év osztályalapú kvóta-rendszere ilyen kevés eredményre vezetett? Modelljeink leíró jellegűek lévén, csak feltételezéseink lehetnek azokról a mechanizmusokról, melyek a kvóta-rendszert esetleg aláásták. Az egyik lehetséges magyarázat az, hogy túl korán törölték el a kvótákat ahhoz, hogy tartós hatást gyakorolhassanak az iskolázási lehetőségekre. Eleinte valószínű, hogy növelték a munkás származású gyerekek arányát a közép- és felsőbb szintű iskolákban, de mivel alig két évtized múltán feladták a kvóta-rendszert, a társadalmi elit gyerekei visszatérhettek az iskolába, hogy képzésükben a kiesést pótolják. Következésképpen, a kvóta-rendszer lehet, hogy késedelmet okozott a társadalmi elit iskolázásában, de ezek a lemaradások nem állandósultak.

Bár lehet, hogy ez a magyarázat is igaz, gyanítható, hogy nem teljes. Feltevésünk szerint már akkor aláaknázták a kvóta-rendszert, mikor még élt. Néhány esetben egyszerű lepenézéssel ellensúlyozták a kvóta-rendszer hatását. Kirívó példa erre annak az adjunktusnak az esete, aki hálapénzt kapott a diákoktól, ha garantálta a felvételi vizsgán való megfelelést (lásd Szelényi—Aschaffenburg, előkészületben). Leggyakrabban azonban a pénzes és megfelelő kapcsolatokkal rendelkező szülők úgy próbálták gyermeküknek helyet biztosítani az oktatási rendszerben, hogy politikusokat, hivatalnokokat, tanárokat kentek meg (Fizsman 1986). Arra is vannak adatok, hogy legalább a szülők egy része úgy próbált gyermekének felvételt biztosítani, hogy saját társadalmi helyzetét hamisan jelölte a felvételi kérelmében.¹¹

Azt jelenti-e ez, hogy a rég fennálló egyenlőtlenségek eloszlatására született kvóták szükségszerűen megbuknak? Ha csak az amerikai oktatási politika példáját vesszük, azonnal látjuk, hogy nem erről van szó. Elég bizonyíték gyűlt már össze arra nézve, hogy a kisebbségeknek az iskolában és a munkaerőben való képviseletének növelésére irányuló politikák beválnak (Fraleigh 1984; Beller 1984; Leonard 1984; Grusky—DiPrete 1990). Az oktatási reformok hatástalanságának okát kutatva, elég arra utalni, hogy a magyar társadalmi rendszert alapvetően áthatották a megvesztegetés, a protekciózás

és a bomlasztás egyéb formái (Kornai 1986; Stark 1986). Nem meglepő tehát, hogy ezek az illegális vagy kvázi-legális tevékenységek az oktatás terén is megjelentek. Az egyenlőséget célzó radikális reformok kudarca tehát inkább ennek az ellenséges „bomlasztási kultúrának” tudható be, semmint az állami támogatású reformok erendendő bizonytalanságának.

Jegyzetek

- * A kutatást a Stanfordi Egyetem Humán- és Reáltudományok Iskolája 1990-91-es Annenberg ösztöndíja a stanfordi család-, gyermek- és ifjúságkutató központ ösztöndíja, és a Hoover Intézet VIII. szintű posztdoktorális kutatási ösztöndíja támogatta. A számításokat GLIM 3.77, Lotus 1-2-3 (release 2.0) és SPSS* (release 4.0) programokkal végeztük IBM 4381 és IBM PC-AT számítógépeken. Munkánkat észrevételeikkel segítették: Andorka Rudolf, Diane Burton, Carol Conell, Ivan Fukumoto, David Grusky, Michael T. Hannan, Julie Elworth, Jonathan Kelley, Richard Scott, Suzanne Shanahan, Yossi Shavit, Mark Schuman, Szelényi Iván, Stephen Van Rompaey, Marc Ventresca és a *Szociológiai Szemle* egy névtelen kommentátora. A tanulmányban a szerzők a saját álláspontjukat fejtik ki.
- ¹ Az oktatás kiemelés arra való hivatkozással történt, hogy a szocialista rezsim az iskolákon keresztül tudná a legközvetlenebbül megváltoztani az egyenlőtlenségek rendszerét. Ahogy az egyik szerző összefoglalta: „Ahhoz, hogy a jövőben kialakuljanak a szocialista társadalmi viszonyok, beleértve a munkamegosztás, a hatalmi viszonyok és a legáltalánosabb értelemben vett életviszonyok fokozatos átalakítását, arra van szükség, hogy alapvető változásokat idézzünk elő a tudás társadalmi megoszlásában. A legfontosabb társadalmi intézmény, amely ezt a célt szolgálja, az iskolai rendszer” (Ferge 1979: 26).
- ² Külön szervet hozott létre a magyar kormány ebben az időszakban az iskolai felvétel intézésére. Felsőbb iskolába lépés előtt ez a szerv minden jelentkezőtől tájékoztatást kért társadalmi háttérükről. Bizonyos családokból származók (régi úri osztály, polgárság, magasszintű szakértelmiség gyerekei) kérelmét x-szel jelölték (ikszesek): őket utasították el legvalószínűbben a kvóta-rendszer miatt. Másrészt a munkás- és parasztszármazású gyerekeket közvetlenül kiemelte a támogató politika. Külön erőfeszítéseket tettek azok beiskolázására, akiket a párt vezető pozíciókra kiszemelt (lásd Simkus—Andorka 1982: 473).
- ³ Köszönjük Michael T. Hannannek, hogy felhívta figyelmünket: húsz év hosszú idő egy társadalmi reform életében.
- ⁴ A változók kódolására vonatkozó részleteket az elsőként jelölt szerző bármikor rendelkezésre bocsátja.
- ⁵ A szakaszok meghatározásakor figyelembe vettük, hogy a képzési idő intézményenként változó (lásd 1. ábra). A hároméves szakmunkásképzőt végzeteket ezért úgy tekintettük, mint akik középiskolát végeztek, mivel ezekben az iskolákban a tanulmányi idő három év. Azok ellenben, akik csak három évet végeztek a gimnáziumban, ahol négy éves a képzés, nem a középiskolát végzetek között szerepelnek, hanem azok között, akik elkezdtek.
- ⁶ A forradalmi fejlődés első és második fázisa közti megkülönböztetéshez lásd Kelley—Klein 1986: 211–218.
- ⁷ Az apa foglalkozását bevette Treiman (1977) a nemzetközi presztízs-skálába. A magyar foglalkozási kategóriák rendszerének (FEOR) a presztízs-skálába való beépítéséről részletekkel szolgálhat az elsőnek jelzett szerző.
- ⁸ Minden inaktív apát a presztízs-pontszám átlagához soroltunk a korlátozott mintában. Emiatt azonban az összes modellben szerepeltetni kellett az apa inaktivitása/aktivitása mutatót.
- ⁹ A nemek közötti egyenlőtlenségre Magyarországon lásd Turgonyi—Ferge 1969, Ferge 1979, Koncz 1982 és Olajos 1983.
- ¹⁰ Ezek az eredmények voltaképpen ellentmondanak a Simkus—Andorka-féle ortodoxiának (1982). Hangsúlyozni kívánjuk azonban, hogy a két eredmény nem vethető közvetlenül össze, mert a mi folytonossági-arány modelljeink meghatározásában eltérések vannak. Simkusszal és Andorkával ellentétben

nem vizsgáljuk az iskolai végzettség földrajzi különbségeit. Ezenkívül bevettük az apa végzettségét is a társadalmi háttér mérésébe.

¹¹Például egy evangélikus lelkész két gyermekét azért vették fel a Rákóczi Gimnáziumba, a munkásosztály gyermekeinek tanítására elkötelezett magas színvonalú gimnáziumba, mert felvételi kérelmükre azt írták, apjuk fizikai dolgozó.

Bibliográfia

- Andorka, Rudolf—István, Harcsa—Rózsa, Kulcsár 1986. *Changes of Social Mobility in Hungary, 1973–1983*. Paper Presented at the Bi-annual Meeting of Research Committee 28 (Social Stratification) of the International Sociological Association, Rome (Italy), April 1986.
- Andorka, Rudolf—Albert Simkus 1983. „Az iskolai végzettség és a szülői család társadalmi helyzete”, *Statistikai Szemle*, (61) 6, 592–611.
- Bahro, Rudolf 1978. *The Alternative in Eastern Europe*. London: New Left Books
- Bauman, Zygmunt 1974. Officialdom and Class: Basis of Inequality in Socialist Society. In: Frank Parkin (ed.) *The Social Analysis of Class Structure*. London: Tavistock
- Bell, Daniel 1976. *The Coming of Post-Industrial Society*. New York: Basic Books
- Beller, Andrea H. 1984. Trends in Occupational Segregation by Sex and Race, 1960–81. In: Barbara Reskin (ed.) *Sex Segregation in the Workplace: Trends, Explanations, Remedies*. Washington, D.C.: National Academy
- Bencédy, József 1982. *Public Education in Hungary*. Budapest: Corvina Kiadó
- Boudon, Raymond 1974. *Education, Opportunity, and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society*. New York: Wiley
- Bourdieu, Pierre 1977. Cultural Reproduction and Social Reproduction. In: Jerome Karabel—A.H. Halsey (ed.) *Power and Ideology in Education*. New York: Oxford University Press
- Central Statistical Office. 1985. *Education and Cultural Conditions in Hungary, 1960–1984*. Budapest: Központi Statisztikai Hivatal
- Cliff, Tony 1974. *State Capitalism in Russia*. London: Pluto Press
- Connor, Walter D. 1979. *Socialism, Politics, and Equality*. New York: Columbia University Press
- Csákó Mihály—Liskó Ilona 1982. „A magyar szakmunkásképzés rendszere és társadalmi meghatározói”, *Medvetánc*, 2(2–3), 173–188.
- DiPrete, Thomas A.—David B. Grusky 1990. „Structure and Trend in the Process of Stratification for American Men and Women”, *American Journal of Sociology*, (96) July, 107–143.
- Djilas, Milovan 1957. *The New Class*. New York: Harcourt Brace Jovanovich
- Duncan, Beverly 1967. „Education and Social Background”, *American Journal of Sociology*, 72, 363–372.
- Erikson, Robert—John H. Goldthorpe—Lucienne Portocarero 1979. „Social Fluidity in Industrial Nations: England, France, and Sweden”, *British Journal of Sociology*, 33, 1–34.
- Farley, Reynolds 1984. *Blacks and Whites: Narrowing the Gap?* Cambridge, Mass.: Harvard University Press
- Ferge, Zsuzsa 1972. Some Relations Between Social Structure and the School System. In: Paul Halmos—Martin Albrow (ed.) *Hungarian Sociological Studies*. Keele: University of Keele.
- 1979. *A Society in the Making*. White Plains, New York: M.E.Sharpe, Inc.
- 1980. *Társadalompolitikai tanulmányok*. Budapest: Gondolat
- Fizman, Joseph R. 1976. Education and Social Mobility in Peoples Poland. In: Bernard Lewis Faber (ed.) *The Social Structure of Eastern Europe*. New York: Praeger Publishers
- Garnier, Maurice—Michael Hout 1976. „Inequality of Educational Opportunity in France and the United States”, *Social Science Research* 5, 225–246.
- Gazsó, Ferenc 1978. Social Mobility and the School. In: Huszár, Tibor—Kálmán, Kulcsár—Sándor, Szalai (ed.) *Hungarian Society and Marxist Sociology in the Nineteen-Seventies*. Budapest: Corvina Kiadó
- 1984. Unequal Opportunities, School System, Youth. In: Andorka, Rudolf—Támás Kolosi (ed.) *Stratification and Inequality*. Budapest: Institute for Social Sciences

- Goldthorpe, John H. 1966. Social Stratification in Industrial Society. In: Reinhard Bendix—Seymour Martin Lipset (ed.) *Class, Status, and Power*. New York: The Free Press
- Gouldner, Alvin W. 1979. *The Future of Intellectuals and the Rise of the New Class*. London: Macmillan.
- Grusky, David B.—Thomas A. DiPrete 1990. „Recent Trends in the Process of Stratification”, *Demography*, (27) November, 617–637.
- Grusky, David B.—Robert M. Hauser 1984. „Comparative Social Mobility Revisited: Models of Convergence and Divergence in 16 Countries”, *American Sociological Review* (49) February, 19–38.
- Harcza, István—Rózsa, Kulcsár 1983. *Social Mobility and Life History Survey. 1983* (gépen olvasható adatfile). Budapest: Központi Statisztikai Hivatal
- Hauser, Robert M. 1970. „Educational Stratification in the United States”, *Sociological Inquiry*, (40) Spring, 102–129.
- Hauser, Robert M.—David L. Featherman 1976. „Equality of Schooling: Trends and Prospects”, *Sociology of Education*, (49) April, 99–120.
- Hewitt, Christopher 1977. „The Effect of Political Democracy and Social Democracy on Equality in Industrial Societies: A Cross-National Comparison”, *American Sociological Review*, (42) June, 450–464.
- Horváth, Márton 1978. *Közüktatáspolitiká és általános iskola*. Budapest: Akadémia Kiadó
- Inkei, Péter—Gábor, Koncz—Gábor, Pocze 1988. *The Diversification of the Educational Field in Hungary*. Paris: Unesco, International Institute for Educational Planning
- Inkeles, Alex—David H. Smith 1974. *Becoming Modern*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press
- Jencks, Christopher 1972. *Inequality*. New York: Basic Books
- Kelley, Jonathan—Herbert S. Klein 1986. Revolution and the Rebirth of Inequality: Stratification in Post-Revolutionary Society. In: Jack A. Goldstone (ed.) *Revolutions*. San Diego: Harcourt Brace Jovanovich
- Kolosi, Tamás 1986. „Structural Groups and Reform”, *Acta Oeconomica*, (37) 1–2, 15–30.
- Koncz, Katalin 1982. *Nők a munka világában*. Budapest: Kossuth Könyvkiadó
- 1984. „A nők foglalkoztatásának demográfiai, gazdasági körülményei Magyarországon a két világháború között”, *Demográfia*, (27) 4, 425–440.
- Konrád, Georg—Iván, Szelényi 1979. *The Intellectuals on the Road to Class Power*. New York: Harcourt Brace Jovanovich
- Kornai, János 1986. *Contradictions and Dilemmas: Studies on the Socialist Economy and Society*. Cambridge, Mass.: The MIT Press
- Kozma, Tamás 1990. „Education in Eastern Europe: The New Conservative Wave”, *The Anthropology of East Europe Review*, (9) Fall, 18–30.
- Ladányi, János—Csanádi Gábor 1983. *Szelekció az általános iskolában*. Budapest: Magvető Kiadó
- Lenski, Gerhard 1978. „Marxist Experiments in Destratification: An Appraisal”, *Social Forces*, (57) December, 364–383.
- Leonard, Jonathan S. 1984. „The Impact of Affirmative Action on Employment”, *Journal of Labor Economics*, 2, 439–463.
- 1985. „What Promises Are Worth: The Impact of Affirmative Action Goals”, *Journal of Human Resources*, 20, 3–20.
- Mare, Robert D. 1980. „Social Background and School Continuation Decisions”, *Journal of the American Statistical Association*, (75) June, 295–305.
- 1981. „Change and Stability in Educational Stratification”, *American Sociological Review*, (46) February, 72–87.
- Moore, Wilbert E. 1963. *Social Change*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall
- Muller, Edward N. 1988. „Democracy, Economic Development, and Income Inequality”, *American Sociological Review*, (53) February, 50–68.
- Nove, Alec 1983. „The Class Nature of the Soviet Union Revisited”, *Soviet Studies*, 3, 298–312.
- Olajos Árpád 1983. *Tanulmányok a női munkáról*. Budapest: Kossuth Könyvkiadó
- Ossowski, Stanislaw 1963. *Class Structure in the Social Consciousness*. London: Routledge and Kegan Paul.

- Parkin, Frank 1971. *Class Inequality and Political Order*. New York: Praeger
- Parsons, Talcott 1977. *The Evolution of Societies*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall
- Ramirez, Francisco O.—John W. Meyer 1980. „Comparative Education: The Social Construction of the Modern World System”, *Annual Review of Sociology*, 6, 369–399.
- Ramirez, Francisco O.—John Boli 1987. Global Patterns of Educational Institutionalization. In: George M. Thomas—John W. Meyer—Francisco O. Ramirez—John Boli (ed.) *Institutional Structure*. Newbury Park: Sage Publications
- Rueschemeyer, Marilyn—Szonja, Szelényi 1989. Socialist Transformation and Gender Inequality: Women in the GDR and in Hungary. In: David Childs—Thomas A. Baylis—Marilyn Rueschemeyer (ed.) *East Germany in Comparative Perspective*. London: Routledge
- Sewell, William H.—Vimal P. Shah 1967. „Socioeconomic Status, Intelligence, and the Attainment of Higher Education”, *Sociology of Education*, (40) Winter, 1–23.
- Simkus, Albert 1981. Historical Changes in Occupational Inheritance Under Socialism: Hungary, 1930–1973. In: Donald J. Treiman—Robert V. Robinson (ed.) *Research in Social Stratification and Mobility*, Volume 1. Greenwich, Connecticut: JAI Press
- Simkus, Albert—Rudolf, Andorka 1982. „Inequality in Educational Attainment in Hungary, 1923–1973”, *American Sociological Review*, (47) December, 740–751.
- Sorokin, Pitirim A. 1964. [1927] *Social and Cultural Mobility*. New York: Free Press
- Stark, David 1986. „Rethinking Internal Labor Markets: New Insights from a Comparative Perspective”, *American Sociological Review*, (51) 492–504.
- Szelényi, Iván 1983. *Urban Inequalities Under State Socialism*. Oxford: Oxford University Press
- Szelényi, Szonja 1987. Social Inequality and Party Membership: Patterns of Recruitment into the Hungarian Socialist Workers Party, *American Sociological Review*, (52) October, 559–573.
- 1988. *Social Mobility and Class Structure in Hungary and the United States*. Unpublished doctoral dissertation. Madison: University of Wisconsin — Madison
- 1992. „Economic Subsystems and the Occupational Structure: A Comparison of Hungary and the United States”, *Sociological Forum*, (7) December, 563–586.
- Szelényi, Szonja—Karen E. Aschaffenburg [Előkészületben.] Inequalities in Educational Opportunity: Changes in Socialist Hungary. In: Yossi Shavit—Hans-Peter Blossfeld (ed.) *Persistent Inequality: Changing Educational Stratification in Thirteen Countries*. Boulder, Colorado: Westview Press
- Treiman, Donald J. 1970. Industrialization and Social Stratification. In: Edward O. Laumann (ed.) *Social Stratification: Research and Theory for the 1970s*. Indianapolis: The Bobbs—Merrill Company, Inc.
- 1977. *Occupational Prestige in Comparative Perspective*. New York: Academic Press
- Trotsky, Leon 1972. [1937] *The Revolution Betrayed*. New York: Pathfinder Press
- Turgonyi Júlia—Ferge Zsuzsa 1969. *Az ipari munkások munka- és életkörülményei*. Budapest: Kossuth Könyvkiadó

