

AZ ESÉLYEK ÚJRATERMELŐDÉSE

A MÁSODIK VILÁGHÁBORÚT KÖVETŐ NEGYVENÖT ÉVBEN látszólag egyszerű volt eligazodni az iskolarendszerben¹. Előbb mindenki kijárta a nyolc osztályos általános iskolát, és utána a családnak mindössze azt kellett eldöntenie, hogy a gyerek gimnáziumba, szakközépiskolába (a hatvanas évek közepéig: technikumba) vagy szakmunkásképzőbe menjen. Ennél többet nem is kellett tudni ahhoz, hogy a gyerek valamilyen középfokú papírhoz – érettségihez vagy szakmunkás bizonyítványhoz – jusson. Ha pedig az iskola és a tanulás világában *nem túl jártas szülő* azt szerette volna, hogy a csemetéje magasabb képzettséget szerezzen, akkor már az általános iskolában igyekezett jobb tanulásra ösztönözni, mert annyit azért tudott, hogy ehhez „jó tanulónak” kell lenni. Az ösztönzéshez persze nem voltak olyan kidolgozott eszközei, mint egy értelmiségi szülőnek, de ha az iskolával és a tanulással kapcsolatos pozitív attitűdjének folyamatos érzékeltetésével, és esetleg még a másnapi leckék állandó ellenőrzésével kellően motiválta gyerekeit, akkor ezzel már elérhetett valamilyen eredményt.

Valójában az iskolarendszer, és abban az előre haladás lehetőségei ebben a korszakban is sokkal differenciáltabbak voltak, de a különbségek nagy része rejtett módon érvényesült. A felszínen és hivatalosan az egy típusba tartozó iskolák egyformák voltak, ám a jó iskolaválasztáshoz abban az időben is szükség volt kiegészítő információkra, mert a hivatalosan „egyforma” iskolák között, sőt, a hivatalosan „homogén” iskolákon belül is óriási különbségek mutatkoztak. Ezek abban összegződtek, hogy azonos osztályzatok mögött más-más tudás húzódott meg. Ezt a rejtett különbséget jól ismerték a középiskolák pedagógusai, akik pontosan tudták, hogy az egyik vagy a másik általános iskolából jött gyerekeknél „mire számíthatnak”. Ahogyan Surányi Bálint megállapította: „... minden középfokú intézmény hozzávetőlegesen eligazodik a nála jelentkező gyerek felkészültségében anélkül, hogy egyenként megpróbálna erről meggyőződni... Sokéves tapasztalatai vannak ugyanis arról, melyik általános iskola milyen bizonyítványa mit ér” (Surányi 1987:58). A középiskolák közötti különbségek pedig szinte nyíltá lettek, amikor az egyetemi-főiskolai felvételi rendszert átalakították, és összehasonlíthatóvá váltak a hozott és a szerzett pontszámok. Egy elit-gimnáziumból jelentkező kevesebb pontot hozott, de többet ért el a felvételin, mint kevésbé színvonalas gimnáziumból maximális pontszámmal érkező társa.

A rejtett differenciálódás már az általános iskolában megkezdődött. Szociológiai vizsgálatok sora mutatta ki, hogy a fővárostól a kistelepülésekig haladva egyre több a szükségtanterem, a képzés nélküli pedagógus, az összevont tanulócsoporthoz, és

¹ A tanulmány alapjául szolgáló kutatás az Országos Kiemelésű Társadalomtudományi Kutatások Közalapítvány (OKTK A.1252/V.) támogatásával készült. Liskó Ilona közreműködésével. A vizsgálat 4356, középfokú iskolában az 1997/98-as tanévben első évfolyamos tanuló országos reprezentatív mintáján kitöltött szülői kérdőívvel és egy szűkebb mintán végzett mélyinterjú sorozatból állt. Jelen tanulmány a kérdőíves vizsgálat adatain alapul.

egyre kevesebb a tornaterem vagy a szakos pedagógusok tartotta óra – azaz: az oktatás színvonalát befolyásoló tényezők eléggé egyértelmű logika mentén rendeződnek (Kravjanszky 1983.) Itt most nem foglalkozunk azzal, hogy ezek a tényezők milyen mechanizmusokon keresztül befolyásolják az oktatás minőségét, csak a végeredményt nézzük, ahogyan azt az 1995-ös MONITOR vizsgálat megállapította: *„Összességében tehát a budapestiek előnye 8. osztályban több mint fél év az országos átlaggal szemben. Ez igen nagy eltérés, s a különbségek drámaivá nőnek, ha a 7. osztályos budapestieket és a 8. osztályos községekben tanulókat vetjük egybe: tulajdonképpen csak a matematikateljesítménynél lehetséges az egybevetés, s még ott is a 7. osztályosok javára billen a mérleg, vagyis még egy olyan tantárgy-specifikus területen is, mint a matematika, több mint egy év a tudásbeli különbség a két csoport között. Az olvasásmegértés és a kognitív teszt esetében a 7. osztályos budapestiek teljesítménye jelentősen meghaladja a 8. osztályos községben tanulókéét. A különbség két év körüli...”* (Vári 1997: 69-70).

De nemcsak a település típusa szerint volt/van különbség az általános iskolák között, hanem településen belül is. Mindig is nyilvánvaló volt, hogy minden városban vannak jobb és gyengébb iskolák. Amikor pedig a hatvanas évek elején megkezdődött az úgynevezett tagozatos osztályok alapítása, az „egységes” általános iskola – hogy az úriszabók szókincséből kölcsönözzünk – "fazont" is kapott a belső differenciálódáshoz. Az első tagozatok számtan, testnevelés és ének-zeneiek voltak. Magától értetődőnek tűnt volna, ha például az ének-zeneibe a jó hallású, a testnevelés tagozatba a jó mozgású gyerekek kerülnek. Bár ezek a képességek viszonylag objektív módon mérhetők, és nem függenek annyira a családi háttértől, mint a verbális készségeken alapuló „fő” tantárgyakban mutatott teljesítmények, a tagozatos osztályokban már kezdettől fogva megjelent a társadalmi szelekció. Ennek egyszerűen az volt a magyarázata, hogy a tagozatos osztályok – a többihez képest – némi többlet figyelmet, gondoskodást kaptak, és a jobb érdekérvényesítő képességgel rendelkező (azaz: az értelmiségi és vezető állású) szülők igyekeztek gyerekeiket bejuttatni az (akármilyen) tagozatos osztályba. Egy 1966-ban végzett vizsgálat kimutatta, hogy „a volt ének-zenei iskolások 66 %-ának édesapja vezető-értelmiségi foglalkozású, s az összes többi kategória csak a szülők 34 %-át teszi ki – ezzel szemben a volt normál általános iskolások esetében épp fordított helyzet alakult ki: csak a szülők 34 %-a vezető-értelmiségi, 66 %-a munkás, paraszt, kistisztviselő, kisiparos” (Bácskai és mások 1971:74). Az ének-zenei és testnevelés tagozat csak akkor vált más gyerekek számára is könnyebben elérhetővé, amikor a hetvenes évektől beindultak az idegen (nyugati) nyelvi tagozatok. Ezzel ugyanis a *közvetett színvonal-emelő esély* helyébe egy *közvetlenül konvertálható tudásfajta* lépett, és a felsőbb rétegek most már ide igyekeztek bejuttatni gyerekeiket.

A tagozatos osztályokban nemcsak a tanulók válogatottak, hanem a pedagógusok is. Ide – magától értetődő természetességgel – a „jobb” tanárok kerülnek. Mivel a minőségi munka mérésének nem voltak általánosan elterjedt és rendszeresen alkalmazott eszközei (ma sincsenek, bár talán a vizsgarendszer bevezetésével lesznek) feltehetően vegyül némi szubjektivitás abba, hogy egy tantestületen belül milyen rangsor alakul ki. Ennek ellenére viszonylag kis hibaszázalékkal mindenki tudja, hogy egy tantestület tagjai közül kinek a munkája mennyit ér. De nem kell pusztán erre a homályos és informális minősítésre hagyatkoznunk. Egy fővárosi kerület összes általános iskoláját felölelő vizsgálatból kiderült, hogy a tagozatos osztályokban

nagyobb arányban tartottak órákat szellemi foglalkozású családból származó, napali tagozaton diplomát szerzett pedagógusok, mint a többiben (Ladányi János és Csanádi Gábor, 1983:44,47).

A tagozatos osztályok azután mindenütt minden tantárgyból jobb eredményeket produkáltak a normál osztályokénál. A pedagógiai szakírók kezdetben holmi „generatív hatásról” beszéltek, amely szerint, ha egy gyerek talál egy területet, amelyen sikereket ér el, akkor ez az eredmény és beállítottság más területekre is generalizálódik. Később már senki nem tagadta, hogy egyszerűen a társadalmi szelekció új alakváltozatáról van szó, amely az „egységes” általános iskolán belül létrehozta a tagozatos osztálytól a kiegészítő osztályig (iskoláig) ívelő kontinuumot.

A kiegészítő iskolát elvileg az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek számára hozták létre, és még deklarált célja szerint sem adott nyolc általánosnak megfelelő képzettséget. A már említett vizsgálatból kiderült, hogy a kerület kiegészítőbe járó tanulói közül mindössze hét százalék származott szellemi dolgozó családjából, viszont 30 % kvalifikált és 49 % kvalifikálatlan fizikai dolgozó gyermeke volt (Ladányi-Csanádi 1983:131).

Az elvben egységes, valójában differenciált általános iskola egy olyan középiskolai rendszerben folytatódott, amelyben hivatalosan is megjelentek a differenciálódás elemei, de a valóságos – és tegyük hozzá: rejtett – különbségek ezt felfokozták. A gimnázium, a szakközépiskola és a szakmunkásképző közötti funkcionális különbségek mindenki számára nyilvánvalók voltak, bár az már nem annyira, hogy egy szakközépiskolai érettségi, amely elvileg „ugyanannyit ért”, mint a gimnáziumi, miért volt kevésbé alkalmas a továbbtanuláshoz. Az átlagosan tájékozatlan szülők olyan rejtélyesnek tűnő és megmagyarázhatatlan jelenségekkel találkozhattak, hogy például egy egészségügyi szakközépiskolából kisebb esély volt az orvosegyetemre, egy közgazdasági szakközépiskolából pedig a közgazdaságtudományi egyetemre bejutni, mint valamely gimnáziumból.

A nyílt, funkcionális különbségeken kívül azután még ott voltak – az általános iskolakéhez hasonlóan – az azonos típusú intézmények közötti különbségek is. A gimnáziumok esetében ezeket a különbségeket a sikeres felvételi esélye mutatta, a szakközépiskolák és a szakmunkásképzők esetében pedig az egyes szakmák munkaerőpiaci értéke.

Összefoglalóan azt mondhatjuk az 1990-ig jellemző rendszerről, hogy az látszólag mindenki számára áttekinthető volt, ám rejtett szelekciós mechanizmusok működtek abban. Az áttekinthető és egységes iskolarendszer leple alatt kialakult egy „informális iskolarendszer”, amely főleg szociálisan differenciált, és sok esetben már hat éves korban szelektált. Az 1945 előtti nyílt szelekció rendszerében lehetett tudni, hogy a polgári iskola, a gimnázium, a reálgimnázium, a reáliskola, a felsőkezeskedelmi stb. mit nyújt, mire tesz képessé, és milyen további iskolába vezet abból út. Pontos adatokat lehetett tudni arról, mennyi ilyen, meg hány olyan iskola van, és kik járnak a különböző intézményekbe. Az 1945 után kialakult informális iskolarendszer azonban úgy működött, hogy nem voltak arról adatok (hiszen hivatalosan nem létezett), a különböző lehetőségeket biztosító iskoláknak sem arányait, sem minőségét nem lehetett pontosan tudni, mert nyilvánossága korlátozott volt. Azt a tényt, hogy például a budapesti Fazekas, a miskolci Földes, a győri Révai vagy a szolnoki Varga Katalin Gimnázium „jó”, az átlagosan tájékozatlan szülők nem tudták, csak azok, akik rendelkeztek némi „bennfentes” tudással, vagyis főleg az értel-

miségiék. Ebben a korlátozott nyilvánosságban az iskolaválasztási döntéshez megszerzendő ismeretekhez csak informális úton lehetett hozzájutni. Emiatt a szülők érdekérvényesítéséhez nemcsak nagy tájékozottság kellett (erre egy formalizált, átlátható rendszerben is szükség van²), hanem kapcsolati tőke is e tájékozottság megszerzéséhez, és informális hatalom céljaik eléréséhez.

1990 után a korábbi helyzethez képest az iskolák közötti különbségek nyíltabbá váltak. Egyrészt formálisan is megkülönböztethetők különböző évfolyamszámú középiskolák, másrészt deklaráltan eltérő tantervekkel és a kötelezőn túli kínálatok sokféleségével működnek. Úgy tűnik azonban, hogy a választás nem könnyebb, hanem – lehet, hogy csak átmenetileg, ameddig az új rendszer meg nem szilárdul – nehezebb lett. Nehezebb az átlagosan tájékozatlan szülőknek, amennyiben megszünt az az egyszerű rendszer, amelyben csak kevés számú, azonos központi tantervvel működő iskolafajta között kellett választaniuk, de nehezebb a többlet információkkal rendelkező kiváltságosoknak is, amennyiben felborult az a több évtized alatt kialakult és megszilárdult informális hierarchia, amelyben megközelítő biztonsággal el tudtak igazodni. Egyetlen dolog nem változott: az iskola és az iskolai végzettség életesélyeket eldöntő szerepe, és ebből következően az, hogy a jobb helyzetben lévő rétegek továbbra is megpróbálják a legjobb iskolát adni gyerekeiknek – legfeljebb a „találati pontosság” lehet átmenetileg kisebb.

Iskola és társadalmi mobilitás

Az egyes társadalmi csoportok iskolaválasztásában természetes, és – úgy tűnik – megváltoztathatatlan tendencia érvényesül, amely mögött az az emberi törekvés áll, hogy a szülők legalább olyan, vagy még jobb társadalmi helyzetbe szeretnék hozni gyermekeiket, mint amilyenben ők vannak. A feudális-musból való kilépés óta ennek legfőbb eszköze az iskola Magyarországon is, jóllehet a polgári fejlődés Nyugat-Európához képest igencsak megkésett. Az iskolák által szerzhető képzettség társadalmi pozíciót meghatározó szerepe döntő jelentőségre tett szert. Ezt mi sem bizonyítja jobban, mint az, hogy a kovertálható és/vagy a munkaerőpiacon hasznosítható tudás iskolai határa folyamatosan egyre feljebb tolódot. A két háború közötti időszakban egy polgári iskolai végzettség munkaerőpiaci értéke felért egy mai gimnáziumi érettségivel, egy gimnáziumi érettségé pedig szinte egy mai diplomáéval. Még szemléletesebben és pontosabban mutatja ezt a tendenciát a szakmaszerzés feltételeinek változása: 1945 előtt még hat éves elemi után lehetett a három éves tanonciskolában szakmunkás képzettséget szerezni; 1945 után már csak a nyolc általános után. Közben folyamatosan nőtt azoknak a szakmáknak az aránya, amelyeket már csak érettségi, azaz tizenkét évi tanulás után lehet megszerezni, s a legújabb Országos Képzési Jegyzékben szereplő szakmáknak már a fele ilyen.

² Franciaországban – mint a piacgazdaságokban általában – nem olyan értelemben rejtett a szelekció, mint volt a szocialista országokban. Mégis: „A tájékozottság tekintetében észlelhető különbség túlságosan nyilvánvaló és ismert ahhoz, hogy behatóbb tárgyalására szükség lenne. Paul Clerc szerint a polgári iskolában tanuló diákok (társadalmi rétegződésük kevésbé exkluzív, mint a gimnazistáké) családjai közül 15 %-ban nem ismerik a hozzájuk legközelebb eső állami gimnázium nevét... A gimnázium nem része a népi rétegek konkrét világának, és a kivételes tanulmányi eredmények egész sorára, továbbá a tanító vagy egy-egy rokon rábeszélésére van szükség ahhoz, hogy egyáltalán gondoljanak a gyermek gimnáziumi továbbtanulására. Ezzel szemben a művelt családok komoly információs tőkével rendelkeznek az iskolai tanulmányok teljes köréről...” (Bourdieu 1967: 297).

Vannak egyéb bizonyítékok is az iskola szerepének fontosságára. Erre nézve értékes adalékok találhatóak *Kertesi Gábor* tanulmányában, aki leszögezi: „Hogy »a tudás hatalom«, az a munkagazdaságtan prózájára lefordítva két dolgot jelent: az iskolai végzettség függvényében csökken a munkanélküliség kockázata, és nő a kereset” (Kertesi 1995:32). Kertesi a mértékeket is kiszámolta: „... a 8 általánosnál alacsonyabb iskolai végzettséghez képest a 8 általános végzettségűek keresete 13 százalékkal, a szakmunkásképzőt végzettké 20 százalékkal, a középiskolát végzettké 30 százalékkal, a felsőfokú végzettségűek keresete pedig mintegy 60 százalékkal magasabb” (Kertesi 1995: 32). És: „A felsőfokú végzettségűekhez képest a középiskolát végzettké több mint 2,5-szeres, a szakmunkásképzőt végzettké 3,5-szeres, a csak nyolc osztállyal rendelkezők pedig már 5-szörös relatív munkanélküliségi kockázatnak vannak kitéve. Az iskolázatlan kategóriáról nem is beszélve, ahol a munkanélküliség kockázata abszurd módon emelkedni kezd: a 10-szeres, 20-szoros esélyeket is eléri” (Kertesi 1995:34-35).

A szülők természetesnek tekinthető törekvése tehát az, hogy gyermekeiknek – az iskolán keresztül – minél jobb életesélyt adjanak, és ez a törekvés annál sikeresebb, minél feljebb van valaki a társadalmi hierarchiában. Így volt ez 1945 előtt, 1945 és 1990 között, és így van 1990 óta is. E megállapítás fényében érdemes szemügyre venni egy sajátos szemszögből a magyar történelem különböző korszakairól végzett mobilitás-vizsgálatokat: mennyiben tudták a legelőnyösebb társadalmi helyzetű csoportok gyermekeik sorsában reprodukálni saját pozíciójukat. A különböző felvételeknél más-más névvel illették ezeket a kategóriákat:

- *szellemi dolgozó* – az 1930-as és 1949-es népszámlálásnál a megkérdezettek és az apák körében, az 1992-es felvételnél az apák körében,
- *vezető és értelmiségi* – az 1963-as felvételnél a megkérdezettek és az apák körében,
- *vezető, felső szintű szakalkalmazott* – az 1973-as és 1983-as felvételnél a megkérdezettek és az apák körében,
- *értelmiségi* – az 1992-es felvételnél a megkérdezettek körében.

Az 1973., 1983. és 1992. évi vizsgálatoknál azt vették figyelembe, hogy az összeírtak 14-18 éves korában mi volt az apa társadalmi csoportja. Az 1930-as népszámláláskor összeírt szellemi foglalkozású keresők majdnem fele, 47,3 %-a szellemi foglalkozású apától származott, s a szellemi foglalkozású apák gyerekeinek 70,2 %-a ugyancsak szellemi foglalkozásúvá vált.

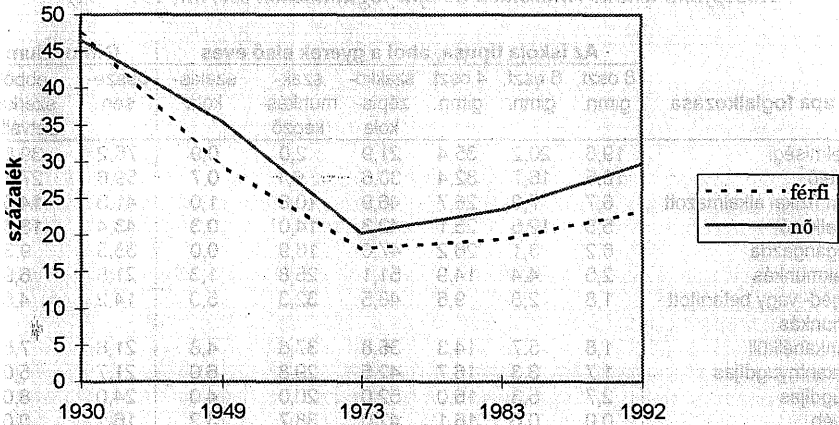
Húsz évvel később, az 1949-es népszámláláskor összeírt szellemi foglalkozású keresők apjának csak 31,6 % volt szellemi foglalkozású. Leginkább a munkáscsaládból jöttek aránya változott: 1930-ban 9,1 %, 1949-ben 29,5 % volt. Ezen adatok mögött egy több elemből összetevődő történelmi és politikai változás húzódik meg: egyrészt sokan meghaltak a háborúban; másrészt a háború után sokan – és főleg a foglalkozási hierarchia felső rétegéből valók – elhagyták az országot; harmadsorban a hatalmat megszerző kommunista pár tudatosan törekedett a régi értelmiségnek új – munkás és paraszt eredetű – értelmiséggel való felváltására. A szellemi foglalkozásúak származásában megmutatkozó eltolódó arányok ugyanakkor nem jelentették azt, hogy a szellemi foglalkozású apák gyermekeinek sokkal kisebb esélyük lett volna ugyancsak szellemi foglalkozásúvá válni, hiszen 63,7 %-uk az 1949-es adat szerint is reprodukálta apja társadalmi státusát. A két szempont szerinti adat csak

látszólag van ellentmondásban, ugyanis a meginduló strukturális változások folytán a korábbinál több szellemi természetű munkahely állt rendelkezésre. Ezért aztán, ha a politika a maga erőszakos eszközeivel módosította is annak mértékét, ahogyan a kedvező társadalmi helyzetű csoportok gyermekeik generációjában reprodukálni tudták saját pozíciójukat, az alapvető tendencia továbbra is megmaradt. 1949-ben is a szellemi foglalkozású apák gyerekeinek volt a legnagyobb esélye szellemi foglalkozással keresni kenyerét, miközben persze nagy számban áramlottak ebbe a csoportba más családi háttérű személyek. Ennek mértékét később a strukturális mobilitás tovább növelte. „A szerkezeti változás mértéke jól érzékelhető, ha az 1963. évi társadalmi és foglalkozási szerkezetet akár az 1930. évi, akár az 1949. évi népszámlálásnak az alapján kirajzolható szerkezettel hasonlítjuk össze [...] 1930-tól 1963-ig a szellemi foglalkozásúak aránya a férfiak között több mint másfélszeresére, a nők között több mint háromszorosára nőtt. Ezen belül is különösen gyors volt a szakértelmiség növekedése” (Andorka 1982:70-71).

A későbbi – 1983-as és 1992-es – mobilitásvizsgálatok már azoknak a családoknak az önreprodukciós törekvéseit is tükrözik, amelyekben az apák az ötvenes és a hatvanas években kerültek be a foglalkozási hierarchia felső rétegébe. Az előbbi táblázatból látható, hogy a hetvenes évek elejéig csökken a felső rétegek önreprodukciós sikere, majd elkezdődik egy lassú visszakapaszkodás, amelyben viszont már azok a családok is benne vannak, akik 1945 után kerültek ebbe a csoportba. Ha a társadalom még nem érte is el a háború előtti évekre jellemző zártságát, szemmel láthatóan afelé tartott. A minden életkorú személyt magában foglaló teljes populáció idősebb részében még hatnak az 1945-ös rendszerváltás következményei, és ez jelentős mértékben csökkenti az átlagokat. Ha azonban külön nézzük a fiatalabbakat, akkor egészen más adatokat kapunk. Például 1992-ben az összes értelmiségi férfi 23,2 %-a származott vezető vagy értelmiségi apától, ám ha csak a 29 éves vagy fiatalabb férfiakat nézzük, ott az arány 46,7 % (Harcza 1995:31), tehát már el is érte az 1930-as szintet.

Úgy tűnik, hogy ha egy nemzet életében hosszú ideig nincs nagy társadalmi átrendeződéssel járó politikai kataklizma (és Magyarországon az 1956 óta eltelt negyvenkét év alatt nem volt), akkor a felső rétegek önreprodukciós törekvései – legyen a rendszer kapitalista vagy szocialista – zavartalanul érvényesülnek. Ez a tendencia szemléletesen olvasható le az alábbi ábráról.

**A foglalkozási hierarcia tetején lévők hány
százaléka származik a foglalkozási hierarchia
tetején lévő/volt apától**



A családok tehát generációról generációra megpróbálják előnyös társadalmi helyzetüket átörökíteni, és ez ebben a században – de különösen 1945 után – az iskolán keresztül történt. Ehhez minden rendelkezésre álló eszközt igénybe vesznek: alkalmazkodnak a szelekció mechanizmusaihoz, ha pedig lehetőségük van rá, akkor alakítják is azokat. Ha a szelekció kizárólag érdem szerint működik, akkor külön szellemi és anyagi befektetéssel igyekeznek gyerekeik teljesítményét növelni. Ha viszont módjukban áll, akkor a politika segítségével adminisztratív eszközökkel is alakítják a szelekciós mechanizmusokat. A két világháború közötti keresztény középosztály a *numerus clausus* bevezetésével hajlította maga felé a szelekciót. Az 1945 utáni kommunista felső réteg egyrészt közvetett módon iktatta ki kedvezményezett rétegeinek legesélyesebb versenytársait akkor, amikor az MDP 1949. február másodikai határozatával bevezette a továbbtanulásra jelentkező fiatalok származás szerinti kategorizálását, és kimondta, hogy a munkás- és dolgozó paraszti származásúak előnyt élveznek a felvételeknél; másrészt közvetlenül is összekötötte a szülő politikai érdemeit gyereke sorsával, amikor a „Munkás-Paraszt Hatalomért” emlékérem, majd a „szocházások” tulajdonosainak gyerekeit gyakorlatilag mindenféle korlátozás nélkül vették föl az egyetemre. Aki akkoriban járt egyetemre, több szerény képességű „szocházás” csoporttársára emlékezhet, aki egy darabig kinlódott, majd szép csendben kimaradt.

Mindegy tehát, hogy valaki arisztokrata, középnemesi, nagypolgári, munkás vagy kisparaszti családból származik, ha egyszer bekerült a társadalomnak abba a rétegébe, amelyben fizikailag könnyebb és érdekesebb a munka, nagyobb a jövedelem, több a hatalom, nagyobb a szabadság, akkor nem nagyon szeretné, ha gyereke nehezebb és monotonabb munkát kényszerülne végezni, kisebb jövedelemért és kiszolgáltatottabb helyzetben; mindent megtesz tehát, hogy a gyerek végigjárja a tanulmányok folytatásával járó utat. Ebben persze versenyeznie kell a nála kevésbé jó helyzetben lévő csoportok elszánt és törekvő tagjaival, de jó esélyei vannak, mert

több eszköz áll rendelkezésére. A verseny első komolyabb eredményei a középiskola választásakor jelennek meg. 1997-es reprezentatív adatfelvételünk alapján az alábbi kép rajzolódott ki a továbbtanulásról.

Középfokú iskola választása az apa foglalkozása szerint, 1997 (%)

Az apa foglalkozása	Az iskola típusa, ahol a gyerek első éves						Gimnázium	
	8 oszt. gimn.	6 oszt. gimn.	4 oszt. gimn.	szakközépiskola	szakmunkásképző	szakiskola	összesen	ebből szerkezetváltó
értelmiségi vezető	19,6	20,2	35,4	21,9	2,0	0,9	75,2	39,8
nem fizikai alkalmazott vállalkozó	10,5	16,7	32,4	30,6	9,1	0,7	59,6	27,2
magángazda	6,7	7,9	26,7	46,9	10,8	1,0	41,3	14,6
szakmunkás	5,8	12,5	25,1	42,3	14,0	0,3	43,4	18,3
segéd- vagy betanított munkás	6,2	3,1	26,2	47,6	16,9	0,0	35,5	9,3
munkanélküli rokkantnyugdíjas	2,5	4,4	14,9	51,1	25,8	1,3	21,8	6,9
nyugdíjas	1,8	2,8	9,6	48,5	32,3	5,0	14,2	4,6
egyéb	1,8	5,7	14,3	35,8	37,6	4,8	21,8	7,5
meghalt	1,7	3,3	16,7	42,5	29,8	6,0	21,7	5,0
Átlag	2,7	5,3	16,0	52,0	20,0	4,0	24,0	8,0
	0,0	0,0	16,1	42,0	38,7	3,2	16,1	0,0
	1,4	2,7	15,1	53,4	27,4	0,0	19,2	4,1
	5,5	8,2	20,7	42,6	21,0	2,0	34,4	13,7

A foglalkozási hierarcia felső grádcisaira nagyobb valószínűséggel vezető gimnázium választása a különböző foglalkozású apák gyerekei esetében jól mutatja annak a tendenciának a továbbélését, amelyekről az eddigiekben történetileg volt szó.

A felfele vezető út első lépcsője

Az a folyamat, amelynek jeleit a mobilitási adatokban láttuk, már az általános iskolában elkezdődik, ahol a tanulmányi eredmény közvetítésével igen hamar eldőli a gyerek sorsa. A tanulmányi eredményt azonban elsősorban a családi háttér determinálja, és nem a gyerekek veleszületett képességei (amiről ráadásul igen kevés derül ki az iskolában). Hozzájárul még a pedagógusok elfoglaltsága is, amelynek végső eredménye, hogy a teljesítmények értékelésénél nem pusztán a tárgyi tudást veszik figyelembe. E pedagógusi beállítottságnak ritka jó példáját adta egy újabb – más célból készült – vizsgálat. A *Fővárosi Pedagógiai Intézet* 1997 májusában tudás-szint mérést végzett 38 budapesti középiskola tizedik évfolyamán. Amikor a mérés eredményeit összehasonlították a félévi jegyekkel, akkor azt találták, hogy az iskolai érdemjegy mindig jobb volt, mint a mérési eredmény, kivéve az egyesre értékelt tanulókat. „A mérések felénél (és csak németből és történelemből nem) az derült ki, hogy a »bukottak« jobban teljesítettek, mint a kettések» (Kiss 1997:13).

Az idegenek által végzett objektív tudásmérés tehát – elégségesig bezárólag – általában rosszabb eredményt mutat, mint ahogyan az ismerős tanár osztályoz. Az érdekes kivétel az elégtelen tanuló. Emögött az eredmény mögött a tanulók minősítésének komplex művelete áll, amelynek során a pedagógus – a gyerek tantárgyi teljesítményén kívül – egy sor ismeretet összegez, és ebben az összegzésben valószínűleg több az öntudatlan, mint a tudatos elem. Amikor osztályoz, akkor – öntudatlanul – beleszámítja, hogyan viszonyul a gyerek és családja az iskolához, magához a

pedagógushoz, beleszámítja amúgy általában a tanulási motivációt, az osztálytermi és azon kívüli viselkedést, a kulturális és civilizációs szintet. Azoknak a gyerekeknek, akik gyenge képességűek és rosszul teljesítenek, ám az iskolai értékrendet és viselkedési szabályokat elfogadják, nagyobb valószínűséggel ad elégségest még akkor is, ha semmit nem tudnak. Viszont a jobb képességű, az iskolai élet szabályai-val állandó konfliktusban lévő gyerekeknek, akik – éppen a képesség és a motiváció ellentmondása miatt – hullámzóan teljesítenek, még egy elfogadható felelet esetében is nagyobb valószínűséggel ad elégtelent. Hiába van lehetőség a szorgalom és a magatartás külön osztályozására, valójában ezek az elemek (és még sok más) a tantárgyi teljesítmény értékelésébe is belejátszanak – és minél lejjebb megyünk az osztályzatok skáláján, annál inkább.

Az osztályzat és a társadalmi helyzet összefüggése nem új jelenség, és nem korlátozódik pusztán Magyarországra. A század első feléből nem ismerünk olyan forrást, amely az általános iskolának megfelelő korosztály tanulmányi eredményeiről tudósítana a szülők foglalkozása szerint. Ilyen típusú információkhoz csak utólagos történeti kutatásokból lehet hozzájutni, de a történéseket inkább az elitoktatás érdekli, ezért főleg a gimnáziummal és a felsőoktatással foglalkoznak. Az egyetlen általunk ismert vizsgálat, amely nem az elitoktatással foglalkozik, 1605 budapesti polgári iskolai tanuló adatait dolgozta fel iskolai anyakönyvekből, akik 1909 és 1913 között jártak ebbe az iskolatípusba (Andor E. 1997). Annak ellenére, hogy a polgári iskola diáksága viszonylag homogén összetételű, hiszen ide már egy szelekciós pont után kerültek a gyerekek (az alsóbb rétegek gyerekei az elemiben maradtak, a felsőbb rétegeké pedig gimnáziumba mentek), az osztályzat és a réteghelyzet összefüggése ugyanolyan, mint amilyen később az általános iskolánál megfigyelhető:

Budapesti polgári iskolai tanulók tanulmányi eredménye

Az apa foglalkozása	Tanulmányi átlag* a polgári iskola első osztályában (1909)
Értelmiségi (orvos, mérnök, pedagógus, pap)	2,05
Alacsony rangú hivatalnok	2,09
Közép- és magas rangú hivatalnok	2,39
Önálló iparos vagy kereskedő	2,65
Ipari vagy kereskedelmi alkalmazott	2,80
Földműves vagy napszámos	2,95

* A mai rendszertől eltérően az egyes volt a legjobb, s az ötös a legrosszabb jegy.

Forrás: Andor E. (1997) SPSS adatbázisa

Egyéb forrás híján a századelőről nagyot kell ugranunk: a következő adat az 1963-as rétegződés-vizsgálatból való, és azt mutatja, hogy a *vezető állású és értelmiségi* apák általános iskolás gyerekeinek 31 %-a volt kitűnő tanuló. Ugyanezt az eredményt a *szakmunkás* apák gyerekeinek 11 %-a, a *mezőgazdasági fizikai* apák gyerekeinek hét százaléka, a *betanított munkás* apák gyerekeinek hat százaléka és a *segédmunkás* apák gyerekeinek öt százaléka érte el, miközben átlagosan az általános iskolai tanulók tíz százaléka volt kitűnő. A skála másik végén, a bukottaknál a sor fordított: *vezető állású és értelmiségi* gyereke egyáltalán nem bukott, aztán ahogyan lefelé haladunk a foglalkozási hierarchiában, úgy nő az elégtelenek aránya (Ferge, Láng, Kemény 1966:352). Az 1963-as rétegződés-vizsgálatról ismét nagyot, majdnem huszonöt évet kell ugranunk, saját 1997-es felmérésünkig.

Általános iskolai tanulmányi eredmény az apa foglalkozása szerint, 1997

Az apa foglalkozása	Továbbtanuló gyerek utolsó tanulmányi eredménye az általános iskolában (1997)					A foglalkozási kategória átlaga	N
	Kitűnő	Jeles	Jó	Közepes	Elégséges		
Vezető	25,4	17,3	38,3	17,8	1,3	4,30	394
Értelmiségi	30,4	21,8	39,3	8,6	0,0	4,51	326
Nem fizikai alkalmazott	11,4	11,8	54,0	20,4	2,4	4,06	289
Vállalkozó	11,4	13,3	52,8	20,7	1,8	4,10	667
Magángazda	13,8	10,3	48,4	24,1	3,4	4,04	58
Szakmunkás	6,6	7,5	50,0	31,5	4,4	3,85	1094
Segéd/betanított munkás	1,1	3,4	46,6	40,5	8,4	3,59	262
Munkanélküli	6,1	8,6	38,0	40,0	7,3	3,69	313
Rokkantnyugdíjas	5,8	7,6	43,2	36,5	6,9	3,74	277
Egyéb, nyugdíjas, meghalt	5,5	6,5	50,5	31,0	6,5	3,76	200
Átlag	11,3	10,8	47,0	27,0	3,9	3,97	3880

Bár a két vizsgálat között eltelt 24 év (ezenkívül mintánkból – 1963-tól eltérően – hiányoznak a bukottak, mivel eleve csak továbbtanulókból állítottuk össze, továbbá némileg más a foglalkozások kategorizálása is), a családi háttér és az általános iskolai érdemjegy összefüggése szignifikáns, és az adatok ugyanúgy rendeződnek el, mint korábban. A foglalkozási hierarchia tetején jobbak a tanulmányi átlagok, alsó régiójában rosszabbak.

Senki nem gondolhatja, hogy a vezető állású és értelmiségi apák gyerekei háromszor okosabbak az átlagnál, és – mondjuk – hatszor okosabbak a segédmunkás apák gyerekeinél. Nyilvánvaló, hogy itt valami másról van szó, olyan tényezők bonyolult összjátékának hatásáról, amelyek nem genetikusak, hanem társadalmi eredetűek.

Felmerülhet az igény, hogy az általános iskolai érdemjegyeket nemcsak az apa foglalkozása, hanem más szempontok szerint is meg kellene vizsgálni, hiszen más tényezők is hathatnak rá, esetenként erőteljesebben, mint a foglalkozás. Legkézenfekvőbbnek tűnik a szülők iskolai végzettsége, illetőleg a lakóhely szerepe.

Ha az apa iskolai végzettségét nézzük, akkor hasonló képet kapunk, mint a foglalkozásnál, azzal a különbséggel, hogy az iskolai végzettség még felelősebb az alapvető tendenciákat. Elég csak azt megemlíteni, hogy ameddig a vezető állású apák gyerekeinek 42,7 %-a volt kitűnő vagy jeles, addig az egyetem végzettségű gyerekeinek csak az 55,2 %-a.

Az utolsó tanulmányi eredmény az általános iskolában az apa iskolai végzettsége szerint

Az apa legmagasabb iskolai végzettsége	Továbbtanuló gyerek utolsó tanulmányi eredménye az általános iskolában (1997)*					A kategória átlaga**	N
	Kitűnő	Jeles	Jó	Közepes	Elégséges		
Egyetem	34,3	20,9	38,5	6,3	0,0	4,57	411
Főiskola	23,0	18,7	43,6	13,6	1,1	4,32	374
Érettségi	11,9	13,6	52,6	20,4	1,5	4,12	996
Szakmunkás végzettség	4,7	7,0	48,1	35,1	5,1	3,77	1845
8 oszt. vagy kevesebb	2,3	3,6	40,2	42,1	11,8	3,49	391
Átlag	11,0	10,8	47,0	27,2	4,0	3,97	4017

* Chi-négyzet ($p < 0,000$)

** A Scheffe-próba szerint mindegyik átlag szignifikánsan különbözik egymástól.

Felmerül tehát a kérdés, hogy mi a meghatározóbb: a *szülők foglalkozása*, vagy *iskolai végzettsége*? Néhány foglalkozási kategóriához (segéd- vagy betanított munkás, nem fizikai alkalmazott, értelmiségi) nagy valószínűséggel csak egy iskolai végzettség rendelhető, van azonban olyan – vezető, vállalkozó, magángazda, munkanélküli, rokkantnyugdíjas, nyugdíjas, egyéb –, amely többféle végzettséggel is elképzelhető. Ha ezeket külön-külön megvizsgáljuk, akkor azt látjuk, hogy *elsősorban az iskolai végzettség a döntő*. A különböző iskolai végzettségű apák gyerkeinek tanulmányi átlaga az egyes foglalkozási kategóriákon belül az apa iskolai végzettségére jellemző átlaghoz áll közel (azaz a függőlegesen közölt kategória-átlaghoz), és a foglalkozások átlagához (azaz a vízszintes kategória-átlaghoz) képest nagy eltérések mutatkoznak iskolai végzettség szerint.

Általános iskolai tanulmányi átlagok az apa iskolai végzettsége szerint néhány foglalkozási kategóriában, 1997

Az apa legmagasabb iskolai végzettsége	Vezető	Vállalkozó	Magángazda	Munkanélküli	Rokkantnyugdíjas	Egyéb	Kategória átlaga
	foglalkozású apák gyermekeinek általános iskolai tanulmányi átlaga						
Egyetem	4,57	4,44	4,30	4,11	4,50	4,50	4,57
Főiskola	4,38	4,32	4,50	4,36	4,27	4,20	4,32
Érettségi	4,15	4,23	4,29	3,98	3,94	4,00	4,12
Szakmunkás	3,81	3,88	3,89	3,67	3,78	3,63	3,77
8 osztály vagy kevesebb	3,41	n.a.	3,77	3,37	3,33	3,53	3,49
<i>Kategória átlaga</i>	4,30	4,10	4,04	3,69	3,74	3,78	

A másik tényező, amely elvileg befolyásolhatja a tanulmányi eredményt, a *lakóhely típusa*. Az adatok első ránézésre erre utalnak. 1997-es vizsgálatunk szerint az általános iskolai tanulmányi átlag a Budapesten lakó gyerekeknél 4,16 volt, megyeszékhelyen 4,13, egyéb városban 3,86, és községben 3,89. A Scheffe-próba szerint Budapest és a megyeszékhelyek között, illetőleg az egyéb városok és a községek között nem szignifikáns a különbség, míg e két csoport között igen (azaz mind Budapesten, mind a megyeszékhelyeken szignifikánsan magasabb az átlag, mint az egyéb városokban és a községekben). Először arra gondolhatunk, hogy itt az a valószínű különbség jelent meg, amely a különböző nagyságú települések iskolái között ténylegesen létezik. Némi gyanúra ad okot, hogy más forrásból származó ismereteink szerint ez a különbség nem az osztályzatokban, hanem az azonos érdemjegyek mögötti tudásban szokott megjelenni. Ha ezek az ismereteink helytállóak, akkor a tanulmányi eredmény településtípusonkénti eltérésének más oka van, mondjuk az a közismert tény, hogy minél nagyobb egy település, annál nagyobb arányban élnek ott iskolázottabb emberek. Ez bármelyik népszámlálási adatfelvételből kimutatható, és így van a mi vizsgálatunkban is. A mintában szereplő budapesti tanulók apjának 38 %-a egyetemet vagy főiskolát végzett, ugyanez az adat a megyeszékhelyeken 33 %, egyéb városban 14 %, községekben kilenc százalék. A másik végleten pedig: a nyolc osztályt vagy kevesebbet végzett apák aránya Budapesten 5,3 %, a községekben 15 %.

A legegyszerűbben azonban úgy lehet eldönteni, hogy a lakóhely vagy az apa iskolai végzettsége hat-e a gyerek tanulmányi eredményére, ha az apák iskolai végzettségét külön-külön megvizsgáljuk.

Általános iskolai tanulmányi eredmény az apa iskolai végzettsége és a lakóhely szerint

Az apa iskolai végzettsége és a lakóhely	A gyerek általános iskolai tanulmányi átlaga	N
8 általános vagy kevesebb		
Budapest	3,59	33
megyeszékhely	3,60	26
egyéb város	3,53	115
község	3,45	198

Szakmunkás végzettség		
Budapest	3,75	169
megyeszékhely	3,87	202
egyéb város	3,69	618
község	3,82	766

Erettségi		
Budapest	4,11	172
megyeszékhely	4,20	196
egyéb város	4,06	302
község	4,16	280

Főiskola		
Budapest	4,45	93
megyeszékhely	4,25	99
egyéb város	4,32	93
község	4,32	67

Egyetem		
Budapest	4,60	150
megyeszékhely	4,53	116
egyéb város	4,58	76
község	4,54	61

A lakóhely településtípusa – amely többnyire megegyezik az általános iskola telephelyével – nem befolyásolja a tanulmányi átlagot. A szemmel látható néhány tizednyi (néhol századnyi) eltérések a Scheffe-próba szerint egyik iskolai végzettség kategóriánál sem szignifikánsak.

Más forrásból származó ismereteink tehát igazolódtak: *a települési különbségek az érdemjegyekben nem nyilvánulnak meg*. Akárhol lakik a család, a gyerek tanulmányi eredménye az apa iskolai végzettségéhez igazodik.

A felfelé vezető út második lépcsője

Az alapszakaszban elért tanulmányi eredmény egyszerre következménye több tényező hatásának, és feltétele a minőségibb középiskolázásban való előre haladásnak. Következésképpen a családi háttér kulturális jellegzetességeinek, amelyben a tudás szerepe, az elképzelt foglalkozás és sors is benne foglaltatik, és feltétele a továbbhaladásnak, amennyiben a különböző színvonalú középfokú iskolák más-más tanulmányi eredményt követelnek meg a felvételhez. 1945 előtt ehhez még az anyagi tényező is hozzáadódott, amennyiben a tandíj a társadalom bizonyos rétegei elé áthágthatatlan akadályt állított. Ha megnézzük, hogy a század elején kik népesítették be a gimnáziumokat, akkor azt látjuk, hogy abszolút számban is a felső- és középosztályok gyerekei. A gimnáziumi tanulók között zömmel földbirtokosok, bányá- és gyártulajdonosok, kereskedők, köztisztviselők és szabadfoglalkozású értelmiségiek gyerekei találhatók. Ha pedig a gimnáziumi tanulók részvételi arányát né-

pesség-beli arányukkal vetjük össze, akkor azt látjuk, hogy ezek a csoportok alaposan túlréprezentáltak, miközben a társadalom két legnépesebb csoportja, a parasztok és egyéb mezőgazdasági munkások, illetőleg az ipari munkások csoportja alulreprezentáltak. Például egy uradalmi gazdatiszt gyerekének 500-szor (!) nagyobb esélye volt gimnáziumban tanulni, mint egy mezőgazdasági cseléd gyerekének (Magyarország története 1978:882 és az 1910-es népszámlálás adatai alapján). Persze lehetne hivatkozni az iskoláztatást befolyásoló kulturális különbségekre – mint ahogy nyilván voltak is –, de nem érdemes, mert a jövedelmi és vagyoni különbségek oly nagyok voltak, hogy bizonyos társadalmi rétegekben a családok összjövedelme a pusztá tandíjra sem lett volna elég, nemhogy a tanulással járó egyéb kiadásokra, és emellett még a család megélhetésére.

Ez a helyzet nem változott a két világháború között sem. A szellemi foglalkozást űzők gyerekei közel felét adják az összes gimnáziumi tanulónak, és ezzel több mint hatszorosan túlréprezentáltak népességen belüli arányukhoz képest. Egy nagybirtokos gyereke 25-ször nagyobb eséllyel lett gimnazista, mint egy kisbirtokosé, és 200-szor nagyobb eséllyel, mint egy mezőgazdasági munkásé.

1945 után – a középiskolázás ingyenessé válásával – az anyagi ok kiesett az okok sorából, a század első felében észlelt helyzet azonban lényegében nem változott. *Gazsó Ferenc* 1970-es vizsgálata szerint a vezető állású és értelmiségi apák gyerekei például Budapesten 50-szer nagyobb eséllyel voltak gimnáziumi tanulók, mint a segédmunkás apák gyerekei (*Gazsó* 1971:32 és az 1970-es népszámlálás alapján). Az egyenlőtlenség természetesen nem akkora, mint a háború előtt, de ennek legfőbb oka az, hogy közben hatalmas expanzió következett be a középfokú oktatásban. Ameddig a két világháború között a gimnáziumi tanulók száma húsz és harminc ezer között mozgott – a középiskolás korúak körülbelül nyolc százalékát képviselve –, addig az 1970-es években már 100 és 120 ezer között (és ehhez még hozzájön ugyanennyi szakközépiskolába vagy technikumba járó) –, vagyis eretségit adó középiskolába a középiskolás korúak 30-35 %-a járt.

A középfokú iskoláztatás egyenlőtlenségei azonban nem állnak meg az iskolák falainál. Szó sincs arról, hogy amennyiben két eltérő családi háttérű fiatal bekerült egy azonos típusú – de nem egyazon – iskolába, mondjuk gimnáziumba, akkor ettől kezdve egyforma esélye lett volna további sorsa alakulásában. A egyenlőtlenség következő állomása, hogy különböző eséllyel kerülnek ugyanannak az iskolatípusnak jobb vagy kevésbé jó intézményébe. *Gazsó Ferenc* 1970-ben három budapesti elit és három nem elit gimnázium tanulóit vizsgálta társadalmi háttér szerint, és azt találta, hogy az elit gimnáziumokban a vezető állású és értelmiségi gyerekek aránya 50 % körül volt, a fizikai dolgozóké pedig 18 % körül alakult. A nem elit gimnáziumokban éppen fordítva: a vezető állású és értelmiségi apák gyerekeinek aránya 20 % körüli, a fizikai dolgozó apák gyerekeié 42-49 % volt (*Gazsó* 1971:33).

Ugyanakkor hat konkrét iskola alapján nem lehet általánosítható kijelentést tenni, de ehhez hasonló, az iskolák között is különbséget tevő reprezentatív adat sajnos nem áll rendelkezésünkre az elmúlt évtizedekből. Jelen vizsgálatunkban az egyes iskolákat kódoltuk le a *Köznevelés*-beli rangsor szerint.

Eltérő családi háttérű gyerekek eloszlása a különböző színvonalú gimnáziumok között

A gimnázium helye a Köznevelés rangsorában 1997-ben	Vezető állásúak és értelmiségiek	Fizikai dolgozók
	első évfolyamos gyermekeinek aránya	
Első tíz között	58,3	18,3
11. és 50 hely között	53,4	20,9
51. helyen és hátrébb	37,9	29,4
Nincs a rangsorban	35,6	33,0

A negyed századdal későbbi reprezentatív adatok döbbenetes hasonlóságot mutatnak a hetvenes évek három konkrét elit gimnáziumának adataival: a vezetők és értelmiségiek gyerekei most is ötven százalék, a fizikai dolgozók gyerekei most is 20 % körül vannak jelen az elit gimnáziumokban. Azután ahogyan csökken a gimnáziumok rangsorban elfoglalt helye, úgy nő a fizikai dolgozó apák gyermekeinek, és csökken a vezetők és értelmiségiek gyermekeinek aránya, bár – mivel a fizikai dolgozók gyerekei gimnáziumba általában is kevesebben mennek – még a leggyengébb iskolában sem érik el a vezetők/értelmiségiek gyermekeinek arányát. Ugy tűnik, hogy mélyen fekvő, nehezen változó – mondhatni *longue durée* – tendenciával állunk szemben, amelyet a politika felhőjének csak alig tudnak befolyásolni.

Pályaaspirációk

Az előző részben láttuk, hogyan befolyásolja a tanulmányi eredmény – és sok mögötte meghúzódó egyéb tényező – a középfokú iskola választását. A döntés a továbbtanulásról azonban nem az általános iskola végén, a nyolcadikos félévi bizonyítvány fölötti merengéssel kezdődik. Már korábban eldől, hogy ki hol tanul tovább, és a pályaaspirációkat is főként a társadalmi helyzet determinálja. Ez nem csak magyar sajátosság. Bourdieu szerint „minden úgy történik, mintha a szülők gyermekeik oktatásával kapcsolatos magatartása – amely akkor nyilvánul meg, amikor választaniuk kell, hogy küldjék-e a gyermeket középiskolába, vagy csak az általános iskolát végeztessék el vele; hogy gimnáziumba írassák-e (ami hosszabb, legalább az érettségiig tartó tanulmányokkal jár), vagy csak polgári iskolába (ami rövidebb tartamú középiskolai tanulmányokba való beletörődést jelent) – mindennek-előtt a társadalmi csoportjukra objektíve kirótt (és a statisztikai esélyek kategóriáiban mérhető) adottságokba való belenyugvás volna” (Bourdieu 1967: 300). „A családok és gyermekeik általában a helyzetüket meghatározó kötöttségek szerint viselkednek. Még akkor is, amikor úgy tűnik, mintha választásuk az ízlés vagy hivatás elnyomhatatlan ösztönét követné, voltaképpen az objektív körülmények átalakító hatásának engedelmessé válnak” (Bourdieu 1967: 303).

Érdekes összevetni a különböző időben, különböző mintán végzett vizsgálatok hasonló adatait. Az 1963-as rétegződés-vizsgálatban 15 ezer véletlenül kiválasztott személy nyilatkozott 8300 iskolás gyerekekkel kapcsolatos pálya-aspirációjáról, és közülük 6200 fő már eldöntötte, hogy milyen pályán látna szívesen gyermekét. Eszerint az a fő tendencia, hogy a vezető állásúak és értelmiségiek 87 %-a csak valamilyen szellemi pályát tud elképzelni leszármazottjának (ezen belül 67 %-a csak értelmiségit). A fizikai munkát mindössze 13 % tudta elképzelni, de ebből hat százalék úgy, hogy talán mégis szellemi pályára megy a gyerek, és mindössze hét száza-

lék jelölte meg kizárólagosan a fizikai pályát. A másik végletet a segéd munkás szülők képviselik: mindössze 15 %-uk szánja gyermekét csak értelmiségi, és 36 %-uk csak szellemi pályára (beleértve az értelmiségit is); 49 % eleve csak valamilyen fizikai pályát lát elérhetőnek, és 15 % szellemi vagy fizikai (Ferge-Láng-Kemény 1966:375).

A pályaaspirációknak ez a jellegzetes eltérése már sokat sejtet abból, hogyan fog alakulni a gyerekek sorsa, pedig ezek a törekvések ráadásul eléggé optimisták, és úgy tűnik, hogy jelentősen felülértékelik a lehetőségeket és kilátásokat. Ha ugyanis a vágyakat összehasonlítjuk a mobilitási és beiskolázási adatokkal, akkor azt látjuk, hogy a valóság rosszabb képet mutat. 1970-ben a segéd munkás apák gyerekei még a községi gimnáziumokban is csak a tanulók kilenc százalékát tették ki, és a szak-középsiskolákban sem haladták meg a tanulók 13 %-át (Gazsó 1971:32 és 36). Ezekből az iskoláztatási arányokból nemigen lehet 36 %-os szellemi foglalkozási arányt elérni. Nem is sikerült. Húsz évvel később, az 1981/82-es felvételtől kiderült, hogy a segéd munkás apák gyerekeinek mindössze 13,3 %-a szellemi foglalkozású (szemben a 36 %-os vágygal), és mindössze – szemben a 15 %-os vágygal – 4,3 %-a értelmiségi (Vajda és Zelenay 1986:281). Ez persze nem azt jelenti, hogy a pályaaspirációknak csak harmada realizálódott, hiszen ebben az adatban nemcsak az 1963-ban megkérdezettek generációja van benne, de a tendenciát jól jelzi. A kilencvenes években végzett vizsgálat során *Harcza István* megállapította, hogy „a nyolcvanas évek második fele óta a segéd munkások körében felerősödő nemzedéki újratermelődést figyelhetünk meg” (Harcza 1995:31).

A pályaaspirációkat természetesen nemcsak az egyes emberek (szülő vagy gyerek) döntései befolyásolják, hanem több generációt átívelő folyamat. Az 1963-as rétegződés-vizsgálatban lehetőség volt arra, hogy a nagyapa foglalkozását is figyelme vegyék (Ferge-Láng-Kemény 1966).

Milyen pályára szánják a szülők iskolás gyermekeiket a nagyapa munkajelleg-csoportja szerint (%) – a csak értelmiségi pályák választásának rangsorában

Két generáció munkajelleg csoportja	Csak értelmiségi	Csak (bármilyen) szellemi	Szellemi és nem mg-i fiz.	Szellemi és mg-i fizikai	Csak nem mg-i fizikai	Bármilyen fizikai	Csak mg-i fizikai
Nagyapa és apa vezető, értelmiségi	86,4	8,5	5,1	0,0	0,0	0,0	0,0
Nagyapa egyéb szell. - apa vez/ért.	68,2	25,8	3,0	0,0	3,0	0,0	0,0
Nagyapa fizikai - apa vezető/értelm.	61,5	21,4	7,1	0,4	8,7	0,0	0,8
Nagyapa és apa egyéb szell.	61,2	16,4	3,0	0,0	19,4	0,0	0,0
Nagyapa vez/ért. - apa egyéb szellemi	57,1	33,3	0,0	0,0	9,5	0,0	0,0
Nagyapa fizikai - apa egyéb szell.	50,8	24,9	7,6	0,0	15,8	0,3	0,0
Nagyapa vez/ért. - apa fizikai	45,5	36,4	9,1	0,0	9,1	0,0	0,0
Nagyapa egyéb szell. - apa fizikai	33,8	24,3	9,5	1,4	29,7	0,0	1,4
Nagyapa és apa fizikai	22,1	21,6	13,4	0,6	37,9	1,5	2,3
Nagyapa és apa mg-i fiz.	19,3	18,6	12,3	0,6	38,8	3,3	6,4
Nagyapa mg-i fiz. - apa segéd munkás	15,7	21,7	14,5	0,9	44,1	1,2	1,4
Nagyapa nem mg-i fiz. - apa segédm.	11,1	20,8	13,2	0,0	52,8	1,4	0,0

(Forrás: Ferge-Láng-Kemény számított adatai, 1996. p. 376.)

Az előbbi táblázatból egy szigorú és következetes rendszer bontakozik ki. Látható, hogy a gyerek (harmadik generáció) pályájával kapcsolatos elképzelések elsősorban az apa (második generáció) munkajelleg-csoportjától függenek, hiszen a rangsor első három helyét a vezető és/vagy értelmiségi apák foglalják el, a következő három

helyet az egyéb szellemi foglalkozású apák, s az utolsó hármat a fizikai foglalkozásúak. De nem hatás nélküli az első generáció foglalkozása sem. Az apák hármass csoportjain belül a nagyapák foglalkozása rendezi sorba a harmadik (a gyerek) generációval kapcsolatos pályaspirációkat: mind a vezető/értelmiségi, mind az egyéb szellemi, mind a fizikai apák hármass csoportjain belül azonos a sorrend. A legmagasabb az arány a vezető/értelmiségi nagyapák esetében, ezt követik az egyéb szellemi, majd a fizikai foglalkozású nagyapák.

A táblázat utolsó, elkülönített három sora a foglalkozási hierarchia alsó régióját részletezi, és érdekes adalékot szolgáltat a falusi-városi értékkülönbségekhez. Úgy tűnik, hogy egy tisztán falusi (paraszti) háttér – a nagyjából azonos művelődési esélyhiányok ellenére – biztosabb szellemi vagy erkölcsi tartást ad, mint akár az olyan, ahol már csak az első generáció falusi. A nem mezőgazdasági fizikai foglalkozású nagyapák és segédmunkás apák teremtette kulturális milió pedig már valószínűleg a lumpenizálódáshoz áll közel – ez helyezkedik el a rangsor végén. Hasonló három generációs táblázatot a mi vizsgálatunk adataiból is tudunk alkotni, bár nem a foglalkozás, hanem az iskolai végzettség szerint.

Középfokú iskola választása az apai vonal két generációja szerint, 1997

Az apai nagyapa és az apa iskolai végzettsége	Az iskola típusa, ahová a gyerek jár (%)					
	8 oszt. gimn.	6 oszt. gimn.	4 oszt. gimn.	szakköz- zépiskola	szakmunkásképző	szakiskola
Nagyapa felsőfokú, és						
apa felsőfokú	20,2	20,2	41,0	14,8	3,8	0,0
apa érettségi	10,5	10,5	24,8	43,7	9,5	1,0
apa szakmunkásképző	1,8	0,0	26,3	42,0	28,1	1,8
apa 8. o. vagy kevesebb	0 fő	1 fő	1 fő	10 fő	4 fő	0 fő
Nagyapa érettségi, és						
apa felsőfokú	12,5	19,0	44,7	20,2	2,4	1,2
apa érettségi	6,5	7,7	22,6	54,8	7,1	1,3
apa szakmunkásképző	2,2	1,1	18,5	42,3	33,7	2,2
apa 8. o. vagy kevesebb	0 fő	1 fő	2 fő	7 fő	1 fő	0 fő
Nagyapa szakmunkás						
apa felsőfokú	15,3	22,6	35,7	23,2	2,1	1,1
apa érettségi	7,2	12,3	24,0	45,1	11,1	0,3
apa szakmunkásképző	2,5	5,1	16,0	47,6	27,1	1,7
apa 8. o. vagy kevesebb	0,0	0,0	9,3	50,0	33,3	7,4
Nagyapa 8. o. vagy kevesebb						
apa felsőfokú	9,7	18,8	36,5	31,8	3,2	0,0
apa érettségi	6,1	8,3	23,3	52,4	9,4	0,5
apa szakmunkásképző	1,3	3,4	13,6	50,7	28,3	2,7
apa 8. o. vagy kevesebb	1,8	0,9	7,9	40,4	42,0	7,0
<i>Átlag</i>	5,9	8,6	21,9	42,9	18,9	1,8

Az utolsó táblázatból – *mutatis mutandis* – ugyanaz a hierarchikus rend bontakozik ki, mint az utolsó előtüből. Elsősorban az apa iskolai végzettsége differenciálja a gyerekek iskolaválasztását, ám ezen belül a nagyapa iskolai végzettsége állítja be a végső sorrendet. A felsőfokú végzettségű apák gyerekei minden iskolai végzettségű nagyapánál a legnagyobb arányban mennek gimnáziumba, de ez az arány úgy csökken, ahogyan a nagyapák iskolai végzettsége csökken. És ez a tendencia az iskolai végzettségek mindegyik lépcsőjénél megjelenik.

Megint csak utalni kell arra, hogy nem speciálisan magyar, hanem általános jelenségről van szó. Kísérteties pontossággal ugyanerre az eredményre jutott vizsgálataiban Bourdieu is: „...azonos társadalmi helyzetű nagyapa esetén az ismeretszint annál magasabb, minél magasabb az apa társadalmi helyzete, illetve azonos társadalmi helyzetű apa esetén a nagyapa helyzete is hierarchizálja az ismeretszintet. Így a kulturálódási folyamat lassúsága következtében azok a finom különbségek, amelyek attól függenek, hogy milyen régre nyúlnak vissza a kultúra elsajátításának lehetőségei, továbbra is megkülönböztetik azokat, akik a társadalmi érvényesülés, sőt, az iskolai tanulmányi eredmények tekintetében is látszólag egyenlők. A kulturális nemességnek is megvannak a maga ősiségi fokozatai” (Bourdieu 1967: 293-294).

ANDOR MIHÁLY

IRODALOM

- ANDOR ESZTER: *Zsidók és nem-zsidók a budapesti polgári iskolákban a XX. század elején: rekrutáció és iskolai teljesítmény*. In: *Iskola és társadalom, Zalai gyűjtemény* 41. kötet. Zala Megyei Levéltár, Zalaegerszeg, 1997.
- ANDORKA RUDOLF: *A társadalmi mobilitás változásai Magyarországon*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest, 1982.
- BÁCSKAI ERIKA – MANCHIN RÓBERT – SÁGI MÁRIA – VITÁNYI IVÁN: *Az ének-zenei iskolák hatása*. In: *Valóság*, 1971/5. sz.
- BOURDIEU, P.: *A kulturális örökség átadása*. In: Ádám György (szerk.): *A műszaki haladás problémái*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 1967.
- FERGE SÁNDORNÉ – LÁNG GYÖRGYNÉ – KEMÉNY ISTVÁN: *Társadalmi rétegződés Magyarországon*. In: *Statisztikai Időszaki Közlemények*, 1966/11. sz.
- GAZSÓ FERENC: *Mobilitás és iskola*. Társadalomtudományi Intézet, Budapest, 1971.
- HARCSA ISTVÁN: *Társadalmi folyamatok a fiatal generációk körében*. In: *Gazsó Ferenc – Stumpf István (szerk.): Vesztések, ifjúság az ezredfordulón. Ezredforduló Alapítvány*, Budapest, 1995.
- KERTESI GÁBOR: *Cigány gyerekek az iskolában, cigány felnőttek a munkaerőpiacon*. In: *Közgazdasági Szemle*, 1995/1. sz.
- KISS MARGIT: *Tudásszintmérés a budapesti középiskolák 10. évfolyamán*. In: *Budapesti Nevelő*, 1997/4. sz.
- KRAVJÁNSZKI RÓBERT: *Néhány statisztikai információ az általános iskoláról*. In: *Várhegyi György (szerk.) Társadalom, oktatáspolitikai, általános iskola. Oktatáskutató Intézet*, Budapest, 1983.
- LADÁNYI JÁNOS – CSANÁDI GÁBOR: *Szelekció az általános iskolában*. Magvető Kiadó, Budapest, 1983.
- Magyarország története 1890-1918*, 7. Kötet. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1978.
- SURÁNYI BALINT: *A munkaerőpiac és az általános iskola társadalmi elfogadottsága*. In: *Valóság*, 1987/7. sz.
- VAJDA ÁGNES – ZELENAY ANNA: *Rétegződés, életkörülmények, életmód II. Központi Statisztikai Hivatal*, Budapest, 1986.
- VÁRI PÉTER (szerk.): *Monitor '95. A tanulók tudásának felmérése*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 1997.

PÁLYAORIENTÁCIÓK

AZ ALÁBBI TANULMÁNY EGY 1997-BEN FOLYTATOTT VIZSGÁLAT eredményeire támaszkodik, amelyet hetedikes tanulók körében végeztek¹. A rendelkezésünkre álló kistérségi empiria segítségével azt a kérdést járjuk körül, hogy milyen tényezők befolyásolják e három régióban a gyermekek továbbtanulási döntéseit. A szociológiai irodalomban garmadával születtek a társadalmi mobilitással foglalkozó cikkek és tanulmányok. A hazai és a nemzetközi nagy empirikus kutatások mind kimutatták, hogy a gyermekek társadalmi státuszát nagy mértékben befolyásolja a szülők társadalmi helyzete. Ugyanakkor idővel változnak azok a csatornák, amelyeken át a társadalmi egyenlőtlenségek átörökíthetők. A korábbi időszakban – a múlt század vége, e század eleje – a vagyonnak volt ebben kiemelt jelentősége. A második világháború után a mobilitási kutatások már a szülők munkaerőpiaci státuszának kiemelkedő jelentőségét mutatták ki. A hatvanas-hetvenes évektől kezdve pedig a szülők iskolai végzettsége az a mutató, amely a leginkább befolyásolni látszik, hogy a gyermekek milyen társadalmi pozíciót érnek majd el. A klasszikus tőkeelmélet terminológiájával élve az anyagi tőke kezdeti fontos szerepét egyre inkább átveszi a kulturális és kapcsolati tőke (Bourdieu).

Ugyanakkor nem szabad figyelmen kívül hagyni, hogy nemcsak a társadalmi, hanem a személyes tényezők is szerepet játszanak abban, hogy ki hova jut el a társadalmi ranglétrán. Így a kevésbé iskolázott, szegényebb szülők gyermekei kisebb valószínűséggel jutnak magas társadalmi pozícióba, de azért a jobb képességű gyermekek számára ez az út is megadatik (Boudon). Ez arra mutat, hogy az egyéni képességek ugyancsak fontos szerepet játszanak a karrier alakulásában.

A magyar rétegződéskutatások (Kolosi, Róbert stb.), valamint az elit-kutatások (Szelényi) azt mutatták ki, hogy Magyarországon is kiemelkedő jelentősége van a kulturális tőkének, de a többi mobilitási csatorna (vagyon, település, kapcsolatok) is szerepet játszanak, sőt, ezek esetleg egymást kiegyenlítő szerepet töltenek be, ami az úgynevezett státuszinkonzisztenciában érhető tetten. Ez különösen a nyolcvanas évek elején volt erős, amikor a társadalomban kétféle mechanizmus működött (redisztributív és kvázi piaci), amely két piramisra (Szelényi), vagy egy „L” alak két szárára (Kolosi) osztotta a társadalmat. Míg a nyolcvanas években a társadalmi egyenlőtlenségek fő generálója a redisztributív rendszer volt, és a piaci inkább kiegyenlítő hatást gyakorolt, addig a kilencvenes évekre a piaci erők generálják inkább a társadalmi egyenlőtlenségeket, és a redisztributív elemek azok, amelyek inkább kiegyenlítenek.

A jelenlegi kutatások azt mutatják, hogy a státuszinkonzisztenciák ma is megvannak, de kisebb mértékűek, mint az előző évtizedben. Más szóval kifejezve, a társadalmi egyenlőtlenségek konzisztensebbeké lettek, amit jól mutat a társadalom egyre

¹ 2500 hetedikes tanuló és szülei körében három kistérségben (Békéscsaba, Kecskemét, Szombathely és környékük) végzett kérdőíves felmérés, 1997 tavasza, Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.

nagyobb mértékű kettészakadása. Azok a dimenziók (anyagi, kulturális tőke, munkaerőpiaci pozíció, települési lejtő), amelyek régebben nem feltétlenül jártak együtt, ma már egyre inkább egy irányba fejtik ki hatásukat.

A hipotézis

Abból a hipotézisből indultunk ki, hogy a gyermekek továbbtanulási aspirációját nagy mértékben befolyásolja, hogy milyen eredményesek az iskolában. A tanulmányi teljesítményekre viszont az hat, hogy a szülőknek mi a foglalkozásuk, milyen az iskolai végzettségük, milyen anyagi körülmények közt és milyen típusú településen élnek. Előfeltevésünk tehát az volt, hogy minél magasabban iskoláztak a szülők, minél magasabb presztízssű a foglalkozásuk, minél inkább városban élnek és minél jobb módúak, annál jobb lesz a tanuló tanulmányi eredménye. Minél jobb a tanulmányi eredménye, annál inkább választja a gimnáziumot és utána az egyetemet, míg ellenkező esetben a szakmunkásképző iskolát és a munkát, a munkaerőpiacot.

Társadalmi háttér és továbbtanulási aspiráció

Ahhoz, hogy ezeket a kapcsolatokat mérni tudjuk, a meglévő kategoriális változóinkat magasabb szintű intervallumskálára transzformáltuk. A szülők *munkaerőpiaci pozícióit* a foglalkozásukkal mértük. A szülők foglalkozására rendelkezésünkre állt egy kilenc kategóriás skála, amelyet a nyolcvanas években lefolytatott magyar presztízsvizsgálat eredményei (Kulcsár Rózsa) alapján átkódoltuk.

Foglalkozások presztízspontszámai

Eredeti kategóriák	Összevont kategóriák	Presztízspontszám
Mezőgazdasági fizika	szakképzetlen	23,00
Segédmunkás	szakképzetlen	23,00
Kisiparos	kisiparos	16,33
Egyéb szakmunkás	szakmunkás	17,00
Termelésirányító	szakmunkás	17,00
Szellemi	szellemi	13,37
Értelmiségi	értelmiségi, vezető	7,85
Vezető	értelmiségi, vezető	7,85

A nyolcvanas évek során a foglalkozásokat a pénz, tudás, hatalom és hasznosság dimenziói alapján látták el egy összevont presztízspontszámmal. Azt feltételeztük, hogy ez a presztízss-sorrend a foglalkozások gyűjtőkategoriái esetében kevésbé változott (habár a nagy kategóriákon belül a sorrend változhatott, például az orvosok presztízse alacsonyabb az értelmiségen belül, mint néhány évvel ezelőtt).

A *kulturális háttér*et a szülők iskolai végzettségével mértük, ahol a meglévő nominális kategóriákat helyettesítettük az adott iskolai végzettség megszerzéséhez szükséges iskolai évek hozzávetőleges számával. A gimnáziumi végzettség esetén egy évvel többnek vettem az évek számát, hogy jelezzük, ez az iskolatípus az egyetemre való bejutásra nagyobb esélyt ad, mint az azonos időtartamú szakközépiskola.

Iskolai végzettségek kódszámai

8 általánosnál kevesebb	4
8 általános	8
Szaktunókészítő	11
Szakközépiskola	12
Gimnázium	13
Főiskola	15
Egyetem	17

Mind a munkaerőpiaci pozíciót, mind a kulturális háttérrel a szülők által adott válaszokból mértük, mivel a gyerekek kevésbé tünnek jól tájékozottnak e téren, és hajlamosak voltak túlbecsülni ezeket a paramétereket. A többi dimenziót viszont már a gyermekek által adott válaszok alapján vettük.

Az anyagi háttérrel illetően nem kérdeztünk rá közvetlenül a szülők jövedelmi helyzetére, és lakás-komfortossági mutatók sem szerepeltek a kérdőívben. Mindazonáltal találtunk egy változót, amely igen erősen korrelált a továbbtanulási aspirációkkal, nevezetesen a testvérek száma. Igen erős ellentétes irányú összefüggés mutatkozott az általános iskolai tanulmányi átlag és a testvérek száma között, így feltételezésünk szerint a testvérek száma közvetetten jelzi a család anyagi helyzetét.

A település jellegére a régiókból két változót konstruáltunk, az egyik az adott település típusára utal (város=1, falu=2), a másik pedig a földrajzi helyre (Kelet-Magyarország, Nyugat-Magyarország).

A továbbtanulási aspirációt két szinten is néztük. Egyrészt az általános iskola utáni továbbtanulást, ahol a három középfokú iskolát hasonlóan átkódoltuk az évek számával, mint a szülők esetében. A középfokú iskola utáni pályaválasztást egy bináris változóval jeleztük, tehát a felsőfokon továbbtanulókat (1) és azokat, akik dolgozni szeretnének a középfok után (2). Azokat, akik bizonytalanok voltak, és nem tudtak válaszolni, kihagytuk az elemzésből. Így sikerült az eredeti nominális kategóriánkat intervallumskála szintjére hozni, és ezáltal alkalom nyílt a regresszió és korrelációs számítás alkalmazására.

A hipotézis tesztelése

Először megnéztük, hogy az elemzésbe bevont változók között milyen összefüggések érvényesülnek. A függelékben található táblázatok jól szemléltetik, hogy minél magasabb presztízsű foglalkozásuk van a szülőknek, illetve minél iskolázottabbak és városiak, annál kevesebb gyerek található a családban, annál jobb a gyerek tanulmányi átlaga, annál inkább gimnáziumban szeretne tovább tanulni, és annál inkább továbbtanulni a középiskola után.

Igen erős kapcsolat mutatkozik a szülők iskolázottsága és foglalkozásuk között, valamint, hogy az apa és az anya iskolai végzettsége között is erős a kapcsolat, vagyis „hasonló a hasonlóknak” örül. Ugyancsak erős a kapcsolat a tanulmányi átlag és a továbbtanulási szándékok között. Vagyis szintén természetes módon, aki jobban tanul, az inkább megy gimnáziumba az általános iskola után, és utána továbbtanul

az egyetemen.² A tanulmányi átlagot viszont erősen befolyásolja az anya és apa iskolai végzettsége, valamint az anya foglalkozása. Érdekes módon a továbbtanulási szándékokat csak gyengén, a tanulmányi eredményt pedig szignifikánsan nem befolyásolja, hogy valaki az ország keleti vagy a nyugati részén lakik. Ennél erősebb kapcsolatokat találunk a településtípust illetően, vagyis szignifikáns kapcsolat van a szülők iskolai végzettsége és a között, hogy falun vagy városban laknak.

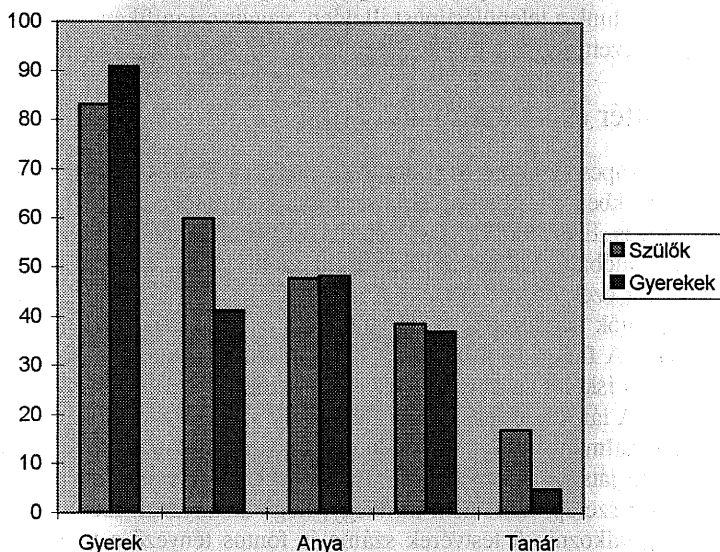
A családi háttér és a tanulmányi átlag

A fent vázolt kapcsolatokról nem derül ki, hogy a változók milyen módon fejtik ki hatásukat. Ezekben az erős kapcsolatszorossági mutatókban benne vannak más változók hatásai is. Ezért többváltozós regresszió számításra voltunk kíváncsiak, hogy vajon valóban az általunk felépített modell szerint hatnak-e a kapcsolatok, és ha igen, akkor ezek milyen erősek. A táblázatból jól látszik, hogy a tanulmányi átlagra hat a szülők iskolázottsága, foglalkozása és a testvérek száma, valamint a település jellege. A fiúkra és a lányokra külön-külön lefuttatott regresszióból kitűnik, hogy az anya iskolai végzettségének van a legnagyobb hatása a gyermek tanulmányi átlagára. A lányok esetében pedig nemcsak az anya iskolai végzettsége gyakorol hatást a tanulmányi átlagra, de ezen túlmenően a foglalkozása is. Ez utóbbi az apa részéről nem játszik szerepet. Valószínűsíthető, hogy az anya foglalkozásának azért jut nagyobb szerep, mert nem mindegy, hogy az anyának mennyi ideje van a gyermekével foglalkozni. A testvérek száma is fontos tényező a tanulmányi átlag alakulásában, mégpedig oly módon, hogy minél több testvére van valakinek, annál gyengébb a tanulmányi teljesítménye. Valószínűsíthető, hogy ez a mutató a jövedelmi helyzetre utal, és nem azt jelzi, hogy a sok testvér esetén fizikailag nehezebb tanulni. (A Magyar Háztartáspanel vizsgálatokból is köztudomású, hogy a sokgyermekes családok igen nagy arányban találhatók a szegények között.) A táblázatból az is látható, hogy több változó együttes hatását nézve eltűnt a településtípus hatása. Ez azért történt így, mert a településtípus hatása elsősorban a szülők iskolázottságán keresztül érvényesül.

Érdekes módon a megkérdezettek is az anya hatását értékelték a legerősebbnek a gyerek továbbtanulásában. Mind a szülőknek, mind a gyerekeknek feltettük azt a kérdést, hogy kinek mekkora beleszólása van abban, hogy hol tanul tovább a gyerek. Mindkét fél a gyerek szerepét ítélte a legnagyobbbnak. A gyerekek másodikként a legtöbbször az anya szerepét említették, és az anya szerepét a szülők maguk is jelentősebbnek vélték az apa szerepénél, bár a körülmények hatását ők még nagyobbra értékelték. A legkevesebb beleszólása a gyerek továbbtanulásába a tanulók és szüleik szerint is a tanároknak van.

² A továbbtanul2 változó esetén a negatív előjel annak tudható be, hogy a továbbtanul kapta az 1 kódot és a dolgozni megy a 2 kódot, tehát a negatív kapcsolat itt azt jelenti, hogy minél jobb a tanulmányi eredményei valakinek, annál kevésbé akar rögtön elmenni dolgozni a középiskola után.

*Kinek van nagy beleszólása abba, hogy hol tanul tovább a gyerek?
(Azok aránya, akik az adott tényező szerepét nagyra értékelték a gyermek
továbbtanulását illetően)*

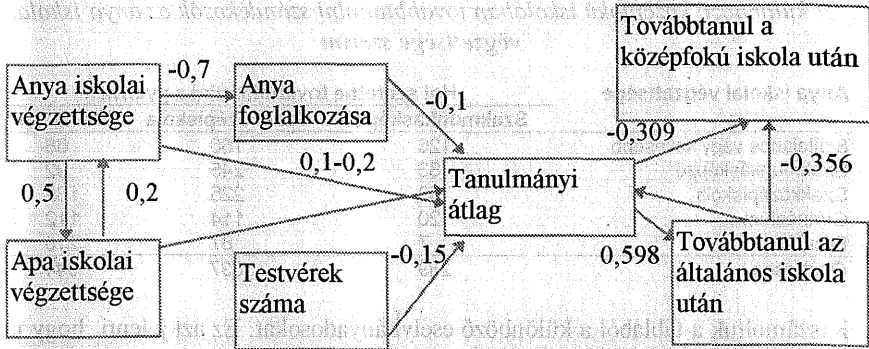


(Forrás: Pályaválasztási kutatás, Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ)

A tanulmányi átlag és a továbbtanulási aspirációk

Kíváncsiak voltunk arra is, hogy a háttérváltozók és a tanulmányi átlag hogyan befolyásolja a továbbtanulási aspirációkat. Nagyon erős kapcsolatot találtunk a tanulmányi átlag és a között, hogy milyen típusú középfokú iskolát választ a gyerek. Ugyanígy kapcsolat van a középfokú és a felsőfokú továbbtanulási szándékok között is. Nehéz eldönteni, hogy ez a kapcsolat mennyire kölcsönös vagy egyirányú-e. Valószínűleg a továbbtanulási aspirációk önmagukban is növelik a tanulási kedvet és így a tanulmányi átlagot, tehát valószínű, hogy ez a kapcsolat mindkét irányban működik. (0,01 szinten szignifikáns a kapcsolat a szülők iskolai végzettségével is.)

Mind a tanulmányi átlag, mind a középiskola kiválasztása erősen befolyásolja a gyerekek további aspirációit. A tanulmányi teljesítmény jelentősen befolyásolja mind az általános iskolai, mind a középfok utáni továbbtanulási aspirációkat, hiszen annak érdemes továbbtanulnia, akinek jobbak az eredményei az iskolában. Mindazonáltal a középfok utáni továbbtanulási aspirációk (tehát, hogy valaki inkább dolgozni akar, vagy felsőfokon továbbtanulni) is erősen befolyásolják az általános iskola utáni továbbtanulást, hiszen aki hosszú távon tovább akar tanulni, az inkább megy gimnáziumba, míg az elhelyezkedni vágyók inkább választják a szakképző iskolákat. A hosszú távú karrier ambíciója pedig természetesen a tanulási teljesítményt is befolyásolja: inkább fektet energiát a tanulásba az, akinek hosszú távon is továbbtanulási tervei vannak. Ha összerakjuk a kétféle modellt, láthatjuk, hogy milyen tényezők hogyan befolyásolják a gyerekek továbbtanulási aspirációit.



Megjegyzés: mindkét nemre együtt lefuttatott regressziós egyenletekből számolt útelemzés, standardizált bétákkal.

A tanulmányi teljesítmény közvetlenül erősen befolyásolja a továbbtanulási aspirációkat. Itt találjuk a legerősebb kapcsolatszorossági mutatókat. A gyermek tanulmányi teljesítményét pedig erőteljesen befolyásolja a család kulturális és jövedelmi helyzete. A legerősebb hatást az anya gyakorolja, közvetlenül és közvetve a foglalkozásán át, illetve az apa iskolai végzettségén keresztül. A testvérek száma ettől függetlenül fejt ki hatását. De a hatások kisebb mértékűek mint a tanulmányi teljesítményé. Ez azt mutatja, hogy habár a társadalmi, családi környezet erősen befolyásolja az iskolai eredményességet, abban a gyermekek egyéni képességei is szerepet játszanak. A gyermekek egyéni képességei és a családi háttér hatása együtt érvényesül az iskolai eredményekben. A tanulmányi teljesítményben mind az individuális, mind a társadalmi hatások benne vannak. Így a tanulmányi átlag nagyobb mértékben magyarázza a további aspirációkat. Ez is magyarázza, hogy a többváltozós regresszió elemzésnél a második modellben nagyobb arányát tudtuk megmagyarázni a szórásnak, mint az elsőben.

A továbbtanulási aspirációk az esélyhányadosok tükrében

Láttuk, hogy az anya iskolai végzettsége a tanulmányi átlagon keresztül jelentősen hat a gyermek továbbtanulási aspirációira. Kíváncsiak voltunk arra, mekkora az esélye annak, hogy egy magasabb iskolai végzettségű anya gyermeke magasabb szintű középfokú iskolába vágyik egy kevésbé iskolázott anya gyermekéhez képest.³ A következőkben kimutatjuk, hogy a különböző végzettségű anyák gyermekei közül hányan akarnak továbbtanulni szakmunkásképző iskolában, szakközépiskolában és gimnáziumban. Első ránézésre is látszik, hogy a felsőfokú végzettségű anyák gyermekei nagyobb arányban akarnak gimnáziumban tanulni, míg az iskolázatlanabb anyák gyermekei a szakmunkásképző iskolát részesítik előnyben.

³ Ahhoz, hogy ennek mértékét valóban mérni tudjuk, a loglineáris elemzés egyik alap módszerét használtuk, az úgynevezett *esélyhányados számítást*. Ennek a módszernek az az előnye, hogy kategoriális változók esetén a minta peremeloszlásaitól függetlenül mérni tudja két változó között a kapcsolat mértékét, vagyis sokan ezt tartják az asszociáció legjobb mérési módszerének.

A különböző középfokú iskolában továbbtanulni szándékozók az anya iskolai végzettsége szerint

Anya iskolai végzettsége	Hol szeretne továbbtanulni a gyermek		
	Szaktanulmányok	Szakközépiskola	Gimnázium
8 általános vagy kevesebb	126	166	68
Szaktanulmányok	83	245	92
Szakközépiskola	53	225	162
Gimnázium	20	114	112
Felsőfok	7	87	210
Összesen	289	837	644

Kiszámoltuk a táblából a különböző esélyhányadosokat. Ez azt jelenti, hogy megéztük, adott iskolatípusban mennyivel nagyobb eséllyel akar továbbtanulni az egyik fajta végzettségű anya gyermeke egy másik fajta végzettségű anya gyermekéhez képest. Egy nyolc általános vagy kevesebb iskolai végzettséggel rendelkező anya gyermeke például egy szaktanulmányt végzett anya gyermekéhez képest kétszer olyan nagy valószínűséggel akar inkább szaktanulmány iskolában tanulni mint gimnáziumban (126*92/83*68).

A gimnázium választásának esélye a szaktanulmány iskolához képest az anya végzettségének emelkedésével nő. Így például egy szaktanulmányt végzett anya gyermeke majdnem háromszor (2,76) akkora eséllyel választja a szaktanulmányt végzett, mint egy szakközépiskolát végzett anya gyermeke. Különösen nagy a különbség a csak gimnáziumot végzett anyák és a felsőfokot végzett anyák gyermekei között: az előbbieket ötször nagyobb eséllyel tanulnának tovább alsóbb szintű iskolában mint az utóbbiak.

Még drámaibb arányokat találhatunk, ha az úgynevezett *tesztelő cellákra* számítjuk ki az esélyhányadosokat. Ebben az esetben mindvégig egy kategóriához viszonyítunk, jelen esetben a nyolc általánost vagy kevesebbet végzett anyák gyermekeihez viszonyítjuk a többieket.

A nyolc általános iskolai osztálynál nem többet végzett anyák gyermekei mennyivel nagyobb eséllyel tanulnak tovább inkább szaktanulmány iskolában, mint középiskolában, a képzetlenebb anyák gyermekeihez képest

Képzetlenebb anyák iskolai végzettsége	Szakközépiskola	Gimnázium
Szaktanulmányok	2,24	2,05
Szakközépiskola	3,22	5,66
Gimnázium	4,33	10,38
Felsőfok	9,43	55,59

A fenti táblában azt látjuk, hogy mekkora eséllyel választják a képzetlenebb anyák gyermekei a szaktanulmány iskolát a szakközépiskolához (bal oldali oszlop), illetve a gimnáziumhoz (jobb oldali oszlop) képest a képzetlenebb anyák gyermekeihez viszonyítva. Jól látható, hogy a képzetlen szülők gyermekei a szakközépiskolához képest négyszer akkora eséllyel, a gimnáziumhoz képest tízszer akkora eséllyel választják a szaktanulmányt végzett anyák gyermekei. Drámai a különbség a felsőfokot végzett anyák és a képzetlenebb anyák gyermekei között is. Az utóbbiak 55-ször (!) inkább választják a szaktanulmányt végzett iskolát a gimnáziumhoz képest, mint az előbbieket.

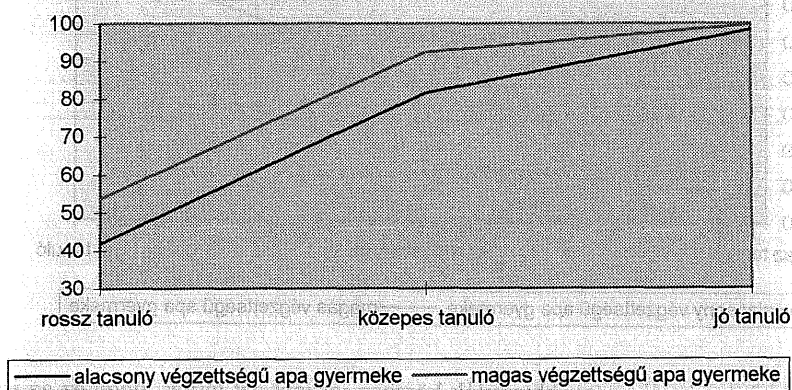
A családi kulturális háttér és az egyéni döntés szerepe

A továbbtanulási szándékokat vizsgálva felmerülhet az a már mások által is sokat vizsgált kérdés, hogy mennyire befolyásolja azt pusztán a család társadalmi háttere, kulturális beállítódása, vagy szerepet játszik-e még valamilyen racionális egyéni döntés is, valamilyen költség-haszon elemzés az egyén részéről abban, hogy hol tanuljon tovább a gyereke (Boudon).

Általános tapasztalat, hogy az iskolázatlanabb és szegényebb szülők gyermekei kisebb arányban tanulnak tovább középiskolában, illetve felsőfokon, mint az iskolázottabb, jobb módú szülők gyermekei. Van, aki ezt a különbséget a különböző családi háttérrel rendelkező gyermekek eltérő nyelvi készségeivel magyarázza. Van, aki szerint a magyarázat az, hogy a kevésbé iskolázott szülők kisebb értéket tulajdonítanak a tanulásnak. Egy további magyarázat szerint a szegényebb családok egyfajta költség-haszon mérlegelés alapján mondanak le gyermekeik továbbtaníttatásáról (Moksony).

Megvizsgáltuk az iskolázott és a kevésbé iskolázott szülők gyenge, közepes, illetve jó tanulmányi eredményt elért gyermekeinek középiskolai továbbtanulási aspirációit. Amennyiben csak a nyelvi készségek számítanak, úgy az azonos tanulmányi eredménnyel rendelkező diákokat összehasonlítva a társadalmi rétegek közötti különbségnek el kellene tűnnie (egy egyenes vonalat kapnánk), amennyiben viszont a társadalmi rétegeknek a tanulás iránti eltérő attitűdje magyarázó ok, úgy a társadalmi rétegek közötti különbségnek a továbbtanulási aspirációt tekintve meg kell maradnia, a diák tanulmányi eredményétől függetlenül (két párhuzamos vonal alakulna ki). Ugyanis amennyiben csak a továbbtanulási iránti családi attitűd a döntő, úgy az iskolázott szülők gyermekei várhatóan a tanulmányi eredménytől függetlenül a magasabb presztízsű gimnáziumokban, az iskolázatlanabb szülők gyermekei pedig a szakmunkásképzőkben tanulnának tovább.

A középiskolában (gimnáziumban és szakközépiskolában) továbbtanulni szándékozók (%)

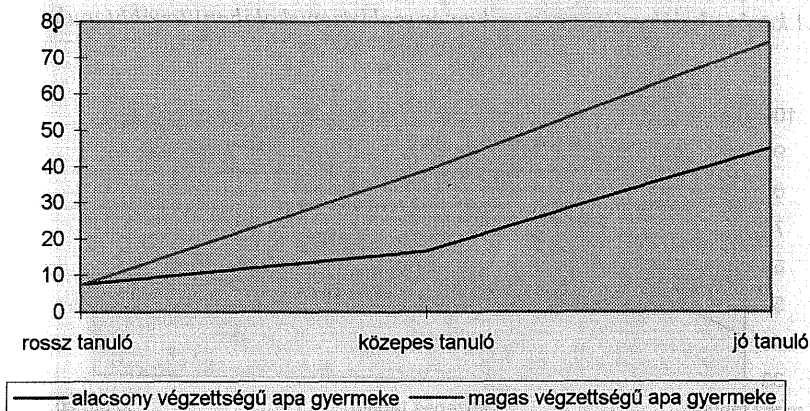


Megjegyzés: alacsony végzettség = nincs érettségije, magas végzettség = van érettségije

Amennyiben a különböző rétegek gyermekeinek eltérő továbbtanulási aspirációi mögött bizonyos költség-haszon elemzés bújjik meg, úgy feltételezhető, hogy a jobb módú családok szerényebben tanuló gyermekeik továbbtanulását is finanszírozni tudják, míg a szegényebb, iskolázatlanabb családok esetében a továbbtanulási döntéseket sokkal jobban befolyásolja a tanulmányi előmenetel. Csak akkor érdemes vállalniuk a hosszabb ideig tartó továbbtanulás költségeit, ha biztosabb a jövőbeni megtérülés, vagyis ha a gyerek valóban jól tanul. A szegényebb, iskolázatlanabb családok tehát érzékenyebbek az iskolai teljesítménnyel szemben, ennek következtében minél jobb a gyerek tanulmányi eredménye, annál inkább mérséklődik a továbbtanulási arányokban mutatkozó különbség a különböző társadalmi rétegből származó tanulók között (Moksony, Boudon). Az előző ábra éppen ezt az esetet mutatja, vagyis a rossz tanuló diákok között az iskolázottabb szülőkkel rendelkező gyerekek nagyobb arányban tanulnak tovább középiskolában, mint iskolázatlanabb szülőkkel rendelkező társaik, viszont a jó tanulók körében szinte eltűnni látszik a két csoport közti különbség.

Mindazonáltal, amennyiben külön vizsgáljuk a gimnáziumi és a szakközépiskolai továbbtanulási szándékokat, azt tapasztaljuk, hogy a gimnázium esetén a különbségek felerősödnek a különböző társadalmi háttérű családok jól tanuló gyermekei között. A gimnáziumban való továbbtanulási szándékok azt tükrözik, hogy mind az iskolázottabb, mind a kevésbé iskolázott családok rosszul tanuló gyermekei közül ugyanolyan kis arányban, hét százalék körül tanulnának tovább gimnáziumban. Az olló viszont kiszélesedik: ahol a jó tanulókhoz érünk, ott már igen nagy a különbség a különböző iskolázottságú családok jól tanuló gyermekei között a gimnáziumi továbbtanulási szándékot illetően. Itt tehát már érvényesül a családi-kulturális háttér is.

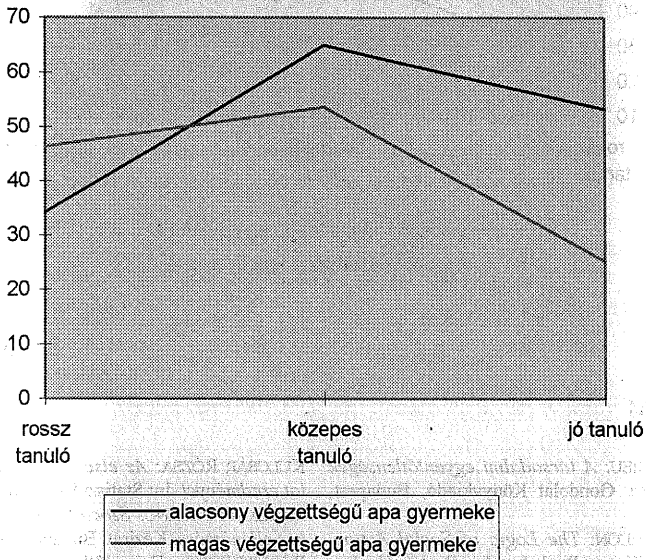
A gimnáziumban továbbtanulni szándékozók (%)



A szakközépiskolában továbbtanulók körében viszont azt látjuk, hogy ez az iskolatípus egyfajta kiegyenlítő szerepet tölt be. Az iskolázottabb apák gyermekei közül inkább a kevésbé jól tanulók választják, a kevésbé iskolázott apák gyermekei közül pedig inkább a jobban tanulók. Azt mondhatjuk, hogy a gimnáziumi továbbtanulás

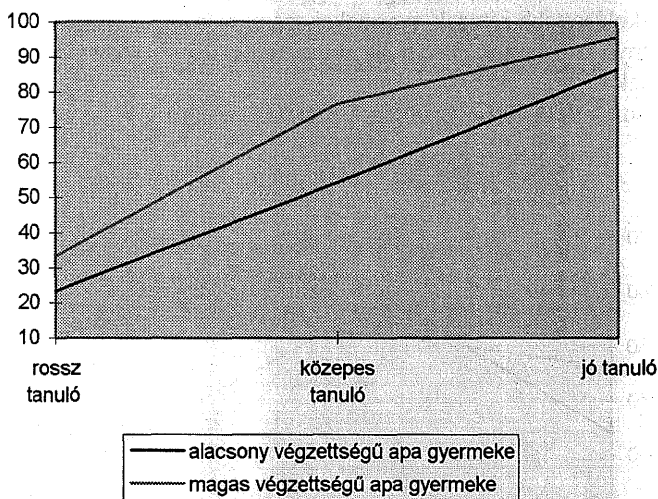
a munkaerőpiacon csak akkor térül meg igazán, ha utána van esély a még több évig tartó felsőfokú továbbtanulásra is, vagyis a gimnáziumi továbbtanulás igazán csak a jobb módú, iskolázottabb rétegek gyermekei számára nyújt finanszírozható alternatívát. A szegényebb családok jól tanuló gyermekei inkább választják a szakközépiskolát, amelynek célja elsősorban nem a továbbtanulásra való felkészítés, hanem a munkaerőpiacon hasznosítható szakmai ismeretek átadása.

A szakközépiskolában továbbtanulni szándékozók (%)



Látható, hogy nem pusztán a családi háttér, de egyfajta racionális mérlegelés is dönt a tanulók általános iskola utáni továbbtanulási szándékainál. Érdekes viszont, hogy a távolabbi elképzeléseket, a középfok utáni továbbtanulási, illetve elhelyezkedési szándékokat illetően felerősödik a családi háttér szerepe, és szinte-szinte kizárólagossá válik. Úgy tűnik, hogy a rövidebb időhorizontú döntéseknél inkább a racionális mérlegelés játszik szerepet, míg a távolabbi jövőt – amelyre nézve sokkal kevesebb konkrét információval rendelkezik az egyén – egyértelműen a családi háttérből fakadó kulturális indíttatás vezérli. A következő ábrán látható majdnem párhuzamos egyenesek azt mutatják, hogy az iskolázottabb szülők gyermekei általában nagyobb arányban tanulnak tovább a középfok után is, mint a kevésbé iskolázott apák gyermekei, függetlenül attól, hogy milyen az általános iskolai tanulmányi eredményük.

A középfok után továbbtanulni szándékozók (%)



LANNERT JUDIT

IRODALOM

- PIERRE BOURDIEU: *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest, 1978.
- RAYMOND BOUDON: *The Logic of Social Action*. Routledge and Kegan Paul, London-Boston-Henley, 1981.
- KOLOSÍ TAMÁS: *Tagolt társadalom*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest, 1987.
- KULCSÁR RÓZSA: *Az első magyar presztizsvizsgálat eredményei*. In: *Statistikai Szemle*, 1985/11. sz.
- MOKSONY FERENC: *Szociológiai elméletek empirikus ellenőrzése*. Kézirat. Budapest, é. n.
- RÓBERT PÉTER: *Egyenlőtlen esélyek az iskolai képzésben*. In: *Szociológiai Szemle*, 1991/1. sz.
- SZELÉNYI IVÁN: *Új osztály, állam, politika*. Európa Könyvkiadó, Budapest, 1990.

A TOVÁBBTANULÁS TERÜLETI ELTÉRÉSEI

A Z ORSZÁGOS KÖZOKTATÁSI INTÉZETBEN egy, a *Közoktatásfejlesztési Modernizációs Kézalapítvány* által támogatott és 1997-ben elvégzett kutatás során három kistérségben hetedik osztályos általános iskolás tanulók továbbtanulási elképzeléseit igyekeztük feltárni. Az adatok három különböző településen történő felvétele lehetővé tette, hogy a továbbtanulási szándékok esetében a földrajzi különbségek hatását elemezzük, és arra a kérdésre is választ kapjunk, hogy befolyásolja-e, és ha igen, milyen mértékben a lakóhely a tanulók és a szülők iskolázási stratégiáit. Az általunk választott három város mindegyike megyeszékhely, nagyságukban némileg eltérnek egymástól, de mindegyik 50 és 100 ezer lakos közé esik. Földrajzi helyzetüket illetően az ország három különböző pontján helyezkednek el: Szombathely a Nyugat-Dunántúlon, az osztrák határ mentén fekszik, Békéscsaba az ország keleti részén, a román határ mentén, Kecskemét pedig a kettő között.

A három város nemcsak földrajzi helyzetében különbözik, de három eltérő társadalomfejlődési utat is képvisel. *Kecskemét* klasszikus mezőváros, amely a tanyai gazdálkodásra szervesen épülő kertkultúra központjaként hozott létre sajátos szőlő- és gyümölcsstermelő gazdaságot és öntudatos parasztpolgári társadalmat. Ez a gazdasági és társadalmi szerveződés a mezőgazdaság szocialista átszervezésével felbomlott, ami a tanyás körzet elszegényedését és a várostól való leszakadását is eredményezte. Az 1950-es években lett a város megyeszékhelyé, s az 1960-as évekre tevődik a jelentősebb mértékű ipartelepítés, amely átalakította a város hagyományos társadalomszerkezetét. Az 1970-es évek közepétől-végétől azonban ismét gyors fejlődésnek indult: elsősorban az oktatási és a kulturális beruházásoknak köszönhetően ma egy szélesebb értelmiségi rétegek számára is vonzó központtá vált.

Szombathely egyike azon kevés városoknak, ahol a modernizáció nem hozott létre kettős társadalomszerkezetet. A helyi társadalom alakulását inkább lassú, szerves fejlődés jellemzi. Szombathely mindig is inkább kereskedelmi, illetve kulturális központ volt, soha nem voltak komoly gyárai, s a városi kisiparosság is polgárius vonásokkal bírt. Erős hagyományokkal rendelkező polgári ethosz jellemezte a várost már a múlt század végén, a lakosságnövekedés felgyorsulásakor. A város 1945 előtti gazdaságában a modernizált, intenzív gazdálkodást folytató nagybirtok súlya volt jelentős. A szocialista modernizáció később sem zavarta meg a szerves, lassú társadalomfejlődést, mivel a nehézipar, s ezzel a bérmunkástömegek beáramlása is elkerülte a várost. Sajátos módon a vasfüggöny árnyékában lévő térség több évtizedes perifériára kerülése hosszú távon voltaképpen előnyére vált fejlődésének. Az 1970-es évek közepétől figyelhető meg szuburbanizációs folyamat, azaz a városi lakosság környékbeli falvakba történő kiáramlása, amelynek következtében a város környéki lakosság és a csatolt falvak lakossága összetételében nem tér el jelentősen a város társadalmától.

Békéscsaba egy harmadik utat képvisel a múlt század végén indult fejlődésnek, és ez a századelőn kapott nagyobb lendületet, az 1920-as, '30-as években. A város mai

arculatát meghatározó fejlődés már az 1950-es években, a szocialista időszakban következett be, s legnagyobb íve a '60-as, '70-es esztendőkre tehető. Békéscsaba 1951-ben lett megyeszékhely, Gyulától hódította el ezt a rangot. Az ipar szerepe a város társadalomszerkezetében is leképeződik, a lakosságon belül kiugróan magas az iparban, építőiparban foglalkoztatottak aránya, és alacsony a mezőgazdasági és nem termelő ágazatok részesedése. Ezekben Gyula, a volt megyeszékhely megelőzte Békéscsabát, jelezve, hogy a régi megyeszékhelynek a megyén belül fontos szolgáltató, kulturális feladatai maradtak.

A mai életlehetőségeket a három városban a közelmúlt változásai is jelentős mértékben meghatározták. Az 1990-es évek gazdasági fejleményei a nyugati ország-részben fekvő Szombathelynek kedveztek, Békéscsabát pedig inkább hátrányosan érintették. A városok mai és jövőbeni perspektíváit vélhetően érzékenyen jelzi a lakosság szám és a munkanélküliség alakulása: ez Kecskeméten dinamikusan nő, Szombathelyen nem változott lényegesen, Békéscsabán pedig csökkenésnek indult. Jelen tanulmányban három kérdésre keresünk választ:

- van-e lényeges különbség a kérdezett tanulók esetében a három kistérségi között a családi háttér jellemzőiben;
- van-e lényeges különbség a három város és a három kistérségi között a továbbtanulási aspirációk, a középfokú iskolaválasztás tekintetében;
- a megragadható különbségek milyen tényezőkkel függnek össze, vagyis milyen tényezők befolyásolják a továbbtanulási döntéseket.

Családi háttér

A mintánkba került szülőcsoportok a három térségben erősen különböznek egymástól mind a szülők iskolázottságát, mind foglalkozását tekintve. A három város közül Szombathely mutatja a legkiegyensúlyozottabb iskolázottsági szerkezetet, s ahol a középfokú végzettséggel rendelkezők – s ezen belül az érettségizettek – magas aránya mellett nem találunk számottevő arányban sem alacsony sem magas iskolai végzettséggel rendelkezőket, s a város környéke is hasonló szerkezetet mutat. Békéscsabán a hagyományos szakmunkás végzettségük dominálnak, magas iskolai végzettség csak 20 % körüli arányban jellemző, ami a város hagyományos ipari túlsúlyú gazdaságszerkezetéből következik. A város környékén a szakmunkás réteg jelenléte még hangsúlyosabb. Kecskemétnek és környékének sajátossága, hogy viszonylag alacsony a középfokú végzettséggel rendelkezők, de magas a felsőfokú iskolai végzettségük aránya. A magas iskolai végzettségük arányát (30,7 %) ellenpontozza a tanyasias település szerkezetű városkörnyéken élő szülők között az alacsony iskolázottságuk magas aránya (itt a szülők 30,4 %-a csak nyolc általános-sal, vagy még annál is alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkezik).

Az apák iskolai végzettsége térségenként

	Békéscsaba		Békéscsaba környéke		Kecskemét		Kecskemét környéke		Szombat-hely		Szombathely környéke	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
8 általános alatt	4	1,1	4	1,4	2	0,4	5	2,8	2	0,4	2	1,4
8 általános	39	10,9	36	12,8	49	8,7	50	27,6	32	7,2	25	17,0
Szakmunkásképző	124	34,6	144	51,1	180	32,0	92	50,8	145	32,4	78	53,1
Szakközépiskola	89	24,9	47	16,7	113	20,1	16	8,8	129	28,9	28	19,0
Gimnázium	28	7,8	27	9,6	45	8,0	8	4,4	27	6,0	5	3,4
Főiskola	43	12,0	14	5,0	84	14,9	8	4,4	57	12,8	7	4,8
Egyetem	31	16,4	10	3,5	89	15,8	2	1,1	55	12,3	2	1,4

Hasonló különbségek figyelhetők meg az egyes városok között a *foglalkozás szerkezetét* elemezve is. Szombathelyen az apák között a szakmunkások mellett a középfokú végzettséggel rendelkező egyéb szellemi dolgozók és az értelmiségiek vannak nagy számban, a város környékén a legnagyobb súlyt a kisiparosok képviselik, s magas az alkalmazottak aránya mind a városban, mind a város környékén. Kecskeméten az értelmiségi réteg aránya az apák között kiemelkedő (27,6%), itt is számottevő a vállalkozók aránya (20,8%), a város környékén pedig a segéd- és betanított munkások, valamint a munkanélküliek számaránya magas (13,6%). Békéscsabán és környékén egyaránt a szakmunkások vannak többségben, a városban sokan vállalkoznak, a környékén viszont számottevő a munkanélküliek aránya (13,7%).

Alkalmunk nyílt arra is, hogy a három kistérségben a családszerkezetet elemezzük a szülők együttélése és a gyereklétszám szempontjából. A tanulók 75,9%-a teljes családban nevelkedik, 14,4%-ukat édesanyja egyedül neveli, 5,7%-ukat pedig édesanyja és nevelőapja. A legstabilabb családi háttérrel a szombathelyi gyerekek rendelkeznek: a városban 80%-ukat, a város környékén 87,2%-ukat szüleik együtt nevelik. A békéscsabaiak és a kecskemétiak ennél jóval kevésbé biztos háttérből indulnak, Békéscsabán 75%-uk, Kecskeméten 71%-uk él vér szerinti szüleivel.

A testvérek számát tekintve a leggyakoribb az egy testvér (52,1%). Két testvére a tanulók 22,8%-nak, három 8,4%-ának volt. Négy vagy annál is több testvér a gyerekek mintegy hat százaléka esetében fordult elő. A gyerekszám jellemzően a város környéki településeken élő családok körében magasabb. A három város és környéke között is van azonban különbség: a Szombathelyen és környékén élő családokra számottevő mértékben jellemző a testvér hiánya, azaz az egyetlen gyerek.

Összességében úgy tűnik, hogy vizsgálatunk adatai a három városban három különböző karakterű szülői társadalmat írnak le. Szombathelyen és környékén kiegyensúlyozott, erősen (kis)polgárius jellegű, amelyben viszonylag nagy a foglalkoztatottsági biztonság, azaz alacsony a munkanélküliség, magas a tertiér szektorban dolgozók aránya, s ezen belül azoké, akik alkalmazottként dolgoznak. Kecskeméten és környékén ezzel szemben a szülők iskolázottsági és foglalkozási szerkezete jóval kevésbé kiegyensúlyozott: míg a városban magas a felsőfokú végzettséggel rendelkezők aránya, addig a város környékén élők között az alacsony iskolai végzettségűeké a magas. Békéscsaba és környéke ismét kiegyensúlyozottabb társadalomszerkezetű, de ellenkező értelemben, mint Szombathely: itt mind a városban, mind a környékén számosan tartoznak a hagyományos szakmunkásréteghez, sok köztük a vállalkozó és sokan munkanélküliek. A család szerkezetének és a gyerekek számának elemzéséből jellegzetes különbségeket lehet feltárni. A szombathelyi gyerekek

nemcsak a szülők társadalmi háttérét tekintve vannak előnyösebb helyzetben, hanem a család egységét és az alacsony testvérszámot illetően is.

Továbbtanulási irányok

A területi különbségeket a várható továbbtanulás, a vágyott és a reális tervek figyelembe vételével közelítettük meg. A térségek összehasonlítását nehezíti, hogy a vizsgált városokban a középfokú iskolaszervezet is eltérő¹. A városok közül Kecskeméten igyekeznek a legtöbb szülő gimnáziumba juttatni gyermekét, és az e város környékén élő szülők körében a legmagasabb a szakmunkásképző iskolákat megcélzó szülők aránya is. Békéscsabán a szakmai képzést biztosító intézményekbe törekednek inkább a szülők, hasonló a tanulók törekvése is, s ezen belül viszonylag nagy arányban szerepel a szakmunkásképző. Szembeszökő, hogy Szombathelyen és környékén sem annyira gimnáziumba, mint inkább szakközépiskolába igyekeznek irányítani a gyerekeket, különösen a város környéki szülők. A városok-városkörnyékek adatainak szétválasztása révén az is kitűnik, hogy elsősorban a városi szülők irányítják gimnáziumba gyerekeiket, a városkörnyéki szülők pedig a szakközépiskolát érzik reálisabbnak. A helyi intézményhálózat adottságainak hatását némiképpen kiszűrni képes kérdésre (hova jelentkezne, ha mindenképpen felvennék) adott válaszok nem mutatnak a fentiekől lényegesen eltérő tendenciákat. Sem a békéscsabai, sem a szombathelyi szülők nem adták ez esetben sem számottevően nagyobb arányban gimnáziumba a gyermekeiket.

Hol fog a gyerek várhatóan továbbtanulni (a szülők szerint)

	Békéscsaba		Békéscsaba környéke		Kecskemét		Kecskemét környéke		Szombathely		Szombathely és környéke	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Gimnázium	127	38,6	75	27,0	246	44,7	23	13,2	175	37,9	16	11,3
Szakközépiskola	161	48,9	154	55,4	243	44,2	100	57,5	243	52,6	99	70,2
Szakmunkásképző	41	12,5	49	17,6	53	9,6	48	27,6	44	9,5	26	18,4
Egyéb	-	-	-	-	8	1,5	3	1,7	-	-	-	-

A területi bontású adatokból az is kitűnik, hogy a szülők és a tanulók közötti véleménykülönbség az egyes térségekben nem azonos mértékű. Miközben kiemelkedő a kecskeméti szülők gimnázium pártolása, s a szombathelyiek szakközépiskola iránti vonzalma, szembeszökő az is, hogy a tanulók véleménye nem követi szüleit: éppen a szombathelyi tanulók mennének leginkább, s a kecskeméti a legkevésbé gimnáziumba. A továbbtanulás várható iránya azonban a szülők elképzeléseire esik közelebb.

¹ A szerkezet városenkénti különbségei szembeszökőek: Kecskeméten a gimnáziumi férőhelyek száma jóval bővebb, mint a másik két városban, ahol szakközépiskolába jár a középfokon tanulók közel fele.

Hol fog a gyerek várhatóan továbbtanulni (tanulók és szülők, %)

	Ha mindenképpen felvennék						Várhatóan					
	Békéscsaba		Kecskemét		Szombathely		Békéscsaba		Kecskemét		Szombathely	
	T	Sz	T	Sz	T	Sz	T	Sz	T	Sz	T	Sz
Gimnázium	35,2	33,3	33,2	37,2	39,7	31,7	32,4	32,3	27,0	36,0	32,8	31,1
Szakközépiskola	47,1	51,9	48,2	47,4	45,8	56,7	45,3	44,3	47,5	41,8	48,9	51,3
Szakmunkásképző	16,6	14,8	17,9	14,0	13,9	11,6	21,5	23,2	25,0	21,2	18,1	17,7
Egyéb	1,1	-	0,7	1,4	0,6	-	0,8	0,2	0,4	0,8	0,1	-

A továbbtanulási döntéseket befolyásoló tényezők

A *foglalkozásválasztás szempontjai* sem a gyerekek és szülei véleményét, sem az egyes térségekben lakók véleményét tekintve nem különböznek. A foglalkozás megválasztásánál a legfontosabb szempont az, hogy ne kerüljön az utcára a gyerek, s hogy maradjon ideje a családra, valamint sok új dolgot tanulhasson. A pénzkereset csak a negyedik helyen áll. Ebben a szombathelyiek kissé megelőzik a minta átlagát.

Mennyire fontosak az alábbiak a pályaválasztás során

	Békéscsaba		Kecskemét		Szombathely		Átlag	
	T	Sz	T	Sz	T	Sz	T	Sz
Sok pénzt keressen	4,08	4,14	4,15	4,08	4,20	4,18	4,14	-
Érdekes legyen a munkája	4,10	4,30	4,18	4,36	4,09	4,41	4,13	4,35
Maga ura legyen	3,89	4,08	3,95	4,07	3,82	4,01	3,89	4,06
Maradjon ideje a családra	4,62	4,54	4,68	4,51	4,67	4,52	4,66	4,52
Keresetéből mindent meg tudjon venni	4,00	4,35	4,13	4,31	4,14	4,34	4,09	4,32
Hamar vezető beosztásba kerüljön	3,13	2,69	3,22	2,81	3,21	2,83	3,19	2,78
Ne kerüljön az utcára	4,83	4,85	4,84	4,87	4,82	4,88	4,83	4,86
Sok új dolgot tanuljon	4,12	4,34	4,20	4,39	4,21	4,39	4,18	4,36
Rokonszerves munkatársai legyenek	3,80	4,16	3,96	4,22	3,87	4,18	3,88	4,19
Sok emberrel kerüljön kapcsolatba	3,75	3,65	3,88	3,66	3,81	3,67	3,82	3,65

A konkrétabb *pályaelképzeléseket* tekintve már nagyobb különbségek rajzolódnak ki. A szombathelyi szülők számára egyértelműen az értelmiségi pálya a legfontosabb, de a szombathelyi tanulók ezt jóval kevésbé tartják vonzóknak (13,2 % a különbség). A kecskeméti szülők az értelmiségi pálya mellett a kisiparosi pályát szorgalmazzák. A tanulóknak az értelmiségi pályához itt is kevésbé van kedvük, s a kisiparosság mellett az egyéb középfokú pályák – középfokú szellemi és szakmunkás – jelentenek számukra vonzerőt. A békéscsabai szülők viszonylag nagy arányban szeretnék szakmunkásnak tudni gyermekeiket. A tanulók ezzel szemben éppen az értelmiségi pályát preferálnák, s emellett a kisiparos foglalkozást.

Milyen foglalkozást szeretne magának/gyermekének? (%)

	Tanulók			Szülők		
	Békéscsabai térség	Kecskeméti térség	Szombathelyi térség	Békéscsabai térség	Kecskeméti térség	Szombathelyi térség
Mezőgazdasági fizikai	3,1	2,3	2,9	2,7	1,6	1,8
Segéd- és betanított munkás	0,1	0,1	0,5	0,2	0,1	-
Kisiparos	25,7	21,3	27,9	12,3	23,7	15,0
Egyéb szakmunkás	11,7	15,9	13,7	17,2	3,8	8,8
Termelésirányító	0,3	0,9	-	0,2	-	-
Középfokú szellemi	10,4	16,3	15,2	12,3	11,9	11,1
Értelmiségi	45,8	36,4	36,7	40,9	44,8	49,9
Vezető	0,4	0,6	0,5	0,4	0,4	0,4
Egyéb	2,5	6,5	3,0	14,0	13,5	12,1

A munkanélküliség elkerülésére irányuló törekvés szerint is találtunk különbséget a térségek között. Általánosságban úgy tűnik, hogy a legnagyobb biztonságot adó iskolatípus mind a gyerekek, mind szülei véleménye szerint a szakközépiskola, s nézetük szerint legkevésbé a gimnázium jelent védettséget a munkanélküliséggel szemben. Ez az álláspont a szombathelyi szülők esetében jelenik meg a legmarkánsabban. A munkanélküliség elkerülésének esélyét a tanulók és szülei véleménye szerint is növeli a nyelv- és a számítógép-használati ismeret. A nyelvtudást ugyan csak a szombathelyi tanulók értékelték a legtovábbra, 59 %-uk mondta, hogy aki nem tud nyelvet, annak nem lesz munkája.

Miután a tanulmányi eredmények is befolyással vannak a továbbtanulási szándékokra, összehasonlítottuk az egyes térségek tanulóinak év végi átlageredményeit. A legjobb tanulmányi átlaga a kecskeméti városi iskoláknak volt (4,30), ezt a békéscsabai és a szombathelyi városi iskolák követték (3,99 és 3,98). A városkörnyéki iskolák gyengébb év végi átlagosztályzatokat tudnak felmutatni: Szombathely környéke 3,98, Békéscsaba környéke 3,75, Kecskemét környéke: 3,62. Gimnáziumba első sorban a jó és a jeles tanulók törekednek (4,36), szakközépiskolába a közepes és jó, szakmunkásképzőbe pedig a közepes és elégséges rendű tanulók. Egyértelmű különbség a térségek között a gimnáziumot preferálók esetében van: itt a békéscsabaiak szerényebb eredményekkel is a gimnáziumot tartják vonzóbbnak, mint a szombathelyiek.

A ma 14 éveseknek hol érdemes a leginkább továbbtanulniuk? (tanulmányi eredmények átlagai)

	Gimnáziumban	Szakközépiskolában	Szakmunkásképzőben
Békéscsabai térség	42,6	38,0	29,5
Kecskeméti térség	43,0	30,6	31,6
Szombathelyi térség	44,9	37,0	31,1
Átlag	43,6	38,6	30,8

A középiskola elvégzése után a tanulók körülbelül fele továbbtanulni szeretne, 30 % körül dolgozni, s 17 %-uk nem tudta még, mit fog csinálni. A továbbtanulást tervezők a legnagyobb arányban a békéscsabai térségben vannak, a dolgozni készülők a szombathelyiben. Ebben a vonatkozásban jelentős a nemek közötti eltérés is: a

fiúknak csak 48,5 %-a, a lányoknak viszont 57,2 %-a szeretne továbbtanulni. A tanulói és a szülői vélemények általában közel estek egymáshoz – két kivétellel: a békéscsabai szülők nagyobb arányban nem tudták megmondani, mit terveznek a középiskola után, s alighanem ennek a következménye, hogy nagy a különbség a tanulói és a szülői továbbtanulási tervek között.

Mi tervez a középiskola után (tanulók, szülők, %)

	Békéscsaba		Kecskemét		Szombathely		Átlag	
	T	Sz	T	Sz	T	Sz	T	Sz
Továbbtanulok	56,9	44,8	54,5	52,6	46,3	45,3	52,9	47,9
Dolgozni fogok	26,4	27,6	30,8	27,5	33,2	32,2	30,0	28,9
Otthon maradok	0,1	0,5	0,3	0,1	0,6	0,7	0,3	0,4
Nem tudom	16,6	27,1	14,5	19,8	20,0	21,9	16,8	22,8

A tanulók felnőtt életük során átlagban 2,22 foglalkozással és 3,29 munkahellyel számolnak – s jellemzően szerényebben ítélik meg ezek számát, mint a szülei. A legtöbb foglalkozásváltásra a békéscsabai tanulók, illetve szülei számítanak, a legkevésbé pedig a kecskemétiéik.

Összegzés helyett

Az itt kirajzolódó tendenciák – ha nem tudják is feltárni teljes mélységében a jelenséget – figyelmeztetnek arra, hogy a települések fejlettsége, illetve fejlődése és a továbbtanulási igények alakulása nem úgy függnek össze egymással, hogy a településfejlődés automatikusan a továbbtanulási igények növekedését hozza magával. A helyzet ennél bonyolultabb. Előfordul, hogy a városi fejlődéssel járó polgárosodási folyamat révén megnyíló új pályák és érvényesülési lehetőségek éppenséggel ellene hatnak a továbbtanulási szándékok és az értelmiségivé válás vágyának. Vagyis úgy tűnik, hogy a továbbtanulási szándékok legalább annyira összefüggnek adott települési körzet elmaradottságával (a munkahelyek hiányával, illetve a munkanélküliség elkerülésének szándékával), mint a polgári fejlődés előrehaladtával.

IMRE ANNA

IRODALOM

FORRAY R. KATALIN: *Békéscsaba iskolahálózata*. Oktatáskutató Intézet, Budapest, 1991.

KÁRPÁTI ZOLTÁN: *A polgárosodás esélyei egy középvárosban: Szombathely*. In: Torkos Veronika – Kárpáti Zoltán – Vágvolgyi András: *Középvárosok a mérlegen*. MTA Politikatudományi Tudományok Intézete, Budapest, 1992.

TORKOS VERONIKA: *Mezővárosi fejlődés, polgárosodás Kecskeméten*. In: Torkos Veronika – Kárpáti

Zoltán – Vágvolgyi András: *Középvárosok a mérlegen*. MTA Politikatudományi Tudományok Intézete, Budapest, 1992.

VÁGVÖLGYI ANDRÁS: *Középvárosaink társadalmi-urbanisztikai jellemzői és a polgárosodás eltérő útjai Kecskemét és Szombathely példáján*. In: Torkos Veronika – Kárpáti Zoltán – Vágvolgyi András: *Középvárosok a mérlegen*. MTA Politikatudományi Tudományok Intézete, Budapest, 1992.

PÁLYAVÁLASZTÁS ÉS MUNKAERŐPIAC

AKILENCVENES ÉVEKBEN SERDÜLŐ-FELNŐVŐ GENERÁCIÓ a megelőzőkhöz képest több szempontból is eltérő helyzetben van. A politikai rendszer változása, a piacgazdaságra való áttérés, a nemzetköziesedés alapjában változtatta meg azokat a kereteket, amelyek felnőtt életükben meghatározók lesznek. E keretek közül most a munkaerőpiac változását emeljük ki. A ma még gyerekek, fiatal kamaszok más feltételekkel lépnek majd be munkahelyeikre, mint elődeik. Már a munkaerőpiacra való kilépésért is meg kell küzdeniük. Alacsony képzettséggel piszkos, egészségtelen, nehéz fizikai munkák is alig várják őket. A magasabb alapképzettség, a munkaerőpiacon keresett bizonyos képességek megléte, valamilyen szaktudást igazoló képesítés alapvetően befolyásolhatja foglalkozási életútjukat. Amíg szüleik közül sokan – okkal vagy ok nélkül – úgy hitték, hogy az iskola kész szakemberként bocsátja őket újtjukra, és „szerencsés esetben” foglalkozásukat megőrizve, bár a számlárletrán esetleg feljebb kerülve mehetnek nyugdíjba, addig számukra az ezzel foglalkozó munkaerőpiaci szakemberek aktív életük során átlagosan három-négy foglalkozásváltást prognosztizálnak¹, és nincs az a tisztességes képző intézmény, amely azt ígérné, hogy az általa nyújtott tudás és bizonyítvány egy „kész szakembert” eresztene ki falai közül.

Ha ilyen gyökeres változások történnek a felnőtt élet során, akkor arra a felkészítő intézményeknek, és maguknak a fiataloknak is reagálniuk kell. A dolog természeténél fogva a széles értelemben vett intézmények reakciói² jobban dokumentáltak. Kutatásunk³ az utóbbi tényezőre, azaz a felnőtt életre készülők gondolkodásának, aspirációinak megismerésére irányult.

Kérdőíveinkben egyebek mellett arra voltunk kíváncsiak, hogy a diákok és szüleik hogyan látják a jelenlegi munkaerőpiacot, milyen előnyöket és lehetőségeket, illetve hátrányokat és veszélyeket érzékelnek, milyen elképzeléseik, aspirációik vannak, és végül milyen úton próbálják elérni céljaikat. Elemzésünket e három fő kérdés köré szervezzük.

¹ E gyakran idézett prognózis kritikáját most mellőzzük, mindenesetre érénye, hogy üzenetét tekintve fontosnak és széles körben érthetőnek bizonyult.

² Ide értve a törvények változását, a képzési piac változását ugyanúgy, mint az iskola szerkezeti-, működés-beli, mentalitás-beli változását.

³ Hetedik osztályosok és szüleik pályaválasztási aspirációi. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ. Kutatásvezető: Szabó Ildikó. Finanszírozó: Közoktatási Modernizációs Alapítvány, MTA-MKM. Kérdőíves felmérésünket három kistérségben – Békéscsabán, Kecskeméten, Szombathelyen, továbbá a három megyeszékhely vonzáskörzetében – végeztük. 2439 hetedik osztályos tanuló töltött ki számunkra egy negyven kérdésből álló ívet. Szüleik közül 2087 (86 %) küldte vissza a döntően azonos kérdésekből álló szülői kérdőívet.

Foglalkozási aspirációk

A gyerekek tanulási és foglalkozási aspirációit több, közvetlenül a témára irányuló kérdéssel mértük. Megkérdeztük, hogy mik akarnak lenni, van-e valakinek ilyen foglalkozása a családban, hol szeretnének felnőtt korokban dolgozni, elképzeléseik szerint hány foglalkozást fognak űzni, milyen középiskolába szeretnének menni, s ennek elvégzése után mik a terveik.

A szülők az ambiciózusabbak: nagyobb fokú foglalkozási mobilitást remélnék, mint gyermekeik, akik vagy nem mertek „túlságosan elszakadni a realitástól”, vagy az értelmiségi foglalkozások számukra kevésbé tűnnek vonzóknak. Mindenesetre mind a tipikusan kisvállalkozóként is űzhető, mind az egyéb fizikai szakmák vonzóbbak számukra, és összességében 8,4 %-kal többen mondták közülük, hogy valamilyen fizikai foglalkozást űznének, mint szüleik közül. A felnőttek között viszont gyermekeiknél 10,4 %-kal többen voltak azok, akik diplomával gyakorolható foglalkozást szánnak csemetéiknek. Képzettséget nem igénylő foglalkozásban úgyszólván senki sem gondolkozik, az csak kényszerből, sorscsapásként, vagy egy elrontott élet következményeként lehet – és lesz – részük.

A „Mi szeretnél lenni/mit szeretnének, mi legyen a gyerekből” kérdésre adott válaszok és a szülők jelenlegi foglalkozásának megoszlása (%)

	A gyerekek válasza	A szülők válasza	A szülők foglalkozása
Mezőgazdasági fizikai munkás	2,7	2,3	3,1
Segéd- vagy betanított munkás	0,2	0,1	12,1
Szakmunkás, kisvállalkozásként is űzhető szakmában	26,0	20,6	14,2
Szakmunkás, tipikusan gyárban űzhető szakmában	14,5	11,1	21,5
<i>Fizikai foglalkozás összesen</i>	<i>43,3</i>	<i>34,9</i>	<i>50,9</i>
Középfokú szellemi foglalkozás	14,8	13,7	27,6
Vezető és értelmiségi, diplomához köthető foglalkozás	41,7	52,1	21,5
<i>Szellemi foglalkozás összesen</i>	<i>56,5</i>	<i>65,8</i>	<i>49,1</i>

A városi – esetünkben a három megyeszékhelyen élő – és a városok környékén lakó falusi gyerekek saját elképzeléseik szerinti munkaerőpiaci sorsa között legalább akkora szakadék tátong, mint amekkorát szüleiknél tapasztalunk. Ugyanakkor az is igaz, hogy a falusi gyerekek foglalkozási aspirációi összességükben messze meghaladják még a városi szülők jelenlegi foglalkozási helyzetét is.

A fiúk és lányok foglalkozásválasztása hagyományosan eltér. A 13 éves korban adott válaszok azt jelzik, hogy a fiúknak legalább a fele fizikai foglalkozást fog gyakorolni, a lányoknak viszont csak egyharmada. Utóbbiak körében mindkét szellemi foglalkozási kategória jóval gyakrabban fordul elő, s a diplomára törekvők aránya kereken tíz százalékponttal magasabb (46,8 %). Ez szüleikhez képest újdonság, hiszen bár a mamák között az érettségizettek aránya 10,8 %-kal magasabb, de a diplomás szülők aránya mindössze 0,3 %-kal tért el. A kérdésre adott válaszok egyébként durva előzetes becslést is nyújtanak a tercier szektor további expanziójának határaitra.

A *Mi szeretnél lenni...* kezdetű kérdésre adott válaszok eredményei azt mutatják, hogy a gyerekek elképzelései valahol a szülők sorsa és reményei között található. Az intergenerációs mobilitásra vonatkozó adatokat nemenként külön vizsgáltuk, vagyis a lányok elképzeléseit édesanyjuk, a fiúkéét édesapjuk foglalkozásához viszonyítottuk. A foglalkozásoknak négy fokú hierarchiáját⁴ használva négy mobilitási csoportot különítettünk el: a szülei státusából visszalépőket, a foglalkozási státust megőrzőket, a mobilitási skálán egy lépcsőt felfelé tenni szándékozókat, s a nagyon mobilakat.

Az azonos nemű szülő foglalkozási státusának megőrzésére nem is törekvők aránya alig több tíz százaléknál, a felfelé mobilak pedig a minta 45,7 %-át teszik ki, és ezen belül a „nagyon mobilak”⁵ a teljes minta közel egyötödét. A fiúk ezen definíció alapján kevésbé mobilak, azaz a következő generációban erősödni látszik az a tendencia, hogy a lányok magasabb társadalmi presztízsú, magasabb képzettséget igénylő foglalkozásokat választanak. A fiúk általában kevésbé konformak, az iskolában a pályaválasztást érintő kritikus életkorban rosszabbul teljesítenek, így bizonyos képzettségeket csak későbbi kerülő utakkal szerezhethetnek meg. Ők a szakmák jövedelmi perspektíváira is érzékenyebbek, ezért gyakrabban döntenek – jellemzően vállalkozásban űzhető – fizikai foglalkozás mellett.

A falvak és a megyeszékhelyek lakói között a foglalkozásstruktúrában tapasztalható különbségek – úgy tűnik – alig csökkennek. Az adatokat természetesen torzítja, hogy a városkörnyéki elit szívesen küldi gyermekeit a megyeközpont iskolájába, és nem tudjuk, hogy ők milyen arányban örzik meg a szüleik megteremtette státust, illetve lépnek előre a foglalkozási hierarchiában. Nem ismerjük továbbá a most felnövő generáció migrációs szokásait sem, nevezetesen, hogy a falvak vagy a városok nyújtotta előnyök oda fogják-e vonzani a másik településtípus magasabban képzett rétegeit.

Az intergenerációs foglalkozási mobilitás nemenként és településtípusonként (%)

	Fiúk	Lányok	Városi iskolába járók	Községi iskolába járók
A szülei státusából visszalépők	10,5	10,0	11,7	8,0
A foglalkozási státust megőrzi	47,2	35,8	44,1	42,9
Egy lépcsőt felfelé mozog	20,7	34,2	24,9	29,7
Nagyon mobil	21,5	20,0	19,4	19,4

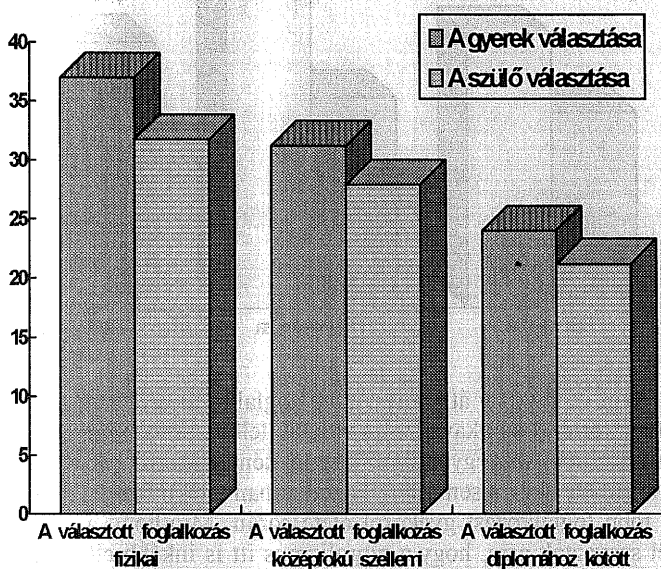
A foglalkozás választása nem ritkán a családban megtapasztalt minta által történik. 13 éves korukban a gyerekek közel harmada jelezte, hogy az általa szívesen választott foglalkozást valaki már gyakorolja a szűkebb vagy tágabb családban. Bár a „dinasztikus” alapon választott foglalkozások jellemzően alacsonyabb képzettséget igényelnek, a fiúk közül mégis az értelmiségi apák választásainál fordult elő szignifikánsan gyakrabban, hogy egy közeli rokon foglalkozását viszi tovább valaki. A lányok választása és édesanyjuk hivatása

⁴ 1 – Szakképzettséget nem igénylő fizikai munka, de ide soroltuk a mezőgazdasági fizikai foglalkozásokat is; 2 – Szakképzett fizikai munka; 3 – Középfokú szellemi foglalkozások; 4 – Diplomával űzhető foglalkozások

⁵ Nagyon mobilnak azokat nevezzük, aki az említett skálán legalább kettőt lép felfelé, azaz szakmunkás szülő gyermeke diplomás foglalkozást céloz meg, vagy egy képzetlen fizikai munkát végző szülő gyermeke szellemi foglalkozást kíván választani.

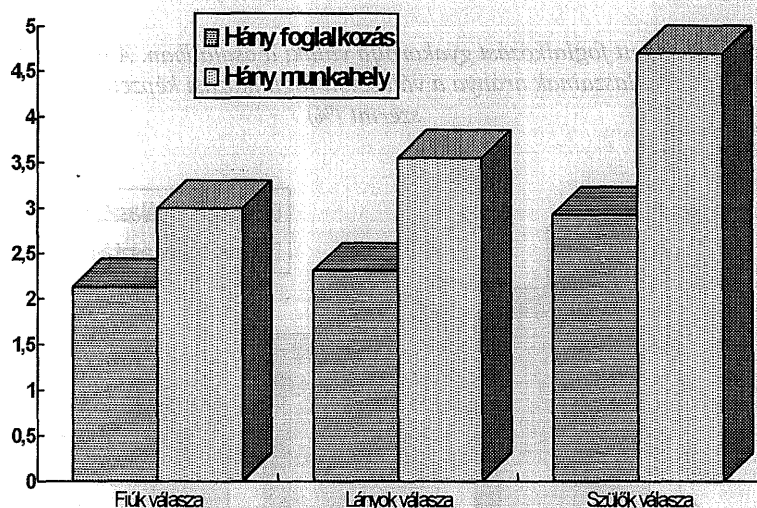
között semmilyen összefüggést nem találtunk. Erős a kapcsolat viszont a választás és a szülők munkaerőpiaci státusa között. Azon családokban, ahol legalább az egyik szülő vállalkozó, 35,9 %-ban fordul elő ilyen választás, ahol viszont csak alkalmazottak és/vagy munkanélküliek vannak, ott csak 26,1 %-ban.

A választott foglalkozást gyakorolja valaki a családban. A gyerekek és szüleik válaszainak aránya a választott foglalkozási képzettségi szintje szerint (%)



A legutóbbi időkben már széles körben kihangsúlyozzák, hogy a fiatal korban megszerzett képzettségek nem örök időkre szólnak, az emberek nagy része élete során többször is foglalkozás váltásra kényszerül. Kíváncsiak voltunk, hogyan gondolják a gyerekek és szüleik, hány foglalkozásuk, munkahelyük lesz, illetve mit tekintenek előnyösebbnek: ha valaki egész élete során megmarad egy foglalkozásnál, avagy többféle foglalkozást gyakorol. A kapott válaszok két jellemzője, hogy szülők és gyermekeik egészen eltérően nyilatkoztak, de egy kivételtől eltekintve sem a gyermekmintán, sem a szülői mintán belül semmilyen alcsoportok véleménye nem különbözött szignifikánsan bármelyik másiktól. Az egyetlen kivétel, hogy a lányok több munkahellyel és több foglalkozással kalkuláltak.

A „Szerinted életed során körülbelül hány foglalkozásod és hány munkahelyed lesz/Őnök szerint élete során körülbelül hány foglalkozása és hány munkahelye lesz gyermeküknek?” kérdésre adott válaszok átlaga



Bár a lányok a fiúknál átlagosan több foglalkozás gyakorlására és több munkahelyen történő munkavégzésre vannak lelkileg felkészülve, úgy tűnik, ennek nem örülnek, sőt, egyértelmű hátrányként értékelik. A nemek között ugyanis minimális eltérés sem mutatkozott abban a tekintetben, hogy jó-e az, ha valaki több foglalkozást gyakorol élete során. Minthogy a szülők óriási többséggel szavaztak arra, hogy a pluralizmus itt is inkább előnyös, náluk a két kérdésre adott válaszok nem utalnak érzelmi konfliktusra. Egészében úgy látjuk, hogy – a hagyományok mellett sok évtizedes politikai indíttatású „agymosás” hatására – a foglalkozáshoz/munkahelyhez való hűség még mindig széles körben értéként jelenik meg⁶. A gyerekeknek különösen, de a felnőttek közül is sokaknak a jövőben kell áthangolódniuk egy, a vágyottnál lüktetőbb, nyugtalanabb, folyamatosan változó előnyöket kínáló és veszélyeket rejtő munkaerőpiacon való helytállásra, és az arra való lelki és képességbeli felkészülésre.

„Szerinted/Őnök szerint mi a jobb: az, ha valakinek élet folyamán többféle foglalkozása van, vagy pedig az, ha megmarad ugyanannál a foglalkozásnál” (%)

	Fiúk válasza	Lányok válasza	Szülők válasza
Ha többféle...	53,6	53,8	76,1
Ha megmarad...	46,4	46,2	23,9

⁶ Gondoljunk a „foglalkozási kongruencia”, a „vándormadár”, a „hűségjutalom” fogalmainak egykori csengésére.

Földrajzi mobilitás

A gyerekek és szüleik elképzelése drámai eltérést mutat a tekintetben, hogy hol, milyen településen szeretnének dolgozni, és alighanem lakni is (illetve a szülők hol szeretnék, ha gyerekek dolgozna). Apáik és anyáik szívesen vennék, ha a csemeték felnőtt korukban sem hagynák el őket, legalábbis nem mennének messzire⁷. A gyerekek viszont elvágódnak. Különösen arra hívjuk fel a figyelmet, hogy milyen nagy számban jelezték, hogy szívesen dolgoznának külföldön. Az Európai Unióhoz való csatlakozás kapcsán újabban gyakran hallani a keleti munkaerő áradatától való félelelmről. A gyerekek válaszai azt jelzik, hogy ezek a félelmek – bármilyen eltúlzottak is – nem teljesen légből kapottak. A gyerekek válaszaiból egyébként kitűnik, hogy a munkavállalói előnyökért való, különböző irányú migrációra az ország egyes vidékein nem egyforma mértékben hajlandók. Mindenhol inkább nyugati irányba törekednek: az Alföldről relatíve többen a fővárosba, a nyugati határszélről lényegesen többen külföldre.

A felnőtt korokban Budapesten vagy külföldön szívesen dolgozó gyerekek arányának megoszlása a vizsgált régiók szerint (%)

	Békéscsaba és környéke	Kecskemét és környéke	Szombathely és környéke
Budapesten	9,8	8,5	6,7
Külföldön	27,0	25,9	36,3

Azok egyébként, akik olyan foglalkozást szeretnének választani, amelyet már úz valaki a családban, lényegesen gyakrabban maradnának falun vagy egy vidéki városban, ami feltehetőleg leggyakrabban lakóhelyüket jelenti. Ez számunkra azt valószínűsíti, hogy a családon belüli minta követése a család funkcionálisan jobb működését is jelzi, és ez a (lakó)helyi kötődéstől sem független.

Fiúk és lányok szinte azonos arányban vágyódnak el. A választani kívánt foglalkozástól azonban nem független az elvágódás mértéke. Aki magasabban kvalifikált munkát szeretne végezni, az szívesebben menne messzebbre is dolgozni, nem utolsó sorban azért, mert kvalifikált munka végzésére a gazdasági, igazgatási és kulturális központok nagyobb lehetőséget nyújtanak.

A „Felnőtt korodban hol szeretnél dolgozni?” kérdésre adott válaszok megoszlása a választani kívánt foglalkozás szerinti bontásban, %

	Fizikai foglalkozást választott	Középfokú szellemi foglalkozást választott	Diplomához kötött foglalkozást választott
Falun	12,0	2,5	3,4
Egy vidéki városban	57,1	61,8	51,0
Budapesten	6,9	8,1	9,4
Külföldön	24,0	27,6	36,3

⁷ Az itt következő táblázat adatainak eltérését még hangsúlyosabbá teszi az, hogy a kérdést a szülői kérdőívben sokkal „kíméletesebben” fogalmaztuk, ott csak egy három éves időtartamot említettünk.

A szülők munkaerőpiaci státusa és e hierarchiában elfoglalt helye nagyban befolyásolja, hogy gyermekeik földrajzi mobilitását hogyan képzelik el. Azokban a családokban, ahol legalább az egyik szülő vállalkozó és/vagy diplomás, lényegesen magasabb arányban látnák gyermekük boldogulását akár szülőhelyüktől távolabb is, mint a többiben, de ezekben is lényegesen ritkábban, mint ahogy a gyerekek fejében ez felmerül.

Középiskola-választás

Amikor meghatároztuk, hogy a felmérés melyik korosztályra terjedjen ki, éppen az iskolaválasztást tartottuk szem előtt. Ha a szelekció sokak számára sajnálatosan korai életkorra is került az elmúlt tíz év során, a korábban tiszta iskolaszervezet is bonyolultabb lett, a kilencvenes években még a legtöbb fiatal iskolai útján a legfontosabb elágazási pont az általános iskola utáni továbbtanulás volt. A kérdezést a hetedik év második félévére időzítettük, mert azt feltételeztük, hogy ebben az időpontban a gyerekeket már foglalkoztatja a továbbtanulás problémája, az első tájékozódáson és megfontolásokon legtöbbször már túl van, ugyanakkor még eléggé távoli a jelentkezés ideje, ráadásul odáig még két „sorsdöntő” bizonyítványt kapnak, tehát a kérdés elég nyitott. Vágyak és realitások még egyaránt megfogalmazódhatnak.⁸

A továbbtanulásra a kérdőív különböző pontjain a következő megfogalmazásban tettünk fel kérdéseket: „Szerinted ma a 14 éveseknek hol érdemes leginkább továbbtanulniuk?”; „Ha biztosan felvennének oda, ahova jelentkeznel, akkor szíved szerint hol tanulnál tovább?”; „Te valószínűleg hol fogsz továbbtanulni?”. A három kérdésre annak rendje és módja szerint eltértek a válaszok: a „hova akar/szeretne” és a „hova fog” menni kérdésekre az esetek mintegy 15 %-a, a „hova érdemes” és a „hova fog” kérdésekre 35 %-a volt különböző.

Gyerekek és szülei között egyetlen ponton van óriási véleménykülönbség: a határozott véleményt közlő gyerekek abszolút többsége szerint leginkább gimnáziumban érdemes végezni a középiskolát, a szülőknek viszont majd kétharmada a szakközépiskolára voksolt. Minthogy a kérdés az oktatásügyi fejlemények miatt előbb-utóbb magától lekerül a napirendről⁹, ezért annak jövőbeni alakulásával nem, csak értelmezésével kell foglalkoznunk. Több tényező magyarázhatja az eltérést. Egyrészt a szülőkben több évtizedes tapasztalatok és reflexek működnek, míg a gyerekek véleményét az elmúlt évek drasztikus fejleményei és bizonytalanságai sokkal erőteljesebben alakították. Ezért ők nem adnak konkrét, azonnali döntést, azaz szakmaválasztást igénylő választ, hiszen bizonyosan jó döntés híján azt maguk is elhalasztani igye-

⁸ Kutatócsoportunk azóta pályázatot nyert a felmérés párjának elkészítésére. Az új, de a jelenlegihez több ponton kapcsolódó kérdőívet 17 évesek között kérdezzük le, amely korosztály az érettségit megelőző év tavaszán hasonló pályaválasztási döntési helyzetben van.

⁹ Csak néhány érv állításunk mellett: mind a gimnáziumok, mind a szakközépiskolák hierarchikus tagolódása erősödik, kialakulóban van az elit szakközépiskolák rétege; a szakközépiskola általánosan képző funkciója erősödik, már egyetlen szakközépiskola sem állítja magáról, hogy kész szakembert bocsátana ki falai közül; a szakközépiskolákból a felsőoktatásba kerülők száma rohamosan, aránya stabilan emelkedik; a középiskolák egyre nagyobb hányada vegyes profilú, azaz nem tiszta gimnázium vagy szakközépiskola, de gimnáziumi és szakközépiskolai programjaik is nagy változást mutatnak, amely oldja az iskolatípusok karakterességét stb.

keznek. Úgy érzik, most nem is tudnának jól választani, véleményük a bizonytalanságot fejezi ki. A szülők ezzel szemben racionalizálni próbálták a választ. Megtehették, a szakmaválasztás terhe és kockázata őket kevésbé sújtja. A különbséghez járulhatott a kérdés értelmezése is: a szülők nagyobb arányban vonatkoztathatták a kérdést saját gyerekükre, a hetedikeseknek esetleg társadalmi tapasztalata mondatta, hogy a felül levők általában gimnáziumban kezdtek. Végül a szülők szakközépiskola-párti és gimnázium-ellenes álláspontja a tömegkommunikáció elmúlt években közölt álláspontját adja vissza. A két szféraért gyakorlatilag két minisztérium volt felelős. A szakképzés irányítói a változás éveiben erőteljes propagandát fejtettek ki az iskolai szakképzés térhódítása és a gimnáziumi képzés visszaszorítása érdekében, azt sugallva, hogy a felsőoktatásba fel nem vett gimnáziumi érettségizettek képzettség nélkül reménytelen helyzetben startolnak a munkaerőpiacon, és „nagy terhet jelentenek” a munkaerőpiaci képzési szféra számára. Minthogy ezek a sajtóban nagy nyilvánosságot kapott érvek rendre megválaszolatlanul maradtak, érthető, hogy a közgondolkodás magáévá tette ezt az álláspontot. Mindennek az lett az eredménye, hogy a középiskolai kínálat nem követte a lakossági – főként tanulói – igényeket, hanem az érettségihez vezető képzési utakat „szakközépiskolásította”, ezek tartalmát viszont modernizálta, a gimnáziuméhoz tette hasonlóvá.

A véleményeket, szándékokat és reményeket megjelenítő adatsorok még világosabban jelzik, hogy a szakmunkásképzés ebben a nagyságrendben kifejezetten ellenére van az iskolahasználóknak. Biztosan állíthatjuk, hogy a szakmunkásképzésbe kerülők legalább harmada, esetleg fele szándéka ellenére, a realitások – azaz kényszerek – eredményeképpen kerül ide, motiválatlanságuk által eleve reménytelenné téve, hogy számukra magas minőségi követelményeknek megfelelő képzést biztosítsanak.

Gyerekek és szüleik válaszainak megoszlása arról, hogy melyik iskolatípusban érdemes, melyikben szeretnének, és várhatóan hol fognak továbbtanulni – csak a valamelyik iskolatípust megnevező válaszokra vetítve (%)

	Hova érdemes?	Hova akar?	Hova fog?
<i>A gyerekek válasza</i>			
Gimnáziumba	52,0	36,3	30,7
Szakközépiskolába	39,2	47,4	47,5
Szaktmunkásképzőbe	8,8	16,3	21,7
<i>A szülők válasza</i>			
Gimnáziumba	27,7	34,4	33,5
Szakközépiskolába	63,5	52,0	45,7
Szaktmunkásképzőbe	8,9	13,6	20,8
<i>A gyerekek és a szülők válaszáinak eltérése</i>			
Gimnáziumba	+24,3	+1,9	-2,8
Szakközépiskolába	-24,3	-4,6	+1,8
Szaktmunkásképzőbe	-0,1	+2,7	+0,9

Gyerekek és szüleik véleménye alig tér el abban a tekintetben, hogy várhatóan hol fognak továbbtanulni. A reális világban ekkor – nyolc-tíz hónappal a tényleges döntés meghozatala előtt – már nem túl nagy a mozgáster. Mindkét válaszoló csoport szerint végül a szülői szándékok, a felnőtt világ véleménye fog többet nyomni a latba. A továbbtanulási arányok még valamivel

optimistábbak a tényleges statisztikák által ismertnél, talán tíz százalék számára okoznak majd csalódást. Ha azt az adatsort is figyelembe vesszük, hogy hol szeretnének tanulni, ha ennek nem lenne akadálya, akkor minimum a húsz százalékot is eléri a nem a számukra optimális iskolába kerülők aránya.

Vizsgáljuk meg részletesebben, hogy a továbbtanulásra vonatkozó szülői és gyermeki vélemények, szándékok és remények hogyan viszonyulnak egymáshoz. Azt látjuk, hogy összességében a gyerekek vágyai és az általuk jelzett realitás között sokkal nagyobb ellentét feszül, mint a szülőknél. A gyerekeknél a leginkább preferált gimnáziumi, a szülőknél a szakközépiskolai álmokat fenyegeti a legtöbb veszély, de az utóbbiaknak az előbbiekhöz képest jobb esélyeik vannak a megvalósulásra. Különösen a szakközépiskola helyett a szakmunkásképzőbe és a gimnázium helyett a szakközépiskolába kényszerülők aránya kiugró, de minden irányú meg nem felelés szignifikáns gyakorisággal fordul elő. (Egyetlen kivétel azért akad: a gimnáziumba akar – és szakmunkásképzőbe megy reláció.)

Hova érdemes menni, hova akar menni és hol várhatóan fog tanulni a gyerekek? Mindig az első csoport teljes sokaságát tekintjük 100 %-nak

	Gyerekek válaszai	Szülők válaszai
Gimnáziumba érdemes és gimnáziumba megy	56,1	82,2
Szakközépiskolába érdemes és szakközépiskolába megy	72,0	66,7
Szakmunkásképzőbe érdemes és szakmunkásképzőbe megy	77,8	78,3
Gimnáziumba akar és gimnáziumba megy	78,7	88,5
Szakközépiskolába akar és szakközépiskolába megy	85,4	79,6
Szakmunkásképzőbe akar és szakmunkásképzőbe megy	91,8	91,5
Gimnáziumba érdemes és szakközépiskolába megy	30,8	12,9
Szakközépiskolába érdemes és gimnáziumba megy	11,6	16,1
Gimnáziumba akar és szakközépiskolába megy	16,8	10,4
Szakközépiskolába akar és gimnáziumba megy	3,8	4,7
Gimnáziumba érdemes és szakmunkásképzőbe megy	13,1	4,9
Szakmunkásképzőbe érdemes és gimnáziumba megy	6,1	2,1
Gimnáziumba akar és szakmunkásképzőbe megy	4,5	1,1
Szakmunkásképzőbe akar és gimnáziumba megy	3,0	1,6
Szakközépiskolába érdemes és szakmunkásképzőbe megy	16,4	17,2
Szakmunkásképzőbe érdemes és szakközépiskolába megy	16,1	19,6
Szakközépiskolába akar és szakmunkásképzőbe megy	10,7	15,7
Szakmunkásképzőbe akar és szakközépiskolába megy	5,1	6,9

Nemek szerinti bontásban is megnéztük az adatokat. Úgy találtuk, hogy a „kényszerpályára térítés” lényegesen jobban sújtja a fiúkat. Ennek két forrása van. A szakmunkásképzés a fiúk számára nyújt több képzési „lehetőséget”, és ők azok, akik a gimnáziumokból – vágyaikhoz képest – nagyobb arányban szorulnak ki. Ennek oka talán a gimnáziumi szelekció módja, a tanulmányi és a felvételi eredmények preferálása, amelyek terén nem tudják felvenni a lányokkal a versenyt.

A választott foglalkozások jellege és a választott középiskola típusa erősen függ egymástól. A „Mi szeretnél lenni” kérdésre diplomához kötött foglalkozást megnevező gyerekeknek „csak” 60,9 %-a – a szülőknél 57,4 %-a – jelezte meg várható középiskolának a gimnáziumot, tömegesen jelezték tehát azt a viszonylag új fejleményt, hogy a szakközépiskolából is vezet út a felső-

oktatásba. A leendő foglalkozásnak fizikai foglalkozásokat választóknak mintegy fele – a gyerekek 56,3 és a felnőttek 46,5 %-a – érettségét adó középiskolát nevezett meg a tanulmányok várható helyeként, vagyis a majdan fizikai foglalkozásúak jelentős része is magasan kvalifikált szakmák gyakorlásában gondolkodik, és közel ekkora hányadban szüleik ugyancsak ebben reménykednek.

A középiskola elvégzéseig ugyan még évek vannak hátra, de így is a gyerekeknek csak egyötöde volt bizonytalan afelől, hogy négy-öt év múlva dolgozni vagy tanulni kíván. (A bizonytalanságot is mint válaszlehetőséget szerepeltettük a kérdőíven.) Ezek szerint a gyerekek 52,2 %-a jelezte, hogy a most megcélzott iskola befejezése után ismét tanulni kíván; a szülőknek csak 45,2 %-a gondolta ugyanezt.

A lányok 18 éves korukban nagyobb arányban akarnak tovább tanulni, elsősorban annak köszönhetően, hogy többen mennek továbbtanulásra felkészítő iskolákba. De a különbség nemcsak ebből adódik: a vágyott iskolatípusonként külön is elvégezve a számításokat, azt látjuk, hogy a néhány év múlva szakközépiskolában végzők közül is szignifikánsan többen fognak majd továbbtanulni a lányok, mint a fiúk köréből (42,3 % a 34,8 %-kal szemben).

Elsősorban az elhelyezkedési nehézségeknek – de talán nemcsak annak köszönhető –, hogy a szakképző intézményekből kikerülők szintén terveznek további tanulmányokat. Többek között minden hetedik leendő szakmunkás, amely több tényezőre vezethető vissza. Vagy érettségi nélkül a „választott” szakmában nem reménykedhetnek munkalehetőségben, ezért kényszerből tanulnak tovább, vagy nem is akarják az adott szakmát gyakorolni, de mostani tanulmányi eredményük nem teszi lehetővé a már most komolyan gondolt képzési ágba való bejutást. Figyelmet érdemel, hogy a bizonytalanok aránya a szakközépiskolában a legmagasabb, jelezve, hogy az adott iskolatípus elvileg mindkét lehetséges választást támogatja.

Nem meglepő, hogy a községi iskolákba járó tanulók között több a bizonytalan, és 14 %-kal kevesebb a középiskola után is tanulmányokat tervező. Mindez a falusi társadalom eltérő jellegzetességeivel, azaz a használt változók kollinearitásával magyarázható. A felnőtt korukban a fővárosban és külföldön szívesen munkát vállalók közül többen gondolkoznak továbbtanulásban, vagyis már most gondolnak az igényesebb munkaerőpiacok magasabb követelményeire. További érdekes adalék, hogy azon gyerekek közül, akik a családban előforduló foglalkozást kívánják gyakorolni felnőtt korukban, jóval többen gondolják már most azt, hogy dolgozni fognak a középfokú iskolából kikerülve; körükben a bizonytalanok és a tanulmányokat tervezők száma is kisebb.

Elképzelések a munkaerőpiacról

Négy kérdésblokkal kíséreltük megismerni a megkérdezettek munkaerőpiacról alkotott képét. Kíváncsiak voltunk arra, hogy szerintük kiből lesz a munkanélküli, hogy hogyan választanak az emberek foglalkozást, s hogy egy képzeletbeli vállalkozás tulajdonosaként kit, kiket alkalmaznának. Végül egyes foglalkozások anyagi és erkölcsi megbecsültségét kértük leosztályozni.

A munkaerőpiaci helyzet előnyeit és hátrányait számos dimenzió mentén meg lehet közelíteni, de ezek között is kiemelt szerepe van annak, hogy valaki milyen eséllyel űzhet valamilyen, jövedelmet is eredményező foglalkozást. A megkérdezett korosztály felcseperedésének egyik alapélménye a felnőttek munkaerőpiacról való kiszorulásának a létbiztonságot is fenyegető lehetősége. Válaszaik azt jelzik, hogy a kilencvenes évek első felének drasztikus változásai erős nyomot hagytak az emberek gondolkodásán, megváltoztatták beidegződéseiket. Gyerekek és felnőttek egyaránt komolyan tartanak a munkanélküliségtől, s úgy látják, hogy a képesség- vagy képzettség-beli deficit, bizonyos szociológiai és/vagy befolyásolhatatlan külső tényezők egyaránt nagy veszélyt jelenthetnek a létbiztonságra. Ugyanakkor a fenyegetettség mértéke erősen szórt: a válaszolók egyértelműen kijelölnek választandó és elkerülendő utakat.

Az általános iskola elvégzése után húsz évvel kiből lesz nagyobb valószínűséggel munkanélküli?

	Gyerekek válasza	Szülők válasza
Aki diplomás lett	4,7	14,3
Aki gimnáziumban tanult tovább	7,6	32,0
Aki szakközépiskolában tanult tovább	8,8	8,9
Aki szakmunkásképzőben tanult tovább	35,2	20,3
Aki nem tud számítógépen dolgozni	38,7	56,6
Akinek a szülei is munkanélküliek	52,2	52,3
Aki nem tud nyelveket	54,0	51,6
Aki nem képezte magát tovább az első szakképzettség megszerzése után	61,7	63,6
Akinek pechje van az életben	64,0	79,1
Aki nem maga választott szakmát, hanem kényszerből került egy pályára	65,1	68,4
Aki nem elég talpraesett	70,0	82,5
Aki rosszul választott szakmát	76,9	79,2
Aki az általános iskola után nem tanult tovább	93,8	77,5
Aki sokat iszik	94,3	95,6

A feltett kérdés: „Képzeld el, hogy 20 év múlva osztálytalálkozótok lesz! Szerinted hogy alakul majd osztálytársaid élete?” A válaszlehetőségek: 1=Lesz munkája ; 2=Munkanélküli lesz. A táblázatban a „Munkanélküli lesz” választ adók százalékos arányát adjuk meg.

Az egyik feltűnő dolog, hogy szülők és gyerekeik válasza az esetek felében jelentős eltérést mutat. Az iskolatípusok megítélésében kisebb szakadék mutatható ki a két csoport véleménye között. Erre – amint az iskolatípusok megítélésére általában – később, más kérdésekre adott válaszok elemzésénél térünk ki. A különbségek között kevésbé meglepő, hogy a számítógép-kezelés fontosságát a jövő munkahelyein pontosabban látják a fiatalok, mint a középkorú, munkája közben számítógéppel még ritkán találkozó generáció. Érdekes viszont, hogy a másik „feltörekvő kulcskompetencia”, a nyelvtudás azonos helyi értékkel bír a két csoportban. Sajátos élettapasztalatot tükröz az is, hogy a szülők nagyobb rizikófaktornak látják a véletlent (pech) és a talpraesettséget, tehát a véletlent kiküszöbölni képes személyiségjegyeket egyaránt.

Egy másik érdekesség, hogy a munkaerőpiacon most jól értékesíthető kompetenciák (számítógép-kezelés, nyelvtudás) nagyobb biztonságot garantálnak, mint a rosszul vagy kényszerből választott szakmák, a szakképzettség utáni továbbképzés elhanyagolása, sőt, egy érettségi nélkül is megszerezhető szakképzettséggel e két „kulcskompetencia” önmagában is felveszi a versenyt.

Az általános iskola utáni tovább nem tanulás a mai fiatalok számára szinte biztos kirekesztettséget, társadalmon kívüliséget jelent, hasonlóan az alkoholizmushoz. (A szülők generációjának iskolai végzettsége magyarázza a válasszaikban megmutatkozó enyhe véleménykülönbséget.)

A munkanélküliség szociológiai meghatározottságát (Akinék a szülei...) illetően a diplomás, értelmiségi szülők csoportja jóval pesszimistább (realistább?), mint a kevésbé képzettek, akik között a munkanélküliséggel sújtott családokban e hátrány öröklődését inkább leküzdhetőnek tartják. Ez alighanem öncsalással és egészséges kitérésű vágygal egyaránt magyarázható.

A nyelvtudás munkaerőpiaci értékét illetően erősen szólnak a válaszok. Ez nemcsak az eltérő megítélésből adódik, hanem abból is, hogy – mint látni fogjuk – a kvalifikáltabb szülők gyermekei magasabb kvalifikációt igénylő, és ezáltal nagyobb biztonságot nyújtó pályákra igyekeznek, amelyek nyelvtudás igénye is magasabb. Hasonló állításokat tehetünk a számítógépes tudás szükségességét illetően is. Az egyetlen különbség, hogy amíg a nyelvtudás fontosságát tekintve a lányok véleménye pozitívabb, addig az inkább fiús kultúrának számító számítógépes tudásról a fiúk nyilatkoztak pozitívabban. Ezek az eltérések azonban nem nagyok, alig négy-öt százalékot tesznek ki.

Valószínűleg a vizsgált kistérségek eltérő prosperitásával magyarázható az a különbség, hogy például a talpraesettség kevésbé látszik szükségesnek a munkaerőpiacon való megkapaszkodásra a nyugati országokban, mint az ország közepén és a keleti határszélen (a megfelelő százaléktekerek rendre 22,1 – 17,0 – 13,9). Azt is a válaszolók helyzetéből adódó eltérésekkel magyarázhatjuk, hogy a munkanélküliek, illetve az alacsonyabb végzettségűek nagyobb jelentőséget tulajdonítanak a szerencsének.

A Békés megyei válaszok kiugróan érzékenyeknek bizonyultak a kényszerválasztás hátrányai iránt. Ezt azzal magyarázzuk, hogy a város környéki agglomeráció ebben a kistérségben lényegesen nagyobb, és a kényszerválasztás a városkörnyéki diákok számára több okból is – közelség, szülői háttér, gyengébb iskola stb. – gyakoribb veszély, mint a megyeszékhelyeken élő társaik számára.

Végül utalnunk kell azokra a hatalmas különbségekre, amelyek a szülői válaszokban mutatkoztak meg a végzettség utáni továbbképzés – gyakorlatilag az élethossziglani tanulás – szükségességét illetően. A képzettebb, jobb munkaerőpiaci pozíciójú csoportok másfél-kétszeres arányban mondták fontosnak a továbbképzést a munkahely megőrzéséhez.

Tudjuk, hogy a szakmaválasztást a társadalmi háttér – beleértve a dinasztikus hagyományokat is – és az egyén képességei, személyisége egyaránt befolyásolják. Kíváncsiak voltunk tehát arra is, hogy bizonyos értékek/előnyök mentén mi jellemzi a fiatal kamasz korosztályt. Félig ösztönösen, félig tudatosan mire optimalizálnak, amikor foglalkozási pályájukat tervezgetik?

Amikor az ember foglalkozást választ, mennyire fontosak az alábbi tényezők? A válaszok átlagértékei az 1-5 skálán

Az, hogy...	Gyerekek válasza	Szülők válasza
lehetőleg ne kerüljön az utcára	4,83	4,86
maradjon sok ideje a családjára is	4,66	4,52
munkája során sok új dolgot tanuljon	4,18	4,37
sok pénzt keressen	4,14	4,13
érdekes legyen a munkája	4,13	4,36
a keresetéből mindent meg tudjon venni	4,09	4,33
a maga ura legyen, önállóan dolgozhasson	3,90	4,06
rokonszerves munkatársai legyenek	3,88	4,19
sok emberrel kerüljön kapcsolatba	3,82	3,66
hamar vezető beosztásba kerüljön	3,19	2,78

Sokan úgy vélik, hogy az ipari társadalom utáni korban a dolgok olyan mértékben nem láthatók, tervezhetők előre, az előnyök és a hátrányok olyan gyorsan átrendeződnek, hogy ilyen fokú, s a minden társadalmi csoportot jellemző biztonságra való törekvés, ami a táblázatból kitűnik, enyhén szólva paradoxnak tűnik. Valószínűleg az elmúlt évtized sokkhatású változásaira adott, érthető, de reménytelen vágy fejeződik ki a legmagasabb átlagértéket kapott válaszokban. De ide sorolhatjuk azt a tényt is, hogy a foglalkozás megválasztásánál annak egyéb előnyei, jövedelmezősége kevesebbet nyomnak a latban, mint az, hogy mellette maradjon elég idő a családra is. Az előzővel ellentétben itt különbségek mutathatók ki bizonyos társadalmi csoportok válaszai között, bár az átlagértékek mindenütt magasak. Ez az elbizonytalanodásra, a fokozott veszélyeztetettségre adott újkonzervatív válasz – inkább reflex, mint gondolat – jobban jellemzi az alacsonyabb végzettségű, falvakban lakó szülői réteget, és kevésbé a vállalkozókat, illetve a diplomásokat. A kamaszlányok és az édesanyák biztonság iránti vágya kimutathatóan magasabb. Feltűnő, hogy a gyerekek „családcentrikussága” erősebb, mint szüleiké. Ez a 13-14 évesek leszakadási, útkeresési törekvéseit ismerve mindenképpen meglepő és jól mutatja, hogy a világ túl kevés biztonságot nyújt számukra.

A gyerekek rendre alacsonyabbra becsülték a foglalkozások olyan értékeit, mint az érdekesség, az újdonságot eredményező változékonyság, a munkavégzés során az önállóság, a kellemes munkatársi környezet. Alighanem azért osztályozták alacsonyabban e tényezőket, mert nem rendelkeznek azzal a tapasztalattal, amivel szüleik. Ők, különösen a kvalifikáltabbak, az édesanyák, a városban lakók, a vállalkozók, a vezetők és az értelmiségiek évtizedes tapasztalattal a hátuk mögött úgy sejtik, a felsoroltak olyan értékeket hordoznak, amelyek gazdagabbá, boldogabbá teszik az embert.

A válaszokból kitűnik, hogy a pénz önmagában nem boldogít, bár egy fontos szempont a sok közül. A fejletlenebb területeken élők, az alacsonyabban kvalifikáltak inkább azt a megfogalmazást részesítették előnyben, hogy „a keresetből mindent meg lehessen venni”. A pénz valamivel fontosabb a vállalkozó családokban élők, a fizikai foglalkozásúak, az alacsonyabb végzettségűek számára. Az apák és fiaik válaszainak átlagértéke itt szintén magasabb valamivel, mint a női nem képviselőié, jól tükrözve a hagyományosan kiosztott nemi szerepek elvárásait.

Úgy véljük, a munkaerőpiac értékítéletének észlelését jól tükrözik azok a választások, hogy képzeletbeli vállalkozásaikba milyen tulajdonságokkal rendelkező munkaerőt alkalmaznának szívesen.

Kiket alkalmaznál/alkalmazna szívesen saját vállalkozásában? A pozitív válaszok százalékos megoszlása

Számít-e az, hogy az illető...	A gyerekek válasza	A szülők válasza
jól ért ahhoz, amit csinálnia kell	97,8	96,9
már dolgozott hasonló munkakörben	87,8	81,0
az adott szakképzettséget igazoló papírral rendelkezik	68,8	53,6
rokonzenves legyen	61,6	81,2
fiatal legyen	46,3	37,7
diplomás legyen	33,1	18,0
férfi legyen	14,8	9,9
idős legyen	13,9	6,9
nő legyen	11,3	7,6
ismerősöd legyen	9,0	9,0

A válaszok lefordítása nem túl nehéz. Alapvető fontosságú, hogy az ember értsen ahhoz, amit csinálni akar. Legjobb, ha már van gyakorlata a dologban, bár hozzáértés esetén ez nem elengedhetetlen. A fentieknél lényegesen kevésbé fontos, hogy kompetenciáját a megfelelő végzettségről szóló papírral tudja igazolni. Itt jelentős különbség mutatkozik a gyerekek és a felnőttek között. A gyerekek még hajlamosak azt hinni, hogy akinek papírja van valamiről, az nyilván ért is a dologhoz. Ők még nem tapasztalták meg, hogy hogyan is szerzi meg az ember a papírt, és gyakorlat hiányában hogyan felejtí el a mit és a hogyan. A felnőttek sokszor saját tapasztalatból is tudják, hogy értenek néhány dologhoz, amiről nincs papírjuk, de hasznos, s amiről pedig papírjuk van, ahhoz nem értenek (már). A „munkaerő” legyen rokonzenves, azaz legyen „ember”, nem egyszerűen a munkát megbízhatóan elvégző gép, azaz a munka humán tevékenység. Nem kell, hogy ismerősünk legyen, majd ismerősünk lesz az együttműködés során. A fiatalok persze „többet érnek”, mint az idősebbek, tanulékonyaságuk, munkabírásuk miatt is, és talán azért is, mert a munkahelyi társas lét kellemessé tételéhez is jobban értenek. Hogy férfi vagy nő az illető, annak általában nincs jelentősége.

A foglalkozások presztízse

14 foglalkozást kértünk osztályozni két szempont szerint. Az egyikkel az anyagi megbecsültséget („Szerinted/Önök szerint mennyire keresnek jól a következő foglalkozásúak?”), a másikkal az erkölcsi presztízst („Szerinted/Önök szerint mennyire becsülik meg az emberek Magyarországon a következő foglalkozásúakat?”) mértük.

*Mennyire keres jól, illetve mennyire becsülik meg? Az 1-5 skálán mért
átlagértékek eltérései*

Kereset mínusz megbecsültség (századokban)			
Szülők		Gyerekek	
1. önálló kiskereskedő	61	1. önálló kiskereskedő	35
2. önálló gazda	49	2. gépészmérnök	31
3. kőműves	44	3. videóműszerész	28
4. jogász	36	4. önálló gazda	28
5. videóműszerész	26	5. titkárnő	25
6. gépészmérnök	23	6. jogász	23
7. autószerelő	20	7. autószerelő	13
8. fodrász	16	8. gyári munkás	13
9. gyári munkás	15	9. kőműves	12
10. kertész	5	10. fodrász	0
11. orvos	4	11. kertész	-7
12. titkárnő	2	12. orvos	-9
13. tanár	-27	13. ápolónő	-40
14. ápolónő	-64	14. tanár	-41

Mindegyik sorrendben – gyerekeknél és szülőknél egyaránt – három értelmiségi foglalkozás – jogász, orvos, gépészmérnök – került az első helyre. A negyedik, diplomához kötött foglalkozás, a tanáré viszont igen hátul szerepel a rangsorokban, különösen a jövedelmezőségről szólókban. A tanári foglalkozás egyébként az ápolónővel együtt a legalulfizetettebb hivatás, amennyiben agyagi és erkölcsi megbecsültsége között a legnagyobb a szakadék. A kereskedők jövedelmét látják a válaszolók foglalkozásuk megbecsültségéhez képest a legmagasabbnak. Előkelő helyre sorolódtak a javító-szolgáltató szakmák. A kevésbé perspektivikus munkák közé kerültek a termelő fizikai és a közalkalmazottként üzhető foglalkozások.

Az itt leírtak kis módosításokkal az egyes válaszolói alminták szerinti sorrendekre is elmondhatók, néhány különbségre azonban érdemes felfigyelni. A szülők és a gyerekek választai néhány ponton jellegzetesen mások. Nemi megjelölésre a gyerekek – fiúk és lányok egyaránt! – a titkárnőt mindkét sorrendben közvetlenül a három említett, egyetemi végzettséghez kötött foglalkozás után helyezték, míg a szülőknél a titkárnők a mezőny második felében kaptak csak helyet. Az autószerelő és a kőműves a szülőknél a közvetlen élmézőny után következik, a gyerekeknél néhány hellyel később, ők a másik két felsorolt szolgáltató szakmát, a fodrászt és a videóműszerészt látják jövedelmezőbbnek és megbecsültebbnek is. A fiúk magasabb jövedelmet és nagyobb megbecsültséget tulajdonítanak a videóműszerészeknek és autószerelőknek, míg a lányok a többé-kevésbé női foglalkozásként azonosítható fodrászokat helyezték előbbre, ahogy a szintén elnőiesedett tanári professzió megbecsültségét is magasabbra értékelték.

Minél magasabb az apa iskolai végzettsége, a szülők annál alacsonyabba helyezték a gépészmérnökök és a tanárok anyagi megbecsültségét. A diploma apák és feleségeik a gépészmérnökök keresetét az autószerelőkéénél is alacsonyabba becsülték (3,39 – 3,63), ellentétben gyermekeikkel, akik szerint a mérnökök lényegesen jobban keresnek (3,84 – 3,07). A titkárnői fizetések és presztízst az alacsonyabb státusú családokban magasabbnak látják a szülők, de a gyerekek különösen. Ez a foglalkozás tehát a nem túl kvalifikált fizikai foglalkozású szülők gyerekei számára mobilitási célként, annak

szimbolikus megtestesítőjeként funkcionál. A szolgáltató szakmák esetében is megfigyelhető – különösen a fodrásznál és a videóműszerésznél –, hogy a magasabb iskolai végzettség alacsonyabb indexeket eredményez. Az iskolai végzettség szerint nincs lényeges eltérés a mezőgazdasági, a vállalkozói szakmák és a termelő fizikai foglalkozások megítélésében.

A munkanélküli szülők gyermekeinél az tűnik fel, hogy ők helyezték a legmagasabbra a gyári munkások, kőművesek, tanárok és ápolónők – az egész sokaság által nem túl előnyösnek tekintett foglalkozások – keresetét és megbecsültségét, míg a vállalkozói háttér esetén a legalacsonyabbak e mutatók. A társadalmi hierarchiában legalul lévők számára tehát a munkaerőpiaci hierarchia aljára kerülni is elfogadhatóbb, mint az onnan való teljes kiszorulás, és az ehhez köthető létbizonytalanság.

A szellemi foglalkozású szülők – ahogy a magasabb végzettségűeknél is láttuk – és gyerekeik a szolgáltató szakmák és a titkárnők kereseti lehetőségét és megbecsültségét valamivel rosszabbnak ítélik, nincs viszont különbség a kertészek, az önálló gazdák és az önálló kiskereskedők lehetőségeinek megítélésében. A gyári munkások a sorrendben ugyan minden almintában a sor utolsó helyét foglalják el (kivételt egyedül az ápolónők kereseti lehetőségének még rosszabb helyezése jelent), de amíg a szülők majdnem egyformán osztályozták e foglalkozást, fizikaiak és szellemi dolgozók, kvalifikáltabbak és kevésbé kvalifikáltak egyaránt, addig a gyerekeknél éles a különbség. A szellemi foglalkozásúak – kiemelten a diplomások – és a fizikai foglalkozásúak közül is a vállalkozók, a kisipari foglalkozást űzők gyerekei még előnytelenebbnek, perspektívátlanabbnak látják a gyári munkás létet, mint az alacsonyabb foglalkozási státuszúak gyerekei.

A falvakban szülők és gyerekek egyaránt kedvezőbbnek látják a tanárok, ápolónők, gépészmérnökök és titkárnők helyzetét, kedvezőtlenebbnek viszont az önálló gazdákét, akiknek sorsát a megyeszékhelyen élők jobbnak vélik. A vidéki gyerekeknél a szolgáltató szakmák is magasabb átlagértékeket kaptak, ellentétben szüleikkel, akik lakóhelytől függetlenül egyformán szóltak ezekről a foglalkozásokról.

Némi eltérés fedezhető fel az egyes régiók között is. Különösen érdekesnek tartjuk, hogy a nyugati határszélen élő gyerekek a gyári munkások keresetét messze alföldi társaikénál rosszabbnak ítélik – nem így a szülők –, de néhány foglalkozásban az anyagi érvényesülés lehetőségét a többiekénél kedvezőbbnek tartják, például a szolgáltató-kereskedő szakmákét, de a kertészet és a tanárét is.

MÁRTONFI GYÖRGY

SZAKIRÁNYÚ TOVÁBBTANULÁS¹

APÁLYAVÁLASZTÁS HAZAI ÚJRAELEMZÉSÉT sok tényező tette időszerűvé. Elsősorban az, hogy a nyolcvanas évek vége óta átalakult a magyar iskolarendszer, s ez az átalakulás elsősorban a középfokú intézményeket érintette: hat- és nyolcosztályos gimnáziumok jelentek meg, gimnáziumok szakközépiskolai osztályokat, szakközépiskolák gimnáziumi és szakmunkásképző osztályokat indítottak, szakmunkásképző intézetek szakközépiskolai képzéssel bővítették kínálatukat. Mindez oda vezetett, hogy a középfokú iskolák nagy része „komprehenzív” vált (hogy egy több évtizede született terminust használjunk) abban az értelemben, hogy többféle korábbi iskolatípust egyesít, és ezek között valamiféle átjárási lehetőséget ígér (legalábbis a *Nemzeti alaptanterv* alapján). A valamikor szervezeten és térben is jól elkülönülő továbbtanulási alternatívák – az úgynevezett „pályaválasztás” lényegében háromféle kínálata – ma jobbra egy fedél alatt megtalálhatók. Ez a tény maga is több tekintetben megváltoztatja a választás feltételeit.

Az iskolarendszer jórészt egy olyan társadalmi és gazdasági változás részeként – és következtében – alakult át, amely más áttételeken keresztül is befolyásolta a családok továbbtanulási döntéseit: életfeltételeiken és perspektíváikon át. A gazdasági struktúraváltás és a tulajdonviszonyok átalakulása, a piacgazdaság megjelenése, valamint a mindezek nyomán hirtelen megjelent és csak lassan csökkenő munkanélküliség megrendítette a munkáról, a munkahelyről, a tanult foglalkozásról alkotott korábbi felfogást, és arra kényszeríti a családokat, hogy gyermekeik tanulását is más, újabb koordináta-rendszerben értelmezzék.

Bár már az eddigi néhány mondatban sem tudtuk elkerülni a pályaválasztás szó használatát, ma semmivel sem tartjuk tartalmasabbnak ezt a kifejezést, mint *Csákó Mihály* és *Liskó Ilona* (1978) tartották, mondván, hogy „a választás pszichológiai folyamatát ritkán tételezhetjük fel” a továbbtanulási döntéseknél. Felfogásunk szerint ez a döntés egy olyan sorozatba illeszkedik, amely akár a gyermekszám tervezésekor is elindulhat, de megszületésével mindenképpen megkezdődik, és elemei ugyan különböző súlyúak, de valamennyien konkretizálnak a felnövekvő személy életterében rejlő bizonyos lehetőségeket, végleg kizárva ezzel mások megvalósulását. Az életkor előre haladásával az egyén személyisége és útja egyre határozottabb formát ölt, míg fokozatosan szűkülnek eredetileg adott lehetőségei – bár soha nem tudhatjuk pontosan, melyek tartoztak ezek közé.

Az utóbbi belátás miatt a gyerek sorsát alakító családi döntéseket legfőljebb „korlátozottan racionális döntéseknek” tekinthetjük (Crozier-Friedberg, 1977). Racionalitásuknak azonban nemcsak kognitív korlátja van: nemcsak az korlátozza, hogy a családok nem képesek előre látni és figyelembe venni döntéseik összes következményét, hanem az is, hogy erre különböző társadalmi helyzetüknek és szubkultúrájuk-

¹ Cikkünk az OTKA által T 018429 számon támogatott „A szakképzési rendszer környezeti aktorai” című kutatás egyik részvizsgálatára támaszkodik.

nak megfelelően különböző mértékben és módon – sőt, nem is feltétlenül – törekednek. Saját tagjai perspektíváját minden család a maga társadalmi helyzetéhez viszonyulva fogalmazza meg, és ennek formája és kidolgozottságának mértéke maga is viszonyulás eredménye. Ennek leírására átvehetjük – Montandont követve – *D. Reiss* (1981) „családi paradigma” fogalmát, amely azokat a család tagjai által osztott alapvető előfeltevéseket tartalmazza, amelyek a társadalmi környezet természetére és a családnak ebben a környezetben elfoglalt helyére vonatkoznak. *Montandon* és *Perrenaud* (1987) szerint a családi stratégiák és eljárások (*pratiques*) megértéséhez nem elegendő a társadalmi struktúrában elfoglalt helyre tekinteni, figyelembe kell venni azokat az interakciós folyamatokat is, amelyeken keresztül a döntések létrejönnek.

Ebben az értelemben nem a szokásos „strukturális determinizmus” alapállásából közelítjük meg a továbbtanulási döntéseket, nem próbáljuk egyszerűen a választott iskolatípusnak a szülők iskolázottsági vagy foglalkozási kategóriájával mért szignifikáns kapcsolatával magyarázni azokat. A pályaválasztási folyamat családi tényezőinek újabb vizsgálói közül *Masson* (1997) – vázolt elméleti előfeltevéseinknek megfelelően – felhívja a figyelmet arra, hogy ugyanabba a statisztikai kategóriába tartozó egyének eltérő célokkal, helyzetdefiniókkal rendelkezhetnek (ami statisztikailag egyszerűen szórásként jelentkezik, a célok és definíciók fajtájától és dimenzióitól függetlenül).²

Természetesen nem akarjuk kizárni a „kemény” társadalmi meghatározókat. Csúpan arról van szó, hogy árnyaltabb fogalomkészlettel és módszerekkel operálunk, ami végül akár keményen meghatározott képet is eredményezhet³, de nem zárja ki eleve egy árnyaltabb kép kirajzolódását. Úgy is fogalmazhatnánk, hogy a kutatás, amelyre itt támaszkodunk, nem a társadalmi meghatározók vizsgálata, hanem a családokban végbemenő folyamatoké, amelyeken keresztül a determinizmus érvényesül. Mivel pedig éppen azt feltételeztük, hogy a társadalmi környezet nagy mértékű változása a továbbtanulási döntést közvetlenül meghatározó családi paradigmákban is jelentős változást okozhatott, nem zárt kérdőívvel, hanem strukturált interjúval próbáltuk megismerni e változásokat.

Az interjúsorozat – egyetlen eset kivételével – szakképző intézménybe jelentkező nyolcadikosokkal és szüleikkel készült⁴, közvetlenül a jelentkezések leadása előtt. A környezeti hatások kiszűrése érdekében eredetileg csak két fővárosi és két vidéki iskola összes szakképzésbe jelentkező tanulóját akartuk kiválasztani, de a családok közül olyan kevesen voltak hajlandók vállalni az interjút, hogy kénytelenek voltunk több iskolából gyűjteni össze a mintát. Végül összesen 31 eset került a mintába, 15 fővárosi és 16 vidéki család⁵.

² Egyéb szociológiai elméletek alkalmazható elemeiről lásd *Fenyvesi Adrienne: Pályaorientáció. A szülők mint a szakképzés aktorai.* Szakdolgozat. ELTE Szociológiai és Szociálpolitikai Intézet, Budapest, 1998.

³ Ahogyan például *Csákó-Liskó* (1978) egy kemény és egy lágy módszer együttes alkalmazásával végül is azt találta, hogy a pszichológiai tényezők szinte csak epifenoménei – „lebonyolító mechanizmusai” – a kemény társadalmi determinációnak.

⁴ Ezt a korlátozást a szakképzésre vonatkozó tágabb kutatási keret indokolta, amelybe a felvétel illeszkedik. Az interjúkat az ELTE Szociológiai, Szociálpolitikai Intézet hallgatói készítették, közülük az elemzéső munkában *Fenyvesi Adrienne* és *Csákó Gábor* vettek részt. Nekik külön is köszönettel tartozom.

⁵ A fővárosban egy-egy I., IX. és XI. kerületi, és két VII. kerületi iskolából, vidéken két Jász-Nagykun-Szolnok megyei kisváros egy-egy iskolájából állt össze a minta. A budapesti iskolák nagyobb száma jelzi, hogy az elutasítási arány a fővárosban jóval nagyobb volt, mint vidéken.

Érdeklődésünk – a kutatás általános keretének megfelelően – nem pusztán általában a továbbtanulási döntésre irányult, hanem ezen belül különösen a szakmaválasztásra, illetve a szakképzési irány eldöntésére. Jelentősnek tekintettük a döntés kialakulásában a gyerek, a szülők, más rokonok vagy családon kívüli személyek és az iskola szerepét. A gyerekek és a szülők megfontolásai között kiemelt fontosságot tulajdonítottunk mindennek, ami a családnak saját társadalmi helyzetéhez való viszonyára, azaz a „családi paradigmára” utal.

„A gimnázium olyanoknak való, akik még nem tudják, hogy mit akarnak”

Ezt a véleményt sok szülőtől hallottuk csaknem szó szerint azonos megfogalmazásban. Az egyetlen olyan szülő, aki a megkérdezettek közül gimnáziumba küldi a lányát⁶, visszaigazolta ezt a megfontolást: *„Az az igazság, hogy elképzelése se a gyerekeknek nincs végül is még, hogy milyen szakmára vagy mi szeretne lenni, nekünk úgyszintén nincs, így ez egy időkitolás, hogy esetleg négy év után talán már jobban el tudja dönteni, hogy merre tovább”* (21. szülőinterjú). Mivel a gimnáziumi továbbtanulókról nincs több információnk, azt nem állíthatjuk, hogy ez a motiváció általános vagy akár csak elterjedt lenne, csupán annyi biztos, hogy létezik. Eléggé kézenfekvő, hogy éppúgy létezen egy homlokegyenest ellentétes motiváció is: sok család határozott egyetemi továbbtanulási aspirációkkal küldi gimnáziumba gyermekét, vagyis éppen azért, mert tudja, hogy mit akar.

Azt azonban tudjuk, hogy az alcímül választott idézet implicit sugallata – nevezetesen az, hogy a szakképzés felé orientálódók viszont tudják, hogy mit akarnak – valójában korántsem gyakori. A szakközépiskolát választók többnyire nem pontos szakmát céloznak meg, hanem csak egy területet, amely még sokféle lehetőséget nyújt a jövőben is. A gimnáziummal szemben elsősorban a biztonság igénye miatt részesítik előnyben a szakképzést: *„én gimnáziumba szerettem volna, és miután... az utóbbi pár év alatt minden változott, és anyyira bizonytalannak tűnik körülöttnk is meg szerintem az egész... ország, ... úgy látom, úgy látjuk, nemcsak én, hanem mindannyian úgy látjuk – engem győztek meg, a család többi tagja –, hogy jobb volna egy olyan, ami... ami kicsit biztosabb alapot ad később a gyerekeknek”* (27. szülőinterjú).

Nem újdonság a biztonság preferálása a gyerek sorsát befolyásoló döntésekben. A huszonöt évvel ezelőtti szakmunkástanuló-vizsgálatban éppúgy tömegesen megfigyelhető volt, mint a kilencvenes évek elején és napjainkban. A hetvenes években Csákö-Liskó (1978) megállapította, hogy „az egyéni pályaválasztás „realizmusa” mindenekelőtt abban áll, hogy az érintettek többsége természetes módon adótnak fogadja el azokat a választási korlátokat, amelyeket... az elsődleges társadalmi besorolás [a gimnázium, a szakközépiskola és a szakmunkásképző között] jelent.” A szakmunkásképzésen belül hozzáfűzték, hogy a döntési folyamat közben történt változások „fő tendenciája a választás realitásának erősödése”. Húsz évvel később Csákö (1997) azt találta a szakmunkástanulóknál, hogy „a vágyak kialakulása és a jelentkezési lap kitöltése között továbbra is ugyanaz a kudarckerülő családi ön-

⁶ A mintavételi hiba ezúttal javunkra vált.

kontroll működik, amelyet már a hetvenes években is tapasztaltunk”. Ugyanezt a jelenséget értük tetten az 1998-as interjúinkban is.

„Oda nagyon jó bizonyítvány kellene...”

A biztonsághoz vezető „realizmus” elsősorban a gyerek tanulmányi eredményének valóságára támaszkodik. A szülők a szakképzési utat legfőképpen a tanulmányi eredmények függvényében választják, de racionalizálására egyéb megfontolásokat (is) használnak. Az *is* zárójelbe tevését az indokolja, hogy a tanulmányi eredmény jelentése egészen más szinten van, mint a többi tényezőé: annak figyelembe vételét szinte természeti szükségszerűségnek tekintik, ugyanakkor mégis szükségét érzik, hogy egyéb indokokat hozzanak fel mellette.

Leggyakoribb – egy kivétellel minden interjúban felidézett – racionalizáló motívum a végzettség *munkaerőpiaci értéke*. Már a hetvenes években is azt hangoztaták a szakközépiskola előnyeként, hogy érettségit és szakmát is ad. Ma is ezt mondják, de e kettős haszon két elemének jelentése kissé változni látszik. Míg korábban az „érettségi + szakma” érvelés jelentése nagyjából a „műveltség + munkahely” megszerzését jelentette, a századvégre mindkét elem munkaerőpiaci jelentést nyert. Sok szülő megállapítja, hogy „*ma már nem lehet meglenni érettségi nélkül*”. Annak a jele ez, hogy a magyar iskolarendszer közeledik ahhoz a ponthoz, ahol a közép-fokon érvényesül *Th. F. Green* (1980) „zéró-korreláció” törvénye: „*ha a rendszerben van egy olyan szint, amelyet a társadalom minden tagja elvégez, akkor ennek teljesítése semmiféle hatással nem lesz azokra a társadalmi különbségekre, amelyek a népességben belül a későbbiek folyamán jelentkeznek*.” E kézenfekvő összefüggés érvényesülésének egyik fontos következménye, hogy „*egyre szélesebb körben válik mindenki előtt ismertté, hogy azok számára, akik rendelkeznek vele, a középiskolai oklevél egyre kevésbé meghatározó abban a küzdelemben, hogy az egyén biztosítsa magának a társadalmi javakat*”. (Green, 1980.) Más szóval, az érettséginek egyre inkább csak akkor van jelentősége, ha valaki nem rendelkezik vele: nem az ezzel járó előnyök megszerzése, hanem annak a hiánya következtében fellépő hátrányok elkerülése végett kell erőfeszítéseket tenni érte.

Mindenképpen új mozzanat az is – és lehet, hogy összefügg a „zéró-korrelációhoz” való közeledéssel –, hogy az általános képzés (gimnáziumi) és szakképzési út társadalmi presztízisének változását a szakképzést választók közül többen az utóbbi javára ítélik meg. Tekintheznénk egyszerű öngigazoló ideológiának is azt a nézetet, hogy ma már nincs akkora presztízse a gimnáziumnak, hiszen ugyanakkor a gimnáziumi tanulók aránya folytonosan nő a középiskolai népességben. Éppen Green teóriája figyelmeztet azonban arra, hogy ha egy képzési szinten közeledünk a zéró-korrelációhoz, akkor nem a szint elvégzése, hanem az elvégzés módja, vagyis az oklevél fajtája lesz a társadalmi differenciálás eszköze. Ebben az esetben pedig attól függ az egyes oklevél-fajták értéke, hogy az általuk nyújtott relatív előnyöknek az egyének milyen értéket tulajdonítanak. Az általunk itt használt fogalmi keretben ezt

⁷ Érdemes megjegyezni, hogy a „zéró-korreláció törvényének” érvényesülése egyre inkább elleplezi azt, amit a mobilitási esélyek szempontjából *Miller és Ruby* (1968) a „papírkország” csapdájának nevezett, nevezetesen azt, hogy az oklevelek – e másodlagos oktatási javak (Green) – a munkaerőpiacon fontosabbá válnak a tényleges tudásnál – az elsődleges oktatási javaknál –, és ezáltal az ezeket megszerezni nem tudó alsóbb társadalmi rétegek kirekesztésének eszközeiként szolgálnak.

így fordíthatjuk le: ha az érettségit a megfelelő korosztályok (egyre nagyobb) többsége eléri, akkor általános jelentősége csökken egyes fajtáinak jelentőségével szemben, az utóbbiak értéke pedig az értékelés alapjául szolgáló családi paradigmától függ. Az iskolatípusok közötti arányok eltolódása mindenesetre arra utal, hogy akik számára természetes törekvés a felsőfokú – elsősorban egyetemi – továbbtanulás, azok szemében továbbra is az érettségi gimnáziumi típusa a legértékesebb⁸. Bármilyen legyen is a jelenség magyarázata, annyi bizonyos, hogy a folyamatban lévő változások megbolygatták a középszintű oklevelek presztízsvizonyait is, és ez szintén hatással lehet a családok továbbtanulási döntéseire.

Az általános iskolai tanulmányi eredmény és a középfokú iskolatípus közötti megfeleltetés gondolata annyira átítatta a köztudatot, de különösen a pedagógusok tudatát, hogy mind a rossz, mind a jó eredmény szinte predesztinációt jelent. A jó eredmény nem nagyobb szabadságot jelent a választásban, hanem azt a kötelezettséget, hogy a jó tanulóknak a nekik való iskolákba *kell* menniük.

Ez a jelenség sem új természetesen, csak egy dirigista politikai rendszer keretében kevésbé volt kirívó a sors egyéb jelenségei közül. *„Miért jártam gimibe? – kérdezett vissza egy vidéki anyuka. – Hát ez rém egyszerű volt: az általános iskolában azt mondta az osztályfőnök, hogy... úgy látja jónak, hogyha mi gimibe megyünk egy páran. (...) Nem erőszakoskodtak, csak... úgy látták. Úgy is történt. Voltunk az osztályban öten, akik olyan jobb tanulók voltunk. Ez vegyesen volt, négy egésztől kitűnőig, na, ők jöttek ide a gimnáziumba. Akik olyan négyes alatt voltak, azok mentek a... azokból boltos lett, azt mind tudom... Akkor ez automatikusan így történt?”* (27. szülőinterjú). De ma is történik ilyesmi, csak talán nem annyira automatikusan. Egyik (már idézett) kisvárosi kislányt az a balszerencse érte, hogy jó tanuló lett (4,6), de amit szeretne, azt nem tanulhatja szakközépiskolában, csak szakmunkásképzőben – ahonnan viszont az eredménye „kizárja”. Osztálytársai, tanára és a család együttesen térítette el régi tervétől, hogy végül „önként” egy közgazdasági szakközépiskolát „válasszon”: *„En öt éves korom óta fodrász akarok lenni, de hát az... azt nem lehet tanulni úgy szakközépbe, utána néztem, csak szakmunkásban”* (26. gyerekinterjú). Lehet, hogy csak a személyisége nem elég határozott (kellene-e, hogy már az legyen?), hiszen régen sem volt teljes az automatizmus, találtunk pozitív példát az érdeklődés eltökélt követésének előnyeire. *„En nagyon kicsi korom óta tudtam, hogy varrónő akarok lenni. Meg se tudom mondani, hány éves voltam, amikor már tű volt a kezemben... Nekem az osztályfőnök elment könyörögni az anyámnak, hogy 4,8-cal ne varrónőnek adjon – de én akkor is ezt akartam csinálni, és csinálom a mai napig, és szeretem, nagyon szeretem”* (23. szülőinterjú). Valószínű, hogy ez a szerencsés anyuka a nagy kivétel a mindmáig uralkodó szabály alól, amely az iskolatípusok és tanulmányi eredmények egymáshoz rendelését írja elő.

⁸ Ezt természetesen ismét árnyalja az a tény, hogy a felsőoktatás bővülése nagyobb arányú a főiskolai, mint az egyetemi szinten – következésképpen a szakközépiskolai érettségi által nyújtott továbbtanulási esély is nőhetett. Sem az alkalom, sem a rendelkezésünkre álló információ nem teszi lehetővé, hogy ezen a területen messzebb kalandozzunk.

„Hármas tanulók kerüljenek...”

Nem csupán az általános vagy szakirányú továbbtanulási utak közötti döntés függ a tanulmányi eredménytől, hanem a szakképzésen belüli döntések is. A jobbakközépfokú iskolákba mennek, a gyengébbek szakmatanulásra kell, hogy gondoljanak: *„Megvan egy határ, hogy azér meddig mehet valaki olyan helyre, a tanulmányi eredménytől függően. (...) Hát végül is az a helyzet, hogy a Tamás... nem jó tanuló. És így hát valami szakmát... végül is, csak olyan szakmát, ami... szakma. Tehát végül is egy szakmát tanuljon”* (17. szülőinterjú).

Bár igaz, hogy a tanulmányi eredménynek mindig döntő hatást tulajdonítottak, ma a legtöbb megkérdezett szülő olyan erős és egyértelmű kapcsolatot lát a tanulmányi eredmény és az eséllyel megpályázható középfokú iskolák között, amelyet korábban nem tapasztaltunk. Ha figyelembe vesszük, hogy az értékelés mindenütt legfőbb négy jeggyel történhet – hiszen elégtelennel nem lehet kilépni az iskolából –, és hogy a különböző középfokú intézményekbe belépők nyolcadikos osztályzatainak szórása elkerülhetetlenül átfedi egymást, érthetetlennek tűnik az osztályzatok szerepének ez a túlbecsülése. Mivel a legskrupulózusabb középfokú iskola sem 4,2-ben vagy 3,8-ben jelöli meg a felvételi küszöbét, így meglehetősen különböző színvonalú intézmények kénytelenek ugyanazt a küszöbérték-megjelölést használni. Azzal leplezik el ezt a helyzetet, hogy sajátos pontszámítási rendszereket léptetnek életbe, amelyek egymással nehezen összehasonlíthatók. Még érthetlenebb a dolog, ha még azt is hozzávesszük, hogy nyilvánvaló mind az, hogy a demográfiai hullámvölgy a közoktatás minden szintjét elérte, ami elvben általános férőhelybőséget implicál, mind pedig az állami oktatáspolitikának az a törekvése, hogy elsősorban az érettségig adó iskolatípusokban növelje a továbbtanulási arányokat. A legtöbb szülő persze – érthetően – aggódik gyermeke sorsáért, de ez önmagában nem elég magyarázat a változásra, mert nincs alapunk feltételezni, hogy a kilencvenes évek vége felé élő tizenévesek szülei jobban aggódnának, mint a korábbi évszázadok.

Az irracionális félelmet – úgy tűnik – elég jelentős részben *maguk a középfokú iskolák keltik*. A középfokú intézményrendszer átalakulásával az egyes iskolák aktívabb „piaci”⁹ szereplőként lépnek fel, és kapuik nyitottságának fokát többnyire az elvárt osztályzatokkal (is) jelzik. Ez sok családban azt a benyomást kelti (persze a választás térbeli korlátait is adottnak véve), hogy a középfokú iskoláknak szigorú rangsoruk van a belépésre jogosító tanulmányi eredmény szerint. Valószínű, hogy paradox módon még az is ezt a hatást erősíti, ha a középfokú iskola nemcsak az általános iskolai osztályzatokat veszi figyelembe, hanem felvételi vizsgát tart. A felvételin ugyanis rendre ugyanazok a tantárgyak szerepelnek, amelyek az általános iskolában is jelen voltak: a magyar nyelvtan és irodalom, a matematika, néhol kiegészítve a fizikával vagy a történelemmel, informatikával vagy egyéb tantárggyal. Így a jelentkezőknek az általános iskolában szerzett osztályzatok mellé vagy helyett a középfokú iskolától is meg kell szerezniük az osztályzatukat az alaptárgyakból.

Ez a gyakorlat ma csaknem teljesen általánosnak mondható, annak ellenére, hogy iskolai jelentősége már egyáltalán nem a tanulók szűrésében van. Csáki (1997) szerint *„a kilencvenes évek első felében a szakmunkástanulók csaknem kétharmadának*

⁹ Igazában nem piacról, csak ahhoz sok tekintetben hasonló működésről van szó, ez indokolja az idézőjelet.

(62,7 %) *felvételi vizsgát kellett tennie*”, ma legalább ugyanennyire becsülhetjük azok arányát, akik valamiféle felvételi vizsgát tesznek.¹⁰

Ez a gyakorlat a szülőket a tanulmányi eredmények fokozottabb figyelembe vételére készíteti még enyhébb megfogalmazásaikban is. *„Nem írták oda, hogy hármias tanulók kerüljenek [ide] – szóval a gyerekekre, a pedagógusokra, a tanárookra, a szülőkre bízták, hogy mindenki a saját belátása szerint döntsön, hogy kiteszi-e a gyerekét – egy nagyon gyenge hármias tanulót – annak, hogy a szakközépiskolában kudarcok érvék, és valahol utána kezdjen szakiskolát, vagy realisan megítélve a gyereket, hogy na, erre képes lesz a gyerekem, itt nem érhetik kudarcok...”* (18. szülőinterjú) A szülői „realizmus”, a kudarcckerülő magatartás feltehetően minden aggódó szülőre jellemző, de a családi paradigma függvényében jelentkezik. Így aztán azt a jól ismert jelenséget tartja fenn, hogy az alsó és az alsóközép rétegekbe tartozó családok kisebb presztízsű és alacsonyabb társadalmi pozíciókhoz vezető iskolai utakat céloznak meg, mint a magasabb társadalmi réteghelyzetű családok, még akkor is, amikor gyermekük tanulmányi eredménye egyébként azonos (vö. Boudon, 1990). Ez a *szubkulturális tényező*, mint Boudon kimutatta, lényegesen jobban befolyásolja a továbbtanulási arányokat, mint maguk a tanulmányi eredmények.

A felvételizetés gyakorlatát – különösen az iskolaköteles korban belül – pedagógiailag az az egyetlen megfontolás indokolhatná, hogy az általános iskolák nem egységes osztályzási elveket követnek, hanem saját relatív mércéiket. Így szükséges lehet a középiskola szempontja szerinti standard mérés. De – mint köztudott – nem e szempont miatt vezették be a felvételi vizsgákat. Amíg helyhiány miatt szűrni kellett a gyerekeket, addig ilyen vizsgák alig voltak, paradox módon akkor szaporodtak meg, amikor csökkenni kezdett a gyerekek száma, és most, amikor akár mindenki beférhet a középfokú intézményekbe, a pszichózis határáig menő stresszel kell megküzdeni a továbbtanulóknak. Az ok éppen a helybőség: ha nem a fogyasztók (a családok) versenyeznek a helyekért, akkor a szolgáltatóknak (az iskoláknak) kell versengeniük a tanulókért – a tanulókért általában és a tehetséges tanulókért különösen. A kilencvenes évek első felében a felvételi vizsgák még egyrészt azt a célt szolgálták, hogy a „javát” válogassák ki a jelentkezőknek (ez a funkció még a tartalmas pedagógiai funkció egy változatának is tekinthető), másrészt az volt a céljuk, hogy „realista” megfontolásokra készítsék – magyarul: eleve elriasszák – mindazokat, akik a középiskola saját politikája szerint nem oda valók. Aki odavaló, az vagy nem izgul holmi felvételikről, vagy a stresszel váltja meg a befogadást. Aki nem odavaló, az vagy eleve elismeri ezt, és nem is próbálkozik, vagy vizsgastresszel és néha még kudarcral is fizet vakmerőségéért. Ma már akkora a demográfiai apály, hogy a középiskolák lényegében egyetlen gyerekről sem mondhatnak le.¹¹ A felvételi így valójában csak „PR” eszköz: az iskola presztízsét, rangsor-beli helyzetét hivatott javítani. E funkcióváltozás ellenére továbbra is a „realista” tendenciát erősíti a továbbtanulók családjában, akik elől e gyakorlat értelme szükségképpen rejtve marad.

Az iskolák „piaci” versenye egyébként nemcsak a demográfiai hullámvölgy eredménye, hanem a strukturális változásoké is. Amennyiben ugyanis az iskolák képzési

¹⁰ Vö. Andor Mihály és Liskó Ilona 1997-es reprezentatív adatfelvételével.

¹¹ Lásd Liskó Ilona 1996-os kutatását a felvételi szelekcióról.

profilja minden eddigit meghaladó mértékben átfed, és amennyiben – az idén induló NAT értelmében – a következő két évben minden középfokú intézmény első két évfolyamán nagyjából ugyanazt az ismeretszintet kell elérni, akkor a tanulók és a családok nem szakmát vagy szakmai irányt, hanem *elsősorban konkrét iskolát* kénytelenek választani óriási pszichológiai nyomás alatt. (Az persze csak két év múlva fog kiderülni, hogy mekkora mozgástér maradt az iskolák közötti és az egyes iskolákon belüli irányváltáshoz, amit a NAT biztosítani kívánt.) A stressz tehát ma nagy mértékben az ismeretlentől való félelem: a szülő egymást keresztező iskolapolitikai útmutatásokból próbál eligazodni egy amúgy is bizonytalan környezetben. Egyrészt azt a jelzést kapja, hogy erősen jelen vannak a korábbi sorsdöntő „hármast út” elemei, másrészt azt mondják neki, hogy ilyen döntésre igazán majd csak két év múlva kerül sor. *„Hát egyelőre énnekem azt mondták..., hogy még ráérünk eldönteni, hogy valójában milyen szakmát szeretne választani, mert... ki kell járni a kilenc-tíz osztályt. És ha a két évet kijárja, utána a tanulmányi eredményétől függően, meg majd úgyebár a hajlamtól is, mert hát azért sok minden befolyásolja ezt, akkor majd eldől, hogy valójában mit is akar”* (20. szülőinterjú). *„Mindenütt azt mondták a középiskolába, hogy mindegy, hova veszik föl, mert az első két év után úgyis át lehet menni máshova. Namost ezt én eleve... ebbe nem látok tisztán, mert... ha már valaki elkezd egy középiskolába járni, akkor a középiskola bolond lesz elengedni, egyfelől. Másfelől meg akkor mért csináljuk most, vagy mért nem akkor... Nem tudom. Szóval szerintem ez nem világos még”* (8. szülőinterjú).

A stresszkeltés politikájának meglehetősen tudatosságát mutatja a középiskolák részéről, hogy interjúalanyaink szerint több iskola külön hangsúlyozza, hogy azokat részesíti előnyben, akik őt jelölték meg első helyen. Ebben első látásra semmi különös nincs, hiszen természetes, hogy az „első listáról” válasszanak először, és csak a megmaradt helyeket töltsék be a másodikként vagy harmadikként jelentkezőkkel. A különös éppen az, hogy ami magától értetődő, azt miért kell hangsúlyozni. Tényleges funkciója a stresszkeltés, és ezen keresztül a szelekció, pontosabban *önszelekció*. A pszichológiai nyomásgyakorlás hatására sok család erőszakot tesz a gyerek érdeklődésén, és csak második vagy harmadik helyre írja be az igazán vágyott célt, aminek elérésére így aztán végképpen semmi esélye sincs. *„Már előzőleg volt neki olyan terve, hogy az egészségügy felé szeretett volna menni, mert a mi családuknak van orvos, és hát ő mindig a gyerekekkel szeretett volna foglalkozni. Dehát ugye oda nagyon jó bizonyítvány kellene, és ő neki... Hát sajnós, ez az egészségügyi így csak a harmadik helyre kerül”* (24. szülőinterjú).

Az újfajta felvételi technika a gimnáziumoktól indulva terjedt el a középfokú intézmények minden típusában. Egy fővárosi pedagógus édesanya szerint: *„A gimnáziumok átmentek sznobba. Megjelent a pályaválasztási tanácsadó: 4,5 fölött föl-vesszük gyermekét, de előtte indítunk novemberben tanulmányi versenyt, januárban előfelvételiztetjük – a gyerek tiszta gyomorideg tőle, és mire bekerül, addigra köszöni szépen...”* (5. szülőinterjú). De nem kell pedagógusnak lenni ahhoz, hogy egy szülő igyekezzen megmenteni gyermekét az elkerülhető stresszhelyzetektől. Sok szülő úgy okoskodik, hogy a felvételi vizsga kockázata helyett jobb a pillanatnyilag belátható tényezők alapján végleges döntést hozni, azaz elkerülni a felvételit: *„A külker és összes egyéb ilyen középiskolában matek-magyar felvételi van – magyarázza egy édesanya, akinek egy budai elitiskolában végez a gyereke. – Namost énnekem meggyőződése, hogy ha talán a matekon nem is, de akkor a magyaron vér-*

zik el vagy fordítva, szóval az nem jött össze. Namost ebbe az iskolába [ahová jelentkeznek] a bizonyítvány alapján lehet bekerülni, tehát az év végi... nem tudom én öt vagy hat tantárgyat kell beírni hatodiktól végig, és azok neki eleve jobbak voltak. (...) Nincs felvételi vizsga” (1. szülőinterjú). Ezek a megfontolások – éppen a tanulmányi eredmények alakulását ismerve – nagyon sok családban reálisak. Közismert az a számos interjúnkban is kiemelt jelenség, hogy a gyerekek tanulmányi eredménye az általános iskola felső tagozatában, különösen pedig a nyolcadik osztályban romlik, tehát előnyös a korábbi jegyek figyelembe vétele. Ez a jelenség a legkülönbözőbb családi kulturális háttérrel, pusztán az életkori sajátosságokból adódóan előfordul. Egy fővárosi szobafestő vállalkozó családjában hallottuk: „Hát most tényleg, azt vettem észre, hogy tavaly nagyon jól is tanult a gyerek meg mit tudom én, de most... Nemcsak hogy visszaesett, hanem annyira kezelhetetlenné vált, annyira... úgy csinál most már mindent, hogy ötöt hagyjuk békén. (...) Hát mondom, ez a kamaszkor...” (2. szülőinterjú). Egy kilencgyerekes főállású édesanya hasonló történetet mondott el: „Gyerekorvos akart lenni már ötödikes korában... és jól is tanult. Azt utána visszaesett, úgyhogy arról le is mondott” (4. szülőinterjú). Hetedik korában a kislány már csak felszolgáló vagy cukrász szeretett volna lenni, és az interjú napján tudta meg, hogy tanulmányi eredményéből számított pontszámai alapján az iskola, ahova jelentkezett, nem vette föl szakközépfiskolásnak, csak szakmunkástanulónak.

Az iskolák ugyan presztízsnövelő eszközként használják versengésükben a felvételi vizsgát, de lehet, hogy bizonyos esetekben a felvételi vizsga hiánya jelent előnyt. Az biztos, hogy a nagyobb presztízsű iskolákból terjedt lefelé a presztízsrangsorban ez a technika:

A felvételi szelekció és az ehhez kapcsolódó stresszkeltés az iskolák részéről egyszerűen „piaci” stratégiájuk fontos része. A társadalom egésze szempontjából azonban a társadalmi szelekció újabban kialakult áttételes mechanizmusa, amely a családok kudarckerülő stratégiájával együttműködve segít az új generációból mindenkinek a maga helyére juttatni. A társadalmi szelekció nem szüntethető meg egy rétegzett társadalomban, de a szelekció mechanizmusai sokféleképpen alakíthatók, és a kilencvenes években kialakult mechanizmus, amely áttekinthetlenebb és félelmetesebb a felsőfokú továbbtanulási mechanizmusnál, pedagógiailag nem indokolható, pszichológiailag pedig kifejezetten káros. Amennyiben tehát a pedagógiai, a lélektani és a társadalmi szempont fontos elem lenne az oktatáspolitikában, akkor sürgős intézkedésekkel kellene változtatni ezen a helyzeten.¹²

„A szülő sem képes rá”

Mármint arra, hogy „pályát válasszon”. A feladat – ha így fogalmazzuk meg – nemcsak a gyerek képességein megy túl (8. szülőinterjú). Bár a legtöbb interjúban visszatérő megállapítás, hogy „egy 14 éves gyerek nem tudja eldönteni”, hogy mit csináljon az általános iskola befejezése után, azt is sokan hangoztatják, hogy a szülőnek vissza kell fognia magát: „Régen azért úgy volt az, hogy nagyon meghatározták a szülők a gyerekeknek, hogy mi legyen. Azé most má, a mai világban...”, most

¹² Például: ha a változatos felsőoktatási intézmények felvételi rendszere rendszerileg egységesen szabályozva van, bizonyára szabályozhatók a jelenleg kaotikus középfokú felvételek is, amelyek a lakosság sokkal nagyobb részét érintik.

már nem erőlteti rá senki szinte a gyerekére...” (2. szülőinterjú). Ezzel együtt a szülői magatartásról két álláspont eléggé markánsan elkülönül, amelyet első megközelítésben „beavatkozó” és „nem beavatkozó” álláspontként jelölhetünk meg.

A hetvenes évek szakmunkástanulóinak körében Csákö és Liskó azt találta, hogy a tanulók túlnyomórészt saját választásukként, legfőljebb néha a szülőkkel közös döntésként tekintették szakmaválasztásukat, a szülők pedig visszaigazolták ezt az álláspontot. Elfogadva a leírást, ezt a helyzetet az elemzők a sikeres családi szocializáció eredményének tekintették: a gyerek magáévá tette szülei értékeit és szemléletét, és magától is olyan döntést hozott, amelyet szülei hoznának a számára, akik így nyugodtan rábízhatják a döntést. 1998-as interjú-mintánkban kevés az ilyen értelemben volt harmonikus eset.

A gyerekek csak olyan ritka esetekben döntenek autonóm módon, amikor olyan határozott érdeklődésük alakult ki, amely a szülők számára is egyértelművé teszi, hogy gyermeküknek azt kell követnie. „*Hát én választottam végül is, mert én már, úgy emlékszem, hogy már második óta ide szeretnék menni – mondja egy magát „fiúsnak” tartó budai kislány. – És hát mindig van a zsebemben bicska meg ilyenek, és amikor kinn voltunk, akkor törtem az ágat és azt farigcsáltam. És hát akkor gondoltam, hogy faipari, biztos az valamilyen erdész, mert én szeretem az erdőt, és hát a szüleim is mondták, hogy igen, az jó szakma...*” (3. gyerekinterjú). A vonzalom tartóssága miatt ez akkor is tiszta példa, ha nem hallgatjuk el, hogy az elvált – de harmonikus viszonyokat fenntartó – édesapa maga is faipari iskolában dolgozik. Szülői hatás nélkül kialakuló érdeklődés éppígy döntő lehet: „*Az az igazság, hogy mi ezt az iskolát nem is igen ismertük, meg tulajdonképpen nagyon korábbi időben nem gondoltunk arra, hogy ide fog menni, de időközben úgy megszerette a kémiát, hogy azt mondta, hogy mindenképpen valami vegyipari pályára szeretne menni... Soha nem jártunk még így tantárggyal, hogy megjött a következő évi tankönyv és akkor ő elővette és átnézte a könyvet, hogy na, mit fogunk jövőre tanulni kémiából. Hát soha egy tantárggyal nem voltunk még így*” (23. szülőinterjú).

Hasonló helyzetben vannak azok a gyerekek is, akik többé-kevésbé tehetségesek valamilyen művészeti területen (például rajz, kerámia). Ha értelmiségi családba születtek, a szülők segítik őket a megfelelő iskola megtalálásában. „*...A hatalmas nagy képzőművészeti iskola, ami reális lenne..., ott a felvételi az iszonyú... Ott már emberalakot és nem tudom mit kell rajzolni... Ez is egy olyan művészsképző, hogy oda csak a kimagasló tehetségek [mehetnek], a többi marad műkedvelő, valahol a kettő között nincs átmenet – ezt találtuk ebben a kézműves iskolában, ennek a szakközépiskoláját tudom, hogy jó*” (5. szülőinterjú). A pedagógus anyuka féltő gonddal és hozzáértéssel egyengeti lánya útját. Egy középosztály-beli (vállalkozó) család nem a világot alakítja az egyénhez, hanem az egyén igazodik a világhoz. A tehetségesen csellózó gyerek belátón elhagyja a zenei pályát, hiszen apjának igaza van abban, hogy kevés az esélye Pablo Casals-szá válni, és ha reálisan csak a harmadik vonalba kerülhet, akkor már nem éri meg ezt az utat választani. Így inkább átlép a következő altípusba (és később majd apja vállalkozásába).

Egyértelműek azok az esetek is, ahol a gyerek érdeklődése a harmonikus családi szocializáció eredményeként beleillik a család közös perspektívájába, például a családi vállalkozás tervezett fejlesztési koncepciójába. Budapesti eset: építész apjuk „*kirándulásként elvitte őket [két fiát a munkahelyére]. Na de ott megnézték, hogy miből mi lesz, és ezt az idők folyamán valahol annyira érzékelték és annyira bele-*

csöppentek úgymond ebbe a világba, hogy nagyon hamar, már olyan hatodikos, hetedikos korukban a nagyobbik fiunk is, na meg két év különbséggel a kisebbik is ezt abszolút természetesnek vette... A másik nagy dolog, hogy a számítógépeknek az áldása, hogy ők akkor már számítógépen próbálták kiszámítani, és ezzel segítették az apjuknak a munkáját, hogy miből mennyit, meg hogy... szóval valahogy be-dolgoztak az édesapjuknak... És a nagy döntés a tavalyi év volt..., amikor azt mondta a kisebbik fiunk, hogy te, apa, azzal fogsz foglalkozni, ami a lakásokon, az épületeken belül van..., mi volna, ha én kívül dolgoznék...” (7. szülőinterjú).

Lappangó családon belüli feszültségek ugyan képesek eltéríteni valamelyes érdeklődéssel rendelkező gyerekeket is, mint például abban az esetben, ahol a zenepedagógus anya szembehelyezkedik az apai ágon harmadiziglen vonzó műszaki katonai pályával. Bár a gyereket – anyja hiedelmével ellentétben – nem győzték meg az „észervek”, hogy nem is mehetne katonaiskolába, de végül apjával együtt elfogadta a kompromisszumot: az általa választott műszaki irány marad, a katonaság nem. Tréfásan az anya is elismeri: „Megerőszkoltam.” Az ilyen esetek azonban már a „beavatkozni/nem beavatkozni/mennyire beavatkozni” témakörébe visznek át.

„Hát biztos, hogy 50 %-ban a szülő dönti el...”

A „beavatkozó” attitűdnek ma két teljesen különböző családi paradigmában találunk nyomát. Az egyik az interjúinkban szereplő legalacsonyabb réteghelyzetű családokban jelenik meg. Ez gyakran a tanácsstalanság következménye. Előfordul, hogy a tanácsot kérő szülőnek az iskolában a tanárok „inkább azt mondták, hogy a szülő válassza meg, hogy a gyerek mi akar lenni. Inkább a szülő válassza meg” (12. szülőinterjú). Így aztán a szülő a gyerek tanácsstalanságát látva saját kezébe veszi a döntést: „Mert hát ő nem tudja eldönteni, hogy autószerelő legyen vagy autófényező, de nagyon szereti a kocsikat, hát a legegyszerűbb, hogy már csak azért is választottam én az ő helyébe, és ő ebbe bele is egyezett” (uo.).

Ezeket a családokat általában az életük hosszabb szakaszára irányuló reflexió hiánya jellemzi. Az idézett édesanya is a *napi gondok formájában* fejére omló alapvető léteproblémákat (válás következményei, nevelési segély, önkormányzati lakás, megélhetés biztosítása stb.) próbálja összeegyeztetni, megoldani, és ebbe illeszti bele a fia sikeres középiskolai elhelyezését.

Ha azonban a napi gondok megoldása eléri a rutin szintet, és nem igényel aktuálisan rendkívüli aktivitást, akkor ebben a társadalmi közegben a *beavatkozás teljes elutasítása* jellemző. „...Az ő életük, azt már nekik kell...” – foglalja össze egy budai édesanya (13. szülőinterjú). Lehetséges, hogy a gyerek személyes szabadsága, mint modern, liberális kulturális érték szívárgott egyre lejjebb a társadalmi rétegek hierarchiájában, és öltötte ezt a bizarr – mivel közegidegen – formát. „Mondtam, hogy »teneked kell választani, teneked kell tudni, hogy mit akarsz tanulni meg mit akarsz csinálni«, hogy mert ugye pont ezt nem szerettem volna visszahallani később, mit tudom én egy öt év után vagy hat év után, amikor már elvégezte, hogy »mert te ide kényszerítettél«, na. Ezt mindegyik maga választotta” (4. szülőinterjú). A felelősség nyilvánvaló elhárítása ebben a paradigmában a tanácsstalansággal, az áttekintés, illetve az erre való igény hiányával kapcsolódik össze. A szülői elzárkózás odáig terjedhet, hogy azt se nagyon tudják, mit választott a gyerek: „Hát ezt nem tudjuk... [hogy mire képez az iskola, ahová a gyerek megy majd] ... Ezt nem

hallottuk. Hát ottan majd mondják, mondták, hogy az első évben már ottan... fogják mondani, a diákoknak, hogy mégis, ki milyen szakra megy..." (26. szülőinterjú). Ha mégis tudják a szakmát, a gyerek motívumai akkor is rejtve maradhatnak: „...Hát végül is lett volna vasipari szakma is. Hát aztán ezt [a festőt] választotta, úgy látszik... Inkább ezt...” (17. szülőinterjú).

Talán mondanunk sem kell, hogy a gyerek szabadsága ebben a családi paradigmában teljességgel *látszólagos*, és fényévnyi távolságra van minden liberális eszménytől. Ebből a családi paradigmából hiányzik a személyes sorsról való gondolkodás, annak alakítása, így az a szocializációnak sem lehetett része. Megjegyezzük, hogy ugyanilyen következménnyel járhat a szocializációs folyamatnak a család sérülése (válás, haláleset stb.) miatt bekövetkező megtérése is. A gyerek ezekben az esetekben tehát éppolyan tanácstalan a döntés kényszerével szemben, mint a szülő (vagy a szülő funkcióját betöltő személy), csak még annak tapasztalatával sem rendelkezik. „*En öt éves korom óta fodrász akarok lenni, de hát az, az... azt nem lehet tanulni úgy szakközépbe... Utánanéztem. Csak szakmunkásban. És akkor szóval apuékna mondtam, hogy segítsenek, de hát apuék azt mondják, hogy az én életem, nekem kell eldönteni?*” (26. gyerekinterjú). Szándékosan választottam olyan példát, amely a legszebb sikertörténet is lehetne, ha egy másik családi paradigma keretében jelenne meg. Csoda-e, ha ekkora felelősséget nem bír elviselni egy olyan gyerek, aki mind értelmileg, mind erkölcsileg eljutott már odáig, hogy át tudja érezni ennek súlyát? A jövőre vonatkozó vágyát így fogalmazza meg: „*Hogyan kell gyerek maradni! En nagyon nem akarok itthonról elmenni... Félek attól, hogy nem állom mög a helyemet az életbe én is?*” (uo.).

A második „beavatkozó” típus hosszabb távú reflexióra támaszkodik. A már említett példák közül nagyon különböző esetek tartoznak ide: a fiát a zenétől családilag hasznos műszaki pályára irányító vállalkozó apa, a katonai pályát kirekesztő pedagógus anya, az egészségügyi iskolát az esélyek alapján hátra soroló anyuka. A konkrét motiváció és a cél mindenütt más, csak a beavatkozás ténye ismétlődik, aminek általános alapja itt nem a tanácstalanság, hanem éppenséggel a tanács. Ma úgy látszik, hogy ebbe a típusba tartozik a szakképzés felé orientálódó családok nagyobb része.

Feltehető egy olyan köztes szülői típus létezése is, amely saját kezében tartja a lényegi döntést, de látszólag a gyereket tolja előtérbe. „*Hát mindent ő csinált. En fogtam a fülét, és mentünk együtt, hogy ő tudja: már nagyjából felelősséggel kell döntenie saját magáról... Ő jött velem, és végignézett minden?*” (14. szülőinterjú). A pedagógiai törekvés kétségtelen, de a gyerek aktivitásáról nehéz lenne beszélni. Szintén átmeneti forma, amikor a szülő által kínált alternatívákból „választ” a gyerek. „*Erre nagyon vigyáztam, hogy ezt ne én mondjam ki [az iskola nevét], hogy... akármelyik sulit marad is, tehát ne az legyen a végszó, amit anya mondott, vágy amit az apa, hanem az, amit ő. Azért, hogy nehogy véletlen azt mondja neköm, hogy »de hogyha nem oda mentöm volna, ahova te akartad!«... én azt megvártam, hogy ő mondja ki, hogy hova akar...*” (27. szülőinterjú). Ez a felelőség-elhárítás enyhébb, segítséssel párosuló esete.

A perspektivikusan „beavatkozó” szülők elismerik, hogy a gyerek belátása még korlátozott, és felvállalják a szándékos és tudatos beavatkozást a továbbtanulási döntés kialakításába, természetesen a gyerek tehetsége, érdeklődése, vágyai figyelembe vételével. Beavatkozásuknak nem célja e személyes tényezők kirekesztése,

hanem csak a keretfeltételek világos rögzítése és az orientálás. Ezért a legfontosabb szempontok, amelyeket a szülők érvényesítenek, a következők: a gyerek tanulmányi eredménye és képességei szabta korlátok (erre korábban más összefüggésben részben már kitértünk), a különféle továbbtanulási utak anyagi terhei a család számára, az egyes iskolák távolsága (vagyis a bejárás vagy a családtól való távol lakás nehézségei), a feltételezett majdani munkaerőpiaci és kereseti lehetőségek.

„Én ebben látom a jövőt...”

A tanulmányi eredmények túlbecsülése azért is lehet annyira elterjedt, mint láttuk, mert a tanulásnak egyöntetűen nagy jelentőséget tulajdonítanak a szakképzés felé orientálódó családok. A gyerek az életnek tanul, de az élet értelmével változik a tanulása is a család társadalmi helyzetétől és ahhoz való viszonyától függően.

Az alsóbb munkásrétegekben a tanulás célja a biztos megélhetés. *„Remélem, hogy olyan szakmát választottunk neki, amivel nem kell munkanélkülinek lennie, és nem kell szegyenkeznie miatta”* (25. szülőinterjú). E kettős motívum – a biztos és tisztességes munka – jelentőségét mutatja, hogy a szülők saját magukra vonatkoztatva is használják. Egy vidéki édesanya így fogalmazza meg viszonyát a munkanélküliség fenyegetéséhez: *„... az biztos, hogy ha engem elküldenének, teszem fel ma, én holnap már biztos találnék [munkát], mer aki akar, az talál munkahelyet, csak keresni kell. Az, hogy esetleg nem pont ugyanaz a... – na jó, takarítónő biztos, hogy nem lennék..., ha egész életemben sehol sem dolgozok, hogyha egész nap egy darab kenyéren kellene, akkor se lennék takarító. De az biztos, hogy találnék. Biztos”* (22. szülőinterjú). Egyes megfogalmazásokból az is világosan kitűnik, hogy közvetlen negatív élettapasztalat van mögöttük: *„Hogy a szakmáját, először is, hogy ne vesztse el, azért fontos tanulni, a lakását ne vegyék el a feje felől, jó munkahelye legyen, jó fizetőképese legyen az a bizonyos szakma, amit ugye választanak...”* (4. szülőinterjú).

A szakmunkásrétegben még stabilan tartja magát az az eszmény, amelyet a Kádár-rendszer alakított ki a munkástudatban: *„Mindene meglegyen, jó munkahelye, ahol nem kell hülyére dolgozni magát, keressen is, vagy ha más nem, az alap meglegyen, hogy tudjon kezdeni valamit, hát értelme legyen, hogy dolgozik. Mert azért nekik is úgy jó, hogyha külön vannak a szüleiktől...”* (13. szülőinterjú). Vagyis, a minimumot keresse meg majd a gyerek egy stabil munkahelyen, és kereshessen mellé – azért, hogy önálló lakást tudjon szerezni. Ehhez kell a tanulás.

Ebben a körben a szülő gyakran negatívnak tartja a saját példáját, azt szeretné, ha a gyereke nem olyan életet élne – ezért szeretné, ha tanulna. Olyan utat keresnek, ahol *„nem kell annyit gürccölnie”*, mint anyjának és apjának kellett. Tanulás és gürccölés szembeállítás a egyik oldalon, a tanulás általános iskolai nehézségének tapasztalata a másikon, a túlzottan nehéz, kudarcokkal fenyegető továbbtanulási utak elkerülésének explicit törekvése a harmadikon olyan helyzetbe hozza a gyereket, ahol nagyon nehezen tudhatna konzisztens képet alkotni magának a tanulásról, hiszen az egyrészt a gürccölés elkerülése, másrészt maga is gürccölés. Egy vidéki kislányt, aki pár éven át még a színfőszettel kacérokodott, azzal riasztottak el attól, hogy azon a pályán sok oldal szöveget kell megtanulnia. A most neki szánt területen mégis vállalná akár a felsőfokú továbbtanulást is – de milyen motivációval? Az, hogy a főiskolán is sokat kell tanulni, *„nem baj. Hát most sok a munkanélküliség... meg*

kevés pénzük van az embereknek, és én inkább azt választom, hogy tanulok, gyöt-röm magam, hát hogy majd a családomat is el tudjam majd tartani, hogy normális körülmények között...” (24. gyerekinterjú). Ebben a családi paradigmában a tanulás győtrelem, a családért vállalandó áldozat – a most felnövő generációban is.

A közvetlen fenyegetettségől távolabb már más családi paradigmát találunk. Ebben az dominál, hogy a jövőbeli tevékenység ne kín, hanem öröm legyen, aminek alapja az érdeklődés, és ami kielégülést nyújt. „Hát végül is az a lényeg, hogy lehetőleg olyan területre menjen tovább, ami őtet érdekli. Tehát ahova valóban a képességei megfelelnek, tehát ahol valamit tud majd alkotni... Szóval, ha most ezt szereti és érdekli és csinálja, akkor eredményei lesznek, tehát eredményesen fog esetleg továbbtanulni majd” (23. szülőinterjú).

A jövő képe azonban azokban a családokban sem határozott, amelyekre a „hosszabb távú reflexió” jellemző. Valaha ez a reflexió azt eredményezte, hogy a család és a gyerek hosszú pályaképpel rendelkezett, amely tervként szolgálhatott egy foglalkozási státusz eléréséhez. Az utóbbi évtizedben bekövetkezett gazdasági és társadalmi változások ma lehetetlenné teszik ezt a fajta előrelátást és tervezést, sőt, valószínű, hogy már soha nem engedik visszatérni: „Ezt nem lehet eldönteni előre, hogy mire az én gyerekem négy vagy öt év múlva elvégzi az iskolát, és lesz egy szakmája, ami most szerintem jó, annak lesz-e akkor jövője?” (9. szülőinterjú) Ennek következtében a gyermekük sorsát a legtudatosabban tervező családokban is nyitva hagyják a középfok befejezése utáni perspektívát. Az előre láthatóság távja lerövidült, és pár éven túlra csak nagyon általános terminusokban tudnak tervezni, például szakterületek választásával. „Nem, nem kimondottan szakmáról van szó, hanem megpróbálunk egy olyan jellegű képzést, lehetőséget megkeresni neki, aztán őrajta fog múlni, hogy mennyire használja ki ő már...” (10. szülőinterjú).

Kivételek azért vannak. Az építésztechnikusi végzettségről egy édesanya feltételezi, hogy mindig szükség lesz rá, ha nem is tudhatjuk, mennyire. A számítástechnikai végzettségről, sőt, a közgazdaságról is feltételezik ezt, bár egyesekben felmerül az az aggály, hogy esetleg túl sokat képeznek belőle. Konkrét szakmák esetében inkább a változatos használhatóságot hangsúlyozzák (például a csőszerelő esetében), de előfordul merészebb előrejelzés is: „Lehet, hogy kicsit cinikusan hangzik, de aki ezt a disznóvénkertész dolgot tanulja, végigjárja és tudja, annak a felsőbb régióban mindig lesz munkája. Nem azt mondom, hogy úriembereknél, hanem sznoboknál. Lehet, hogy kicsit cinikus, de ezt bármikor írásba adom, és ha tíz év múlva visszajön, akkor is ezt fogom mondani” (14. szülőinterjú). A legtöbb család azonban nem mer ilyen konkrét előrejelzésekre építeni. Nem társadalmilag meghatározott piaci résekre számítanak, hanem a szakmai flexibilitásra és adaptációra, többnyire pedig megmaradnak a szakterületek perspektívájának felbecsülésénél.

A szakterületek közül¹³ a szülők leginkább a számítástechnikának, az idegen nyelveknek és a közgazdaságnak tulajdonítanak jövőt. Az előbbi kettő általános tendenciának látszik, az utóbbi lehet helyi hatás: az egyik városban, ahol interjúztunk, az idén indul első ízben helyben közgazdasági szakközépszkolai képzés.

Egyébként is nyilvánvaló, hogy szakterület és földrajzi elhelyezkedés összefüggnek egymással. A szülők ugyanis nem szívesen engedik el messzebbre 14 éves gye-

¹³ A terminust nagyon „pongyolán” használjuk ehelyütt, hogy minden beleférjen, amit az interjúkban a konkrét szakmánál tágabb területként említene.

rekeiket; nemcsak kollégiumba, de még rokonokhoz sem. Még a bejárást is alaposan megfontolják. „Persze, lett volna [több lehetőség]. De a szolnokit egyszerűen kihagytuk, mert mondom, kislányom, nem való neked a bejárás. Minden második nap elkésne... Hogy ő fölkeljen ahhoz fél hatkor, hogy fél hétre a buszmegállóba tudjon lenni, ugye reggelizzen, táská, ez-az, elkészüljön – hát nem. A bejárás nem neki való, nem neki való. És azért maradtunk itt, a helyi iskolánál” (24. szülőinterjú). Nem riasztja vissza a szülőket az sem, hogy tudják: a közhiedelem szerint a helybeli iskola „nem olyan jó”. Még olyan esettel is találkozunk, hogy egy anyuka úgy gondolta, a helyi iskolának is adni kell egy esélyt, hogy bizonyíthasson... Vidéken a kifejezetten jó tanulmányi eredményűektől lefelé haladva az osztályzatok skáláján egyre nagyobb súlya van a családi megfontolásokban a közelségnek, elsősorban a helybeli iskolák választásának. Ez azonban érthetően szűkíti a választható szakterületek számát is. Úgy értelmezhetnénk, hogy az a gyerek, akinek taníttatásába a család nem tartja érdemesnek a sok befektetést, annak az esélyeit a szakképző intézmények területi eloszlása jobban befolyásolja, mint a többiét.

A szakterületek szülői értékelése azonban egészen sajátos szempontokon is alapulhat. Jelentős súlya van benne a szülő saját munkatapasztalatának. Az ÁFÉSZ-nél több mint tíz éve dolgozó édesanya úgy érzi, hogy „minden az élelmiszer körül forog”, ezért ezt perspektivikus területnek tekinti a lánya számára is. A közeli gépipari technikumban végzett apuka „nem erőltette” ugyan fiát, hogy kövesse, de boldog, hogy odajár, és bizonyítottan tartja, hogy érdemes. Hasonló mikrokörnyezeti hatásokat szülhet a testvérek példája, a családi kapcsolatoktól függően különböző rokonok tapasztalata. Vagyis, ha van is néhány kiemelkedő presztízsű szakterület, a helyi és családi értékelések sok egyéb tényezőtől is függnének, amelyeknek mind a „közvéleményhez”, mind bármiféle tárgyszerű ismerethez vajmi kevés közük van.

Ennek egyik szép példája az a – feltehetően a televízióra visszavezethető – hatás, ami egy konkrét pályával kapcsolatban megmutatja a gyerekek fejében uralkodó zűrzavart. „Mostanában így elég sok nő lesz mondjuk menedzser vagy akármi – mondta egy nyolcadikos kislány a vidéki városban –, hát mondjuk, én nem ilyen szeretnék lenni! Vagyishogy járkál, mint pók a falon, de...” (18. gyerekinterjú). A gyerekeknek nem sok foglalkozásról van valamennyire is konkrét képük, de amiről van, az többnyire valószínűleg nagyon torz.

A területválasztást pozitív módon ritkán az érdeklődés, gyakrabban a munkaerőpiaci megfontolások, a majdani munkaalkalom („mindig szükség lesz rá”), s a várható kereset határozza meg. Munkaerőpiaci utalás mindössze két szülőnél nem fordult elő. Egyikük kizárólag a gyerek képességeit tartotta szem előtt, a másik esetben egy minden tanulmányi és szakkérdéseken kívüli tényező döntött: a sport (a fiú az egyik helyi iskolában folytathatja igazából még meg sem kezdődött sportpályafutását).

„...Megbeszéltem, de nagyon drága volt”

A tanulás anyagi terheivel sok családnak előre számolnia kell, bár igaz, hogy ezek között is akad olyan, amelyik ezt mégsem teszi. Munkanélküliséggel sújtott, nehéz sorsú családban válaszolta az anya a tandíj utáni érdeklődésünkre: „Hát még nem kaptunk választ, hát gondolom, hogy amikor fölveszik, akkor úgyis kapunk egy idézőt, hogy... mégis... mennyit köll fizetni, mihöz köll hozzájárulni, úgyis mög-

mondják... *Nem tudjuk*” (26. szülőinterjú). Ez a család láthatóan ahhoz a réteghez tartozik, amelyik még az ennyire fontos eseményeket és információkat sem tudja kézben tartani. Ez azonban ritkaság; az áldozatvállalás elfogadott és általános. Egy szerényen gazdálkodó család „*akár egy tehenet is*” hajlandó lenne föláldozni, ha a gyerek felsőfokú továbbtanulásához arra lenne szükség.

Az áldozatvállalás azonban nem zárja ki az elégedetlenség megfogalmazását. „*Végül is az a probléma, hogy így az iskolákban, például most Szolnokon is... van az idegenforgalmi meg a külkereskedelmi, ez mind pénzes, és a postaforgalmi és a világbanki az, ami nem. Most az az igazság, hogy a szülők nagyobb része ebben a világban, ebben a nagy munkanélküliségben nem tudja azt vállalni, amivel egy évre már a szakközépiskolában 140 ezer forint itt... csak egy évre a tandíj, és ez még csak a nulladik évfolyam*” (25. szülőinterjú). Ezek a gondok kicsiben már az általános iskolában kezdődnek, ahol fizetni kell a sportolási lehetőségért – mégpedig elitsportért (tenisz) többet, tömegsportért (kézilabda) kevesebbet –, a szakkörökért, és csak az jut hozzá a perspektivikusabb jelentőségű különórákhoz, aki többet tud fizetni. A számítástechnika vonzását legalábbis egyes iskolák bevételek növelésére használják. Anikó nem tudott barátnőjével magánóra-ra járni, arra a kérdésre pedig, hogy az iskolában nem volt-e lehetőség számítógéppel foglalkozni, így válaszolt: „*De volt, csak nagyon drága volt. Szerettem is volna menni, mert... akkor közelebb lettem volna az iskolában ahhoz, hogy folytassam tovább... [Ötödiktől] volt német szakkör meg matematika szakkör meg számítástechnika. És ezeket beírtuk az ellenőrzőbe, és mondták, hogy írassuk alá és beszéljük meg... És megbeszéltem, de nagyon drága volt*” (19. gyerekinterjú).

Az általános iskolában kezdődő és a középiskolában fokozódó anyagi esélyegyenlőtlenség nemcsak a legalsó rétegeket sújtja. Egy pedagógus édesanya mondja: „*Szóval azért ezt végig kell gondolni, hogy három gyereket [közép-] iskolába járatni lehet, hogy nagyon szeretnék, de ha megszakadok, sem megy – vagy hogyha megszakadok, akkor lehet, hogy nem tudok gyereket nevelni. Ez a másik verzió*” (9. szülőinterjú). Kétségtelen, hogy három gyerek ma ritkaságszámba megy, és a családok anyagi leszakadása az átlagtól már régóta a második gyereknél kezdődik. Az iskolázást befolyásoló anyagi esélyegyenlőtlenség – amelyet az iskolák maguk is fokoznak, újabb ponton kerülve szembe a családokkal – azonban mindenképpen olyan téma, ami legalább annyira beavatkozást igényel, mint nemrégiben a felsőfokú intézmények fizetős előfelvételi jelei.

Összefoglalás

Kis vizsgálatunk ismét azt mutatja, hogy néhány fontos összefüggés évtizedek óta változatlan a középfokú továbbtanulásban. A család kulturális szintje továbbra is erős (döntő), meghatározó hatással van mind a gyerek tanulására, mind iskolai útjára. Az alsó rétegek súlyos információs hátránya nem csökkent, sőt, vizsgálandó lenne, hogy nem fokozódott-e. A továbbtanulási választékban felkinált iskola- (pontosabban előmeneteli út-) típusok hierarchiája ma is leképezi a társadalmi rétegződés hierarchiáját. Mind a családokra, mind az intézményekre jellemző a tanulmányi eredmény jelentőségének ideologikus túlértékelése. A családi döntések racionalizálási készlete – a gimnázium, a szakközépiskola és a szakmunkásképzés közötti kü-

lönbségek értelmezése, a család helyzetéhez viszonyítása stb. – is ugyanazokra a sémákra épül, mint eddig.

Megváltozott azonban az egyes utaknak, iskoláknak, magának a továbbtanulási döntésnek tulajdonított jelentés. A konkrét szakmaválasztás visszaszorult, a szakterület választása és a szélesebb körben alkalmazható szakmák keresése került előtérbe. A korábban általános műveltségnek tekintett elemek mára gazdasági funkcióra tettek szert, a gazdaságiak – ha elegendően flexibilisek – műveltségnek számítanak. A folytonosságokat figyelembe véve mindezt persze csupán úgy tekinthetjük, mint a családok (rétegspecifikus) alkalmazkodását a társadalmi, gazdasági és iskolarendszer-beli változásokhoz. A jövő bizonytalanná válásával, illetve az előrelátás távjának rövidülésével a felsőbb rétegek – az általunk vizsgált körben – ennek során elveszítik a szociológiában sokszor leírt jövőorientált attitűdjüket, és arra serkentik a szociológiát, hogy más kategóriákban próbálja megragadni a jelenorientált alsóbb rétegekkel szembeni különbségüket.

A társadalmi, gazdasági és politikai átmenet, valamint az iskolarendszer átalakulásának átmeneti zűrzavara megnehezítette a tartós változások felismerését, különösen a társadalmi összefüggéseket helyzetüknél fogva nehezen (vagy egyáltalán nem) átlátó családok számára.

Az elemzés megalapozza azt a feltevést, hogy az iskolák és a társadalom általuk kiszolgálható köre több ponton ellenérdekeltté vált, s e viszonyban az iskolák intézményes súlyuknál fogva kényszerhelyzetbe hozzák „fogyasztóikat”, rendkívüli idegi és anyagi terheket rónak rájuk. E terhek oktatáspolitikai beavatkozással csökkenthetők. A hozzáférés növekvő anyagi egyenlőtlensége nyomán a társadalmi rétegződés és egyenlőtlenségek újratermelésének új mechanizmusai alakultak ki az iskolarendszeren belül.

CSÁKÓ MIHÁLY

IRODALOM

- BOUDON, R.: *Les causes de l'inégalité des chances scoplaires*. In: *Commentaire*, No. 51., Autumn 1990
- CROZIER, M. – E. FRIEDBERG: *L'acteur et le système*. Seuil, Paris, 1977.
- CSÁKÓ MIHÁLY: *Hányan, honnan, hová? A szakmunkástanulók pályaválasztásáról*. In: *Iskolakultúra*, 1997/6-7. sz.
- CSÁKÓ MIHÁLY – LISKÓ ILONA: *A szakmunkástanulók pályaválasztásának szociológiájához*. In: *Szociológia*, 1978/2. sz.
- GREEN, TH. F.: *Predicting the behavior of the educational system*. Syracuse University Press, Syracuse, 1980.
- MASSON, PH.: *Élèves, parents d'élèves et agents scolaires dans le processus d'orientation*. In: *Revue française de sociologie*, XXXVIII. köt. 1997.
- MILLER, S. M. – PAMELA RUBY: *A papirkország csapdája*. In: Ferge Zsuzsa – Háber Judit (vál.): *Az iskola szociológiai problémái*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 1974.
- MONTANDON, C. – P. PERRENAUD: *Entre parents et enseignants: une dialogue impossible*. Peter Lang, Frankfurt, 1987.
- REISS, D.: *The family's construction of reality*. Harvard University Press, Cambridge, 1981.

PÁLYAVÁLASZTÁSI SZÁNDÉKOK

ATAVALYI ÉVBEN A FŐVÁROSI PÁLYAVÁLASZTÁSI TANÁCSADÓ munkatársai – a *Művelődési és Köznevelési Minisztérium* megbízásából – kiterjedt vizsgálatot folytattak általános iskolás hetedik osztályos tanulók, szülei és pedagógusaik között a pálya- és iskolaválasztás kérdéskörét illetően¹. Mivel az elmúlt évtized jelentős gazdasági-társadalmi átalakulásokat hozott, a pályaválasztás területén is átrendeződ(het)tek bizonyos hangsúlyok. Vizsgálatunkban arra törekedtünk, hogy – a pályaválasztási tanácsadás során adódó egyéni tapasztalatok mellé – nagyobb léptékű, átfogóbb képet kapjunk arról: vajon a középiskola-választás előtt álló gyerekek, szülei és pedagógusaik hogyan szembesülnek a pályaválasztás kérdéskörével, milyen jövőkép, ismeret- és értékrendszer szerint ítélik meg azt, illetve mennyire ismerik az előttük álló lehetőségeket.

Kutatásunk során az ország különféle helyeiről – Budapestről, megyeszékhelyekről és kisvárosokból, valamint falvakból – összesen 2123 személy (1076 hetedik osztályos általános iskolai tanuló; a vizsgálatban résztvevő gyerekek szülei közül 695-en; valamint 352 általános iskola felső tagozatán tanító pedagógus) adatát dolgoztuk fel. Kérdőíveinket a pályaválasztási tanácsadási munka közben megfogalmazódott kérdéseinkre, hipotéziseinkre alapozva állítottuk össze, és háromféle változatban adtuk közre a tanulók, a szülők és a pedagógusok csoportjának.

Pálya- és iskolaválasztás

A válaszok elemzését a pályaválasztás alapvető kérdésénél: *a továbbhaladás irány megjelölésénél* kezdjük. Ezen a ponton – egyáltalán nem meglepő módon – nagy egyezéseket találtunk mindhárom csoport (a gyerekek, a szülők és a pedagógusok) esetében: az általános iskolai tanulmányok befejezte után – gyakorlatilag kivétel nélkül – feltétlenül szükségesnek tartják a tanulmányok folytatását. A gyermekeknek feltett konkrétabb kérdésre – „Milyen pályát szeretnél választani?” – kapott válaszok között szereplő foglalkozások nagy része gyűjtő kategória; a könnyebb kezelhetőség kedvéért ezekbe soroltuk az érintettek konkrét elképzelésre vonatkozó válaszait, remélve, hogy ezzel nem mosunk el lényeges eltéréseket².

Ha a foglalkozások *preferencia-sorrendjének* élmezőnyét nézzük, könnyen megállapíthatjuk, hogy a legkedveltebb szakmák tekintetében igen nagy az egyetértés: a sorrend – a fiúké, a lányoké és a településtípusonként összesített lista – első három helye mindössze kilenc szakmát ölel fel. Ezek között is kiemelkedik a számítástech-

¹ A tanulmány eredeti címe: *A pályaválasztási szándék vizsgálata hetedik osztályos tanulók, szülei és tanáraik véleményének tükrében*. Fővárosi Pályaválasztási Tanácsadó, Budapest, 1997.

² Például a „vendéglátóipari” fogalomkörbe soroltuk a pincér, szakács, szállodai portás foglalkozásokat, tudván azt, hogy pszichológiailag ezek élesen különbözhetnek; osztályozzuk csak ezeket az emberekkel való foglalkozás szempontjából... Főbb áramlatok statisztikai úton való kimutatásához azonban elégségesnek láttuk ezt az utat választani.

nika (a fiúknál abszolút elsőként), valamint az olyan diplomás pályák (például az ügyvéd, a bankár, az orvos), amelyek magas kereseti lehetőséggel kecsegtetnek.

Nemenként nézve a két csoport markáns különbségeket nem mutat, de azért a megfelelő oldalakon jellemzően feltűnnek az inkább „férfias” (a műszaki, építő- és faipari, valamint a közlekedési) és a női vagy elnőiesedett (tanítói, egészségügyi) foglalkozási irányok.

A leggyakrabban választott szakmák/foglalkozások Budapesten (%)

	Fiúk		Lányok		Összesen	
1.	számítástechnikai	17,2	kereskedelmi	12,8	számítástechnikai	12,6
2.	jogi	9,4	jogi	10,6	jogi	9,9
3.	vendéglátóipari	6,3	orvosi	10,6	kereskedelmi	7,2
4.	műszaki középfokú	6,3	tanító/óvodaped.	8,5	gazdasági	6,3
5.	közlekedési	6,3	gazdasági	8,5	orvosi	6,3
6.	műszaki felsőfokú	4,7	számítástechnikai	6,4	vendéglátóipari	5,4
7.	gazdasági	4,7	tanárképzés	4,3	közlekedési	3,6
8.	orvosi	3,1	vendéglátóipari	4,3	műszaki felsőfokú	3,6
9.	kereskedelmi	3,1	művészeti	4,3	tanító/óvodaped.	3,6

A leggyakrabban választott szakmák/foglalkozások a vidéki városokban (%)

	Fiúk		Lányok		Összesen	
1.	számítástechnikai	14,2	vendéglátóipari	10,6	számítástechnikai	9,1
2.	építőipari	7,8	jogi	9,4	vendéglátóipari	9,1
3.	vendéglátóipari	7,4	kereskedelmi	9,4	jogi	7,8
4.	közlekedési	7,4	egészségügyi	7,9	kereskedelmi	6,5
5.	jogi	6,0	gazdasági	5,7	orvosi	4,9
6.	orvosi	5,7	tanárképzés	5,4	egészségügyi	4,7
7.	műszaki középfokú	5,3	számítástechnikai	4,8	gazdasági	4,2
8.	műszaki felsőfokú	5,0	orvosi	4,2	építőipari	3,6
9.	faipari	4,3	közp.-postaforg.	2,7	tanárképzés	3,6

A leggyakrabban választott szakmák/foglalkozások a kistelepüléseken (%)

	Fiúk		Lányok		Összesen	
1.	számítástechnikai	12,4	vendéglátóipari	11,8	vendéglátóipari	10,0
2.	műszaki középfok	10,7	kereskedelmi	10,6	kereskedelmi	8,2
3.	közlekedési	8,9	egészségügyi	8,7	számítástechnikai	7,3
4.	vendéglátóipari	8,3	kézműipari	7,5	jogi	5,5
5.	építőipari	8,3	jogi	6,8	műszaki középfokú	5,5
6.	faipari	7,1	tanárképzés	6,2	közlekedési	4,5
7.	kereskedelmi	5,9	orvosi	6,2	építőipari	4,2
8.	mezőgazdasági	5,9	gazdasági	3,7	kézműipari	4,2
9.	jogi	4,1	idegenforgalmi	3,7	mezőgazd./tanári	3,3

Érdekes és említésre méltó két igen gyakran választott szakma – a vendéglátás és a kereskedelem – megoszlása a főváros és a vidék között. A táblázatból látható, hogy a kereskedelmi pályák Budapesten megelőzik a vendéglátóipart, a vidéki városokban és a kistelepüléseken ez fordítva van. Elképzelhető, hogy a vendéglátóipari ágazatok vidéken jelenleg fellendülésben vannak, míg a fővárosban már telítődtek. Az is valószínű, hogy a preferált vendéglátóipari tevékenységformák jelentősen eltérnek a két csoport (vidék és főváros) között: Budapesten esetleg nagyobb előképzettséget (például nyelvtudás) és nagyobb beruházást igényelnek – emiatt szűkebb

kör számára elérhető. Vidéken a vendéglátó tevékenységek folytatása ma még valószínűleg könnyebben megvalósítható, és – a frekvenciált idegenforgalmi helyeket kivéve – inkább a belföldi/helyi forgalomra korlátozódik.

A kereskedelem ezzel szemben Budapesten „kecsegtetőbb” látszatot kelt, talán könnyebb az elhelyezkedés, és kevesebb előkészületet (nyelvtanulás, képzettség, beruházás) igényel. Azt, hogy ennek ellenére vidéken mégis a vendéglátóipar mögé szorult a népszerűségi listán, azzal magyarázhatjuk, hogy ugyanott a vendéglátóipari tevékenységek ma igazi „divatszakkák”.

Úgy tűnik, hogy a *település jellege* valamennyire befolyásolja a kitűzött pályacélt: minél nagyobb lélekszámú a tanuló lakhelye, annál erősebb az igény a magasabb iskolai fokozat elérésére. A fővárosban nagyobb a kereslet a diploma iránt, mint a megyeszékhelyeken; a felsőoktatás iránti érdeklődés a falvakban a legkisebb. Az egészségügyi pályák vidéken keresettebbek, a fővárosban gyakorlatilag nincs érdeklődés irántuk. Ugyanilyen érdekes a kontraszt a kézműipar eltérő megítélésében – a falvak javára. A lányoknál az élelmiszer-, a textil- és a vegyipari ágazatok a nem kedvelt pályák közé tartoznak.

Főiskolai-egyetemi szinten érdektelenség mutatkozik a természettudományos, a művészeti, az agrár és a műszaki oktatás iránt. Budapesten a felsőoktatás tekintetében igen kevesen jelölték meg a bölcsészettudományt.

Általános tendenciának tűnik, hogy a kisebb településeken a középfokú végzettséget ítélik a legfontosabb célnak, s a nagyvárosokban megcsappant vonzerejű közlekedési, műszerési, építőipari szakmáknak is itt a legnagyobb a népszerűségük. A számítástechnika harmadik helyezése viszont itt is a korszerű technikai-műszaki ismeretek elérésére irányuló törekvéseket jelzi.

Ha a foglalkozások választását a *tanulmányi eredmények* szerinti megoszlásában is szemügyre vesszük, képet kaphatunk arról, hogy ezek az elképzelések mennyire reálisak. A tanulmányi átlagokat öt csoportra osztva látható, hogy a felsőfokú végzettséget igénylő pályák még a közepes tanulók törekvései között is felbukkannak – ez elsősorban a fővárosban jellemző. A kvalifikált szakmák számának a tanulmányi eredménnyel való csökkenése azonban arra utalhat, hogy a tanulók többé-kevésbé reálisan ítélik meg továbbtanulási esélyeiket.

Hogyan látják ezt a kérdést a megkérdezett gyerekek szülei? – A feltüntetett foglalkozások rangsorait tekintve nagyfokú egyezéseket találunk a gyermekek adataival. Mivel a gyermek számára választott pálya és a korábbi elképzelések között mélyebb összefüggések lehetnek, ezért a szülőknél rákérdeztünk arra is, hogy *milyen elképzeléseik voltak* fiatalabb korukban saját jövőjükkel kapcsolatban ezek mennyire teljesültek; és ha nem, milyen okot tulajdonítanak a sikertelenségnek. A saját sikertelen és a gyermeknek szánt pályaelképzelések egyezése alapján úgy tapasztaltuk, hogy meghiúsult elképzeléseiket elsősorban az *anyák* szeretnék gyermekeik életében megvalósultatni. Saját kudarcainak okát a szülők egyébként részben családjuk *anyagi helyzetével*, részben a felvételi vizsgán elért sikertelen eredménnyel magyarázták. A legtöbben úgy nyilatkoztak, hogy véleményük a korábban elképzelt pályával kapcsolatban már megváltozott.

Az is látszik, hogy azokat a foglalkozásokat, amelyeket gyermekeiknek javasoltak, a szülők szerint nem fenyegeti a *munkanélküliség* veszélye. Valószínűleg ez utóbbi igen fontos szempont számukra, ami önmagában nem baj, hiszen a létbiztonságra való törekvés természetes beállítódásnak vehető; a problémát inkább a vá-

lasztott szakmák *szűk körében* látjuk, valamint abban, hogy a preferált foglalkozások szinte kivétel nélkül a *magas jövedelem és az anyagi biztonság* dimenziójában állnak első helyeken, és kevésbé az intellektuális, illetve egyéb értékek mentén (mint például a valamely tehetségre való alapozottság vagy az egyéni érdeklődés kibontakoztatása).

A szülők által *legkevésbé vonzó*nak ítélt szakmák sorrendje szerint néhány foglalkozás esetében megoszlanak a vélemények, így például az orvosi, a kereskedelmi és a vendéglátóipari pályák a népszerűtlenségi lista elején is megjelennek. Ehhez nem tudunk megjegyzést fűzni, de érdekes lenne e szakmákat azon szülők foglalkozásával összevetni, akik ezeket beírták – mint ahogyan ezt a pedagógusok esetében meg is tettük. Mindenesetre elképzelhető, hogy az elutasított szakmák élvonalában megjelenő néhány foglalkozást – amelyeket a preferáltak között is megelünk – éppen a *hasonló foglalkozású* szülők tüntették fel, kifejezván ezzel saját életpályájukban megélt csalódásaikat. Egy másik magyarázat az lehet, hogy a szülő a saját gyermekeére szabottan ítélve hozta ezt a döntést (hiszen a kérdés így hangzott: „Milyen foglalkozás(oka)t választana szívesen/nem szívesen gyermeke számára?”)

	Mit választana gyermekének	Mit akart fiatal korában választani	A legkevésbé fenyegeti a munkanélküliség veszélye	Legkevésbé vonzó
1.	Számítástechnika	Tanárképző főisk.	Jog	Egyéb*
2.	Jog	Tanító/óvodaped.	Egyéb (szolgáltatás)	Egészségügy
3.	Vendéglátás	Eü. (középfokú)	Orvos	Műszaki középszintű
4.	Felsőf. gazd. végz.	Kereskedelem	Gazdasági felsőokt.	Kereskedelem
5.	Tanárképző főisk.	Orvos	Számítástechnikai	Tanárképző
6.	Orvos	Műsz.főisk./egyet.	Kereskedelmi	Vendéglátás
7.	Középf.műsz.végz.	Ruhaip. (varrónő)	Közgazd. közép.	Orvos
8.	Idegenforgalom	Közlekedés	Vendéglátás	Ruhaipar
9.	Közlekedés	Középf.műsz.végz.	Egészségügy	Mezőgazdaság

* Az „egyéb” kategória olyan foglalkozásokat jelöl, amelyek viszonylag ritkák, nehezen kategorizálhatók és alacsony presztízssűek – például fodrász, vadór, rakodómunkás stb.

Bár a táblázatokban nincs utalás erre, mégis meg kell említenünk, hogy a szülők *iskolai végzettsége* általánosságban igen meghatározó gyermekük iskolatípusának kiválasztásában: legalább azt az iskolai végzettséget célozzák meg gyermekük számára, mint amelyikkel ők maguk rendelkeznek. Ugyanakkor a család egyéb szociológiai tényezői (családi állapot, gyermekek, illetve együtt élő családtagok száma) a pályorientációt lényegesen nem befolyásolják. Szintén iskolai végzettségtől függetlenül a szülők – érthető módon – az elégséges, gyenge és közepes eredményű gyermekeket is továbbtanulásra biztatják.

Míg a továbbtanulás mindhárom csoportban egyaránt cél; településtípusonként – a szülők iskolázottsága és a gyerekek tanulmányi eredménye függvényében – eltérés mutatkozik a megcélzott *végzettség* tekintetében. Látjuk, hogy a végzettségek választási gyakorisága a szakiskolától kezdve egy bizonyos – településtípusoktól függő – szintig növekszik, utána ismét csökken. Kivételt ez alól kétféle végzettség: az érettségi után szereshető technikus és a felsőfokú tanfolyami képzés jelent: itt visszaesnek a gyakorisági értékek. Ez jelentheti azt, hogy e két képzési forma nem rendelkezik olyan presztízzsel, mint akár a szakmunkás végzettség (hiszen vidéken utóbbi ezeknél támogatottabbnak tűnik); valószínűbb azonban, hogy ezek a fokoza-

tok a többi lehetőségnél ismeretlenebbek. A szülők vágyait tekintve látható, hogy a felsőoktatásban való végzettség a legáltalánosabb kívánalom.

	Szak-iskola	Szak-munkás	Érett-ségi	Techn-oklevél	Tan-folyam	Főiskolai diploma	Egyet.diploma	Dok-torátus	Tud.fo-kozat
<i>Meddig szeretné, hogy gyermeke eljusson (%)</i>									
Budapest	2,4	7,4	18,5	8,6	1,2	23,4	19,7	7,4	3,7
V. város	1,4	7,8	19,8	7,1	1,9	26,9	25,7	5,4	1,9
Kistelep.	3,1	15,5	16,1	11,9	4,1	26,9	12,9	3,6	3,1
<i>Meddig támogatná anyagilag gyermekét (%)</i>									
Budapest	2,7	5,5	16,4	4,1	4,1	21,9	30,1	5,5	9,5
V. város	1,0	7,5	16,9	5,0	0,7	24,9	34,9	5,2	6,2
Kistelep.	3,2	15,0	13,4	10,7	5,9	24,7	17,2	4,8	5,3

Az anyagi támogatottság tekintetében a kistelepülések valamennyivel szegényebbeknek tűnnek a városiaknál, bár a gyermekek esetleges vágyait összesítő adatokból kiderül, hogy a szülők itt is szinte valamennyi képzési formára hajlandóak áldozni: még akkor is, ha ők alacsonyabb iskolai végzettséggel is megelégedtek volna.

Az anyagi támogatás más, konkrétabb formáját vizsgálva az is érdekelt bennünket, hogy a szülők – a továbbtanulási cél érdekében – járatták-e gyermekeiket valamilyen *különórára*. E nyilvánvalóan anyagi helyzetűtől is függő kérdésre adott válaszokat néhány szociológiai változó szerint csoportosítva kisebb eltéréseket találtunk: az együtt élő szülők inkább támogatják gyermekeik különóráját, mint a gyermekeiket egyedül nevelők; a szakköri, illetve zenei foglalkozásokra többségében a két-három gyermekes családokból járnak; a jó tanulmányi eredmény és a különóra járás erősen összefügg – növelve a jobb középiskolákba való bejutás esélyét. A sport általánosságban a legnépszerűbb külön foglalkozásnak bizonyult valamennyi településtípuson. Némi borúlátásra adhat okot, hogy a gyenge tanulók csekély mértékben vesznek részt különórákon, még az egyébként ingyenes (és – elvileg – számkukra fenntartott) iskolai korrepetálásokon is.

Járattja-e gyermekét különórára (%)

	Igen					Nem
	sport	zene	korr.	szakkör	egyéb	
Budapest	13,5	2,7	6,7	2,7	31,1	41,9
Vidéki városok	6,7	3,8	2,6	2,1	33,6	50,1
Kistelepülések	4,4	7,1	2,7	7,7	18,1	59,3

A jelen létbizonytalanság egyik megnyilvánulásaként értelmezhetjük, hogy a szülők nagy része – különösen az érettségizettek és az annál magasabb végzettségűek – fontosnak tartja egynél több szakma megszerzését. Ez a korábban egyáltalán nem divatos felfogás áttevődött a gyermekekre is: gyakorlatilag ugyanolyan arányban keresik az egyetlen végzettséget.

Elegendőnek tartja-e egyetlen szakképesítés megszerzését (%)

	Szülő		Gyerek	
	Igen	Nem	Igen	Nem
Budapest	24,6	75,3	25,7	74,2
Vidéki városok	23,3	76,6	23,7	76,3
Kistelepülések	27,6	72,3	24,1	75,7

Eddigi tapasztalatainkat úgy összegezhethetjük, hogy a *továbbtanulás irányának* megjelölése – a gyermekeknél és a szülőknél egyaránt – hasonlóságot mutat mind a „férfi-női”, mind az egzisztenciálisan biztos-bizonytalan foglalkozások megítélésében. Úgy tűnik, a gyermekekben is tartja magát az a szülőktől származó állásfoglalás, hogy a fiúk szakmát is szerezzenek az érettségi bizonyítvány mellé. Ezért a fiúk a szakközépiskolai továbbtanulásban elkötelezettebbek. A lányok esetében az utóbbi évtized leginkább a fővárosiaknál hozott változást: a korábban népszerű középfokú egészségügyi képzés helyett ma a szolgáltatóipar (vendéglátóipar, kereskedelem) területét keresik inkább.

A pályaválasztási tanácsadás mindennapi gyakorlatának szomorú tapasztalata, hogy a gyermekek ismeretei – akár tantárgyakban, akár a mindennapi életben való eligazodáshoz szükséges készségekben mérve – nagyon felszínesek, hézagosak. Ezért fontosnak tartottuk, hogy képet kapjunk arról, hogy a gyermekek *honnan ismerik a választott pályát*. Az ismeretek realitását így nem tárhattuk fel, de azok forrásaira következtethetünk:

Honnan ismeri a választott pályát (%)

	Szülői vél.	Környezetben látta	Pályán levő ismerős	Kiadvány, rendezv.	Média (tv, újság)	Barátok választása	Tanári vél.
Budapest	46,3	13,7	10,5	7,3	8,4	3,2	6,4
Vidéki város	43,7	23,6	11,8	8,5	8,1	4,2	0,9
Kistelepülés	49,2	22,7	12,6	6,6	4,7	5,4	0,6

Az adatok közül figyelemre méltó, hogy a *pedagógusok szerepe* a pályák megismertetésében – még akkor is, ha a hetedik osztályban a pályaválasztás kérdése még nem kerül előtérbe – milyen csekély, a fővároson kívül ezt elenyészőnek nevezhetjük. A *média* – különösen a kistelepüléseken – szintén nem számottevő mértékben szolgál a pályák iránti ismeretek forrásaként.

Itt is megfigyelhető, hogy a gyermekek és szülei pályaelképzelései között nincsenek jelentős eltérések (hiszen a pálya megismertetésében a szülőké a vezető szerep); a szülők – természetesen – nagy befolyással bírnak a továbbtanulás irányának meghatározásában. Mindennek ellenére a pályaválasztási tanácsadásban szerzett gyakorlati tapasztalatunk alapján azt mondhatjuk, hogy *a gyermekek nem ismerik az elérhető pályák világát, az erről szóló ismereteik felszínesek, iskolaválasztásukban többnyire a formai elemek töltenek be meghatározó szerepet*.

A szülőktől azt is megkérdeztük, mennyire tekintik partnernek a pedagógust a pályaválasztás problémáinak megoldásában. Nagyrészt kedvezően nyilatkoztak, a legpozitívabb válaszokat a kistelepüléseken adták. A falun élők nagyobb elégedettsége elvileg tükrözheti a tanárok ténylegesen nagyobb segítőkészségét, de elképzelhető az is, hogy a kisebb településeken a pedagógusi állás még nagyobb presztízzsel rendelkezik, mint a népesebb helyeken.

A szülők véleménye a pedagógus hozzáállásáról (%)

	Támogató	Visszafogó	Közömbös
Budapest	81,2	2,9	15,9
Vidéki városok	82,8	3,3	16,3
Kistelepülések	85,8	2,9	11,1

A falun gyakran közelebbi ismeretségek is eredményeznek ilyen hatást. Mindenesetre utóbbi adatunk – közelebbi vizsgálat nélkül – ellentmond a gyerekek véleményének, miszerint a pedagógus pályaválasztásban betöltött informatív szerepe elhanyagolható.

A középiskolák megítélése

Külön kérdéscsoportot alkotott mindhárom kérdőív-típusban az a terület, amely a *középiskolák ismertségéről, vonzerejéről, és az oda való bekerülési esélyről* tájékozódott. Ennek feltérképezésére a szociálpszichológiában használatos egyik *attitűd-vizsgálati módszert* használtuk. Az attitűd fogalma a pszichológiában azokra a *beállítódásokra* – ezen belül hiedelmekre, előítéletekre, érzelmekre, ismeretekre – vonatkozik, amelyek a döntéseinkben, cselekedeteinkben meghatározó szerepet töltenek be. Kérdőívünkben iskolatípusokat kellett megítélni – 1-től 5-ig osztályozni – ismertség, vonzerő és bekerülési esély szempontjából. Az osztályzat az adott attitűd erősségét volt hivatott jelölni úgy, hogy valamennyi számjegyhez egy általunk előre megfogalmazott vélemény-fokozatot társítottunk. Eszerint akkor tekinthetünk átlagosnak egy véleményt (attitűdöt), ha annak erőssége a 3-as értéktől nem nagyon tért el.

A *középiskolák* általában vett megítélésében (*vonzerő*) a pedagógusok adták a legmagasabb értékeket, a legalacsonyabbakat pedig a gyerekek. Azt tapasztaltuk, hogy a középiskolák összességével szemben mindhárom csoportban inkább negatív irányba tartó attitűdöket táplálnak (a teljes népesség átlaga csupán 2,42!). A legkedvezőtlenebb megítélést a gyermekek adták (2,10), azután a szülők következnek (2,28), majd a pedagógusok – bár még ők sem érik el az átlagot (2,89). A számértékekből látszik, hogy az iskolák megítélésében a szülők és a gyerekek véleménye áll egymáshoz közelebb.

Kitűnik, hogy a szakközépiskolák és a gimnáziumok igen előnyösnek, a szakmunkásképzők pedig alacsony presztízsunek tartott, kevésbé preferált iskolatípusok. Az egyes középiskola-típusokat a három csoport hasonlóan értékelt. A soron következő táblázatból jól látható, hogy a vonzó iskolák nagyjából megfeleltethetők a vonzó foglalkozásoknak/pályáknak. Ugyanakkor a három vizsgált csoport sorrendjeinek első harmadában kevés eltérés volt tapasztalható – különösen az első hat helyet tekintve, ahol mindössze hét (!) iskolatípust találunk. Míg a szülők és a gyermekek egyetértettek a preferenciában, az elutasított (alacsonyán értékelt) iskolákban némi különbség mutatkozott. Ez arra utalhat, hogy a gyermekek az iskolákkal kapcsolatos attitűdöket átvették szüleiktől, ez azonban csak a pozitívan értékeltre vonatkozott; a sorrendek alsó részein található eltérések magyarázata az lehet, hogy az itt szereplő érdektelen szakmákat nem ismerik.

A *legkevésbé ismert* iskolatípusok közé a felzárkóztató orientációs képzés (9-10. osztály), a speciális szakiskola, az alapítványi vagy magángimnáziumok és a betanított szakképesítést nyújtó szakiskola tartoznak.

A középiskolák vonzerejét illető nagyfokú egyetértés érdekes módon oszlik meg a *bekerülési esélyek* megítélésében: míg az előbbi kérdésben a három csoport válaszai között nem volt eltérés, ezen a téren a szülők (2,72) és a gyerekek (2,66) sokkal pesszimistábbnak mutatkoztak, mint a pedagógusok (3,52). Ez érthető, hiszen jelentős perspektíva-különbség húzódik meg utóbbiak és a két előző csoport között: a

pedagógusok évfolyamról-évfolyamra figyelemmel kísérik a középiskolába kerülés feltételeinek alakulását, jobban átlátják a demográfiai változásokat, mint a szülők és a gyerekek, akik csupán saját helyzetükből kitekintve láthatják a körülményeket, valamint – nem utolsó sorban – személyesen kevésbé involváltak a kérdésben.

A legvonzóbbnak tartott középiskolák

	Gyermek	Szülő	Pedagógus
1.	szám.techn. szakköz.	szám.techn. szakközépip.	szám.techn. szakköz.
2.	gimnázium	gimnázium	idegenforgalmi szakköz.
3.	kereskedelmi szakköz.	idegenforgalmi szakköz.	gimnázium
4.	vendéglátóip. szakköz.	kereskedelmi szakköz.	vendéglátóip. szakköz.
5.	idegenforgalmi szakköz.	kéttannyelvű gimnázium	kereskedelmi szakköz.
6.	kéttannyelvű gimnázium	közg.-postaforg. szakköz.	kéttannyelvű gimnázium
7.	vendégl. szakmunk.	vendéglátóip. szakköz.	vendégl. szakmunk.
8.	keresked. szakmunk.	művészeti szakköz.	egészségügyi szakköz.
9.	közg.-postaforg. szakköz.	vendégl. szakmunk.	keresked. szakmunk.
10.	egészségügyi szakköz.	keresked. szakmunk.	művészeti szakköz.

A legrealisabbnak a pedagógusok rangsorát tekinthetjük. Az általuk megadott első öt iskolatípus közül a szülők és a gyermekek által megadott sorrendek hasonló részében egy sem szerepel! Az utóbbi két csoport láthatóan – a pszichológia tapasztalatában egyáltalán nem meglepő módon – a megjelölésben vágyaikat is kifejezték. A preferált szakmákból nem, csak az iskolázottság szintjéből engedtek: ezzel magyarázható, hogy a szakközépiszkolák mellett a rangsor elején megjelennek a szakmunkásképzők is – igaz, olykor csupán követve a szakközépiszkolát...

Ahová a legkönnyebb bekerülni

	Gyermek	Szülő	Pedagógus
1.	vendéglátóipari szakmunk.	gimnázium	háziasszonyképző szakisk.
2.	kereskedelmi szakköz.	kereskedelmi szakköz.	felzárkóztató orient. képz.
3.	kereskedelmi szakmunk.	kereskedelmi szakmunk.	betanított szakképzés
4.	vendéglátó-ipari szakköz.	vendéglátó-ipari szakmunk.	mezőgazdasági szakmunk.
5.	élelmiszeripari szakmunk.	vendéglátó-ipari szakköz.	textilipari szakmunk.
6.	gimnázium	élelmiszeripari szakmunk.	élelmiszeripari szakmunk.
7.	élelmiszeripari szakköz.	számítástechnikai szakköz.	építőipari szakmunk.
8.	mezőgazdasági szakmunk.	élelmiszeripari szakköz.	egészségügyi szakiskola
9.	számítástechnikai szakköz.	betanított szakképzés	faipari szakmunk.
10.	közlekedési szakmunk.	közg.-postaforg. szakköz.	közlekedési szakmunk.

A pedagógusoktól az után is érdeklődtünk, hogyan látják a továbbtanulási esélyek változását az utóbbi évtizedben, milyenek találják a gyermekek felé érkező *elvárásokat*, milyen szakmát *ajánlanának* vagy *nem ajánlanának* tanítványaiknak; a középiskolai felvételi *vizsgákon*, illetve az *iskolaválasztásban* szerintük milyen *szempontok* érvényesülnek. Ahhoz, hogy differenciáltabban értékelhessük válaszaikat – a település szerinti bontás mellett – *nemük* és a *pályán eltöltött idő* szerint is készítettünk kimutatást.

A vizsgálatban részt vevő pedagógusok többsége (63,4 %-a) szerint a középiskolába való bejutás esélyei javultak, bár a férfiak kissé sötétebben látják a helyzetet. E kérdésben a vidéken élő pedagógusok a legoptimistábbak. A pályán kevesebbet (0-5 évet) eltöltött pedagógusok derülátóbban ítélték meg a bekerülési esélyeket,

mint régebb óta tanító kollégáik. Ezzel talán összefügg az is, hogy ők azok, akik a gyermekekkel szembeni elvárásokat – mind a szülők, mind a pedagógusok részéről – a leginkább reálisnak tartják. Érdekes, hogy a női pedagógusok szigorúbban ítélik meg a szülőket, mint a férfiak, viszont kissé elnézőbbek és optimistábbak az iskolákkal szemben.

	Buda- pest	Vidéki városok	Kistele- pülések	Pályán töltött idő (év)			Nem	
				0-5	6-20	21-	Férfi	Nő
<i>Pedagógusok a középiskolákba való bekerülési esélyek változásáról (%)</i>								
Javult	71,4	56,9	76,2	72,7	57,4	68,2	55,7	65,6
Romlott	12,2	22,0	10,0	13,6	20,4	15,9	25,3	15,7
U.olyan	12,2	19,7	12,5	13,6	20,4	13,6	19,0	16,5
<i>Pedagógusok a szülők gyermekeikkel szembeni elvárásairól (%)</i>								
Túlzott	48,9	66,8	58,7	56,8	62,5	65,1	58,2	64,1
Alacsony	24,5	13,4	11,2	15,9	14,2	14,4	17,7	13,5
Reális	20,4	17,5	26,2	25,0	20,4	17,4	22,8	19,0
<i>Pedagógusok a középiskolák tanulóikkal szembeni elvárásairól (%)</i>								
Túlzott	28,5	40,4	22,5	18,8	44,3	27,3	35,4	34,4
Alacsony	10,2	9,4	28,7	22,7	8,5	18,2	12,7	14,3
Reális	55,1	47,1	41,2	56,8	43,2	49,2	51,9	45,8

A középiskolákba való *felvétel* lényeges szempontjainak pedagógusok szerinti rangsorát a következő táblázat mutatja. Érdekes, hogy a városi pedagógusok a felvételi vizsgán nyújtott teljesítményt tartják a legfontosabb tényezőnek, a kistelepüléseken tanítók szerint pedig az iskolából hozott pontok döntőbbek. Még a gyengébb (2,7 átlag alatti) tanulóknak is a pedagógusok mintegy háromnegyede (kivéve a 6-20 éve pályán levőket) javasolná a továbbtanulást, a fővárosban ez ennél is nagyobb arányban érvényesül. A fiatalok, a nők és az osztályfőnökök inkább buzdítanák diákjaikat, mint a régebben tanítók, a férfiak, illetve jelenleg nem osztályfőnök pedagógusok.

A pedagógusok véleménye a középiskolákba való felvételtkor érvényesülő szempontok fontosságáról (%)

	Ált. iskolai tanulmányi eredmény	A felvételin nyújtott teljesítmény	A szemé- lyes össz- benyomás	A család anyagi helyzete	Kapcso- latok	Egyéb
Budapest	45,8	62,5	14,6	6,2	25,0	2,1
Vidéki városok	43,9	63,7	12,1	11,7	24,7	3,6
Kistelepülések	51,8	42,0	17,3	13,6	28,4	3,7
Pályán: 0-5	47,7	50,0	18,2	9,1	22,7	9,1
töltött 6-20	44,9	60,2	14,8	10,8	25,6	4,5
évek 21-	47,7	59,1	9,8	12,1	25,8	3,0
Férfi	49,4	58,2	11,4	11,4	29,1	6,3
Nő	45,8	58,6	13,9	10,1	24,2	4,0
Ranghely	2.	1.	4.	5.	3.	6.

Míg a pedagógusok a *pályaválasztás* terén a legfontosabb szempontban (*egyéni érdeklődés*) egyetértenek, a férfiak rangsora némiképpen eltér női kollégáikétól: előbbieket az *elérhető jövedelem nagyságát*, utóbbiakat a *biztos munkalehetőséget* teszik a második helyre.

A vidéki városokban és kistelepüléseken élő pedagógusok fontosabb pályaválasztási szempontnak tartják a szülők véleményét, mint a fővárosiak – ez nem meglepő, hiszen a tradíciók vidéken általában nagyobb szerephez jutnak. Azt is ki kell emelnünk, hogy a pedagógusok a „protekción” jobban érvényesülő tényezőnek tartják, mint a gyermekről a felvételi vizsgán kialakult összbnyomást.

A pedagógusok véleménye a pályaválasztás legfontosabb szempontjairól

	Budapest	Vidéki városok	Kistelepülések
1.	egyéni érdeklődés	egyéni érdeklődés	egyéni érdeklődés
2.	biztos munkalehetőség	biztos munkalehetőség	biztos munkalehetőség
3.	képességeknek megfelelés	szülők véleménye	szülők véleménye
4.	jövedelem nagysága	jövedelem nagysága	jövedelem nagysága
5.	szülők véleménye	képességeknek megfelelés	képességeknek megfelelés
6.	továbbtanulási lehetőség	továbbtanulási lehetőség	továbbtanulási lehetőség
7.	változatos munka	könnyű bekerülni	könnyű bekerülni
8.	könnyű bekerülni	barátok véleménye	változatos munka lehetősége

A pedagógusok szerint – az utóbbi évtized gazdasági-társadalmi változásainak megfelelően – a szakmák népszerűségi rangsora is átrendeződött. Ez látható, ha megtekintjük, hogy a pedagógusok melyik foglalkozásokat tartották a legkeresettebbeknek, illetve visszatekintünk a manapság frekvenciált iskolák táblázatára. A rangsor alsó fele („Mely szakmákat nem javasolná tanítványainak?”) is informatív, néhány foglalkozás, amely tíz évvel ezelőtti vonzónak számított, most átkerült a „feketelistára”. (Hogy a változások jobban követhetők legyenek, az általuk megjelölt pályákat két részre bontottuk aszerint, hogy melyik igényel közép-, illetve felsőfokú végzettséget.) Feltűnő – sőt, megdöbbentő, hogy a pedagógusok saját pályájukat mennyire nem ajánlanák diákjaiknak. Érdemes elgondolkodni, mi lehet a mögött, hogy ilyen nagyfokú nivellálódást éreznek saját pályájukat illetően, továbbá érdemes számításba venni, hogy ennek mi lehet a következménye – mind az oktatás-nevelés, mind a pedagógiai munkaerőpiac területén.

A pedagógusi pálya átértékelődése mellett – jellemzően a jelen gazdasági és munkaerőpiaci viszonyokra – a mezőgazdasági, közlekedési, egészségügyi és építőipari foglalkozások „csúsztak le” számottevően.

A pedagógusok szerint a 10 évvel ezelőtti legnépszerűbb pályák		Amit semmiképpen nem javasolnának tanítványaiknak	
Középfokú	Felsőfokú	Középfokú	Felsőfokú
1. kereskedelmi	orvosi	egészségügyi	pedagógus
2. közlekedési	jogi	mezőgazdasági	katonai
3. idegenforgalmi	pedagógus	kereskedelmi	műszaki
4. közép. műszaki	műszaki mérnöki	textilipari	agrár
5. építőipari	gazdasági	vegyipari	tanítói/óvodaped.
6. egészségügyi	tanítói/óvodaped.	közlekedési	orvosi
7. textilipari	bölcsész	műszaki	művészeti
8. élelmiszeripari	katonai	építőipari	jogi
9. közg.-postaforg.	természettudományi	közg.-postaforg.	bölcsész
10. mezőgazdasági	egyéb	katonai	természettudományi

A „karrier” fogalma

Vizsgálatunkban egy szonda-szerű módszert választottunk, hogy megkíséreljünk hozzávetőleges képet kapni azokról a célokról és értékekről, amelyek a pályaválasztás motivációs háttérében munkálnak. A kérdőívek végén feltettük a kérdést: „Mit jelent számodra a »karrier«? Milyen más szót vagy szavakat juttat eszedbe?” A felnőttektől pedig – emellett – még arra a kérdésre is választ vártunk, hogy mit jelenthet a „karrier” kifejezés a gyermek(e) számára, illetve miben tér el egymástól az *iskolai* és az *életpálya-karrier*. Bár nincs okunk feltételezni, hogy az emberek saját jövőképüket mindenképpen azonosítják a „karrier” közös és szubjektív konnotációival, mégis ezzel a szóval – amely a köznyelvben az életpálya képzetvilágába tartozik – próbáltunk meg olyan asszociációkat előhívni, amelyek reprezentálhatják a jövővel, a foglalkozással és az életpályával kapcsolatos tartalmakat.

A gyerekek 21,5 %-a erre a kérdésre nem válaszolt, vagy pedig azt írta, hogy nem fontos számára. Ez – ebben a korban – teljesen normálisnak tekinthető. Azokat a szavakat, amelyek a leggyakrabban jutottak a vizsgált személyek eszébe, az alábbi táblázat tartalmazza. Összességében a gyermekek 71, a szülők 34, a pedagógusok 28 fogalmat említettek meg a karrier szinonimájaként.

A „karrier” szó leggyakoribb korrelátumai

Gyermek			Szülő		Pedagógus	
Fogalom	%		Fogalom	%	Fogalom	%
1. Pénz	58,0	Biztos megélhetés	42,4	Pénz	56,0	
2. Siker	47,0	Siker	32,8	Biztos megélhetés	38,3	
3. Hírnév	31,0	Pénz	21,9	Biztos munkalehet.	18,8	
4. Biztos megélhetés	13,6	Jó munka	18,5	Siker	13,4	
5. Jó munka	12,0	Nem fontos neki	16,3	Elismertség	8,7	
6. Elismertség	12,0	Elismertség	14,6	Szabadidő, kevés munka	8,1	
7. Biztos munkalehet.	6,9	Nem tudja a gyerek	10,8	Hírnév	6,7	
8. Előmenetel	6,6	Előmenetel	10,0	Vezető pozíció	6,7	
9. Boldogság	6,3	Önmegvalósítás	8,9	Előmenetel	6,4	
10. Életcél	4,6	Hírnév	7,6	Még nem fontos	6,4	

A táblázatban feltüntetett adatokat elemezni nem szükséges. Az összes szó közül azon fogalmak gyakorisága, amelyek szoros kapcsolatban vannak a *pénzzel*, az *anyagi javakkal* – 79,5 %. Ez az arány is alátámasztja azokat az adatokat, amelyek a társadalomban egyre inkább erősödő egyoldalúságot húzzák alá. Ezt, illetve az e fölötti aggodalmukat egyébként a szülők és a pedagógusok – akarva-akaratlanul – ki is fejezték a kérdőívnek azon részében, amelyben saját szavaikkal válaszolhattak a fent leírt kérdésre. A válaszok igen gyakran tartalmaztak bizonytalanságra, szorongásra (!) utaló megjegyzéseket.

Záró megjegyzések

A három csoportban kapott válaszok jellemző módon tükrözik a jelenlegi gazdasági-egzisztenciális állapotok bizonytalanságait. Ez leginkább talán a választott (preferált) szakmák/iskolák világának *egysíkúságában* ragadható meg, amely egyáltalán nem tükrözi a társadalom (elvárható) sokszínűségét, hanem a biztos megélhetés és a magas jövedelem egyoldalú értékvilágát emeli ki; azt mutatja meg, hogy az anyagi javak kimagasodnak a többi emberi érték közül; utóbbi jelenség tendenciájában mindenképpen egy intellektuális-szellemi-szociális nivellálódáshoz vezet. Az önmegvalósítás szerves részét alkotó *hivatás* fogalma leértékelődött.

A *gyerekek* pályaválasztásra irányuló válaszait tekintve nem tapasztaltunk jelentős eltérést a saját és szülei elképzelései között. Valószínűsíthető, hogy ebben az életkorban a mentális és a hivatásfejlődés még nem esik egybe, bár kapcsolatuk feltétlenül szoros, mivel utóbbit a mentális szinttől erősen függő középiskola-választás jelentősen befolyásolja. Ez a kapcsolat azonban még nem stabil: nagyrészt a szülők javaslatait tükrözi. A gyerekek nem ismerik az elérhető pályák világát; *ismereteik felszínesek, választásukban többnyire a formai elemek a meghatározók.*

Néhány mutatóból (például a választott szakmák nagyobb szóródása, a különórák magasabb látogatottsága, a hagyományos családszerkezet nagyobb aránya), úgy tűnik, a *vidéki kisvárosi* közeg kissé stabilabb, jó értelemben konzervatívabb, családcentrikusabb, mint a budapesti vagy a falusi közeg, életté.

A pedagógusok a *középközpontba való bejutás* kérdését racionálisan, a szülők és a gyerekek pedig vágyvezérelten kezelik. Ez érthető, de utóbbi gyakran vezethet irreális választásokhoz. A középiskolai képzési szintek megítélését tekintve első helyen a *gimnázium* áll, ezt követi a szakközépiskola, majd a szakmunkásképzők és a szakiskolák következnek. A bekerülési esély megítélése – a gyerekek és a szülők részéről – fordított sorrendű. Az előbbieket következtében fennáll annak a lehetősége, hogy a szakközépiskola (a legtöbb „szolgáltatás” miatt) a többi iskolatípus rovására irreálisan preferálttá válik.

A *media* az ismert közvélemény-befolyásoló képességéhez képest igen csekély szerepet tölt be a pályaválasztás „információs háttérében” – ez különösen a községekben nyilvánul meg. Szükségesnek látszik egy folyamatosan és jól követhető ismeretterjesztő, az önismeretet segítő és pályakepeket bemutató hiteles tájékoztatás, amelyet talán még az iskola keretein belül is fel lehetne használni.

A pályaaorientáció alapjait illetően észrevehető egy *polarizációs tendencia*, amely a lakosság különböző rétegeinek egymástól való elszakadását vetíti előre. Ez egyrészt a szülők iskolázottsága, másrészt az anyagi helyzetétől függő, fizetett különórák mentén valósul meg.

Az *iskola oktató és nevelő munkájának hatékonysága* nagyrészt attól függ, hogy milyen mértékben sikerül *intellektuálisan aktivizálni a tanulókat*. Úgy tűnik, az általános iskolák nagy része *csekély mértékben képes eleget tenni e feladatnak*: a gyermekek közül sokan nem vonódnak be az iskolai munkába, inkább passzívan „elszenvedik” az iskolai hatásokat. E mentális sajátosságok a pályaválasztás alapjával is szolgáló identifikációs lépések késését és félreirányulását is eredményezik. Figyelemre méltó, hogy – településtípustól függetlenül – a gyenge tanulók nagyon csekély mértékben vesznek részt különórákon (a korrekciós órákat is ideértve).

Az *elhelyezkedési gondok* megjelenése kétféle stratégiát állított a pályaválasztók és szülei elé: vagy *nagyon magasan kvalifikált iskolát* (és majdan szakmát), vagy pedig *több szakmai képezést* választanak. Ezek a társadalomban egyre elterjedtebb attitűd- és értékbeli tendenciák közép- és hosszú távon jelentős kihatással lehetnek a munkaerőpiac kereslet-kínálat arányaira is.

Végül megjegyezzük, hogy eredményeink az országos szinten megszüntetett vagy más intézményekbe olvasztott *pályaválasztási tanácsadók* hiányát is tükrözik. Jelenlegi, érték-átalakulásokat élő (és azzal mit kezdeni gyakran nem képes) társadalomban szükséges volna egy szakmailag megalapozott, családdal, gyerekkel, pedagógussal való kapcsolattartás annak érdekében, hogy a fejlődésben levő gyermek személyiségének különböző aspektusai – így talán kissé nagyobb eséllyel – megfelelő, egységes struktúrába rendeződjenek.

GEBAUER FERENC

TOVÁBBTANULÁS ÉS OKTATÁSPOLITIKA

A GYEREKEK ÉS A SZÜLŐK PÁLYAVÁLASZTÁSI ELKÉPZELÉSEINEK MEGVALÓSULÁSÁT az iskolakínálat és az iskolákba való bejutás feltételei korlátozzák. Ideális esetben minden gyerek az elképzeléseinek megfelelő pályát választhatná, és mindenki az ízlésének megfelelő iskolába juthatna be. Ez két szempontból sem elérhető: egyrészt az iskolarendszer – nagy és nehezen változtatható rendszer lévén – általában nem képes elég rugalmasan követni az iskoláztatással szemben jelentkező társadalmi igényeket, másrészt pedig a különböző iskolázottsági fokozatok (illetve az ezekhez illeszkedő foglalkozások) elérése különböző képességeket és készségeket feltételez, tehát az iskolának bizonyos szelektációs funkciókat is el kell látnia.

Miután a pályaválasztás sikere minden szülőnek fontos, a közvélemény az oktatásirányítástól az iskolakínálatnak az igényekhez való közelítését, a szelektációtól pedig az objektivitást, illetve az „igazságosságot” várja el, vagyis azt, hogy a felvételi vizsgákon minden jelentkezőt a felkészültségének és a képességeinek megfelelően bíráljanak el. Az iskolakínálat és a szelektációs eljárások alakításában a mindenkori oktatáspolitikának gazdag eszköztár – az iskolaszervezet alakítása, a szelektáció szabályozása, finanszírozás stb. – áll rendelkezésére. Úgy is fogalmazhatnánk, hogy az iskolakínálatnak az iskoláztatási igényekhez, a szelekciónak pedig az „igazságosság” való közelítése a mindenkori oktatásirányítók felelőssége.

Az 1990-es évek gazdasági és társadalmi változásai szükségképpen átalakították az iskoláztatással kapcsolatos igényeket, s így az oktatásirányítás sem térhetett ki a reformintézkedések elől. Az alábbiakban azt vizsgáljuk, hogy milyen irányban befolyásolták az országos, a helyi és az intézményi oktatásirányítók az elmúlt években a középfokú pályaválasztás feltételeit, vagyis az iskolakínálatot és a szelektációs eljárásokat.

Iskolakínálat

A szocializmus ideje alatt a központilag meghatározott keretszámokkal működött iskolarendszerben évtizedeken keresztül alig változott, hogy egy-egy évfáratból melyik iskolatípusban hány gyerek tanulhatott tovább. Az azonos típushoz tartozó iskolák szerkezetüket és az oktatott tananyag tartalmát illetően egységesek voltak, és a felvételi eljárásokat is egységes központi szabályok irányították. A rendszerváltás után a keretszámokkal szabályozó központi irányítás helyébe a finanszírozási eszközökkel szabályozó, és a helyi iskolafenntartóknak, valamint az iskoláknak is döntési lehetőséget biztosító *liberális oktatáspolitik*a lépett. 1991-ben bevezették a gyereklétszám után számolt (fejkvótás) finanszírozást, ami az 1990-es évek demográfiai hullámvölgye közepette versenyhelyzetet teremtett az iskolák között, vagyis az iskolakínálat közeledni kezdett az iskoláztatás iránti igényekhez.

*Az általános iskola után továbbtanulók száma és aránya iskolatípusonként,
1985/86–1996/97*

Év	8 osztályt végzett, fő	Gimnázium, %	Szakköz- piskola, %	Szak- munkás- képző, %	Gép- és gyorsíró- iskola, %	Egészség- ügyi szak- iskola, %	Speciális szakis- iskola, %	Összes tovább- tanuló, %
1985/86	130 992	20,8	26,0	43,8	1,4	1,4	-	93,6
1986/87	131 219	20,7	27,0	43,5	1,7	1,3	-	94,2
1987/88	134 223	21,1	26,7	44,2	1,4	1,4	-	94,8
1988/89	149 640	20,1	27,4	44,5	1,6	1,4	-	95,0
1989/90	170 891	20,4	27,0	42,7	1,7	1,5	-	93,3
1990/91	164 616	21,1	27,5	42,0	1,6	1,3	-	93,4
1991/92	158 912	21,6	28,9	39,2	1,3	0,9	-	91,9
1992/93	151 295	23,3	30,1	36,6	1,0	0,8	3,9	95,7
1993/94	144 203	24,2	31,8	35,5	0,9	0,6	4,5	97,5
1994/95	136 900	25,7	32,6	35,2	5,3	-	-	98,8
1995/96	122 359	27,1	33,7	34,2	4,3	-	-	99,3
1996/97	120 561	27,2	34,7	31,9	3,6	-	-	97,1

(Forrás: MKM Oktatásstatistikai éves jelentések és Előzetes oktatásstatistikai adatok. KSH, 1997.)

Mivel a fenntartóknak és az intézményeknek is az volt az érdekük, hogy az iskolák minél több tanulót vegyenek fel, a szülők egyre nagyobb szerepet kaptak az iskolák kínálatának alakításában. És mivel a liberális oktatáspolitikát a fenntartóknak és az intézményeknek lehetőséget nyújtott az oktatási szolgáltatások bővítésére és átalakítására, az 1990-es évek második felében már szinte nem akadt olyan közép-fokú iskola, amely ne igyekezett volna a szülői igényeknek jobban megfelelni, és valamilyen irányba – iskolatípus, iskolaszervezet, szakmaszervezet, speciális tananyag stb. – ne bővítette vagy fejlesztette volna tovább a kínálatát. A kínálat alakításába az országos irányítás mellett igen nagy szerep jutott a helyi iskolafenntartóknak (például ők adhattak engedélyt új képzési formák bevezetésére) és azoknak a szülőknek, akik előnyös társadalmi pozíciójuk folytán nagyobb érdekérvényesítő képességgel rendelkeztek (például nagyobb arányban képviseltették magukat az önkormányzati testületekben), vagyis befolyásolni tudták a helyi oktatáspolitikát.

Az 1990-es évek elejétől tehát elkezdődött a közép-fokú oktatási intézménytípusok differenciálódása, aminek eredményeként a hagyományos hármas tagolódású rendszer legalább öt fokozatúvá vált, amennyiben „felül” megjelentek a hat- és nyolcosztályos szerkezetű gimnáziumok, a hierarchia alján pedig kialakult a speciális szakiskola. Ez egyrészt azt jelentette, hogy a gyerekek iskoláztatását illetően rendkívül igényes felső társadalmi rétegek extra szolgáltatásokat nyújtó iskolatípusokat választhattak, másrészt azoknak az alacsony iskolázott társadalmi csoportoknak a gyerekei is bekerülhettek valamilyen (legalább egy „csökkent értékű”) közép-fokú iskolába, akik a korábbi évtizedekben egyáltalán nem tanulhattak tovább. Vagyis az oktatási intézményrendszer viszonylag gyorsan alkalmazkodott a fokozatosan emelkedő és differenciálódó iskoláztatási igényekhez.

Az intézményi kínálatot növelte az is, hogy 1990 után lehetőség nyílt egyházi és alapítványi iskolák működtetésére. Bár az egyházi iskolák egy része a kárpótlási törvény jóvoltából korábbi önkormányzati iskolák átalakításával szerveződött, az iskolaalapítás szabadsága, továbbá a nem állami iskolákat is megillető költségvetési támogatás nagy mértékben hozzájárult az iskolakínálat bővítéséhez, illetve a differenciálódó iskoláztatási igények kielégítéséhez.

Középkolák számának alakulása fenntartó és iskolatípus szerint, 1985/86–1994/95

	Állami gimnázium	Felekezeti gimnázium	Állami gimnázium+szak- középkola	Felekezeti gimnázium+szak- középkola	Szakközép- iskola
1985/86	169	10	81	-	300
1986/87	176	10	82	-	318
1987/88	180	10	85	-	332
1988/89	185	10	86	-	363
1989/90	193	11	89	-	381
1990/91	200	14	107	-	405
1991/92	212	21	125	-	421
1992/93	220	31	143	4	427
1993/94	232	38	150	-	445
1994/95	234	44	165	2	439

(Forrás: KSH, 1996)

Az intézményi fejlesztések és a szolgáltatási bővítések az állami szektorban is csak az esetek kis hányadában jelentették új iskolák alapítását: a legtöbbször arról volt szó, hogy egy-egy intézményen belül szaporodott a speciális képzési formák, az átlagostól eltérő szerkezetű és tantervű osztályok száma. Ennek az átalakulásnak az eredményeként vált jellemzővé a „vegyes” típusú középfokú iskola, amely ma már egy intézményen belül kínál különböző mértékű felvételi szelekcióhoz kötött, különböző tananyagot és eltérő továbblépési perspektívákat nyújtó képzést a gyerekeknek.

A szakmunkásképző iskolák képzési típusuk szerint

Tanév	Önálló szakmunkásképzők		Szakközépkolával közös fenntartásúak	
	N	%	N	%
1982/83.	184	70	80	30
1983/84.	188	71	78	29
1984/85.	185	69	84	31
1985/86.	143	61	92	39
1986/87.	139	58	101	42
1987/88.	136	55	113	45
1988/89.	131	50	129	50
1989/90.	134	45	165	55
1990/91.	121	39	187	61
1991/92.	108	34	209	66
1992/93.	83	25	246	75
1993/94.	70	21	262	79
1994/95.	65	19	270	81

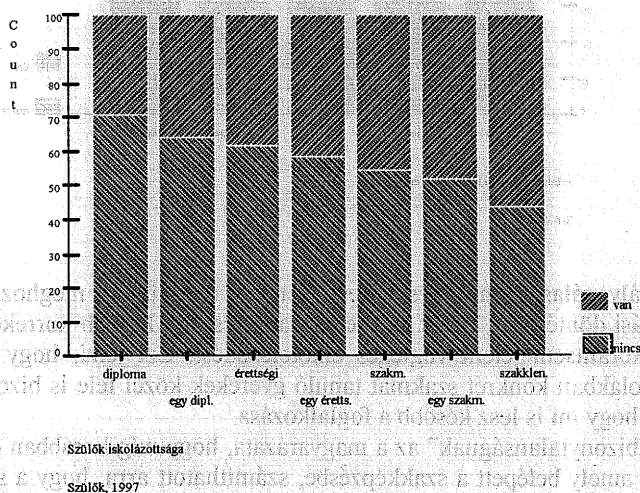
(Forrás: MKM, tanévnyitói statisztikai tájékoztatók)

Az iskolakínálat szempontjából a szakmunkásképzésben is jelentős változások mentek végbe. A szocialista nagyiparra épített szakképzési rendszerben és a teljes foglalkoztatással működő szocialista gazdaságban a szakképző iskolák hosszú évtizedeken keresztül állandó szakmasztruktúrával, és ezen belül szinte változatlan arányszámokkal biztosították a szakmunkások utánpótlását. Az 1990-es átalakulással, illetve a gyakorlati képző helyet és a végzősöknél biztos elhelyezkedési lehető-

séget kínáló nagyüzemek összeomlásával a szakképzési intézményrendszer helyzete és a korábbi szakmai képzési struktúra is bizonytalanra vált. A szakmunkásképző iskolák arra kényszerültek, hogy a szakmai struktúra átalakításával, valamint kevésbé gyakorlati képzésigényű formákkal (szakközépiskola, technikum) bővítsék szolgáltatásaikat.

Az iskolakínálatot (illetve a hagyományos iskolaszervezetet) leginkább átalakító reform kétségtelenül a *Nemzeti alaptanterv* (NAT) 1998 őszi történő bevezetése. Ez az általános iskola után eddig tovább nem tanulók és a szakképző iskolákban levők (egy-egy korosztály 73 %-a) számára hozza meg a legjelentősebb változásokat. Ezentúl ugyanis az ő esetükben két évvel meghosszabbodik az általános képzési kötelezettség (magasabb képzettséggel és idősebb korban léphetnek ki a munkaerőpiacra) és mind a szakközépiskolákban, mind pedig a szakmunkásképzőkben „elválílik” az általános és a szakmai tananyag egymástól, tehát a kétféle képzés ezután nem párhuzamosan folyik, hanem egymás után következik, amitől mind az általános, mind a szakmai ismeretek oktatásának nagyobb hatékonysága várható. A szakközépiskolákban csak az érettségi, a szakmunkásképzőkben pedig csak a tizedik osztály befejezése után kezdődhet el a szakmai oktatás, tehát mindkét iskolatípusban a jelenleginél magasabb általános műveltséggel kezdenek szakmát tanulni a diákok, amit már évek óta indokolnának az egyre bonyolultabbá váló szakmai ismeretek.

Van-e a gyerekek pályaelképzelése

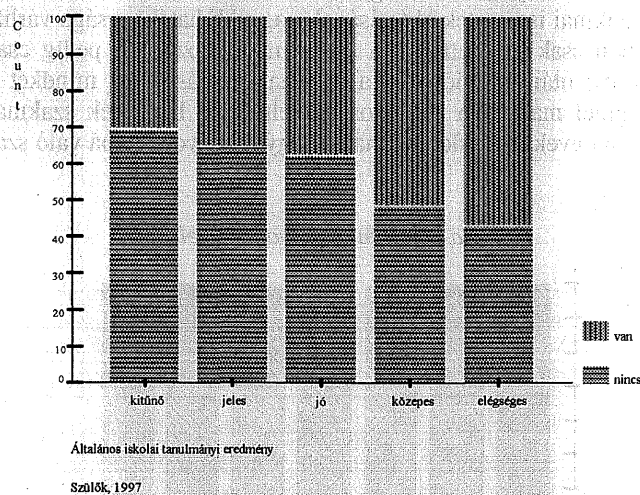


A két évvel meghosszabbított általános képzés igen jelentős pozitívuma az is, hogy a szakképzésbe bekerülők két év haladékot kapnak a pályaválasztásra. A pályaválasztás szempontjából mind a szülők, mind a gyerekek számára évek óta súlyos gondot jelent, hogy a középfokú továbbtanulási döntést 14 éves korban kell meghozni. Ebben az életkorban ugyanis a legtöbb gyerekek – legalábbis akinek nincs egészen korán megmutatkozó határozott tehetsége – sem kialakult érdeklődése, sem határozott elképzelése nincs a jövőjéről. Egy 1997-es empirikus szoci-

ológiai vizsgálat¹ során a középfokú iskolák elsős tanulóinak a szülei közül 59 % mondta azt, hogy gyerekének nincs határozott pályaelképzelése. Azt tapasztaltuk, hogy a pályaelképzelések bizonytalansága szorosan összefügg a szülők iskolázottságával: a leginkább azok a gyerekek engedhetik meg maguknak, hogy „ráérősen” döntsenek, akik gimnáziumban tanulnak tovább, és nem kényszerülnek rá a 14 éves kori szakmaválasztásra.

Eddig az volt a helyzet, hogy minél jobb tanuló volt valaki az általános iskolában, annál kevésbé volt rákényszerítve a korai pályaválasztási döntésre, és minél gyengébb eredményeket produkált egy gyerek az általános iskolában – tehát minél kevésbé volt valószínű, hogy egy ilyen súlyos döntést felelősen mérlegelni tud –, annál hamarabb elvárták tőle a határozott pályaelképzelést.

Van-e a gyerekek pályaelképzelése



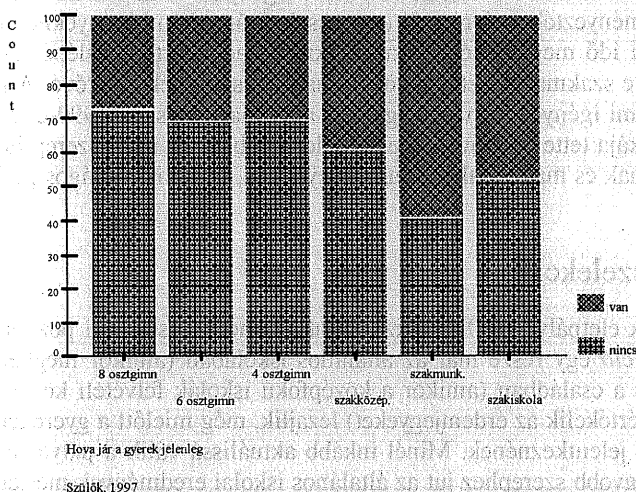
A korai pályaválasztásra kényszerített gyerekek (és szülei) meghozzák ugyan a továbbtanulási döntéseket, de ez az esetek nagy részben később korrekcióra szorul, tehát még korántsem jelent végleges elköteleződést. Ezt jelzi, hogy 1997-ben a szakmai iskolákban konkrét szakmát tanuló gyerekek közel fele is bizonytalan volt még abban, hogy mi is lesz később a foglalkozása.

Ennek a „bizonytalanságnak” az a magyarázata, hogy míg korábban egy-egy korosztály fele belépett a szakképzésbe, számíthatott arra, hogy a szakmunkásbizonyítvány biztos egzisztenciát jelent egészen a nyugdíjig, sőt, a szakmaválasztással lényegében az is eldőlt, hogy az elkövetkező évtizedben hány forintot lesz az órabére, a rendszerváltással ennek a biztos perspektívának vége szakadt. Az 1990-es évek közepére már a szakmunkásképzőt végzettek egyharmada nem tudott elhe-

¹ A tanulmány annak a kutatásnak az alapján készült, amelyet 1997-ben folytattuk az OKTK támogatásával, Andor Mihály vezetésével. A kérdőíves vizsgálat során egy országosan reprezentatív iskola-minta alapján 4356 olyan szülői kérdeztünk meg a pályaválasztásról, akiknek a gyerekei az 1997/98-as tanévben léptek be valamilyen középfokú iskolába.

lyezkedni, és az átalakuló gazdasági feltételek mellett az is tökéletesen kiszámíthatatlanná vált, hogy melyik településen milyen szakmával lehet majd éppen munkát találni. Lehet, hogy a jelenlegi szakmunkástanulóknak új szakmát kell tanulniuk, lehet, hogy érettségizniük is kell ahhoz, hogy munkát találjanak, és még az is nyitott kérdés, hogy alkalmazottak lesznek-e vagy önálló vállalkozók.

Van-e a gyerekek pályaelképzelése



Amikor 1997-ben a szülőktől azt kérdeztük, hogy véleményük szerint mikor elég érettek a gyerekek ahhoz, hogy középfokú iskolát válasszanak, a szülők többsége (63 %-a) válaszolta azt, hogy ehhez a gyerekek legalább 16 évesnek kell lennie. Még idősebb korban látják aktuálisnak a szülők a szakmaválasztást: 82 %-uk mondta azt, hogy ehhez be kell töltenie a gyerekeknek a 16. életévét. Amikor tehát az oktatásirányítás az 1998-as reformmal kötelezővé tette az általános képzés két évvel történő meghosszabbítását, nemcsak a gazdasági igényeknek – amelyek szerint egyre kevésbé van szükség alacsony képzettségű pályakezdőkre –, hanem a szülőknek is igyekezett megfelelni.

Az 1990-es évek „fejleménye” volt az is, hogy részben a szakképzés diszfunkciói részben pedig a foglalkoztatási struktúra átalakulása (az átképzés és a továbbképzés szüksége) megteremtette a keresletet az „oktatási vállalkozások”, s az iskolarendszerű képzést a piac igényeinek megfelelően, rugalmasan kiegészíteni képes képzési formák iránt. Az évtized közepén már áttekinthetetlenül elburjánzott az az átképzési-továbbképzési rendszer, amely részben az iskolákra támaszkodva, részben azoktól függetlenül, állami támogatással, vagy tisztán vállalkozási formában kínálta a legkülönbözőbb színvonalú és időtartamú továbbtanulási lehetőségeket a középfokról kikerülő gyerekeknek.

Ez egyrészt azt eredményezte, hogy jelenleg az egyetemi-főiskolai felvételi rostakon kihullott érettségizők is bőségesen válogathatnak a továbbtanulási lehetőségek között, s a szakmunkásképzőkből a munkaerőpiacon eladhatatlan szakmai képzett-

séggel kikerülőket szinten tanulhatnak valamilyen kelendőbb szakmát. Vagyis csökkent a középiskolai pályaválasztás jelentősége (amennyiben a döntés korrigálhatóvá vált), és időben is kitolódott a végleges szakma kiválasztása. Ez egyúttal azt is jelenti, hogy fokozatosan megszűnik a felsőfokon továbbtanulók azon privilégiuma, hogy csak érett fejjel, 18 éves korukban kell eldönteniük, milyen szakmát akarnak tanulni.

Az 1990-es években bekövetkezett oktatáspolitikai változások tehát egyrészt a középfokú iskolakínálat bővülését és a szülői igényekhez alkalmazkodó differenciálódását eredményezték, másrészt ugyancsak a társadalmi igényeknek megfelelően a tanulmányi idő megnövelésével a munkaerőpiacra történő kilépés és a pályaválasztás, illetve szakmaválasztás későbbre halasztását tették lehetővé. A gyorsan változó társadalmi igényekhez való rugalmas alkalmazkodást az 1990-es évek liberális oktatáspolitikája tette lehetővé, amelyben legalább olyan nagy szerep jutott az iskolafenntartóknak és maguknak az intézményeknek, mint az országos politika irányítóinak.

Felvételi szelekció

A gyerekek életpályáját, illetve az általuk elérhető társadalmi pozíciókat meghatározó *szelekció* egy része már az általános iskolában (amikor megkapják a bizonyítványt) és a családban (amikor a középfokú iskolák felvételi követelményeinek ismeretében értékelik az érdemjegyeket) lezajlik, még mielőtt a gyerekek a középfokú iskolákba jelentkeznenek. Minél inkább aktuálisá válik a pályaválasztási döntés, annál nagyobb szerephez jut az általános iskolai eredmények mérlegelése. Mivel a középfokú iskolák a belépésnél figyelembe veszik az általános iskolai tanulmányi eredményeket, a tájékozottabb szülők és gyerekek pontosan tudják, hogy milyen bizonyítvánnyal milyen középfokú iskolába érdemes jelentkezni.

1997-es vizsgálatunk adataiból az olvasható ki, hogy ez az „előzetes szelekció” – amelyben az általános iskolák tanulást „serkentő” tájékoztatásának és a középfokú iskolák propaganda-tevékenységének is jelentős szerep jut – igen hatékonyan működik, a jelentkezők általános iskolai tanulmányi eredményei szinte tökéletesen illeszkednek a hierarchikusan épülő középfokú iskolarendszerhez: a kitünők és jeles tanulók többsége gimnáziumba, a jó rendű tanulók többsége szakközépiskolába, a közepes tanulók fele ugyancsak szakközépiskolába, a másik fele pedig szakmunkásképzőbe, s az elégséges rendű tanulók többsége szakmunkásképzőbe jelentkezik. Speciális szakiskolába alig jelentkezik valaki, ide kényszerűségből kerülnek azok a gyerekek, akiket a szakközépiskolákból és a szakmunkásképzőkből elutasítanak.

A döntést megelőző precíz mérlegelést jelzi, hogy a különböző iskolatípusokba felvett gyerekek általános iskolai tanulmányi eredményei szinte tökéletesen megegyeznek azoknak a tanulmányi eredményeivel, akik első helyre oda jelentkeztek.

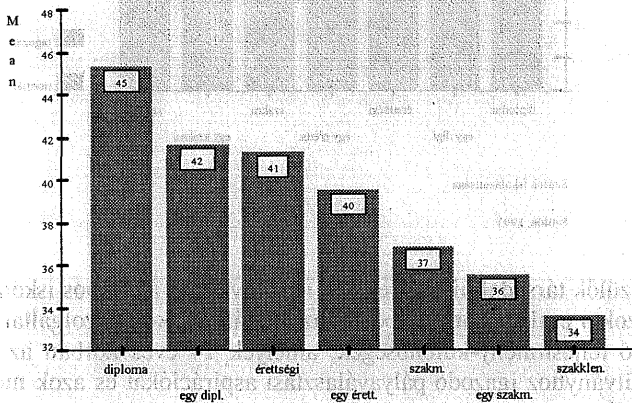
Általános iskolai tanulmányi eredmények átlaga

	Hova jelentkezett elsősre	Hova jár jelenleg
8 osztályos gimnázium	4,7	4,7
6 osztályos gimnázium	4,6	4,7
4 osztályos gimnázium	4,4	4,4
Szakközépiskola	3,9	4,0
Szaktanulmányi képző	3,1	3,2
Szakiskola	3,3	3,2

(Szülők, 1997)

A pályaválasztás sikeréről szóló adatokból az olvasható ki, hogy kényszerpályával jelenleg lényegében csak a gyenge tanulóknak kell számolniuk. A gimnáziumba és a szakközépiskolába jelentkezőket felveszik abba az iskolatípusba, ahova jelentkeztek, csak legfeljebb egy másik iskolába. Kényszerpályára kerül viszont a jelenlegi szaktanulmányi képző egynegyede – akik eredetileg szakközépiskolába szerettek volna menni –, és a speciális szakiskolások háromnegyede (akik eredetileg szakközépiskolába vagy szaktanulmányi képzőbe készültek).

Az általános iskolai teljesítményhez igazodó pályaválasztási aspirációk és az ennek alapján működő felvételi szelekció akár egy tökéletesen működő rendszer ismérve is lehetne, ha nem lenne bizonyítható, hogy az általános iskolai érdemjegyeket a szülők iskolázottsága legalább olyan mértékben befolyásolja, mint a gyerekek képességei. Vagyis az általános iskolai érdemjegyeken alapuló felvételi szelekció nem elhanyagolható szépséghibája, hogy egy olyan teljesítményt kifejező „objektívnek” mutatkozó mérőeszközt alkalmaz, amely illeszkedik a gyerekek szüleinek társadalmi státusához.

Általános iskolai tanulmányi eredmény

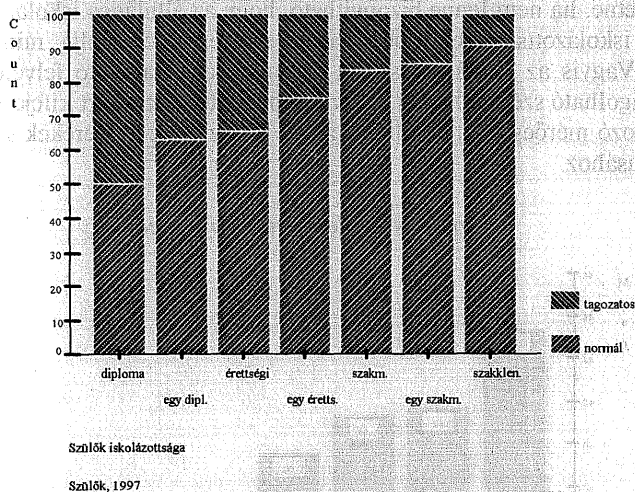
Szülők iskolázottsága

Szülők, 1997

A szülők társadalmi státusával összefüggő teljesítménykülönbségeket a települési adottságokkal összefüggők is kiegészítik. Miután az oktatásfinanszírozás részben a települési adottságoktól – például a helyi adók mértéke – függ, a települések közötti különbségek egyre inkább meghatározzák az általános iskolák szolgáltatásainak minőségét. Ebből következően a középfokú pályaválasztás sem független attól, hogy ki, hol, milyen általános iskolába járt.

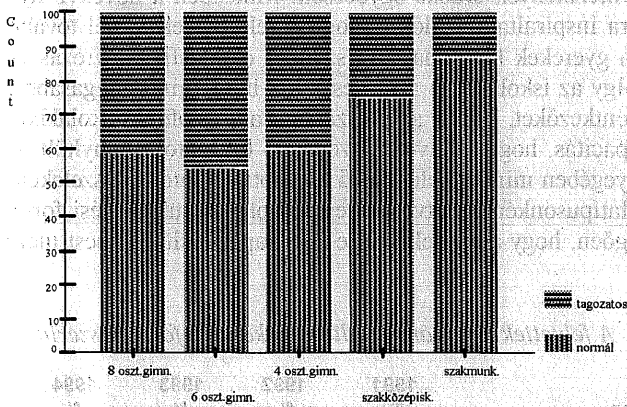
Vitathatatlan az oktatáspolitikai felelőssége abban, hogy az iskolák szolgáltatásának színvonalát illetően az 1990-es években nemcsak a középfokú iskolarendszerben, hanem már az általános iskolák szintjén is határozott differenciálódásnak lehettünk tanúi. Ez megteremtette a lehetőséget arra, hogy a szülők iskolázottsága, foglalkozása és anyagi helyzete mentén növekvő társadalmi különbségek már általános iskolás korban „átváltódjanak” a gyerekek teljesítménykülönbségeire. Minél magasabban iskolázottak a szülők, annál valószínűbb, hogy a gyerek jó színvonalú általános iskolába kerül, valamilyen tagozatos osztályban tanul, sőt, mindemellett még különórákra is jár. Ezek a gyerekek aztán az átlagnál gyakrabban jelentkeznek valamilyen gimnáziumba, ahova az átlagnál gyakrabban fel is veszik őket.

Milyen osztályba járt általánosban



Vagyis a szülők társadalmi helyzetéhez igazodva már általános iskolás korban kialakulnak azok a családi környezetből és az általános iskolai szolgáltatás minőségéből származó teljesítmény-különbségek, amelyek 14 éves korban az általános iskolai bizonyítványhoz igazodó pályaválasztási aspirációkat és azok megvalósulását meghatározzák.

Milyen osztályba járt általánosban



Hova jár a gyerek jelenleg

Szülők, 1997

A pályaválasztás során az elképzelések a felvételi eljárások segítségével kerülnek összhangba az iskolakínálattal. Ugy is fogalmazhatnánk, hogy a felvételi szelekció hivatott arra, hogy összehangolja a lehetőségekkel a pályaválasztási döntés során még nem korrigált vágyakat.

Az 1990-es években a középfokú felvételi szelekciót sem az országos, sem a helyi oktatásirányítás nem befolyásolta. A felvételi szelekció kérdésében „semlegesnek” mutatózó oktatáspolitikát egyrészt az intézményi autonómia tiszteletben tartása indokolta, másrészt a gyerekszámhoz alkalmazkodó finanszírozás tette lehetővé, amely „beavatkozás” nélkül is biztosította, hogy az intézményi szelekció alkalmazkodjon a szolgáltatásaik iránt megnyilvánuló kereslethez. 1996-os kutatásunk² során azt tapasztaltuk, hogy ebben a tekintetben az iskolák igazgatói elégedettek voltak az oktatáspolitikával.

A középfokú iskolák szelekciós politikáját főként három tényező befolyásolta: az iskola szolgáltatásai (képzési formák, szakmák stb.), a jelentkezők száma és az oktatásfinanszírozás módja. Ennek a három tényezőnek az együttes hatásából alakultak ki az intézmények szelekciós elvei, illetve azok a felvételi eljárások, amelyek ezekre épültek. Ez lényegében azt jelenti, hogy hiába ambicionálna egy-egy tantesztület, hogy szigorú felvételi szelekcióval válogassa ki az iskola leendő tanulóit, ha kevés a jelentkező, mert az iskola szolgáltatásai iránt nincs elég kereslet, vagy mert a demográfiai hullámvölgynek köszönhetően általában kevés gyerek végez az általános iskolákban. Ilyen esetekben az iskola nem támaszthat szigorú felvételi követelményeket, mert a fejkvótás finanszírozási rendszer arra sarkallja, hogy minél több gyereket vegyen fel, hiszen ettől függ az esedékes támogatás mértéke.

² A középiskolák felvételi szelekciójáról 304 iskolaigazgató megkérdezésével 1996-ban folytattunk kutatást az Oktatáskutató Intézetben.

Az 1990-es évek második felében az a „ritka szerencsés” helyzet állt elő, hogy a szülők és az intézmények érdeke egybeesett. Miközben a növekvő ifjúsági munkanélküliség arra inspirálta a szülőket, hogy igyekezzenek minél tovább iskoláztatni gyerekeiket, a gyerekek létszáma után számolt oktatásfinanszírozás és a demográfiai hullámvölgy az iskolákat is arra készítette, hogy minél magasabb arányban vegyék fel a jelentkezőket. Ebben az időszakban a középfokú iskolákban olyan bőséges volt a kapacitás, hogy a felvételi szelekció fokozatosan enyhült, és valamilyen iskolában lényegében minden jelentkező továbbtanulhatott. A szelekció szigorúsága azonban iskolatípusonként, illetve egy-egy iskolán belül képzési formánként is eltért, attól függően, hogy a rendelkezésre álló kapacitáshoz képest mennyi volt a jelentkező.

A felvettek arányának változása képzési formák szerint

Iskolatípus	1991	1992	1993	1994	1995
	%	%	%	%	%
Szerkezetváltó gimnázium	63,96	66,41	64,99	65,71	65,26
Gimnázium	70,29	72,36	73,71	71,06	74,08
Szakközépiskola	70,74	71,39	72,29	73,46	74,33
Szakmunkásképző	84,94	85,90	85,76	88,82	86,70
Összesen	72,88	74,25	74,21	75,05	75,13

(Igazgatók, 1996)

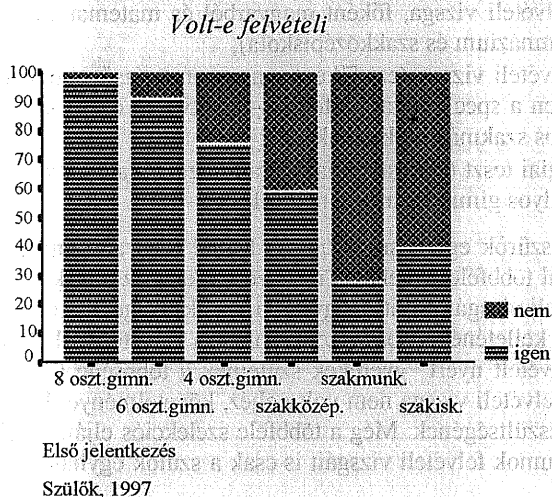
A felvételik alkalmazásának leggyakoribb indoklása az, hogy ha túljelentkezés van egy iskolába (vagy egy osztályba), ott válogatni kell. A válogatás csupán az általános iskolai bizonyítványok alapján is történhetne, de ezzel az eszközzel két okból sem elégszenek meg a középfokú iskolák. Az elit iskolák főképpen azért, mert túlságosan sok gyerek jelentkezik nagyon jó általános iskolai bizonyítvánnyal, és közülük is válogatni kell. Ugyanakkor szinte valamennyi középfokú iskolában jellemző, hogy a pedagógusok nem bíznak eléggé általános iskolai kollegáik ítéleteiben, mert azt tapasztalják, hogy nagy különbségek vannak az általános iskolák osztályzatainak a valóságos értéke között. Ilyenkor a felvételi vizsgákkal lényegében az általános iskolai érdemjegyeket kontrollálják.

A felvételi vizsgákat mindezen túl az iskolák tradíciói (nem szívesen mond le a felvételi szervezéséről egy olyan iskola, amelyikbe éveken keresztül csak szelekcióval lehetett bejutni, még akkor sem, ha jelentősen csökkent a jelentkezők száma), valamint az iskolák népszerűségét és vonzerejét hirdetni hivatott propagandamunka – amikor az iskola azzal próbálja meggyőzni a közvéleményt arról, hogy érdemes oda jelentkezni, hogy felvételihez köti a bejutást – is szaporítja.

Ez az intézményi „szelekciós politika” oda vezetett, hogy az 1990-es évek közepén a felvételi vizsgáknak „nagyobb volt a füstje, mint a lángja”, vagyis sokkal több iskola szervezett felvételi vizsgát, mint ahány helyen a jelentkezők és a képzési helyek számának eltérése alapján valóban szükség volt felvételi szelekcióra. Találkozunk például olyan iskolákkal, ahova a felvételi vizsga után lényegében minden jelentkező bejutott, és olyannal is, amelyik „külön osztályt” (a tagozatos gimnázium „sima osztályt”, a szakmunkásképző speciális szakiskolai osztályt stb.) indított azoknak a jelentkezőknek, akik kihullottak a felvételi rostán.

Miután az iskolák szabadon választhatták meg a felvételi eljárásokat, azt tapasztaltuk, hogy ezek rendkívül rugalmasak, a jelentkezők számának a függvényében iskolánként is, és egy-egy iskolán belül oktatási formánként is szinte évről évre változnak. A „vegyes” típusú (többféle képzési formát nyújtó) intézményekben a felvételi eljárás képzési típusonként különbözik (például másfajta eljárást alkalmaznak a szerkezetváltó gimnáziumi, mint a hagyományos gimnáziumi osztályokban), de előfordul, hogy egy-egy képzési típuson belül osztályonként, illetve szakmánként is eltér a felvételi követelmény (például a tagozatos és a nem tagozatos osztályokba, a divatos vagy kevésbé divatos szakmákra stb.).

1997-es adataink szerint az első osztályos tanulók 60 %-a felvételizett. Majdnem minden gyerek felvételivel került be a szerkezetváltó gimnáziumokba, és ugyancsak felvételi vizsgán keresztül lehetett bejutni a hagyományos gimnáziumok többségébe.



A szakközépiskoláknak a felvételik során már jóval kevésbé van lehetőségük a szelekcióra, mint a gimnáziumoknak. A szelekciós elvek itt lényegében az oktatott szakmák függvényében alakulnak. A magas presztízsű, divatos szakmákat – idegenforgalom, vendéglátás, közgazdaságtan, informatika stb. – oktató intézmények, ahol sokszoros a túljelentkezés, a jelentkezők közül a legjobbakat válogatják ki. Ezek az iskolák figyelembe veszik az általános iskolai bizonyítványt, és ezen felül általában írásbeli vizsgát is tartanak. Az alacsonyabb presztízsű szakmákat oktató szakközépiskolák viszont a legrosszabb gyerekeket „válogatják le”. Ezek az iskolák a legtöbbször csupán az általános iskolai érdemjegyek alapján szelektálnak.

A szakmunkásképzők többségébe olyan kevesen jelentkeznek, hogy az iskolák nemcsak hogy fel tudják venni a jelentkezőket, de általában még ezen felül is marad üres férőhelyük. A jelentkezők alacsony száma miatt többségük lényegében semmiféle felvételi szelekciós eljárást sem alkalmaz, legfeljebb az általános iskolai tanulmányi eredmények alapján megpróbálja azokat a gyerekeket kiszűrni, akik feltehetőleg még egy szakma megtanulására sem képesek.

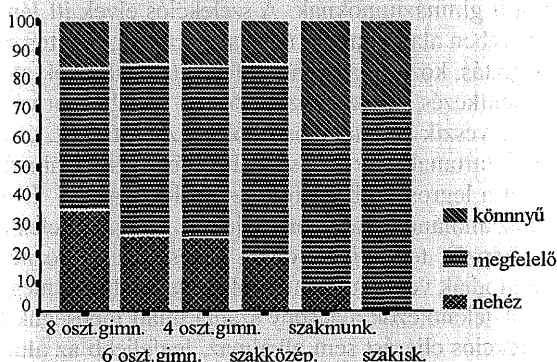
A szakmunkásképzők legtöbb szakmájára manapság tehát szinte bárki felvételt nyerhet. Az egyetlen komoly akadályt a gyakorlóléhelyek hiánya jelenti. A felvételi

kérelmet csak azokban az esetekben utasítják el, ha az iskolának nincs elég tanműhelyi férőhelye, és a gyerek sem tud gyakorlóhelyet „hozni”. Mivel a tercier ágazathoz és a szolgáltatóiparhoz tartozó „divatos” szakmák esetében a gyakorlóhelyet a szülőknek igen gyakran borsos árért szabályosan meg kell vásárolniuk a kisvállalkozóktól, ha a szülők szegények, a gyerekek nincs esélye arra, hogy ilyen szakmát tanuljon. A felvételi módszerek közül a középfokú iskolák az alábbiakat alkalmazzák:

- egészségügyi alkalmasság megítélése (ezt főként a szakiskolák és a kevésbé népszerű szakmunkásképzők alkalmazzák);
- általános iskolai érdemjegyek (ezt főként az alacsony presztízsű szakmunkásképzőkben, egyes szakközépiscolákban és néhány kisvárosi gimnázium „sima” osztályaiban alkalmazzák önálló felvételi szűrőként);
- írásbeli felvételi vizsga, főként magyarból és matematikából (ezt alkalmazza a legtöbb gimnázium és szakközépiscola);
- szóbeli felvételi vizsga (ezt főként magas presztízsű gimnáziumok alkalmazzák – különösen a speciális tagozatokon –, illetve az olyan szakközépiscolák, amelyek divatos szakmákat oktatnak);
- pszichológiai teszt (ezek alkalmazására a leggyakrabban a szerkezetváltó, hat- és nyolcosztályos gimnáziumokban kerül sor).

A felvételi szűrők egymásra épülnek. Minél több a jelentkező az adott oktatási formára, annál többféle szelekciós módszert alkalmaz az iskola. Miután több iskola szervez felvételi vizsgát, mint ahogy ezt a szelekció igénye indokolná, a gyerekek és a szülők is a kellenél jobban szoronganak a felvételitől. Ezt igazolja, hogy az 1997-ben „felvételt nyert” gyerekek szüleinek a többsége (75 %) utólag úgy ítélte meg, hogy a felvételi vizsga nem volt nehéz, követelményei lényegében megfeleltek a gyerek felkészültségének. Még a többféle szelekciós eljárást alkalmazó szerkezetváltó gimnáziumok felvételi vizsgáit is csak a szülők egyharmada ítélte kifejezetten „nehéznek”.

Véleménye a felvételiiről



Első jelentkezés

Szülők, 1997

Miután a felvételi vizsgák jelenleg arra is szolgálnak, hogy az iskolán belüli szelekciót lehetővé tegyék, számos iskolában előfordul, hogy fölveszik ugyan a gyereket, de nem arra a képzési formára vagy abba az osztályba, ahova jelentkezett. Az iskolán belüli „átirányítás” módszerét lényegében minden olyan intézmény alkalmazza, amely eltérő típusú oktatási szolgáltatásokat nyújt, illetve amelyek egy-egy szolgáltatási típuson belül eltérő képzési formákat kínál. Az átírányítás mindig a keresettebb, illetve népszerűbb képzési formákról a kevésbé népszerűek felé történik (a tagozatos osztályból a nem tagozatosba, a kéttannyelvűből a normálba, a szerkezetváltóból a hagyományos szerkezetűbe stb.).

A szakképző iskolákban alkalmazott átírányítás leggyakoribb formája az, hogy a gyereket az általa megjelölt szakmáról iskolán belül egy olyan másikra – kevésbé divatosra vagy keresettre – irányítják át, amelynek a választása eredetileg meg sem fordult a fejében. Ez az eljárás egyrészt azért veszélyes, mert a gyerekek egy része olyan szakmát kénytelen tanulni, amely nem érdekli, másrészt pedig lehetőséget nyújt az iskoláknak arra, hogy olyan szakmák esetében is fenntartsák, illetve folytassák a szakképzést, amelyekre lényegében nincs kereslet, sem a szülők és a gyerekek körében, sem pedig a munkaerőpiacon. Miután a pályaválasztás időszakában a szülők számára az a legfontosabb kérdés, hogy gyerekeik középiskolai elhelyezését megoldják, igen gyakori, hogy olyan kompromisszumokba is belemennek, amelyek később reménytelenné teszik gyerekeik elhelyezkedését.

A belső átírányítás rendszere igen jelentős szerepet tölt be a „vegyes” típusú, azonos szakmákban is többféle képzési formát kínáló szakképző iskolákban. Előfordul, hogy a gyerek szakközépiskolai osztályba jelentkezik, de mivel nem elég jó az általános iskolai bizonyítványa, már a felvételtkor átírányítják szakmunkásképzős osztályba. Az sem ritka, hogy felveszik szakközépiskolásnak, de kiderül, hogy nem tudja teljesíteni a követelményeket, s fél év vagy egy év után szakmunkásképzőként folytathatja a tanulmányait. Mivel az iskolák egy része kiegészítő szakközépiskolai képzést is folytat, az is jellemző, hogy a szakmunkásbizonyítvány megszerzése után a gyerek ismét módosíthatja az elképzeléseit, és szakközépiskolai érettségit szerezhet. Ezeknek a „vegyes” profilú szakképző iskoláknak tehát az az előnyük, hogy a gyerekeknek nem kell iskolát változtatnia, egy iskolán belül is lehetséges a korrekció, akár többször is a képzés során.

Az 1998 őszi bevezetésre kerülő oktatási reform feltehetően ugyanebbe az irányba fejleszti tovább a középfokú iskolák szelekciós gyakorlatát. Az általános képzési idő tíz évre történő meghosszabbításától nemcsak az várható, hogy a gyerekek 16 éves korukban tájékozottabban, érettebben és megfontoltabban választanak pályát – például érdeklődésük is nagyobb szerepet kaphat a pályaválasztásnál –, hanem az is, hogy a szakképző iskolák kilencedik-tizedik osztályaiban eltöltött idő lehetőséget nyújt arra, hogy a pedagógusok a gyerekeket alaposabban megismerve dönhessenek arról, hogy kinek milyen képzési formát és szakmát ajánlanak.

A társadalmi és oktatáspolitikai változásoknak köszönhetően tehát az 1990-es években a középiskolai felvételi szelekció is átalakult. Az elvileg oktatási esélyegyenlőséget deklaráló oktatáspolitikának nem sikerült csökkentenie a családból hozott esélykülönbségek és a települések közötti különbségek általános iskolai teljesítményre gyakorolt hatását, sőt, az utóbbiak mérhetően növekedtek. Ugyanakkor a középfokú iskolakínálat bősége és az oktatásfinanszírozás módja lehetővé tette, hogy középfokon minden olyan gyerek továbbtanuljon, aki az általános iskolát elvé-

gezte. Az oktatásirányítás direkt módon nem avatkozott bele az iskolák szelekciós gyakorlatába, aminek következtében nem csökkent a felvételik gyakorisága, de minden iskolatípusban enyhült a szelekció szigorúsága. A szelekció mértékét változtatlanul az adott képzési típus presztízse szabja meg. A többféle képzési formát egyesítő iskolákban pedig az a jellemző, hogy a felvételi szelekció funkcióját fokozatosan az iskolán belüli szelekció, illetve a képzés ideje alatt kínálkozó korrekciós lehetőségek veszik át.

LISKÓ ILONA

Az Iskolakultúra
című folyóirat
1998/10. számának
tartalomjegyzékéből

Tanulmány

Nagy József: A kognitív képességek rendszere és fejlődése

Liskó Ilona: A pályaválasztás folyamata

Síklaki István: A tanári dominancia buktatói

N. Kollár Katalin: Kognitív disszonancia és az elégtelen jutalom pszichológiája

Zétényi Ágnes: A hatékony tanár

Nyári Katalin: A pedagógusok szerepe a drogfogyasztás megelőzésében

Angyal István: Drogmegelőzés a Magyar Honvédség sorállományában

Szilágyi Zoltán: Csapatpszichológusok a Magyar Honvédségben

Sásik László: A Magyar Honvédség mentálhigiénés helyzete

Rusznayk József: A sorállomány körében végzett mentálhigiénés tevékenység

Szemle

Angyal István: Emberközpontú szervezeti kapcsolatok

Bögre Zsuzsa: Értékrendtől normarendig

Szeparátum

Sebők Zoltán: Lenin és a dadaizmus

PÁLYATANÁCSADÁS A MUNKAERŐPIACON

KÜLÖNBŐZŐ ELKÉPZELÉSEK VANNAK ARRA, hogy mi a dolga a pszichológusnak a munkanélküliség kezelésében. Elméletileg, a legáltalánosabb megfogalmazásban a munkanélküliség három specifikus feladatot jelent a pszichológusok számára¹: fel kell térképezni a munkanélküliség hatásait; fel kell deríteni melyek azok a tényezők amelyek befolyásolják ezt a hatást; meg vizsgálni a pszichológiai „kép” és az álláskeresésben elért siker közötti összefüggéseket.

A mindennapi gyakorlatban viszont az egyén szintjén jelentkező konkrét kérdéseket kell megoldani. Vannak, akik a munkanélküliség kezelésében a *prevenció* fontosságát hangsúlyozzák. Szerintük a pszichológus feladata az, hogy a pályaeorientációban és a pályaválasztásban segítséget nyújtson a fiataloknak. A jól előkészített pályaválasztás a legtöbb esetben segít elkerülni a tartós munkanélküliséget, hiszen aki így választ, az olyan foglalkozást keres és talál, amelyet szívesen végez, ami megfelel egész személyiségének, és amire piaci kereslet is van. Mások a tartós munkanélküliség hatásainak feldolgozásában vélik fontosnak a pszichológus közreműködését. A munkanélküliség állapota betegségekre hajlamosít, ezért a pszichiátriai diagnosztikai rendszerek rizikótényezőként tartják számon, tehát indokolt valamiféle kezelést nyújtani azoknak, akik ebben szenvednek. Egy harmadik álláspont szerint az egészséges, „normális” emberek megoldják maguk a munkába állás problémáját, csak a hátrányos helyzetűeknek vagy az egészségileg károsodott személyeknek van szükségük pszichológusra. Több országban speciális munkaügyi intézmények léteznek, ahol a foglalkozási rehabilitációs tevékenységekben közreműködnek a pszichológusok.

A munkanélküliség kezelésében dolgozó pszichológus tevékenységének általános célja kliensét abban segíteni, hogy munkába álljon. Az utóbbi ötven évben alakultak ki azok a specifikus módszerek és eljárások, amelyeket a munkaügyben dolgozó pszichológus használ. Elsősorban a pszichológiai munka- és pályatanácsadás az a módszer, amely abban segít, hogy valaki személyiségének és a munkaerőpiacnak megfelelő foglalkozást találjon. A motiváló, aktiváló csoportos foglalkozások, piaci nevéükön motivációs tréningek azt a célt szolgálják, hogy a tartós munkanélküliség hatásaitól érintett személyek az érzelmi hullámvölgyből kimozduljanak, és újra képessé váljanak erőfeszítést tenni, helyzetük megoldásán munkálkodni.

A munkába állás területén a klasszikus munkapszichológiának vannak más lehetőségei is. Ilyen módszer az alkalmassági- és a szűrővizsgálat. Ezek az eljárások nem közvetlenül a munkát keresőket támogatják, hanem a vállalatok vagy képzési intézmények számára próbálják kiválasztani a jelentkezők közül a legmegfelelőbbeket.

¹ Mitchell, C. – Flynn L. „The Psychological Effects of Unemployment” Training Commission, 1988.

Az, hogy a pszichológia által kínált lehetőségek közül a pszichológus melyiket fogja alkalmazni, attól függ, hogy milyen kultúrában, milyen szervezetben és kinek a megbízásából foglalkozik a munkanélküliekkel. Lássunk néhány példát:

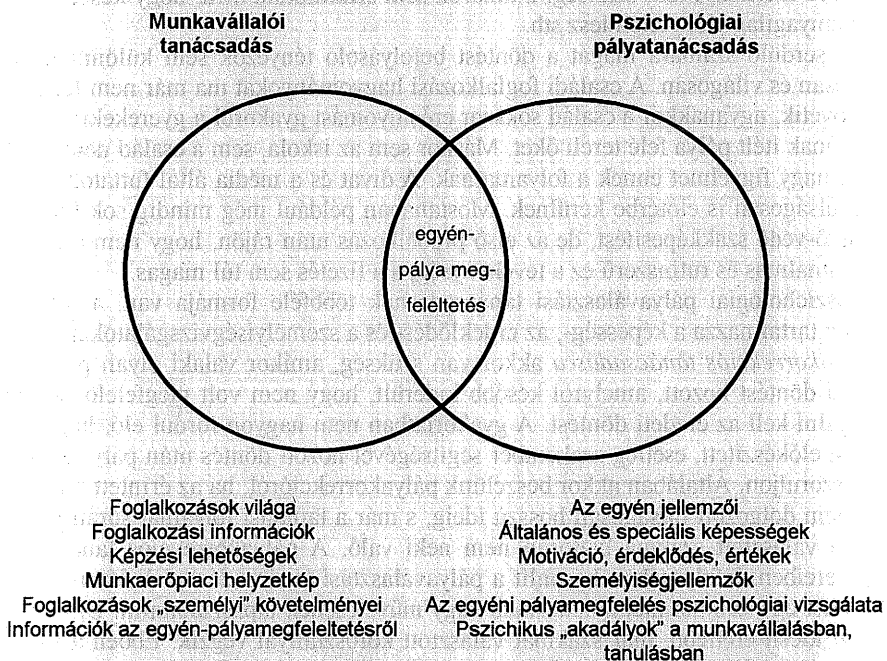
- *Egy nagyvállalat be akarja zárni egyik veszteséges részlegét. Több mint ötven embert fognak elbocsátani, bár az új marketing osztályon vannak még betöltetlen állások. A helyzet több pszichológusi feladatot is kínál. Az egyik a létszámleépítést részben megelőző, részben kísérő csoportos pályamódosítási tanácsadás lenne. Itt ki lehet dolgozni az egyéni megoldásokat, tágitani lehet a munkaerőpiacra, a lehetőségekre vonatkozó ismeretek körét stb. Ebben a folyamatban az is kiderül, hogy kik azok, akik vállalják a továbbtanulást, és milyen szintű tanulmányokra vállalkoznak. Akik szívesen jelentkeznének képzésre, hogy a vállalat más részlegein tovább dolgozzanak, azok számára pszichológiai teszvizsgálatokkal kiegészített pályatervezés javasolt, amelynek során megfogalmazódik, hogy a jelentkező valóban alkalmas-e az illető képzésre, pályára, vagy csak a szükség szülte kényszerű helyzetben vállalkozott valamire, ami meghaladja képességeit, teherbírását.*
- *Egy hátrányos helyzetűeket segítő alapítvány képzéseket szervez alacsony végzettségű kliensei számára. A támogatottak várják a képzések indítását, de nem tudják, mire szeretnének jelentkezni. Az alapítvány nem tud képzést szervezni, mert bár számos ügyfelük van, az utolsó percben mindig kiderül, hogy adott szakmára túl kevés a jelentkező. A pszichológiai feladat itt pályatanácsadás jellegű. A klienseknek nincs határozott elképzelésük arról, hogy mit válasszanak, nem tudják, mit szeretnének, és az ajánlatok inkább elbizonytalanítják, mintsem serkentik őket. A csoportos pályatanácsadás sokat javíthat a helyzeten.*
- *Egy Munkaügyi Központban két közvetítői állás is ürtül. A kirendeltség-vezető úgy határozott, hogy a regisztrált felsőfokú végzettségű munkanélküliek közül fog munkatársakat felvenni. Igen ám, de legalább tíz ilyen ember van. Melyik kettőt vegye fel? Itt a kiválasztás vagy szelekció az, amiben a pszichológus segíthet.*
- *Jóska 22 éves, szakközépiskolát végzett, foglalkozása mozdonyvezető. Nem is akar mozdonyon dolgozni, édesanyja kívánságára tanulta ezt a szakmát. A munkaügyi központ anyagi támogatásával testőri kiképzést is szerzett, de hamar rájött, hogy ezt sem neki találták ki. Most, mivel legjobb barátja főiskolára akar felvételezni, azon gondolkodik, hogy ez talán számára is megfelelne. A pszichológus itt a reális pályaterv kidolgozásában segíthet, de a bizonytalanságnak, az érdeklődés gyenge strukturálódásának és a befolyásolhatóságnak valószínűleg Jóska személyiségfejlődésében van a titka, tehát ezzel is foglalkozni kell a probléma teljes és tartós megoldásához.*

A munkaügyben dolgozó pszichológusok feladata a legáltalánosabb megfogalmazásban a munkába állás támogatását jelenti, többnyire a tanácsadás különböző típusainak segítségével. Ezek a tevékenységek közvetlenül a munkanélkülit segítik, az ő személyes problémájával foglalkoznak. A fiatal, pályakezdő ügyfelek esetében nem ritka az sem, hogy az elmaradt valódi pályaválasztási tanácsadást kell pótolni.

Mivel a tanácsadást munkaügyi területen alapvető pszichológiai módszernek tekintjük, elkerülhetetlennek tűnik egy kis magyarázkodás arról, hogy mit is nyújt az,

aki *tanácsot ad*. Nem túlságosan szerencsés ez a kifejezés ebben az összefüggésben, de a magyar nyelvben nincs erre más szavunk. Az angol nyelv jól elkülöníti egymástól a különböző szintű, tanácsadás típusú tevékenységeket. Angolul „*advisor*”-nak nevezik azt aki valóban tanácsot ad, például a befektetési tanácsadót. A bonyolultabb folyamatoknak külön nevük van: a „*guidance*” az orientálást, vagyis a tájékozódás elősegítését jelenti, az iskolában folyó pályaválasztási tanácsadást is így nevezik. A „*counselling*” pedig annak az együttműködésnek a neve, amelynek során a kliens és tanácsadója megoldásokat dolgoznak ki, amelyekben értékesítik a kliens erőforrásait. Ilyen a pszichológus által végzett pálya- és munkatanácsadás, nevelési tanácsadás stb. Vagyis a pszichológus tanácsadó segít tisztázni egy helyzetet, meghozni egy döntést vagy támogat egy érzelmi krízis megoldásában, de klaszikus értelemben vett tanácsot csak ritkán ad.

A munkaerőpiacon a tanácsadás két szintjét különböztetjük meg. Egyik a munkavállalói tanácsadás, a másik a pszichológiai pályatanácsadás. Munkaügyi szervezeteken belül mindkét folyamat a munkába állást segíti a maga specifikus módszereivel. Az alábbi ábra a két szakterület közti különbségeket és a közös elemeket szemlélteti. Látható, hogy a tanácsadó tevékenysége a foglalkozások, képzések és a munkaerőpiac összetevőire vonatkozó információkkal telített. Ezzel szemben a pszichológus mélyebben foglalkozik az egyénnel, a pszichés akadályok legyőzésével, motiválással, a személyes erőforrások felhasználásával.



Az alábbiakban azokat a pszichológiai tevékenységeket mutatjuk be, amelyek a munkába állással kapcsolatosak, akár közvetlenül a munkanélkülit, akár a munkáltatót vagy a munkában állókat támogatják. Ezek egy része *hangsúlyozottan preventív jellegű, amelyek segítségével a munkanélkülivé válás többé-kevésbé elkerülhe-*

tó, vagyis általában nem munkanélküliekkel, hanem pályájuk kezdetén állókkal, diákokkal vagy elbocsátás előtt álló alkalmazottakkal végzik. Ezekben az esetekben még kell számolni a munkanélküliség átéléséből eredő hatásokkal. Más tevékenységformák esetében a munkanélküliség hatásainak ellensúlyozására, kezelésére esik a hangsúly. A felsorolt tevékenységek csoportban is végezhető, de a bonyolultabbak megoldásához egyéni foglalkozásra van szükség.

A *pályaorientáció* olyan folyamat, amely a tájékozódást segíti a foglalkozások világában. Általában szakmával nem rendelkező személyek számára ajánlott. A pályaorientáció folyamatában az egyén újabb információkat szerez a foglalkozásokról, a munkaerőpiaci lehetőségekről, s önismeretét is bővíti. A pályaorientáció során nem feltétlenül születik döntés, a hangsúly itt az információszerzésen és a felkészülésen van. A pályaorientációt nem feltétlenül pszichológus végzi – ez elsősorban tanácsadói feladat –, így végezhetik erre felkészült tanárok is.

Pályaválasztási tanácsadásra akkor van szükség, amikor először hoz valaki döntést arról, „mi legyek ha nagy leszek”. Régebben sem volt ez könnyű feladat, de manapság, a gyors változások és a tág lehetőségek korában a pályaválasztás sokak számára az élet egyik legnehezebb döntési helyzete. Nemcsak azért nehéz, mert az egész életre hatással lehet, hanem azért is, mert a döntés következményei nem láthatók világosan. Például azok, akik ezelőtt huszonöt évvel a mérnöki szakmát választották, nem számítottak arra, hogy pályájuk derekán váltaniuk kell, mert jóval kevesebb mérnökre lesz szükség; a tanárok sem számítottak arra, hogy később ez a pálya anyagilag előnytelen lesz stb.

Egy serdülő számára magát a döntést befolyásoló tényezők sem különülnek el tudatosan és világosan. A családi foglalkozási hagyományokat ma már nem feltétlenül követik, ugyanakkor a család sokszor erős nyomást gyakorol a gyerekekre, bizonyos jónak ítélt pálya felé tereli őket. Máskor sem az iskola, sem a család nem szentel túl nagy figyelmet ennek a folyamatnak. A divat és a média által futtatott szakmák túlságosan is előtérbe kerülnek. Mostanában például még mindig sok fiú szerez őrző-védő szakképesítést, de az első próbálkozás után rájön, hogy nem erre vágyott, unalmas és rutinszerű ez a tevékenység, s a fizetés sem túl magas.

A pszichológiai pályaválasztási tanácsadásnak többféle formája van, a legtöbb esetben tartalmazza a képesség-, az érdeklődés- és a személyiségvizsgálatokat is.

Pályakorrekciós tanácsadásra akkor van szükség, amikor valaki olyan pályaválasztási döntést hozott, amelyről később kiderült, hogy nem volt megfelelő, vagyis korrigálni kell az eredeti döntést. A gyakorlatban nem nagyon fordul elő, hogy valaki jól előkészített, esetleg szakember segítségével hozott döntés után pályakorrekcióra szoruljon. Általában akkor beszélünk pályakorrekcióról, ha az érintett személy még nem dolgozott túlságosan hosszú ideig, s már a tanulási folyamat során rájött, hogy a választott szakma biztosan nem neki való. A pályakorrekciós tanácsadás módszereiben, lefolyásában hasonlít a pályaválasztási tanácsadásra, de itt már építeni lehet egy szakma megtanulásának vagy művelésének tapasztalataira. Ugyanakkor ezt kicsit érettebb, már szakmát választott korosztállyal végzik. Ebben a folyamatban is sor kerülhet pszichológiai tesztvizsgálatokra, ugyanúgy, mint a pályaválasztási tanácsadás esetében.

A *pályatervezés* során figyelembe véve az egyén életútját, múltját, jelenét és a jövőre vonatkozó elvárásait, a szakember segít a célok kitűzésében, döntések előkészítésében, és azoknak a lépéseknek a körvonalazásában, amellyel a kitűzött távlati

célt el lehet érni. A karriertervezés a pályatervezés szinonimája, ez utóbbi azt sugallja, hogy ez a tanácsadási típus kimondottan a szakmai sikeresség vagy a hétköznapi értelemben vett karrier elérését segíti.

A gyakorlatban akkor van ilyen problémája az embereknek, ha úgy érzik, fejlődésüket, előrehaladásukat a pillanatnyi állás vagy foglalkozás már nem biztosítja, és nehezen tudnak egyedül dönteni a „hogyan tovább”-ról. Ilyen lehet az a helyzet is, amikor valaki egyetemi tanulmányai végeztével bizonytalan, nem tudja, merre és hogyan induljon el.

Pályamódosítási tanácsadásra akkor kerül sor, amikor a korábban gyakorolt foglalkozás nem végezhető tovább. Ennek alapvetően két oka lehet:

- Az egyik a piaci kereslet-kínálat kedvezőtlen alakulása. Bizonyos időszakoként a munkaerőpiac átstrukturálódik. A kelet-európai rendszerváltás egy ilyen robbanásszerű átalakulást hozott magával. Gyárakat zártak be, nemcsak szakmunkások, hanem tervező mérnökök és vezetők is állás nélkül maradtak. De nemcsak ilyen nagy változások esetén strukturálódik át a munkaerőpiac, hanem folyamatosan is. A sikeres és keresett szakmákban egyszerre túlkínálat jelentkezhet, s azok, akik munka nélkül maradtak, megoldást keresnek. Az ipari fejlődésben egy új technológia megjelenése bizonyos szakmák hirtelen megszűnéséhez is vezethet.
- A másik ok, ami miatt pályamódosításra lehet szükség, az egyénben, vagy az egyéni életútban rejlik. Pályamódosításhoz vezethet olyan egyszerű esemény is, mint egy másik helységbe költözés vagy az egészségi állapot változása. Több olyan esetet ismerünk, ahol csak a pályán töltött évek után derült ki, hogy például egy vegyészmérnök allergiás a munkában használt anyagokra vagy melléktermékekre. Más esetben bizonyos munkaköröket újabban felsőfokú képzéshez kötnek, és az évek óta ott dolgozók nem érzik képesnek magukat arra, hogy egy több évig tartó, igényes képzésbe belevágjanak.

A pályamódosítás során olyan új megoldást kell kidolgozni, amelyet az egyén elfogad, személyiségének, képességeinek, érdeklődésének megfelelő, továbbá aktuális élethelyzetében meg is tudja valósítani. Ugyanakkor az új pályának piac képesnek is kell lennie.

Életvezetési tanácsadásra akkor kerül sor, amikor fontos változások következnek be, melynek következtében szükségessé válik az egész életvitel felülvizsgálata és átrendezése. Minden változtatás nehéz feladat, hiszen mindennapjaink szokásait természetesnek, adottnak, nehezen módosíthatónak éljük meg. Jó példa erre a kisgyerekes anya helyzete, aki ha újra munkába áll, akkor teljesen át kell szerveznie az életét, meg kell oldania a gyermek felügyeletét és a háztartás vezetését. Hasonló helyzetek adódnak váláskor, költözéskor vagy a munkahely elvesztésekor. Ha a változásokat erős érzelmi megterhelés kíséri, az adott helyzetben a személy nehezen tájékozódik. Ilyenkor ajánlott az életvezetési tanácsadás, amely segíti a probléma tisztázását és a változásokkal való megküzdést.

A *pszichológiai tanácsadást* többféleképpen is nevezik, leggyakrabban terapeutikus vagy egyéni tanácsadásnak. Ez a forma áll a legközelebb a terápiához. P. Clarkson szerint a tanácsadás olyan beavatkozás, ahol a kreatívabb, kielégítőbb élet érdekében az egyént *képessé teszik arra, hogy használja fel saját meglévő erőforrásait*. A kritikus helyzetben lévő kliens, a pszichológiai tanácsadás körülbelül tíz ülés-

se során eljut a kitűzött cél, például az aktív álláskeresés és munkába állás beindításáig.

A rehabilitációs tanácsadás a formája a megváltozott munkaképességű ügyfelekhez szól. Itt a károsodás fokától és típusától függően specifikus problémák jelentkeznek. Általában ezek a személyek sokkal több gátlással küzdenek, mint az egészségesek, ugyanakkor rendkívül erős kompenzációs lehetőségeik is vannak. A pszichológiai segítség lényege ezekben az esetekben az, hogy a szakember segítségével megtalálják azokat a foglalkozásokat, amelyeket a rehabilitációra szoruló személyek el tudnak végezni, szívesen végeznek és kereslet is van rá. A pszichológus másik feladata a sérült személy és családjának érzelmi és életvezetési támogatása, a megfelelő életvitel kialakításának segítése.

A rehabilitációs tanácsadás specifikus szaktudást igényel. Rendkívül nagy a szakember felelőssége. Sem a problémát, sem a megoldási lehetőségeket nem szabad félreismerni vagy leértékelni. Lássunk néhány ide tartozó esetet:

- *Kata jó képességű, érettségizett fiatalasszony, elvált, két gyereke van. Mánia-depressziós pszichózisban szenved. A közlekedésben dolgozott és a rutin ellenőrzés során kiderült, hogy depresszív állapota miatt nem alkalmas arra, hogy járművön dolgozzon. Ehelyett azt javasolták neki, hogy rövid átképzéssel pénztárosná válhat, amit ő el is fogadott. Csakhogy az átképzéshez is utazni kellett. Kata a tanulási periódus vége felé egyre depressziósbba vált, ködös tudatállapotban vonat elé vetette magát. Életben maradt, de mindkét lábát combból amputálni kellett. Továbbra is szívesen dolgozna jegypénztárban, de el sem tudja képzelni, hogyan megy el naponta a munkahelyig...*
- *Zoltán különleges betegségben szenved, amely 18 éves kora körül jelentkezett, oka ismeretlen. Rendkívül sokat fogyott, gyakran szédül. A diagnózis tisztázása évekig tartott, közben depresszívvé vált. Pályaorientációs csoporton vett részt, ahol az addig körvonalazódó elképzelései megerősödtek. A foglalkozás után négy éves, érettségit is adó szakiskolába iratkozott, ahol számítástechnikai végzettséget fog szerezni. Öccse egészséges, jóképű fiatalember, munkanélküli. Neki az elinduláshoz több segítségre van szüksége, mint beteg bátyjának. A tragikus betegség az egész családot megviselte, a testi betegséget a nagyobbik, a passzivitást pedig a kisebbik fiú hordozza.*
- *Tamásnak egy baleset következtében három végtagja súlyosan sérült (mindkét lába és egyik karja). Rehabilitációja meglepően sikeres volt. A fiatalember önfenntartó, külön lakásban egyedül él, speciális kocsija van, azzal közlekedik, saját keresetéből vette. Számítógépes programokat ír különböző cégek számára, jól keres. Mankót, ritkábban botot használ a járás segítéséhez. Gyakran ellátogat a kórházba, ahol a baleset után kezelték és művégtagjait készítették.*

A rehabilitációs tanácsadásban hangsúlyozott szerepe van a pszichológiai vizsgálatoknak. Az érdeklődés és a képességvizsgálatok eredményei a megfelelő foglalkozás kiválasztásánál fontosak, a személyiségvizsgálatok eredményei pedig arra is választ adnak, hogyan birkózik meg a személy aktuális élethelyzetével, mennyire képes erőfeszítéseket tenni, hogyan dolgozza fel a betegséghez tapadó érzelmeket stb.

A tanácsadást segítő pszichológiai vizsgálatok

Amint már utaltunk erre, a munkaügyben dolgozó pszichológus is végez tesztvizsgálatokat. A tesztvizsgálatok munkaügyi alkalmazása és az eredmények értékelése fokozott óvatosságot igényel. Azok a kliensek, akik alacsony végzettségűek, vagy akik többnyire fizikai munkát végeznek, hátrányos helyzetbe kerülnek a „pá-pír-ceruza” tesztek alkalmazásakor. Másrészt egyes tesztek instrukciói bonyolultak, akik nincsenek hozzászokva, nehezen boldogulnak velük. Az idősebbek általában lassabban dolgoznak tesztkitöltések alkalmával, mint a fiatalok. Aki túlságosan izgul, alulteljesíthet saját képességeihez viszonyítva. Ugyanígy azok a tartósan munka nélkül levők, akik depresszióval reagálnak helyzetükre, szintén rosszabb eredményt mutatnak fel, mint amilyenek valós képességeik.

Mivel a reális élethelyzetekben, munkafeladatokban nyújtott teljesítmény nemcsak a képességektől függ, hanem sok más külső és belső tényezőtől is, alapos körültekintéssel kell eljárni, amikor a teszteredmények alapján olyan döntéseket hozunk, amelyek az egyén életét jelentősen befolyásolják.

Intelligencia vizsgálatra a munkaügyi szervezetben sor kerülhet:

- pályaválasztási, pályakorrekciós döntés előtt, ha a kliens bizonytalan abban, hogy milyen szintű képzést bír elvégezni;
- rehabilitációs tanácsadásban, amikor azokat a képességeket mérjük fel, amelyekre építeni lehet egy foglalkozás kiválasztásakor, vagy ha felmerül a szellemi retardáció gyanúja;
- ha felmerül az intellektuális leépülés gyanúja.

Az intelligenciatesztek munkaügyi alkalmazásával szemben sok kifogás merült fel. Egy részük olyan feladatokat tartalmaz, amelyek megoldását nagyban segíti az iskolázottság. Így azok, akik régebben jártak iskolába és alacsonyabb végzettségűek, hátrányos helyzetbe kerülnek ezeknél. Más intelligenciatesztekéről szerzőik azt állítják, hogy mentesek mindenféle kulturális hatástól, és ezért akár írástudatlan, vagy nagyon alacsony végzettségű személyek vizsgálatánál is reális képet kaphatunk az intelligenciáról. Az ötvenes években az amerikai munkaügyi hivatal olyan intelligencia- és képességteszteket dolgozott ki, amelyek megoldásához egyáltalán nem kell olvasni.

A foglalkozások különböző képességstruktúrákat és képességszinteket kívánnak meg. Az emberek általában rendelkeznek azokkal a képességekkel, amelyek a köznapisági átlagos foglalkozások végrehajtásához szükségesek. Mégis, a képességek szintje – más tényezőkkel együtt – jelentős mértékben befolyásolhatja a munkavégzést.

A hazai munkaügy számára adaptálták az 1945-1960 között Amerikában kidolgozott úgynevezett képesség battériát, a GATB-t². Ez egy olyan eljárás, amelyet ma több kelet-európai ország munkaügyi hivatalaiban is használnak, annak ellenére, hogy sem az Egyesült Államokban, sem Kanadában, sem – Németország kivételével – a nyugat-európai munkaügyi hivatalokban már régen nem alkalmaznak teszteket, mert nem váltak be az azokhoz fűződött remények. Képességvizsgálatok is csak néhány rehabilitációra specializálódott képző központban folynak.

² General Aptitude Test Battery a rövidítése; magyarul az Általános Képesség Vizsgálat vagy ÁKV elnevezést használjuk.

A GATB egyébként egy nagyon jól kidolgozott és ellenőrzött módszer, amely rendkívül hasznos lehet a pályaválasztásban, pályakorrekciós tanácsadásban vagy a szelekcióban. A hazai adaptáció során főiskolai hallgatók és különböző foglalkozásokkal rendelkező munkanélküliek csoportján normákat is kidolgoztak. Összesen tizenkét altesztből áll, ezekből hét papír-ceruza, négy pedig műszeres vizsgálat. Ezek segítségével kilenc olyan alapképességet vizsgálhatunk meg, amelyek nagyon sok foglalkozásban szerepet játszanak, s gyakorlatilag lefedik az összes alapképességet. Az alábbiakban ezeket részletezzük.

Általános tanulási képesség, amelyet tekinthetünk úgy, mint az intelligencia megfelelőjét. A feladatok gyors felfogását és megértését, következtetési és ítéletalkotási képességeket jelent. Szorosan összefügg az iskolai teljesítménnyel. Olyan feladatok végrehajtásában van jelentős szerepe mint például matematikai jelek és fogalmak, valamint a köztük levő összefüggések megértése; tudományos alapelvek, elméletek megértése; az összegyűjtött tények alapján következtetések levonása és általánosítás.

Verbális képesség, amely a szavak jelentésének megértését és megfelelő használatát, a szavak és a teljes mondat jelentése közti viszony megértését, a mondat értelmének felfogását jelenti. Jelentős szerepe van szövegek elsajátításában, szóbeli vagy írott utasítások, műszaki leírások megértésében.

Számolási képesség, ennek lényege a számtani műveletek gyors és pontos elvégzése. A számtani műveletek végrehajtásánál nemcsak a gyorsaságot és a pontosságot kell figyelembe venni, hanem a feladat komplexitását is. Ennek a képességnek jelentős szerepe van statisztikai számítások elvégzésében, számítógép használatában, geometriai ábrák szerkesztésében, pontos mérések elvégzésénél, számítások ellenőrzésénél.

Térbeli tájékozódás képessége – olyan műveletekre vonatkozik, mint például a geometrikus ábrák vizuális-gondolati megjelenítése, a háromdimenziós tárgyak két-dimenziós ábrázolásának megértése, megváltozott térbeli viszonyok felismerése. Ez a képesség szükséges ahhoz, hogy a tárgyakat vagy geometriai formákat két- vagy háromdimenziós térben elképzelni és képeletben mozgatni tudjuk. Olyan feladatok megoldásában érvényesül, mint tervrajzok olvasása, geometriai problémák megoldása, tárgyak kétdimenziós megrajzolása, arányos tervrajzok készítése.

A formaészlelés az a képesség, amely szerepet játszik a vizuális összehasonlításban vagy megkülönböztetésben; abban, hogy tárgyakon, rajzolt vagy festett felületeken lévő apró részleteket felismerjünk; továbbá az ábrák formai, árnyékolás-beli különbségeinek meglátásában, vonalak hosszúság- és vastagság-beli eltéréseinek felismerésében érzékelhető. Olyan foglalkozásokban fontos, ahol a felszínen lévő árnyékok, hibák, karcolások és szemcsézettség megfigyelése, két kép vagy ábra összehasonlítása, apró részletek felismerése és azonosítása a feladat.

Hibák felfedezése írott szövegben (irodai észlelésnek is nevezik). Ez a képesség jelen van akkor, amikor felismerjük az apró részletek közötti különbségeket írott anyagokban, illetve táblázatokban vagy a másolatok és az eredeti anyag közötti különbségeket; szövegek és számok ellenőrzésekor, javításakor, számításokban lévő hibák felfedezésekor. Olyan tevékenységek esetében van rá szükség, ahol szám vagy szóoszlopokat kell átfutni, táblázatokot kell átnézni, illetve használati utasítások át-olvasásakor, mérő eszközök és számlapok leolvasásakor.

A szem-kéz koordináció jelenti a látás és a kézmozgás összehangolását a pontos és gyors mozdulatok kivitelezése érdekében, a gyors és pontos mozgásválasz kivitelezését. Olyan tevékenységekben van fontos szerepe mint a kézmozdulatok végrehajtása vizuális ellenőrzés mellett, vágás ollóval, tű befűzése.

Az *ujjügyesség* feltételezi a gyors és pontos ujjmozdulatok kivitelezését, apró tárgyak ügyes mozgatását, például szögek és csavarok elhelyezését, kis szerszámok, berendezések ellenőrző-beállító gombjainak kezelését, eszközök és szerszámok finom beállítását. Különböző hangszereken való játékhoz is kell ujjügyesség.

A *kézügyesség* a kezek könnyed és ügyes mozgatásában nyilvánul meg. Azokban a tevékenységekben fontos, ahol olyan műveleteket kell végezni mint például tárgyak elhelyezése és forgatása, tolása és húzása, finom kéz- és csuklómozdulatok.

A GATB-n és más képesség-teszteken kívül a munkaügyben elsősorban érdeklődés és személyiség vizsgálatokat végeznek. Mindkettőnek fontos szerepe van az adekvát pályaválasztásban vagy korrekcióban. Mivel ezen a területen az ismert hazai eljárásokat alkalmazzák a munkaügyben is, itt azokra nem térünk ki.

A pályatanácsadás helyzete

Lehet, hogy jól hangzik mindaz, amit eddig elmondtunk, a társadalom erőfeszítéseit tükrözi a munkanélküliséggel való megbirkózásban, de van-e ilyen Magyarországon egyáltalán? Van, bár húsz „fecske” sem csinál tavaszt: 1990 és 1994 között egy világbanki projekt részeként létesítették a Megyei Munkaügyi központokban az úgynevezett *Pszichológiai Szakszolgálat* elnevezésű egységet, egy vagy két pszichológus és asszisztens alkalmazásával. A rendszert a német modell szerint építették ki, s szinte mindegyik megyében jól felszerelt laboratóriumot létesítettek. Az ott dolgozó szakemberek az ELTE keretében szerezhettek Magyarországon először „Pálya- és munkatanácsadó szakpszichológusi” oklevelet.

Kezdetben a Pszichológia Szakszolgálat fő tevékenysége a szűrővizsgálat volt. Az átképzésekre tömegesen jelentkezőket kellett szűrniük a képzésekről való lemorzsolódás elkerülése érdekében. Csak lassan és fokozatosan sikerült átállni a tanácsadásra, amely valóban és közvetlenül a munkanélkülit segíti. Ebben elsősorban nem a pszichológusok szakmai és etikai meggyőződésének volt szerepe, hanem annak, hogy az átképzésre fordítható összegek és a támogatás csökkenésével a munkanélküliek már nem jelentkezték tömegesen képzésre. Ugyanakkor új kormányprogramok indultak, például a pályakezdőket támogató program 1996-ban, majd a tartós munkanélkülieket célzó 1997-ben, amelyek keretében maga a munkaügyi szervezet is a tanácsadás csoportos formáit vezette be szolgáltatásai közé. Az 1998-ban indult³, a megváltozott munkaképességűeket támogató programban szintén kitüntetett szerepük van a pszichológusoknak.

Annak ellenére, hogy a Pszichológiai Szakszolgálatok már nyolcadik éve folyamatosan működnek, s sokszínű tevékenységet mutatnak fel, még mindig nem elég ismertek. Sem maguk a potenciális ügyfelek, sem más szakmabeliek nem ismerik őket, bár időnként rendszeresen szerepelnek a helyi médiákban. A túlzott marketing tevékenységnek nincs is nagy értelme, hiszen megyénként csak egy, ritkábban két pszichológus dolgozik a szakszolgálatoknál. Pedig munkájukra igény mutatkozik.

³ 1997-ben kísérleti jelleggel már működött ez a program is, három megyében.

Egy 1996-ban végzett kérdőíves felmérés⁴ adatai nyomán azt állíthatjuk, hogy a munkanélküliek szívesen vennék igénybe a pszichológusok segítségét a pályakorrekcióban. A felmérés a következő lehetőségeket mutatta be röviden és közérthetően:

- pályamódosítási tanácsadás;
- karriertervezés;
- pályaválasztási tanácsadás;
- képesség vizsgálat;
- érdeklődés vizsgálatok;
- személyiségvizsgálat;
- pszichológiai tanácsadás;
- életvezetési tanácsadás;
- alkalmassági vizsgálat;
- rehabilitációs tanácsadás.

A megkérdezett ügyfelek általában több mint három, a fentiekben leírt tevékenységre jelentkezének. A legtipikusabb együttjárás a *pályamódosítási tanácsadás*, az *érdeklődés- és képességvizsgálat* preferálása volt. Ez azt a beállítódást jelezte, hogy a megkérdezettek új szakmát szeretnének tanulni, de nem mindenáron és bármilyet, hanem érdeklődésüknek és képességeiknek megfelelőt. A sor legvégére a karriertervezés szorult, ami egyrészt tükrözheti azt, hogy a munkanélküliek nem nagyon hisznek a tervezés hatékonyságában, másrészt a karrierben sem. A kérdőív kitöltésére mutatott hajlandóság és a szándéknyilatkozat nem feltétlenül jelenti azt, hogy el is mennek a pszichológushoz. Nem léteznek olyan hivatalos statisztikai vizsgálatok, amelyek pontosan mutatnák, hányan jelentkeztek a munkaügyben dolgozó pszichológusoknál. Ennek egyszerű oka van, mégpedig az, hogy a számítógépes programnak, amellyel az adatrögzítés eddig történt, nem volt olyan része, amely erre vonatkozott volna. A bevezetésben lévő új program már rögzíti a pszichológusi tevékenységeket is, így valószínűleg egy éven belül pontosan ki lehet majd keresni és összesíteni azt, hogy kik és milyen pályatanácsadás jellegű szolgáltatásokat vettek igénybe. Addig csak egy belső, meglehetősen hiányos felmérés adataira támaszkodhatunk.

A pályaválasztási múlttal rendelkező kollégák munkájában nagyobb arányban van jelen a pályaválasztás, míg a klinikusok inkább a pszichológiai és az életvezetési tanácsadás irányában mutatnak nagyobb elköteleződést. Pozitívumként könyvelhető el a tevékenységformák változatossága és az igényekhez való gyors alkalmazkodás. A pszichológusok munkájában jelen voltak a legújabb rétegprogramok által hozott újdonságok, például a tartós munkanélküliekkel és a megváltozott munkaképességűekkel való csoportos foglalkozás. Ugyanakkor megjelent már a létszámleépítésekhez kapcsolódó preventív tevékenység is.

A *munka- és pályatanácsadáson* 1996-ban mintegy 3000 ügyfél vett részt. Ezeknek az ügyfeleknek nagy része (43 %-a) szakmunkás volt. Ez érthető, hiszen a pályatanácsadás címszó alá került a pályamódosítás és a pályakorrekció is. Vagyis elsősorban szakmunkások kényszerülnek pályamódosításra, akik már nem tudnak az

⁴ Váry Annamária: *Psychological Service for the Unemployed. How to Meet Our Clients' Needs?* A IX. Nemzetközi Munkapszichológiai Kongresszuson bemutatott előadás.

eredeti foglalkozásukban elhelyezkedni. Az életkor szerinti megoszlás alátámasztja a fentieket, az ügyfelek 45 %-a a 19-30 életkori övezetből, 31 % a 31-45 éves kategóriából kerül ki. Több közöttük a nő (60 %), de ez általánosan jellemzi a szakszolgálatok ügyfeleit.

A *pályaválasztási tanácsadásnál* az ügyfelek életkora és iskolai végzettsége homogén, mert a résztvevők általában középiskolások. Országos szinten az ügyfelek száma mintegy 2000. A nemek szerinti megoszlás ebben az esetben megközelíti az ötven százalékot.

A *pszichológiai tanácsadáson* az 1996. évi ügyfélszám 2000 körül alakult. Többnyire a szakmunkások közül kerültek ki, de felsőfokú képesítéssel rendelkezők, érettségizettek és alacsony végzettségűek is nagy mértékben kaptak ilyen típusú segítséget. Az életkori csoportok szerint elsősorban a 19-30 évesek, majd a 31-45 évesek képviseltetik magukat. Ez az a szolgáltatás, ahol a többihez viszonyítva nagyobb számban jelennek meg az idősebbek, a 46-55 évesek.

Az *életvezetési tanácsadás* ügyfeleinek 1996. évi összlétszáma megközelíti az ezret. Leginkább szakmunkások a résztvevők, a 19-30 és a 31-45 éves életkori csoportból. Itt is több a nő, mint a férfi. Létezik olyan megye, ahol ez a tanácsadás-típus egyáltalán nem jelenik meg annak ellenére, hogy az életvitel és az időstrukturálás felbomlása a munkanélküliség egyik leggyakoribb következménye.

Mivel a *rehabilitáció* témaköre egyre inkább előtérbe kerül a munkaügyi központokban természetes, hogy a rehabilitációs tanácsadás a pszichológusok munkájában is egyre nagyobb arányban jelenik meg. Itt látható, hogy 1997 első félévében szinte ugyanannyi ügyféllel folyt ilyen munka, mint 1996-ban. Kevés helyesen kitöltött, értelmezhető adat volt ebben a kategóriában, ezek szerint az alacsony végzettségűek és a szakmunkások voltak többen. Megfigyelhető, hogy a nemek aránya több megyében megfordul, azaz több férfi járt rehabilitációs tanácsadásra.

A központi kormányprogramokhoz kapcsolódva több olyan integráló vagy reintegráló csoportos foglalkozás került bevezetésére, amelyet pszichológusok és/vagy tanácsadók vezetnek. A pályakezdők csoportjaiban 1996-ban összesen mintegy 1800 fő vett részt, 1997 első felében pedig csak 211-en. A *tartósan munkanélküliek* közül 1996-ban 41 fő vett részt reintegráló csoportban, 1997 első felében pedig valószínűleg a központi program hatására már 486 fő. A megváltozott munkanélküliek rehabilitációs csoportjában 1996-ban 17 ügyfél volt, 1997 első felében pedig 154. Vagyis az adatokból jól követhető a hangsúlyeltolódás, amelyet a központi rétegtanácsadók hatása idézett elő.

Más csoportos foglalkozások is léteznek, amelyek hangsúlyozottan preventív jellegűek:

- Az iskolák pályaválasztásának támogatása többnyire úgy történik, hogy a szakszolgálat megy el az iskolába felvilágosítást adni a fontosabb tudnivalókról, illetve ismerteti saját tevékenységét. Az adatok szerint mintegy 5000 gyerek vett részt ezeken 1996-ban, és több mint 6000 gyerek 1997 első felében.
- A létszámleépítésekhez kapcsolódó tanácsadás egy másik preventív tevékenységforma. Ez még csak két megyében jelent meg. A létszámleépítések előtti tanácsadás abban segít, hogy az érintettek minél hamarabb dönteni tudjanak a pályamódosításról, a továbbképzésről, ezáltal megkönnyíti az átmenetet egyik állásból a másikba, s így lerövidül a munkanélküli periódus.

A Pszichológiai Szakszolgálatok hatékonyságáról nincs kimutatás. Ha a pszichológus jól dolgozott, a kliens hamarosan eltűnik a munkaerőpiac forgatagában. Többször felvetődött már a kérdés, hogy szükség van-e egyáltalán erre a hálózatra? Mivel elfogadható statisztikai adataink nincsenek, csak esetekkel tudunk érvelni. Nem ritka dolog, hogy még mielőtt pályakorrekciós tanácsadásra jelentkeznének, a fiatalok két-három szakmának is nekifutnak. Ismerek gépész-testőr-gyógyypedagógus sikertelen próbálkozás-történetet, vagy technikus-filozófus-színész próba sort. Már a felsorolásból is látszik a valódi pályaválasztási folyamat hiánya. Szakképzett pályakorrekciós tanácsadás nélkül ezek a helyzetek legfeljebb véletlenszerűen oldódnak meg. A sodródás veszélyes, egyrészt, mert a sikertelenség sorozata befolyásolja az önértékelést, másrészt, mert a munkanélküliség negatív hatásai azoknál a fiatal felnőtteknél is észlelhetők, akik még nem is voltak alkalmazásban. Aki már fiatalon kikerül a munkaerőpiacról, azt csak nagyon nagy erőfeszítéssel és magas költséggel lehet oda visszavezetni. Ezért a legtöbb munkaügyi rendszer különböző megoldásokat vezet be a kiszorulás elkerülésére, s ezek része a tanácsadási szolgáltatás biztosítása is. Vagyis szükség van egy intézményes háttérre, amely a munkaerőpiaci helyzetmegoldásokat tanácsadással támogatja.

VÁRY ANNAMÁRIA

IRODALOM

- BRAMMER, L. M. – ABREGO, PH. J. – SHOSTROM, E. L.: *Therapeutic Counseling and Psychotherapy*. 6. kiadás, Prentice Hall, Oxford, 1993.
- BORGEN, W. – AMUNDSON N.: *The Experience of Unemployment, Implications for Counselling the Unemployed*. Nelson, Canada, 1984.
- CLARKSON, PETRÚSKA: *Change in Organisations*. Whurr Publishers Ltd., London, 1995.
- CORNEY, G.: *Theory and Practice of Counseling and Psychotherapy*. Brooks/Cole Publishing Company, Pacific Grove, 1991.
- HERR, E. L. – CRAMER, S. H.: *Career Guidance and Counseling Through the Life Span*. Harper Collins Publishers, 1992.
- IVEY, A. E. – IVEY, MARY BRADFORD – MORGAN, LYNN SIMEK: *Counselling and Psychotherapy, A Multicultural Perspective*, Allyn and Bacon, 1993.
- MITCHELL, C. – FLYNN, L.: *The Psychological Effects of Unemployment*. Training Commission, 1988.
- WATTS, A. G. – STERN, E. – DEER, N.: *Career Guidance Towards the 21th Century*. CSAC, Cambridge, 1993.

A TANÁRI PÁLYA VÁLASZTÁSA

ELSŐ MEGKÖZELÍTÉSBE AZT MONDHATNÁNK, hogy a *tanároké*¹ nem lehet nagyon rossz pálya, mert hiszen a világon nagyon sokan választják élethivatásul, illetve – talán realisabb erről beszélni – sokak számára biztosít megélhetési lehetőséget. *Guy Neave* az (akkor még) Európai Közösség tanáraitól írt, 1992-ben megjelent könyvében egyenesen „tanári nemzet”-ről beszél (*teaching nation*). Adatai szerint 1985-86 között számuk 3,5 millió körül mozgott (Neave, Guy, 1992), ami mára elérte a négy milliót. A világon mindenütt a tanárok jelentik a gazdaságilag aktív népességben belül a legnagyobb értelmiségi munkavállaló csoportot: 1995-ös adatok szerint az OECD-országok átlagában 3,9 %-át.

Az oktatásban alkalmazottak a teljes munkaerő százalékában (1995)

Ország	Tanárok				Segítő személyzet	Minden oktatásban foglalkoztatott	Diákok aránya a teljes fogl. népességhez
	Alap- és középfokú oktatás	Felsőfok	Teljes oktatás (óvoda is)	Részidőben fogl. tanárok aránya (teljes okt.)			
<i>Észak-Amerika</i>							
Kanada	2,1	1,3	3,5	28,8	0,7	4,2	53,1
Mexikó	3,0	0,5	3,8	a	1,5	5,3	81,4
Egyesült Államok	2,3	0,7	3,2	17,0	4,0	7,2	54,0
<i>Csendes-óceáni térség</i>							
Japán	1,8	0,6	2,7	20,8	0,7	3,4	40,1
Korea	1,7	0,5	2,3	11,0	0,7	3,0	61,1
Új-Zéland	2,3	0,6	3,5	20,5	2,4	5,9	65,2
<i>Európai Unió</i>							
Ausztria	3,2	0,7	4,2	n. a.	n. a.	n. a.	44,0
Belgium (flamand)	4,1	0,7	5,3	32,5	1,1	6,4	56,3
Dánia	3,2	0,4	4,3	27,0	2,8	7,1	44,0
Egyesült Királyság	2,8	0,3	3,2	24,2	n	n. a.	54,5
Finnország	n. a.	n. a.	4,0	5,7	1,9	5,9	54,7
Franciaország	3,1	0,6	4,2	12,8	n. a.	4,2	65,7
Görögország	2,8	0,4	3,4	n. a.	0,2	3,6	51,8
Írország	3,4	0,7	4,5	15,6	n. a.	n. a.	79,8
Németország	2,1	0,8	3,5	40,5	n. a.	n. a.	45,6
Olaszország	3,8	0,4	4,8	n. a.	1,1	5,9	55,5
Spanyolország	3,6	0,7	4,7	9,5	n. a.	n. a.	79,2
Svédország	3,5	0,7	4,6	36,9	n. a.	n. a.	49,5
<i>Egyéb országok</i>							
Cseh Köztársaság	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.	44,4
Izland	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.	50,4
Magyarország	4,2	0,5	5,7	11,6	2,8	8,6	59,8
Törökország	2,2	0,2	2,4	n. a.	n. a.	n. a.	62,0
Ország átlag	2,9	0,6	3,9	17,5	1,7	5,4	57,2

¹ A következőkben a közoktatásban dolgozó tanárokról, tanítókról és érintőlegesen az óvónőkről lesz szó. Nem foglalkozom a felsőoktatásban dolgozókkal, akiket egyébként a hivatalos magyar nyelvhasználatban nem is tanároknak, hanem oktatóknak nevezünk.

Ha jól megnézzük a fenti táblát, láthatjuk, hogy Magyarországon még az átlagosnál is vonzóbb lehet ez a pálya, hiszen a tanárság itt a teljes munkaerőn belül kiugróan magas arányt (5,7 %-ot) képvisel. Adatainkat persze két tényezővel is finomítanunk illik. Érdeemes ugyanis számításba vennünk, hogy a gazdaságilag aktív népesség (a teljes foglalkoztatottak száma), amelyhez ennek a foglalkozási csoportnak a nagyságát mérjük, nálunk feltehetőleg jóval kisebb, mint a vizsgált országok többségében. Hiszen a kilencvenes évek magyarországi társadalmi folyamatai között éppen a gazdasági aktivitás csökkenése az egyik legmarkánsabb és legmegrázóbb fejlemény: míg 1990-ben száz foglalkoztatottra 98 eltartott jutott, addig 1996-ban már 173. Ez rendkívül nagy, 76,5 %-os növekedést jelent (Halász Gábor-Lannert Judit, 1998). Ezen az erősen lecsökkent gazdaságilag aktív rétegen belül jelentett nagyobb arányt a magyar tanárság 1995-ben.

És itt van a másik tényező, amivel adatainkat finomítanunk kell: hiszen 1995 volt az úgynevezett *Bokros-csomag* éve. A jól ismert költségvetési megszorítások éppen 1995 után érintették erőteljesen a közalkalmazottak és ezen belül a közoktatásban foglalkoztatottak létszámát. A létszámcsökkenés a közoktatásban alkalmazott *egyéb dolgozókat* erősebben érintette, mint a pedagógusokat: míg a közoktatásban foglalkoztatottak összlétszáma 1996-ban az előző évi 97,2 %-ára csökkent, ez valójában a szakmai létszám enyhe növekedését (104 %) és az egyéb dolgozók számának drasztikus csökkenését (86,6 %-ra) takarja. A tanárlétszám „enyhe növekedése” persze a különböző iskolafokokon, iskolatípusokban dolgozókat nem egyformán érintette, és a változások hatására összességében nőtt az oktatásból kikerülők száma, így 1997-re a pedagógus munkanélküliség aránya (3,2 %) már megközelítőleg azonos lett, mint a felsőfokú végzettségűek összessége körében tapasztalható arány (3,4 %).

Valószínű tehát – erről még nincsenek adataink –, hogy 1995 után valamelyest csökkent ugyan a magas foglalkoztatási arány, de továbbra is az arányában népe-sebb tanári munkaerővel rendelkező országok közé tartozunk. Mint ahogy feltehetőleg a hozzánk földrajzilag és történeti körülményeit tekintve is legközelebb álló közép-kelet-európai országokban is hasonló a helyzet. Erre utal például Lengyelország esetében az OECD által készített, oktatásról szóló országtanulmány visszatérően nyomatékosított tanulása a tanári „túlfoglalkoztatottság”-ról (Bialecki, Ireneusz, 1995). Ezekben az országokban nyilvánvalóan a teljes foglalkoztatottság korábbi évtizedes gyakorlatának hatásáról is szó van, illetve a munkaerő létszáma, a munkaterhek és a fizetések olyan sajátos történeti alakulásáról, amelyet az új nemzetközi viszonyításokban nem könnyű a maga mélységében és bonyolultságában értelmezni. Az mindenesetre elmondható, hogy számosságát tekintve általában népesnek tekinthető a pálya. Nem lényegtelen azonban azt a kérdést is föltennünk, hogy:

Kik választják?

A szakma eredetét számos mítosz övezi. Hagyományosan olyan foglalkozásnak tartják – különösen a szakma tanítói ágát –, amely alacsonyabb társadalmi rétegeket vonz, azaz a tanító „az eke szarva” mellől, hagyományosan a paraszti foglalkozásból érkezik a pályára. A mítoszt táplálta az is, hogy kezdetekben – az állami iskolarendszerek kialakulása, azaz az iskolák rendszerbe szerveződése előtti időkben – a különböző, főként egyházi iskolafenntartók alkalmazási feltételei igen eltérőek voltak, és nem ritkán még igazából az írástudást sem követelték meg a tanítóktól. *Tóth*

István György XVII-XVIII. századi Vas megyei adatai között nem egy olvasni még csak-csak, ám írni egyáltalán nem tudó tanítót talált (Tóth István György, 1996). Ami persze azért is lehetséges volt, mert a tanítónak alapvetően vallási feladatokat – főként a kántori teendőket – kellett ellátnia, nemcsak nálunk, hanem a világ legkülönbözőbb más tájain is.

Ezt a mítoszt persze a szakmáról szóló történeti elemzések finomítják (például Pető László, 1991), amelyek kimutatják, hogy a helyi társadalmakban többnyire az alsó középosztály gyermekei (eleinte mindenütt meghatározólag: fiai) választották nagyobb arányban ezt a pályát. Tény ugyanakkor, hogy a tanári/tanítói pálya mindenütt általában a társadalmi felemelkedés legfrekvenciáltabb útját jelenti: a pálya tömegessége és más értelmiségi pályáknál kevésbé *szakképző jellege* lehetőséget ad a nem hagyományosan értelmiségi családok gyermekeinek az értelmiségivé válásra. Jellegzetes különbségek mutathatóak ki a pályára lépő nők és férfiak társadalmi háttere között is: a történetileg később pályára lépő nők általában magasabb társadalmi rétegekből érkeztek – legalábbis kezdetben.

Valójában a szakma rekrutációjában és magának a szakmának a jellegében bekövetkező, egymással szorosan összefüggő változásokat szokásos a szakma „professzionizálódása” folyamatként leírni. *Ulf Schwanke* meghatározása szerint a szakma a XIX-XX. század folyamán figyelemre méltó fejlődésen ment át, amelynek során egy alacsony társadalmi megbecsültségű foglalatosságból egy felsőfokú képzésen alapuló főfoglalkozássá vált, miközben csökkent az elemi iskolai osztálytanító és a középiskolai szaktanár közti különbség (Schwanke, Ulf, 1988), és csökkent a különböző rétegek társadalmi rekrutációja közti különbség is.

Csökkent ugyan, de azért még ma is ezt az értelmiségi szakmát tartják a leginkább rétegzettnek. *Guy Neave* hivatkozott munkájában egyenesen több, de legalább két „szakmai testület”-ről (*corps*) beszél: az osztálytanítói és a szaktanári rétegekről. Ma már ugyan a világ legtöbb országában minden tanítói/tanári rétegtől felsőfokú végzettséget követelnek meg, azonban még ma is létezik tanárképzés felső középfokon, Európában például Olaszországban, Németországban vagy Romániában. Ugyanakkor alkalmazása, bérezése és munkafeltételei terén inkább a hasonlóságok, mintsem a különbségek uralkodnak a különböző csoportok között, ám a többféle testület jelenléte a pályán ma is mindenütt jól érzékelhető. Kissé archaikus tanító- és tanárképző rendszerünk Magyarországon jól őrzi ezt a rétegzettséget: míg munkafeltételeik terén a különböző csoportok közti különbségek nem igazán számottevőek, ma is legalább öt fő típusú képző intézményben készülnek fel a szakmára: óvó-, tanító-, általános iskolai, középiskolai és gyógypedagógiai tanárképző intézményekben (és akkor még nem említettük a számos szakmai jellegű tanárképzést folytató intézményt).

Ugyanakkor igazából azt sem lehet mondani, hogy ezek a különböző szakmai csoportok nem *ugyanazt* a munkát végzik. Mert igaz ugyan, hogy az alsóbb iskolafokokozatok esetében – és ide kell sorolni az iskola előtti intézményeket is – hangsúlyosabb a gyermekfelügyeleti vagy/és szocializációs funkció, ez a funkció azonban egyik iskolafokokozaton sem szűnik meg igazán, sőt, minél tömegesebbé válik egy-egy fokozat, annál hangsúlyosabban jelenik meg (vagy legalábbis az ellátására való igény). Érdekes példája ennek az észak-amerikai felsőoktatás esete, amelyben – különösen a nem elit jellegű egyetemi oktatásban – gyakran igen különböző társadalmi rétegek igen különböző élethelyzetekben szocializált felnőttjei igen eltérő elvárá-

sokkal térnek vissza a felsőfokú képzésbe, ahol a tanár (oktató) fő feladatává válik a csoportépítés, a hallgatók közti békés kommunikáció kialakítása (például Rossiter, Amy, 1997). Vagyis általában elmondható, hogy a szakmán, a különböző szakmai csoportokon belüli különbségek – például a társadalmi rekrutáció terén is – ma kisebbek, mint azok a különbségek, amelyek ezt az egyébként meglehetősen rétegzett szakmát egyéb foglalkozásoktól elválasztják.

A nők aránya a tanárok között (1995)

Országok	Teljes munkaidőben foglalkoztatott tanárok			Részmunkaidejű tanárok		
	Elemi és alsó közép fok	Felső közép fok	Felső- oktatás	Elemi és alsó közép fok	Felső közép fok	Felső- oktatás
<i>Észak-Amerika</i>						
Kanada	n. a.	65	31	n. a.	87	35
USA	78	50	33	79	58	47
<i>Csendes-óceáni térség</i>						
Japán	51	24	19	49	42	24
Korea	56	25	27	n. a.	55	15
Új-Zéland	69	48	35	88	67	52
<i>Európai Unió</i>						
Ausztria	72	49	23	n. a.	n. a.	27
Belgium (flamand)	67	44	31	86	71	38
Dánia	58	45	30	60	45	31
Egyesült Királyság	70	n. a.	25	86	n. a.	48
Finnország	68	n. a.	n. a.	80	n. a.	n. a.
Franciaország	n. a.	n. a.	31	n. a.	n. a.	31
Görögország	58	46	33	n. a.	n. a.	n. a.
Írország	n. a.	n. a.	25	n. a.	n. a.	37
Németország	52	24	22	85	61	35
Olaszország	84	55	32	n. a.	n. a.	n. a.
Spanyolország	66	48	32	n. a.	48	32
Svédország	73	42	n. a.	70	53	n. a.
<i>Egyéb országok</i>						
Magyarország	84	55	36	84	52	n. a.
Norvégia	58	32	n. a.	81	59	n. a.
Svájc	41	n. a.	n. a.	74	n. a.	n. a.
Törökország	43	40	33	n. a.	n. a.	n. a.
<i>Ország átlag</i>	<i>64</i>	<i>43</i>	<i>29</i>	<i>77</i>	<i>58</i>	<i>35</i>

(Forrás: *Education at a Glance*, 1997. Rövidítve.)

A szakmát választókat azonban nemcsak társadalmi háttérük különbözteti meg többé-kevésbé más értelmiségi foglalkoztatásuktól, de *nemük* is. A fentebb már idézett 1995-ös OECD-jelentésnek a teljes munkaidőben foglalkoztatott tanárokról vonatkozó adatai szerint a vizsgált országokban az elemi és az alsó közép fokon – amely tehát nagyjából a mi általános iskoláinknak felel meg – alapvetően *női pályáról* van szó (noha, mint az előzőekben már volt szó erről, inkább férfias szakmaként indult): *az országok átlagában 64 % a nők aránya*. Nálunk ez még inkább így van, hiszen az alsóbb iskolafokokon tanítók 84 %-a nő. Hozzánk hasonló adatokkal a vizsgált országok között csupán Olaszország (84 %) és az USA (78 %) rendelkezik. Érdekességként megemlíthető, hogy két országban ezeken az iskolafokokon is kisebbségben vannak a nők: Svájcban 41, Törökországban pedig 43 %-os az arányuk. Felső közép fokokon – a mi középiskolai szintünknek megfelelő

fokozat – viszont az országok átlagát tekintve a női kisebbség a jellemző (43 %). Kivételt itt is a korábban említett „nőies” tanársággal rendelkező országok jelentenek: Magyarországon és Olaszországban 55, az USA-ban 50 % a nők aránya középfokon, és ezúttal Kanada is csatlakozik a csoporthoz, a maga 65 %-os nő-arányával.

A magyar adatok megint csak a fenti viszonyításban tartoznak a kuriózumok közé: a női emancipációt a munkavállalás szabadsága (kényszere?) terén legalábbis megvalósító volt szocialista országokban általában igen magas a tanári munkaerőn belül a nők aránya. Egy 1996-os kutatás adatait elemző tanulmány néhány közép-európai országra vonatkozóan a következő adatokat találta:

A nők aránya a tanárok különböző csoportjaiban, három közép-európai országban, 1994/95 (%)

Iskolai szint	Cseh Köztársaság	Lengyelország	Szlovákia
Általános iskola	75,7	85,3	90,3 (alsó tagozat) 76,5 (felső tagozat)
Gimnázium	67,0	74,0	68,4
Szakközépiskola	60,4	64,5	49,1
Szakmunkásképző	56,1	51,3	61,2

(Forrás: Nagy Mária, 1997.)

A pálya presztízse

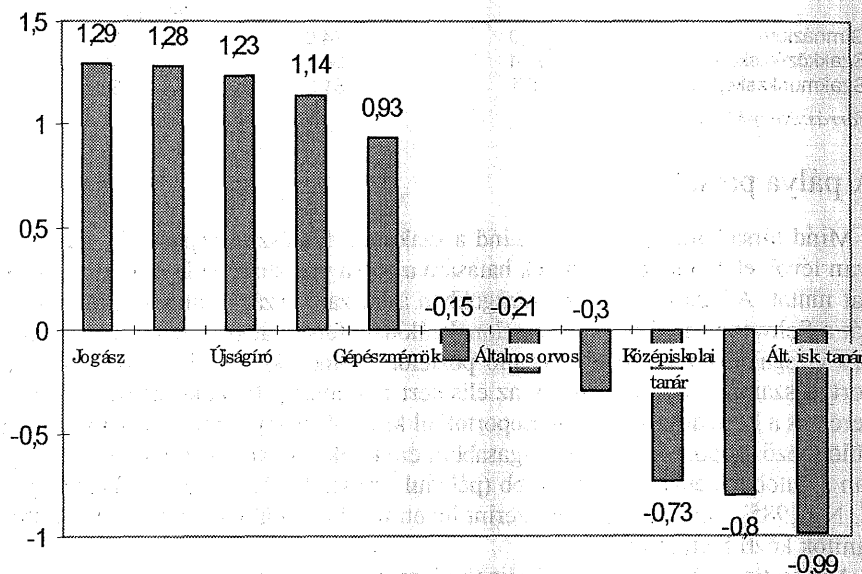
Mind társadalmi háttérének, mind a szakmára felkészítő képzésnek, mind a pályán lévők életviteli jellemzőinek hatására a pálya presztízse jellegzetes sajátosságokat mutat. A legkülönbözőbb országokban a huszadik század második felében – tehát a Schwanke által leírt professzionalizálódási folyamat vége felé – végzett presztízsvizsgálatok meglepően hasonló pozíciót jelölnek ki a szakma különböző csoportjai számára: a közvélemény az elismert értelmiségi foglalkozások, az üzletemberek és a kormánytisztviselői csoportoktól kissé alacsonyabbra, de a szakmunkások különböző csoportjaitól kissé magasabbra értékeli azokat – még ha fizetésük gyakran az utóbbiakénál is alacsonyabb (például Lortie, 1975; Husén, T.-Postlethwaite, T. N., 1985). Az értékelés rendszerint híven tükrözi a különböző iskolafokokon tanítók közti hierarchiát is.

A presztízsvizsgáló kérdőív vizsgálatára érdekes összefüggéseket tár fel. A Központi Statisztikai Hivatal egy 1983-as felmérése például a hatalom, a tudás és a pénzkereset szempontjából külön-külön is megvizsgálta a különböző foglalkozások presztízstét (Harcsa István-Kulcsár Rózsa, 1986). Ma bizonyára furcsának tűnik, hogy a nyolcvanas évek elején a presztízsvizsgáló a legerősebb korrelációt a tudás, illetve a hatalom, a leggyengébbet pedig a pénz szerinti rangsorral mutatta. Ennek megfelelően a tanárok különböző csoportjait meglehetősen magas presztízssűnek értékelték: az anyagiak terén akkor is tapasztalható leértékelődésüket és a hatalom dimenzióban is meglehetősen gyenge helyezésüket akkor meglehetősen kiegyensúlyozta a felsőfokú végzettségüknek – tudásuknak – tulajdonított érték. Mindez persze már akkor sem jelentette azt, hogy a más értelmiségi foglalkozások (orvos, ügyvéd) ne előzték volna meg a különböző tanári csoportokat a presztízsvizsgáló rangsorokban. Ebben az időszakban hasonló eredményekre jutottak más közép-európai országok esetében is, a Husén és Postlethwaite által szerkesztett nemzetközi enciklopédiának

a tanárok társadalmi háttérével foglalkozó szócikke például érdekességként idéz egy, a lengyel tanárok magas társadalmi presztízséről árulkodó vizsgálatot.

Furcsa módon, a piacgazdaság ma formálódó viszonyai között is megjelennek még ezek az ellentmondások a pedagógus-presztízst firtató vizsgálatokban. Amíg ugyanis a közvélemény minden tanári csoport anyagi megbecsültségét igen alacsonyra értékeli, társadalmi hasznosságukat, a foglalkozás társadalmi megbecsültségét meglehetősen magasnak tartja. Sőt, elmondható, hogy egyetlen foglalkozás esetében sincs akkora különbség a kétféle megítélés között, mint a tanárok különböző csoportjai esetében (Halász Gábor-Lánnert Judit, 1998). Vagyis, a pályát övező társadalmi elismertség ma is meglehetősen magasnak mondható.

A különböző foglalkozások társadalmi és anyagi megbecsültsége közötti rés a közvéleményben, 1996 (rangpozíciók eltérése)



(Forrás: Marián Béla: *Az iskola feladatai – közvélemény-kutatás közoktatással kapcsolatos kérdésekről*. Kézirat, Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ, 1997.)

A feltett kérdés: (1) „Kérem, rakja sorba a következő foglalkozásokat abból a szempontból, hogy mennyire örvendenek társadalmi megbecsültségnek!"; (2) „Most arra kérem, rakja sorba a következő foglalkozásokat abból a szempontból, hogy mennyire lehet velük jól keresni!”

Ugyanakkor az anyagi körülményeket tekintve ma a tanári pálya néhány olyan foglalkozáshoz képest is jelentős elmaradást mutat, amelyekhez nem kell felsőfokú végzettség, és amelyek – a közvélekedés szerint – a tanári pályákról elszívják (elszívhatják) a tanárokat (Sugár András, 1998).

*Nemzetgazdasági szinten foglalkozásonkénti havi bér- és kereseti adatok
1996. május (ezer Ft/fő)*

Foglalkozás	Alapbér ezer forint	Kereset ezer forint	Általános iskolai tanár = 100 %
Kereskedelmi ügyintéző	50,0	59,6	141,6
Ügynök (szolgáltató, kereskedő)	35,3	72,9	173,2
Biztosítási ügyintéző	36,3	64,1	152,3
Idegvezető	36,3	46,2	109,7
Szállodai portás, recepciós	40,4	56,4	134,0
Hostess	37,0	43,2	102,6
Titkárnő	45,9	53,5	127,0

(Forrás: A KSH és az Országos Munkaügyi Módszertani Központ adatai.)

Valószínű tehát, hogy akik ezt a pályát választják, ha presztízs-okokból teszik is, nem annak anyagi összetevői vonzzák őket. A szakma kutatóit mindig is izgatta, hogy

Melyek a tanári pálya választásának indokai?

Lortie már említett, a tanárokról, tanítókról (*schoolteacher*) szóló példaszerűen átfogó vizsgálata összefoglalja az ez irányú kutatások tapasztalatait. A tanári munka jutalmát három nagy csoportra osztja: a külsődleges (*extrinsic*); a kiegészítő (*ancillary*) és a belső (*psychic* vagy *intrinsic*) jutalmak rendszerére. Az első csoportba tartoznak a presztízs-vizsgálatokban elemzett tényezők: a fizetés, a társadalmi elismertség, a hatalom. A másodikba a tanári munka jellegzetes és jól ismert, más foglalkozásoktól eltérő időbeosztása (a munkanap és a szünidők jellegzetessége); a harmadikba pedig a szubjektív értékek, mindaz, ami élvezetet, megelégedettséget okoz a munkában. A szerző saját vizsgálatait szerint, amikor a tanárok arról beszéltek, hogy miért szeretik a foglalkozásukat, körülbelül 85 %-ban pszichikai jellegű jutalmakra utaltak – tanítványaikkal való kapcsolat, a tanítványok sikerei, a kollégák vagy a szülők részéről érzékelt megbecsülés vagy maga a tanítási folyamat stb. –, és nagyjából hasonló arányban (kilenc-hét százalékban) hivatkoztak a kedvező időbeosztásra vagy a pályán elérhető presztízsrre, mint a pályaválasztás vagy a pályán maradás motívumaira. Egyéb vizsgálatok is hasonló következtetésekre vezettek.

A *pszichikai jutalmak meghatározó szerepére* utal a pályával kapcsolatos számos olyan közkeletű vélekedés is, amelyek szerint például tanárnak „születni kell”, vagy hogy ez nem is szakma, hanem inkább hivatás. Valószínűleg el kell fogadnunk, hogy a tanulókkal való foglalkozáshoz elengedhetetlen az a fajta érzelmi ráhangoltság, ami a szakmát jellemzi. Mindez persze nem jelenti azt, hogy ha az egyéb feltételek nagyon kedvezőtlenül alakulnak, a pálya iránt elkötelezetteket sikerül is megtartani a pályán, vagyis hogy a pszichikai jutalmak önmagukban elegendőek a legjobbak pályára vonzásához, illetve megtartásához. Amikor a különböző vizsgálatok a pályaelhagyás indokait kutatják, a megkérdezettek a leggyakrabban éppen az egyéb tényezőkre – megnövekedett munkaterhekre, a túl alacsony fizetésekre, vagy éppen a szakmai autonómia hiányosságaira – hivatkoznak.

A következőkben a ma pályán lévő magyar tanárokról és tanítókról, demográfiai és társadalmi jellemzőikről, pálya-mobilitásukról, szakmájukkal és saját sorsukkal kapcsolatos vélekedéseikről lesz szó. Az elemzés alapjául egy, a Művelődési és Közoktatási Minisztérium támogatásával 1996 novembere és 1997 februárja között végzett kérdőíves vizsgálat adatai szolgálnak. A kutatás a közoktatásban tanító tanárok országosan reprezentatív körére terjedt ki, összesen 2411 főre. (A kutatás adatainak részletesebb feldolgozását Nagy Mária végezte el 1998-ban.)

A pályán lévő magyarországi pedagógusok jellemzői

A magyarországi pedagógusok nemek szerinti megoszlásáról korábban már látnunk nemzetközi összehasonlító adatokat. Vizsgálatunk során azonban arra is volt lehetőségünk, hogy a mai átalakuló iskolaszervezet szerinti bontásban, a fenntartó vagy az iskola településtípusa szerint is megvizsgáljuk ezeket az arányokat, sőt, arra is, hogy adatainkat egy korábbi, 1970-ben készült pedagógusvizsgálat adataival összevetve a változásokról is képet nyerjünk (Ferge Zsuzsa és munkatársai, 1972). Azt találtuk, hogy a nők aránya nemcsak az iskolai szintek növekedésével csökken egyenes arányban, hanem az iskola szakképző jellegének növekedésével is. Ma az általános iskola alsó tagozatán már csak elvétve találunk férfiakat, és minden „teljes középiskolai” képzést folytató középiskolában – még a „tisztá” szakközépiskolákban is – a nők vannak többségben. Csak a szakmunkásképzést (is) folytató iskolákban billen át ez az arány a férfiak javára. Nagyjából ezzel vannak összefüggésben a fenntartó szerinti különbségek is: a megyei és a fővárosi fenntartású iskolákban – nagyrészt szakmai képzést, vagy azt is nyújtó középiskolákról van szó – találunk kevesebb tanárnőt. Ha az 1970-es adatokhoz viszonyítjuk a maiakat, akkor egészében véve a pálya erőteljes „elnőiesedését” tapasztaljuk, holott már az 1970-es vizsgálat vezetői is erről panaszkodtak, amikor adataikat a második világháború előtti időkhöz viszonyították.

*A nők aránya különböző iskolatípusokban és beosztásokban
1970-ben és 1996/97-ben (%)*

Iskolatípus (fokozat, beosztás)	1970*	1996/97
Általános iskola (együtt)	n. a.	84,7
alsó tagozat	85	95,4
napközi	76	91,8
felső tagozat	69	80,8
Általános és középiskola	n. a.	78,6
Gimnázium	54	67,5
Vegyes középiskola	n. a.	66,5
Szakközépiskola	48	63,7
Szakközép- és szakmunkásképző iskola	n. a.	47,6
Szakmunkásképző iskola	n. a.	33,9

* Az 1970-es pedagógusvizsgálat adatai: Budapest és vidék utólagos súlyozásával számított közelítő pontosságú átlagok, Deák Zsuzsa számításai alapján.

A településtípusok szerinti különbségek viszont az iskolaszervezettel kevésbé magyarázhatók. Az még igen, hogy a falvakban – ahol főként általános iskolák működnek – a legmagasabb a tanárnők aránya (82,8 %), az viszont már kevésbé, hogy a kisvárosok tantestületei „férfiasabbak”, mint a nagyvárosoké. Míg Budapesten és

a megyeszékhelyeken a férfiak aránya 22,2, illetve 27,2 %, addig a kisebb városokban ez az arány 29,4 %. Vagyis úgy tűnik, hogy a kisvárosi munkaerőpiacon kevesebb alternatívája van a pedagógus végzettségű férfiak számára a tanári szakmának.

Kicsit hasonló következtetésre juthatunk, ha a két nem arányát a tanárok különböző korcsoportjában vizsgáljuk. A legfiatalabb korosztály esetében a férfi tanárok kicsit magasabb aránya – a pedagógusok „derékhadát” kitevő harmincasokhoz és negyvenesekhez viszonyítva – talán azt is jelzi, hogy a kilencvenes években a frissen pályára lépők szűkülő munkaerőpiaci lehetőségekkel találták szembe magukat, amelyen a pedagógus pálya vonzereje is megnőtt még a férfiak számára is. Ám az is lehet, hogy csupán az általános iskolai munkahelyek szűkülő, s a középiskolai állások bővülő lehetőségei tükröződnek az adatokban, illetve hogy azokban az iskolafokozatok fentebb elemzett „nemi” jellegzetességei köszönnek vissza.

A tanárok neme, korcsoportonként (%)

Korcsoport (éves)	Férfi %	Nő %	Összesen (fő)
20-29	24,3	75,7	350
30-39	22,8	77,2	779
40-49	20,5	79,5	796
50-59	35,3	64,7	436
60 és felette	45,8	54,2	24
Összesen	24,8	75,2	2385

Társadalmi hátterüket tekintve a ma pályán lévőkről elmondható, hogy csaknem háromnegyedük olyan családból érkezett, ahol az apa maga nem rendelkezett felsőfokú végzettséggel, és csaknem felüknek az apja fizikai foglalkozást űzött. Amíg az 1970-es adatok a nemek szerint szignifikáns különbséget mutattak a társadalmi hátteret illetően – a nők magasabb társadalmi rétegekből érkeztek a pályára, azaz lényegében nekik nehezebb volt „réteget” váltaniuk: az értelmiségi tanári vagy tanítói pályára kerülniük (Ferge és munkatársai, 1972), addig ma egyik társadalmi háttér-mutatót tekintve sem találtunk szignifikáns különbséget a két nem között. A különböző korosztályok társadalmi háttere viszont jellegzetesen eltérő. Ha az apa végzettségét nézzük, látható, hogy míg a „derékhad” körülbelül egyharmadának az apja nem rendelkezett még középfokú végzettséggel sem, a harmincasok esetében az egynegyvedet sem éri el ez az arány, míg a legfiatalabbak, a huszonévesek egytizedénél is kevesebb mondhatja el magáról ugyanezt. Mindez azonban nem a pálya presztízsének növekedését jelzi, hanem az iskolázottsági mutatók általános javulásával áll összefüggésben.

Az apa iskolai végzettsége a tanárok különböző korcsoportjainál (%)

Korcsoport (éves)	Felsőfokú	Középfokú (vagy szakmunkás)	Nincs középfokú (vagy szakmunkás) végzettsége	Összesen
20-29	34,5	55,9	9,6	14,7
30-39	27,4	48,7	23,9	32,7
40-49	23,8	44,9	31,3	33,6
50-59	24,9	39,8	35,3	18,0
60 és felette	8,7*	30,4*	60,9	1,0
Összesen	26,6	46,7	26,7	100

* 10 fő alatt

A pedagógusok és más értelmiségiek társadalmi származásának összehasonlítására – megfelelő adatok hiányában –, sajnos, nincs módunk. Ám arra igen, hogy a társadalmi státus egy másik fontos mutatóját (a tanárok házastársának végzettségét) a Központi Statisztikai Hivatal 1996-os mikrocenzusának adatai alapján a felsőfokú végzettséggel rendelkezők teljes csoportjával összehasonlítsuk. *Sugár András* elemzése szerint a férfi pedagógusok az összes diplomához képest jóval nagyobb arányban élnek együtt diplomás feleséggel vagy élettárrsal, míg ezzel szemben a női tanárok esetében a megoszlás nagyjából a többi diplomásra jellemző módon alakul (*Sugár András*, 1998).

A házastárs iskolai végzettsége a házaspedagógusok és a házaspelsőfokú végzettségük összességének körében

Iskolai végzettség	Házaspedagógusok, 1996/97		Házaspelsőfokú végzettségük	
	Férfi %	Nő %	Férfi %	Nő %
8 általános vagy alacsonyabb	1,0	0,5	9,7	3,2
Szaktmunkás	3,4	11,4	2,8	9,9
Középfokú	23,5	28,0	37,8	25,3
Felsőfokú	72,1	60,1	49,7	61,6

E megnyugtató adatok mellett azonban nem feledkezhetünk meg arról, hogy a pedagógusok különböző csoportjai között, akár az iskola településtípusát, akár magának az iskolának a típusát tekintjük is, igen nagy különbségek tapasztalhatók a házastárs társadalmi státusát tekintve. Két csoportra érdemes felfigyelnünk: a „tisztá” gimnáziumban tanítókra – ez négy-, hat- és nyolcosztályos gimnáziumot egyaránt jelenthet –, ahol a házastársak több mint negyötöde felsőfokú végzettségű; valamint a falvakban élőkre, akik kiemelkedően magas arányban (csaknem 18 %-ban) még középfokú végzettséggel sem rendelkező házastársat találtak maguknak. A két csoport persze más jellemzőit tekintve is eltér egymástól. A házasp vagy együtt élő falusi tanárok létszáma csaknem négy és félszerese a házasp vagy együtt élő gimnáziumi tanároknak, azaz egyik esetben egy népes, a másik esetben egy nagyon szűk kis csoportról van szó. Ezen túlmenően, a falusi tanárok említett csoportjában a nők negyötödös többséggel rendelkeznek, míg a gimnáziumi házaspok vagy együtt élők csaknem kétötöde férfi (és mint láttuk, a pedagógus férfiak – más felsőfokú végzettséggel rendelkező pályatársaikhoz képest – nagyobb valószínűséggel szereznek maguknak diplomás házastársat; nagyrészt pedagógus kolleganőről van szó).

A házastárs iskolai végzettsége iskolatípus és településtípus szerint (%)

Iskolatípus szerint	Felsőfokú	Középfokú	Nincs középfokú végzettsége sem	Összesen
Általános iskola	56,3	30,4	13,4	58,9
Általános és középfokú	71,4	23,1	5,6	8,0
Gimnázium	84,3	11,4	4,4	6,4
Gimnázium+szakmai	78,4	18,2	3,4	8,3
Csak szakmai képző	69,2	25,3	5,4	18,5
Településtípus szerint				
Főváros	72,6	23,4	4,1	14,1
Megyei jogú város	72,7	21,3	6,0	23,9
Egyéb város	62,9	28,1	9,0	33,3
Község	49,7	32,4	17,9	28,7

Pálya-mobilitás

A tanári pálya egyik fő jellegzetessége – legalábbis a magyar adatok szerint –, hogy meglehetősen nagy *mozgás* jellemzi. Vagyis elenyészően ritka az olyan eset, hogy valaki elvégez egy pedagógusképző intézményt, elhelyezkedik a végzettségének megfelelő intézménytípusban, és ezek után sem végzettségét, sem munkahelyét nem változtatja meg. Először is, már a pedagógus végzettség megszerzése is igen gyakran „rendhagyó” módon történik: azaz nem nappali, hanem esti vagy levelező tagozaton, azaz feltehetőleg munka mellett. Mintánk 24,7 %-a ilyen rendhagyó képzésben szerezte első diplomáját. Ez az arány érdekes folytonosságot mutat a már említett, 1970-es pedagógusvizsgálat adataival, amelyik – alkalmazkodva a korábbi adatokhoz – település- és iskolatípus szerint mutatta ki az arányokat. Fontos különbséget jelent persze, hogy Ferge Zsuzsa és munkatársai annak idején a pályán még szakérettségisekkel is találkoztak² (arányuk a szakközépiskolában nyolc, a többi iskolatípusban három-hat százalék körüli volt), azaz a hagyományostól eltérő módon megszerzett diplomák kategóriája akkor még az esti-levelező tagozat mellett a szakérettségi formát is tartalmazta. Ettől eltekintve viszont az eltelt huszonhét esztendő e téren nem hozott igazán nagy változást. Különösen igaz ez az általános iskolákat illetően.

A „rendhagyó” végzettségűek aránya iskola- és településtípus alapján, 1970-ben és 1997-ben (%)

Település	Iskolatípus			
	Általános iskola		Középiskola	
	1970	1997	1970	1997
Budapest	29	27,4	20	16,8
Vidék	28	28,7	24	19,0

Azok aránya sem csekély persze, akik nem elégedtek meg eredetileg nappali vagy esti-levelező tagozaton megszerzett végzettségükkel, hanem úja(ka)t is szereztek. Mintánk 28,8 %-a második végzettséget is szerzett, 4,2 %-ban harmadikat, 0,5 %-nyian negyediket, ketten pedig ötödiket is. Az újabb végzettségek megszerzése a pedagógusok jó része számára meghatározó jelentőségű mobilitást jelent. A mai iskolákban tanító pedagógusok eredeti és mai legmagasabb végzettségét összevetve erről a szakmán belüli belső mobilitásról is képet kaphatunk. Az adatok persze nemcsak az egyes iskolákban tanítók végzettségi előéletéről tudósítanak, de arról is, hogy a változó iskolastruktúrában milyen munkaerő tartalékokat rejt a szakma ilyesféle önépítése. A képzés minőségéről és hasznosíthatóságáról persze nem szólnak az adatok, és az előképzettségek sokszínűségében minőségcsökkentő tényezőt is láthatunk, ám a pályán, illetve az egyes iskolatípusokban dolgozók elvárt és valószínűsített végzettségéről pontosabb képet kapunk, ha legalább az eredeti és a mai legmagasabb végzettségi arányokat egymás mellé tesszük. Vagyis látható például, hogy a ma „tisztá” gimnáziumokban tanítók összesen 15,6 %-a nem rendelkezik ál-

² 1948 és 1952 között lehetőség volt arra, hogy a középiskolai tanulmányokat nem végzettek rövid, speciális tanfolyamon a felkészítés tantárgyának megfelelő egyetemi, főiskolai tanulmányok végzésére jogosító, ún. *szakérettségi vizsgát* tegyenek. A cél a hátrányos helyzetű társadalmi rétegek szakmai és kulturális felemelkedésének támogatása, illetőleg az új, szocialista értelmiség kialakítása volt.

általános iskolai tanári diplománál magasabb végzettséggel, míg csaknem negyedüknek (24,2 %) van összesen ilyen típusú végzettsége (is).

A többdiplomások között szignifikánsan magasabb a férfiak aránya: az összes férfi tanár 38 %-a, míg a nők 26,2 %-a szerzett legalább kettő diplomát. De ők (a pályán egyébként, mint láttuk, kisebbségben lévő férfiak) a pálya-mobilitás egy másik „csatornáját”, a vezetői posztba kerülést is gyakrabban használják. Felmérésünk során számos olyan pedagógust találtunk, akik pályájuk során valaha igazgatói pozícióban voltak, és majdnem kétszer annyi olyat, akik igazgatóhelyettesi feladatokat láttak el. Az előbbieket a férfi tanárok 13,6, a tanárnőknek pedig 5,1 %-át jelentették, míg az igazgatóhelyettesi posztokat illetően a megfelelő arányszámok 19,4 % és 11,3 % voltak. S hogy a két típusú mobilitás – a továbbtanulás, illetve a vezetői pozíciók megszerzése – egymáshoz is kapcsolódnak, azt az bizonyítja, hogy a valaha igazgatóként működők csaknem fele (47,7 %-a) több diplomával is rendelkezik, és a valamikor igazgatóhelyettesi poszton lévők 40,2 %-a is több diplomás.

A pálya-mobilitás leggyakrabban használt formája persze a munkahely változtatása. Mintánkban a többség (62 %) élt pályája során ezzel a lehetőséggel. A munkahelyi mozgások között a leggyakoribb a munkahely típusának a változtatása – különböző iskolatípusokba kerülés, nem iskolai munkahelyek választása –, ez a megkérdezettek 47,9 %-ánál fordult elő. Településtípust a válaszolók 38,4 %-a változtattott. A teljes minta csupán alig valamivel több mint egy harmadának (35 %) eddigi pályáján nem fordult elő semmiféle munkahelyi mozgás. Ez az arány a huszonevesek esetében a legmagasabb: 59,5 %, és az életkor növekedésével csökken (a harmincasoknál: 32; a negyveneseknél: 18,9; az ötveneseknél pedig 12,7 %). Az életkor mellett a pedagógusok neme is meghatározó a munkahelyi mozgások számát illetően: a férfi tanárok a munkahely-változtatások terén is megelőzik kolléganőiket: csupán 29,5 %-uk nem változtatott eddig munkahelyet, szemben a tanárnők és a tanítónők 36,9 %-ával. A három nagy pedagógus-csoport között is szignifikáns különbségek mutatkoznak: a ma középiskolai végzettséggel rendelkezőknek csupán 30,6 %-a nem változtatott mostanáig munkahelyet, szemben az általános iskolai tanári végzettségűek 35,3, illetve a tanítói végzettségűek 45,9 %-ával szemben. A legmozgékonyabbak persze az egyéb tanári végzettségűek, illetve a tanári végzettséggel nem rendelkezők voltak: körükben csak 16,4 % azok aránya, akik ma első munkahelyükön dolgoznak.

A munkahelyi, szakmai mobilitás egy sajátos formája a továbbképzés, továbbtanulás, önképzés. A vizsgálatunkban szereplő tanárok 10,5 %-a jelenleg is folytat felsőfokú tanulmányokat. Ez alapvetően két tényezővel volt szignifikáns összefüggésben: az életkorról és a megkérdezett jelenlegi végzettségével. A huszonevesek csaknem egynegyede (24,7 %-a) folytat ma tanulmányokat. A mintában elfoglalt arányuknál jóval nagyobb arányban találunk a továbbtanulók között olyanokat, akik egyéb tanári végzettséggel rendelkeznek, vagy egyáltalán nem rendelkeznek tanári végzettséggel (ők jelentik a továbbtanulók 19,3 %-át). A három nagy tanári csoportból az általános iskolai tanárok valamivel inkább, a középiskolai tanári végzettségűek valamivel kevésbé hajlamosak továbbtanulásra (az eltérések nem szignifikánsak). A továbbtanulók csaknem egyharmada nem tanári végzettséget szerez, kicsivel többen folytatnak középiskolai tanári stúdiumot, s nagyjából egyötödük általános iskolai tanári diplomát kíván szerezni.

A munka melletti tanulás mintánkban igen gyakran előforduló formája a továbbképzésben való részvétel. A tanárok 64,1 %-a vett részt az elmúlt öt évben továbbképzésen egy vagy több alkalommal. A részvétel mind a tanárok nemével, mind életkorával, mind az iskolatípus jellegével szignifikáns összefüggésben áll: inkább az általános iskolai tanárookra, a nőkre, valamint a közép-korosztályokra (30-50 évesek) jellemző. A pedagógus-továbbképzés mellett persze más formájú szervezett továbbtanulás is létezhet. A megkérdezettek tanárok 55,7 %-a az utóbbi öt évben részt vett valamilyen tanfolyami képzésben, és 51,9 % úgy nyilatkozott, hogy valószínűleg a jövőben is járni fognak valamilyen tanfolyamra. A legnagyobb arányban nyelvtanfolyamon vettek részt (23,1 %), míg 19,2 % informatikai, számítástechnikai ismereteket szerzett; tíz-tíz százalék körüli volt azok aránya, akik valamilyen sporttevékenységet folytattak szervezett formában, autóvezetést tanultak vagy életmód- és egészségmegőrző tanfolyamokra jártak. A tanfolyamokon való részvétel egyértelműen a legfiatalabb korosztályra (20-29 évesek) a jellemző: 69 %-uk járt egy vagy több tanfolyamra az elmúlt öt évben. Ez a hajlandóság az életkor növekedésével egyenes arányban csökken. Más háttérjellemzőhöz viszont nem kapcsolódik ez a tevékenység.

Adatainkat az 1970-es pedagógusvizsgálat eredményeivel összevetve, látványos eltéréseket tapasztalunk. Ferge Zsuzsa és munkatársai ugyan úgy találták, hogy „valamilyen formában a pedagógusok közel 60 %-a képezi magát”, ám ez akkor többségében „önképzést” jelentett, és szervezett formában a megkérdezettek csupán 15-25 %-a képezte magát tovább. E szervezett továbbképzések között a szerzők a Marxizmus-Leninizmus Esti Egyetemet (vagy középiskolát), politikai tanfolyamokat, fővárosi, megyei, kerületi és járási szintű továbbképzéseket, valamint az egyetemeken, főiskolákon való tanulást említik. Külön kiemelik a nyelvtanulók magas – 11-36 %-os – arányát (az előbbi a vidéki alsó tagozatos tanítók, az utóbbi a budapesti gimnáziumi tanárok nyelvtanulásban való részvételét jelöli). A továbbtanulás iránti nyitottság magas aránya ugyan mindkét, eltérő időpontban vizsgált mintára jellemző, ám szembevetve, hogy míg az 1970-ben pályán lévők ilyen irányú igényeinek kielégítésére igen szegényes kínálat állt a rendelkezésére, a ma pályán lévők esetében a továbbképzési, továbbtanulási, tanfolyami formák választékának jelentős bővülése, gazdagodása tapasztalható, mind az azt nyújtó intézmények, mind a tartalmak tekintetében. S ha azt is figyelembe vesszük, hogy a különböző továbbképzéseket a megkérdezettek 1996-ban egy ötfokú skálán átlagosan magasra, 4-esre értékelték, és arra a kérdésre, hogy a jövőben részt akarnak-e venni valamilyen szervezett továbbképzésen, a válaszadók többsége, 61,1 %-a igennel válaszolt. Mindenféleképpen azt kell mondanunk, hogy a mai magyar pedagógusszakma leírható mint „tanuló társadalom”, hogy a szakmai kultúra része a továbbtanulás, képzés iránti nyitottság. Hogy vajon azt, akkor és úgy tanulják-e, amire, amikor és ahogy nekik vagy tanulóiknak, azaz az oktatási rendszernek a leginkább szüksége van; hogy megfelelő jutalom kíséri-e a pályán a továbbképzési erőfeszítéseket, arról nem szólnak az adatok.

A pálya-mobilitás okait kérdőívünkben nem firtattuk. Egyéni ambíciók, véletlen lehetőségek, kényszerek, az oktatáspolitikai változások kihívásai egyaránt állhatnak mögöttük. Más – főként mélyinterjúk – módszerek lennének arra is alkalmasak, hogy megtudjuk, milyen egyéni hasznot hoztak a tanárok számára ezek a mozgások, erőfeszítések. A fizetésben mérhető jutalmat a statisztikai mérések csak egyti-

púsú mozgás – a vezetői pozíciók legalább időleges megszerzése – esetében tudtak kimutatni. Azt mindenesetre az adatok alapján meglehetősen biztonságosan el lehet mondani a szakmáról, hogy a változás, a mozgás lehetősége (kényszere?) nagy mértékben jellemzi.

Milyennek látják szakmájukat és abban saját sorsukat?

Vizsgálatunk, sajnos, nem terjedt ki a pálya választásának indokaira, és persze arról sem tudhatunk adataink alapján semmit, hogy kik és miért hagyják azt el. Azt viszont megpróbáltuk feltérképezni, hogy a ma pályán lévők mennyire szeretik a szakmájukat, mit szeretnek benne, mivel elégedettek, illetve elégedetlenek. Sőt, azt is megkérdeztük, mennyire látják azt perspektivikusnak, azaz mit gondolnak arról, hogy öt év múlva hogyan alakul a sorsuk.

Arra a kérdésre, hogy mennyire szeretik a foglalkozásukat, a válaszolók túlnyomó többsége (88,5 %-a) azt a válaszlehetőséget választotta, hogy „nagyon”, 11,1 %-uk azt, hogy „közepesen”, és csupán tízen vallották be, hogy „nem túlságosan”. A foglalkozás szeretete a vizsgált háttérváltozók közül egyedül a nemmel van szignifikáns összefüggésben: a férfiak 82,7 %-ával szemben a tanárnők 90,5 %-a nyilatkozott a legkedvezőbben a szakmájáról. Amikor arra kértük őket, hogy munkájuk különböző körülményeit mérlegeljék, kiderült, hogy leginkább a kollégákkal – és általában az iskola színvonalával –, valamint a szülőkkel való kapcsolattartással a elégedettek, ám erkölcsi, és különösképpen anyagi megbecsültségükkel rendkívül elégedetlenek. Ezen nem túl sok csodálkozni valónk lehet, ám az már kicsit furcsábbnak tűnik, hogy a „negatív rangsor” következő tételeit a tanulók jelentik. A megkérdezett tanárok sem a tanulók érdeklődésével, szorgalmával, sem a fegyelmeztségükkel nem igazán elégedettek. Reméljük, ez az elégedetlenség a tanárok és a tanítók nagyfokú igényességéből fakad, s nem azt jelenti, hogy a tanulók jelentős zavaró tényezőt jelentenek a tanárok iskolai munkájában.

Az iskolai munka körülményeinek megítélése (osztályozás: 1-5-ig)

Tényezők	Átlagos pontszám
Kollégák szakmai segítőkészsége	3,90
Szülőkkel való kapcsolattartás	3,72
Iskola általános oktatási színvonala	3,71
Tantestületi szellem	3,63
Továbbképzési lehetőségek	3,30
Iskola megbecsültsége a szülők körében	3,29
Oktatás tárgyi feltételei	3,17
Tanulók érdeklődése, szorgalma	3,07
Tanulók fegyelmezettsége	3,06
Iskola megbecsültsége a fenntartó által	2,91
Erkölcsi megbecsültség	2,55
Anyagi megbecsültség	2,01

Kérdés: Mennyire elégedett az alábbiakkal?

Azt, hogy a mai tanárok perspektivikusan hogyan gondolkoznak a saját sorsukat illetően, erősen meghatározza az életkoruk, a nemük, valamint az, hogy mennyire szeretik a pályájukat (bár mint láttuk, ez utóbbi két tényező nem teljesen független egymástól). A foglalkozásukat nagyon szeretők túlnyomó többsége nemcsak a pá-

lyát, de iskoláját sem kívánja elhagyni (bár nyolc százalékuk ezt a lehetőséget sem tartja kizártnak, tíz százalékuk pedig feltehetőleg nyugdíjazás miatt kényszerül erre). A pályájukat „közepesen” szeretőknak viszont már csak alig kétharmada (65,3 %-a) hiszi, hogy öt év múlva a pályán lesz, míg a pályáját „nem túlságosan” szerető tíz pedagógusból hat valószínűnek tartja, hogy addigra már el is hagyja azt. Feltűnő viszont, hogy hárman továbbra sem tudják elképzelni, hogy iskolájukból elkerüljenek, egyikük pedig legfeljebb abban reménykedik, hogy nem a jelenlegi iskolájában fog tanítani.

A férfiak 73,4 %-ával szemben a nők 77,4 %-a gondolja úgy, hogy öt év múlva is jelenlegi iskolájában lesz. Abban is különböznek persze, hogy iskolai jövőjüket hogyan ítélik meg: a nők hét százalékával szemben a férfiak 11,6 %-a gondolja azt, hogy öt év múlva vezető lesz. A jelenlegi iskolát valószínűen elhagyók életstratégiája is különbözik nemek szerint: a nők inkább maradnának a pályán (más iskolában vagy más, oktatóval kapcsolatos beosztásban gondolkodnak), míg a férfiak inkább a teljes pályaelhagyást fontolgatják. A saját iskola, vagy akár a pálya elhagyásának gondolata az életkor növekedésével egyenes arányban halványul el a tanárok körében. Feltűnő, hogy a legfiatalabbak milyen kevéssé tudják elképzelni azt, hogy öt éven belül vezetők lesznek iskolájukban. Ezt a lehetőséget a leginkább a 40-49 évesek látják reálisnak önmaguk számára.

Pedagógusok jövőképe

Jövőkép	Átlagos havibér (Ft)	Szórás	N
„jelenlegi iskolámban vezető leszek”	47311	12833	182
nyugdíjas, munkanélküli*	46916	10610	207
„Jelenlegi iskolámban tanítok”	38832	9835	1455
„önálló leszek”, „külföldön élek”*	34561	8450	66
másutt, iskolában vagy oktatásban*	34172	6374	91
nem oktatásban* dolgozik majd	33543	9619	144

* Összevont kategóriák

Bár a korábbiakban szó volt arról, hogy a tanári pálya választásában, illetve az ahhoz való ragaszkodásban a presztízs-tényezőknek általában kisebb szerepük van, mint a „belső” jutalmaknak, adataink alapján mégis szoros összefüggést találtunk a tanárok jövőképe és jövedelme között. Noha a jövedelmek (a közalkalmazotti bértábla logikájának megfelelően) a legszorosabb összefüggést az életkorral mutatnak, és – mint láttuk – az életkor igencsak erősen befolyásolja azt, hogy a tanárok hogyan gondolkodnak a jövőjükéről, talán mégsem érdektelen felfigyelnünk arra, hogy az öt éven belül iskolán belüli előrelépésben leginkább reménykedőknek a legmagasabb bérük, és az oktatást elhagyni kívánók keresik ma a legkevesebbet. Valószínűleg nem mindegy, hogy az elkövetkezendő öt év a sorsukba való beletörődést, vagy a pálya anyagiakban mérhető megtartó erejének növekedését hozza-e.

NAGY MÁRIA

IRODALOM

- BIALECKI, IRENEUSZ (szerk.): *Education in a Changing Society: Background report for OECD Review of Polish Education*. Ministry of National Education, Warsaw, 1995.
- Education at a Glance. OECD Indicators 1997*. OECD/CERI, Paris, 1997.
- FERGE ZSUZSA – GAZSÓ FERENC – HÁBER JUDIT – TÁNCZOS GÁBOR – VÁRHEGYI GYÖRGY: *A pedagógusok helyzeté és munkája*. MTA Szociológiai Kutató Intézete, Budapest, 1972.
- HALÁSZ GÁBOR – LANNERT JUDIT (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról, 1997*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 1998.
- HARCSA ISTVÁN – KULCSÁR RÓZSA: *Társadalmi mobilitás és presztízs*. Központi Statisztikai Hivatal, Budapest, 1986.
- HUSÉN, T. – POSTLETHWAITE, T. N. (szerk.): *International Encyclopedia of Education*. Teachers' Social Background, Pergamon Press, Oxford, 1985.
- LORTIE, DAN C.: *Schoolteacher. A Sociological Study*. University of Chicago Press, Chicago, London, 1975.
- NAGY MÁRIA (szerk.): *Tanári pálya és életkörülmények, 1996/97*. Országos Közoktatási Intézet Kutató Intézet, Budapest, 1998.
- NAGY MÁRIA: *Teacher Training in Hungary, Poland, the Czech Republic and the Slovak Republic. Recent Developments*. Draft Kiadó, Budapest, 1997.
- NEAVE, GUY: *The Teaching Nation. Prospects for teachers in the European Community*. Pergamon Press, Oxford, New York etc., 1992.
- PETŐ LÁSZLÓ: *A tanítók és a társadalom. Történeti szociológiai megközelítés*. Educatio Kiadó, Budapest, 1991.
- ROSSITER, AMY: *Putting Order in its Place: disciplining pedagogy*. In: *Curriculum Studies*, Vol. 5. 1997/1. sz. pp. 29-38.
- SCHWANKE, ULF: *Der Beruf des Lehrers. Professionalisierung und Autonomie in historischen Prozess*. Juventa, Weinheim, München, 1988.
- SUGÁR ANDRÁS: *A tanárok relativ társadalmi-gazdasági helyzete*. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutató Intézet, Budapest, 1998.
- TÓTH ISTVÁN GYÖRGY: *Mivelhogy magad írást nem tudsz... Az írás térhódítása a művelődésben a kora újkori Magyarországon*. MTA Történettudományi Intézete, Budapest, 1996.

VALÓSÁG

Az alábbi interjúk, pályaválasztási történetek annak a kutatásnak a keretében készültek, amelyet Andor Mihály vezetésével folytattunk 1997-ben. Az eredeti szövegek rövidített és megszerkesztett változatait nemcsak azért adjuk közre, mert jól illusztrálják a különböző középfokú iskolákban tanuló gyerekek szüleinek pályaválasztási ambícióit és dilemmáit, hanem azért is, mert kiderül, hogy a gyerekek pályaválasztása milyen szorosan illeszkedik a családok életének bonyolult szövődékébe, és milyen szorosan összefügg a szülők múltjával és jelenével. Az interjúkat azért is ajánljuk olvasóink figyelmébe, mert az iskolákról is szólnak, ezáltal a „fogyasztók” oldaláról, ahogyan ők, a szülők látják.

Liskó Ilona

„TANULÁS NÉLKÜL CSAK SEGÉDMUNKÁS LEHET”

(Egy szakközépiskolás édesanyja)

1947-ben születtem. A gyermekkorom nagyon szép volt. Itt születtem, és itt is laktam mindig ebben a faluban. Gyerekkoromban nagyon jól álltunk anyagiilag. Édesapám bányában dolgozott, aknász volt, most lenne 81 éves. Anyukám nem dolgozott, itthon volt. Volt tehenünk, és mindenféle más állatunk is. Ketten vagyunk testvérek. Az öcsém szakmunkás, Pestre nősült, és ott is dolgozik a villamos szakmában.

Én nem tanultam, csak nyolc általános iskolát végeztem, és utána népművész ipari iskolába jártam. Egy olyan oklevelet kaptam, hogy népművész vagyok. Utána jártam még két és fél évig gimnáziumba, esti tagozaton. 16 éves voltam, amikor apukám meghalt, éppen a születésnapomon. Akkor otthagytam az esti gimnáziumot, hogy az öcsémet tudja az édesanyám taníttatni, mivel itt maradtunk árván. A szüleim varrónőnek szerettek volna adni, mint ahogy az is lettem. Hímző, népművész, varrónő, úgyhogy külföldre gyönyörű munkákat csináltam. Mindig varrónő akartam lenni. Gépen nem tudok varrni, csak hímzést, kézimunkákat, gobelineket, szőnyegeket, meg ilyeneket. A gimnáziumban nem mondhatnám, hogy olyan jó tanuló voltam, de egy közepes szinten el tudtam volna végezni. Csak ugye férjez mentem. A férjem meg nem igényelte, hogy iskolába járjak, meg terhes is lettem a kislánnyommal, és ezért abbamaradt a tanulás. Nem mondhatnám, hogy elégedett vagyok, lehetett volna többet is azzal az ésszel, és azzal az erővel. Volt egy olyan időszak, negyven éves koromban, amikor nagyon bántam, hogy nem tanultam. Ez akkor volt, amikor idekerültem a tsz-hez. Bolti eladó is lehettem volna, ha tanultam volna.

Tizennégy évig egy háziipari szövetkezetnek dolgoztam, mint bedolgozó. Utána felvettek az eróműhöz, és ott betanított elektroműszerészként dolgoztam egy nyolc hónapos tanfolyam elvégzése után. Ezt követően idekerültem a tsz-be, amikor Tamás megszületett. Itt mint terményeladó dolgoztam. Aztán a tsz-ből ideiglenesen több embert hazaküldtek, azt hiszem, harminc-negyven főt. Öt vagy hat hónapra küldtek el bennünket, mert létszámcökkentés volt, de csak átmenetileg. Most, a héthónapos táppénz után nem tudom, hogy mi lesz. Kedden kezdek először, de hogy hová tesznek, fogalmam sincs. Daráló van, talán darálok majd a nagyüzemben. Most már inkább csak azon gondolkodok, hogy egy pár hét múlva elmehetnék előnyugdíjba, legalább a nyugdíjam meglegyen.

A férjem gyermekkorra nem volt valami fényes, mert kimondottan ittas volt az édesapja. Az édesanyja egyedül nevelte. Az első férjem meghalt, ő katonatiszt volt. A mostani, második férjem tíz évvel fiatalabb, mint én. Jó szakmája van, kereshetne is, de hát ittas. Sok szakmája van, hegesztő, kompresszorkezelő, vízvezetékszerelő, gázszerelő. Az eróműnél dolgozott, de sajnos az ittassága miatt azonnali hatállyal elküldték. Hat hónapig nem kapott munkanélkülit, de utána egy évig kapott. Nem a munkájáért küldték el, mert kitüntetése is van, hanem az ittasság végett.

Édesanyám, aki nyolcvan éves, a Tamás, a férjem és én. Ennyien vagyunk a családban. Van egy másik lányom is, 28 éves nagylány, az előző házasságomból, és van egy kis unokám. A lányom egészségügyi szakközepet végzett, több nyelven beszél, amúgy pedig számítógépes asszisztens. Kosmetikusnak szerettem volna nagyon, de neki ez kellett. Nagyon jó helye van egy főorvos asszony mellett. Ő végeztette el vele a számítástechnikát.

A szüleim nekem tényleg nagyon szép háttérrel adtak, különösen amíg az édesapám élt. Mi kivételesen jól éltünk. De még egy pár évvel ezelőtt is jobb volt, mint most. Én már nem tudom a gyerekeimnek azt adni, amit a szüleim adtak nekem meg az öcsémnek. Építkeztünk volna, hozzá is fogtunk az építkezéshez a mostani férjemmel, de nem bírjuk folytatni. Én már a Tamásnak sem tudom azt nyújtani, amit a lányomnak. Nem tudunk kijönni sehogy sem. Most táppénzen voltam, aze-lőtt meg 9750 forintos alapfizetéssel. Rá vagyok az édesanyámra szorulva, arra a kis nyugdíjára is.

Attól függetlenül, hogy nagyon kevés pénzzel éltem, még a tavalyi év is jobb volt, de az idei már nagyon rossz. Hét hónapig táppénzen voltam, 8000 forint körül kaptam a családi pótlékkal együtt. Nagyon kevés volt. A férjemé 30-33 ezer havonta, és bizony ebből kell megélni. Még a létminimumtól is lejjebb vagyunk. Mondhatom azt, hogy a lányom besegít, de hát most az egyik szerencsétlentől vegyem el, hogy a másikkal legyen? Ez így nekem nagyon rossz. Tavaly, amikor a gyerek iskolába indult, 15 ezer forintba került neki a könyv. Akkor még jobban álltunk, de ez most már nagyon rossz.

A Kádár-rendszerben nekem jobb volt, mert téliszalámink is volt. Amikor a mostani férjem idekerült, a lányom kilenc éves volt. Hiába egyedül neveltem, mindenfajta iskolában tanítottam a gyereket, zeneiskolában is. Meg is jegyezte a férjem, hogy nem vagyunk olyan szegények, ha mindig van téliszalámi. De most két-három éve nem tudok zöldágra vergődni, minden évben nehezebb. Akik a rendszerváltás után szegények lettek, azoknak a legrosszabb. Ha újra kezdeném, mindenképpen tanulnék, de olyan szakmát választanék, amiből meg lehet élni. Nem vagyok tanult ember, de buta sem annyira, hogy ennyire ne tudjunk megélni.

Ebben a faluban csak ez az egy általános iskola van. Amikor a Tamás iskolába ment, akkor még nem volt az, hogy be lehet vinni a gyereket a városba ötödik osztálytól a tízosztályos iskolába. Akkor még csak ide irathattam be. Szeretett iskolába járni, most is szeret. Egyetlenegy napot sem hiányzott az iskolából a gyerek. Alsó tagozatban jó tanuló volt, 4,7-4,8. Utoljára negyedikben kapott könyvet meg oklevelet. Alsó tagozatban jól érezte magát, talán még jobban, mint a felsőben. Két évig járt számítástechnikára. Négyesnél rosszabb nem volt. Hetedikben vagy nyolcadikban lerontotta a matekot négyesről hármásra. A szorgalom is mindig ötös volt, azt négyesre rontotta. A tanárok úgy ítélték meg, hogy Tamás kitűnő tanuló is lehetne. Az utolsó szülői értekezleten azt mondták, hogy ha egy kicsit szorgalmasabb lenne, ötös lenne. Itt is ezt mondták, a felsőbb iskolában is.

Most szakközépiskolába jár a városban. Ahogy kiszámoltuk a jegyeit, 3,75-re fog állni év végére. Nagyon szeretném, ha ezt az iskolát elvégezné, mert akkor munkahelye is lenne. Az erőműhöz megy gyakorlatra, és ott biztosítva lenne a helye. Már néztünk is munkahelyet, és biztatást kaptunk a német cégtől, hogy ha ő ezt az iskolát elvégzi, az erőmű fogadja. Ez egy négy éves gépipari iskola, érettségit ad, és az ötödik év adja a technikusit. Én szeretném, ha ezt elvégezné, de hogy tovább mi lesz, azt nem tudom. Szeretne levezgázni sofőrnek is, ezt tudom róla. Ő maga azt mondta, hogy nem akar egyetemen továbbtanulni, de lehet, hogy később fog tanulni, vagy az is lehet, hogy megbánja, hogy nem tanult, úgy, mint én.

Nem tudta eldönteni a szakmaválasztást. Sok szakma közül akart választani, de nem volt kialakulva a véleménye. Ahhoz a szakmához, amit a Tamás szeretett volna, a gázszerelőhöz, maszekot kellett volna fogadni, és én azt nem bírtam volna fizetni. Tájékoztatóként kaptunk egy füzetet, de abban sem volt sok útmutatás. Az apjára nem hallgattunk, mert ő hegesztőnek szerette volna. Én próbáltam neki mondani, hogy menjen mezőgazdasági szakközépiskolába, és azon belül sok szakma van, amiben én tudtam volna neki segíteni. Gyenge fizikumú, egy olyan szakmát választottunk volna neki, ami jó egy gyenge fizikumúnak. A lányom meg azt mondta, hogy szakmát válasszon, érettségizzen le, s ha esze lesz hozzá, mehet továbbtanulni, csak előbb szakma legyen a kezében. Végeredményben elfogadtuk, hogy szakma legyen a kezében, és ha megkapja az érettségit is, majd az élet kiforgatja a megoldást. Az osztályfőnökkel is megbeszéltük, hogy ez lesz Tamásnak a legjobb, mert itt érettségit is kap. Ő tudta, hogy én azt szerettem volna, ha olyan iskolába megy a gyerek, ahol érettségit kap. Mert mi az érettségi ma? Semmi. Olyan, mintha elvégezte volna a nyolc általános iskolát. Itt a Tamásnak jó, megvan mindegyik tanárral elégedve, különösképpen a gyakorló tanárát szereti, meg az angol tanárt is. Itt már magasabb a követelmény és erősebb az iskola, nagyon magas színvonalon tanítják a gyerekeket.

Itthon van külön szobája, íróasztala is, szekrénye is. Most már nem kérdezem ki, nem is engedi. Amikor bent vagyok a szobában, előttem tanul, és saját magának hangosan felmondja. De azért minden hétvégén megnézem az ellenőrzőjét, és írom alá. Volt rá eset, hogy volt egyses, és elfelejtette megmondani. Én a szomszédtól tudtam meg. Nem bántom a rossz jegyért. Én mindig azt mondtam neki, Tamás, tanulni, tanulni, tanulni. De hát, amelyik tantárgyat nem szerette, azt hiába mondtam, nem tanulta.

Bármennyire is a nyugdíjas éveimet élem, ha neki kedve lesz tanulni, még ha OTP-t veszek fel, vagy mindegy, hogy milyen áron, de állom. Mert tanulás nélkül

csak segédmunkás lehet, és az manapság már nem kell. Az első csak az, hogy munkahelye legyen, bármilyen is. Ha kevés pénzzel is, az a fő, hogy munkahely legyen, biztos jövedelem.

(Az interjút Szabóné Kovács Katalin készítette)

„A SZAKMÁT KITŰNŐRE KELL ELSAJÁTÍTANI”

(Egy szakmunkástanuló édesanyja)

A férjem szülei egyszerű emberek voltak, földmunkával foglalkoztak, ebből éltek. Az én szüleim gyárban dolgoztak, legalábbis így kezdték. Amikor mi születünk, édesanyánk otthon volt, apu dolgozott.

Én nem tanultam tovább, akkor még megvolt az a lehetőség, hogy el lehetett helyezkedni. Az egyszerűbb családoknál inkább az volt a jellemző, hogy dolgozzunk és gyűjtsük a pénzt. A férjemék sem tanultak annak idején, ők is egyből elkezdtek dolgozni. Most már sokszor bánt, hogy nem tanultam, de igazából soha sem akartam tanulni, nem volt elképzelésem, hogy milyen foglalkozást szeretnék. A fő szempont csak a könnyebb elhelyezkedés volt.

A konzervgyárban kezdtem el dolgozni, ott ismerkedtem meg a férjemmel, aki letette az országos targoncavezetői vizsgát. Én később cipőfelsőrész készítő lettem, s még később mindenfélét elvállaltam. Voltam bolti eladó is, akkor még lehetett képzettség nélkül is ilyen munkahelyen dolgozni. Azután nálunk is születtek a gyerekek. Sokáig itthon voltam, mert mindegyik gyerekkel igénybe vettem a gyes-t, azután jött az anyasági a kislány után. Szerettem itthon lenni, bár időnként azért rám tört a társaság hiánya. Akkor „nyakamba vettem” a várost, vagy átmentem D-re, ahol korábban laktunk, ott sok barátom van. Ahogy a kislánynál letelt a gyes-em, egy évig voltam munkanélküli, aztán a nyomdában dolgoztam takarítónőként.

Most a kempingben vagyok szobaasszony. Szeretem, mert nyolcra járok, meg tudok mindent csinálni mellette, s a család szempontjából is jó, mert igazodik a gyerekek időbeosztásához. A férjem most két műszakba jár a húskombinátba, a hűtőházban dolgozik állandóan 35 fokos hidegben. Korábban három műszakos volt, akkor a tejporgyárban dolgozott. Mindkét helyen targoncásként.

Elégedett vagyok az életemmel. Ha körülnézek az ismerősök körében, azt látom, hogy aki tanultabb, az nem igazán tud a családi életben helytállni, vagy örült nagy segítségre van szüksége. Mi mindig csak ketten láttuk el a családot, nem volt segítségünk. Én voltam az, akinek mindig alkalmazkodnia kellett. Most öten vagyunk, három gyerek van, 17, 16 és 10 évesek. Kiegészítő jövedelmünk nincs. A kertben csak a saját szükségletünket termeljük meg. Korábban amíg falun laktunk, több jószágunk volt, például volt kocánk is. Paprikáztunk, mert ott sokan foglalkoztak vele. Azután elvitte a víz, nagy kárunk volt, s ezt a tevékenységet abba is hagytuk. Most itt a városban nincs föld, nincs is meg rá a lehetőség, és ilyen munkahely mellett nem is lehet. A zöldségtermeléshez, értékesítéshez autó kell. Nekem nincs jogosítványom, s így csak a férjem tudna szállítani, de ez nagyon strapás volt korábban is.

Nyaralásra nekünk nem telik. Nem mondom, hogy nem lehetne megoldani, de mi az első perctől kezdve nem arra összpontosítottunk, hogy elmenjünk mondjuk egy

csak segédmunkás lehet, és az manapság már nem kell. Az első csak az, hogy munkahelye legyen, bármilyen is. Ha kevés pénzzel is, az a fő, hogy munkahely legyen, biztos jövedelem.

(Az interjút Szabóné Kovács Katalin készítette)

„A SZAKMÁT KITŰNŐRE KELL ELSAJÁTÍTANI”

(Egy szakmunkástanuló édesanyja)

A férjem szülei egyszerű emberek voltak, földmunkával foglalkoztak, ebből éltek. Az én szüleim gyárban dolgoztak, legalábbis így kezdték. Amikor mi születünk, édesanyánk otthon volt, apu dolgozott.

Én nem tanultam tovább, akkor még megvolt az a lehetőség, hogy el lehetett helyezkedni. Az egyszerűbb családoknál inkább az volt a jellemző, hogy dolgozzunk és gyűjtsük a pénzt. A férjemék sem tanultak annak idején, ők is egyből elkezdtek dolgozni. Most már sokszor bánt, hogy nem tanultam, de igazából soha sem akartam tanulni, nem volt elképzelésem, hogy milyen foglalkozást szeretnék. A fő szempont csak a könnyebb elhelyezkedés volt.

A konzervgyárban kezdtem el dolgozni, ott ismerkedtem meg a férjemmel, aki letette az országos targoncavezetői vizsgát. Én később cipőfelsőrész készítő lettem, s még később mindenfélét elvállaltam. Voltam bolti eladó is, akkor még lehetett képzettség nélkül is ilyen munkahelyen dolgozni. Azután nálunk is születtek a gyerekek. Sokáig itthon voltam, mert mindegyik gyerekkel igénybe vettem a gyes-t, azután jött az anyasági a kislány után. Szerettem itthon lenni, bár időnként azért rám tört a társaság hiánya. Akkor „nyakamba vettem” a várost, vagy átmentem D-re, ahol korábban laktunk, ott sok barátom van. Ahogy a kislánynál letelt a gyes-em, egy évig voltam munkanélküli, aztán a nyomdában dolgoztam takarítónőként.

Most a kempingben vagyok szobaasszony. Szeretem, mert nyolcra járok, meg tudok mindent csinálni mellette, s a család szempontjából is jó, mert igazodik a gyerekek időbeosztásához. A férjem most két műszakba jár a húskombinátba, a hűtőházban dolgozik állandóan 35 fokos hidegben. Korábban három műszakos volt, akkor a tejporgyárban dolgozott. Mindkét helyen targoncásként.

Elégedett vagyok az életemmel. Ha körülnézek az ismerősök körében, azt látom, hogy aki tanultabb, az nem igazán tud a családi életben helytállni, vagy örült nagy segítségre van szüksége. Mi mindig csak ketten láttuk el a családot, nem volt segítségünk. Én voltam az, akinek mindig alkalmazkodnia kellett. Most öten vagyunk, három gyerek van, 17, 16 és 10 évesek. Kiegészítő jövedelmünk nincs. A kertben csak a saját szükségletünket termeljük meg. Korábban amíg falun laktunk, több jószágunk volt, például volt kocánk is. Paprikáztunk, mert ott sokan foglalkoztak vele. Azután elvitte a víz, nagy kárunk volt, s ezt a tevékenységet abba is hagytuk. Most itt a városban nincs föld, nincs is meg rá a lehetőség, és ilyen munkahely mellett nem is lehet. A zöldségtermeléshez, értékesítéshez autó kell. Nekem nincs jogosítványom, s így csak a férjem tudna szállítani, de ez nagyon strapás volt korábban is.

Nyaralásra nekünk nem telik. Nem mondom, hogy nem lehetne megoldani, de mi az első perctől kezdve nem arra összpontosítottunk, hogy elmenjünk mondjuk egy

hétre és „elszórjuk”, amink van, hanem inkább a ház volt az első. A városban egy félkész házat vettünk, mi fejeztük be. Amit a keresetből félre tudnánk tenni, az rá-megy a házra.

Ha csak a megélhetésre fordítanánk azt, amit keresünk, úgy talán elfogadható lenne, de így nagyon nehéz, hogy közben építkezünk. Most éppen a gázt vezetjük be, és a melléképületet is szeretnénk befejezni, úgyhogy még egy pár évig eltart ez az állapot. Nagyon sokat kell dolgozni, az biztos. Csak a gyerekek boldogulása a cé-lom, azért is igyekszünk a házat befejezni, hogy nekik könnyebb legyen. Ez a ház két lakásnak számít majd. Most már kész van a felső szint is, csak még külön bejá-ratú kell, hogy legyen. Mind a három gyerek itt tud majd élni külön családban anél-kül, hogy egymást zavarnák, így el tudnak indulni az életben.

A gyerekek nőnek, akármit veszünk, ezresekbe kerül. Itthon még be tudjuk osztá-ni a dolgokat, mert megbeszéljük, hogy melyik gyereknek mire van éppen nagyobb szüksége. A gond az iskolánál van, ott nem mondhatom, hogy csak az egyik gye-reknek veszek meg az adott hónapban valamit, hiszen a három gyereknél egyszerre kell fizetni mindent, s ez nehéz. Az iskoláztatás anyagilag nagyon nagy teher. Ma már nem lehet megkülönböztetni az alsóbb és felsőbb iskolákat. Kezdődik az iskola-táskánál. Annak idején a fiúknak elegendő volt több évig egy iskolatáska. A kis-lánynál már egy évben kettőt kell venni, mert olyan rossz minőségűek, hogy hamar tönkremennek. A ceruzákról ne is beszéljünk, a felét már elhegyezi az ember a legelső tanítási napra indulva. Tehát a három gyerek beiskolázása több, mint egy havi fizetés, de akkor még luxuscikkeket nem is vettünk, csak a legszükségesebb és legolcsóbb dolgokat.

Egyértelműen jobb volt a rendszerváltás előtt, ezt a családdal is megvitattuk, s mindenkinek ez a véleménye. Például jobb volt a munkahelyek szempontjából, hi-szen nem kellett izgulni, hogy mi lesz. Ma a munkahely egyáltalán nem biztos. A másik dolog meg, hogy régen, amit az ember megkeresett, azt haza lehetett vinni, most meg csak a felét hozza haza.

A nagyobbik fiú még a faluban, a kisebbik már itt a városban fejezte be az általá-nos iskolát. A nagyobbik gyereknél már az alsó tagozatban gond volt. Én azt hi-szem, hogy egy gyerek számára az iskolakezdés a legmeghatározóbb, az végig nyo-mot hagy benne. A nagyobbik fiam kifogott egy olyan tanító néni, akinek nem lett volna szabad ilyen kisgyerekeket tanítani. Nem az volt a baj, hogy idősebb volt, ha-nem, hogy a fiúkat nem szerette, csak a lányokat. Egy hat éves gyerek alig várja, hogy vége legyen az óráknak. A tanító néni meg sokszor még fél kettőkor is ott tar-totta a gyerekeket, mert nem fejezték be a tábláról a másolást. Így nagyon fáradtak voltak. Az óvodában még aludtak ebéd után, szeptemberben már nem lehetett, s így állandóan fáradtak voltak. Nem szeretett iskolába járni, s ez végig nyomot hagyott benne. Lassúbb is volt a többinél. Az óvodában nem javasolták, hogy még egy évet ott maradjon, mert fejlett volt, de ennek ellenére mindig fáradt volt.

A másik fiamnál már más volt a helyzet. A tanárnője nem várta meg a 45 perces óra végét, ha látta, hogy a gyerekek fáradtak, hanem kivitte őket az udvarra, hogy mozogjanak. Mindig azt mondta, hogy többet ér a mozgás utáni tanulás, mintha szünet nélkül kínlódnának a gyerekek a teremben. Én ezt nagyon tudtam értékelni. Ő bele tudta élni magát a gyerekek helyzetébe, megértette, hogy ők még kicsik.

A nagyobbik fiam nem szerette az iskolát, az egész alsó tagozatot végigszenved-tük. A kisebbik mindig erősebb volt, ő szerette az iskolát, ő élénkebb típus, köny-

nyebben tanult, sokszor elég volt, amit az órán hallott. A tanárokkal úgy általában elégedettek voltunk. Mindig voltak apróbb összezőrdülések, de úgy gondolom, hogy mivel nem volt bukás, ezek elhanyagolhatók voltak.

Mikor a nagyobbik fiam felkerült felsőbe, akkor egy jobb tanárt sikerült kifognia, egy fiatal kezdő tanárt kapott. Nem volt erős tanuló, de elvégezte az iskolát, és azt akartuk, hogy tanuljon tovább. Ő választotta, hogy fafaragó akar lenni, mi nem szoltunk bele a választásba, csak annyit mondtunk, hogy tanuljon. Egyik gyereket sem erőltettük.

Amikor nyolcadikos volt a fiam, elég éretlen volt ahhoz, hogy pályát válasszon, s úgy gondolom, hogy nem csak ő. Azok a gyerekek – és szüleik – jobb helyzetben vannak, akik jó tanulók, hiszen ők automatikusan olyan iskolába mennek, ahol érettségit szerezhetnek. Az ott eltöltött négy év után már érettebben tudnak pályát választani. 14 évesen nagyon nehéz volt eldönteni, hogy mi legyen, hogy bírja-e majd a követelmények teljesítését. Végül a nagyobbik fiú fafaragónak ment egy olyan szakmai iskolába, ahol nem volt felvételi, csak beiratkozás. Nyílt napon is voltunk. Úgy éreztem, hogy ennek az iskolának az a célja, hogy a tizenéves gyerekek ne legyenek az utcán. Nem néztünk másik iskolát, hiszen a gyerek nem volt jó tanuló. Akkor még falun laktunk, s azt is nézni kellett, hogy a gyakorlati helyre hogyan tud majd bejárni a gyerek. Akkor az volt a helyzet, hogy gyakorlati helye annak a gyerekeknek volt, aki fizetni tudott a mesternek. Örültünk, hogy valahova bekerült. Két év alatt tanulták meg az asztalos, az ács és a fafaragó szakmát. A három szakmát besűrítették két évbe. Olyan rajzokat kellett csinálniuk, amiben én nem tudtam segíteni. Ahhoz képest, hogy a fiam gyenge tanuló volt az általános iskolában, az eredményei itt jók voltak, négyes-ötös osztályzatokat kapott. Nem bántam meg, hogy ezt a szakmát választotta, csak azt nem helyeslém, hogy csak két éves az iskola. Ezt az időt nagyon keveslem, hiszen nagyon fiatalon végeznek. Nem tudnak ilyen fiatalon munkába állni. Az itt elért eredményei arra ösztönözték a fiamat, hogy tanuljon még, s amikor befejezte ezt a fafaragó iskolát, ő is elkezdte a kisebbik fiúval együtt a hentes szakmát tanulni.

A kisebbik fiam jobb tanuló volt. Nála nem okozott gondot a pályaválasztás, ő tudta, hogy hentes akar lenni. Kezdetől fogva hentes akart lenni, nem is nézett meg másik iskolát. Nála az az elvárásunk, hogy sikeresen be kell fejeznie.

Volt egy kis vita arról, hogy ugye ez most négy éves iskola. A másik szakma a hentes és eladó, és az is négy éves. Én inkább azt szerettem volna, hiszen ha egy eladói vizsgájuk is van, könnyebben el tudnak helyezkedni. De ők csak maradtak a hentes szakmánál. A gyakorlatot is szeretik. Most így a család három tagja egy helyen van, hiszen a húskombinátban vannak a fiúk is gyakorlaton, ahol a férjem dolgozik. Nem kértük a gyerekektől soha, hogy osztályelső legyenek. A gyakorlatot tartottuk fontosnak, s arra ösztönöztük őket, hogy ott tegyenek pluszt. A tanulásban pedig az volt az elvárás, hogy annyit tanuljanak, amennyi szükséges. Soha nem volt fő szempont a tanulás. Most, hogy már nagyobbak, sokat segítenek az apjuknak. Segítenek az építkezésénél, sőt, plusz munkákat is vállalnak. Jó összhangban vannak. Alkatuknál fogva is erős gyerekek.

Nem kell őket kikérdezni. Nálunk ez – s lehet, hogy ez az én hibám – soha nem is volt szokás. Én magam sem voltam soha jó tanuló, s ezért megértettem a gyerekeket, hiszen én sem szerettem, ha kikérdeznek. Én is nagyon sokat dolgoztam otthon, ugyanúgy, mint ők. Azt megköveteltem, hogy egy elfogadható eredményt elér-

jenek minden tantárgyból, de soha nem néztem meg a táskájukat, nem néztem át a leckét. Ha valamelyik gyerek odajött, hogy próbáljunk segíteni, amíg kisebbek voltak, segítettünk, de most már nem igazán tudunk. A gyerekek megszokták az önállóságot. Ők voltak felelősek a lecke elkészítéséért. Ha kész voltak a feladattal, akkor nyugodtan mentek iskolába, ha nem, akkor ők vállalták érte a felelősséget. Ha a feladat el nem végzéséért valamiféle büntetést kaptak, azzal ugyanúgy élénk kellett állniuk, mint mondjuk a dicsérettel. Volt olyan, hogy kikaptak, mert nem végeztek el a feladatukat, de a tanulásban nekik kellett kijavítani a rossz jegyet, ez az ő felelősségük volt. Soha nem állítottunk eléjük olyan követelményt, hogy mondjuk kitűnő bizonyítványuk legyen. Mindig azt mondtuk, hogy a szakmát kitűnőre kell elsajátítani, a többi tantárgyra pedig azt mondtuk nekik, hogy azt soha senki nem fogja tőlük megkérdezni. Bukás sose volt.

A két fiúnál most jó a helyzet, mert egy osztályba járnak. S mivelhogy a nagyobb már elvégzett egy iskolát, tud segíteni a kisebbnek. Ebben az iskolában is vannak problémák a pedagógusokkal, de gondolom, hogy ilyen mindenhol van. A kisebbik fiú nagyon élénk, s ebből adódnak gondok, de úgy gondolom, hogy bármelyik iskolába megy, ugyanúgy lettek volna gondok vele. Az iskola felszereltségével elégedettek vagyunk. A gyakorlati hellyel sincs gond, a húskombinátnál van a gyakorlat, szeretnek oda járni. Úgy látom, hogy jól beilleszkedtek az új környezetbe. Nemcsak egymással törődnek, hanem vannak barátok is körülöttük.

A fiúknak nem okoz gondot a tanulás, mert soha nem támasztottunk velük szemben teljesíthetetlen követelményeket. Nem mondtuk soha, hogy ezt, vagy azt a szakmát válasszad. Azt mondtuk, hogy amit elkezdenek, azt fejezzék is be. Nem tudom, milyen esélyük lesz a gyerekeimnek az életben. Azt gondolom, hogy egy jobb anyagi körülmények között élő, jobb iskolában végzett gyerek esélyei nagyobbak. Úgy gondolom, hogy az egyszerű emberek gyerekei is egyszerűen fognak élni, ha csak egy csoda folytán nem jutnak jobb körülményekhez, mondjuk egy nagyobb összeghez.

A férjemmel igyekszünk biztosítani, hogy a gyerekek addig tanuljanak, ameddig akarnak. Nem követelmény, hogy felsőfokú iskolai végzettséget szerezzenek, de azt is támogatjuk, ha három szakmát szeretnének megtanulni. Minél több lábón állnak, annál jobb. Ha ők úgy gondolják, hogy már nem akarnak tanulni, akkor itthon megvan a helyük, s remélem munkahelyük is lesz. Lehet, hogy hiába lesznek a gyerekeim jó szakemberek, nem biztos, hogy el tudnak helyezkedni. Ha végeznek, és nem lesz munkájuk, nem tudom, hogy mi lesz velük, de úgy gondolom, hogy négy év nagyon sok idő, addig sokminden változhat. Mi mindig azt mondjuk nekik, hogy a gyakorlaton szerettségük meg magukat, a tanuláson kívül ezen a területen jeleskedjenek. Abban hiszek, hogy a mai világban a jó szakembert megbecsülik, a rossz szak meg kihullanak.

(Az interjút Kölcseyné Balázs Mária készítette)

„A LEGJOBB BEFEKTETÉS A GYEREK”

(Egy szakközépiskolás édesapja)

A szüleim mind a ketten a háború előtt jártak iskolába, és mind a kettő négy polgárit végzett. Apám a Fővárosi Villamosvasútnál, a BKV elődjénél dolgozott, különböző beosztásokban, a legtöbb időt, mint villamosvezető. Édesanyám budapesti volt, elvált szülők gyermeke, és elég sokféle sodorta a szél. Ahogy összekerültek az apámmal, és a bátyám '51-ben, én meg '53-ban megszülettem, úgy döntöttek, hogy az anyukám otthon marad és házfelügyelői állást vállal, hogy ne kelljen napközibe járni, otthon legyen velünk. Apukám villamosvezető volt, Zuglóban laktunk, nagyon korán kellett neki kelni, szinte alig törődött velünk. Keveset volt otthon, a társadalmi munka lett neki a fontos, amikor meg hazajött, korán le kellett feküdnie. Anyám foglalkozott velünk.

A feleségemnek szintén egyszerű szülei voltak, az apósom még az esküvőnk előtt meghalt, rakodómunkás volt. Az anyósom háztartásbeli volt meg takarítási munkákat vállalt. Hárman voltak testvérek, a nővére tanult jobban, az technikumot végzett, a feleségem megállt nyolc általánosnál.

A mi lakótelepünk az ötvenes években épült, és elég sok gyerek volt ott. Mikor hazament az ember az iskolából, jött a játék és a szülői noszogató, hogy tanuljál fiam, mert utcaseprő leszel. Engem ilyesmi nem foglalkoztatott, hát akkor utcaseprő leszek, nem érdekelt. Mindig mondták, hogy milyen jófejű vagyok, kár, hogy nem tanulok. Tényleg nem sokat tanultam, nem nagyon emlékszem már vissza, de az eredményeim alapján biztos, hogy nem tanultam sokat. Átlagban hármás voltam, de volt, mikor rosszabb is. Volt egy év, amikor megbuktam matematikából.

Később a szüleimmel beszélgetve, kérdőre vontam őket, hogy miért nem voltak érélyesebbek, de akkor már késő volt. Én az '53-as korosztályba tartoztam, ez a Ratkó-korszak. Nagyon sokan voltunk, nagyon nehéz volt iskolában elhelyezkedni. Igazából nem sok elképzelésem volt arról, hogy mi legyek, mert azt lehet mondani, hogy a gyerekkorom játékkal, focizással, majdnem az utcán telt el. Olyan hatás nem ért, hogy erőt fejtsek ki annak érdekében, hogy magasabb iskolát végezzek. Nagyon sokáig ez nem is érdekelt, aztán később megfordult, de addigra már az évek eltelték, mire az ember esze megjött.

A szüleimnek az elképzelésére sem emlékszem, ők annyit akartak csak, hogy valami szakmám legyen. Nem emlékszem, hogy inspiráltak volna valamire. Arra sem emlékszem, hogy tiltakoztam volna valami ellen. Autószerelő meg tévészerelő akartam lenni, mert akkor az volt a divat, de tisztában voltam azzal, hogy a bizonyítványom nem elég jó. Akkoriban majdnem minden iskolában telt ház volt, tudtak válogatni a jó tanulókból is. A végén úgy alakult, hogy elmegyek autóbusz szerelőnek. De ott is annyi volt a protekció, hogy apám nem tudta elintézni, pedig volt ismeretése.

A végén annyira elfogyott az idő, hogy döntenem kellett. Akkor a Munkaügyi Minisztérium kitalált egy olyan szakmát, hogy összevonta az elektromos és a lakatos szakmát, és lett belőle elektrolakatos. Később aztán megszüntette, mert nem nagyon vált be. Akkor vezették be az emelt szintű képzést is, ami azt jelentette, hogy nem két év volt a szakmunkásképző iskola, hanem három, és ha ezzel végzett az ember, akkor esti iskolán a középiskolát is elvégezhetette. És akkor úgy lett döntve, hogy elektrolakatosként kezdem az alapszakmát.

Abban az időszakban állami szinten nagyon kellett a szakmunkás. Mindegy, milyen volt, legyen egy szakmunkáslevél, azzal lehetett csak dolgozni, és ezen keresztül hajtottak mindenkit. Meg kell mondjam, hogy ott se ment nekem a tanulás. Nem érdekelt, nem keltette föl az érdeklődésemet. Szakmai könyveink nem voltak, mert a mérnökök, akiket megbíztak, akkor kezdték összeállítani a szakkönyveket. Szóval nem érdekelt. Ez egy ilyen átmeneti állapot volt számomra: most ez lett, és majd valami lesz, még van idő, mert az életben bármi lehet. Hát, ezt elvégeztem.

A gyakorlaton a troli mellett villamost is kellett szerelni, és lassan, autodidakta módon kezdtem fejleszteni magam, és valahogy kezdtem ráérezni a tanulásra. Ekkor kezdtem rádöbbenni, hogy tulajdonképpen nagyon sokmindent elsúrtam. Próbálkoztam is a pozícióm javításával úgy, hogy jelentkeztem a szakmunkások egyetemi előkészítőjére, SZET volt a neve. A műszaki egyetemen volt egy nyolc órás tesztsorozat, egész nap bent voltunk, az ország összes részéről ide hívták be felvételizni azokat, akik jelentkeztek. Egy nagy auditoriumban voltunk. Körülbelül a jelentkezők negyedét vették föl, de engem felvettek. Persze én nem gondoltam, hogy ilyen nehéz lesz. De nem is ez volt a baj, hanem az, hogy aki ezt kitalálta, az nem gondolta át, hogy egy olyan ember, aki már régen is tanult, meg nem is tanult olyan jól, az nem fogja tudni ezt elvégezni. Úgy volt, hogy két hétig dolgoztunk, két hetet meg az egyetemen voltunk. A két hét alatt rettentő sok leckét adtak, szellemileg soha nem fáradtam úgy ki korábban. Nem is tudtam, hogy mi az, hogy szellemi fáradtság, borzalmas volt. Nem elég, hogy bent sokszor az ember nem tudta, hogy most kínai nyelvrórán ül, vagy min, mert ugye egyetemi szinten tartották az órát, legtöbbször meg csak ott ült és azt sem tudta, hogy miről van szó. Ráadásul rettentő sok házi feladatot adtak föl, amit másnapra meg kellett oldani. Hazament az ember szellemileg kifacsarva, és akkor este tizenegyig kellett házi feladatot oldani, és nem egy-két példát, hanem rettentő sokat. Minden második héten záródolgozat volt, és aki nem ért el egy bizonyos pontszámot, attól elköszöntek, azt eltanácsolták. Én karácsonyig bírtam, és utána úgy döntöttem, hogy engem ne tanácsoljanak el. Tulajdonképpen megfutamodtam. Mindenféle hivatkoztam, mert a vállalat fizette a költségeket, és ha saját hibából hagytam abba, a vállalatnak vissza kellett volna mindent fizetni. Ezért mindenféle szöveget kitaláltam és kérvényeztem a személyzeti igazgatónál, hogy mentsen föl ez alól, tehát megelőztem, hogy kirúgjanak.

Utólag sokszor végiggondoltam, hogy kár volt föladni, valahogy gyilkolnom kellett volna magam. Igazából engem nem az érdekelt, hogy felsőfokú végzettségem legyen, hanem az, amit ott tanultam, az a tudás vonzott. A vállalatnál, meg az országban is megfigyeltem, hogy a mérnökök, a szellemi foglalkozásúak rettentően alul voltak fizetve.

Nem volt ilyen motiválás. Többet kerestem, mint egy mérnök. Akkor még nem tudtam, hogy ez az új korszak jön, mert most ugye megfordult a helyzet. A vállalatnál is megfordult a helyzet ezen a téren, amit helyesnek is tartok, de akkor még ezt nem lehetett látni, és nem is motiválhatott. Sőt, akkor volt olyan mérnökember, aki a nyugdíj előtt lejött hozzánk néhány évre darut vezetni, hogy magasabb legyen a nyugdíja. Nem is értette az ember, hogy ebből mi a jó az államnak. Abszolút nem volt megbecsülve az úgynevezett értelmiségi. Ez a pártpolitikának a baromsága volt, mást nem tudok mondani. Tehát ilyen motiváció nem volt, hogy én most magasabb beosztásba kerülök, és akkor hú, de jó lesz. Mert anyagilag nagyon sokáig kezdőnek számítottam volna, harminc elmúltam volna, mire elvégzem az egyete-

met. De a tudásra, arra, hogy tudni akartam, akkor kezdtem ráérezni. Amikor ezt abbahagytam, nem engedett azért nyugodni a dolog, és a középfokú végzettséget mindenképpen el akartam érni. Jelentkeztem az erősáramú szakközépiskolába, felvettek harmadikba és ott estin végeztem, pontosabban erősáramú készülék és berendezés szerelői szakérettségit tettem. Ennél meg is álltam, mert már nem volt hova tovább. Innen lehetett volna igazából a SZET-re jelentkezni, most ért el oda az agyam, hogy egy ilyen erős évet el tudtam volna végezni, de már nem volt merszem még egyszer jelentkezni. Morális alapon nem mertem jelentkezni, mert egyszer én ezt már csináltam, a törzslapomon rajta volt az is, hogy abbahagytam.

Közben a gyerekek is nőttek, a feleségemnek kezdett lejárni a gyes, hát, mondom, maradok így, ahogy vagyok. Ezt most már nagyon bánom, de amennyi tapasztalatot összegyűjtöttem, azt most a gyerekeknek próbálom átadni. Nagyon sokat mesélek nekik az életéről, hogy hogy el lehet szűrni és később, ha rájön az ember, már nincs visszaút. Azt az időt nem lehet visszahozni. Ilyen révén jutottam el addig a gyerekekkel, hogy tudatilag már mind a kettőben az van, hogy nekik a felsőfokig el kell jutni. Tudat alatt akarom nekik beprogramozni, hogy akkor is elérjék, ha vért izzadnak. Utána azt csinálnak, amit akarnak, dolgoznak, vagy nem dolgoznak, de legyen meg a végzettségük. Ha megvan a tudás, akkor az embernek már nagyon sok választása van.

A feleségemet otthon nem inspirálták semmire. Nagyon sokat betegeskedett általános iskolában és sokat kimaradt, emiatt megállt nyolc általánosnál. Később, amikor már akart tanulni, akkor egy ilyen női gyávaság lépett fel nála, hogy mit szólnak hozzá mások. Hiába noszogattam, próbálkoztam vele, egyszerűen nem bírtam rávenni a tanulásra. Még erélyesebben kellett volna, mert most már érződik, hogy sajnos nyelvtanilag rosszul fogalmaz, és ezt már a gyerekek is észreveszik. Ők ebben a korban még nem értik, hogy ez mitől van. Nem tudják megérteni, hogy ha gyerekkorában nem éri olyan hatás az embert, hogy márpedig tanulni kell, akkor nem tanul. Nem veréssel lehet ezt elérni, mert az nem hat. Sokat kell beszélgetni a gyerekekkel ahhoz, hogy ő maga akarjon tanulni. Ez hiányzott énnálam is, meg a feleségemnél is. Ezt látom a kollegáimnál is, hogy majd lesz valami a gyerekekkel, valahova csapódik, valami szakmát elvégez és majd eldolgozat.

Amikor egyesítették a közlekedési vállalatokat BKV-vá, én a Hungária Kocsiszinben helyezkedtem el, villamosjavítással foglalkoztam. 1970-ben nagyon kemény tél volt, jártak a villamosok, és nagyon rossz szigetelésű motorok voltak. Én ugye még nőtlen voltam, és minden este tízig bent kellett maradni túlórázni. És hát ugye akkor az volt, hogy nagy jutalmak mentek a párttagoknak, akik alig vállaltak túlórárt, sőt, alig dolgoztak, én meg nem kaptam jutalmat. Nem a pénz miatt, mert nem érdekelt a pénz, de ezen úgy fölindultam, hogy azonnali hatállyal kiléptem a vállalattól. A főművezető rögtön béremelést ígért, akkor még fillérek voltak, ötven fillért. De én annyira megsértődtem, hogy nem kellett. Pont volt egy srác, aki kilépett a vállalattól, mert hívták autószerelőnek, és mondta, hogy van egy hely egy tsz-nél. Akkor alakultak ezek a tsz-vállalkozások; mondta, hogy ő odamegy autószerelőnek, én meg menjek autóvillamossági szerelőnek. De mondom, nem az a szakmám. Nem baj, nem kell azt megmondani, a tsz-t nem érdekli, csak csináld. Csak hogy mire odamentünk, a helyet betöltötték. Én viszont már kiléptem a vállalattól, nem volt elképzelésem, hova menjek, és kérdeztem a tsz-nél, hogy mit tudnak ajánlani. Azt tudják ajánlani, hogy maradjak ott segéd munkásnak, és amikor lesz ürese-

dés, akkor beraknak szerelőnek. Ott maradtam építőipari segéd munkásnak. Kis csoportban dolgoztunk, különböző munkákat vállalt a tsz, jól fizettek, amit rádolgoztunk, azt is kifizették. Akkori viszonylatban nagyon sokat kerestünk. És hát a kőművesek mit csinálnak: isznak. Akkor így bekerültem ebbe. Nem lettem alkoholistá, de nem vált a becsületedre az az időszak. Azt lehet mondani, hogy hiába kerestem sokat, lenyelte az ital. Munka után valahova mindig beült az ember. Akkor még az éttermeket meg lehetett fizetni, nem volt gond. Ez így ment a katonaságig, 1973-ban bevonultam a határőrséghez.

Amikor leszereltem, már nem kívántam segéd munkás maradni, és így egy barátom, aki a trolinál volt, hívott, hogy menjek oda trolit szerelni. Nagy kedvem nem volt hozzá, de valahol el kellett helyezkedni, mert két hét után már munkakerülőnek számított az ember, ha nem volt beírva munkahely. Átmeneti megoldásnak vállaltam ezt, és azóta is itt vagyok, igaz, hogy '77 óta egy másik részlegnél. Közben a trolinál is volt egy esti iskola, mert az összes vezető beosztású személy közül, a felső vezetők kivételével, egyiknek sem volt középfokú végzettsége. Akkor úgy ment a beosztásokba való kerülés, hogy a párt révén kerültek be az emberek, a szakértelem nem volt mindig fontos. Aztán jött egy felső utasítás, hogy középfokú végzettséget kell szereznie minden főművezetőnek, művezetőnek. Emiatt a troli üzemegység szerződést kötött egy gépészeti középiskolával, hogy bérletet kapnak a tanárok, ha kijárnak tanítani. Többek között én is beiratkoztam, de nem igazából, inkább csak baráti unszolásra. Amikor aztán átjöttem a Vonalműszakhoz, akkor abbamaradt ez az iskola is. Itt a Vonalműszaknál szakmailag kellett fejlődni, mert önállóan kellett dolgozni. Ha nem akart leégni az ember, akkor tudni kellett teljesen a járművet, más jelleggel, mint ahogy bent az üzemben csináltuk.

Most 168 óra körül van a havi munkaidőm. Ehhez hozzájön egy-két szabadnap elvonás, amikor be kell menni túlórázni. Változó munkaidők vannak, tehát van nyolc órás műszak és tizenkét órás. Nagyon jó a munkaidőbeosztásom, elég sok idő marad. Egy ideig túlórában vezettem villamost is, de amikor bejöttek az adószabályok, a két fizetést összerakták, és olyan örült nagyot levontak, hogy mérgemben azt mondtam, hogy ilyen piti pénzért nem csinálom. Aztán már nem is keresgeltem másodállást, ugyanis nem tudnék olyan másodállást találni, ami annyit fizetne, hogy megérné, hogy a gyerekeimmel nem tudnék foglalkozni.

A feleségem nagyon keveset keres, mivel nincs semmilyen szakmai végzettsége. Mióta összejöttünk, azóta óvodában dolgozott. Ott kezdett, mint dada, aztán dolgozott mint kisegítő, utána meg a konyhára ment át. Először a BKV óvodájában volt, de a BKV sorban fölszámolta az óvodáit. Utána konyhára került, de amikor a vállalatnál már egyre jobban szűkült a keret, takarítónői státuszt ajánlottak fel neki. Azt már nem engedtem. Nem azért, mert szegény, mert ha valaki egyszer nem végzett iskolát, annak semmi nem lehet szegény, minden munkát el kell végezni. Amiatt nem engedtem, mert nem túl jó, ha én oda megyek szerelni, ahol ő takarítónő. Márpedig én majdnem az egész vállalat területén mozgok. Így most egy bentlakásos gyereknevelő intézetben dolgozik a Rózsadombon. Itt is a konyhán van. Igazából szakácsnő lenne, de nincs meg hozzá a végzettsége.

Az én alapfizetésem most bruttó 98.000 Ft. Van még egy ilyen csoportvezetői pótlék, és ha éjszakás vagyok, akkor az alapbérnek a negyven százaléka rájön. Akkor is, ha gépkocsit vezetek, mert az nem a munkakörömhöz tartozik, arra is külön pótlék van. Durván 130.000 körül szokott lenni a bruttó, és hetven és nyolcvan körül

van a nettó. A feleségem nagyon keveset keres, pont azért, mivel nincs semmilyen szakmai végzettsége. 18-20.000 körül szokott hazahozni, szóval nem több. És ez úgy van, hogy szombat-vasárnap is kell dolgozni, mert ez folyamatos intézmény, úgyhogy ezért a pénzért meg sem éri.

Kaszásdűlőn a lakótelep szélén lakunk panelban, 73 négyzetméter, kettő és fél szoba. A tanácsi időszak végén be volt adva a minőségi lakáscsere kérelmünk, és az utolsó pillanatban még kaptunk egy ilyen csere-lehetőséget. Háromemeletes alacsony ház, panel ez is, de kinézetre mégsem egy ilyen galambdúc. Maga a környék is olyan, hogy nagyon sok gazdag, megfűtött ember van, tehát nem abban az állapotban van, mint Békásmegyer, hogy süllyed lefelé az egész, és a szegénység igénytelenséget hoz. Időnként elmegyünk oda biciklivel és borzalmas, hogy mennyire lepusztult az a lakótelep. Hát ennek a résznek még van nivója.

Nincs semmi, amin spórolni tudunk, a fizetés annyira be van osztva. A feleségem nagyon jól viszonyul az én nézeteimhez, így nem követelőző, ahogy csurran-cseppen, úgy jut neki az öltözködésre. Lehet, hogy azért, mert neki ez már a második házassága, de mindig ő enged. Lehetne veszekedés is ezekből a dolgokból, de ő is maximálisan elfogadja, hogy mindent a gyerekekért. Egy Franciaországban élő magyar tudóstól olvastam, hogy a legjobb befektetés a gyerek. Ez azóta is megmaradt bennem és a pályájukat úgy próbálom terelni, hogy ami anyagi eszközünk van, az őket segítse. A sporttól kezdve mindent megkapnak, ami szükséges a fejlődésükhöz. Itt lehetne spórolni, de nem akarok. A kaján nem lehet spórolni, mert a fejlődő szervezetnek enni kell, a lakáson spórolunk, nem veszünk semmit. Kocsit nem tudok cserélni, reményem sincs arra, hogy a fizetésből ennyi pénzt félretegyek. Inkább megvagyok így, én is eljutok a kocsival ugyanoda, de nem mondom, hogy nem fáj a szívem, amikor jó autókat látok, mégis megbékélek azzal, hogy jelenleg nekem ez van.

Talán, még az MDF idején többet tudtam fölhalmozni, de a szocialista párt engem totálisan padlóra küldött, a rezi megnövekedésén keresztül. Az MDF ideje alatt durván húsz ezret félre tudtam tenni havonta. Most viszont sokszor eljutunk oda, hogy egy fillérünk nincs a kártyán. A FIDESZ-re szavaztam, mert egyértelműen tőlük várom a fordulatot. Csalódtam az MSZP-ben, jobbnak vártam. Az MDF-ben szintén csalódtam, mert az a magyarkodás, amit csinált, tőlem nagyon messze áll. Történelmileg inkább úgy vagyok, hogy jobb lett volna az Osztrák-Magyar-Monarchia a számunkra. Egy ilyen kis népnek jobban megfelelt volna.

Visszatérve az életszínvonalra, most ott tartok, hogy a tartalékainkat úgy fölértük, hogy azt mondom, hogy ettől rosszabb már nem lehet. Nem lenne semmi gondom, ha a feleségem is sokat keresne, de ez kizárt dolog, csak az én fizetésem a mérvadó. Persze látom a munkahelyemen, hogy nálam még sokkal kevesebbet keresők is vannak, akik kevesebből jönnek ki. Tehát vannak nálam rosszabb helyzetben lévők is, tehát én egy szót sem szólhatok. Vannak jobban élők is nagyon sokan, de hát az az én bajom, hogy abban az időszakban nem mertem váltani, amikor kellett volna. '91 körül a rokonságban volt egy olyan terv, hogy a feleségemnek a bátyjával meg a nővérének a férjével közösen vásárolunk egy teherautót, és mivel mindegyikünknek megvannak a megfelelő vizsgái, fuvaroztunk volna, és azzal szép lassan előre jutunk. De én nem mertem belemenni, mert akkor föl kellett volna adni a BKV-t. Abban az időben nagyon jól fizettek, relative jól élünk, viszonylag félre is tudtunk rakni. Nem mertem a gyerekek miatt földadni az állásomat. Ahhoz nem volt elég tar-

talék pénzünk, hogy kitartsunk, ha nem jön be a vállalkozás. Szóval nem mertem föladni a munkahelyemet, másképp viszont nem lehetett megcsinálni.

Végül az egyik rokon megcsinálta, most egy építési kft-nél van, és azt lehet mondani, hogy milliomos. Egy sima nyolc általánossal ilyen szinten él. Belépett egy építési kft-be a teherautójával, és ott most már ő az ügyvezető igazgató. Ez rettentően jól hangzik, de lényegében annyit jelent, hogy nagyon jó kapcsolatai vannak, megszervezi az anyagellátást, szállít, amikor kell, felügyeli a munkásokat, és ennek a révén tényleg milliomos lett.

A fiaim közül a nagyobbik '82-es születésű, 16 éves. Most volt elsős a szakközépben. A kisebbik '84-es, általánosba jár, most megy nyolcadikba. A nagyobbiknak nagyon nehéz volt az általános iskolát elvégezni. Rettentő sok tanár-gond volt az iskolában, annyit változtak a tanárok. Az volt a gond, hogy nem voltak stabil tanárok, akik folyamatosan ugyanazzal a módszerrel tanították volna őket. Mindig jött egy másik, más módszerrel, nem tudta, hol tartanak a gyerekek, másképp kezdte el magyarázni. Azt vettem észre, hogy semmi logikát nem tanítottak a gyerekeknek.

Ha jellemezni kell a saját fiamat, nem vagyok elfogult vele, egy középszintű, nem egy kiemelkedő tudású gyereknek tartom, de a küzdés megvan benne. Neki nagyon meg kell kínlódnia mindenért, de tartós az a tudás, amit megszerz. Olyanokra visszaemlékszik például, hogy hatodikban mit tanultak fizikából, tehát ha fizikából fölmerül valami, azt ő tudja. Nagyon megszenved érte, de hajlandó szenvedni. Ez valószínűleg nem magától fejlődött ki benne. Nem akarom azt mondani, hogy tőlem származik, mert nem tudatosan felkészülve csináltam, hiszen nem tanultam sehol, hogy ezt így kell.

A kisebbiknél memória-problémákat látok. A dolgozatokat például a számolásnál szúrja el. Elméletileg mindent tud, de a számolásban vannak gondjai. Annak idején dyslexiás volt, nehezen olvasott, kihagyott szavakat az írásnál is. Járt gyógypedagógushoz is, de nem sikerült nekik megoldani, most is mindig gondja van a nyelvtannal. Az az egy, amiből örülni kell, hogy ha kettes. Rettentő pocsék.

Ugyanabba az általános iskolába jártak mind a ketten. Tavalyig ugyanaz volt az igazgató, aki már húsz éve. Azt hiszem, hogy már korábban frissíteni, újítani kellett volna. Nem láttam ott igazán jó tanári közösséget. És ha ez nem fogja meg a tanárt, akkor vándorolnak a tanárok, vagyis a jó tanárokat elszípkázzák. A Tamásnak, a nagyobbiknak például az általános iskolában öt angol tanára volt, és mindegyik másképpen tanította. Annyit változtak az angol tanárok, hogy kellett fogadnom külön egy angol tanárt, de ez sem javított a helyzeten, úgyhogy most is teljes kínlódásban van a gyerek az angollal. Ráadásul, ahogy a középiskolát elkezdte, felmérőt csináltattak, mert két részre akarták osztani a csoportot, kezdőre meg haladóra. Mondtam neki, hogy a legrosszabb angol dolgozatot írd, ami nem lesz nagyon nehéz, de még véletlenül se írd jót. Nem tudta megcsinálni, nem tudta elég rosszra írni, úgyhogy a haladóba tették, és most rettentően kínlódik. Mert itt részben olyan gyerekek vannak, akiknek a szülei tudnak angolul, én viszont ebben az egyben nem tudok neki segíteni. Abban tudok csak segíteni, hogy fölfogadok tanárt, kazettákat veszek neki, angol szakkönyvet, bármit megveszek, de a leckében nem tudok segíteni.

A Tomi annak idején szívesen ment iskolába, mint minden gyerek, várta is az iskolát. Másodikig nagyon jó tanáruk volt, nagyon anyás, nagyon szerette a Tomit, még utána is mindig figyelemmel kísérte. De második után le kellett adnia ezt az osztályt, és újra kezdeni elsőben. Innentől indult a tanár-kálváriánk, majdnem min-

den évben más osztályfőnök, hol ilyen tanár, hol olyan tanár. Sajnos én is későn eszméltem föl, hogy jobban oda kell figyelni. Valahogy megbíztam az iskolában, mindig azt mondták, hogy otthon nem kell tanulni. Tulajdonképpen negyedik év végén a bizonyítványnál figyeltem föl arra, hogy milyen pocsék jegyei vannak. Gondoltam, itt nagy baj lesz, és a következő évben, ötödiktől, már nagyon ráfeküdtem a tanulásra.

A pályaválasztással kapcsolatban sokat meditáltunk, hogy mi legyen belőle. Már két évvel előtte megvettem a középiskolák jegyzékét, hogy lássuk, milyen iskolák vannak. Már hatodik végén elkezdtük nézni a könyvet. Mindig ott volt kéznél, ha akarta, belenézett. Azt akartam, hogy ő maga olvassa el minden szakmáról, minden iskoláról, hogy melyik mit kíván, mit kell ott csinálni, és aztán kizárásos alapon jelölje ki, hogy melyik nem tetszik neki. Lassan összegyűlt egy pár szakma. Mondtam neki, hogy mivel nem voltál kitűnő, én a gimnáziumot nem javaslom, mert ahhoz kitűnő kell.

Nyolcadikban 4,1 volt, ha jól emlékszem. Felvételi nélkül is mehetett volna középiskolába, de volt ilyen előfelvételi, és hogy biztosak legyünk a dologban, mindenhova benevezett. Szóba jött az újpesti szakközépiskola meg az angyalföldi, mind a kettőnél jelentkezett előkészítőre. Egy darabig párhuzamosan járt, aztán mondtam neki, hogy arra járjál, amelyik jobban tetszik. Mindkét iskolában volt látogatás már hetedikben. Megnéztük az újpestit, tetszett az is, számítógép-műszerész, valamilyen hardverrel foglalkozó szak volt, és tetszett neki az iskola is. Akkor még az angyalföldiről nem tudtam. Könyvben ugyan láttam a leírását, de az nagyon szűkszavú volt, ezért nem is választottam. Aztán az általános iskolában volt egy szülői értekezlet, ahol a pályaválasztással kapcsolatos tájékoztató volt, és egy csomó prospektust adtak. Azokat kezdtem böngészni, és akkor olvastam az angyalföldi iskoláról egy egész jó leírást, és ez nagyon tetszett. Ezért aztán úgy alakult, hogy Tomi mind a két előfelvétélre jelentkezett, és mind a két előkészítőre járt. Végül az angyalföldi jobban tetszett neki, és akkor abbahagyta az újpestit. Volt felvételizni, de a bizonyítványa alapján is fölvevették volna, mert 4,1 volt a határ.

Szakmában a végén teljesen az elektromos területre koncentráltunk. Pályaválasztási tanácsadóra is jelentkezett, és ott végig is járt hat vagy hét foglalkozást. Az iskola gyűjtötte a jelentkezéseket hetedik év végén. Ide a fiam önállóan jelentkezett. Előre megbeszéltem velük, hogy minden olyanra jelentkezhetnek, amire úgy érzik, hogy tetszik. Utána, ha esetleg nem jó, majd kitalálunk valamit. Mindig rájuk bíztam, hogy amire kedvük van, mindenre jelentkezzenek. Mondtam nekik, hogy ha egyszerre túl sokat kell fizetni, nem biztos, hogy bírom, de ha nem kell fizetni, mindenhova jelentkezhetnek.

Először volt egy csoportos foglalkozás, tesztlapokat töltöttek ki és utána egy pszichológus folyamatosan, hat vagy hét alkalommal különböző feladatokat oldatott meg velem. Azt próbálta tesztelni, hogy mire alkalmas. Végül is azt állapította meg, hogy jobb, ha inkább szakmai pályára megy, mert nem biztos, hogy nagy elméleti ember lenne belőle. Utána én is beszélgettem egy órát a pszichológussal, és ő értékelte a gyereket. Csalódtam benne, mert igazából nem azt vártam, hogy azt mondja meg, hogy ebben jó, abban meg nem jó a gyerek. Azt vártam, hogy felsoroljon két vagy három szakmát, amit javasol. Ő viszont csak olyan tanácsot adott, amivel én is teljesen tisztában voltam. Tisztában voltam azzal, hogy nem gimnáziumba való, de igazából azt nem oldotta meg nekem, hogy milyen szakmára menjen.

Elsőnek az angyalföldi szakközepet írtuk be, másodiknak az újpesti műszaki iskolát, amit már szintén ismert, harmadiknak pedig szintén egy elektromossággal kapcsolatos iskolát, de az már csak egy hatodrangú dolog volt. Tudtam, hogy ide be kell hogy kerüljön, a harmadikat csak azért írtam be, mert be kellett írni. Megcsinálta a felvételit matekból, fizikából és magyarból. A magyartól félttem, de mondták, hogy ha valaki a szakmai részekből megfelelő, akkor a magyar harmadrangú lesz, nem a magyar tanár dönt, és így átment.

Én most azt tartom, hogy nekik egy dolguk van, hogy tanuljanak. Csak az a dolguk. Hogy milyen jegyet hoznak, sajnos az már nem mérvadó. Például a nagyobbik fiamnak a második félévtől mostanáig három darab jegye van matematikából. Nem tudom, hogy ennek alapján hogy lehet leosztályozni. Ugyanígy első félévben egészen decemberig csak egy jegye volt, és decemberben kapott két jegyet. Úgyhogy nem tudom, hogy ennek alapján hogy lehet egy gyereket megbecsülni. Például vannak olyan tantárgyak is, ahol egyszerűen nem beszélgetik. Történelemből csak dolgozatírások vannak, fizikából sem beszélgetik, tehát az oktatás elvesztette azt a jellegét, hogy a gyerekek tanuljanak meg beszélni. Ugyanakkor olvastam, hogy a tanárok fölhozzák problémának, hogy az érettségien nem tudnak beszélni a gyerekek. Hát ki tehet erről? Ők tehetnek róla, nem a gyerek. Ezek alapján a jegyeket nem tartom olyan világrengetően fontosnak, mert sajnos, nem az igazi tudást tükrözik, és nagyon dühös vagyok emiatt a tanárookra. Szerencsére az én fiamnak már nem veszik el a kedvét, mert neki van tudásszomja, de nagyon sok barátjának már most elsőben elvették a kedvét a tanulástól.

Az én gyerekemnek a számolási technikája nem túl jó, vagyis gyakran vét a számolásban, de helyesen építi fel a megoldást. De az a tanároknak nem számít, mert nem jó az eredmény. Ezzel szemben a szakmai rész, mind az elméleti, mind a gyakorlati nagyon jól megy neki. Ott nem hibázik annyit. Nem tudom rávenni, hogy puskázzon, mert az hozzátartozik az élethez. Sokat beszélgettünk, és mondtam neki, hogy az életben nagyon sok disznó dolog történik. Ha a társadalom egyszer így alakult, akkor ezt föl kell venni, és ha sokan puskáznak, akkor puskázni kell. De ő ezt nem fogadja el.

Nagyon rosszul sikerült ez az év. Matematikából kettes lett, illetve most kettes és hármas között van. Ellenőriztem otthon és biztos, hogy hármasnál jobb. Nem vagyok elfogult vele, mondtam, hogy közepes tudású, de ez a tudás, ami van neki, ez négyest ér. Elektrotechnikából össze van vonva a gyakorlati és az elméleti, ott négyes, de olyan, hogy minimális pontszám választja el a dolgozatát az ötöstől. Nagyon szereti az elektrotechnikát. A magyar a nyelvtan miatt nagyon gyenge, sőt, az irodalom is gyengére sikerült neki. Mondtam, hogy ez szégyen, mert csak memorizálni kell. Fizikából hármas, próbál javítani, próbál kevesebbet járni edzésre, ami viszont a kajakozásban vetette vissza. Most rettentő sokat próbál tanulni. Én is próbálok vele otthon foglalkozni, újra visszaálltam arra, hogy kérdezek tőle azért, hogy a beszédkészsége kialakuljon. Nem bántanak a jegyei jelenleg, mert még csak az elsőt végzi, inkább az bánt, ahogyan a tanárok értékelnek.

Most már eljutottam oda, hogy tanulni nem kell vele, önmaga teljesen be tudja osztani a tanulást. Korábban volt, hogy leültem vele tanulni, volt, hogy hagytam, hogy önállóan tanuljon, és visszakérdeztem. Soha nem vertem meg őket, egy pofont sem adtam soha. Nekik nem kell félni attól, hogy most odasóznak, meg ehhez hasonló. Félniük nem kell, bármi gondjuk van, mindenre nyugodtan válaszolok. Le-

het, hogy néha bepörgök és öt perc alatt kiadok magamból egy hosszú szöveget, de kezet nem emelek rájuk, mert nagyon ellenzem azt, hogy ha egy gyereket fizikailag akarnak rákényszeríteni a tanulásra. Én inkább lelkiileg próbáltam. Volt, amikor olyan szavakkal, ami jobban fájt nekik, mint a verés. Aztán rájöttem, hogy ez sem jó, mert utána napokig ezzel foglalkozott, idegeskedett.

Nem okoz nehézséget a gyereknevelés, ha az embernek a fő mozgatórugója a gyerek. Én nem veszem észre, hogy megerőltető lenne, hogy figyeljek rájuk, mivel én magam alakítottam úgy, hogy ne legyen más elfoglaltságom. Lehet, hogy ha lenne valamilyen elfoglaltságom, amire azt mondanám, hogy mivel sokat fizet és a család anyagi helyzete nem a legjobb, ezt meg kell fogni, akkor gyötrődnék, hogy most mit válasszak. Bár most már talán mernék mást választani, mert eljutottam odáig, hogy a gyerekek önállóan tudják, hogy mikor mennyit tanuljanak, tehát nem kell velük foglalkozni, illetve úgy kell foglalkozni velük, hogy ha bármi gond van, szólhasanak.

Sokat beszélgetek a gyerekekkel mindenről. Hetente legalább kétszer nyolc óra után lemegyünk, és egy órát sétálunk. Közben beszélgetünk, a politikától kezdve mindenről, van amikor a cigány-kérdésről és van, amikor arról, hogy hogyan éltem én a Kádár-rendszerben. Levisszük a szemetet, és utána egy nagyon nagy kört megyünk. Most már a kicsi is csatlakozik hozzánk, vagy ha a nagyobbik nem ér rá, akkor a kisebbel megyek. Ez egy folyamatos beszélgetés. Teljesen őszintén elmondok nekik mindent. Tisztában vannak azzal, hogy ők a fontosak. Az első szempont az, hogy az ő életük már ne olyan legyen, mint az enyém. Ne kelljen ennyit kisikolva előremenni, hanem onnan induljanak, ahonnan igazából kellene. Ők nagy hátrányban vannak, mert az összes osztálytársuk, akiknek a szülei felsőfokú végzettségűek, automatikusan ezt viszik tovább. Valószínűleg nem genetikailag, hanem azzal, hogy nagyon jó helyzetből indulnak. Nem baj, ha szegényebbek, akkor is jobb helyzetből indulnak, mert egy olyan miliót visznek magukkal, ahol már a kisgyerekekben benne van, hogy az a követelmény, hogy ők mások nem lehetnek, csak egyetemre mehetnek, tehát nincs más választásuk, csak ebben gondolkozhatnak. Automatikusan oda irányulnak. Az enyémeik viszont csak hosszabb idő alatt juthatnak el oda az én révémen. Mondtam nekik, hogy az legyen a cél, hogy az ő gyerekük már automatikusan azt érezze, hogy önéik feladatuk van, hogy eljussanak egy felsőfokú végzettséghez. Az, hogy mihez lesz tehetségük, az már másodlagos kérdés. Elég sok újságot olvasok. Azt hiszem, Amerikáról olvastam, hogy öt évente pályát kell váltani. Mondtam nekik, hogy nem baj, ha te például élelmiszer-technikus leszel, ahhoz is egyetemet kell végezned. A lényeg az, hogy ma már mindenhol felsőfokú végzettség kell. Persze kell a munkás is, de mondtam nekik, hogy annak nagyon sok hátránya van. Az is kell, nem szegény, de ha jobb életet akartok, jobb minőségű életet, akkor felsőfokú végzettség kell.

Mondtam a fiainak, hogy az is nagyon fontos, hogy olyan pályára menj, hogy szeresd azt csinálni. Nem jó, ha csak azért vagy egy pályán, mert jól keresel. Annál undorítóbb nincs, mint mikor be kell menni egy munkahelyre, és csak azt várod, hogy mikor tudsz onnan kiszabadulni. Nem baj, ha keveset keresel, de nagyon szeresd azt, amit csinálsz, mert az kiegyensúlyozza az életedet.

Azoknak a szülőknek kéne segíteni a pályaválasztásnál, akik hozzánk hasonló iskolázottságú és életszínvonalú emberek, mert ezeknek a gyerekei elkallódnak, és az országnak ez borzalmas. Ezekben a szülőkben tudatilag nincs meg az, hogy a gye-

rekkel foglalkozni kell. Nem elég, hogy elmész az iskolába, aztán hazajöttél, hétvégén mutasd meg, mit kaptál, mert most nem érek rá. Ez nem elég. Az iskolának kellene többet adni a gyerekeknek, ha már a szülő nem tud. Csak egy generációt kellene megsegíteni, hogy nagyobb tudással menjenek ki a gyerekek, ne azt vigyék, amit a szüleiktől kapnak, mert sajnos mindenki azt viszi tovább. Ha például én nem megyek a SZET-re, lehet, hogy engem sem ráz meg az, hogy én buta vagyok. Nekem az kellett, hogy magamban meghatározzam, hogy én igenis buta vagyok, és ez ellen tenni kell. Önmagam előtt kellett bizonyítani, hogy többre is képes vagyok. Azt hiszem, azoknak a szülőknek kellene többet segíteni, akik nem tudnak mit adni a gyerekeknek, mert maguknak is üres a fejük. Az ország fogja meginni a levét ennek, mert egy tanulatlan embernek nagyon nehéz bármit megmagyarázni.

(Az interjút Kálmán Miklós készítette)

„A FELSŐFOKÚ TUDÁST MINDENKÉPPEN MEG KELL SZEREZNI”

(Egy nyolcosztályos gimnázium diákjának édesanyja)

Édesapám pedagógus volt, egy tanyasi általános iskolának volt az igazgatója. Édesanyám kereskedő volt, bolti eladó. Egy kertesi családi ház volt a család vagyona. Azt lehet mondani, hogy a '60-as, '70-es évek közepéig élte a családom a fénykorát. Mint pedagógus, édesapám illetményföldet kapott, volt autónk, kevés állatot is tartottunk. A szüleim hétvégeken rendszeresen járták az országot, mi hol mentünk velük, hol nem. Később egy telket is tudtak venni, ahová egy faházat építettünk, így már nyaralónk is volt.

A férjem – akitől elváltam – családjáról azt lehet mondani, hogy egy klasszikus paraszti család. Földjük volt és dolgoztak rajta. Az édesapja belépett a tsz-be, és ott kocsis lett. A felesége mellette dolgozott, besegített neki. Korán beteg lett, emiatt nem tudott más munkát vállalni. A családban a klasszikus paraszti értékrend uralkodott, tehát mindig csak a munka, első a jószág, azután a háztartás, pihenés semmi. Az én szüleimnél már egy kicsit érezhető volt a váltás, tehát náluk már fordult valamennyit a szemlélet, de amit ma polgári értékrendnek mondunk, az még náluk sem alakult ki.

A volt férjem levelező tagozaton végezte el a középiskolát. Először kereskedő szakmunkás lett, és utána a munkahelyén a fiatalok egymást erősítve elkezdtek középiskolába járni. Ő volt az egyedüli, aki elvégezte, s azután elment a közgazdaságtudományi egyetemre, amit már nappali tagozaton végzett el. Az anyósom meghalt, amikor én a középső gyerekkel voltam terhes, és utána az édesanyám is nagyon beteg lett. Egy éves volt a gyerek, amikor az édesanyám is meghalt, tehát végig családi segítség nélkül neveltük a gyerekeinket, nagymama nélkül.

Három éve váltunk el. A férjem egy abszolút negatív beállítottságú ember volt, aki mindig, mindenben a hibát kereste, s ezt nagyon nehéz volt elviselni. Soha nem tudta azt mondani semmire, hogy jó. Ezen felül maximális elvárásai voltak, állandó macerában éltem én is, és valamennyire a gyerekek is. Nálunk nem volt olyan, hogy a fiúgyermek az apa mellett fűr, farag, mert ha nem úgy fogta meg a kalapácsot, ahogy kellett volna, akkor megszidta. Mindenkit letorkolt mindenért. Úgy éreztem, hogy az önbecsülésemet teljesen sárba tiporta, úgy éreztem, hogy én ennél több va-

rekkel foglalkozni kell. Nem elég, hogy elmész az iskolába, aztán hazajöttél, hétvégén mutasd meg, mit kaptál, mert most nem érek rá. Ez nem elég. Az iskolának kellene többet adni a gyerekeknek, ha már a szülő nem tud. Csak egy generációt kellene megsegíteni, hogy nagyobb tudással menjenek ki a gyerekek, ne azt vigyék, amit a szüleiktől kapnak, mert sajnos mindenki azt viszi tovább. Ha például én nem megyek a SZET-re, lehet, hogy engem sem ráz meg az, hogy én buta vagyok. Nekem az kellett, hogy magamban meghatározzam, hogy én igenis buta vagyok, és ez ellen tenni kell. Önmagam előtt kellett bizonyítani, hogy többre is képes vagyok. Azt hiszem, azoknak a szülőknek kellene többet segíteni, akik nem tudnak mit adni a gyerekeknek, mert maguknak is üres a fejük. Az ország fogja meginni a levét ennek, mert egy tanulatlan embernek nagyon nehéz bármit megmagyarázni.

(Az interjút Kálmán Miklós készítette)

„A FELSŐFOKÚ TUDÁST MINDENKÉPPEN MEG KELL SZEREZNI”

(Egy nyolcosztályos gimnázium diákjának édesanyja)

Édesapám pedagógus volt, egy tanyasi általános iskolának volt az igazgatója. Édesanyám kereskedő volt, bolti eladó. Egy kertes családi ház volt a család vagyona. Azt lehet mondani, hogy a '60-as, '70-es évek közepéig élte a családom a fénykorát. Mint pedagógus, édesapám illetményföldet kapott, volt autónk, kevés állatot is tartottunk. A szüleim hétvégeken rendszeresen járták az országot, mi hol mentünk velük, hol nem. Később egy telket is tudtak venni, ahová egy faházat építettünk, így már nyaralónk is volt.

A férjem – akitől elváltam – családjáról azt lehet mondani, hogy egy klasszikus paraszti család. Földjük volt és dolgoztak rajta. Az édesapja belépett a tsz-be, és ott kocsis lett. A felesége mellette dolgozott, besegített neki. Korán beteg lett, emiatt nem tudott más munkát vállalni. A családban a klasszikus paraszti értékrend uralkodott, tehát mindig csak a munka, első a jószág, azután a háztartás, pihenés semmi. Az én szüleimnél már egy kicsit érezhető volt a váltás, tehát náluk már fordult valamennyit a szemlélet, de amit ma polgári értékrendnek mondunk, az még náluk sem alakult ki.

A volt férjem levelező tagozaton végezte el a középiskolát. Először kereskedő szakmunkás lett, és utána a munkahelyén a fiatalok egymást erősítve elkezdtek középiskolába járni. Ő volt az egyedüli, aki elvégezte, s azután elment a közgazdaságtudományi egyetemre, amit már nappali tagozaton végzett el. Az anyósom meghalt, amikor én a középső gyerekkel voltam terhes, és utána az édesanyám is nagyon beteg lett. Egy éves volt a gyerek, amikor az édesanyám is meghalt, tehát végig családi segítség nélkül neveltük a gyerekeinket, nagymama nélkül.

Három éve váltunk el. A férjem egy abszolút negatív beállítottságú ember volt, aki mindig, mindenben a hibát kereste, s ezt nagyon nehéz volt elviselni. Soha nem tudta azt mondani semmire, hogy jó. Ezen felül maximális elvárásai voltak, állandó macerában éltem én is, és valamennyire a gyerekek is. Nálunk nem volt olyan, hogy a fiúgyermek az apa mellett fűr, farag, mert ha nem úgy fogta meg a kalapácsot, ahogy kellett volna, akkor megszidta. Mindenkit letorkolt mindenért. Úgy éreztem, hogy az önbecsülésemet teljesen sárba tiporta, úgy éreztem, hogy én ennél több va-

gyok. Amikor például azt mondtam neki, hogy kellene tanulni a fiammal matematikát, akkor azt mondta, hogy mi az, hogy nem tudom megoldani, hogy a gyerek rendszeren tanuljon az iskolában, s hagyjam őt békén.

Mi ketten vagyunk testvérek, a húgom csak érettségizett, én viszont továbbtanultam. Az egyetemet levelező tagozaton végeztem. Nagyon szerették volna a szüleim, ha továbbtanulok, de nem próbáltak irányítani semmilyen irányba. Ezt én egy kicsit zokon is vettem, mert mindig orvos szerettem volna lenni, de a fizika nem igazán ment, a szüleim pedig semmiféle különórát nem fizettek, tehát ezt a segítséget sem kaptam meg. Saját erőmből kellett mindent elérnem.

Sokat gondolok a középiskolás éveimre, s meg kell állapítanom, hogy az emlékek sokkal szebbek, mint a bizonyítványom. A matek erős hármás volt csak. Orvos szerettem volna lenni, de ez nem sikerült. Érettségi után elmentem dolgozni, az akkori városi tanácshoz. Miután csak a humán dolgok érdekeltek, mint magyar és történelem, úgy gondoltam, hogy ezzel egy tanári pályát lehet megpróbálni. Ezért jelentkeztem a tanárképző főiskolára, de nem vettek fel. Akkor a főnököm azt mondta, hogy minek akarok én tanárnak menni, nézzem meg, hogy itt mennyi lehetőség van, miért nem próbálok meg a jogi pályát.

Sajnos, elég sok kisebbségi érzésem volt abban az időben, és azt mondtam, hogy ez nekem biztos nem fog sikerülni. De a főnököm csak mondta, hogy próbáljam meg. Beiratkoztam egy előkészítő tanfolyamra, és azután beadtam a jelentkezésemet a jogra. Így végeztem el levelező tagozaton. Nem volt könnyű, mert akkor már két gyermekem volt, akkor építkeztünk, édesanyám akkor lett beteg, akkor halt meg, tehát elég nehéz időszak volt. Most visszagondolva azt mondom, hogy megérte, és büszke vagyok magamra. Az egész szorgalmi időszakot egyetlenegy utóvizsgával sikerült elvégezniem.

Még ma is sokszor felmerül bennem az orvosi pálya iránti nosztalgia, de végül is itt is emberekkel foglalkozok, az emberek problémáival, hiszen általában akkor keresik meg az emberek az ügyvédet, ha problémájuk van, és nem akkor, ha jól mennek a dolgok.

Amikor elvégeztem az egyetemet, visszamentem a tanácshoz dolgozni. A rendszerváltás időszakában, 1988-89 környékén, amikor a váltás szele már érezhető volt, megjelentek az új emberek és az új erők, elég erőszakosan. Ez nekem nem nagyon tetszett. Úgy gondoltam, hogy ez is egy szakma, ezt is meg kellett tanulni, s nem lehet csak úgy fejfel menni a falnak. Akkor otthagytam a tanácsot és elmentem egy szövetkezetbe jogásznak. Megcsináltam a jogtanácsosi szakvizsgát, az még két év, és így jogtanácsos lettem. Azután 1994-ben jött az új törvény: az adásvételi szerződések megkötésénél az ügyvédkényszer. Akkor megmérgeződtem, s elhatároztam, hogy akkor én is ügyvéd leszek. Végül is a szakvizsgám megvolt, minden feltétel adott volt, s akkor azokkal a szövetkezetekkel, ahol dolgoztam – kettő volt ilyen – megegyeztem, hogy ezentúl vállalkozás keretében intézem az ügyeiket. Így kerültem ebbe az irodába, ahol jelenleg bérlő vagyok, de a szövetkezetek ügyeit továbbra is intézem.

Ez a két-három év kellett hozzá, hogy a praxisom kialakuljon. Nem volt nehéz, hiszen ez a két szövetkezet biztos volt, s most kezdenek már sokan lenni. Igaz, hogy ez az iroda nagyon kint van a város szélén, csak azok jönnek ide, akik már ismerősök, vagy hallomás útján biznak bennem. Olyan még nincs, hogy az utcáról „beesik” az ügyfél. Elsősorban szövetkezetekhez járok, ez a biztos kereset számomra.

Ha továbbra is ennyi lesz a munkám, akkor van egy olyan elképzelésem, hogy szeretnék valakit négy órában foglalkoztatni, aki segít, mert az utóbbi időben már reggel héttől este hétig dolgozom és a hétvégeken is. A legnehezebb az április és a május hónap, ilyenkor vannak a mérlegzárások, és több cégem van. Ilyenkor azért nagyon feltorlódik a munka. Ez már nagyon sok, tehát nem éri meg. Viszont azt szoktam mondani, hogy ez egy mókuserék. Ha én valakit elküldök, az még egyszer biztosan nem jön vissza, s ezt nem szabad hagyni. Csak az a megoldás, hogy keresek magam mellé egy segítséget. Mert most mindent én csinállok, én viszem el a postát, én intézek el minden papírt, én gépelek, amit bárki meg tudna csinálni. Ha ez a tervem megvalósulna, gondolom több időm jutna a pihenésre és a családra. Most nagyon fáradt vagyok, de szerencsémre a gyerekeim ezt jól tolerálják.

A gyerekeimmel élek, három gyermekem van. Próbálom a polgári értékrendet megvalósítani. A fiam most érettségizik, a nagyobbik lányom kilencedikes, a kicsi pedig ötödikes, ő is lány. Egyedül nevelem őket, de a gyerekeim nagyon önállóak.

A fiam szakközépiskolába járt, elektronikát tanult, a világbank által támogatott programban vett részt. Ehhez képest most készül a jogra, tehát nem igazán sikerült pályát választania. Nagy bajban voltam vele, mert neki a jogi pálya jónak tűnik, mert nagyon jó a „beszélőkéje”, de talán nem elég alapos ehhez, nincs hozzá elég türelme. De azért remélem, hogy sikerül neki, ha már próbálkozik vele.

A válásnál a férjem azt a feltételt szabta, hogy csak akkor hajlandó elválni, ha sem most, sem soha többé egy fillér gyermektartást nem kell fizetnie. Ehhez a mai napig kőkeményen tartja magát, tehát egy keresetből élünk. Nagyon sokat kell dolgoznom ahhoz, hogy mindenre jusson anyagi fedezet. De nem is ezt a részét tartom a legfontosabbnak, hanem azt, hogy van színházbérletünk – a kicsi is végigüli a számára talán még nehéz darabokat –, kiállításokra megyünk, tehát olyan dolgokat próbálók nekik adni, ami nem ruha vagy cipő, hanem ennél több.

Jelenleg családi házban lakunk, a szülői portára építettünk. Édesapám sajnos agyér-elmeszesedése miatt gondnokság alatt áll, betegsége olyan mérvű, hogy jelenleg egy otthonban él. A gyerekek eddig két szobában voltak, külön a fiú és együtt a két lány. A nyáron csináltam egy kis átalakítást, s így most minden gyereknek van külön szobája, íróasztala, ahol tanulni tud.

Meg tudunk élni. Én nem szeretek panaszkodni, azt mondom, hogy meg tudunk élni, de az igényeink nincsenek „a csillagos égen”. Szerencsére ezt a gyerekek is megértik. Elég sokszor főzünk, nem mindig van mirelit, nem mindig van felvágott, nem mindig van üdítő, nincs két pár sportcipő, csak egy, a gyerekek busszal járnak. Én autóval járok, de ez nekem szükséges. Sok családnál látom, hogy például mindig ott van az asztalon az üdítő és a sütemény. Nálunk ez nincs.

Félretenni nem tudunk rendszeresen. Ez attól függ, hogy nekem adódik-e valamilyen plusz munka, s az milyen. Ha jól fizet, akkor meg tudunk takarítani valamit. Egyik oldalról úgy gondolom, hogy jobban élünk, mint az átlag, a másik oldalról pedig egy teljesen átlagos, vagy inkább átlag alatt élő család vagyunk. Nem nélkülözünk, de a vásárlásnál nem engedem meg, hogy például minden napra vegyek a gyerekeknek csokit, pedig sokszor látom ezt más családoknál.

Érdekes volt, hogy ahogy az emberek panaszkodtak, hogy egyre rosszabb, én úgy éreztem, hogy nekem minden sikerül. A három gyerekkel viszonylag sokat voltam otthon gyes-en, s ahogy kezdett rosszabb lenni a helyzet, visszamentem dolgozni. A mindennapokban a rendszerváltást nem éltem meg tragédiaként, s nem éltem meg

azt sem, hogy rosszabb lenne a helyzetem. Mindig úgy éreztem, hogy nekem nem lett rosszabb. Most, hogy magam is vállalkozó vagyok – s a vállalkozók sorsa mindig bizonytalan –, ezen a bizonytalanságon túl nem érzek más veszélyt. Persze nyomaszt, hogy nem számíthatok fix keresetre, hogy nincs tartalékom, ez mindig nyomaszt, hiszen nem tudom, mi lenne velünk, ha mondjuk hosszabb ideig beteg lennék. Akkora tartalékot nem sikerült felhalmozni, hogy egy ilyen helyzetet átvészeljen a család.

A lányom nagyon várta az iskolát. Az iskolaválasztásnál az játszott szerepet, hogy ez az általános iskola volt a legközelebb, így nem kellett buszozni. Mind a három gyerek ott kezdett iskolába járni. Marika is nagyon szeretett ide járni, az alsós tanító néniket nagyon szerette, sok óvodai csoporttársa ment abba az osztályba, így nem volt semmi gondunk. A tanulás is jól ment, tehát teljesen probléma mentes volt az alsó tagozat. Meg szoktam nézni – elsősorban a kicsinél –, hogy készen van-e a házi feladat, de csak alkalmasszerűen. Meg szoktam kérdezni, hogy megtanultak-e mindent. Marika nagyon pontos, precíz, őt nem szoktam ellenőrizni, csak megkérdem. A rossz jegyekért iszonyúan mérges vagyok.

Az általános iskolában az alsó tagozat jó volt, de aztán rátértek a tizenkét évfolyamos kísérleti modellre, ami nekem már nem tetszett. Például komplex blokkokat tanítottak, s mondjuk a földrajzos nem készült fel biológiából. Szóval szerintem ez nem működött. Abban az időben sokat beszélgettünk a többi szülővel, s ezeknek a véleményeknek a meghallgatásával döntöttünk. Az osztályból hat-nyolc fő ment át negyedik után a nyolc osztályos gimnáziumba.

Nem igazán tudtunk semmit erről a gimnáziumról, csak annyit, amennyit elmondtak, hogy mit és hogyan szeretnének tanítani. Amikor ők elkezdték ezt az iskolát, akkor még kialakulatlan volt, hogy mit fognak tanítani a nyolc osztályos gimnáziumokban. Megvették az ELTE tananyagát, s elkezdték tanítani. De már a második évben rájöttek, hogy nem ez akarják. Akkor hol volt történelem, hol nem. Végül eljutottak odáig, hogy nyolcadik osztályban kellett megtanulni a hetedik-nyolcadik osztályos tananyagot, egy évben a kettőt, ami szerintem a két legnehezebb anyag. A most kilencedikes kislányom azt mondta, hogy ha ötödikben nem azt tanuljuk, hogy hány kacsája volt egy magyar parasztnak, akkor nem itt lennénk. De ugyanez volt a magyarral is, hogy hol ilyen, hol olyan tankönyv szerint tanultak. Nem volt felépítve a rendszer, vagy ha fel is volt építve, ez nem derült ki. Tehát ők voltak a „kísérleti nyulak”, s ezt végig éreztük. A pedagógusok közül szerencsére a jobbakat fogtuk ki. Most már vannak ott rosszabbak is. Azt mondtam, hogy ilyen dolgokat egy pedagógus nem tehet meg, mint amit ebben a gimnáziumban megtettek, s egy olyan iskolában pláne nem, amely keresztény szellemiséget hirdet.

Az iskola manapság olyan, mint egy gyár. Teljesen személytelenné vált. Jönnek-mennek a gyerekek ki-be. A pedagógusok fáradtak, és sokan nem valók közülük pedagógusnak. Nem tudnak differenciálni a bérekben, nem tudják kifejezésre juttatni, ha valaki jó, vagy nem is ismerik el. Ugyanakkor rengeteg a problémás gyerek. Őket kell beállítani a sorba, velük küzdenek, nem pedig azzal, hogy tanítsanak.

Az én kislányom tele van kisebbségi komplexusokkal, amit próbálunk csillapítani. Ebben az évben kétfélé vették az angol csoportot, egy erősebb és egy gyengébb csoportot hoztak létre. A lányom nem akart az erősebb csoportba menni, mert félt attól, hogy kudarcot fog vallani, ezért maradt az úgynevezett gyengébb csoportban, ahonnan a tanárnő másfél hónap után elment. Ez után egy hónapig nem volt tanár

az angol tagozaton. Azután „nyertek egyet a tombolán”, és elkezdett angol óra lenni, de nem angolt tanultak, hanem például a Micimackót olvasták magyarul, beszélgettek, s nem tudom még mit nem csináltak. A lányom közben hetente kétszer külön angol órára járt.

Felmerült a szülői értekezleten, hogy valamit kéne csinálni, mert így a gyerekek nem haladnak, de nem történt semmi. Akkor én úgy döntöttem, hogy bemegyek az igazgatóhoz, és kértem egy időpontot. Közben találkoztam tanárokkal – sokat ismeretek közülük –, s kérdezték, hová megyek. Mondom, hogy az igazgató úrhoz, mert probléma van az angol tanárral. Gondolom, hogy innen ment tovább a hír. Az igazgató úrhoz persze nem tudtam bejutni, mert közben beteg lett. Megyek haza, s mondja a fiam, hogy Marival baj van, rosszul lett. A kislányom elmesélte, hogy az angol tanárnő odament hozzá, és közölte vele, hogy mostantól nem vagy az én csoportomban. A gyerek a következő angol órára mégiscsak bement, de a tanárnő közölte vele, hogy szedje a sátorfáját, s tünjön el onnan. Hogyha neki nem tetszik az a színvonal, ahogyan ő tanít, akkor mehet. Akkor bement a másik csoportba a maga bajával. Szerencsére sokat jelentett, hogy jár külön órára, így az „erősebb” csoportban is lassan sikerül felzárkóznia, s most négyes eredménnyel zárja az évet.

Az igazgató úr ezek után azt kérdezte, hogy most mit szeretnék, helyezze vissza az előző csoportba a gyereket? Erre azt mondtam, hogy ez a nő nekem bebizonyította, hogy teljesen alkalmatlan mindenféle tanári pályára, ilyen ne tanítsa a gyerekeimet. Jó lesz már ott, ahol van. Mondtam, hogy én csak azért jöttem, hogy tudja meg, hogy mi történik az iskolájában.

Őszintén szólva nem tudom, hogy mit csináljak a lányommal. Most nem merem átvinni egy másik gimnáziumba, hiszen olyan súlyos kisebbségi komplexussal küzd, hogy félttem a gyereket. Más a tantárgyfelosztásuk is. Végül is úgy döntöttünk, hogy itt marad.

Egyébként ő egy nagyon melegszívű, jó kislány, mindenkiért mindent megtesz, mindenkit szeret. A tanára azt mondta, hogy olyan „puha” típus, tele szeretettel. Neki nagyon nehéz lesz ebben a világban boldogulni, mert nem egy könyöklős típus, s emiatt nem igazán tudom, hogy mi lenne neki jó. A boldoguláshoz manapság kell egy nagy adag „dörzsöltség” is a tudás mellett.

Most arrafelé tartunk, hogy szívesen foglalkozik nyelvekkel, de nem igazán tudja még, hogy mit fog vele kezdeni. Most szeptemberben lesz a középfokú angol nyelvvizsgálója. Ha nem megy felsőfokú iskolába, akkor valamilyen szakirányú képzésben kellene részt vennie, hogy ne vesszen el teljesen. Ha nyelveket tanul, akkor érettségivel és nyelvvizsgálóval tud majd fordítani, tolmácsolni, vagy idegenvezetőként dolgozni.

Nagyon szeretném, ha a gyerekeim úgy indulnának el az életben, hogy nekik könnyebb legyen. A fiam beadta a jelentkezését a jogi egyetemre, most áll felvételi előtt. Úgy látom, hogy keveset tanul, de szerinte csak én járok későn haza, és ezért nem látom, hogy mennyit tanul. Nyomaszt, hogy mi lesz vele. Nagyon szeretném, ha sikerülne a felvételi. A másik két gyereket is szeretném elindítani. Nem tudom, hogy hogyan lehet érvényesülni, de úgy gondolom, hogy ebben mindenképpen szerepe van a felsőfokú tudásnak. A gyerekeimnek is azt mondom, hogy ezt mindenképpen meg kell szerezni.

(Az interjút Kölcseyné Balázs Mária készítette)

„SZERETNÉNK, HA LENNE DIPLOMÁJA”
(Egy négy osztályos gimnazista édesanyja)

Hárman voltunk testvérek, az édesapám tanácssttkár volt egy Somogy megyei kis faluban. Polgári iskolát végzett, utána meg tanácsakadémiát. Nagyon jó fejű gyerek volt annak ellenére, hogy szegény családban nőtt fel. Nagyon érdekelte a közigazgatás, ebbe a témába dolgozta bele magát, és végül elvégezte a jogi egyetemet is. Akkor már közel járt a negyvenhez és a diplomát már nem kapta meg, mert idegileg elfáradt. Arra vágyott, hogy a gyerekei többre vigyék és tanuljanak, tanulhasanak.

Édesanyám szintén polgárit végzett, szeretett volna kertész lenni, nagyon vonzódtott ehhez, de nem valósult meg. Sok konfliktust okozott, hogy az édesapám nagyon elfoglalt ember volt, és sokat volt távol. Falusi előljáró volt, nagyon szerették a parasztemberek, nagyon adtak a szavára, nem tudott az embereknek nemet mondani, és a munkaideje reggeltől késő estig tartott. Anyám a három gyerekkel egyedül volt otthon, és a gyerekek nevelését ő tartotta kézben. Nagyon nagy háztartást vitt, nagy ház volt, nagy kert, kiválóan kézimunkázott. A faluban kézimunka szakkört irányított, táncra tanította a falusi lányokat, nagyon vidám, sokoldalú személyiség volt. A mai napig nem tudta feldolgozni, hogy később el kellett mennie dolgozni az anyagiak miatt, és minket úgymond magunkra hagyott. Nagyon meg akart felelni a munkahelyén is és a családban is, ami teljesen felőrölte.

Mi hármán voltunk testvérek, én vagyok a legidősebb, négy évvel fiatalabb öcsém és nyolc évvel fiatalabb húgom van. A húgom lett végül jogász, jelenleg jogtanácsos, amit apánk még éppen, hogy megért, mert fiatalon halt meg 55 éves korában. Én óvónői diplomát szereztem, a fiú testvérünk pedig nagyon jól zenélt. Végül fényképész szakmát tanult, de most szociális munkás, sérült gyerekekkel foglalkozik. Nagyon széles érdeklődési köre van. Vihette volna többre is, de nem igazán szeretett tanulni.

Apánknak a lányok voltak a kedvencei, az öcsénkkal nem találta meg a hangot. Most így visszatekintve, mint pedagógus is érzem, hogy ez egy borzasztó tragédia, mert végigkísérte az öcsémet felnőtt életében is. Ő ugyanúgy nem találta meg a hangot a saját fiával. Apánk erős egyéniség volt. Ez abban mutatkozott meg, hogy keveset volt velünk, de ha velünk volt, úgy kellett történnie a dolgoknak, ahogyan ő elképzelte, mivel ő volt a családfő. Az elképzelései rapszodikusán jöttek, mikor milyen ötlete volt. Úgy gondolta, hogy egy apának a fiát meg kell rendszabályoznia, de ebben nem volt következetes. Nem találta el a hangot vele, sem a mértéket és a módszert.

A férjem szülei általános iskolai tanítók voltak, apósom később iskolaigazgató lett, anyósom pedig alsó tagozatos szakfelügyelő. Az ő családjuk pedagógus dinasztia, anyai nagyszülei is pedagógusok voltak. Apósom Szlovákiából származik, a komáromi részről, korán meghalt, 59 éves korában. A férjem édesapja keményen alkoholizált, mindemellett rendkívül intelligens, szeretnivaló, életvidám társasági ember volt, aki hegedült, szeretett kártyázni, amolyan dzsentri alkatú ember volt. Nem volt durva vagy agresszív, csak mindez nagyon sok pénzt emésztett fel, és a két pedagógus fizetés amúgy is kevés volt a gyerekek taníttatására. Ez komoly gondot és veszekedéseket okozott a családjukban. A válás gondolata is felmerült. A fér-

jem ebben az időben gimnazista volt, és nehezen élte meg a konfliktusokat. Tudta, hogy az ő életében az alkohol nem játszhat szerepet.

A férjemnek egy húga van, ő szintén tanító lett, de már pályát módosított. A férjem rendkívül okos, értelmes gyerek volt, nagyon jól tanult, játszva végezte el az iskolát. Előbb jogot végzett, aztán az ELTE-n filozófia szakot. Eredetileg is filozófiát akart tanulni, csak amikor ő érettségizett, nem indult ilyen szak. Mikor végzett, bent marasztalták a filozófia tanszéken, ami anno marxizmus tanszék volt. Annak idején, aki bent maradt az egyetemen mint tanársegéd, annál követelmény volt, hogy KISZ-tag, majd párttag legyen. Ő is végigjárta ezt a dolgot, különösebben nem is volt ellenére. Nagyon szeret politizálni, távlatokban is nagyon jól látja a dolgokat, filozofikus alkat.

Amikor már látta, hogy nem úgy mennek a dolgok, ahogy kellene, akkor kilépett a pártból, 1981-ben. Akkor még nagyon kemény dolog volt ez, majdnem az állásába került. Végül kiálltak mellette, mert szakmailag nagyon jó volt, és emberileg is szerették. Tudta és várta a rendszerváltást. MDF-tag lett, a nagy magyarságával. Azóta is nagyon drukkol és igyekszik tenni valamit az országért.

Szakmailag a pártból való kilépés megakasztotta a karrierjét, jelenleg docens. Egy újabb védés kell ahhoz, hogy egyetemi tanár legyen, ami folyamatban van. Az iskolában franciát tanult, aminek gyakorlatilag semmi hasznát nem tudta venni, tehát felnőtt fejjel állt neki angolt tanulni és vizsgázni. Munkamániás. Élvezi és szereti, amit csinál. Ezenkívül nagyon jól zenél, hegedülni tanult, majd gitározott az egyetemi együttesben. A szakmájában nagyon szép sikereket ért el. Jelenleg is publikál, konferenciákra jár. Létrejött egy Európai Központ, ami az Európai Unió csatlakozáshoz képez szakembereket, ezt ő hozta létre egy hatalmas pályázattal, amiben több ország vesz részt. Ennek ő az itteni igazgatója.

Én mindig is pedagógusnak készültem, talán azért, mert nagyon hamar rám bízta a testvéreimet. Szerettem a kisebbekkel foglalkozni. Magyar-történelem szakos tanár akartam lenni. A történelem felvételim azonban nem sikerült, s bánatomban elmentem képesítés nélküli óvónőnek, ami annyira megtetszett, hogy jelentkeztem nappalira az óvónőképzőbe. Nem bántam meg azóta sem, úgy érzem, nem is tudnék más lenni. Nem voltam szuper tanuló, a szaktárgyak és a gyakorlat jól ment, de a marxizmus, tudományos szocializmus egyáltalán nem.

Nagyon meg vagyok elégedve, hogy így alakult az életem. Úgy gondolom, nagyon kevés az a terület, ahol ennyi pozitív visszajelzést és sikerélményt kap az ember, mint itt. Az iskolában már jegyre megy a dolog, nagyobbak a gyerekek, ezért az már egészen más. Az óvoda vezetője vagyok, karrier szempontjából én már nem töreksem ennél feljebb, néha úgy érzem, ez a munka is eltávolít attól, amit igazán szeretek, a gyerekekkel való foglalkozástól.

Két fiúgyermekünk van. A nagyobbik harmadéves joghallgató, a kisebbik első éves gimnazista. Átlagosnak mondható, jó családban élünk. Négyen vagyunk egy háztartásban, nagyon jó kapcsolatban. A két gyermek egészen más típusú. A nagyobbikkal úgy érzem, már nem érhet meglepetés, ő az őszintébb és közlékenyebb. A kisebbik sumák egy kicsit. Lehet, hogy ez életkori sajátosság, de magától sokkal kevesebbet mond el, és ha rákérdezzünk, akkor se sokat. Leginkább én vagyok a gyerekekkel, velem osztják meg a gondolataikat. Szokták is mondani, ha külföldön van az apjuk, nem sok változás történik, mert leginkább úgyis hárman vagyunk. Keveset

van velük, de akkor nagyon tud rájuk figyelni. Hiányzik sokszor ez az együttlét a gyerekeknek.

A férjem a rendszerváltás óta tud különmunkát vállalni, és azóta az anyagi helyzetünk is kezd rendbejönni. Napi tíz-tizenkét órát dolgozik, sokszor szombaton is, ebben benne van a különmunka is. Régen semmire nem volt elegendő a kettőnk fizetése, és nem volt mód plusz pénzt keresni. Anyagilag most nem panaszkodhatunk, de ez nagyon nagy leterheltséggel jár. Napi gondjaink nincsenek, nem kell azt mondani a gyerekeknek, ha cipő kell, hogy várjon a következő hónapig. Nekünk a rendszerváltás több munkalehetőséget és biztonságosabb megélhetést hozott.

Jelenleg egy három és fél szobás panellakásban lakunk, és nem úgy néz ki, hogy tovább tudunk innen lépni. Nem érezzük rosszul magunkat, szeretünk itt lakni, most vettünk egy új Nissan autót, ez már nagyon kellett. Eddig csak szocialista autónk volt. Van egy kis hétvégi faházunk, nagy kerttel, nagyon szeretünk kijárni, igazi kikapcsolódás. A férjem, mint egyetemi tanár nettó 90 ezret kap, és ehhez jönnek a mellékjövedelmek. Én 50 ezer körül kapok kézhez. Viszonylag elégedettek vagyunk, ha azt nézzük, hogy micsoda tragédiák vannak az életben. Elsősorban nem a pénz fontos. Albérlet után jutottunk saját lakáshoz, a szülők nagyon keveset tudtak segíteni, önerőből teremtettünk meg mindent. Egészségesek vagyunk, jól megvagyunk, szűkebb és tágabb rokonsággal körülvéve.

Az iskolaválasztást annak idején az határozta meg, hogy melyik iskola van közelebb. Semmiképpen nem akartam korán kelteni őket, és utaztatni az iskola miatt, így a legközelebbi általános iskolára esett a választás. Úgy gondoltam, nem az iskola, hanem a pedagógus a fontos. Ez a nagyobbik fiamnál jól bejött, sajnos a kisebbiknél már nem. Alsóban még nem volt gond, felsőben kezdődtek a bajok, amikor már több pedagógus tanította. Ott már akadt olyan, akivel nem volt teljes az egyetértés. Különórák nem voltak, a nyelvtanulást nagyon fontosnak tartottuk, de az iskolában magas óraszámban tanulták a nyelvet.

Bálint, a kisebbik fiam jó közepes tanuló volt az általános iskolában, teljes nemtörődomség mellett. A reál tantárgyak abszolút nem mentek neki, ami jellemző az egész családra. Felsőskorában teljes reményvesztés jellemezte, úgy érezte, vele már jó dolog nem történhet, ő egy senki, és akkor már csak szinten tartotta magát. Állandó tanár-cserék voltak az iskolában, az osztály kezelhetetlenné vált, és ez megbosszulta magát. A tanárok is így viszonyultak a gyerekekhez.

Hogy hogy kezeltem ezt a helyzetet? Tulajdonképpen neki adtam igazat. Nem úgy, hogy azt mondtam, hogy minden tanár hülye, hanem noszogattam a tanulásra. Egyébként sem volt elég önbizalma, enyhén dyslexiás volt, amit talán kinőtt azóta. Egyébként én vettem észre, nem a tanítója. Másodikos korában derült csak ki, ami azt bizonyítja, hogy van esze, mert hallás után jegyzett meg sok mindent, és nem olvasással. Innen ered az ő olvasás-ellenessége. Neki technikailag nem ment az olvasás. Mondott is ilyeneket, hogy nem vagyok egészen normális gyerek, mert hogy ő nem tudott úgy produkálni, ahogy kellene. Én úgy éreztem, ezen már csak egy új iskola segíthet, ezt már csak túl kell élnünk. Ez be is következett, amikor középiskolába ment.

Itt nem olyan rossz a viszonya a tanárokkal, mint az általános iskolában, ahol a gyerekek félttek, gyűlöltek, haragudtak, ki nem állhatták a tanárokat. Borzasztó dolgok is történtek, például a rajz tanár köves gyűrűvel ütötte a fejüket annyira, hogy sebes lett a fejük. Nem konkrétan az én fiammal volt probléma, de az osztály fiúi-

nak a többségével. Hogy mi vezetett idáig, nem tudom. Jöttek-mentek a tanárok, szülés, betegség miatt, nem volt stabil fegyelmező erő, ezek a fiúk pedig beszóltak óra alatt.

Most jobbak az eredményei a középiskolában, mint az általános iskolában voltak, pedig itt sem tanul többet, csak másképp, intenzívebben. Vele csak az a hatásos módszer, hogy dicsérni, dicsérni. Ugye hogy tudsz te, meg tudod csinálni. Nagy elismerés, ha az apja dicséri. Fogalmunk sincs még, hogy milyen irányba fog elindulni, de még ő sem tudja. Én az időben bízom, hogy az majd megoldja. Lehet, hogy későn érő típus.

Nyolcadikban az osztályfőnök azt tanácsolta, hogy egy szülőnek mindent meg kell tennie a gyerekéért, ha kell, protekciót kell keresni. Javasolta, hogy tanuljon tovább. Mi is így gondoltuk. Utánanéztünk, kik azok a kollegák, akik ebben a gimnáziumban tanítanak, hogy ha nem megy önerőből, segítséget kérjünk. Végül is nem túl jól sikerült a felvételi. A leendő osztályfőnök egy harmadik személytől azt kérdezte, hogy biztos, hogy ide akarják a gyereket hozni? Végül megkerestem az osztályfőnököt, akivel hosszan beszélgettünk. Elmeséltem neki minden tudnivalót Bálintról, és ő nagyon megköszönte. Mennyire vagyunk jelenleg elégedettek? Nem bántuk meg a választást.

A hatosztályos gimnázium lehetőségét annak idején elvetettük, mert a gyermek nagyon nem akarta. Az általánosban voltak a barátai, ott érezte biztonságban magát. Lehet, hogy előnyére vált volna, de abból a megfontolásból, hogy neki mi a jó, inkább ott hagytuk. Ismerős körökben többnek nem vált be, persze van ellenpélda is. A legnagyobb baj az, hogy ezekben az iskolákban nincs kitaposott út, nem igazán tudják, mit és mennyit akarnak.

Végül is egy általános gimnáziumba íratuk humán tagozatra, ahol a humán tárgyakat tanulják erősebben. A tananyaghoz igazítva voltak már Görögországban is, ami nagyon sok élményt jelentett számára. A tanárokkal még nem alakult ki a kapcsolata. Ő nem nyüzsgős típus, nem nagyon figyelnek fel rá. Mondom és biztatom, hogy kicsit többet kellene nyüzsgönie.

Mi azt vesszük alapul a pályaválasztásnál, hogy milyenek a gyerek adottságai, nem pedig azt, hogy mi mit szeretnének belőle kihozni. Nekik mihez van tehetségük és affinitásuk, ez a fontos. A diploma önmagában nem fontos, mindenáron nem kényszerítjük rájuk. A nagyobbik fiam saját elhatározásból ment jogi pályára, a kisebbik fiamról pedig még nem tudni, milyen irányba fog elindulni, nála a tanulás sokkal lazább.

Egyelőre azt szeretnék, ha jó eredménnyel végezné el a középiskolát. Hogy mi lesz belőle, arról még fogalmunk sincs. Én néha mondom neki, hogy fiam, belőled színész lesz. Nagyon érdekes gyerek. Nagyon sokminden van benne, de féltő, hogy rossz fordulatot vesz, és elmegy rossz irányba, ezért nagyon oda kell rá figyelni.

A férjem szeretné, ha továbbtanulna, de én azt hiszem, az volna a legjobb, ha az ő érdeklődésének megfelelő pályát választana. A színésztől nem zárkózik el, de igazán még nem tudja, mit szeretne. Humán tagozatra jár, ez közel van a színészethez, rendkívül jó a memóriája, nagyon jó a humorérzéke és a parodizáló készsége. Ezért mondtam, hogy színésznek jó lenne. Nem biztos, hogy nagyon örülnék neki, de nem zárkóznék el, ha neki az a szép és jó. Tudja, hogy szeretnénk, ha lenne diplomája, és úgy érzem, ő sem akar lemaradni.

Általában nem túl jó a véleményem az iskolákról. Nem igazán a gyerek a lényeg az iskolában, nagyon nagy szakadék van az óvodák és az iskolák között. Ahol nincs szakadék, ott ez egy-egy jó pedagógus érdeme. De kevés az olyan pedagógus, aki nem csak a tantárgyat látja, nem csak az osztályzatot, nem csak azt a 45 percet, amíg az óra tart. Ez a legnagyobb változás. Az én időmben még sokkal emberibb volt az iskola. Szerintem a pedagógusképzéssel van gond. Nem lehet csak az osztályzatot nézni, hanem a mögötte levő gyereket is látni kellene. Érezze jól magát az iskolában, legyen bizalma a tanár és az iskola iránt, és akkor menni fog a tananyag is, ami egyébként nagyon vastag, kemény és néhol fölösleges.

Nem ismerem részleteiben a NAT-ot, csak azt érzékelem, hogy nagyon sok a változás. Hol NAT-nak hívják, hol másnak. Ha eljutunk egy szintre, akkor megint jön a változtatás. Én amelletl vagyok, hogy kevesebbet kellene tanítani, de azt alaposabban. Most nagyon sok a tananyag, és ebből adódik, hogy felületes az oktatás.

(Az interjút Nagy Ilona készítette)

CENTRAL EUROPE

THE TRANSITION FROM PARTY/STATE TO OPEN DEMOCRACY

One common characteristic shared by the countries of the former Soviet Union and Central and Eastern Europe was the manner by which education in the party/state was expected to provide ideological cohesion. Today the challenge of cohesion has changed. No longer does a single party monopolize the state apparatus; religious worship is now practiced freely, and central-administration has diminished resulting in a wide-open choice of occupations, unrestricted travel, and greater availability of information. What have these changes meant for education?

The article responds to this question, and is divided into five parts. The first identifies unique characteristics about education in the Party/State. The second summarizes the changes which have occurred so far. The third outlines additional changes which may be required. The latter sections describe the influence of the transition on the economic arguments surrounding education and finally on Comparative Education generally.

Inheritance from the Party/State

*State-sponsored Philosophy*¹. C. Arnold Anderson cautions against simple generalizations about Soviet educational philosophy. "Most of the widely discussed features of Soviet schools," he says "are simplified pictures, lifted from context. Both admirers and detractors of Soviet education often look at an imaginary society." (Anderson, 1959). On the same theme, Bereday and Stretch note that, "it has long been the belief of Western observers that the Soviet system puts more than the usual amount of stress upon political education (and)... is said to saturate the young minds of pupils so they never learn to observe objectively or to think critically about their own or other nations." (Bereday and Stretch, 1963).

Unlike these earlier observers, today we can reflect on the patterns of Soviet education without the burden of cold war influences on judgment, yet in spite of these valid caveats, it is important to note that education in the Party/State did indeed differ from education in the west. Education in the Party/State was used to

¹ Throughout this section it must be recognized that there are significant differences in policy between the countries which came under Party/State control prior and after W.W.II, but the pressures for instituting a common policy were intense and had common origins. These common origins are the subject of discussion here.

reinforce state philosophy in a manner which genuinely differed from notions of *civics education*. The difference is most prominent in two areas – the attitude toward religious belief, and the *scientific* explanation of history.

Religious Belief. Precedent for using schools to overtly indoctrinate state philosophy was established early in Russia (Tomiak, 1991; 1974; Anweiler, 1992; Holmes, 1991). The minister of education in 1832, Sergei Uvarov, issued a decree in which the goal of the public system was to "encourage an acceptance of orthodoxy, autocracy, and nationality," and hence become an "intellectual dam against destructive European ideas. (Balmuth, 1960)" This decree was associated with the period in Russian history known as "Censorship Terror." Largess on the part of the state to supply public education was explained as a benefit which justified the price of loyalty and obedience on the part of the beneficiary, i.e., the public.

Prior to the takeover by the Bolsheviks, the Kerensky government established a *Ministry of Confessions*, bringing churches under the auspices of the state. The structure of the ministry remained the same under the Bolsheviks. In March 1917, Pravda published an editorial calling for the "separation of church from the state and the school from the church." In June, church schools were transferred to the Ministry of Education. In January of the next year, a new decree was issued by the Ministry of Education which included the following statement: "the teaching of religious doctrine is not permitted in any state, public, or private education institution where general education subjects are taught." Teachers were exhorted to create "godless corners" in every classroom, and "to teach atheism with enthusiasm, knowledge, care, devotion and dedication." A special state publishing house for atheism was created in 1922 and distributed publications titled: *Bezbozhnik* (Godless), *Bezbozhnik u stanka* (Atheist at the Workbench), and *Antireligiounik*. A seminary was established for the training of "atheist priests." Thirteen universities were opened to train atheistic leaders (Brickman, 1974). In 1930, the earlier decree was reiterated with the following explanation: "schools are for the teaching of science and not for clogging the brain with the teaching of children with religion. The school must not stand aloof in the struggle against religion. The school must educate children in an anti-religious spirit because it must not be forgotten that at present the whole influence on the child is still religious. The school must counteract this harmful religious influence" (Brickman, 1974).

Lenin was not ambiguous about the use of schools to reinforce Party philosophy nor about the importance of the Party to control what was taught. "Education," he said, "is one of the component parts of the struggle we are now waging... the school must become an instrument of the dictatorship of the proletariat... Communists alone must determine the content of the curricula in so far as this concerns general education subjects and particularly philosophy, the social sciences, and communist education" (Lenin, 1917).

By 1954 the "over-zealousness" of previous Party dogma was allowed to emerge into public discussion. At this time, the Central Committee passed a resolution, signed by N. S. Khrushchev that indicated among the mistakes of the previous dogma was the "ridiculing of religion so much so that many people wanted to find out what was being made fun of, and in consequence, became more sympathetic to religion." Instead a more positive approach to atheism was encouraged; one that

embraced "science", and in particular, the scientific approach to historical development.

Scientific Belief. Under the Party/state all students were required to study four subjects in the 'humanities': History of the Communist Party of the Soviet Union, Dialectical Materialism, Introduction to Marxism and Leninism, and Historical Materialism. In 1963 a fifth was added: Sound Fundamentals of Basic Atheism². The USSR Academy of Pedagogical Sciences provided the content. "Not only was it a reflection on how the Party/State viewed the humanities," observes Anderson, "but it also was a reflection of how it viewed science." (Nedlin, 1960). Bolsheviks, says C. Arnold Anderson, "viewed themselves as the heirs of the Enlightenment; they believed that society could be remade to suit man's true nature. The faith in rationality was sincere, though Marxist dogmas about societal development gave this philosophy a technocratic twist. The death of the Europeanized Lenin and the rise of the provincial Stalin gave this narrower viewpoint a demonic impetus"³ (1959).

Science and its dialectics was fit into the Party's vision of Soviet character (Makarenko, 1965). Teachers were instructed to use group competition and group norms as the principal motivator for individual achievement. On the first day of class, teachers are told not to say: "All sit straight," but rather "Let's see which row can sit the straightest" (Brofenbrenner, 1969). This technique is shared with western pedagogy. Where it seems to differ is through the use of what Soviet pedagogues call "linkages". Behavior, including achievement is self regulated by the peer group. It can begin with the smallest unit, a row of desks in grade one, but then it is supposed to progress to the class, the school, the neighborhood community, the party, and hence to the international position of the USSR. Dialectical competition at the smallest level (the school row) leads to synthesis at the next level (the class); then again to dialectical competition (between classes) and a new synthesis; and so on.

Science was treated as certainty, as an illustration of inevitable dialectical process in which the outcome, by definition, was a superior product and policy. The parallel between the results of science and the results of political history was absolute. Schools taught that each endeavor illustrated the superiority of the Party/state over historical precedent and over the experience of other nations.

The acquisition of information in science was said to generate achievements for the USSR, including higher production in agriculture and industry. Until the 1990's Soviet farmers were prohibited from making agricultural decisions. Central industrial plans determined factory level production choices. 'Science' was located at the center rather than with the individual producer or consumer. Science was considered the necessary instrument to effectively implement public policy. Excellence in science curriculum was measured by factual information; those who

² An official description of the field of education in *Bolshaya Sovetskaya Entsiklopedia* (The Great Soviet Encyclopedia) published in 1955 hardly mentions western contributions between the times of Plato and Dewey. It mentions only two names associated with pre-Soviet Russia (Tolstoy and Ushinski), and concentrates mostly on what it describes as the five major contributors to Soviet education: Marx, Engles, Lenin, Stalin and Makarenko. (W.W.B. 1957, p. 13).

³ Anderson, 1959, p.32. An example of this demonic element is the destruction of the main Russian Orthodox Cathedral in downtown Moscow by Stalin and the transfer of its huge pillars to the office of the Rector of Moscow State University.

mastered most were selected for elite positions. Elite selection on the basis of academic achievement is a universal norm. But the emphasis differed under the Party/State.

By many accounts, the education system under the Party/State was more effective at delivering information than other education systems. One difference seems to be the type of information emphasized. For instance, of the 19 countries participating in the International Assessment of Science and Mathematics at age 13, seven of the best performing are displayed in Figure 1.

Performance is divided between awareness of factual information, application of factual information, and the use of information in a new and unanticipated problem-solving circumstance (World Bank, 1996). Students in the four school systems of market economies systematically scored lower on the first, higher on the second, and highest on the third category, the use of information in an unanticipated circumstance. Students in Party/State school systems performed better in the opposite direction: highest on awareness of facts and lowest on the use of those facts to solve unanticipated problems. This suggests that a centrally-administered economy demands a different balance of school-generated skills from a market economy. When occupational future is uncertain, students must be prepared to move across many possible vocations and sectors of the economy. But when the economy is planned, technological changes are predictable, hence the content of skill training is relatively certain. The curriculum emphasis on factual mastery in the Party/state was rational for its economic context. The problem is that the economic context has shifted dramatically. In terms of occupational certainty, the challenge today resembles those of most market economies.

The Effect of the Party/States on Incentives for Knowledge

It is common to argue that the Party/States had many technical achievements — nuclear weapons, space travel, and advanced computer systems. Successes in Olympiads in mathematics and science were interpreted as signs that the education systems were of high quality. In spite of this wide-spread belief, the association between technical achievements and the quality of education is imperfect. As Anderson observes: "We produced the atomic bomb at a time when critics were lamenting the supposed deterioration of our schools. The bomb was created by a few scientists with unlimited resources, though the craftsmen who produced the delicate instruments were no less essential. The quality of our schools may have been irrelevant to this feat. Similarly, Sputnik proves little about the general quality of Soviet schools"⁴ (Anderson, 1959).

National achievements might well be explained by the positive incentives associated with higher incomes, occupational prestige, and general welfare; and to the negative incentives associated with achievement in alternative fields. During the era of the Party/State, negative incentives had a profound effect on demand for particular courses of study and for particular professions. Because social sciences and humanities were controlled by the Party, demand for study in these areas was

⁴ Anderson, 1959, p.27. The fact that U.S. students have won old medals at recent mathematics Olympiads simultaneously with low U.S. mathematics scores on international tests suggest that Olympiads may not be the best indicator of national education quality.

low⁵. For courses sheltered from political interference, the demand was higher. Science and technology were allocated positions of importance; mathematics, solid state physics, and nuclear engineering were politically protected⁶.

Social sciences ask empirical questions about what motivates people and what people believe to be true. Universities established prior to the Party/State inherited traditions of the 'pursuit of truth'. Both the social sciences and traditional universities could raise questions about the certainty of Party/State interpretations of history or the effectiveness of their policies. They were, therefore, relegated to second-class status. As Eisemon et. al. observe "policies strongly encouraged national scientific and technological autarchy. The allocation of resources reflected the priority given in national economic planning ... In the 1980's more than 80 percent of funded research projects were directed to the heavy machinery, manufacturing and construction industries... Most of the rest of the R & D investment was expended on other kinds of applied research. Little funding was provided for fundamental research and almost none at all for social science and academic research that was not production oriented and carried out under the direction of either government scientific institutions or enterprises... gross distortions in the mission of higher education and research institutions are an important legacy of the socialist period" (Eisemon et al., 1995).

Engineering fields and polytechnics expanded rapidly and were offered prime choices of property, laboratory equipment, and salaries. Sixty percent of the Russian student population in 1991 was studying engineering; in OECD countries the figure was about twenty percent. Of the adult population in Russia with a post-secondary degree, 71 percent are engineers; in Germany it is 27 percent; and in the United States, nine percent⁷.

The effect of political interference in curriculum was exacerbated by distortions in the economy. Wages were centrally-administered on the basis of politically-driven assumptions rather than productivity or profit. Manual labor, heavy industry including coal mining, and defense industries had wages and benefits at significantly higher levels than agriculture, services and light industry⁸. Underemployment was common, but unemployment was eliminated by administrative decree. Permission to travel, even within one's own country, was subject to careful clearance. Job and social security were universal. These social safety nets and

⁵ This is not true across all specializations. Demand for studying ancient history, archeology, paleontology etc. was high because these areas were less likely to be of interest to the party's curricular watchdogs; demand for studying history of the 19th and 20th centuries was low.

⁶ Demand is used here to refer to that which cannot be explained by differences of income, job security, or occupational prestige. Economic returns to additional years of schooling, for instance, may have been negative in the Party/State, in part, because of wage compression. Incentives for further study were associated with psychic satisfaction of acquiring relative intellectual freedom.

⁷ The engineering curriculum in market economies can be very different from the curriculum under the Party/State. In the Party/State, emphasis tends to be placed on incorporating lessons from the basic sciences – heat transfer, energy, durability. The major concern is: Will it work? In market economies engineering education also has to concern itself with whether it will work under rapidly changing market driven constraints of different prices, environmental standards, copyright law, marketability, consumer demand, costs, production efficiency and profit.

⁸ The traditional method of gauging teacher salaries was based on a percentage of the 'industrial wage', because it was traditionally considered the highest in the nation.

occupational certainties affected individual motivations for occupation mobility and the demand from different social strata for education attainment.

In spite of manifest goals and quotas favoring the proletariat, participation in academic professions and particular branches of scientific research were largely inherited⁹. It seems that the social origins of the those attending higher education in the USSR has not significantly changed since the 1930's. University students from professional backgrounds were 2.4 times over-represented in 1939 and 2.1 times over-represented in 1970 (Anderson, 1983). Placing students with proletarian backgrounds in higher education did indeed have an effect, but the effect of that policy appears to have lessened over time. In 1939 higher education students with manual labor backgrounds were over-represented by 10 percent compared with their proportion of the population, but by 1964 they were under-represented by 35 percent¹⁰.

Education under the Party/State was also associated with significant accomplishments. These included equal gender enrollment in higher education, the elimination of illiteracy, and the high acquisition of scientific and mathematics information. But it was also associated with several major weaknesses – philosophic monopoly by the Party, corruption of certain disciplines and the uniform application of pedagogical principles to students of different interests and abilities. The main weakness was the inflexibility of the system and the inability to adapt to technical change. Though these weaknesses were widely acknowledged in the 1980s, systematic educational reform was left for the transition.

Challenges of the Transition

Change between 1989 and 1991 was quick, but hardly uniform. In Czechoslovakia the revolution was characterized as 'velvet', in Romania as 'televised' in Latvia as 'singing'. Tanks were used to combat public demonstrators in Russia, Georgia, and Lithuania. Though the rationales for revolution differed from one country to the next, there were common themes – freedom of speech, press, travel, private enterprise, private property and national identity.

There were common themes in education as well. These included reduction of central control; an increase of parental and community choice; the establishment of religiously-affiliated schools financed with public resources; and a flowering of pedagogical specializations based on classical traditions (gymnasias, lyceums, foreign languages, dance), religious belief (Catholic, Orthodox, Islam), long suppressed pedagogical philosophies (Steiner, Montessori, Dewey, Schiller, Bloom), and courses of study based on new economic demands (business

⁹ The degree of change in access of the lower classes to education before and after the Bolshevik revolution has sometimes been exaggerated. For instance, 44 percent of the Russian university places in 1914 were occupied by children of peasants and workers; with peasants at 20 percent and workers at 24 percent of the total. (Anderson, 1959, p.43).

¹⁰ In the U. S. university students from professional backgrounds were 3.1 times over represented in 1927 and 2.5 times over-represented in 1957. In France, students from professional backgrounds were over-represented by 2.8 times in 1950 and 2.4 times in 1965. In the United Kingdom, they were over-represented by 2.6 times in 1961 and by 2.4 times in 1979. In Japan they were over-represented by 2.4 times in 1953 and by 1.8 times in 1968. In Hungary they were over-represented by 3.1 times in 1931 and by 3.2 times in 1963. (Anderson, 1983, Table 6.1).

management and western economics). Radical by most standards, these choices were put into place in former Party/States with an enthusiasm and speed similar to that of the privatization of state-owned enterprises. Freeing education from central control was widely believed to be a requirement to prevent such control from being re-instated. Break it quickly and thoroughly, it was argued, so that the old system could not be put back together. Given the wide-spread resentment which grew from treating children as ideological conduits under the Party/State, the speed and the certainty of these reforms might have been understandable (Kerr, 1990; Kaufmann, 1994; Kitaev, 1993; Pastuovic 1993; Tomiak, 1992; Tomiak, 1992).

As Birzea reminds us, the transition has phases and stages, and not all of them lead forward (Birzea, 1996). Some education reforms are quicker and easier to put into place, such as changes in curriculum, textbooks, and pedagogy. These he labels as 'destrucuring'. Other areas appear more problematic. They include rationalizing the number of institutions, establishing coherent education legislation, redistributing educational property, redefining local finance and administrative controls. He labels these as 'restructuring'. It is also common to have movements opposing educational change. Arguments for these counter-reforms seem to rest upon the 'need for stability', national pride (including pride in 'home-based education reforms'), suspicion of foreigners, discreditation of comparative education evidence, and the rise of sectarian ethnocentrism.

However varied the experience has been for countries as diverse as Hungary, Uzbekistan, Bosnia, and Latvia, there appear to be three common educational characteristics. These have to do with (i) the structural anomalies left over from the period of the Party/State, (ii) the decline in education financing, and (iii) the effects of decentralization and general system destabilization.

Structural Anomalies

Among the more problematic elements remaining from the era of the Party/State was the way in which vocational training, higher education and scientific research were structured¹¹. They were 'vertically' structured and segmented according to 'economic sector', as opposed to a typical education structure in a market economy which is 'horizontal,' and operational across the breadth of the economy (Heyneman, 1994). In the Party/State, size of educational programs was largely determined by their affiliated economic sector or enterprise. Ministries of agriculture controlled state agricultural universities and the agricultural research institutes which were separate from the universities. Transport, power, heavy industry, light industry, food production or the enterprises within them sponsored their own training and research programs. This segmented, vertical structure affected the sector in three ways.

First, the separation of research from training also meant the separation within faculty and institutions by those same functions. It lowered the status of teaching, and separated students from new ideas, better equipment and library resources. Second, it led to over-specialization of programs. In 1989 Rumanian vocational schools offered 354 curricular specializations while schools at a similar level in

¹¹ To be sure there were differences from one country to the next; and for the most part, the segmentation of higher education was a problem typical of the former Soviet Union.

Germany (an economy with five times Romania's GDP) offered sixteen (Heyneman, 1994).

In the Party/State training led to predictable employment in specific enterprises whose technologies and outputs were determined according to a central plan. In a market economy, occupation and demand were not predictable, hence training institutions had to prepare for a broad range of occupational futures. The inherited structures reinforced inefficiency. Institutions were successful according to the number of graduates produced according to plan. Little attention was paid to marginal productivity, graduate demand or the education costs. Vertical segmentation continues to prevent institutions from responding to changes in markets, has reinforced pedagogical and curricular rigidities. Students and staff seeking innovative and well funded) programs have often drifted to the rapidly growing number of private schools and universities.

Expenditure Decline

By some estimates, the decline of educational finance began well before the transition of the 1990's; but by all estimates, the decline in the 1990's has been precipitous. The USSR devoted approximately seven percent of GDP to education in the early 1970's, but this declined, at least in the Russian Federation, to 3.8 percent in 1991 and to 3.4 percent in 1992, then increased to 4.4 percent in 1994. Prior to the transition, physical infrastructure was beginning to crack, maintenance was spotty, and equipment was generally antiquated. In 1970, the average teacher salary in the USSR was 81 percent of the average industrial wage; by 1980 it had fallen to 73 percent; by 1989 to 67 percent, and by 1994 to 55 percent. An assistant professor in a Russian university was paid 123 percent of the average industrial wage in 1960; 70 percent in 1980; 54 percent in 1991; and 37 percent in September, 1993. The salary of a full professor dropped from 219 percent of the industrial wage in 1987 to 62 percent of the average industrial wage in July 1993. Costs of educational materials, energy, and food have all increased, but generally unit expenditures have declined in real terms. Between 1991 and 1992 in the Russian Federation, unit expenditures declined in higher education by nine percent, in vocational education by 17 percent, in primary and secondary education by 29 percent, and in preschool education by 35 percent¹². Many categories of budgetary expenditure are no longer funded, some because resources were inadequate, others because the responsibility for financial support were 'spontaneously decentralized' to local or private authorities¹³. This is typical of textbooks, pedagogical equipment,

¹² Preschool expenditures as a percentage of total public spending on education were generally higher in the ECA region. The expenditures also included health, nutrition, and a wide variety of child intervention programs in addition to education. In the Russian Federation for instance, 27 percent was allocated to preschool in 1992. This compares with four percent in Japan, six percent in the U. S., five percent in the U.K., and 11 percent in France. The decline in preschool expenditures in Russia is due to three factors: the decline in fertility, the decline in public enterprises able to manage preschool facilities, and the rise in unemployment with the consequent increasing ability to care for children at home.

¹³ As often as not the shift in responsibility for financing education came not as a sudden conversion to new theories of educational management but rather as a decision made by the Ministry of Finance, often without warning, to reduce the fiscal responsibility of the central government.

official travel, teacher upgrading, student health, clothing for needy students, capital investments, and repairs (Hethy et al., 1994).

Since 1990 Georgia has experienced an 80 percent decline in Gross Domestic Product (GDP). Within the GDP, public expenditures declined from 36 percent to 7.4 percent; and the allocation to education within public expenditures declined from 20.4 percent to 7.4 percent. The education effect of the three tendencies is the equivalent of a decline in real expenditures of \$US 804/pupil in 1990 to \$US 27/pupil in 1995. Current public expenditures on education are approximately five percent of what they were in 1990 (Orivel, 1996). The decline in quality is evident in all fields – equipment, reading materials, consumable supplies, building maintenance, student health and welfare. The purchasing power of teacher salaries (about \$10/month) is insufficient to cover the costs of public transportation to and from work. Since 1994 schools have been without heat or light. Vocational equipment remains unused; student and teacher absenteeism is higher in winter months.

To be sure, there are variations in the extent of the decline from one country to another (LaPorte and Ringold, 1997). Declines appear to be less in those countries where the economies have been recovering – Poland, Hungary, the Czech Republic, the Baltic States, and in Slovenia; and more in those countries where the economies have yet to stabilize – Romania, Bulgaria and Albania, Georgia, Armenia and Tajikistan and Moldova.

System Decentralization and Destabilization

Most education systems have decentralized, but the implications of this trend are unclear. In some areas well established religious authorities have founded new systems of education (Poland). In others, authority has been shifted to local officials in conjunction with parallel administrative decentralization (the Russian Federation) but often with inconsistent fiscal authority (Wallach, 1994). Local authorities are assigned the responsibility of financing education, but are not allowed the authority to tax. In other instances new schools have emerged based on national ethos and national languages (Armenia, Georgia, Moldova, the Baltic States). New institutions have sprung up in response to demands for new specializations (particularly in business, law and commerce) and to new purchasing power on the part of families with recently acquired wealth (at times through illegal activities). It is evident that the quality of public education has declined, and therefore public vouchers to finance students in priced private schools is the subject of increasing political debate.

In Russia and other republics of the former Soviet Union, new educational legislation contains vague phrases that are unenforceable in a court of law, and sometimes inconsistent with other legislation, the constitution, and presidential decrees (Coons, 1993; deGroof, 1994; 1993; Birzea, 1994; Veld et al., 1996). Divisions of opinion exist over ownership of educational property, equipment and land. Who owns school property, the Ministry of Industry or the Ministry of Education? The church? The local school council? The local municipal council? or the Regional council? Who should make decisions over this ownership? National regulations may call for the distribution of new textbooks, but they may be

inadequately financed either by local or private authorities. How then is the regulation to be enforced? With the growth in the number of managerial authorities, how many levels of school administration and numbers of school districts should there be in a small country like Estonia? Suddenly there are numerous and competing sources of teacher certification, licensing and curriculum standards. There are new problems of equity. Universities may set entrance examinations so that only courses offered in specialized secondary schools may serve as prerequisites. These schools, however, can only be afforded by a small percentage of the secondary school population, thus threatening the equality of higher education opportunity.

Private education has grown, but the meaning of private education is not uniformly understood. For instance, some interpret private education to mean a school director's private income, such as a director who sells auto parts out of a school building. A 'private university' may open its doors on the third floor of a public university building, uses public university faculty, and charges tuition to the (mainly) public university students who cannot find courses they want in the public university. Is this private university legal? An entrepreneur sells medical degrees to any who apply. Is this simply private competition in a free education market? In many instances, the problem is not a lack of reform but an incoherence of reform and a bizarre interpretation of a 'market economy'. What had once been inefficient and cumbersome as an education system was, at the same time, predictable hence, understandable. Today that understanding is threatened by precipitous, ambiguous change, and by idiosyncratic change¹⁴.

Incoherence is not the only source of system destabilization¹⁵. The education system can sometimes be used by minorities and special interests for sectarian purposes. There are grievances in the former Party/States which, for the most part, are unparalleled in the west, and therefore, unique educational complications have emerged (Broxup and Bennigsen, 1983; Broxup, 1992; Grant, 1991; Kirkwood, 1991; Karavetz, 1978; Shadrikov, 1993; Wheeler, 1962; Shorish, 1991; 1984; Gilberg, 1974). With the possible exception of Africans prior to the 20th Century or American Indians sent against their will to reservations, minorities in the west settled in certain places for reasons of personal choice. The Japanese who emigrated to Hawaiï and to California did so to seek a better life; as did the Swedes in Minnesota, the Irish in Boston, the Afro-Americans in Chicago and New York.

In the former Party/States, however, minorities in many instances were moved forcibly for political reasons. German-speakers were, moved to Siberia away from the war front. Korean-speakers were moved to Central Asia. Jews, Cossacks, Tatars, Buriats, Poles, Georgians and many others were relocated to distant and unfamiliar regions. These displaced peoples have had no genuine political voice or authority over matters of what to teach the young. But today they often have both voice and authority, and more importantly, few institutional traditions or democratic procedures exist to act as constraints. Using the curriculum to teach the children about the oppression to which they were previously subjected is among the

¹⁴ In a 1994 sample of school directors only one in three was able to identify with certainty the governmental body currently responsible for the school which they were directing. (Mann and Briller, 1994).

¹⁵ For a recent description of Russian education as a system see: Organization for Economic Cooperation and Development. *Review of Education in Russia*. (Paris: OECD, May 1997).

first of demands. Some may direct the blame for this oppression at particular individuals such as Stalin, or to particular groups, such as Russians, Romanians, or Poles.

About one half of the 89 regions in the Russian Federation have minorities of sufficient size to generate a debate over the language used in instruction and curriculum. The number of languages taught in Russian schools doubled between 1991 and 1995. In 1987 students could be educated through grade 10 in four languages other than Russian (Georgian, Bashkir, Armenian; and Tartar). Five years later Russian students could be educated through compulsory education in nine languages (add Buriat, Urdmurt, Chuvash and Yakut). Today an additional 87 languages now constitute part of the curriculum. In some instances, non-Russian languages are used in schools where Russian speakers are in the minority. This adds a different dimension to the question of protecting 'minority' rights. How are the basic tenets of a society, such as loyalty and citizenship, to be guaranteed if curriculum authority over humanities, languages, and history is devolved to local communities and schools as the Russian education legislation of 1992 guarantees?

Domestic instability is not the only danger of education in the transition. In the former Party/States, education is sometimes used as an instrument of foreign policy. Hungarian-speaking teachers from neighboring countries are offered opportunities to participate in training programs in Budapest. Rumanian-speaking Moldovans, as opposed to Russian-speaking Moldovans, might be invited to sit for Rumanian university entrance examinations. Russian domestic textbooks might be shipped to Russian-speaking populations elsewhere in the former Soviet Union. For Tagiks, Georgians, Armenians, Azeris and Bosnians, curricular descriptions of ethnic group history is of interest to their neighbors.

Educational Pre-Requisites for the Transition

Reinforcing Social Stability. One rationale for investing in education is economic and has to do with skills, adaptability to changing labor markets, individual increases in marginal productivity and contribution to the economy. Another rationale is social and has to do with the creation of a common sense of citizenship, a general acceptance of obligations and responsibilities, and individual rights and privileges. This 'social reason' in effect, is education's contribution to social stability.

What the 1992 Russian education legislation called 'humanitarianism' (Eklof and Dneprov, 1993), John Dewey referred to as 'education and democracy' (Dewey, 1917). The term refers to an emphasis on personal and individual development, as opposed to blind obedience. Human development theory might suggest that democratic values in the school influence individual responsibility. Since Dewey's time, education research on the acquisition of democratic values has included the following: how schools may broaden outlook, increase tolerance and the desire to participate in the political process (Lipset, 1959); the association between more and better education and a nation's democratic stability (Almond and Verba, 1963); the connection between educational structures and democratic stability (Meyer, 1970; Kamens, 1988); the degree to which more education is associated with greater political participation (Verba et al., 1978); the connection between education and an

individual's orientation toward citizenship (Inkeles and Smith, 1974); and the association between classroom climate and civic behavior (Torney-Purta and Schwille, 1986).

In general however, education makes a contribution to social stability when it can offer: (i) equal educational opportunity to all citizens; (ii) professional consensus around the content of civics and history curriculum; (iii) an ethnically-tolerant classroom atmosphere and pedagogy; and (iv) democratic institutions to adjudicate differences over what to teach¹⁶.

Equal Opportunity. During the era of the Party/State, equal education opportunity was a high and visible priority, but is now a source of political disillusionment. Private fees have arisen in an environment where institutional control is weak and regulatory enforcement is spotty. In many instances, access to public institutions free of charge can no longer be guaranteed. Financial decentralization has raised the variation in educational expenditures among regions or districts with access to different tax bases (Heyneman and Teodorescu, 1993). New prerequisites for entering specific higher education institutions have been established, in spite of the fact that the necessary specialized facilities in preparatory schools are available to only a few. Entrance examinations remain largely oral, hence open to graft and new inequities (discussed below).

Curriculum Content may be education's most obvious contribution to social stability¹⁷. Curriculum change is among the first demands for a new country, and constitutes the point of most vigorous influence for parliaments, political parties, pressure groups and general public opinion. Since political party monopoly of curriculum has passed, local tradition in civics education curriculum is new and professionalism scarce. Curriculum problems which cross international boundaries are particularly complex to adjudicate¹⁸.

Classroom Climate. Like medical care, teaching is an autonomous professional activity. Few controls exist to effectively monitor what actually occurs in classrooms. Courses of teacher training, teaching guides, and public professional recognition can help. As with most teacher interventions, sustainability depends on having sufficient rewards and incentives for demonstrated success at the individual or school level. In the post-Party/States there are re-licensing requirements. New styles of pedagogy and content accompany the tests for these new licenses, which explains why new content and new pedagogy is so widely spread in spite of the massive decline in available public resources (Sandi, 1995; Heyneman, forthcoming 1997d).

Institutions for Education Consensus. The most problematic area for social stability concerns institutions by which differing interests, natural in any democracy, can reach consensus on what to teach the young. There are few precedents or traditions of public discussion on such sensitive topics in the ex Party/States. The challenge has been exacerbated by recent administrative

¹⁶ In form these differ from one country to the next. In Britain they may consist of school committees; in the United States they may include Parent/teacher associations, school boards; and in many countries they include teacher associations.

¹⁷ The Soros Foundation, The United States Information Agency, The American Federation of Teachers, and the European Union among other organizations have been particularly active in this area.

¹⁸ Created in 1992, CIVITAS offers professional support to an international association of civics educators.

decentralization¹⁹ (Szreter, 1974). On the other hand, school principals and regional education directors have formed professional associations in the Russian Federation, and have been able to observe the workings of similar associations in the U.S. and Western Europe.

Examinations

One important instrument to insure an equality of opportunity is the mechanism for selection to higher education. Since World War II the technology of administering examinations has changed radically in the west, but in the Party/States, examination traditions have generally gone unchanged (Sazhin, 1994). For the most part, examinations are administered independently by each faculty in each institution²⁰. They are unfair because they penalize those who cannot travel to the site of the test, and because there are little standardized scoring (Plomp and Voogt, 1994). They discriminate against those without information on the nature of the test and the examiner. They are inefficient because students must take a new examination for each faculty to which they wish to apply. Where institutions are geographically disbursed, candidates are unable to sit for more than one or two, and must wait, often for a year, for the next occasion. This raises the opportunity cost for higher education admission and advantages those with greater family incomes. Bribery is an additional problem. As salaries decline in real terms, demand increases for special favors from the applicants. Higher education is an important instrument of occupational mobility in a market economy, yet the fairness and efficiency of this opportunity is now threatened. The modernization of selection examinations has been recognized by development agencies in many other parts of the world; and may now deserve similar attention in the ex-party/states (Heyneman, 1987; 1990; Heyneman and Fagerlind, 1988).

Educational Materials

The history of educational materials in the Party/States reflects a record of significant accomplishment but also of horrifying misjudgment. As early as the 1930's each student received a book in each subject and a supply of paper, pencils, and chalk for the year. This is an objective not yet achieved by many school systems in South Asia and Sub-Saharan Africa. Problems have been twofold. One, well recognized by local educators, is that the rationale for having a single book provided a rigid framework of standard pedagogy for all children regardless of interest, speed, or learning style (Eklof and Dneprov, 1993; Dunstan, 1994; Kerr, 1994). One book/child was an accomplishment in the 1930's, but today is viewed as having a stultifying impact on teaching and learning²¹.

¹⁹ There is also precedent prior to W.W.II for nations in Eastern and Central Europe to use education as a mechanism for social stabilization. See: R. Szreter, 1974.

²⁰ In the Russian Federation this implies that there are over 5000 different examinations for entry into higher education. Exams are given orally in chemistry, physics, geography, history, and foreign languages. Exams are given in written form in mathematics and Russian.

²¹ *ibid.*

The second problem is not as well recognized and has to do with the monopoly held by the Ministry of Education for finance, design, production, and distribution of print and electronic educational materials -- textbooks, furniture, chalk, teachers guides, and computer programs. In the party/state it was assumed that the Ministry of Education was supposed to produce its own goods and services²². It was believed that prices could be kept low and distribution more fair and the poor could be protected. It was also assumed that the staff of the Ministry of Education would be more competent or more dedicated than other suppliers and would therefore be more reliable. Thus with the inheritance of the Party/State has come an 'industrial role' of the Ministry of Education absent in western democracies. Whether administered centrally as France or Japan, or by local authorities as in the United States, Australia, Finland and Canada, no OECD ministry of education holds a monopoly on the production of educational materials as do the ministries of education in the ex-Party/States.

In OECD countries, education ministries establish goals and objectives to which the private sector competes to produce appropriate materials for the open market. They also provide guidance in the selection of a variety of materials most appropriate for the curriculum and the variety of learning needs of the student population²³. Similarly, in higher education, the Ministries of Education in western democracies do not choose materials. Instead, they are chosen by the students in conjunction with the suggestions of each faculty member (Heyneman, 1990; Heyneman and Farrell, 1989).

The Ministries of Education and Higher Education in the ex-Party/States are beginning to also make distinctions between appropriate public and private functions in the production of education materials. However, concerns have been expressed over the lack of private publishers; whether schools and teachers would make well-informed choices; and whether mechanisms to avoid inappropriate or inflammatory material are adequate. Educational reform will not be effective, however, until the production of education materials is openly competitive, and the choice of which materials to use is made largely by the school and the teachers themselves.

²² In the party/state it was common for sector authorities to supply all goods and services within the sector itself. The official title of the USSR ministry of health was the "Ministry of Health and Medical Equipment". Similarly, ministries of education operated their own factories for pencils, chalk, furniture, laboratory equipment, computer software, and reading materials.

²³ They also have a common function of analyzing and public reporting on education progress and problems. This public reporting function was particularly lax in the former Party/States. For example there are 89 regions, 30 million students, five million teachers and 158,000 schools in Russia. To monitor and report progress the federal ministry of education has 510 staff, of whom only eight are assigned to the (uncomputerized) statistics unit. By comparison the United States Department of Education has approximately 3,000 professional staff. Of these, 235 are assigned to the Office of Educational Research and Improvement; and of these about 110 professionals are assigned to the National Center for Educational Statistics, whose purpose is to monitor the progress and problems of education in the United States.

Efficiency

It was said that teachers and professors tended to be treated as though they were 'nails' available to be 'hammered.' School directors and university rectors had little managerial authority, rather their job was to administrate according to ministerial norms and directives. Teaching was labor-intensive, in part because the impediments to efficiency were built into the structure and in part because labor intensity was a general problem throughout the economy²⁴.

Though reform is evident in Russian higher education, the staff/student ratio remains on average about 1:8 (Kinelev, 1996; Kitaev, 1993; Sanyal, 1994). In the United Kingdom it is about 1:13; in Germany, 1:17; and in the United States, 1:20 (World Bank, 1995). Labor/intensity did differ by course of study. Economics in Hungarian universities in the 1980's had staff/student ratios of 1:9; philosophy 1:6; agriculture 1:1.4 (Heyneman, 1994). But staff/student ratios are also changing for the worse. In Russia, they shifted downward by 13 percent between 1990 and 1992, and ranged from an extraordinary 2.9 students/faculty at Moscow State University to 5.1 at Novosibirsk State University, to 7.7 at Far Eastern State University, and to 13.2 at Irkutsk State University (World Bank, 1995). At Novosibirsk Technical University for instance, the authorized student/faculty ratio shifted from 1:11.3 in 1990, to 1:7.5 in 1994. But because there are as many non-teaching as teaching staff, the authorized student/total staff ratio shifted from 1:4.3 in 1990 to 1:2.8 in 1994 (Heyneman, 1997).

Though not as dramatic, a similar process appears to be occurring in compulsory and occupational education in Russia. The number of schools and students remained the same between 1991 and 1993, but the number of faculty actually increased by eight percent. Students enrolled in technical schools declined by nine percent between 1991 and 1993, but institutions remained constant and the number of faculty only declined by six percent (World Bank, 1995).

Ratios of student/faculty are not uniformly low. Enrollments in economics and business courses increased from 12,500 to 27,000 in Romania between 1992 and 1993. In these courses of study the student/faculty ratios increased to 1:50. Conversely, during the same period ratios fell in engineering (Eisemon, 1995). Students studying industry and construction in Russian higher education fell by 19 percent between 1990 and 1994, enrollments increased in education, the arts and humanities (Heyneman, forthcoming, 1997b). The overall lesson seems clear: with some exceptions such as the new administrative regulations put into place in Romania, shifting students and faculty from inefficient institutions and programs in low demand to those that are more efficient, appears to be a difficult problem. The question is why.

²⁴ Labor intensity in education can be attributed to low use of education technology in the broadest sense of the term. Teaching was confined largely to oral methods of lecture and note-taking. Team-teaching, library research, independent reading, and small group discussion were rare. Classroom furniture was fixed in place. The number of lecture hours per week was extensive. Thirty percent of Russian schools operate on double shifts and most are open six days per week. Lecture hours at pedagogical institutes (the model for the system as a whole) average about 1,050 per year, which is about four times the OECD norm. Students are required to use class notes and a small number of materials as sole sources of information. Except for the most specialized research institutes, there is no access to electronic bibliographic services. Assessments of student achievement tend to be oral and time-consuming.

It may be more difficult to shift faculty and staff in the former Party/States because other pedagogical resources were acquired via traditional input norms. Ideal staff/student ratios were fixed by central authorities, and they tended to drive allocations of space, pedagogical equipment, housing, and the like. Shedding underutilized staff is a problem common to many parts of the economy, but in education, when other necessities are determined by authorized staff allocations it is 'rational' to acquire as many staff allocations as possible²⁵.

Labor Market Demands. In some ways, the economies of the Party/States might be compared to an enormous lake behind a dam, frustrated for years by inefficiencies and distortions. Suddenly the dam is broken and pressure is released. It can disappear into the wilderness in a violent flood. Or if properly channeled, it can flow strongly. But how can it be channeled?

Lessons might be derived from evidence on the demand for new skills thus far in the transition. Demand for new skills and the inadequate response from the public education system is evident in the explosion of private education. Two hundred non-public higher education institutions now operate in the Russian Federation, more than the total number in Western Europe. Of the 141 officially recognized, 67 specialize in commerce and management, 13 in law and public administration, and five in social work. Surprisingly, some specialize in subjects where public higher education ought to have a comparative advantage: nine in technical subjects (micro-biology and information technology), five in the natural sciences, four in health, and 23 in the arts (Muhle, 1994). One hundred thousand higher education students are now enrolled in Romanian private higher education. These numbers have tripled each year since 1990 (Eisemon et al., 1995; Sadlak, 1993).

Contrary to common conclusions about the low returns to vocational education, there seems to be a budding vibrancy similar to that evidenced in higher education (Psacharopoulos, 1987). Institutions in the Russian Federation now regularly seek tuition 'contracts' from private enterprises. Specializations have been reduced in number from about 1200 to 256; and many new interdisciplinary programs have opened. Demand has risen in those areas no longer constrained by public supplier monopolies, such as construction, auto mechanics and services (Chuprunov et al., 1992; Castro and Feonova, 1994; Standing, 1994; Heyneman, forthcoming, 1997c).

One reaction to these signs of private demand might be to suggest that the public system of occupational training is too rigid and should in some way be 'privatized'. Should a system of carefully targeted tuition vouchers replace public provision? There is little to suggest that ex-Party/States would be in a better position to implement a method of education financing which is an experiment elsewhere. There are safety net arguments behind the public provision of vocational education²⁶. Four or five percent of GDP will continue to be spent on education and

²⁵ The use of fixed input norms creates many distortions. One of them is the use of authorized faculty places to acquire other resources, but not to fill the place. The percentage of filled places in Rumanian higher education for instance, declined steadily from 94 percent in 1988/9 to 52 percent in 1992/3 (Eisemon et al., 1995, p. 139).

²⁶ It would be extreme to suggest, without public approval, that vocational schools could be treated as analogous to public utilities, and privatized. Parliaments commonly express concern over 'youth unemployment' and continue to believe vocational training to be a mechanism for managing it. In the west it has been found to be a poor mechanism. Nevertheless, eliminating the public provision of occupational education is not a politically credible option.

about half of that on higher and vocational education. This suggests that the priority for improving the efficiency of public delivery is a permanent problem, and one whose solution will determine whether or not the 'water behind the dam' will be well channeled.

But 'channeling the water' cannot occur without a better understanding of the priority for education. This in turn depends upon an understanding of its economic contribution and the potential gains from assisting education vis-a-vis other priorities. The economics of education has been an area of significant debate generally, and this debate has been affected by the new circumstances in the ex-Party states. This is illustrated below.

Economic Debates over Education

Old Arguments. If one excludes the macro-lines of inquiry into human capital – the contribution of education to economic growth and to the alleviation of poverty – then the evidence commonly used to guide educational strategy generally includes the monetary returns accruing from additional years of 'exposure' to schooling broken down by level – primary, secondary, higher and vocational²⁷. These analytic techniques have generally elicited the generalization that primary education is a better investment than secondary; that secondary is a better investment than higher education and that "academic" specializations make better investments than "vocational" specializations (Psacharopoulos, 1973; 1985; 1987a; 1987; 1995).

These techniques and generalizations have been challenged on several grounds. One is that the evidence used is out-of date and from scientifically unrepresentative samples; and when recalculated using only samples of acceptable comparability, the conclusions change (Bennell, July 1996; January 1996; 1995). Another suggests that the techniques are wrongly specified, that the net present value should be used instead of the internal rate of return and that in many cases this shifts priority to higher education rather than elementary education (Curtin, 1996). A third line of argument suggests that differences in earnings by level should be treated net of taxes; that not doing so constitutes the equivalent of 'human capital fraud' (Curtin, 1995). A fourth argues that the marginal differences in aggregated wages is not a 'social return' but really an aggregation of private returns; that in fact social returns are very different and would lead to very different conclusions (Hammer, 1996). A fifth holds that an analysis of higher education investments in more depth would suggest societal returns in excess of the commonly cited generalizations (Birdsall, forthcoming 1997). And lastly is my own set of concerns, namely that the rate of return to additional exposure ignores three other categories of economic questions: returns on investments in quality, returns on investments in policy reform and returns to specific subjects and special student

²⁷ The term 'exposure' is placed in inverted commas to illustrate the crudeness of the measures commonly used to quantify schooling. The typical unit is the marginal difference in years (nothing less). No distinction is made between the intended, delivered and received curriculum; and few accurate controls are placed on differences in quality of materials and in subjects or school purposes. Hanushek (1994; 1995) has been particularly concerned with the point of inadequacy of rate-of return to capture alternative investments in educational quality.

populations, questions which drive decisions within the education sector (Heyneman, 1995).

Compounding the debate over techniques and generalizations has been the certainty about the preeminence of efficiency over other priorities. Many political leaders in western countries are aware that there are tradeoffs between improving equal opportunity, diversifying content, and providing education more efficiently. Mertens and van Dommelen point this out: "sometimes issues of quality and innovation are central to the national political agenda, sometimes it is equal opportunity... there is no uniform democratic model... and all democratic countries strike their own balance" (Mertens and van Dommelen, 1995). That there may be different priorities appropriate at different times in the transition has not been commonly recognized. Also, with the flush of 'victory' may have come an insufficient appreciation of the differences between one area of the economy and the next, the degree for example, to which privatization of land diverges from the privatization of education. Common too was a fascination with facile western interventions – vouchers, private schools, demand-based incentives, a tendency in development assistance agencies characterized by one observer as dogmatic "neoliberalism"²⁸ (Colclough, 1996; Heyneman, 1991; forthcoming 1997a).

On the other hand some have argued that the focus of interest ought to be in using the instruments of public policy to ensure that educational services, essential for social stability as well as labor market efficiency, are provided efficiently and equitably and that governments might need to intervene in vocational or higher education particularly during the period of transformation and fundamental institutional reform. But even were this view to be well accepted there is still a legitimate question over what priority should be placed on education as opposed to other needed services.

There is some debate about whether education finance has been protected in the transition. Per-student expenditures have declined in real terms, but some evidence suggests that declines have been higher in health even though both sectors have been equally affected by rises in energy costs for heat, lighting etc. Pharmaceutical prices may have risen faster and higher than have prices of textbooks and educational materials. While education costs in the Russian Federation rose 11 times between 1990 and 1993, the health costs rose 20 times (King and Proskuryakova, 1996). There are also differences in the degree to which private expenditures have been able to replace what used to be public. Private expenditures (officially reported) for hearing aids, eyeglasses, personal hygiene, dental care and pharmaceuticals accounted for ten percent of total health expenditures in the Russian Federation in 1991 (Chernichovsky, 1996). In Russian higher education, non-traditional sources accounted for seven percent of higher education expenditures in 1992 and 15 percent in 1994. Since about four/fifths of this was due to private tuition and fees, it might be estimated that about 12 percent of the overall higher education expenditures were derived from individuals (World Bank, 1995).

One question concerns whether educational allocations are too low. The proportion of GDP allocated to education in the post-Party/States tends to be lower

²⁸ Western experts have often ignored both the precedent for a voucher system under the Party/State and the adverse consequences of implementing a policy of choice in the current context of political instability.

than in OECD countries and falling in real terms. It is approximately 4 percent in the Russian Federation as opposed to 5.5 percent in the U.S., 5.3 percent in the United Kingdom, and 5.4 percent in France. Furthermore, many OECD countries have larger private contributions to education. Private contributions added 27 percent in additional resources to public finance in the United States and raised the proportion of GDP spent on education from 5.5 to 7.0 percent. Similarly, private contributions in Germany raised the total expenditures on education by 38 percent and the proportion of GDP spent on education from 4.0 to 5.4 percent. In Japan private expenditures added 25 percent to public expenditures (U.S. National Center for Education Statistics, date). Though percentages for the Party/State are lower than OECD, the declines in educational expenditures in the Party/States have often been less than declines in the overall economy which suggests that educational expenditures had been protected in the transition. Given the overall crisis, why should countries in the transition place a high priority on education investments?

Three different lines of argument have appeared in response to this question, one having to do with the skills necessary for speeding the transition; a second with the public returns from making system-wide quantum jumps in efficiency; a third with the detrimental effects on social stability if the quality of education further declines.

New Arguments. Skills. It is now widely recognized that many of the skill specializations provided by school systems in the party/states are inappropriate for a market economy. But should the shift in education emphasis be slow or rapid? A rapid change might raise productivity more quickly and might raise returns on private capital more quickly. The cost of waiting rises over time because buildings and equipment become more expensive to maintain or replace (Fan and Spagat, 1995; Spagat, 1995). The question remains though as to how these suppositions can be adequately quantified.

Returns to quantum jumps in public efficiency. When public efficiency is low, reforms can sometimes result in more significant gains. Since much of the economy in the ex-Party/States is in the 'gray sector' and unreported, the cost of generating a net unit of tax revenue is high. This pertains across all public expenditures. Any inputs financed with tax resources may cost considerably more than those financed privately. The criteria for public spending, therefore, should be set at a significantly higher level than for private expenditures. Increased public spending might be justified in response to major changes in the efficiency by which public resources are allocated and utilized. In higher education new funding formulae in Hungary and Romania may very well elicit efficiency gains justifying new public resources. Similar changes may be possible with teacher incentives, textbook privatization, modernizing of examinations, monitoring and evaluation systems and many other reforms. Each may hold the possibility of creating system-wide impact with modest new public resources.

Economic Implications of Social Instability. It would be a mistake to assume that efficiency should be the only priority for education. Similarly it would be a mistake to assume it should be the first priority. The suggestion to increase efficiency by increasing choice is a good illustration of this caveat (Glenn, 1995). Whether public or private, democracies have recognized schooling to be a balance of three equally legitimate interests, described by Gutmann as three "communities": the

state community, the professional community, and the family community (Gutman, 1987).

If the state community gains hegemony over the others, it may lead to ideological oppression and a deflation of professional integrity. It is widely agreed that this is what occurred to education in the Party-State. If the professional community gains hegemony it leads to an absence of civic duty and abrogates the right of parents to choose moral principles for their children. Some argue that this problem characterizes education in the United States; particularly in urban areas. But if the family community acquires hegemony, it leads to an equally problematic conclusion – the teaching of ethnocentric interests and the creation of rival professional standards, including standards of civil conduct, without the necessary commonality required by the society and excellence required by the economy. If the assumption behind extremist views of educational efficiency pertains that families should have the sole right to determine the education of their children, it might exacerbate the educational problem it proposes to fix (Glenn, 1995).

However cumbersome, inefficient and unresponsive to consumer interests the public education systems may be in western democracies, it is wise to remember that at least they do not teach sedition against the constitution; they do not teach disrespect toward specific ethnic or religious groups; and they do not include materials in the formal curriculum which would increase political tensions with neighboring countries. None of these problems are a part of the educational dilemma in the west and therefore do not figure prominently into western notions of economic reasons to invest in education. In contrast, all are very much a part of the dilemmas for the new school systems in the post communist world and, therefore, constitute one of the principal rationales for making professionally guided educational investments.

Using traditional economic criteria to drive public policy in education has a limit. There are more expensive things than an inefficient and cumbersome public education system. In the absence of institutional constraints, normal elsewhere, it is possible for ethnic, religious, and racial groups to teach disrespect for the rights of their neighbors. In doing so, it is possible that schools that are publicly financed may contribute exactly the opposite of their public purpose: instead of helping to create a consensus on public welfare and the public good, they may contribute to civil unrest and social instability. In these circumstances, schools can lay the intellectual foundations which lead to social breakdown and, in extreme cases, to civil war.

Education Reform: Slow or Fast

In many of the ex Party/states, property has been privatized; prices reflect demand; stock markets exist; travel restrictions have been lifted. These reforms have occurred with considerable speed. How does the speed of reform in education compare to other parts of the economy and the public service? Is it quicker or slower? Reforms in banking, transportation and energy were motivated largely by efficiency criteria, the need for good institutional management, or the demand for fiscal sustainability. In education these are indeed important areas of reform, but

there is also an additional arena of importance – that of philosophy of curriculum, pedagogy, and teacher training.

Educational changes which have already occurred have profoundly challenged the status quo and strong traditional interests. Divergent philosophies have been encouraged – different religions, economic theories, specializations, ideas about pedagogy. History and civics have been professionalized. Economics and business management have been established. Textbooks and curricular materials have undergone profound shifts. Education authority, once administered centrally, has been decentralized.

The reform agenda in education is not the same as the reform agenda in many of the other areas of the society. Instead of efficiency, local educators have been pre-occupied with reforming philosophy. At this stage of the transition it is not clear whether the local agenda for education reform had the right priority. There is no evidence that efficiency reforms are more important than pedagogical reforms; or that management reforms should precede reforms of curriculum, textbook content and teacher training.

There has been a considerable amount of education change in difficult areas. For instance, no political party today monopolizes the curriculum. Textbooks in economics are universally available and content widely changed. The philosophy of teacher training has shifted: old theories have been discarded and replaced with a variety of new ideas drawn freely from the world at large. Private and religious schools operate. An abundance of pedagogical styles are encouraged. Marxism and Leninism has lost its monopoly on historical interpretation. Directors of schools have often had to stand for community election.

Few education reformers would suggest that these changes were trivial. In fact from some perspectives, one might suggest that – along with banking and privatization – the shift in the philosophy of education in the ex-party/states has been as radical as any other part of the economy. To be sure, these changes are perhaps only the first stage. But it is also true to say that these reforms thus far have been without precedent.

Role for Comparative Education

The economic and political revolution in the former party states has generated demands for education reform. The market place for ideas has expanded at an explosive pace and this growth has increased the need for citizens to understand the wider world both creatively and critically. The liberalization of labor markets has stripped away the expectation of life-long employment security thereby forcing workers to shoulder the risks of unemployment and professional obsolescence; the ideal content and duration of pre-service training has shifted accordingly to more closely resemble that found in the West. The change in the fundamental nature of employment contracts and the emergence of competition for labor have created marketable private property rights in human capital. The devolution of administrative and curriculum authority to heterogeneous ethnic communities has put new pressures on public education systems to deliver a civic consensus. These developments form the basis for an large, rich education reform agenda.

It is already evident that talent and will power are abundant. Monetary resources are an increasing handicap. But perhaps more important is the absence to information and world education reform experience. Experience in Africa, Asia, and Latin America has heavily influenced concepts of education and development. That experience has taught us in Comparative Education to infer that the challenge of education was one of under-development. The challenge in the former party/states is different. The principle problem is neither access to the education system, nor the system's effectiveness. Rather the problem is system-wide restructuring. Instead of a 'build-up' problem as in much of the developing world, the item on the reform agenda is a 'build-down' problem. It is no less of a development challenge. The education research community has a critical role to play. There are few precedents in history when the framing of the future was so clearly in the balance; and few times when education was so clearly the ingredient to study.

STEPHEN P. HEYNEMAN

REFERENCES

- Almond, Gabriel A. and Sidney Verba. *The Civic Culture* Princeton: Princeton University Press, 1963.
- Anderson, C. Arnold. "Educational Dilemmas in the USSR." *School Review*, 67 (Spring, 1959)
- Anweiler, O. "Some Historical Aspects of Educational Change in the Former Soviet Union," in Phillips, D. and Kaser M. (eds.) *Oxford Studies in Comparative Education Social Issues on Education and Economic Change in Eastern Europe and the Former Soviet Union*. v.2, n. 1, 1992, pp. 29-39.
- Balmuth, Daniel. "The Origins of the Tsarist Epoch of Censorship Terror." *American Slavic and Eastern European Review*, v. 19, 1960, pp. 497-520.
- Bereday, George Z.F. and Stretch, Bonnie B. "Political Education in the U.S.A. and the USSR." *Comparative Education Review*, June, 1963, pp. 9-16.
- Birdsall, Nancy. "Public Spending on Higher Education in Developing Countries: Too Much or Too Little?" *Economics of Education Review* 15 (4) (forthcoming).
- Birzea, Cesar. "Educational Reform in Romania: conditions, strategy and implementation," *East/West Education* 15, no. 32 (Spring, 1994).
- Brickman, William. "Resistance to Atheistic Education in the Soviet Union," *Journal of Thought*, v.9, no. 1, January, 1974, pp. 16-28.
- Brofenbrenner, Urie. "Theory and Research in Soviet Character Education," in Simirenko (ed.) *Social Thought in the Soviet Union*. Chicago: Quadrangle Books, 1969, pp. 270-99.
- Broxup, Marie B. ed. *The North Caucasus Barrier: the Russian advance towards the Muslim World*. New York: St. Martin's Press, 1992
- Broxup, Marie B. and Alexandre Bennigsen. *T e I m' vie* (New York: St. Martin's Press, 1983).
- Castro, Claudio de Moura; Feonova, Marina. "Tradition and Disruption in Russian Vocational Education." Washington D.C.: World Bank, Human Resources and Social Policy Division, Technical Department, Europe and Central Asia Region, 1994 (mimeographed).
- Chernichovsky, Dov. *The Russian Health System in the Transition: Coping with Old and New Challenges*, Washington D.C.: The World Bank, 1996.
- Chuprunov, D. et. al. *Enseignement Supérieur, Emploi et Progres Technique en URSS: Project Dirige par R. Avakov et B. Sanyal* Paris: UNESCO, 1982.
- Colclough, Christopher. "Education and the Market: Which Parts of the Neo-liberal Solution are Correct?" *World Development* 24 No. 4 (1996) pp. 589-610.
- Curtin, T.R.C., "Fallacy and Fraud in Human Capital Theory." *Papua New Guinea Journal of Education* 31 (1995), pp. 73-88.
- Dewey, John. *Democracy and Education* New York: Dutton, 1916.
- Eisemon, Thomas O.; Ionescu-Sisesti, Ileana; Davis, Charles H.; Gaillard, Jacques. "Reforming Romania's National Research System." *Research Policy*, 1995 pp. 1-25.
- Eisemon, Thomas O. et.al. "Higher Education Reform in Romania." *Higher Education*, v.30, 1995, pp. 135-52.
- Fan, C. Simon; Spagat, Michéel. "Human Capital and Long-Rus Growth in Russia: A Cautionary Perspective," Department of Economics, Brown University, March, 1995 (mimeographed).
- Gilberg, Trond. "Ethnic Minorities in Romania under Socialism." *Eastern European Quarterly*, v. 7, no. 4, January, 1974, pp. 435-55.

- Glenn, C.L. *Education Freedom in Eastern Europe*. Washington D.C.: The Cato Institute, 1995.
- Golladay, Frederick. "Hungary: Higher Education Project: Back to Office Report." World Bank, internal memorandum, July 18, 1996.
- Grant, Nigel. "The Education of Linguistic Minorities in the USSR", *World Yearbook of Education*, 1991, pp. 71-84.
- Gutman, A. *Democratic Education*. Princeton: Princeton University Press, 1987.
- Hammer, Jeffrey. "The Public Economics of Education." Washington, DC: World Bank, October 1996.
- Hanushek, E.A., "Money Might Matter Somewhere: A Response to Hedges, Laine, And Greenwald," *Educational Researcher*, Washington, DC, vol.23, no. 4, pp. 5-8, 1994.
- Hethy, L., Timar, J.; Varga, J.; Benedck, A.; Hethy, A.; and Peteri, G. "Human Resource Development Responses to Economic Constraints: A Hungarian Case Study," pp. 100-117 in J. Samoff (ed.), *Coping with Crisis: Austerity, Adjustment and Human Resources*, Paris: Cassell/Unesco Publishers, 1994.
- Heyneman, Stephen P. "Uses of Examinations in Developing Countries: Selection, Research and Education Sector Management," *International Journal of Educational Development*, v. 7, no. 4, 1987, p. 251-263.
- Heyneman, Stephen P. and Farrell, Joseph P. (eds.) *Textbooks in Developing Countries: Economic and Pedagogical Choices*. Washington D.C.: World Bank 1989.
- Heyneman, Stephen P. and Fagerlind, Ingemar. "University Examinations and Standardized Tests: Principles, Experience, and Policy Options." Washington D.C.: World Bank Technical Paper No. 78 1988.
- Heyneman, Stephen P. and Ransom, Angela. "Uses of Examinations to Improve Educational Quality." *Educational Policy*, v.4, no.3, 1990, pp. 177-192.
- Heyneman, Stephen P. and Teodorescu. "Russia in the Transition: Determinants of Educational Finance by Oblast 1991-1992." World Bank: Human Resources and Social Policy Division, August, 1993 (mimeographed).
- Inkeles, Alex and Smith, David H. *Becoming Modern*, Cambridge: Harvard University Press, 1974.
- Kamens, David. "Education and Democracy: A Comparative Institutional Analysis." *Sociology of Education*, v.61, 1988, pp. 114-127.
- Karavetz, N. *Education of Ethnic and National Minorities in the USSR: A Report on Current Development*. "Comparative Education", v.10, n. 3, 1978, pp. 193-200.
- Kaufman, C. "De-Sovietizing Educational Systems: Learning from Past Policy and Practice." *International Review of Education*, v. 40, 1994, pp. 149-58.
- Kerr, Stephen T. "Will Glasnost Lead to Perestroika? Directions of Educational Reform in the USSR." *Educational Researcher*. v.19, n.7, October 1990, p.26-31.
- Kerr, Stephen T. "Diversification in Russian Education," in *Education and Science in the New Russia*, ed. Anthony Jones (Armonk, New York: M.E. Sharpe, 1994) pp. 27-47.
- Kinelev, Vladimir. "Education and Civilization." Report at the Plenary Meetings of the Second International Congress on Education and Informatics, July 1, 1996, Moscow : UNESCO, 1996.
- King, Timothy; Proskuryakova, Tanya. "Changes in Health and Education Expenditures in Russia Since 1991." World Bank, CC3HR, June 21, 1996 (mimeographed).
- Kirkwood, M. "Glasnost: 'The National Question' and Soviet Language Policy." *Soviet Studies*, v.43, 1991, pp. 61-81.
- Laporte, Bruno and Dena Ringold. "Trends in Education Access and Financing During the Transition in Central and Eastern Europe," (Washington D.C.: World Bank, Technical Paper, no. 361, 1997) pp.19-29.
- Lenin, V.I. *On Youth*, Moscow: Progress Publishers, 1970.
- Lipset, Seymour Martin. "Some Social Requisites of Democracy: Economic Development and Political Legitimacy." *American Political Science Review*, v. 53, 1959, pp 69-105.
- Makarenko, Anton Semenovich. *Problem of Soviet School Education*, Moscow: Progress Publishers, 1965.
- Mann, Dale and Vladimir Briller. "Russian School Directors: Problems and Proposals." (Washington, DC: The World Bank, February 1994).
- Mertens, FJH and J. van Dommelen. "Striving for a Dynamic Balance in Russian Educational Policy", in *Reflections on Education in Russia*, ed. FJH Mertens, (Leuven, Belgium: Acco, 1995), pp. 9-17.
- Muhle, Eduard. "The System of Higher Education in Russia," *Euromecum* 1994.
- National Center for Education Statistics. *Condition of Education*. 1994, Washington D.C.: United States Department of Education, 1994.
- Novozhilov, E.D. "Vocational Training of Students in a Period of Economic Reform." *Sovietskaya Pedagogika*. no.s 1-2 1992, pp. 28-9.
- Orivel, Francois. "The Education Sector in Georgia: Previous Achievements, Present Problems and Perspectives," (January 1996). (mimeographed).
- Pastuovic, N. "Problems of Reforming Educational Systems in Post-Communist Countries," *International Review of Education*, v. 39, 1993, pp. 405-18.
- Plomp, Tjeerd, et. al. "Admissions to Higher Education in Russia." World Bank: Human Resources and Social Policy Division, January, 1994.
- Plomp, Tjeerd. and Jake Voogt, "Entrance to Higher Education: Problems and Dilemmas with the

- Transition from Secondary to Tertiary Education in the Russian Federation. " (Enschede: University of Twente, 1994).
- Psacharopoulos, G.P., "Returns to Education: An International Comparison." Amsterdam, Elsevier, 1973.
- Sadlak, J. "Legacy and Change: Higher Education and the Restoration of Academic Work in Romania." *Technology in Society*, v.15, 1993, pp. 75 -100.
- Sandi, Ana Maria. "Teachers Certification in Romania," Washington D.C.: World Bank, EMTHR Discussion Paper, 1995 (mimeographed).
- Sazhin, S. S., "Assessment in Russian Universities." *Higher Education Review*, v. 26, no. 2, Spring, 1994, pp. 9-16.
- Shadrikov, V. "Ethnic, Cultural and National Requirements in the Education Policy of the Former Soviet Union." in Schleicher, K. (ed.) *Nationalism in Education*. Sonderdruck: Peter Lang Publishers, 1993, pp. 135-151.
- Standing, Guy. "Labor Market Implications of 'privatization' in Russian Industry in 1992. " *World Development*, v. 22, 1994.
- Szreter, R. "Education for Nation Saving: Poland Between Partitions." in T.G. Cook (ed.) *The History of Education in Europe*, London: Methusen and Co. Ltd, 1974, pp. 53-66.
- Tomiak, Janusz. "Education in the Baltic States, Ukraine, Belarus and Russia, " *Comparative Education*, v. 28, no. 1, 1992, pp. 33-44.
- Torney-Purta, Judith; Schwille, John. "Civic Values Learned in School: Policy and Practice in Industrialized Nations." *Comparative Education Review*, v.30, no. 1, 1986, pp. 30-49.
- W.W. B. (no further information). "A Soviet View of Educational Thought," *School and Society*, January 5, 1957, pp. 13-14.

DOKUMENTUM

Rovatunkban az *Olvasó a finn tanári etikai kódex szövegét olvashatja. A „tanári” kifejezés a hazai értelemben vett tanítót és tanárt egyaránt jelöli, a Magyarországon megszokott „pedagógus” kifejezésnél viszont szakmaibb és behatároltabb.*

Az 1990-es években a finn közoktatásban is a hazai változásokhoz hasonló folyamatok játszódtak le. Erősödött az iskolák szakmai autonómiája, az önkormányzatok megpróbálták a szó szakmai értelmében vett fenntartói szerepbe belenőni, s a központi tanügyigazgatás nyomasztó túlsúlya enyhült. A korábbiaknál tágabb mozgástér nyílt a szülői és más megrendelői érdekek kifejezésére. Minden korábbinál komolyabb szellemi és anyagi erőforrásokkal támogatták az iskolák módszertani és tanulásszervezési fejlesztéseit. A gimnáziumok pl. osztály nélküli, választott kurzusok és kreditpontok gyűjtése szerinti működésre állnak át. Felmerült a közoktatás rendszeres értékelésének terve, és az iskolákban új fajta minőségkultúra van elterjedőben.

Ugyanakkor tovább élnek az 1950-es években megszilárdult oktatásszervezési hagyományok is. A tanárok legfőbb szervező ereje továbbra is a szakszervezet (és nem a szakmai szerveződések), a pedagógusbérek központi béralkuk során alakulnak ki, és rendkívül rugalmatlanul reagálnak az eltérő – s ma már folyamatosan változó – helyi és iskolai viszonyokra.

A finn közoktatás – számunkra sem ismeretlen – „kétarcúságát” jól tükrözi az alábbiakban közölt dokumentum. Az etikai kódex gondolata az üzleti életből került át a közoktatásba. A világpiaci versenyben dolgozó vállalatoknak és szakmáknak meg kell fogalmazniuk a maguk küldetését, értékeit, viselkedésmintáit (business ethics). Nem sokban különbözik ettől egy decentralizált rendszerben működő, s a demográfiai apály miatt korántsem pótolható iskola sem; számukra sem látszik megkerülhetőnek a „kik vagyunk”, „miért vagyunk”, „mit akarunk” hármas kérdése.

Az alábbi dokumentum e három kérdést a tanári hivatásra alkalmazza. A kódexet – a monopóliumhelyzetben lévő – tanári szakszervezet dolgozta ki. A kifejtés lapos-sága és megfoghatatlansága talán ennek tudható be.

A tanári etika kifejtésének három forrása képzelhető el. Az első a pedagógia- és gondolkodástörténet nagy ideáljait fogalmazza meg útmutatóként. A második forrás a modern iskola napi problémái – fegyelmezés, rend, a tanári tekintély védelme, tanár-diák szexuális kapcsolat stb. – felől közelíti meg a kérdést. A harmadik problémafelfogás a közoktatást közszolgáltatásnak tekinti, ahol kulcsfontosságú a „vevői (értsd iskolahasználói) megelégedettség”. Az alábbi kódex nyilvánvalóan nem ez utóbbi, szolgáltatási megközelítés által uralt.

Utolsó megjegyzésként még ide kívánkozik, hogy az államegyházként működő evangélikus egyház kiüresedése miatt Finnországban nem érvényesül a magyarországihoz fogható értékpluralizmus. Ezért az alapértékként meghatározott „humanista felfogás” minden szereplő által elfogadható, semleges megoldást jelent.

Setényi János

TANÁRI ETIKAI KÓDEX*

Számos szakma képviselői hosszú ideje elkötelezték magukat olyan etikai irányelvek mellett, amelyek az adott szakmában megkívánt magatartást, felelősségvállalást és a munkához való viszonyt fejezik ki. Az efféle etikai irányelvek a közös szakmai értékeket és elveket tükrözik.

A szakmai tevékenység felelősségteljes volta egyrészt a tudáson és a szakértelmen alapul, másrészt a munka érték- és normarendszerén. Ezek egyike sem helyettesítheti a másikat. Az elégtelen szakértelmet nem egyensúlyozzák a helyes etikai alapelvek és fordítva. Ezért a szakmai etika szempontjából fontos a szakértelem fenntartása.

A tanári etika vizsgálatakor látnunk kell a jog és az etika közötti különbséget. A tanár alapvető feladatát és felelősségét a tanári munkáról szóló törvények és normarendszerek, a tanterv pedig az oktatás tartalmát határozza meg. Bár a különféle szakmai gyakorlatot törvényekkel, rendeletekkel és normákkal irányítják, a szakmai etika nem kényszeren vagy külső ellenőrzésen alapul. A következőkben kifejtett tanári etikai elvek egyik kiindulópontja az ENSZ emberi jogi nyilatkozata.

A tanári szakma különleges vonása, hogy a munka eredménye gyakran csak a jövőben mutatkozik meg. A kellemes tanulmányi tapasztalatok elősegítik az élethosszig tartó tanulást. A tanárok mindig jelentős szerepet játszanak a kedvező tanulási élmény kialakításában és a tanuló egészséges önbizalmának megerősítésében. A tanári munka a nevelés, a tanítás és a tanulás adta lehetőségek hasznosítása az egyén számára legelőnyösebb módon. A tanároknak meg kell felelniük továbbá a társadalom elvárásainak azzal kapcsolatban, hogy az milyen irányba akarja a tanulókat irányítani. A társadalmi átalakulás azonban oda vezetett, hogy sok tanár olyan ügyeket kénytelen a vállára venni, amiért pedig egyedül nem vállalhat felelősséget.

A tanári szerep átalakulása egymáshoz közelítette a tanárokat és a diákokat. A tanulók értékelése mindazonáltal felveti a tanári hatalom és felelősség kérdését. A magunkévá tett etika nem engedi, hogy a tanár visszaéljen helyzetével.

A magasfokú szakmai etika nem teher a tanárok számára, hanem az egyik legfontosabb erőforrás. Irányítja a tanárok valamennyi kölcsönhatásra épülő kapcsolatát, valamint a munkához és a felelősséghez fűződő viszonyukat. A tanári munka magában foglalja a saját tevékenységük motivációjának és céljainak etikai mérlegelését

* Forrás: Opettajan ammattietiikka. Opetusalan ammattijärjestö OAJ, 1998.

és értékelését. A tanárok etikai alapelveinek célja, hogy láthatóvá és tudatossá váljon: a tanári munkának mindig is része volt az etika.

A tanárok etikai alapelvei mögötti értékek

Emberi értékek

Az etikai alapelvek kiindulópontja a humanista felfogás és az ember tisztelete. Az emberi értékeket nemtől, kortól, vallástól, eredettől, nézetektől és képességektől függetlenül tisztelni kell.

Hűség a valósághoz

A valóság-hűség fontos érték az alapvető tanári feladatok ellátásában, amely során a tanár a valósággal való szembenézésre készít fel. A dolgokat kutató megközelítési módszer nyílt párbeszédet és az igazság keresését feltételezi. Az önmagunkkal szembeni őszinteség és kapcsolataink őszintesége a tanári munka alapvető eleme.

Igazságosság

Az egyes tanulókkal és a tanulócsoporthal való találkozásban, valamint a munkatársi közösség tevékenységében fontos az igazságosság megvalósulása. Az igazságosság fogalmába különösen az egyenlő jogok tartoznak, valamint az elnyomás és a kivételezés kerülése. Az igazságosság kérdése mindig szerepel a tanár által készített értékelésben.

Szabadság

A tanárnak joga van saját értékrendszeréhez. A tanári munka során azonban a tanár szabadsága összefügg alapvető feladatával és az azt meghatározó normarendszerrel, például törvényekkel és tantervekkel. Munkája ellátása során a tanárok kénytelenek korlátokat állítani. Mindenfajta érintkezés kiindulópontja mindazonáltal az emberi értékekhez kapcsolódó szabadság tisztelete.

A tanárok etikai alapelvei

Tanár és tanítvány

A tanár tanítványát egyedülálló személyiségként fogadja el és igyekszik figyelembe venni. A tanár tiszteletben tartja a tanítvány jogait, humánusan és igazságosan viszonyul hozzá.

A tanár törekszik a tanítvány kiindulópontjainak, gondolkodásának és nézeteinek megértésére, tapintatosan kezeli a tanítvány személyiségére és magánéletére vonatkozó dolgokat.

A tanár különleges figyelemben részesíti a gondoskodásra és védelemre szoruló

tanulókat, és másik ember kihasználását semmilyen formában nem fogadja el.

A tanár annál nagyobb felelősséggel tartozik tanítványával kapcsolatban, minél fiatalabb tanulókkal foglalkozik. A tanár együttműködik a gyermekekért felelős felnőttekkel.

A tanár

A tanári munka lényege a tanár saját személyisége, amelynek fejlesztése és alakítása a tanár joga és kötelessége.

Feladata ellátása során a tanár számára biztosítani kell az igazságosság megvalósulását. A tanárnak is joga van magánéletre és a magáról való gondoskodásra.

A tanár és a munkatársak

A tanár becsben tartja munkáját és szakmájának művelőiként tiszteli kollégáit.

A tanár az erőforrások konstruktív összekapcsolására, valamint saját autonómiája és a munkatársi környezete közötti egyensúlyra törekszik.

A tanári közösségek a munkatársak egyéniségének tiszteletére, egymás megértésére és támogatására alapulva működnek.

A tanár viszonya munkájához

Munkája során a tanár elkötelezi magát az azt meghatározó normarendszer és szakmai etika betartására.

A tanár felelősen végzi munkáját.

A tanár fejleszti munkáját és értékeli saját tevékenységét. A tanár elfogadja, hogy nem tévedhetetlen, és hajlandó nézetei felülbírlására.

A tanár viszonya a társadalomhoz

A tanári munka társadalmunk egyik legfontosabb feladata. A tanár munkavégzésének és szakmai fejlődésének lehetőségei nagy mértékben függenek a tanári munka és képzés céljaira kijelölt erőforrásoktól.

A tanár gondoskodik szakmai fejlődéséről és együttműködik a családokkal, a közösségekkel és a társadalommal.

(Fordította Várady Eszter)

KUTATÁS KÖZBEN

PÁLYAVÁLASZTÁSI TANÁCSADÁS

A pályaválasztási tanácsadás intézményi feltételeinek megalapozását az 1961-ben kiadott 1027. (XII.30.) sz. kormányrendelet tette lehetővé. Az 1960-as évektől folyamatosan szerveződtek a megyékben és a fővárosban a pályaválasztási intézetek. A szervezeti formához fokozatosan teremtődtek meg a személyi feltételek. A területre került szakemberek pszichológusok, pedagógusok, orvosok, szociológusok és közgazdászok voltak. Összehangolt munkájukra azért is szükség volt, mert a társadalomban egyre hangsúlyosabbá vált a pályára való előkészítés jelentősége. Az 1970-es évekre kialakult a pályaválasztási intézetek gyári, üzemi, közhivatali kapcsolatrendszere. A tanácsadók rendszeres információt kaptak a munkáltatói szféra szakember-szükségletéről, a kurrens szakmák köréről. A nagyobb gyárakban, üzemekben pályaválasztási megbízottat jelöltek ki, aki egyrészt a pályaválasztási intézetekkel, másrészt az iskolákkal működött együtt. Ezzel párhuzamosan kiépült a pályaválasztás iskolai hálózata is, az iskolai felelősök kapcsolatban álltak a megyei (és fővárosi) pályaválasztási intézetekkel. Ugyanezen időszakban létrejött a megyei és fővárosi intézeteket összefogó, irányító Országos Pályaválasztási Tanácsadó Intézet, az OPTI. A 3/1982 (II.10.) MM rendelet a pályaválasztás irányításában az Országos Pedagógiai Intézetnek adott kiemelt szerepet. Később mindkét intézmény megszűnt. A tevékenység területenként változóan, részben a megyei pedagógiai intézetekhez, részben a megyei munkaügyi központokhoz került. A megyékben mind a mai napig ebben a intézményben találkozunk pályaválasztási tevékenységgel.

A fővárosban 1966-ban alakult meg a Fővárosi Pályaválasztási Intézet, amely 1988-ban Fővárosi Pályaválasztási és Munkavállalói Tanácsadó lett. Rövidesen bebizonyosodott, hogy ebben a formában, a munkaügyi szférához csatolva csaknem teljesen háttérbe szorult az iskolai tevékenység, így 1991. május elsejétől ismét megalakult a Fővárosi Pályaválasztási Tanácsadó. Ez 1995 végén az egész országra kiterjedő felmérést végzett a pályaválasztási tevékenység és intézményhálózat jelenlegi helyzetéről. A kérdőíveket a megyékben működő pedagógiai intézetek, munkaügyi központok, nevelési tanácsadók és családsegítő szervezetek kapták meg. A beérkezett válaszok nem teljes körűek, mivel több helyről nem reagáltak a megkeresésünkre. A beérkezett adatok szerint határozott leépülési tendencia érezhető: 1979-ben 365, 1987-ben 130 főt regisztrálhattunk az apparátusban, 1995-re a létszám 38 főre apadt. (A munkaügyi szervek által jelzett számadatok itt nem szerepelnek.) A statisztikai adatok ugyanakkor nagyarányú érdeklődést jeleznek. A tanácskérők nem feltétlenül a végzősök köréből kerülnek ki. A hat-, illetve nyolcosztályos gimnáziumok megjelenésével megnőtt a tíz-tizenkét évesek és a pályakorrekciós tanácsadást igénylők száma is. Ennek ellenére a pályaválasztási tanácsadók száma a lehe-

tő legminimálisabbra csökkent, sőt van, ahol teljesen meg is szűnt ez a tevékenység. A pedagógiai intézeteken belül egy-két fő foglalkozik pályaválasztási munkával, néhány helyen alkalmaznak félállású tanácsadót is. Tevékenységük azonban nem feltétlenül csak a pályaválasztásra korlátozódik, hanem más munkaköri feladatokat is ellátnak. A munkatársak nagy tapasztalatokkal rendelkeznek, több éve a szakmában dolgoznak. Végzettségüket tekintve pedagógiai diplomával rendelkeznek, de előfordul részfoglalkozású orvos, érettségivel rendelkező asszisztens is. A pszichológiai vizsgálatok elvégzésében pszichológusok működnek közre.

Az elsődleges és talán legnagyobb probléma mindenütt az anyagi források hiánya, amelynek következtében a munkatársak egyre kevésbé képesek a szükséges informatív-gyűjtő-tájékoztató munkájukat ellátni. A számítógépes nyilvántartás kialakítása, illetve fejlesztése is nagy összegeket emészt fel, s a tanácsadók ezen irányú képzése is megoldatlan probléma. Korlátozott mértékben, vagy egyáltalán nem tudják fejleszteni a pszichológiai laboratóriumokat és eszköztárakat, nincs fedezete a pályaválasztási kiállításoknak és rendezvényeknek, kevés a pénz a szakirodalom, a szakfolyóiratok beszerzésére.

Komoly gondot jelent az iskolai pályaválasztási hálózat folyamatos leépülése is. Sok esetben az igazgató és a tantestület hozzáállásán múlik, hogy kijelölnek-e az iskolában pályaválasztási felelőst vagy sem. Folyamatosan megszűnnek a pályaválasztási munkaközösségek, néhány helyen az osztályfőnöki munkaközösségek foglalkoznak a témával. A pedagógiai intézetek tanácsadói megpróbálnak élő kapcsolatot maradni olyan pedagógusokkal, akik felelősséget éreznek a gyerekek jövője iránt, de az oktatási intézmények többségében hiányzik a preventív előkészítő munka, miközben a fiatalok nem rendelkeznek pálya- és szakmaismerettel, és nagyon bizonytalanok az iskolaválasztásban. Ebben talán segíthet a *Nemzeti alaptanterv* bevezetése, ha a tantervbe épített pályaorientációs órákon több lehetőség lesz e témával foglalkozni.

A fővárosi tapasztalatok azt is igazolják, hogy növekszik a pályakorrekcióra szorulóak száma, amihez valószínűleg a pályaválasztási tanácsadás hiánya is hozzájárul. Ugyanakkor örömdetes tény, hogy néhány helyen (Vas megye, Budapest) a kölcsönös együttműködés csírái bontakoznak ki a pedagógiai intézetek és a Fővárosi Pályaválasztási Tanácsadó, illetve a munkaügyi szervezetek között. A szülővel való kapcsolattartás egyik fontos eleme a szülői fórumok, szülői értekezletek szervezése, de ezek száma is visszaesett.

Pályaválasztási tanácsadási munkát jelenleg a nevelési tanácsadóknak is végeznek. A 132 nevelési tanácsadó közül 45 intézmény válaszolt kérdéseinkre. A válaszok szerint a nevelési tanácsadóknak megfordulók közül iskola-, illetve pályaválasztási kérdésekben megfelelően tájékozott 8,9 %, hiányosan tájékozott 76 %, teljesen tájékozatlan 2,2 %, nem volt megítélhető 8,9 % és nem válaszolt négy százalék.

Az eszmegoldások során a tanácsadáson résztvevők 60,6 %-ánál felmerülnek pályaválasztással összefüggő problémák is. A nevelési tanácsadó intézetek az esetek 41 %-ában más partnerintézményhez (például munkaügyi központ) irányítják a fiatalokat, 29 %-ban partnerintézmény/szervezet bevonásával, de helyben oldják meg a problémát, 18 %-ban önerőből és helyben segítenek a pályaválasztási kérdésekben is, s csupán tíz százalék esetében hátrítják el teljesen a gondokat. Az önerőből segítők 42 %-a eszközként iskolai címjegyzéket, 35 %-a pályaválasztási tanácsadó

könyveket, két százaléka tesztekét használ, 15 %-a nem vesz igénybe semmilyen segédeszközt sem. Arra a kérdésre, hogy rendelkeznek-e személyi-, eszköz- és módszer-beli feltételekkel (iskolaérettségi, pszichológiai alkalmassági vizsga), igennel 49 %, nemmel 11 % válaszolt, s 40 % nem adott választ. A pályaválasztásra irányuló pszichológiai vizsgálati tesztek 24 % használ.

A nevelési tanácsadók pályaaorientációs jellegű résztevékenységét hét százalék esetében segítik a munkaügyi központok, 26 %-ban pedagógiai intézetek és 48 %-ban egyéb intézmények. A gondozottakról való visszajelzések sem kielégítőek. 22 %-ról semmiféle visszajelzés nem érkezik, 66 %-uk esetében pedig magától a szolgáltatást igénybe vevő fiattól tájékozódnak az eredményességről vagy kudarcról. Figyelemre méltó, hogy a gondok megoldásához rendelkezésre álló információk, eszközök minőségével és mennyiségével csupán az intézmények kilenc százaléka elégedett teljes mértékben, 38 % részben, 38 % egyáltalán nem (nem válaszolt, illetve nem kompetens 15 %).

A nevelési tanácsadók körében köztudomású, hogy önálló pályaválasztási tanácsadó intézmény évek óta csak a fővárosban működik. Az intézmények 66 %-a nem tartja kielégítőnek ezt a helyzetet. Sokan nyilatkoztak úgy, hogy célszerű lenne ismét létrehozni helyi pályaválasztási intézeteket.

Laki Ildikó

DIPLOMÁSOK ELHELYEZKEDÉSI ESÉLYEI

A felsőoktatás „tömegesedése” összefüggésben áll a gazdasági szerkezetváltás folyamatával. A szerkezetváltás újfajta elvárásokat támaszt a munkaerőpiacon megjelenő munkavállalókkal szemben. A szerkezetváltás egyúttal technikai, technológiai innovációt is jelent valamennyi szektorban, s az új struktúrák, ágazatok, munkahelyek újfajta tudást igényelnek. Az oktatás jelenti a legfőbb csatornát erre az új típusú, specializált tudást igénylő munkaerőpiacra.

Ebben a folyamatban a felsőoktatás fontos szerepet kaphat. Az új technológiák által megkövetelt tudás megszerzése, melynek elsajátítása magas fokú tudományos ismereteket és nem utolsósorban infrastrukturális háttérrel igényel, úgy tűnik, a mai Magyarországon többek között a felsőoktatás keretein belül valósítható meg.

A rendszerváltás után az egyetemek érzékelik azokat az elvárásokat, amelyeket a munkaerőpiac az oktatással szemben támaszt, hiszen ez lehetőséget teremt számukra, hogy a felsőoktatás az oktatás újra preferált területe legyen. Mindez párosul a felsőoktatás iránt növekvő társadalmi kereslettel. Ugyanakkor a pénzühiány és a normatív finanszírozási rendszer olyan irányban hat, hogy az egyetem, nevének presztízsét felhasználva hallgatók tömegeit vonzza magához, de nem vállalja fel teljes egészében az új munkaerőpiac kihívásait.

Az az elvárás, miszerint ha a felsőoktatás szintjén oktatjuk a fiatalokat, akkor könnyebben el tudnak majd állást találni, nem bizonyul igaznak. Azok előtt a fiatalok előtt, akik nem tudnak elhelyezkedni, jelenleg három alternatíva áll:

- munkanélküliség;
- tovább maradni az oktatási rendszerben;
- flexibilis, alkalmi vagy időszakos munkavállalás.

könyveket, két százaléka tesztekot használ, 15 %-a nem vesz igénybe semmilyen segédeszközt sem. Arra a kérdésre, hogy rendelkeznek-e személyi-, eszköz- és módszer-beli feltételekkel (iskolaérettségi, pszichológiai alkalmassági vizsga), igennel 49 %, nemmel 11 % válaszolt, s 40 % nem adott választ. A pályaválasztásra irányuló pszichológiai vizsgálati tesztekot 24 % használ.

A nevelési tanácsadók pályaaorientációs jellegű résztevékenységét hét százalék esetében segítik a munkaügyi központok, 26 %-ban pedagógiai intézetek és 48 %-ban egyéb intézmények. A gondozottokról való visszajelzések sem kielégítők. 22 %-ról semmiféle visszajelzés nem érkezik, 66 %-uk esetében pedig magától a szolgáltatást igénybe vevő fiataltól tájékozódnak az eredményességről vagy kudarcról. Figyelemre méltó, hogy a gondok megoldásához rendelkezésre álló információk, eszközök minőségével és mennyiségével csupán az intézmények kilenc százaléka elégedett teljes mértékben, 38 % részben, 38 % egyáltalán nem (nem válaszolt, illetve nem kompetens 15 %).

A nevelési tanácsadók körében köztudomású, hogy önálló pályaválasztási tanácsadó intézmény évek óta csak a fővárosban működik. Az intézmények 66 %-a nem tartja kielégítőnek ezt a helyzetet. Sokan nyilatkoztak úgy, hogy célszerű lenne ismét létrehozni helyi pályaválasztási intézeteket.

Laki Ildikó

DIPLOMÁSOK ELHELYEZKEDÉSI ESÉLYEI

A felsőoktatás „tömegesedése” összefüggésben áll a gazdasági szerkezetváltás folyamatával. A szerkezetváltás újfajta elvárásokat támaszt a munkaerőpiacon megjelenő munkavállalókkal szemben. A szerkezetváltás egyúttal technikai, technológiai innovációt is jelent valamennyi szektorban, s az új struktúrák, ágazatok, munkahelyek újfajta tudást igényelnek. Az oktatás jelenti a legfőbb csatornát erre az új típusú, specializált tudást igénylő munkaerőpiacra.

Ebben a folyamatban a felsőoktatás fontos szerepet kaphat. Az új technológiák által megkövetelt tudás megszerzése, melynek elsajátítása magas fokú tudományos ismereteket és nem utolsósorban infrastrukturális háttérrel igényel, úgy tűnik, a mai Magyarországon többek között a felsőoktatás keretein belül valósítható meg.

A rendszerváltás után az egyetemek érzékelik azokat az elvárásokat, amelyeket a munkaerőpiac az oktatással szemben támaszt, hiszen ez lehetőséget teremt számukra, hogy a felsőoktatás az oktatás újra preferált területe legyen. Mindez párosul a felsőoktatás iránt növekvő társadalmi kereslettel. Ugyanakkor a pénzühiány és a normatív finanszírozási rendszer olyan irányban hat, hogy az egyetem, nevének presztízsét felhasználva hallgatók tömegeit vonzza magához, de nem vállalja fel teljes egészében az új munkaerőpiac kihívásait.

Az az elvárás, miszerint ha a felsőoktatás szintjén oktatjuk a fiatalokat, akkor könnyebben el tudnak majd állást találni, nem bizonyul igaznak. Azok előtt a fiatalok előtt, akik nem tudnak elhelyezkedni, jelenleg három alternatíva áll:

- munkanélküliség;
- tovább maradni az oktatási rendszerben;
- flexibilis, alkalmi vagy időszakos munkavállalás.

A késleltetett munkanélküliség nagy veszélyeket rejt magában, hiszen egy későbbi életszakaszban (amikorra a családalapítás is esik) sokkal nehezebb új képzést kezdeni vagy egyáltalán aktív szereplőként fellépni. Vannak elgondolások, miszerint a társadalomban permanens tanulás valósul meg, válaszul az állandósuló modernizációs kihívásokra, ám ez ma Magyarországon a saját kultúra és a modernizáció összeütközését vonja maga után.

Amennyiben a fiatalok sokáig keringenek az oktatási rendszerben, az az oktatási rendszer működésének kritikájaként is értelmezhető. Ugyanakkor a rendszernek érdeke a lehetséges maximumon tartani a hallgatószámot (normatív finanszírozás), s így az oktatás aktorai között sajátos ellenérdekeltségek jöhetnek létre (például mindenáron betölteni a szakokat – jó irányban továbbtanulni, a szakok versenye a forrásokért). Ez az alternatíva éppúgy beilleszkedési nehézségekkel végződik a fiatalok számára, hiszen nincs garancia, hogy rátalálnak a megfelelő képzésre. Mindezek alapján elmondható, hogy kialakulóban van egy olyan korosztály, amely késleltetetten vagy tartósan – ezt most még nem tudjuk – nem tud majd beilleszkedni. Kérdés, hogy az oktatáspolitikát ezt tartósítja-e vagy ez is az átmenet számlájára írható.

A magánszféra kibontakozásával az oktatási területen működő vállalkozások száma is gyarapodni kezdett, melyek egyfelől természetes módon igyekeznek olyan elvárásoknak megfelelni, amelyeknek az oktatási rendszer képtelen. Másrészt olyan oktatási programokat is működtetnek, amelyeket az oktatási rendszer intézményei, szakiskolái, főiskolái, egyetemei is kínálnak. Az oktatási rendszer ezt a piacosodási folyamatot még nem érzi át teljes jelentőségében. Ennek egyik oka az az expanzió, amely az elmúlt években elkezdődött. Ma az expanzió folyamatának elején tartunk. De az intézményeknek el kell gondolkodniuk azon, hogy ez csak az intézményes felsőoktatást érinti-e majd, vagy netán az egész oktatási, képzési ágazatát lesz-e (beleértve a vállalkozási oldal szereplőit is).

Az oktatási piac visszacsatolása sokkal jobb. Ennek a legfőbb oka az, hogy nem kötik hagyományok, gyorsabban áll át új tartalmakra, módszerekre, aktuálisabb tudást tud nyújtani, és mivel piaci alapokon működik, a megrendelők minőségi kritériumok alapján értékelik. Ez azt jelenti, hogy középtávon minőségivé válik a vállalkozási alapokon működő oktatás, így erős konkurenciaként lép majd fel az egyetemmel szemben. Ennek nyomán a felsőoktatásban szereshető diploma leértékelődése is előállhat. A piacon gyorsabban, hasonló vagy relatíve kisebb befektetéssel megszerezhető, a munkaerőpiacon direkt módon anyagi tőkére váltható tudás könnyen vonzóbbá válhat, mint az egyetemi képzés, ami bár régi, nevében patinás hangzású intézményben folyik, de egyéb előnyöket nem nagyon kínál.

Az egyetem – bár igyekszik ellenállni a piacosodási folyamatnak – „piaci technikáit” csak arra használja, hogy tradicionális működéséhez, amelytől az állam elvont, pótlólagos forrásokat szerezzen. Ha továbbra is ellenáll, s piacokat enged át a gazdasági szférának, hosszú távon nem csupán egzisztenciája, de funkciója is beszűkülhet. Az intézményrendszernek valahol meg kell ragadnia a folyamatot, s lépnie kell azon piaci szegmensek felé, amelyeket elveszteni látszik.

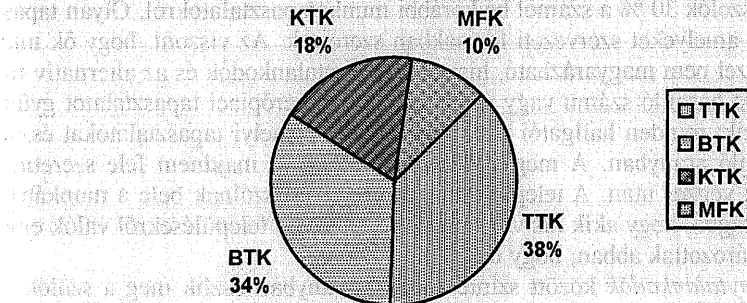
És mi történik a hallgatókkal? Hogyan érzékelik ők a modernizációs kihívást, hogyan értékelik saját helyzetüket a jelen körülmények között? 1998. március 24-25-én állásbörzét rendeztek a debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetemen. Az esemény fő szervezője a Hallgatói Önkormányzat (HÖK) volt, amely érzékelve a hallgatók megnövekedett igényét a munkaerőpiaci felkészülésre, felkészítésre, tavaly

novemberben karrier-iroda létrehozását tűzte ki céljával. Ez az iroda elképzeléseik szerint regionális karrier-tanácsadási, pályaorientációs feladatokat látna el, folyamatos tanácsadást és információs szolgáltatásokat nyújtana az érdeklődők számára. 1997. decemberében kutatócsoportunk megállapodást kötött a HÖK-kel a projekt megvalósítása során felmerülő és igényelt kutatási feladatok elvégzésére. Az állásbörzét megelőzően február 11. és március 18. között a Hajdúsági Hallgatói Önkormányzatok Kulturális Egyesülete előadássorozatot szervezett az álláskeresési technikákról. Együttműködésünk keretében első feladatunk az előadássorozat hallgatói fogadtatásának, a hallgatók igényeinek felmérése volt. Eredményeinket a karrieriroda stratégiai tervének elkészítésekor, valamint hasonló előadások tartalmának meghatározásakor tervezik hasznosítani.

Első feladatunk az előadássorozat résztvevőinek körében végzett felmérés volt. Ekkor nyílt mód annak a kérdőívnek a tesztelésére, amely később az állásbörzén mérőeszközzül szolgált. A kérdőív hibáinak kijavítása után került sor a március 24-25-ei adatgyűjtésre. A vizsgálat megkezdése előtt a következő hipotéziseket állítottuk fel: a hallgatók körében bizonytalanság érzékelhető a tekintetben, mihez kezdenek végzés után; a bizonytalanság tekintetében nem homogén a hallgatóság; a bizonytalan és a céltudatos hallgatói csoportok jól elkülöníthetők; a csoportok különbségei magyarázhatók a családi háttér bizonyos elemeivel; a hallgatók érzékelik azt, hogy a munkaerőpiac másfajta elvárásokat támaszt velük szemben, mint amelyekre eddig felkészítést kaptak; a hallgatóknak vannak elképzeléseik arról, milyen fajta segítséget igényelnek.

A kérdőívet 275-en töltötték ki. A mintavétel folyamatosan történt, a rendezvény mindkét napján, az ötödéves tanár szakos hallgatók tanítási gyakorlatára is figyelemmel délelőtt és délután is. Az így előállt minta reprezentatívnak mondható az állásbörzén megjelent érdeklődő hallgatók csoportjára nézve.

A következőkben elsősorban az idén öt éves – egyes szakok esetében három éves – képzésüket befejező hallgatók körére koncentrálunk. A végzősök a teljes mintában 46 %-ot tettek ki. Az elemzés és a bemutatott adatok, ha máshogy nem jelezzük, erre a körre vonatkoznak. Az egyetem egyes karainak viszonylatában a végzősök eloszlásának aránya a mintában következő volt:



Mivel a pályaorientáció kiforrottságát, az elképzelések határozottságát több kérdés is felméri, a hallgatókat a kérdésekre adott válaszaik alapján célszerű típusokba sorolni aszerint, mihez szeretnének kezdeni tanulmányaik befejezése után. Most a következő tipológiát javasoljuk:

„munkába áll”	Tudja, hogy munkába fog állni Vannak elképzelései arról, melyik szférában Meg tudja nevezni a munkakör típusát, az ágazatot [Pontosítani tudja a beosztást, szűkebb foglalkozási területet]
„tanul”	Továbbtanul valamilyen más irányba Doktori képzésben vesz részt Külföldi ösztöndíjat pályáz meg
„bizonytalan”	Több, eltérő irányú elképzelése van Nem dönt szférák és ágazatok között, legalább hármát jelöl Nem tudja/akarja pontosítani a munkakört, beosztást, szűkebb területet, ahova törekszik
„mobil”	Alkalmi munkákat vállal Külföldön vállal munkát

A következőkben megvizsgáljuk, hogy milyen különbségeket találunk az egyes típusokhoz tartozó hallgatók között, elsősorban a családi háttér bizonyos elemeire, a településtípusra és a korábbi munkatapasztalatokra figyelve. Kérdésünk tehát az, mi határozhatja meg azt, hogy valaki melyik típusba tartozik. A mintában szereplő 128 végzős megoszlása a fenti típusok vonatkozásában a következőképpen alakul:

A *munkába állók* csoportja körében a szülők iskolai végzettsége magasabb ugyan, mint a többi típusban, de nem olyan mértékben, hogy azt lehetne mondani, hogy a szülői végzettség határozottabb elképzelésekben, aspirációkban realizálódik. Igaz, a munkába állók többségét a felsőfokú végzettségű anyák és apák gyermekei adják, de jelenlétük az egész mintában is hasonlóan jelentős. A felsőfokú végzettségűek gyermekei közül tíz százalékkal többen állnak munkába az összes végzőshöz viszonyítva, de még így is csak alig több mint a fele. A szülők iskolai végzettsége e szerint csak szerény mértékben van befolyással a munkába állásra. A szülők foglalkozási státusza annál inkább érezteti hatását. A magánszférában dolgozó szülők gyermekei inkább tudatosak, mint a többiek, közülük többen kerültek ebbe a csoportba. Ugyanakkor ez sem egy erős elv, hiszen itt is csak az átlagtól való viszonylag csekély, mindössze tíz százalékos eltérésről van szó.

A válaszolók 30 %-a számol be korábbi munkatapasztalatokról. Olyan tapasztalatok ezek, amelyeket szervezeti formákban szereztek. Az viszont, hogy ők munkába állnak ezzel nem magyarázható, hiszen a bizonytalankodók és az alternatív munkavállalók is hasonló számú vagy éppen több munkaerőpiaci tapasztalatot gyűjtöttek. Úgy látszik, minden hallgatói típus szerzett munkahelyi tapasztalatokat és nagyjából egyenlő arányban. A megyeközpontokban lakók majdnem fele szeretne elhelyezkedni végzés után. A településtípusok annyiban szólnak bele a munkába állási hajlandóságba, hogy akik kis városokból vagy kisebb településekről valók egyre kevésbé határozottak abban, hogy mit is tegyenek.

A *bizonytalankodók* között szinte egyenlő arányban oszlik meg a szülők iskolai végzettsége. Éppúgy képviseltek magukat a középfokú és a felsőfokú végzettségű szülők. A bizonytalanság okai, úgy látszik, máshol gyökereznek. Mint már említettük, nem tapasztalatlanok a munkaerőpiacon. Dolgoztak (34 %), pályáztak már ál-

lásra (15 %), voltak felvételi meghallgatáson (12,1 %). Felkészültségüket hasonlóan ítélik meg, mint a végzősök általában.

A bizonytalanság és a településnagyság egyenes arányban áll egymással, de ez a kijelentés ismét csak korlátozottan érvényes, hiszen az adatokból a tendencia látszik ugyan, de a különbség a megyeközpont, a kisváros és a falu között korántsem számottevő. A tendencia egyrészt abban mutatkozik meg, hogy a kistelepülések lakói inkább tartoznak a bizonytalankodók csoportjába, másrészt a válaszok egyenletesen szórtak a munkába állás és az alternatív munkavállalás vonatkozásában is.

A fiatalok körében megfigyelt bizonytalanság elsősorban abból a felismerésből táplálkozik, hogy a dolgok nem úgy működnek, ahogyan várták. A felsőoktatásban szerzett végzettség nem elegendő, s inkább tekinthető egy szakképzettségnek, amire vagy szükség van a piacon, vagy nem, így egy adott tehetségű, képességű, ambíciójú fiatalnak lehet ugyanaz jó irány vagy éppen rossz. Az, hogy a piac méri a tudást, a képzettséget, ez az az új elem, amit nehéz beépíteni a korábbi gondolkodásba. A társadalom jelenleg szakképző intézménynek használja az egyetemet és ezért van az, hogy az új elvek éppúgy érvényesek az egyetemre, mint bárki másra, aki a piacnak „szállít”. Ha az egyetem tudományos intézmény maradt volna – amely strukturális változtatások nélkül nem valósulhatott meg –, ha nem is viselkedhetne úgy, mint ami nem érintett a piac dolgaiban, nem kerülne a homlokterébe ilyen nagyságrendű társadalmi és gazdasági elvárásoknak.

A *továbbtanulók* csoportja azokból a hallgatókból áll, akik ilyen vagy olyan módon – doktori képzés, pályamódosítás, külföldi ösztöndíj – továbbra is az oktatás rendszerében kívánnak maradni. A pályamódosítás 11 % körüli értéke nem tűnik túlságosan magasnak, ám ha hozzávesszük még a külföldön tanulni szándékozókat és a doktori képzés irányába gondolkodókat, azt kell megállapítanunk, hogy a hallgatók 25,9 %-a a végzés előtt néhány hónappal úgy látja, valamilyen formában folytatni szeretné a tanulást.

Az egyértelmű pályamódosítási szándékot kinyilvánítók közül közel 60 % nem tudja (vagy nem akarja) megmondani, milyen irányba módosítana. Így ők a bizonytalanok csoportjához is tartozhatnak. Amiért mégis ebbe a csoportba kerültek, annak oka az, hogy egyedül a pályamódosítást jelölték meg, és semmilyen más alternatíván nem gondolkodnak. Akik nevesítik a pályamódosítás irányát, pénzügyi, jogi, külkereskedelmi vagy általában csak „gazdasági” irányban tanulnak tovább.

A pályamódosítási szándék azt jelenti, hogy a mostani szak befejezésekor kapott diplomát nem tekinti a hallgató elegendőnek ahhoz, hogy elképzeléseinek megfelelő helyet biztosítson magának a munkaerőpiacon. Így vagy a pályakorrekció, vagy az egyetemi képzés kritikájaként értelmezhető, illetőleg úgy, hogy a korábbi pályorientáció szenvedett kudarcot, mutatkozik zsákutcának.

A *külföldi ösztöndíjak* pályázásának szándéka 13,3 %-ban fordult elő a mintában szereplő végzősök körében, s a külföldi tanulmányokat folytatni kívánók szüleinek iskolai végzettsége a szakmunkásképzőtől az egyetemig terjedő skálán szóródik. Szintén nem mutatkozik összefüggés a szülők foglalkozási szférájával. A pályázni kívánók több, mint fele TTK-s (biológus, programozó matematikus, matematika és fizika tanár, összesen kilenc fő); további négy-négy fővel képviselteti magát a BTK (német, művelődési menedzser) és a KTK. Az arányok azt jelzik, itt nem feltétlenül határozott tudományos indíttatású szándékokról van szó csupán, hanem ezek olyan területek, ahol vannak ösztöndíj lehetőségek, így inkább egy kitörési pont lehet a

külföldi ösztöndíj megpályázása, ami még mindig biztosabb és megnyugtatóbb annál, mint kilépni a munkaerőpiacra. Ezt támasztja alá, hogy saját munkaerőpiaci felkészültségüket mind az álláskeresés, mind a munkába állás tekintetében tízes skálán egy egész ponttal alacsonyabbnak ítélik, mint végzős társaik.

A *doktori ösztöndíjakra*, a doktori képzésben való részvételre pályázók 11-en szerepelnek (8,6 %) a mintában. Megfigyelhető, hogy elsősorban a kistelepülésekről valók választják ezt a formát (heten), s a férfiak vannak többségben (ugyancsak heten). A pályázó nők családjaira igaz az, hogy szüleik közül édesanyjuk iskolai végzettsége magasabb. Ez számukra példa, így édesanyjuk teljesítményét követik.

A *mobilmek* azok, akik alkalmi munkákat szeretnének vállalni, vagy külföldön akarnak dolgozni. A *külföldön* dolgozni kívánók száma településtípusonként egyenletesen oszlik meg (összesen tizenegy hallgató). Elsősorban lányok (hét fő), szüleik iskolai végzettsége nem meghatározó. Háromnegyedük édesanyja az állami szférában dolgozik, tíz hallgató édesapja a magánszférában. A munkaerő-piaci szereplésre érzéseik szerint az átlagnál nincsenek jobban felkészülve, közel kétharmaduk nem rendelkezik korábbi tapasztalatokkal sem a munka, sem a pályázás tekintetében. A tervezés, a kutatás, az irányítás, a marketing és az oktatás területén szeretnének dolgozni. Négyen tudják pontosítani azt a foglalkozási területet, ahol el szeretnének helyezkedni. A felvett adatokból nem lehet megmondani, hogy szándékaik mennyire megalapozottak. Mindenesetre ők azok, akik az állás elnyeréséhez szükséges dolgok között a bizonyítványokat és a szaktudást az utolsó helyre teszik, az információ és különösen a kapcsolatok fontosságát látványosan felértékelik. Ez utóbbi két dolgot jelenthet: vagy nem kívánnak egy olyan rendszerben „versenyezni”, ahol tulajdonképpen versenyről szó sincs, vagy rendelkeznek bizonyos információval és kapcsolatokkal, amelyek segítségével elérhetővé és biztonságossá válik számukra a külföldi munkavállalás.

Az első esetben érdekes jelenségként említhető, hogy az *álverseny* mennyire kiábrándító a fiatalok számára: olyannyira, hogy még azt sem teszik meg saját érdekükben, amire képesek, amire tehetségük, tudásuk, tapasztalataik feljogosítják őket. A versenyről alkotott kép Magyarországon, különösen térségünkben meglehetősen negatív, s ez részben magyarázhatja a fiatalság és a felnőtt társadalom passzivitását.

Néhányan úgy gondolják, végzés után *alkalmi munkákat* vállalnak majd. Egyikük termékforgalmazással (orosz szak), a másik kettő oktatással vagy számítógépes programok írásával keresi kenyerét (programozó matematikusok). Mindhárman megyeszékhelyen laknak. Kettőjüknek van korábbi munkahelyi tapasztalata.

A továbbiakban tekintsük át azokat az adatokat, amelyek azt mutatják, mennyire ítélik a végzősök fontosnak egy állás elnyeréséhez bizonyos „kellékeket”. A hallgatók az egyetemi oktatás részeként egy sor olyan dolgot el tudnak képzelni, amelyek felkészültségüket javítanák, bizonytalanságukat csökkentenék. Kérdés, hogy az egyetem mennyire tudja magáévá tenni ezeket a javaslatokat, mennyire képes azokat feladatai közé sorolni. A hallgatók által felvetett, speciálkollégium vagy alkalmi foglalkozások keretében tartandó felkészítés tárgyai a következők lehetnének: álláskeresési technikák, pályázati anyagok írása, felkészülés interjúkra, önmenedzselés, tájékoztatás a munkaerőpiaci helyzetről, kommunikációs tréningek. Minden hallgató számára elérhető számítástechnikai képzésre és vállalkozási ismeretekre is mutatkozik igény. A javaslatok döntő többsége nem a szakmai képzéssel függ össze, hanem egyéb munkaerőpiaci technikák elsajátításának igényét fogalmazza meg. Ily

módon a hallgatók elfogadják azt, hogy a szakmai képzés ilyen, bizonytalanságukat inkább a piac által megkövetelt technikák ismeretének hiányaként fogják fel. A hallgatók tehát nem érzékelik – s talán nem is érzékelhetik – a szak szerinti képzés hiányosságait.

A hallgatók körében bizonytalanságok érzékelhetők. Ezek mögött egyrészt pályorientációs hiányosságok állnak: nem tudják, mit akarnak csinálni. Másrészt a piac működésének megtapasztalása okoz némi zavart; az, hogy a piac a végzős hallgató sorsára komoly hatást gyakorol. A hallgatók ítélete szerint a szakmai tudás és a bizonyítványok nem olyan súllyal esnek latba, ahogyan korábbi szocializációjuk során azt elsajátították, és ahogyan azt az intézmény maga is felfogja és képviseli. A hallgatók érzékelik a nem a szakmai felkészültségek körébe eső munkaerőpiaci elvárásokat, ám egyelőre nem tudnak ezeknek megfelelni. Ezt felkészültségük megítélésében is kifejezésre juttatják. Meg tudnak fogalmazni néhány év alatt divatos és ismert kifejezések lettek. A hallgatóságot nehéz bizonytalansági szintek szerint csoportokba sorolni. A jelen írásban használt csoportosítás alkalmasnak bizonyult ugyan a vizsgálatra, de nem volt képes igazi különbségeket megjeleníteni az egyes típusokhoz tartozók családi háttere vonatkozásában. A vizsgálat alapján úgy tűnik, a családi szocializáció tárgyunk tekintetében csekélynek mondható.

Vizsgálatunk során azt tapasztaltuk, hogy a pályorientáció, illetve a munkaerőpiaci felkészülés, az aspirációk kialakulása nem, vagy csak korlátozott mértékben a családi szocializáció része. Az egyetem szocializációs hatása csekély mértékben jelenik meg. Az egyetem szakokat tanít és okleveleket állít ki. A hallgatók szerint ezek az álláspályázat értékelésekor, a felvételi interjúk alkalmával kevésbé esnek latba. Sokkal fontosabbnak ítélnék olyan technikákat, amelyeknek oktatása nem szerepel az egyetem napirendjén. A felsőoktatási intézmények hallgatói más módokon nyernek információkat, más fajta hatások alapján formálódnak munkaerőpiaci elvárásaik és elképzeléseik. Kérdésként merül fel, hogy mi az a szocializációs tényező, amely a különböző szakokon tanuló, különböző családi háttérrel rendelkező hallgatók elképzeléseit, aspirációit, terveit közelíti.

Az eredményeket összefoglalva elmondható, hogy a magyar oktatási rendszerben erősödik a *szelekció*, és meglehetősen korán eldől, kiből mi lesz. A szelekció a rendszer alsóbb szintjein elsősorban az intézménybe való bekerüléskor működik közre a későbbi továbbtanulási esélyeket meghatározó módon, a felsőoktatásban továbbá gazdasági alapon történő szelekcióról is beszélhetünk.

Mint láttuk, a tanulmányban felvázolt, a fiatalok előtt álló alternatívák létező hallgatói csoportokat jelentenek. Természetesen még nem látszik pontosan, kiből lesz munkanélküli, ki az, aki végül is továbbtanul és ki lesz az, aki alkalmi munkából él majd végzés után. A hallgatók egy mozgásban lévő intézményrendszer kliensei. A kérdés – amelyet az oktatáspolitikai és az intézmények döntenek el – az, hogy ez a mozgás sodródás lesz-e.

A felsőoktatás megújításához külső pénzek bevonására is szükség van. A munkaerőpiac keresleti oldalán fellépő gazdasági szereplők egyre tudatosabb humánpolitikával rendelkeznek. Szükségük van szakemberekre, és azt az időt és pénzt, vagy annak egy részét, amit jelenleg a vállalat kebelén belül elköltönek a frissen végzetek szakmai szocializációjára, talán – és a témában a vállalatokra irányuló kutatásaink

ezt támasztják alá – a pályakezdők munkába állás előtti, az egyetemi tanulmányok időszakára eső szocializálására fordíthatnák.

A lehetséges együttműködés tartalmi elemeit a cégek a következőképpen fogalmazzák meg (ez egyúttal azt is jelzi, milyen fajta kompetenciákat hiányolnak a leginkább a mostani végzősökből): *alkalmazható nyelvtudással* rendelkező munkavállalókat szeretnének, szakmai nyelv tanítását igénylik az egyetemtől. Gyakran számolnak be arról, hogy a fiatal munkavállalók nem képesek *együttműködésre* kollegáikkal, holott a munka gyakran csoportokban folyik. Ilyen irányú felkészítésben is el tudnak képzelni együttműködést. Felmerül az igény a *speciális szakmai tudás* iránt is, amelyet a szakok speciálkollégium keretében hirdethetnének meg a vállalatok megrendelésére. Végül, a vállalkozások komoly hiányosságokat látnak a fiatal diplomások *komplex látásmódja* tekintetében. E területen szakmai gyakorlatok szervezésével jöhetne létre együttműködés, valamint azáltal, hogy a hallgatókat oktatók számára betekintési és gyakorlati lehetőséget biztosítanának a vállalatoknál folyó gyakorlati munkába.

Szabó Csaba

NEM ISMERI ÉS NEM IS MERI MEGISMERNI

Tanítható-e a pedagógia, vagy csak hosszú siker- és kudarc-sorozatokat megélt tapasztalatokból leszűrhető apró fogások, beállítódások, eljárások tömege? Megrövidíthető-e az oktatás segítségével ez a sokszor keserű tapasztalatokkal tarkított betanulási időszak? Viszont, ha léteznek ilyen fogások, trükkök, ezt át tudja-e adni az egyetemi képzés, és ha valamit átad is, abból mi hasznosítható, mi hasznosul a tanári pályájukat kezdők számára? Ezzel szorosan összefügg az a kérdés, hogy vajon mennyire készíti fel, mennyire lehet felkészíteni a jelölteket az iskolában folyó munkára, hogy ne kijózanító és elrettentő „hideg zuhanyként” érje őket a mindennapi tapasztalat, mikor elsőéves gyakorló tanárként minimum heti húsz órával és sok-sok osztállyal szembesülnek?

A debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetem tanár szakos hallgatói egy nagyobb vizsgálat részeként töltötték ki az alábbiakban feldolgozott kérdőívet. A kutatás első lépése a most negyedévesek közül egy olyan csoport körülhatárolása, akik tanárképes szakon valóban tanárok akarnak lenni. A kérdések főként a tanári pályáról, munkáról alkotott elképzeléseikre vonatkoztak.

A kutatás következő szakaszában ugyanezen hallgatók megkérdezésére kerül sor ötödéves korukban, fél évvel később, amikor a gyakorlótanításon már túljutnak. A harmadik szakaszban akkor keressük meg őket, mikor már tanárként tanítanak valamelyik iskolában. Ezzel párhuzamosan interjúk készülnek a vezető tanárokkal, a tanárképzésben résztvevő oktatókkal.

A negyedévesek vizsgálatával kapcsolatban a következő hipotézisekből indultunk ki. Alig néhány évvel ezelőtt szinte természetes volt, hogy aki tanári szakon végez, az tanárként fog elhelyezkedni, azonban mára a helyzet rendkívül rövid idő alatt gyökeresen megváltozott. Ma már a tanárképzésben résztvevő hallgatók jelentős része egyáltalán nem akar tanár lenni, más része szakválasztása ellenére is bizonytalan még a tanári pályán való elhelyezkedés tekintetében, valamint a hallgatók egy

ezt támasztják alá – a pályakezdők munkába állás előtti, az egyetemi tanulmányok időszakára eső szocializálására fordíthatnák.

A lehetséges együttműködés tartalmi elemeit a cégek a következőképpen fogalmazzák meg (ez egyúttal azt is jelzi, milyen fajta kompetenciákat hiányolnak a leginkább a mostani végzősökből): *alkalmazható nyelvtudással* rendelkező munkavállalókat szeretnének, szakmai nyelv tanítását igénylik az egyetemtől. Gyakran számolnak be arról, hogy a fiatal munkavállalók nem képesek *együttműködésre* kollegáikkal, holott a munka gyakran csoportokban folyik. Ilyen irányú felkészítésben is el tudnak képzelni együttműködést. Felmerül az igény a *speciális szakmai tudás* iránt is, amelyet a szakok speciálkollégium keretében hirdethetnének meg a vállalatok megrendelésére. Végül, a vállalkozások komoly hiányosságokat látnak a fiatal diplomások *komplex látásmódja* tekintetében. E területen szakmai gyakorlatok szervezésével jöhetne létre együttműködés, valamint azáltal, hogy a hallgatókat oktatók számára betekintési és gyakorlati lehetőséget biztosítanának a vállalatoknál folyó gyakorlati munkába.

Szabó Csaba

NEM ISMERI ÉS NEM IS MERI MEGISMERNI

Tanítható-e a pedagógia, vagy csak hosszú siker- és kudarc-sorozatokat megélt tapasztalatokból leszűrhető apró fogások, beállítódások, eljárások tömege? Megrövidíthető-e az oktatás segítségével ez a sokszor keserű tapasztalatokkal tarkított betanulási időszak? Viszont, ha léteznek ilyen fogások, trükkök, ezt át tudja-e adni az egyetemi képzés, és ha valamit átad is, abból mi hasznosítható, mi hasznosul a tanári pályájukat kezdők számára? Ezzel szorosan összefügg az a kérdés, hogy vajon mennyire készíti fel, mennyire lehet felkészíteni a jelölteket az iskolában folyó munkára, hogy ne kijózanító és elrettentő „hideg zuhanyként” érje őket a mindennapi tapasztalat, mikor elsőéves gyakorló tanárként minimum heti húsz órával és sok-sok osztállyal szembesülnek?

A debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetem tanár szakos hallgatói egy nagyobb vizsgálat részeként töltötték ki az alábbiakban feldolgozott kérdőívet. A kutatás első lépése a most negyedévesek közül egy olyan csoport körülhatárolása, akik tanárképes szakon valóban tanárok akarnak lenni. A kérdések főként a tanári pályáról, munkáról alkotott elképzeléseikre vonatkoztak.

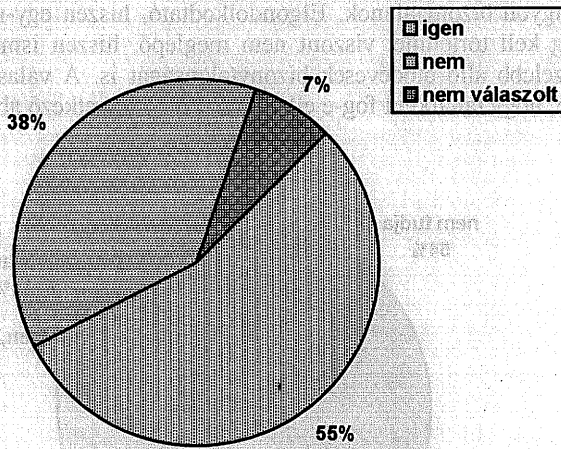
A kutatás következő szakaszában ugyanezen hallgatók megkérdezésére kerül sor ötödéves korukban, fél évvel később, amikor a gyakorlótanításon már túljutnak. A harmadik szakaszban akkor keressük meg őket, mikor már tanárként tanítanak valamelyik iskolában. Ezzel párhuzamosan interjúk készülnek a vezető tanárokkal, a tanárképzésben résztvevő oktatókkal.

A negyedévesek vizsgálatával kapcsolatban a következő hipotézisekből indultunk ki. Alig néhány évvel ezelőtt szinte természetes volt, hogy aki tanári szakon végez, az tanárként fog elhelyezkedni, azonban mára a helyzet rendkívül rövid idő alatt gyökeresen megváltozott. Ma már a tanárképzésben résztvevő hallgatók jelentős része egyáltalán nem akar tanár lenni, más része szakválasztása ellenére is bizonytalan még a tanári pályán való elhelyezkedés tekintetében, valamint a hallgatók egy

bizonyos hányada csak azért választja a tanári pályát, hogy ne kelljen a munkaerő-piacra kilépnie, amelyet nem ismer és nem is mer megismerni. Ezek számára a tanári pálya egyfajta adott kényszerpálya lesz.

A teljes mintában 123 megkérdezett hallgató a szeretne-e tanár lenni kérdésre 55 %-ban igen, s 38 %-ban nemleges választ adott. A fennmaradó hét százalék nem válaszolt, illetve bizonytalanságát fejezte ki azzal, hogy a választásra felkínált nem és igen válaszok mellé írta azt, hogy talán, nem tudja, vagy pedig azt, hogy még nem döntötte el. A végül mégis értékelhető választ adók között is érzékelhető ez a bizonytalanság. Többször lehetett találkozni az egyszer, kétszer áthúzott, kijavított válaszokkal, míg a végső döntés megszületett.

Szeretne-e tanár lenni?



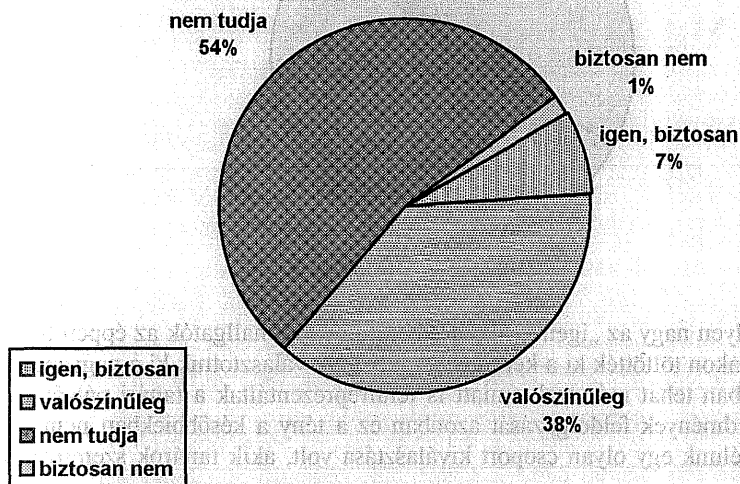
Meglepő, milyen nagy az „igen” választ adók aránya. A hallgatók az éppen folyó tanár szakos órákon töltötték ki a kérdőíveket, közülük választottuk ki a negyedéveseket. A mintában tehát már csak emiatt is felülreprezentáltak a tanári pályát választók. Az eredmények feldolgozását azonban ez a tény a későbbiekben nem zavarta, hiszen célunk egy olyan csoport kiválasztása volt, akik tanárok szeretnének lenni.

A válaszok szerint a hallgatók 34,5 %-ának valamelyik szülője pedagógus. Többségében az anya, aki főiskolai végzettséggel rendelkezik, s általános iskolában tanít. Az eredmények azt mutatják, hogy a pedagógus szülők gyermekei nem választják a tanári pályát számottevően nagyobb arányban, mint a nem pedagógus szülők gyermekei. Tehát a szülői minta nincs kiemelkedően inspiráló hatással, vagy ha igen, inkább negatívan befolyásol. A hallgatók közül a modellválasztásnál csupán 27,5 %-ban jelölik meg a szülőt, s közülük csupán 12,5 %-nyian vannak, akik csak a szülőt tekintik modelljüknek. A többiek más tanári mintában (is) látják a követendő. A modellválasztás időszakában viszont megfigyelhető a különbség. Bár többnyire középiskolás korban választanak mintát, a pedagógus szülők gyermekeinél a modellválasztás időszakában nagyobb szórást lehet felfedezni. Többen fiatal

labb korokra teszik ennek időpontját, még akkor is, ha nem a szülőt jelölik meg mintaként. Az itt megjelenő különbségre esetleg a következő válasz adható: a fiatalabb korban történő modellválasztásban minden valószínűséggel nagyobb szerepet játszik a szülői minta, még ha ez esetleg nem tudatosan is:

A modellválasztás időszaka	Pedagógus szülők gyerekei (%)	Nem pedagógus szülők gyerekei (%)
Alsó tagozat	18	9
Felső tagozat	27	21
Középiskola	46	64
Egyetem	9	6

A hallgatók 64 %-a saját bevallása szerint azért ment a szakjára, hogy tanár legyen. 27 %-uk az egyetem alatt döntött így. Az elhelyezkedéssel kapcsolatban viszont nagyon bizonytalanok. Elgondolkodtató, hiszen egy-másfél év elteltével ennek meg kell történnie, viszont nem meglepő, hiszen ismerjük már a végzéshez még közelebb álló ötödévesek bizonytalanságát is. A válaszok megoszlása arra a kérdésre, hogy tanárként fog-e elhelyezkedni, a következő ábrát adja:



A kérdőív összeállításakor az volt a hipotézisünk, hogy a tanári pályát választók közelről nem igazán ismerkednek meg más szakmával. Az iskolai éveket végigjárva kézenfekvő megoldásnak tűnik a tizenkét éven keresztül látott foglalkozási minta követése: a tanári pálya. A válaszadó hallgatók fele írta azt, hogy megismerkedett már más szakmával, hivatással is. Ugyanakkor ez a „megismerkedés” sok esetben pusztán csak azt jelenti, gondolt arra, hogy inkább másik pályát válasszon. Ugyanis a hallgatóknak csupán töredéke végezte, gyakorolta már ezt a munkát. A felmerülő lehetőségek egyrészt mozgalmasabbak, másrészt jobb fizetéssel kecsegtetnek.

Kisebbséget alkotnak azok a hallgatók, akiknél egy másik pálya lehetősége középiskolás korban merült fel, de mára már ezt a lehetőséget valamilyen okból elvetették. Nagyrészt azért döntöttek úgy, mert nem vették fel őket az illető szakmát

(jogász, orvos, színész, mérnök) képző felsőoktatási intézménybe. A sikertelen felvételi mellett két esetben található meg az a típusú válasz, hogy a pedagóguspálya vagy a gyermekek szeretete vonzotta inkább. Az indokok inkább a következők: „nem voltam elég szorgalmas”; „nem tartottam nekem/nőnek valónak”. Néhány esetben előfordultak az előbb felsorolt tipikus értelmiségi vagy művészpályák mellett különböző technikai munkakörök, amelyek a középiskolai tanulmányokhoz kötődtek. Ők azért tanultak tovább, hogy ezekből a munkakörökből kiléphessenek.

A következő csoportot azok a hallgatók alkotják, akiknél a másik szakma választásának lehetősége még mindig fennáll. Ők általában az egyetem alatt ismerkedtek meg ezekkel a szakmákkal, amelyek az egyetemen elsajátíthatók: pszichológus, könyvtáros, művelődési menedzser, tolmács, szakfordító. Ennek a csoportnak – akik bár tanárok akarnak lenni, mégsem vetik el más hivatás lehetőségét – jelentős részét teszik ki a nyelvszakosok. Az ő pályaválasztási terveik között gyakran jelenik meg a külkereskedelmi üzletkötő, tolmács, szakfordító. A történészek a jogi pálya felé hajlanak inkább. Jellemzően a magyar szakosoknál jelennek meg a különböző művészpályák, mint lehetőségek: zenész, színész. Az utóbbi választások többnyire a középiskola idejére esnek.

A hallgatókat a fentiek alapján három fő csoportba lehet sorolni. Az első csoportba tartozók középiskolás korban valamilyen divatos vagy éppen szokványos, tipikus értelmiségi szakmát választottak, de miután nem tanultak elég jól, vagy a felvételijük nem sikerült, így a tanárképzésben kötöttek ki. A második csoportba sorolhatók azok, akik ezekre az egyéb szakmákra az egyetemen találtak rá. Ők túlnyomó többségben nyelvszakosok, és nem vetik el a lehetőséget (főképpen a kereseti lehetőségekkel indokolva), hogy inkább más pályán helyezkedjenek el. Történészeknél jellemző a jogi, magyar szakosoknál a banki szféra különböző szakmái iránti érdeklődés. A harmadik csoport tagjai az egyetemi képzés során megszerezhető szakmát választják inkább a tanári pálya helyett (indokok: mozgalmasabb, izgalmasabb, jobban jövedelmező). Itt kell megjegyezni, hogy ez a csoport az előzőhöz képest viszonylag kicsi és számuk körülbelül megegyezik azokéval, akik a nem klasszikusan tanárképes szakjaikkal kifejezetten tanítani akarnak. A néprajzosok, pszichológusok, szociális munkások a tanítás választását gyermekszeretettel, a tudás átadásának vágyával, az eredeti szakmában való elhelyezkedés nehézségeivel indokolják, bár a valós indok talán inkább ott kereshető, hogy ezek az emberek félnek a munkaerőpiacra való bekerüléstől, amelyet nem tudnak megkerülni, hacsak nem tanárként helyezkednek el.

A megkérdezettek 80 %-ának van már valamilyen oktatási tapasztalata, bár ebből 67 % magántanítványt tanított. Ez viszont egy lényegesen másféle tapasztalattal és élménnyel szolgál, mint az iskolai tanítás. Az egyéb kategóriába mindkét esetben tanfolyam keretében történő nyelvoktatásról volt szó.

Érdekesek azok a tipikus válaszok is, amelyeket arra kérdésre adtak, hogy miért akarnak tanárok lenni, a tanári pálya milyen előnyöket, értékeket kínál számukra. Néhány hallgató nem tudott vagy nem akart felsorolni ilyen értéket. A kitöltés során ez volt az egyik olyan kérdés, amivel a legtöbb időt töltötték el. Ennek oka nyilvánvalóan nem pusztán az, hogy kevés reálisan létező értéket tud felkínálni a tanári pálya, hanem mutatója annak is, hogy a negyedéves tanárjelöltek egyáltalán nem gondolkodtak el még ezen, nehezen tudják megtalálni az általuk választott pálya előnyeit, ezzel együtt nehezen tudják megindokolni magát a pályaválasztást.

Legfőbb értéként jelenik meg a gyermekek tanítása-nevelése, ehhez szorosan kapcsolódik a megszerzett tudás átadásának vágya. Számosan értéként említették meg a nyári szünet tényét (szinte ez jelent meg mindig első helyen). Ezzel kapcsolatban több lány kiemeli, hogy a tanár időbeosztása jól illeszkedik az anyai szerephez, a szabadság egybeesik a gyerekek szünidejével, a napi munkaidő szintén megegyezik a gyerekekével. Viszont ezen lányok közül csupán háromnak pedagógus valamelyik szülője. Ez elég kicsi arány az egész mintához viszonyítva, ami azt jelzi, hogy azok a hallgatók, akiknek nincs pedagógus a családjában, sokkal fontosabbnak és értéke-sebbnek vélik a tanári pályával járó szüneteket.

Meglepő volt, hogy többen is megjelölték a pálya nyújtotta előnyök között szó szerint a következőt: „emberekkel lenni”. Itt mintha valamiféle pótlékként, kompenzációként jelenne meg a tanári szerep. A megbecsülés, változatosság, kihívás több ízben is megjelenik. A megbecsülést mint értéket azok említik, akiknek a szülei alacsonyabb végzettségűek, saját pályaválasztásuk pedig egyöntetűen az általános vagy középiskola időszakára tehető. Minden bizonnyal ebben a saját tanáraik iránt érzett érzelmeik tükröződnek. Egy-két ízben megjelenik még a sikerélmény, szervezés fogalma.

A következő kérdéscsoportban a hallgatók egy skálán különböző tanári kompetenciákat állítottak fontossági sorrendbe. Ezeket meglehetősen önkényes módon úgy választottuk ki, hogy két fő csoportot képezzenek: személyiség-beli jegyek: ember-ségesség, empátia, humor, diszkréció, kiegyensúlyozottság; szakmaiság elemei: elő-adókészség, motiválási készség, szervezőkészség, szaktárgy mély ismerete, értékelé-si képesség. Erre azért volt szükség, hogy érzékelhetővé váljon az, hogy a tapasza-lattal nem rendelkező tanárjelöltek a különböző értékes személyiségjegyeket vagy pedig a szakmai kompetenciákat tartják-e fontosabbnak.

A professzionális elemek közül a szaktárgy mély ismerete és az előadókészség ugyan előkelő helyet foglal el a hallgatók által fölállított fontossági sorrendben, a motiválási készség, értékelési képesség, szervezőkészség viszont a különböző sze-mélyiségjegyek mögött igencsak háttérbe szorultak. A professzionális elemek szük-ségességét tehát nem érzik még a negyedéves hallgatók, s a belső tulajdonságok, személyiségvonások fontosságát helyezik inkább előtérbe. Érdemes beemlíteni ide azt a kérdést, amely arról érdeklődött, hogy saját meglátásuk szerint mely tanításhoz szükséges tudások, kompetenciák azok, amelyekkel már rendelkeznek, és melyek azok, amelyeket még meg kell szerezniük.

A hallgatók saját megítélésük szerint főképpen a szükséges személyiségvonásokkal rendelkeznek, de érzik a szakma professzionális elemeinek erőteljes hiányát is. A hiánylistán előkelő helyet foglaltak el azok a szakmai kompetenciák, amelyeket a fontossági sorrendben viszont az első helyek valamelyikére tettek. Ez egyrészt ter-mészetes, hiszen még a tanítási gyakorlat előtt állnak és ez a probléma majd magá-tól megoldódik, míhelyt egy kis tanítási tapasztalattal rendelkeznek. Mégsem ilyen egyszerű a helyzet. A negyedéves hallgatók egyrészt nincsenek tudatában annak, hogy milyen fontos szerepe van a sikeres tanításban a professzionális elemek bir-toklásának, másrészt viszont meg tudják fogalmazni, érzik ezek hiányát.

A tanárképzés egy részét kitevő pszichológiai stúdiumok szorosan a gyakorlathoz, tréningekhez kapcsolódnak. Bár ezek a kollégiumok a képzés elejére esnek, mégis erős nyomot hagynak a hallgatókban. Ők kifejezetten az egyes személyiségek (mint résztvevők) oldaláról közelítik meg a tanulási-tanítási folyamatot, és kimarad náluk

a pedagógiai aspektus. Viszont erős hangsúly esik a különböző személyiségjegyekre. Talán ennek is köszönhető, hogy a hallgatók erősebbnek érzik ezek fontosságát a professzionális elemekénél.

Lényegesebb ok viszont, hogy a hallgatók most még miért nem tartják fontosnak a professzionális elemek meglétét: az, hogy ők eddig minimum 16 évet töltöttek iskolában, egyetemen, oktatási intézményben. A tanulás-tanítás folyamatában eddig a tanuló oldaláról vettek részt. Hogy ez mennyire erős, jól mutatja, hogy a tanárképzési stúdiumok során történő iskolalátogatások, vizsgálatok, hospitálások során inkább diákként, mintsem tanárjelöltként viselkednek. Nehéz átkerülni a másik oldalra. Erre a jelölt csak ötödévesen, a gyakorló tanításon kényszerül. Sokszor ez éles váltásként történik meg, amely akár olyan egyszerű külsőségekben is megmutatkozik, mint a hirtelen megváltozott öltözködési szokások (a másfajta szerepet legalább ruházatában próbálja utolérni). Tehát nehéz a váltás. És az oly sok évig tanulói szemszögből a tanári mintákra tekintő hallgató leginkább azon vonások alapján tudja megfogni ezen modellek jellemzőit, amit ő maga diákként érzékelt. Ezek pedig vitathatatlanul a személyiség jellemző tulajdonságai. A szakmai kompetenciák közül esetleg a szaktárgyi tudás meglétét vagy hiányát érzékelhette. A szakmai tudás egyéb részeire az ő pozíciójából egyszerűen nem lehetett betekintése. Ennek megváltoztatását magára vállalhatná a tanárképzés, hogy megpróbálja a hallgatót ráébreszteni arra, hogy az ő helye a katedra túloldalán van. A valós gyakorlat bekapcsolása a mi képzési rendszerünkben csak ötödéven történik meg. Ekkor a valós tanítási szituációba belecsöppent hallgatónak a konkrét gyakorlatban azonnali módon kell reagálnia a tanítási óra történéseire. A tanítás mikrodöntések sorozata, s ezekbe a pillanatokba nem férnek bele az egy-két éve elraktározott elméletek. A hallgatók nem képesek ezeket lehívni, felhasználni. A vezető tanárok pedig már kész tudásokat, megoldásokat szeretnének látni. Ráadásul ezeket kreatívan kell alkalmazni. Az elmélet és a gyakorlat még ezen a ponton sem kapcsolódik össze. Ez is oka lehet annak, amiért a hallgatók nem érzik fontosságát, használhatóságát azoknak a pedagógiai elméleti alapoknak, ismereteknek, amelyeket a tanárképzés során megszereznek.

Ádám Anetta

MÉRNÖKTANÁR HALLGATÓK PÁLYAVÁLASZTÁSA

A felsőoktatásban – legyen szó bármelyik országról – különös figyelmet kell szentelni a tanárképzésnek. Egyre jobban rohanó világunkban egyre több nevelési feladat hárul a tanárookra. Az általuk mutatott emberi és gondolkodási minták, a közvetített értékek befolyásolják tanítványaik egész életét. Eppen ezért döntő jelentősége van annak, hogy a pályát választó, vagy csupán a pályára sodródott fiatalok adják-e a pedagógus utánpótlást.

Kutatásunknak – amelyet a Művelődési és Közoktatási Minisztérium Felsőoktatási Programfinanszírozási Pályázata támogatott – az volt a célja, hogy feltárjuk a tanártársadalom egy speciális csoportjának, a mérnöktanároknak a pályaválasztási motivációit. Magyarországon nyolc felsőoktatási intézményben képeznek mérnöktanárokat. Jelen cikkben azt nézzük meg, hogy az 1997/98-as tanévben a debreceni

a pedagógiai aspektus. Viszont erős hangsúly esik a különböző személyiségjegyekre. Talán ennek is köszönhető, hogy a hallgatók erősebbnek érzik ezek fontosságát a professzionális elemekénél.

Lényegesebb ok viszont, hogy a hallgatók most még miért nem tartják fontosnak a professzionális elemek meglétét: az, hogy ők eddig minimum 16 évet töltöttek iskolában, egyetemen, oktatási intézményben. A tanulás-tanítás folyamatában eddig a tanuló oldaláról vettek részt. Hogy ez mennyire erős, jól mutatja, hogy a tanárképzési stúdiumok során történő iskolalátogatások, vizsgálatok, hospitálások során inkább diákként, mintsem tanárjelöltként viselkednek. Nehéz átkerülni a másik oldalra. Erre a jelölt csak ötödévesen, a gyakorló tanításon kényszerül. Sokszor ez éles váltásként történik meg, amely akár olyan egyszerű külsőségekben is megmutatkozik, mint a hirtelen megváltozott öltözködési szokások (a másfajta szerepet legalább ruházatában próbálja utolérni). Tehát nehéz a váltás. És az oly sok évig tanulói szemszögből a tanári mintákra tekintő hallgató leginkább azon vonások alapján tudja megfogni ezen modellek jellemzőit, amit ő maga diákként érzékelt. Ezek pedig vitathatatlanul a személyiség jellemző tulajdonságai. A szakmai kompetenciák közül esetleg a szaktárgyi tudás meglétét vagy hiányát érzékelhette. A szakmai tudás egyéb részeire az ő pozíciójából egyszerűen nem lehetett betekintése. Ennek megváltoztatását magára vállalhatná a tanárképzés, hogy megpróbálja a hallgatót ráébreszteni arra, hogy az ő helye a katedra túloldalán van. A valós gyakorlat bekapcsolása a mi képzési rendszerünkben csak ötödéven történik meg. Ekkor a valós tanítási szituációba belecsöppent hallgatónak a konkrét gyakorlatban azonnali módon kell reagálnia a tanítási óra történéseire. A tanítás mikrodöntések sorozata, s ezekbe a pillanatokba nem férnek bele az egy-két éve elraktározott elméletek. A hallgatók nem képesek ezeket lehívni, felhasználni. A vezető tanárok pedig már kész tudásokat, megoldásokat szeretnének látni. Ráadásul ezeket kreatívan kell alkalmazni. Az elmélet és a gyakorlat még ezen a ponton sem kapcsolódik össze. Ez is oka lehet annak, amiért a hallgatók nem érzik fontosságát, használhatóságát azoknak a pedagógiai elméleti alapoknak, ismereteknek, amelyeket a tanárképzés során megszereznek.

Ádám Anetta

MÉRNÖKTANÁR HALLGATÓK PÁLYAVÁLASZTÁSA

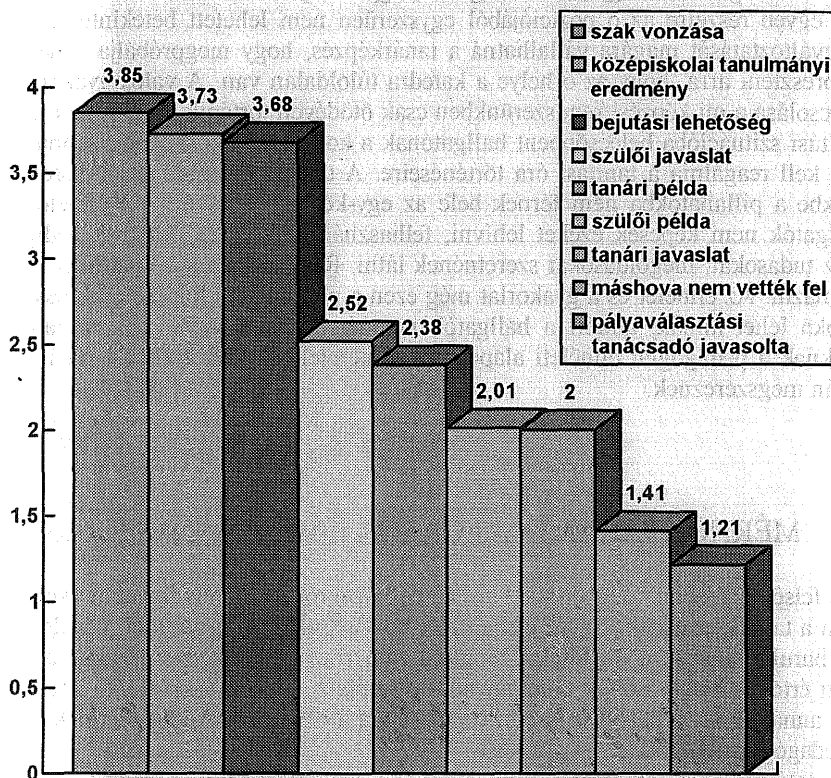
A felsőoktatásban – legyen szó bármelyik országról – különös figyelmet kell szentelni a tanárképzésnek. Egyre jobban rohanó világunkban egyre több nevelési feladat hárul a tanárookra. Az általuk mutatott emberi és gondolkodási minták, a közvetített értékek befolyásolják tanítványaik egész életét. Eppen ezért döntő jelentősége van annak, hogy a pályát választó, vagy csupán a pályára sodródott fiatalok adják-e a pedagógus utánpótlást.

Kutatásunknak – amelyet a Művelődési és Köznevelési Minisztérium Felsőoktatási Programfinanszírozási Pályázata támogatott – az volt a célja, hogy feltárjuk a tanártársadalom egy speciális csoportjának, a mérnöktanároknak a pályaválasztási motivációit. Magyarországon nyolc felsőoktatási intézményben képeznek mérnöktanárokat. Jelen cikkben azt nézzük meg, hogy az 1997/98-as tanévben a debreceni

Kossuth Lajos Tudományegyetem Műszaki Főiskolai Karán tanuló mérnök-tanár szakos hallgatók milyen indítékok alapján választották élethivatásuként a pedagógusi pályát, illetve, hogy az intézmény kiválasztásánál milyen tényezők játszottak náluk szerepet.

A vizsgálathoz kérdőívet használtunk. A válaszadók közel egyötöde nő, több, mint négyötöde férfi volt. Túlnyomó többségük (közel 89 %-uk) nem gimnáziumban, hanem szakközépiskolában érettségizett, s 56 %-ban Hajdú-Bihar megyében élnek.

A családi háttérből a szülők végzettségét és munkahelyét vizsgáltuk. Az adatok azt mutatják, hogy a válaszadók döntő többsége első generációs értelmiségi lesz, és 17 %-nyi hallgató szülei között van pedagógus. A pályaválasztási indítékok vizsgálatakor kilenc motívumot használtunk fel külön vizsgálva, hogy a szakmai, illetve a pedagógusi pályaválasztásra melyik milyen hatással volt. A hallgatók viszonyulását ötfokozatú *Likert típusú skálán* mértük, ahol az 1-es az elutasítást, az 5-ös pedig az igen nagymértékű befolyást jelölte. A motívumok rangsorát a következő ábra szemlélteti:



Mint látható, a rangsor elején három motívum messze kiemelkedik. Örvedetes, hogy a listát a szakma vonzása vezeti, ugyanakkor elgondolkodtató, hogy a második

és a harmadik helyen szereplő motívum a középiskolai tanulmányi eredmény és a bejutási lehetőség. Kérdés ezek után, hogy valóban választás-e az ilyen pályaválasztás?

A szülői javaslat negyedik helyezése ezek után már nem meglepő, mint ahogyan az sem, hogy a tanári példa megelőzi a szülői példát. A pályaválasztási tanácsadó mint a döntést befolyásoló tényező utolsó helyezése, sajnos szintén várható volt. Csak néhány olyan válaszadó akadt, akiknél ez a motívum egyáltalán valamilyen szerepet játszott.

A *főkomponens-elemzést* felhasználva vizsgáltuk tovább az előbb felsorolt motívációs tényezőket. A faktoranalízis célja a jelenséget leíró változókat felhasználva olyan látens változók (faktorok) megkeresése, amelyek még megmagyarázzák a jelenségek nagy részét, egymástól függetlenek – az eredeti változókról ez általában nem mondható el –, és számuk is kisebb, mint az eredeti változóké.

A kilenc motívációs tényező négy faktort alkot. Az első faktorba tartoznak azok, akiknek pályaválasztását a szakmai érdeklődés motiválta. Döntésüket leginkább a tanári javaslat, a tanári példa és a szak vonzása befolyásolta. A következő faktorba azok tartoznak, akiket a szülői indíttatás inspirált. A szülői példán, illetve a szülői javaslaton kívül gyakorlatilag semmilyen más tényező nem hatott rájuk. A harmadik faktorba kerültek a bekerülők. A bejutási lehetőség és a középiskolai eredmény volt az, amit döntésüknél a leginkább számításba vettek. Csekély mértékben még pozitívan hatott rájuk a tanári példa, ugyanakkor a szak vonzása negatív irányba befolyásolta őket. Tehát a szak nem igazán volt vonzó számukra, de úgy gondolták, ide tudnak bejutni. A legérdekesebb talán a negyedik faktor, amely a „véletlenül beselőké”. Náluk négy tényező játszott szerepet. Pozitív irányba befolyásolta a döntést, hogy máshová nem sikerült bekerülniük, illetve a pályaválasztási szaktanácsadó. A szak viszont alig vonzotta őket, és a középiskolai eredményük is elég erősen negatív irányba hatott, ennek ellenére – bár nem ez volt az elképzelésük – ide jutottak be.

Érdemes megvizsgálni azt is, hogy hogyan kerültek be a válaszadók a főiskolára: mentességgel – általában középiskolai eredmény alapján – 69,1 %-ban, a nulladik évfolyam alapján 22,5 %-nyian, felvétellel 5,6 %, egyéb módon pedig 2,8 %. A tanár szak választásának indokai alig tértek el a szakmai pályaválasztás motívumainak rangsorától, de az értékek szinte minden esetben valamivel alacsonyabbak voltak.

A kilenc motívációs tényező ezúttal három faktort alkot. Az elsőben a felnőtt hatásé a döntő szerep. A szülői, tanári javaslaton kívül csak a középiskolai tanulmányi eredménynek van egy kis szerepe, a másik négy motívum nem játszott szerepet a döntésben. A második faktort a bekerülők alkotják. Itt a bejutási lehetőségen és a középiskolai eredményen kívül szerencsére a szak vonzásának is jelentős szerep jutott, sőt, a tanári példa is pozitív irányban befolyásolta őket. A harmadik faktorba a véletlenül bekerülők tartoznak. Meglepő, hogy a máshová fel nem vett, s a pályaválasztási tanácsadó által javasolt motívumokon kívül a tanári példa és tanári javaslat is viszonylag nagy pozitív faktorsúllyal szerepelt.

A statisztikai eljárás eredményeként végül négy, illetve három olyan faktort kaptunk, amelyek mögött közös véleményt tételezhetünk fel. Ezután lépésenkénti módszerrel végzett regressziós analízis segítségével azt vizsgáltuk, hogy a szakmai, illetve a pedagógusi pályaválasztásnál kialakult faktorok milyen összefüggésben állnak egymással. Az elemzés eredményei arra mutatnak, hogy a szakmai, illetve a pe-

dagógusi pályaválasztás okainál létrejött faktorok mögött három különféle attitűd húzódik meg, és ez megegyezik a pedagógusi pályaválasztásnál már feltárt véleménycsoportokkal.

Mint már szó volt erről, Magyarországon nyolc felsőoktatási intézményben képeznek mérnöktanárokat. Eppen ezért a válaszadókat az intézmény kiválasztásának okairól is megkérdeztük, s ennek alapján két különböző módszert alkalmaztunk. A *nyitott kérdésre* kapott válaszok azt mutatták, hogy a válaszadók az adott szak és az intézmény kiválasztását nem választották ketté, mivel a leggyakrabban a szakirány és az érdeklődés szerepelt az indokok között. Ez a gondolkodási mód a *zárt kérdésnél* is megfigyelhető. A felsorolt nyolc motívum befolyásoló hatását ebben az esetben is ötfokozatú Likert típusú skálán fejezheték ki a hallgatók.

A szakválasztásnál vizsgált motívumok rangsorával összevetve nem tapasztaltunk lényegi eltérést. Ez is azt bizonyítja, hogy a szak- és intézményválasztás nem különülnek el egymástól. Ennek kapcsán érdemes megvizsgálni azt is, hogy hogyan vélekednek utólag a döntésükről a válaszadók. A minél pontosabb kép megrajzolása érdekében a kérdés a következőképpen szólt: „Ha felvételi és anyagi problémák nélkül kerülhetett volna be egy intézménybe, melyik felsőoktatási intézményt és milyen szakot választott volna?” Elgondolkodtató, hogy csak a válaszadók ötöde választaná ismét a tanult szakot és intézményt. Egy másik ötöd inkább a Budapesti Műszaki Egyetemen tanulna, a többiek a legkülönbözőbb intézmények eltérő szakjain szeretnének hallgatói státuszba kerülni.

Összességében az elvégzett vizsgálat azt mutatja, hogy a hallgatók felsőoktatási intézmény- és pályaválasztása meglehetősen esetleges. A tanulmányok folytatása a legerősebb motivációs tényező, a középiskolában tanult szakmai ismeretek és a tanulmányi eredmény a további életpályát már döntően meghatározzák.

Buda András

SZEMLE

AZ ÉLETPÁLYA TERVEZÉSE

Amikor éppen tíz éve a Soros Alapítvány jóvoltából angol tanári továbbképzésre utazhattam az Egyesült Államokba, és amerikai tankönyvek gamadájával ismerkedhettem meg, akkor voltak olyan vegyes benyomásaim, mint a *Career Planning and Development* (körülbelül: *Az életpálya tervezése és fejlesztése*) című kiadvány olvasásakor. A hathetes providence-i (Rhode Island) egyetemi tanfolyamunk programjának jelentős részét tették ki azok a tankönyvszerzők, akik az angol mint idegen nyelv oktatásához gyártottak tankönyveket, és ezek bemutatása céljából tartottak nekünk előadásokat. Gyönyörű kiállítású, színes, képes nyelvkönyvekkel árasztottak el bennünket. Módszertani bevezető az elején, alaposan kidolgozott használati útmutatóba ágyazott tananyagok, további tanári tippek a könyv végén, lelkes kézsorongatás a tanulóval minden lap alján, csakhogy... Csakhogy tartalmi szempontból a legtöbb könyv csapnivaló volt.

A tankönyv-bemutatókkal kapcsolatban bennünket az bosszantott, hogy az amerikai gazdagság, vagy amit mi annak láttunk, „körbepárnázta” a nálunk egyáltalán nem tehetségesebb, nálunk nem jobban felkészült tanárokat, akik nemcsak a valóban értékes, hanem a triviális ötleteik részletes kidolgozásához és megjelentetéséhez is megkaptak minden segítséget. Amit nekünk a megfelelő tananyagok híján otthon az órai felkészüléshez naponta elő kellett adnunk, azt Amerikában tankönyv-kiadási lehetőségek és egyetemi előadói körutak, akadémiai címek jutalmazták. Irigkedtünk.

Az életpálya tervezése című amerikai tankönyv első olvasásakor ezek a tízéves emlékek jutottak eszembe. Erről a szép kiállítású, alaposan megtervezett és jól strukturált tankönyvről nem tudtam eldönteni, hogy micsoda. Vagy egy igazán nagyszerű könyv, amelynek hasonmása vagy adaptációja hiányt pótolhatja a magyar

tankönyvek piacán, vagy egy túlírt, banalitásoktól hemzsegó anyag, melyet egy jó érzésű szerző három oldalban elintézne, és véletlenül sem könyv formájában terjesztene.

A tankönyv alapos átolvasása után úgy döntöttem, hogy konstruktív leszek, és elfogadom a szerzők álláspontját: ilyen tankönyvekre szükség van. Egy kicsit nehéz volt kihámozni, hogy kinek is lehet szüksége rá, mert az életpályák megtervezésével és elkezdésével kapcsolatos tanácsok a sebészet vagy a bankigazgatás posztjainak eléréséhez – legalábbis a kezdő lépések megtételéhez – ugyanúgy segítséget ígértek a könyv szorgalmas áttanulása révén, mint a kórházi takarító vagy a kamionsofőr foglalkozásához. Problémám nem a széles perspektívák felvillantásával volt, hanem azzal, hogy a tankönyv a felnőttek nyelvén fogalmaz, felnőtteknek szól, és a korábbi munkavállalásokból leszűrt tapasztalatokra épít jó néhány gyakorlat. Ha hiszünk is az amerikai álomban (mi itt Közép-Európában talán még igen, ha az amerikaiak maguk már nem is annyira), akkor is realistábbnak kell lenni. Többnyire nem felnőttkorban dől el, hogy valaki sebész lesz vagy kórházi takarító. Egy ilyen tankönyv vagy a pályaválasztási esélyeiken gondolkodó gyerekeknek kell hogy szóljon, s akkor a nekik megfelelő nyelvezetben kell megírni, s az ő lehetséges tapasztalataikra és ismereteikre kell alapozni. Vagy pedig nyíltan el kell ismerni, hogy az itt gyakoroltatott készségeket azoknak a felnőtteknek ajánlatos elsajátítaniuk, akik iskolai és munkavállalási kudarcokat tudnak maguk mögött. Lehet, hogy a pozitív énkép kialakítása céljából, az elképzelt felhasználók érdekében marad ez a tényleges szándék rejtve. Ha tehát azokra a felnőttekre gondolunk, akik elveszítették állásukat, és képzésük vagy nincs, vagy az egyáltalán nem piacképes, akkor megtaláltuk azt a csoportot, amelynek egy ilyen tankönyv és ez az önfejlesztő program szólhat, és melegen ajánlhatjuk a magyar tankönyv-ki-

dóknak, hogy dobjanak a piacra hasonló könyveket.

Az életpálya tervezése és fejlesztése a Learning Is For Everybody (LIFE) című sorozat része. („A tanulás mindenkié” angol kifejezés kezdőbetűi az „élet” szót adják ki.) A sorozat darabjai a munkába álláshoz szükséges személyes kompetenciák kívánják felruházni a felnőtteket. Ezek a tankönyvek nem a formális felnőttoktatás vagy csoportok számára készültek – bár ott is használhatók –, hanem az önképzés eszközei, s az egyéni tanulási tempóra építenek. A szerkesztők szerint „a sorozat minden darabja érdekes anyagokat, valóságú példákat, gyakorlati alkalmazási lehetőségeket és rugalmas elszámítási módokat tartalmaz, s céljuk a sikerélmény nyújtása és az önbizalom fejlesztése. A sorozat három fő alapkészség: a kommunikációs, a matematikai és az életvezetési készségek fejlesztését szolgálja. *Az életpálya tervezése és fejlesztése* az életvezetési készségek fejlesztő könyve.”

A Bevezetőből megtudjuk, hogy a kommunikációs készségeket fejlesztő sorozatdarabok között szerepel *A helyesírás munkahelyi és személyes használatra*, *Az olvasás munkahelyi és személyes használatra*, *Központozás és kézírás munkahelyi és személyes használatra*. A matematikai sorozatban ilyen címetek találunk: *Alapvető matematika munkahelyi és személyes használatra*, *Tizedes számok, törtek és százalékok munkahelyi és személyes használatra*, *A kalkulátor használata a munkahelyen és a mindennapi életben*. Az életvezetési készségeket fejlesztő témák között a következők találhatók: *Problémamegoldás és döntéshozatal*, *Önbecsülés és előrelépés*, *A pénz kezelése*, *Munkakeresés és a munkahely megtartása*. A sorozat darabjai egyenként is használhatók, de egységes a megjelenésük és a felépítésük, hogy aki a sorozat több darabját használni akarja, az könnyen át tudjon állni az egyik segítő kötetről és tartalmi kérdésről a másikra.

A sorozat címeit látva azt mondhatjuk, hogy az Egyesült Államokban már bevallották azt, amit mi még csak most kezdünk felismerni és sietve felmérni: a kötelező iskolázáson túl eső emberek egy része (10-15 %-a?) nem szerzi meg azokat az alapvető jártasságokat és kompetenciákat, amelyek nemcsak, hogy a munkába álláshoz, hanem a mindennapi életvitelhez is kellenek. S nemcsak az olyan mindenki által könnyen beláthatóan fontos kompetenciák hiá-

nyáról van szó, mint az olvasottak megértése vagy a helyesírás, hanem azokról a technikákról is – problémamegoldás, helyes önértékelés, önbizalom –, melyek fontosságát már mi is kezdjük felismerni, de a „tantárgyi” rangra emeléstükről talán még csak gondolkodunk. Ennek fényében is érdemes egy kicsit közelebbről szemügyre venni az ÉLET sorozatnak ezt a konkrét darabját.

Az életpálya tervezése és fejlesztése olyan tananyagokat, fejlesztő gyakorlatokat tartalmaz, amely a felnőtt ember tanulási sajátosságaira és igényeire figyel oda. A tankönyv nagy alakú, s nagy betűtípusokat használ a könnyebb olvashatóság érdekében. A való életből veszi a példákat, amihez könnyebb a felnőtteknek az addigi élettapasztalataik alapján viszonyulniuk. Az egyes tematikus fejezetek hasonló szerkezeti egységekre oszlanak. Mindegyik a célkitűzéssel indul, hogy a tanulók tudják, mit fognak a fejezet át tanulmányozása, a gyakorlatok elvégzése révén megtanulni, és fejlesztésük milyen irányban halad. A gyakorlatokhoz megoldási példák és külön könyv végi kulcs is van, a pontozást, tehát a teljesítmény mérését a tanulók maguk végzik el. Tartozik még a könyvhöz egy glosszárium is, mely a legfontosabb definíciókat tartalmazza.

Ezekkel a jellegzetességekkel a tankönyv egyesíti a hagyományos tankönyvek és a tanári kézikönyvek jegyeit. Ez az egyesítés ügyes, gördülékennyé teszi a könyv használatát. Legalábbis akkor, ha egy olyan felnőttet képzelünk el, akinek olvasási és szöveg megértési nehézségei vannak, akinek mindent többször el kell ismételni. Mert a legalább normális alapfokú iskolai végzettséggel rendelkező felnőtteket, s különösen azokat, akik ennél több iskolát is végeztek – megítélésem szerint – idegesítheti a könyv szábarágós stílusa. („A dátum azt az évet, hónapot és napot jelölje, amelyen a bemutatkozó levelet írod.”) A sikerélmény nyújtása céljából beillesztett gyakorlatok között pedig olyanok is szerepelnek, amelyeknek megoldó kulccsal szentesített elvégzése inkább kétségbeesést („Ez jó teljesítménynek számít?”), mint sikerélményt nyújthat, például: „Igaz vagy hamis: A fizetés egy adott időszakban elvégzett munka bére.”

A tankönyv első fejezete megismerteti a tanulót azokkal a legfontosabb tanulási technikákkal, amelyekkel a könyvet eredményesen használhatja: hogyan fog a tanulási folyamat zajlani, hogyan kell az egyes gyakorlatokat megoldani, a

megoldást ellenőrizni, és miképpen épülnek egymásra a tankönyv fejezetei (miért kell azokat sorba venni). Ezt a bevezetést követően három nagy fejezet szerepel kilenc egységre bontva, köztük az életpálya, a karrier fogalma és jelentősége, felkészülés a pályaválasztásra (önismeret és a célok kitűzése, a lehetőségek számba vétele), az álláslehetőségek kiválasztása, jelentkezés egy munkára, bemutatkozás, munkahelyi interjú, és hogyan illeszkedhet be az ember a leggyorsabban, hogyan válhat jó alkalmazottá, ha megkapott egy állást.

Ez a felépítés logikus, a témák egymásra épülnek, a tanulót segítik az előre- és a hátra utalások. Erre különösen akkor van szükség, ha elképzeljük az olyan sokat emlegetett „való életet”, amint beleszól ebbe a tanulási folyamatba. Hiszen a sokféle reális cél között, amit a tankönyv biztatására a felnőttek az elképzelt életpálya megvalósítása érdekében meg kell fogalmaznia, szerepelhet olyan is, amely egy szakképesítés vagy szakmai minősítés megszerzéséről szól. Nagyszerű, hogy ennek a fontosságára a tankönyv rávezet, de a következő lépésben szereplő „szerezd meg a szakképesítést, végezd el ezt a tanfolyamot” stb. egyszerűen meg kell, hogy akassza a tankönyv diktálta tanulási tempót. Egy ilyen ponton a tankönyv egyszerűen elveszíti tanulóját. Önmagában már persze az csodálatos eredmény, ha valóban rá tud beszélni valakit a továbbtanulásra, de akkor mikor kerül sor a további fejezetekre? Két év múlva kell visszatérni hozzájuk? Vagy miért marad meg az a „dedős” stílus, ami az elején feltételezett (de ki nem mondott) tanulatlan-járatlan állapot esetleg indokol? A munkakereséssel kapcsolatos további fejezetek célcsoportja így nem marad más, mint a csak alapfokú végzettséggel vagy valamilyen egyszerű szakképesítéssel rendelkező felnőttek, akik még nem dolgoztak (például a munkaerőpiacra kilépni akaró családnyák vagy az ideiglenesen munkanélküliek). Az ő számukra valóban haszonnal forgathatók a tankönyvnek azon fejezetei, amelyek arról szólnak, hogy hol és hogyan kell a munkalehetőségekről tájékozódni, hogyan kell egy állásra pályázni, egy állást elnyerni és megtartani.

Az érdekes az, hogy miközben a gyakorlatok valóban realiztikusak (még arra is felhívják a figyelmet, hogy a bemutatkozó levelet védjük meg az uzsonnánk maradványaitól, vagy zuhanyozunk le az interjú előtt), a fent azonosított csoport tagjai számára azt az üzenetet közvetíti a

könyv, hogy csak rajtuk múlik az állástalálás. Ha megfelelő helyeken keresik az álláshirdetéseket, és ha jól viselkednek az interjú alatt, akkor el fognak tudni helyezkedni. Egy fél mondat szól arról az egész könyvben, hogy nem minden pályázati alkalom vezet alkalmazáshoz. A „valós élet” olyan értelemben marad ki a könyvből, hogy nincs szó a piaci mechanizmusokról, elavult képzésekről, gazdasági válságról, csak az egyén akaratáról, a siker akarásáról, és az ebből szükségszerűen következő sikerből. Tudjuk, hogy ez a tankönyv amerikaiaknak készült, és a robusztus amerikai gazdaság a fejlett világ valóban egyik legalacsonyabb munkanélküliségi mutatóival rendelkezik. De azt az üzenetet közvetíteni szakképzetlen (vagy éppen képzett), munka nélküli felnőtt emberek számára, hogy minden csak rajtuk múlik, egy kicsit becspaszízza.

Az életpálya tervezése és fejlesztése című tankönyv azokra a Magyarországon is nagy népszerűségnek örvendő könyvekre emlékeztet, amelyek a „Hogyan legyünk sikeres üzletemberek?”, „Hogyan mentsük meg a házasságunkat?” címmel kerültek forgalomba. A saját ismeretségi körömben szerzett tapasztalatok alapján az ilyen könyvek „bibliaként” történő olvasása legalább annyira elveszi az időt a sikeres tizetvezetéstől és a házasság rendbetételétől, mint amennyire valóban segítenek. Ez a koherensnek tűnő, jól felépített tankönyv tele van hasznos tanácsokkal és gyakorlatokkal. Egyes részeit a valóságos élethelyzetnek megfelelően kiragadva valóban adhat olyan tippeket, olyan eszközt egy felnőtt ember kezébe, amire éppen szüksége van. De elképzelhetetlennek tűnik az a konkrét felnőtt ember, akit ez a stílus a személyiségfejlesztés elképzelt vonulatának minden pontján valóban meg tud szólítani.

Egy hasonló könyvet – hasonló tematikát és feldolgozási stílust – el tudok képzelni tizenéves magyar diákok számára. A pályaválasztási orientáció keretében nagyon jól hasznosíthatók lennének a könyv első egységei, amelyek az önismeret fejlesztését szolgálják: énkép, életpályatervek, célkitűzések, az egyén előtt álló választási lehetőségek stb. A gyakorlatok és a feladatok, amelyek ehhez a témakörhöz tartoznak, változatosak, és megfelelnek egy tizenéves képességeinek. A könyv társadalomismereti részét is jól lehetne használni az iskolában. A munka világával való megismerkedés és az olyan fogalmak bevezetése, mint a munkáltató vagy a mun-

kavállaló jogai, a munkáltató szelektációs szempontjai fontos municiót szolgáltathatnak a munkaerőpiacra kilépő fiataloknak. A munkára jelentkezés és a munkahelyi interjú technikái a magyar viszonyokra könnyen átfordíthatók, sőt, a felvételi vizsgák során is kamatoztathatók.

Egy hasonló könyv magyarországi hasznosítása az eredetileg megcélzott felnőttek körében is elképzelhető. Mindegyik témát jól tudná hasznosítani az a szakképzetlen felnőtt, aki munka nélkül van, és nem rendelkezik azokkal a jártasságokkal, amelyekkel a saját alkalmazhatósági kilátásait növelheti. At lehetne írni a könyvet olyan stílusban, hogy a szinte megalázóan buggyuta kérdések és feladatok ne maradjanak benne, de az önismereti és a társadalomismereti gyakorlatok megszóítsák az elhelyezkedési kudarcok miatt nyilvánvalóan elkeseredett embert. Tanulhatnánk abból a pozitív amerikai attitűdből, amely átsüt a könyvön: a lehetetlen helyzetekben is meg kell próbálnia az embernek, hogy saját maga tegyen valamit a helyzete javítására. Egy ilyen módon adaptált tankönyvet a munkaközvetítőkben, a munkaügyi központokban lehetne – ingyen – terjeszteni.

(*Masters, L. Ann – Wood, Merle: Career Planning and Development LIFE, Learning Is For Everyone sorozat. South-Western Publishing Co. Cincinnati, 1992.*)

Kovács Katalin

MÁSODIK ESÉLY

A pályára való visszakerülés esélyét lehetővé tevő, illetve növelő *second chance* fogalma jócskán megelőzi a pályaválasztás aktusát, de sokak számára mégis előfeltétele a pályaválasztásnak. A *Second Chance in Education* című könyv ezt a kérdést járja körül. A *second chance* magyar fordításban második esélyt jelent, a könyv definíciója szerint a *second chance*, azaz a második esély definíciója: a pályára (track) való visszatérés lehetősége. A fogalom mindkét formában kifejezi a könyv tartalmát, egy megjegyzéssel: a pálya itt nem foglalkozást jelent, azaz nem egy út végét, hanem pusztán egy járható utat, bizonyos értelemben magát az utat. (Magyarul hátrányos helyzetű csoportok oktatásáról beszélünk, itt a fogalmi egységesség érdekében megtartjuk a második esély elnevezést.) A könyv, pontosabban a tanulmánykötet már alcímében is

jelzi az interdiszciplináris és nemzetközi megközelítést, s ennek megfelelően számos – elsősorban amerikai és izraeli – szerzőt vonultat fel, akik egyúttal több tudományág képviselői is, s így egy egységes szemléleten belül több perspektívát, megközelítési lehetőséget képviselnek. Ezt az egységesítő szemléletet a kötet bevezetőjében a szerkesztő vázolja fel, egyben megelőlegezve a tanulmányok tartalmát és hozzájárulását a fő mondanivalóhoz.

A második esély fogalma a könyv bevezetője szerint az oktatáson belül eleve egy más gondolkodást feltételez, s egy más gyakorlatot és értékelési rendszert is. A fogalom elsősorban azokban az országokban érvényesül, ahol az egyenlő esélyeket és a választás szabadságát meghirdetik – ahol elv az, hogy mindenkinek joga van a sikerre és a mobilitásra, az újrakezdesre, a másként való próbálkozásra, és hogy a kudarcok ne legyenek véglegesnek tekintve. Ebből a nézőpontból a korrekció lehetősége – legyen szó akár az egyén, akár az oktatási rendszer hibáival kapcsolatos korrekcióról – nélkülözhetetlen. Számos oktatási rendszer ugyanakkor vonakodik a második esély támogatásától. A második esély létének elfogadása azt jelenti, hogy megkérdőjeleződik az első rendszer ítélete, különösen, mint a tanuló életére hosszabb távon kihatással levő ítélet. Az egyes társadalmak beállítódása a második esély lehetőségei felé jó indikátorok a társadalom alapvető normáinak és értékeinek. A könyv közelítése a fogalomhoz, jelenséghez saját meghatározása szerint úgynevezett aktív megközelítés, amelyben a második esély egyszerre jelent jogot és kötelességet, s jelenti azt a meggyőződést, hogy minden egyénnek joga van egy második esélyre életlehetőséget kapni, s a társadalomnak kötelessége ezeket biztosítani, hiszen sajátos módon éppen azok, akiknek erre a legnagyobb szükségük lenne, nem elég erősek ahhoz, hogy kivívják ezeket a lehetőségeket. Az egyén nézőpontjából ehhez szükség van a lehetőségek felismerésére, az ezekkel való megbirkózásra, az ezek között történő választás és a velük való élés tanulására, illetve ezek teremtésének tanulására, hiszen a lehetőségek teremthetők is. A rendszer felől nézve pedig az oktatási rendszer reprodukív funkciójának oldására van szükség, hogy ne csak a kulturális és gazdasági, társadalmi reprodukció eszköze legyen az iskola, ne csak egy passzív tükre legyen a társadalomnak. A gordiuszi csomó kibogozását e két oldaltól érkező törekvés találkozása jelentené.

kavállaló jogai, a munkáltató szelekciós szempontjai fontos municiót szolgáltathatnak a munkaerőpiacra kilépő fiataloknak. A munkára jelentkezés és a munkahelyi interjú technikái a magyar viszonyokra könnyen átfordíthatók, sőt, a felvételi vizsgák során is kamatoztathatók.

Egy hasonló könyv magyarországi hasznosítása az eredetileg megcélzott felnőttek körében is elképzelhető. Mindegyik témát jól tudná hasznosítani az a szakképzetlen felnőtt, aki munka nélkül van, és nem rendelkezik azokkal a jártasságokkal, amelyekkel a saját alkalmazhatósági kilátásait növelheti. At lehetne írni a könyvet olyan stílusban, hogy a szinte megalázóan bogyuta kérdések és feladatok ne maradjanak benne, de az önismereti és a társadalomismereti gyakorlatok megszólítsák az elhelyezkedési kudarcok miatt nyilvánvalóan elkeseredett embert. Tanulhatnánk abból a pozitív amerikai attitűdből, amely átsüt a könyvön: a lehetetlen helyzetekben is meg kell próbálnia az embernek, hogy saját maga tegyen valamit a helyzete javítására. Egy ilyen módon adaptált tankönyvet a munkaközvetítőkben, a munkaügyi központokban lehetne – ingyen – terjeszteni.

(*Masters, L. Ann – Wood, Merle: Career Planning and Development LIFE, Learning Is For Everyone sorozat. South-Western Publishing Co. Cincinnati, 1992.*)

Kovács Katalin

MÁSODIK ESÉLY

A pályára való visszakerülés esélyét lehetővé tevő, illetve növelő *second chance* fogalma jócskán megelőzi a pályaválasztás aktusát, de sokak számára mégis előfeltétele a pályaválasztásnak. A *Second Chance in Education* című könyv ezt a kérdést járja körül. A *second chance* magyar fordításban második esélyt jelent, a könyv definíciója szerint a *second chance*, azaz a második esély definíciója: a pályára (track) való visszatérés lehetősége. A fogalom mindkét formában kifejezi a könyv tartalmát, egy megjegyzéssel: a pálya itt nem foglalkozást jelent, azaz nem egy út végét, hanem pusztán egy járható utat, bizonyos értelemben magát az utat. (Magyarul hátrányos helyzetű csoportok oktatásáról beszélünk, itt a fogalmi egységesség érdekében megtartjuk a második esély elnevezést.) A könyv, pontosabban a tanulmánykötet már alcímében is

jelzi az interdiszciplináris és nemzetközi megközelítést, s ennek megfelelően számos – elsősorban amerikai és izraeli – szerzőt vonultat fel, akik egyúttal több tudományág képviselői is, s így egy egységes szemléleten belül több perspektívát, megközelítési lehetőséget képviselnek. Ezt az egységesítő szemléletet a kötet bevezetőjében a szerkesztő vázolja fel, egyben megelőlegezve a tanulmányok tartalmát és hozzájárulását a fő mondanivalóhoz.

A második esély fogalma a könyv bevezetője szerint az oktatáson belül eleve egy más gondolkodást feltételez, s egy más gyakorlatot és értékelési rendszert is. A fogalom elsősorban azokban az országokban érvényesül, ahol az egyenlő esélyeket és a választás szabadságát meghirdetik – ahol elv az, hogy mindenkinek joga van a sikerre és a mobilitásra, az újrakezdesre, a más-ként való próbálkozásra, és hogy a kudarcok ne legyenek véglegesnek tekintve. Ebből a nézőpontból a korrekció lehetősége – legyen szó akár az egyén, akár az oktatási rendszer hibáival kapcsolatos korrekcióról – nélkülözhetetlen. Számos oktatási rendszer ugyanakkor vonakodik a második esély támogatásától. A második esély létének elfogadása azt jelenti, hogy megkérdőjeleződik az első rendszer ítélete, különösen, mint a tanuló életére hosszabb távon kihatással levő ítélet. Az egyes társadalmak beállítódása a második esély lehetőségei felé jó indikátorok a társadalom alapvető normáinak és értékeinek. A könyv közelítése a fogalomhoz, jelenséghez saját meghatározása szerint úgynevezett aktív megközelítés, amelyben a második esély egyszerre jelent jogot és kötelességet, s jelenti azt a meggyőződést, hogy minden egyénnek joga van egy második esélyre életlehetőséget kapni, s a társadalomnak kötelessége ezeket biztosítani, hiszen sajátos módon éppen azok, akiknek erre a legnagyobb szükségük lenne, nem elég erősek ahhoz, hogy kivívják ezeket a lehetőségeket. Az egyén nézőpontjából ehhez szükség van a lehetőségek felismerésére, az ezekkel való megbirkózásra, az ezek között történő választás és a velük való élés tanulására, illetve ezek teremtésének tanulására, hiszen a lehetőségek teremthetők is. A rendszer felől nézve pedig az oktatási rendszer reprodukív funkciójának oldására van szükség, hogy ne csak a kulturális és gazdasági, társadalmi reprodukció eszköze legyen az iskola, ne csak egy passzív tükre legyen a társadalomnak. A gordiuszi csomó kibogozását e két oldaltól érkező törekvés találkozása jelentené.

A kötet szerkezete a különféle lehetséges megközelítéseket tükrözi. A könyv azon túl, hogy már a bevezetésben igen világossá teszi álláspontját a tárgyalt kérdésben, szinte minden lehetséges oldalról megvilágítja ezt: filozófiai, politikai, pedagógiai stb. vonatkozásait egyaránt. A könyv hat részből áll, mindegyik rész egy-egy nézőpont bemutatását vállalja és tárgyalja. Az első rész a filozófiai perspektívába helyezi a kérdést, s az ideológia és a politika kapcsolatát vizsgálja. A második a pszichológiai oldalát tárgyalja a kérdéskörnek, s az intelligencia és a motiváció összefüggéseit veszi sorba. A harmadik rész a pedagógiai kontextust kínálja a tanítási és tanulási környezet vizsgálatán keresztül (például hatékonyság, szervezeti működés kérdései). A negyedik rész a nemzetközi tapasztalatokat mutatja be német, holland, angol és amerikai példákon, s az etnográfiai perspektíva alkotja az ötödik részt. Az utolsó, a hatodik rész műfajában eltér a korábbiaktól, s a leginkább a politikához kapcsolódik talán – s a második esély programok értékeléséről szól. Egy ismeretében mindezt szükségképpen súlyozni kell még akkor is, ha itt elsősorban az alapkérdéseket és az oktatási gyakorlathoz közelebb eső nézőpontokat, illetve gondolatmeneteket nézzük meg.

A legáltalánosabb kérdéseket az első rész tárgyalja – azaz a második esély rendszerének legfontosabb sajátosságait és dilemmáit veszi sorra –, s egyúttal ez a legkidolgozottabb részek egyike is. Míg az egy esélyes modellek jellemzői közé tartozik például a koherencia, az egységes tanmenet, a standardizált értékelés – addig a második esélyről való gondolkodást és a második esély rendszerét radikálisan más vonások jellemzik. Ezek közül alapvető, hogy a pluralisztikus gondolkodáshoz kötődik, s többféle intelligencia-elmélethez való kapcsolódás jellemzi. A többféle intelligencia elméletének lényege szerint különböző utak vezetnek ugyanahhoz az értelmezéshez, az értelmes kapcsolat megtalálásához, nincs egyszemélyes kapcsolat, bármely dolog többféle módon is megközelíthető. A különböző lehetőségek felszínre kerüléséhez a tanulmány szerzőjének véleménye szerint hozzájárult a kínálati rendszerrel a kliensorientált rendszerre való áttérés is az 1990-es években. A fogalom azonban sok egyebet is feltételez: például az intézmények szerepének újragondolását, s olyan intézmények támogatását, amelyek a sikerért is felelősek, nemcsak a beiskolá-

zásért, azaz hosszú távon elmozdulást jelentenek az oktatási standardok őrzésének kívánalmától – ez a voltaképpen beiskolázással is befolyásolható – a világos kimeneti követelmények megfogalmazásának irányába. Intézményi szinten feltételezi a rugalmasságot, az egyéni instrukciók tolerálását, jól képzett személyzetet, megfelelő tanulási környezetet. Az oktatási rendszerhez időt is rendelnek, sőt, a rendszer egyik legfontosabb vonása éppen időhöz való kötöttsége. Az idő szoros kapcsolata a standardokkal és az értékeléssel szorosan összekapcsolja a kudarccal is, de a több idő önmagában mégsem jelent megoldást. Az ismétlések nem teljes értékű második esélyt jelentenek, ha máskülönben minden egyéb ugyanaz marad: az intézmény, a tanár, a tananyag stb. A második esélyt biztosító rendszerek az idő strukturálásának újragondolását is feltételezik, de az időkomponens megváltoztatása rendszerint erős ellenállást vált ki a tanárokból.

A második esély biztosításának igénye az 1990-es évek végén az *oktatáspolitikában* még inkább nehéz helyzetben van, a hatékonyság és minőség követelményére épülő értékek konfliktusba kerülnek az esélyegyenlőséggel. Ezek az értékek szükségképpen ütköznek, ha policy döntéseket kell meghozni bármely területen – legyen az iskolaalapítás, tantervek, időbeosztás, személyzet alkalmazása, beiskolázás. A döntően egy esélyt nyújtó rendszerek kompromisszumként jellemzően megengedik a minimális képességekkel való be- és kilépést a tanulók jelentős aránya számára, de a másik oldalon közben is nagy arányban kallódik el emberi tehetség. A közös érdek a második esély rendszereinek létrehozása lehet. Az Amerikai Egyesült Államokban ez akkor vált kérdéssé, amikor a fehér és a színes bőrűek között egyaránt növekvő mértékben romló teljesítmények miatt komoly kritika érte a fennálló rendszert. A minőségelvű és az egyenlőségelvű oktatáspolitikák megmérettetése lehet a második esély rendszerének léte, működési feltételeik alakulása és színvonala.

A második esély rendszerének kiépítése – nem feltétlenül az önálló intézményrendszer értelmében – mellett szól, hogy a szelekciós eljárások nem jelentenek elégséges garanciát a tisztességes verseny biztosítására, de vannak ezen kívül olyan „háttérből adódó egyenlőtlenségek”, amelyek nem teszik lehetővé a liberális politika egyik kulcselemének, az egyenlő életesélyeknek a megvalósulását. Ma akár meg is tudjuk „jösöl-

ni” egy gyermek életútját, jövőbeni pozícióját az alábbi tényezők ismeretében: faj, nem, etnicitás, társadalmi osztály. Az előnyök és hátrányok a családon keresztül öröklődnek át. A család szerepe az egyenlőtlenségek átörökítésében kapcsolatba hozható egy harmadik elvvel: a család autonómiájával. A családon belüli konszenzusos viszonyokat demokratikus társadalmakban nem szabad erőszakosan befolyásolni, a szülők szabadok kell maradjanak annak megválasztásában, hogy mit tartanak fontosnak gyermekük számára. Ennek eredményeképpen azonban a család maga válik a társadalmi egyenlőtlenségek legfőbb forrásává.

Az (oktatás)politika kudarca szinte szükségszerűen egy olyan helyzetben, ahol a kérdés szempontjából legfontosabb három alapvető liberális elv – az érdem elvén alapuló előrejutás, az egyenlő életésélyek biztosításának elve és a család autonómiájának elve – a gyakorlatban egyaránt összeegyeztethetetlenek, inkompatibilisek. Ez azt sugallja, hogy a modern társadalom e szempontból elvileg is pluralisztikus berendezkedésű kell legyen, vagyis nem létezik ezeket az elvi különbségeket áthidaló, magasabb szinten integráló elv de nem létezik ezen elvek konzisztens hierarchiája sem. A liberális társadalmak nem tudják egyidőben az érdemek, az esélyegyenlőség és a család autonómiájának megfelelő elosztási elveket alkalmazni. A három elv között – mivel nem lehet ezeknek egyidejűleg eleget tenni – folyamatosan egyensúlyozni kell. Ha megkíséreljük ezeket egymás ellen kijátszani, kiderülne, hogy minden kételemű kombináció kizárja a harmadikat. (Például ki lehetne lóttón húzni a társadalmi pozíciókat, ez kedvez a családnak és az életésélyek elvének, de sérti az érdemen alapuló előrejutás elvét. Vagy: állami központokban is lehetne nevelni a gyerekeket és teljesítményeik alapján elosztani közöttük a pozíciókat, de ez sértene a család autonómiáját.) Amit a liberális társadalom végső soron tesz: érdemi alapon osztja el a pozíciókat, nem avatkozik a család autonómiájába, s ezáltal feláldozza az egyenlő életésélyeket. Akik szegényen születtek, azok nagy valószínűséggel szegényen is halnak meg. A „trilemma” nehéz kihívás elé állítja a liberális politikát, bár a liberális társadalom ritkán szembesül ezzel közvetlenül, jellemzőbbek inkább az elkerülésére tett kísérletek. Az oktatás szerepe azonban ebben a vonatkozásban két értelemben is kritikus. Egyrészt az oktatási intézményeket számos esetben éri vád,

amiért nem képesek a háttér egyenlőtlenségek kiegyensúlyozására. Másodszor, az oktatási rendszer maga is egy meritokratikus elven működő intézményrendszer, amely szükségképpen egyéni és csoportérdekeket közvetít.

A második esély rendszerének működtetése sem biztos, hogy megoldást jelent a „trilemmákra”. A második esély megvalósulása is nagyrészt azon a kereten múlik, amelybe illeszkedik. Önmagában a második esély lehetővé tételére irányuló politika léte sem biztosíték az esélyegyenlőség megvalósulására, ugyanis a szerzők szerint a second chance-politikák egyaránt lehetnek regresszívek és progresszívek. Utóbbin azokat értve, amelyek ténylegesen javítják a tanulók életésélyeit, az előbbin azt, amelyek ehhez érdemben nem járulnak hozzá. A regresszív politika példájaként a tanulmány az Egyesült Államok és Anglia esetét írja le. Előbbiben a *Nation at Risk* című riportra támaszkodik, mely szerint a regresszív politika az emberi tőke elméletében gyökerezik, amely arra a háttér meggváltozásra épül, hogy az iskolák a kiválóságot kell szolgálják, amely végső soron a gazdasági jóléthez való hozzájárulásaként értékesül. A gondolatmenet mögött ilyenformán az a feltételezés áll, hogy a gazdasági jólét szempontja az elsődleges, s az oktatásban a második esély fogalma is csak abból a szempontból érdeklí az oktatáspolitikákat, amennyiben ehhez járulnak hozzá, vagy az ehhez való hozzájárulást akadályozzák. Ezekben a rendszerekben a továbblépés minimum értékek teljesítésével lehetséges, az iskolákat és a tanárokat a tanulók eredményei alapján jutalmazzzák vagy büntetik. A teszt-programok és a merit-pay – a legutóbbi nagyszabású reform részei – ezen politika eszközei az Amerikai Egyesült Államokban és Angliában egyaránt. Ez a politika népszerű olyan nagyvárosi környezetben is, ahol számos kisebbségi gyerek tanul, itt a legnagyobb a bukások aránya. A reális második esély szempontjából azonban a buktatás gyakorlata nagyon rossz, elsősorban lemorzsolódást hoz. A fenti politika a második esély nem megfelelő értelmezésén alapul, s nem javítja valószínűsége az életésélyeket. A liberális politika más elemei, mint például a *voucher*-ek, a szabad iskolaválasztás szintén csak a jobb helyzetben levő szülőknek kedveznek – akik amúgy is eleve jobb körzetben laknak, és azt is megengedhetnék maguknak, hogy akár magániskolába járas-sák gyermekeiket. Az iskolaválasztás szabadsága nem javít a különbségeken. A legutóbbi re-

form mozgalom – a „kulturális írástudás” mozgalma – a hátrányok egy másik vonására helyezi a hangsúlyt. A háttérben meghúzódó feltételezések szerint a társadalmat a dezintegrálódás veszélyezteti, ha a közös kultúrát és értékeket nem tanítják meg az iskolákban. Az úgynevezett „kulturális írástudás” tulajdonképpen azon kulturális tartalmak elsajátítását jelenti, amelyet egy írástudó amerikainak ismernie kell. Az alsóbb osztályok számára ezeket megtanítani különösen fontos, mivel a közös kultúra elsajátítása a várakozások szerint javítani fogja a szegények és a kisebbségek helyzetét a nagyobb társadalmi kohézió és a jobb társadalmi kommunikáció révén. A legnagyobb nehézséget ebben a közös kultúra meghatározása jelenti. A közös kultúra tanterve ugyanis európai szellemű és angolszász gyökerű, s ilyenformán bizonyos szubkultúrák joggal érezhetik úgy, hogy ők kimaradnak abból. A kritikusok véleménye szerint ebben fog tükröződni, hogy az amerikai társadalom asszimiláns vagy multikulturális, s új törekvésével új identitást akar biztosítani, vagy csak egy második esélyt szeretne adni arra, hogy más kultúrájú, az Egyesült Államokban élő csoportok elveszítsék saját identitásukat.

A *pedagógiai perspektíva* a téma kapcsán az oktatási hatékonyság, a szervezeti kultúra, a rejtett tanterv kérdéseit járja körül. Igen tanulságos a hátrányos helyzetűek oktatásának vizsgálata az oktatási hatékonyság oldaláról. Megkülönböztetve a tanulókat, környezetüket és az oktatás oldaláról ható lehetséges befolyásoló elemeket, mindhárom csoportban el lehet különíteni az erős és a gyengébb hatással bíró tényezőket. Az idézett vizsgálat adatainak alapján a tanulók oldaláról elsősorban az intelligencia, az IQ mutat nagyon erős összefüggést a hatékonysággal, a motiváció már jóval gyengébbet, s az itt vizsgált tényezők közül az önértékelésnek volt a legcsekélyebb szerepe az eredményesség alakulására. Az elsősorban a családot jelentő környezetből érkező befolyásoló tényezők közül a munkamórál és az otthonról kapott segítség voltak jelentősek a tanulás eredményeire. Az oktatás oldaláról a megerősítés, az akkreditációs programok, az olvasás gyakorlása mutattak erős hatást, a kooperatív és egyénre szabott módszerek közepesen, s a magas tanári elvárások és a csoportlétszám kifejezetten gyenge hatást mutattak.

Az iskolai kudarcokon a tanulmány szerint alapvetően két módon lehet – pedagógiai eszközökkel – segíteni: vagy extra időt adnak a tanu-

lóknak a gyakorlásra és a következő esélyekre, vagy megváltoztatják a játékszabályokat. Az első alternatívát eddig is kínálta az oktatási rendszer. Mivel azonban más módon ugyancsak lehet befolyásolni az oktatási eredményt, egy második esélyt nyújtó rendszernek ezeket be kell építenie magába. A könyvben bemutatott modell legfontosabb jellemzője éppen az oktatás időre irányuló átstrukturálása a gyakori visszajelzés és megerősítés érdekében, illetve a némileg átalakított játékszabályok. Ebben a modellben (short term unit school – STUS) a strukturáló időegység nem hat vagy tizenkét hónap, hanem jóval rövidebb, körülbelül hat hét. A tanulót minden egység után értékelik, ilyenformán az esetleges hibák kijavítására minél hamarabb sor kerül. A tanulóknak minden unit után tanácsot adnak a következőkre vonatkozóan. A tanulói választásokban és a tanári munkában a modellen belül nagyon kevés megkötést alkalmaznak; nagy szabadságfok jellemzi mindkét oldal munkáját.

A szervezeti megközelítés az intézményi kultúrát, a rejtett tanterv hatását és a második esély rendszerének az első rendszerbe való integrálódását érinti – ez utóbbi részben a következő fejezethez, a nemzetközi példák bemutatásához kapcsolja. Minden szervezeti működésnek, kultúrának van formális és informális dimenziója. A formális alakítja a viselkedési normákat, az informális pedig az aktuális viselkedést. Az oktatásban a formális és a nem formális dimenzió között igen nagy lehet a különbség – ezek között a valóságos eredmények eléréséhez nagyon fontos a kapcsolat kialakítása. Az intézményt jellemző kulturális minta megváltozása lehet könnyebb és nehezebb, s bírhat jelentős és kevésbé jelentős hatással, nagyrészt attól függően, hogy a működés, a felépítés mely elemére irányul. Jellemzően minél közelebb van egy elem a szervezet működésének lényegéhez, az úgynevezett kulturális maghoz, annál nehezebben változik, s minél periférikusabb, annál könnyebb elérni a változást. Azonban egy ilyen elem megváltoztatásával az egész rendszerre kihatással lehetünk. A szervezeti kultúrában a maghoz legközelebb eső elem az időhöz való viszony, ettől távolabb az interakciós minták (tanítási módszerek, tanár-diák viszonyok), s legtávolabb a tanterv állnak. A szerző szerint ezért az oktatási intézmények működésében az egyik legfontosabb szervező elem az idő, az idő tagolása, s az ehhez való egységes viszony. Ez ugyanakkor a nehezen

változtatható elemek körébe tartozik, de a második esély programjainak szempontjából ennek átalakítása lenne az egyik legfontosabb.

Az oktatási rendszeren belüli helyét tekintve a második esély rendszere három féle módon illeszkedhet az oktatási rendszer egészébe: az első rendszeren belül, attól nem elkülönítetten (például adott iskolán belül ismételtetéssel), vagy lazán kapcsolva az első rendszer struktúrájához, még mindig azon belül (például délutáni korrekciós foglalkozás), esetleg egészen elkülönült rendszerekben (például egy üzem szervez a saját munkásainak érettségi felkészítő tanfolyamot). Ezek azonban egyetlen rendszeren belül is megtalálhatók. A konkrét példákat a nemzetközi tapasztalatok szolgáltatják, ezek közül Németországot, Angliát, Hollandiát, s az Egyesült Államokat és rendszerüket tárgyalja a könyv. Németországban a második esély rendszere a középfokú intézményhálózatba integrálódott, de attól némileg elkülönülten (azt gimnáziumok stb.), s a felnőttoktatás szférája foglalkozik ezzel. Angliában az úgynevezett Further Education szektoron belül működik valamiféle *second chance* oktatás. 1998 óta kliensorientált filozófia alapján működik az oktatási rendszer, melyek kulcsszavai: marketing, verseny, minőség-biztosítás és piackutatás, az *esélyegyenlőség* (equity) a konzervatív politikai klímában nem divatos fogalom. Utóbbi megvalósítása a helyi kontextusba helyeződik, a helyi oktatásügyi hatóságok a felelősek a stratégiai tervezésért és a Further Education szektorért, s ennek kapcsán az esélyegyenlőség megvalósulásáért. Sajátos módon a konzervatív politika idején a második esélyt nyújtó intézmények rugalmasabbakká váltak, s a piaci mechanizmusok illeszthetőnek bizonyultak a kívánalmakhoz: a kurzusokat lehetőség szerint a magánszektor szolgáltatja.

A programok értékelésének jelentősége a második esélyt nyújtó rendszeren belül elsősorban abban van, hogy visszajelzést ad adott programok működéséről, s ennek révén megkíméli az oktatáspolitikát és a résztvevőket a hosszú távon meg nem térülő energia- és költségeruházásoktól. A programértékelés műfaja többféle lehet. Több értékelési modell létezik: például amely adott program saját céljainak elérését, illetve amely adott program valamely kritériumoknak való megfelelést vizsgálja (például akkreditációs eljárások), illetve amely a programok megvalósulását működését során a döntéshozó sajátos szempontjai szerint vizsgálja. Az esélyegyenlő-

ség növelését célzó programok nemcsak önmagukban lehetnek többfélék, de az értékelést is több – jellemzően három – szinten végzik: az *egyén*, a *program* és a *policy-making* szintjén. Ma, amikor az esélyegyenlőség biztosításának hangsúlyozott központi oktatáspolitikai célját számos országban felváltotta a *minőség* biztosításának és az elszámoltathatóság biztosításának igénye, a program értékelésekben találkozunk egymást kizárni látszó két követelmény: az esélyegyenlőség nagyobb mértékű megvalósítása és a minőség biztosítása az *ezt* szolgáló programok hatékonyságának biztosítása révén. Sőt, ezen a ponton, a programok kapcsán felvethető a költséghatékonyság kérdése is: a kötet szerkesztőjének véleménye szerint a *költséghatékonysági elemzés* (cost-benefit analysis) azt mutatja, hogy a programok általában igazolják a társadalmi befektetéseket, a látszólag kilátástalan küzdelem hosszabb távon megéri, s ugyancsak hosszabb távon az első és a második rendszer közötti határok is egyre inkább átjárhatóvá tehetők.

(Inbar, Dan E. szerk.: *Second Chance in Education. An Interdisciplinary and International Perspective. The Falmer Press, 1990.*)

Imre Anna

AZ IDEÁLIS ISKOLA

Évtizedek óta foglalkoztatja a hazai közvéleményt az iskolák nagyságának kérdése, ezen belül is a kisiskolák helyzete. Egyes vonatkozásai érintik mind a szakmát, mind az irányítást, mind a lakosságot. Az érvek – a mindenkori politika adta lehetőségeken belül – évtizedek óta összecsapnak. A viták kimenetele, vagyis a kisiskolák támogatottsága, lehetőségei, ennek következtében számuk alakulása, s így az iskolahálózat térbeni elhelyezkedése a mindenkori politikai helyzet függvényében alakult. A hatvanas-hetvenes évek központilag erőltetett, s részben támogatott körzetesítési erőfeszítései a kisiskolák drasztikus csökkenését eredményezték, majd némi stagnálás után a kilencvenes évek elején egy ezzel ellentétes folyamat indult el.

Mindkét folyamatot folyamatos viták kísérték. Ennek során konfrontálódtak a politikai, az oktatás tartalmát, hatékonyságát érintő, az iskolák finanszírozására és szükségességük társadalmi hatásaira vonatkozó érvek. Fölösleges ezeket

változtatható elemek körébe tartozik, de a második esély programjainak szempontjából ennek átalakítása lenne az egyik legfontosabb.

Az oktatási rendszeren belüli helyét tekintve a második esély rendszere három féle módon illeszkedhet az oktatási rendszer egészébe: az első rendszeren belül, attól nem elkülönítetten (például adott iskolán belül ismételtetéssel), vagy lazán kapcsolva az első rendszer struktúrájához, még mindig azon belül (például délutáni korrekciós foglalkozás), esetleg egészen elkülönült rendszerekben (például egy üzem szervez a saját munkásainak érettségi felkészítő tanfolyamot). Ezek azonban egyetlen rendszeren belül is megtalálhatók. A konkrét példákat a nemzetközi tapasztalatok szolgáltatják, ezek közül Németországot, Angliát, Hollandiát, s az Egyesült Államokat és rendszerüket tárgyalja a könyv. Németországban a második esély rendszere a középfokú intézményhálózatba integrálódott, de attól némileg elkülönülten (azt gimnáziumok stb.), s a felnőttoktatás szférája foglalkozik ezzel. Angliában az úgynevezett Further Education szektoron belül működik valamiféle *second chance* oktatás. 1998 óta kliensorientált filozófia alapján működik az oktatási rendszer, melyek kulcsszavai: marketing, verseny, minőség-biztosítás és piackutatás, az *esélyegyenlőség* (equity) a konzervatív politikai klímában nem divatos fogalom. Utóbbi megvalósítása a helyi kontextusba helyeződik, a helyi oktatásügyi hatóságok a felelősek a stratégiai tervezésért és a Further Education szektorért, s ennek kapcsán az esélyegyenlőség megvalósulásáért. Sajátos módon a konzervatív politika idején a második esélyt nyújtó intézmények rugalmasabbakká váltak, s a piaci mechanizmusok illeszthetőnek bizonyultak a kívánalmakhoz: a kurzusokat lehetőség szerint a magánszektor szolgáltatja.

A programok értékelésének jelentősége a második esélyt nyújtó rendszeren belül elsősorban abban van, hogy visszajelzést ad adott programok működéséről, s ennek révén megkíméli az oktatáspolitikát és a résztvevőket a hosszú távon meg nem térülő energia- és költségeruházásoktól. A programértékelés műfaja többféle lehet. Több értékelési modell létezik: például amely adott program saját céljainak elérését, illetve amely adott program valamely kritériumoknak való megfelelést vizsgálja (például akkreditációs eljárások), illetve amely a programok megvalósulását működését során a döntéshozó sajátos szempontjai szerint vizsgálja. Az esélyegyenlő-

ség növelését célzó programok nemcsak önmagukban lehetnek többfélék, de az értékelést is több – jellemzően három – szinten végzik: az *egyén*, a *program* és a *policy-making* szintjén. Ma, amikor az esélyegyenlőség biztosításának hangsúlyozott központi oktatáspolitikai célját számos országban felváltotta a *minőség* biztosításának és az elszámoltathatóság biztosításának igénye, a program értékelésekben találkozunk egymást kizárni látszó két követelmény: az esélyegyenlőség nagyobb mértékű megvalósítása és a minőség biztosítása az *ezt* szolgáló programok hatékonyságának biztosítása révén. Sőt, ezen a ponton, a programok kapcsán felvethető a költséghatékonyság kérdése is: a kötet szerkesztőjének véleménye szerint a *költséghatékonysági elemzés* (cost-benefit analysis) azt mutatja, hogy a programok általában igazolják a társadalmi befektetéseket, a látszólag kilátástalan küzdelem hosszabb távon megéri, s ugyancsak hosszabb távon az első és a második rendszer közötti határok is egyre inkább átjárhatóvá tehetők.

(Inbar, Dan E. szerk.: *Second Chance in Education. An Interdisciplinary and International Perspective. The Falmer Press, 1990.*)

Imre Anna

AZ IDEÁLIS ISKOLA

Évtizedek óta foglalkoztatja a hazai közvéleményt az iskolák nagyságának kérdése, ezen belül is a kisiskolák helyzete. Egyes vonatkozásai érintik mind a szakmát, mind az irányítást, mind a lakosságot. Az érvek – a mindenkori politika adta lehetőségeken belül – évtizedek óta összecsapnak. A viták kimenetele, vagyis a kisiskolák támogatottsága, lehetőségei, ennek következtében számuk alakulása, s így az iskolahálózat térbeni elhelyezkedése a mindenkori politikai helyzet függvényében alakult. A hatvanas-hetvenes évek központilag erőltetett, s részben támogatott körzetesítési erőfeszítései a kisiskolák drasztikus csökkenését eredményezték, majd némi stagnálás után a kilencvenes évek elején egy ezzel ellentétes folyamat indult el.

Mindkét folyamatot folyamatos viták kísérték. Ennek során konfrontálódtak a politikai, az oktatás tartalmát, hatékonyságát érintő, az iskolák finanszírozására és szükségességük társadalmi hatásaira vonatkozó érvek. Főlősleges ezeket

részletesen ismertetünk, többségük még a laikus olvasó előtt is ismert. Talán csak arra érdemes utalnunk, hogy a viták során általában nem azonos típusú (tisztán szakmai, politikai, finanszírozási, vagy társadalmi jellegű) érvek csaptak össze, hanem az érdekelt felek mindig azokat az érveket helyezték előtérbe, amelyek elképzeléseiket, érdekeiket a leginkább szolgálták. Hogy egy példával is szemléltessük az elmondottakat: a korábbi évtizedek körzetesítési akciói idején az azt szorgalmazók elsősorban szakmai érvekre hivatkoztak (például a szakrendszeri oktatás bevezetésének szükségszerűsége), az ellenzők pedig az iskoláknak a kisteleplések társadalmára gyakorolt hatását helyezték előtérbe. Ez a fajta vita utólag egyrészt a „süketek párbeszédéként” értékelhető (s ennek következtében mindig az erősebb fél dönthette el a kérdést), másrészt az húzódozott meg a háttérben, hogy az egyes területeken belül – megfelelő kutatások hiányában – sem voltak egyértelműen tisztázhatók a kérdések. Mind a mai napig nem tudjuk, hogy például egy osztatlan kisiskola milyen valós előnyökkel rendelkezik, melyek a nyilvánvaló hátrányai, s milyen megoldási alternatívák lehetségesek. De ugyanígy nem tudjuk pontosan, hogy mibe kerül egy kisiskola fenntartása, s mibe egy körzeti iskoláé – számba véve minden utazással, napközivel kapcsolatos költséget is. Az sem tisztázott, hogy az iskola milyen funkciót tölt be a helyi társadalomban, s milyen következményekkel jár a megszüntetése. Igaz ugyan, hogy sokat lehetett erről egy időben hallani, de az iskolák megszüntetése csak egyik eleme volt a helyi társadalmak, illetve a kisteleplések elsorvasztásának, így nem tudjuk, hogy másféle közegben, másféle feltételek mellett hogyan érvényesülnek ezek a hatások. A kérdések olyannyira nem tisztázottak, hogy tulajdonképpen még azt sem tudjuk egyértelműen meghatározni, hogy mekkora iskolát kell (szabad, célszerű) kisiskolának neveznünk.

Mindeközben nem igazán sokat tudunk arról, hogy Európa más részein folynak-e a kérdéssel kapcsolatban viták, s vajon a földrészt igencsak különböző földrajzi, társadalmi és gazdasági helyzetében lévő országai hogyan viszonyulnak a kisiskolák létehez, működéséhez.

Ezért érdemes kézbe vennünk a *Kisiskolák Európában* (Kleine Grundschulen in Europa) című, Németországban szerkesztett tanulmánygyűjteményt, amelyben tizenegy európai ország

szerzői taglalják hazájuk ezzel kapcsolatos helyzetét, ismertetik a szakmai álláspontokat és az oktatásirányítás szerepét a folyamatok kezelésében. Különös jelentőséget ad a kötetnek az a tény, hogy a tizenegy országból nyolc az Európai Unió tagja, s további kettő pedig szintén a fejlett Európához tartozik, így a bemutatott országok megközelítési módjai számunkra is némi iránymutatást jelenthetnek.

A szerkesztők előzetes célja az volt, hogy egységes szempontok szerint írassák meg az egyes országtanulmányokat, hogy a tanulságok viszonylag könnyen levonhatók legyenek. Az egységes szempontrendszer érvényesítése – a szerkesztők által is bevallottan – csak részben sikerült. Egyrészt azért, mert az egyes országok iskolarendszerében, annak hagyományaiban olyan jelentősek az eltérések, hogy egy ilyen értékelés csak nagy áldozatok árán lenne szigorúan érvényesíthető. Másrészt azért, mert az egyes szerzők érdeklődése, tapasztalatai, szakmai rutinja nem egységes. A szerkesztők ennek ellenére vállalták a tanulmánygyűjtemény közreadását, amely összefogott, a választott tárgyat sokoldalúan, részletesen, s többnyire tárgyyszerűen bemutató írásokat tartalmaz.

A tanulmányok sokszínűsége azt jelenti, hogy egyesek a statisztikai folyamatokra helyezik a hangsúlyt, mások a politikai hátteret írják le részletesebben, ismét mások az iskolák belső életével foglalkoznak inkább, s még sorolhatnánk a megközelítési módokat. Mindezek következtében nehéz egzaktt módon összehasonlítani az egyes országok kisiskoláinak helyzetét, illetve az e területen az elmúlt évtizedekben bekövetkezett változásokat. A közölt adatokat nem lehet egymás mellé tenni, hiszen azok nem azonos évekre, időszakokra vonatkoznak, s még az adatok tartalma sem ugyanaz. Hiába a címben szereplő „Grundschule” (elemi iskola, általános iskola, „alapiskola”) elnevezés is, ez országonként szükségszerűen mást és mást jelent. Az egyes országok iskolarendszere olyannyira különböző, hogy a tanulmányok nem tehetnek mást, mint hogy a helyi iskolarendszer legelső elemét írják le. Rendkívül eltérők a tanítás osztotságára vonatkozó követelmények is. Néhány országban ez szinte alapkövetelmény (például Németország, Anglia, Olaszország), máshol mind a mai napig teljesen elfogadott az összevont csoportokban való oktatás. Hollandiában még azokban az iskolákban is előfordul, amelyekben a tanulólétszám lehetővé tenné a telje-

sen osztott tanítást. Az osztott oktatás nem feltétlenül jelent hasonló iskolaszervezetet: vannak olyan országok, amelyekben ez nagyobb iskolák kialakításával párosul, másutt a tanulócsoportok létszáma lett alacsony, de olyan megoldással is találkozunk, amelyben a szomszédos települések iskolái felosztották egymás között az egyes korosztályokat.

Mindezeknek megfelelően a kisiskolák értelmezése sem egységes. Van ahol csak létszámhatárt lehet meghúzni, máshol az osztottság, vagy az oktatott évfolyamok száma alapján lehet ezeket elhatárolni. Az országok egy részében szemmel láthatóan a kutatók értelmezték a kérdést, vagyis döntöttek a vizsgált intézmények lehatárolásáról, más országokban viszont bizonyos jogszabályok, illetve gyakorlati megoldások lehetővé tették az „önkényes” definíció elkerülését. Franciaországban például nemcsak a statisztika közli a kisiskolák adatait, hanem az oktatás-irányítás külön elnevezéssel is illette ezeket az intézményeket, de Angliában is egyértelmű a fogalom (legfeljebb 125 tanuló).

Hazai nézőpontból tekintve talán az egyik legizgalmasabb kérdés, hogy más országokban hogyan alakul a kisiskolák száma. Vajon a körzeti iskolák kialakításának korábbi rendszere, vagy a kilencvenes évek ezzel ellentétes törekvései igazodnak-e az általános folyamatokhoz? Amennyire a statisztikai adatok lehetővé teszik ennek bemutatását, úgy inkább az előző folyamat látszik általánosnak: minden országban fokozatosan csökken az arányuk. De mindez csak a folyamatok *általános irányát* jelzi, s nehezen lehetne ezzel igazolni a korábbi magyarországi körzetesítéseket, vagy akár az önkormányzatok jelenlegi pénzügyi helyzetének ilyen irányú következményeit. Az egyes országokban ugyanis más és más tekinthető kiindulópontnak, s részben ennek megfelelően mások és mások a kitűzött célok is. Ha egyáltalán beszélhetünk kitűzött célokról. A folyamatot ugyanis nem minden országban igyekeznek befolyásolni hatósági, szakmai, vagy akár pénzügyi előírások. Az iskolák – s ennek megfelelően a kisiskolák – mennyiségi csökkenésének talán legfőbb kiváltó oka ugyanis a második világháború utáni évtizedek gazdasági fejlődése, illetőleg ennek hatása a földrajzi mobilitásra. Ez eredményezte a kisebb települések elnéptelenedését, a városok megerősödését, s ennek megfelelően az iskolaszervezet átalakulását is.

A legkisebb iskolák megszüntetése, illetve számuk radikálisabb csökkenése elsősorban azokra a sűrűn lakott országokra volt jellemző, amelyekben a több települést ellátó iskolák működtetése viszonylag kevés gonddal volt megvalósítható. Legjellegzetesebb példája ennek talán Németország, de a tanulmányban közölt adatok nehezen vehetőek össze más országokéval, mert nem az iskolák létszámára, hanem az osztatlan iskolákra vonatkoznak. Hasonló, de nem annyira markáns folyamatok zajlottak le Angliában, s a legkisebb – egy tanulócsoporttal rendelkező – iskolák esetében Franciaországban is. Kivéteklént ugyanakkor megemlíthető Hollandia, amely földrajzi adottságai ellenére teljesen szétaprózott iskolahálózattal rendelkezik, amely az utóbbi évek erőteljes állami beavatkozása ellenére is jórészt tovább működik. Azokban az országokban azonban, ahol a vidéki lakosság szét-szórta él, jobbra megmaradt a hagyományos, kisiskolákra épülő hálózat, még ha a spontán folyamatok eredményeként lassanként átalakul is. Finnországot, Norvégiát vagy Görögországot sorolhatjuk ide, amelyekben a településhálózat semmiképpen sem teszi lehetővé sem az osztott, sem a nagyobb tanulólétszámra épülő iskolák általánossá válását.

A kisiskolák *működésének* bemutatása arra hívja fel a figyelmünket, hogy a különböző iskolahálózattal rendelkező országok gondjai mennyire eltérők. Az osztatlan iskolákkal nagy számmal rendelkező országokban elsősorban szakmai kérdések merülnek fel, amelyek arra vonatkoznak, hogy milyen módon lehet az iskola eredményes. Hogyan szervezzék meg a tanítást, milyen legyen az iskolák tanterve, milyen módszereket alkalmazzanak a tanárok. Ezek a kérdések nemcsak szakmai vitákat indukálnak, de egyes esetekben állami előírásokat vagy támogatást eredményeznek. Görögországban például, ahol jelentős számú 1-6. osztályos kisiskola működik, teljesen összevont formában olyan tanítási módszert vezettek be, amely megkönnyíti az oktatást ezekben az intézményekben, sőt, ki is használja az összevonas előnyeit. Ennek megfelelően két-két évfolyamot kapcsoltak össze közös „tanulócsoportba” (a hat évfolyamos osztályon belül), amelyek közös program szerint tanulnak. Ezzel nemcsak a tanár munkája válik egyszerűbbé, hanem a különböző képességű tanulók is jobban megtalálják a nekik szóló feladatot.

Az osztott tanítási rend szerint működtetett kisiskolákban, illetve azokban az országokban, amelyekre ez jellemző (például Angliában, Olaszországban) a fenntartás finansziális vonatkozásai kerülnek előtérbe, hiszen az osztott oktatás biztosítása a kisebb intézményekben sok pénzt emészt fel. Ezekben az országokban emiatt merül fel elsősorban a legkisebb iskolák megszüntetésének igénye.

A kisiskolák fennmaradására vonatkozó minisztériumi, vagy más hatósági elképzelések sok tekintetben különböznek. Azokban a már említett országokban, amelyekben a településhálózat mindenképpen igényli a működésüket, nem avatkoznak be a természetes folyamatokba. Ahol azonban viszonylag kis áldozatok árán létre lehet hozni nagyobb intézményeket, ott – finomabb-örvább eszközökkel – igyekeznek ezt elérni. A legdrasztikusabbnak a holland megoldás látszik: olyan minimális tanulólétszámot határoz meg egy-egy iskolára, amelynek betartása néhány év alatt az iskolák számának 25 %-os csökkenését kell eredményeznie. Mielőtt a kisiskolák hazai ellenségei úgy éreznék, hogy a holland minta érvként szolgálhat álláspontjuk képviseletében, közöljük a konkrét létszámhatárokat. E szerint egy-egy iskolának legalább ötven tanulóval kell rendelkeznie, s bevezették az „utolsó iskola védelmének” fogalmát is. E szerint, ha a településen nincs több iskola, akkor a minimális létszám 23 tanuló. Tegyük hozzá mindehhez, hogy az iskolák nyolc évfolyam oktatását látják el.

Angliában egyrészt a kihasználatlan kapacitások felszámolása a cél, s ez veszélyezteti a kisebb iskolákat, másrészt az ötven tanulónál kisebb intézmények számíthatnak megszüntetésükre. Franciaországban harminc tanuló a minimális létszám. Ezek az intézkedések egyrészt azt jelentik, hogy az említett országokban egyelőre nem cél a hazai mércével mérve kicsi iskolák teljes felszámolása, s a kisebb iskolákkal kapcsolatos szakmai, pénzügyi gondok továbbra is fennmaradnak. Az intézkedések mindemellett azt sejtetik, hogy – bár a lakosság, s az érintett vezetők vezetői sok esetben minden követ megmozgatnak iskolájuk megtartásáért –, egy-egy település iskolájának megszüntetése korántsem okozna akkora csapást az érintett településen, mint amilyet okozott ez annak idején Magyarországon. Az ottani lakosság elsősorban a gyerekek helybeni tanulásához ragaszkodik (hogy ne kelljen utazniuk), másrészt az iskola

által betöltött kulturális funkciót szeretné biztosítani. A tanulmányok egyikében sem merült fel, hogy az iskola megszüntetése a *település létét* veszélyeztetné.

Olyan országgal is találkozunk (Finnország), amelyben a hatóságok egyáltalán nem foglalkoznak állást az iskola nagyságának kérdésében, viszont – takarékosági okokból – maguk az önkormányzatok számolják fel intézményeiket.

Természetesen mindez összefügg azzal is, hogy mennyire centralizált az oktatástügy. Bár a tanulmányok egy része nem foglalkozik a fenntartás kérdéseivel, de úgy tűnik, hogy a felszámolási törekvések mindig a fenntartótól indulnak ki. Ez a tapasztalat igazolni látszik azokat a nézeteket, amelyek szerint a kisiskolák fenntartása költségesebb, mint a nagyobbaké, az átjárással kapcsolatos költségekkel együttvéve. Részletes számítások hiányában az azonban még hozzátétőlegesen sem mondható meg, hogy egy-egy ország oktatási viszonyai mellett milyen létszámhatár, távolság mellett lehet igaz ez az összefüggés.

A tanulmányok alapján nem könnyű annak eldöntése, *szakmailag mit érnek* a kisiskolák. Ez alatt az osztatlan, illetve kevés tanítóval működő iskolákat értjük, hiszen csak ezek a kisiskolák térnek el szakmai vonatkozásban a nagyobbaktól. Különböző felmérések különböző eredményekre hivatkoznak a szerzők. Ezek értékeléséhez többet kellene tudnunk a felmérések háttéréről, a nemzeti oktatási rendszerekről, s a lakosság településtípusok szerinti összetételéről. Utóbbi kulcskérdése lehet minden ilyen felmérésnek, hiszen bármilyen eredményességi vizsgálat csak akkor hasonlítható össze – például az iskola nagysága vagy osztozottsága szerint –, ha megközelítőleg hasonló társadalmi közegre vonatkozik, vagy ennek megfelelően korrigálják a mintát.

A felmérések többsége arra utal, hogy a kisiskolák legalábbis kompenzálni tudják hátrányait, s nemcsak pedagógia előnyökkel rendelkeznek, de több felmérés szerint a tanulók szaktárgyi tudásban sem maradnak le a nagyobb iskolába járó tanulóktól, sőt, adott esetben meg is előzik őket. Mindemellett találkozunk időnként olyan utalásokkal is, amelyek szerint ez a kérdés nem teljesen egyértelmű.

Az iskolák közötti együttműködés, amely ma Magyarországon is élő téma, több országban is felmerült. Ezeket az együttműködések azonosan inkább iskolai szinten szorgalmazza az ille-

tékes oktatási hatóság vagy más szakmai szervezet, s célja nem is a fenntartás költségeinek csökkentése, hanem a szakmai színvonal javítása (például a tanárok közös foglalkoztatása révén). Görögországban is a szakmai tapasztalatcsere kerül előtérbe, részben úgynevezett „utazó tanárok” foglalkoztatásával. A magyarországhoz hasonló, önkormányzati szintű együttműködés először Olaszországban vetődött fel.

A tizenegy tanulmány közül egy érkezett a kelet-európai térségből. A szerzők (*Furray Katalin, Kozma Tamás*) a tőlük megszokott igényességgel foglalták össze a hazai eseményeket, tapasztalatokat. Hogy eddig nem hivatkoztunk írásokra, csak annak tudható be, hogy a magyarországi olvasót itt elsősorban a külföldi tapasztalatokkal igyekeztünk megismertetni. Ezek összefoglalására kifejezetten alkalmas ez a tanulmánykötet, amely ugyan nem megfelelő arra, hogy közvetlen következtetéseket vonjunk le egy ideálisnak tekinthető hazai iskolahálózatra vonatkozóan, de jól szemlélteti, hogy a kis(ebb) iskolák is működőképesek. Azt minden társadalomnak magának kell eldöntenie, hogy milyen nagyságú, milyen felépítésű iskolát támogat, de az is világos, hogy egy iskolahálózat nem állhat csupa átlagos iskolából, s a kisebbeket, adott esetben drágábbakat valamilyen módon támogatni kell. Támogatni, mert fenntartásuk mellett

szólnak olyan érvek, amelyek miatt ez megéri. Az is leszűrhető a tanulmányokból, hogy a támogatás nem szorítkozhat kizárólag többlet anyagi eszközök biztosítására. Szakmai segítségre legalább annyira szükség van, mert csak ebben az esetben képesek a kis(ebb) iskolák is ugyanolyan szakmai munkát végezni, mint a nagyo(bba)k.

A tanulmánykötet segítséget jelenthet egy olyan jövőbeni kutatáshoz is, amely a hazai általános iskolák hatékony működésének feltételeit, s mindennek a költségeit szeretné differenciáltan számba venni. Olyan kutatásra gondoljunk, amely egy sokszínű, a különböző településtípusokon élő lakosság igényeinek megfelelő iskolarendszerrel számol, amely lehetővé teszi nemcsak annak megállapítását, hogy mibe kerül egy átlagos iskola, hanem azt is, milyen ráfordítást igényelnek az ennél kisebbek, az összevont osztályokkal rendelkezők, a bejáró tanulókat is oktatók stb., feltéve, hogy az oktatás minősége közel azonos.

(*Fickermann, Detlef – Weishaupt, Horst – Zedler, Peter szerk.: Kleine Grundschulen in Europa. Berichte aus elf europäischen Ländern. Deutscher Studien Verlag, 1998.*)

Györgyi Zoltán

SUMMARIUM

CAREER PLANNING

The new edition of *Educatio* "Career Planning" came out under very lucky circumstances, as at the same time more empirical sociological researches gave information on choice of career at secondary schools. This increased interest of researchers is not accidental. After 1990 the economical and social changes have altered not only the chances of the parents on the labour market, but also provided for them important consequences for reevaluation of learning and knowledge which has changed their ambitions concerning schooling their children. In practice it meant that among middle-class parents it became a more and more general aim to provide higher education studies for their children, and those belonging to lower classes as well prefer to send their children into secondary schools. In the meantime many changes happened in the Hungarian educational system, among others the range of schools has increased, the structure of schools has been transformed, the curriculum has been modernised, the selection policy of schools has changed, and the number of students entering higher education has doubled. The process of transformation was not free of contradictions, while each government promised equal chances, inequalities concerning schooling have become more perceptible, which provided enough material for researchers.

The seven studies in the present edition of *Educatio* sum up the results of five sociological researches. One of them was carried out by the Institute of Public Education in 1997 asking children leaving primary schools and their parents. Supported by the result of this research Judit Lannert analyses the determination of the aspirations in the choice of profession, Anna Imre discusses the role of regional factors and György Mártonfi explores the connections between the labour market and choice of career. The other research which was lead by Mihály Andor in the same year asked the parents of the children entering the first year of secondary education. Using the data of this research Mihály Andor writes about the chances of mobility and Ilona Liskó analyses the choice of profession in connection with educational policy. The study of Ferenc Gebauer is based on a representative survey of last year, in which he analyses not only the answers of children and parents but also of the teachers. Based on the same research Mihály Csáki explores the complicated process of selection of profession by the interviews made with parents. The last study by Maria Nagy is supported by the results of a representative research among teachers. The author analyses the choice of career of teachers with special attention to the elements defining the prestige and attraction of the profession.

The column "Reality" completes the picture with interviews made with parents, which illustrate the actual problems of families belonging to different social groups concerning the selection of school and profession. The studies in the column "Research Papers" are written mainly by PhD students of different doctoral programmes. Most of them deal with topic from the aspect of motivation, aspiration and chances of students leaving higher education. The researches which served as a basis for the studies of the present issue were carried out independently from each other and with different research methods. Most of them were made by asking more tenthsousands of persons involved in selection of career: parents, children, teachers. We believe that showing all these results together makes the presentation of the situation in the 90-ies concerning the choice of profession authentic and convincing, and also gives the opportunity to introduce this problem from various aspects adjusted to the interest of the researchers.

(Text of Ilona Liskó – translated by Csilla Degovics)

BERUFSWAHL

Die jetzige thematische Ausgabe unserer Zeitschrift *Educatio* (Berufswahl) entstand zu einem außerordentlich günstigen Zeitpunkt, als nämlich gleichzeitig mehrere soziologischen Studien über die Lage der Berufswahl nach dem Mittelschulbereich berichteten. Das Interesse der Forscher ist keineswegs zufällig. Die wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Umwälzungen in den Jahren nach 1990 veränderten nicht nur die Berufs- und Karrieremöglichkeiten der Eltern, sondern sie bewirkten auch eine Umwertung von Wissens- und Lernvorstellungen und somit auch eine Veränderung der Ambitionen vieler Eltern, wie sie ihre Kinder einschulen sollten. Praktisch bedeutete dies, daß unter Eltern, die zur Mittelschicht gehören, der Wunsch nach Hochschulbildung immer größer wurde, und daß auch Familien von unteren gesellschaftlichen Schichten ihre Kinder lieber in Mittelschulen schicken, als sie als chancenlose Arbeitslose ansehen zu müssen.

Zur gleichen Zeit wurden wir Zeugen vieler Veränderungen auch im ungarischen Bildungssystem: unter anderem vergrößerte sich das Schulangebot, die Struktur der Schulen änderte sich, der Lernstoff wurde modernisiert, es änderte sich die Selektionspolitik der Mittelschulen, die Zahl der Hochschulstudenten verdoppelte sich. Der Umänderungsprozeß war nicht ohne Widersprüche: zur gleichen Zeit, als die Regierungen eine Chancengleichheit verkündeten, wurden tatsächliche Ungleichheiten auch im Schulbereich immer deutlicher spürbar. Ein Überfluß an Forschungsmöglichkeiten für Soziologen!

Die jetzige Nummer von *Educatio* enthält sieben größere Abhandlungen, die eigentlich die Ergebnisse fünf soziologischer Untersuchungen zusammenfassen. Die erste Forschungsarbeit fand 1997 am Nationalen Institut für Allgemeine Bildung statt. Vor der Berufswahl stehende Grundschüler und ihre Eltern wurden dabei befragt. Anhand dieser Daten analysierte Judit Lannert Aspirationen, die die Berufswahl bestimmen. Anna Imre untersuchte die Rolle von Siedlungs- und regionalen Faktoren, während György Mártonfi sich dem Aufzeigen von Zusammenhängen zwischen Berufswahl und Arbeitsmarkt widmete. In einer anderen Untersuchung unter der Führung von Mihály Andor wurden Eltern von Kindern befragt, die die erste Mittelschulklasse begonnen hatten. Nach Auswertung der Daten dieser Forschung verfertigte Mihály Andor eine Analyse der Mobilitätschancen, Ilona Liskó ihrerseits interpretierte Zusammenhänge zwischen Berufswahl und Bildungspolitik. Auch der Aufsatz von Ferenc Gebauer stützt sich auf eine im Jahre 1997 durchgeführte nationale Erhebung, und analysiert nebst Antworten von Eltern und Kindern auch Meinungen von LehrerInnen. Ebenfalls in diese Untersuchungsreihe kann man die Arbeit von Mihály Csákó einordnen, der sich durch eine Analyse von Tiefinterviews mit Eltern dem komplexen Prozeß der Berufswahl nähert. Die letzte Arbeit stammt von Mária Nagy, die die Daten einer national-repräsentativen Lehreruntersuchung nahm, um der Frage der Berufswahl von Lehrern nachzugehen, bzw. um zu analysieren, welche Faktoren die Anziehungskraft und das Ansehen des Lehrerberufs bestimmen.

Im Teil "Wirklichkeit" von *Educatio* wird das durch die Forschungsarbeiten entstandene Bild durch Interviews mit Eltern ergänzt. Die aufgezeichneten Gespräche illustrieren sehr gut, vor was für Dilemma die zu verschiedenen Gesellschaftsschichten gehörenden Eltern stehen, wenn ihre Kinder das Einschulungsalter erreichen, bzw. vor der Berufswahl stehen.

Die von uns veröffentlichten Aufsätze stützen sich auf empirische Forschungen, die an verschiedenen Institutionen, unter Anwendung verschiedener Methoden unternommen wurden. Die Mehrzahl von ihnen entstand durch Befragung mehrerer tausend Personen, die direkt von der Berufswahl betroffen werden (Eltern, Kinder, Lehrer). Wir sind der Meinung, daß das Nebeneinanderstellen dieser Forschungsergebnisse nicht nur ein geeignetes Mittel dazu ist, die Lage der Berufswahl in Ungarn der 90er Jahre glaubwürdig darzustellen, aber daß es auch die Möglichkeit schafft, dem Leser dieses komplexes Problem, das sich mit der gesellschaftlichen Umgebung Hand in Hand verändert, aus unterschiedlichem, den jeweiligen Interessen der einzelnen Forscher entsprechendem Gesichtspunkt zeigen zu können.

(Text von Ilona Liskó – übersetzt von Gábor Tomasz)