

FELVÉTELI

GONDOLATOK A FELSŐFOKÚ FELVÉTELI KRITÉRIUMAIRÓL

A FELSŐOKTATÁSBA KERÜLÉST MA MAGYARORSZÁGON szinte kizárólag két elem szabályozza: a középiskolából hozott tantárgyi eredmények és a hagyományos felvételi vizsgák, amelyek szintén a tantárgyi ismeretek mérésére irányulnak. A közoktatási kormányzat szükségesnek ítéli annak megvizsgálását, hogy milyen – ezektől független, tehát ezeket kiegészítő – kiválasztási mechanizmusok lehetségesek a magyar és nemzetközi tapasztalatok ill. törekvések alapján.

A felsőoktatásba kerülésben potenciálisan szerepet kapó eszközöket, vizsgákat, méréseket, mechanizmusokat tehát három részre osztva elemezzük, rendszerezzük:

1) Hogyan történik most a felvételi szelekció? Itt röviden áttekintjük a hagyományos kritériumokat: a középiskolai eredmények beszámításának módját és a szakirányú (tantárgycentrikus) felvételiket.

2) Milyen célra lehetne még érdemes szelekciós kritériumokat keresni? Bármit gondolunk is konkrétan, ilyen cél csakis a felsőoktatásra aspirálók felvétel utáni életének valamely szakaszával (pl. diplomaszerezés előtti vagy utáni) vagy dimenziójával (pl. személyiségfejlődés, munkaerőpiaci biztonság, munkahelyi bevalás) lehet kapcsolatos.

3) Lehet-e eszközöket – vizsgákat, méréseket, mechanizmusokat – találni az ilyen célok megvalósulási fokának előrejelzésére? (Pl. arra, hogy a leendő diplomás hivatása gyakorlása során hogyan fogja megállni helyét? Vagy hogy csökkenjen az anyagi feltételek különbözőségére visszavezethető hátrányok jelentősége a felsőoktatásba kerülés folyamatában?)

Ennek során ismertetni, illetve elemezni célszerű:

- a pszichológiai, kommunikációs, vezetéstudományi, pályaalkalmassági stb. képességek mérésére irányuló törekvéseket;
- azokat a törekvéseket, melyek „értelmiségi” műveltségeket – társadalmi, politikai, kulturális stb. ismeretek megkövetelését – sürgetik;
- felvételi előkészítés szervezését hátrányos helyzetűeknek;
- a kiemelt célcsoportoknak nyújtandó pozitív megkülönböztetés lehetőségeit (etikai, szociális, illetve „körzeti” szempont);
- a középiskolai végzettség nélküli felsőoktatásba kerülés lehetőségeit.

Hogyan történik most a felsőfokú felvétel?

A felsőfokú felvételi szelekció fő oka Magyarországon egyrészt az elitista hagyomány, másrészt az, hogy a felsőfokú intézményrendszer sem infrastrukturálisan, sem módszereiben nincs felkészülve arra, hogy minden jelentkezőt felvegyen és oktasson. A szelekció fő szempontja az, hogy a jelentkező alkalmas legyen *a választott tanulmányokra*. Ahol a képzés valamely elegendően konkrét foglalkozási csoport utánpótlását hivatott biztosítani, ott hivatkozni szoktak a jövődöbéli pályára való alkalmasságra is, de ez a hivatkozás többnyire nem válik formalizált felvételi követelménnyé – kivéve alkalmanként az egészségügyi követelményeket.

Szelekciós pontok

Bár a köztudatban úgy él, hogy Magyarországon a felsőfokú oktatásba való belépésben a felvételi vizsga jelenti a szelekciós mechanizmust, valójában a szelekció hosszú szociológiai és szociálpszichológiai folyamat, amelynek több szakasza van. Figyelembe kell venni, hogy a felsőoktatásba igyekvő népesség maga is összetett: részben közvetlenül a középiskola befejezése után, részben bizonyos számú évvel később jelentkezik, illetve kerül be a felsőoktatásba. Mind a két csoport, ha különböző mértékben is, már erősen szelektált népesség, azaz a felsőfokú felvételi szelekció csak fenntartásokkal és bizonyos határok között különíthető el az iskolai szelekció korábbi szakaszaitól.

A felsőoktatásba való belépés szelekciós mechanizmusa maga is összetett, és nem egy, hanem *két kiemelkedő szelekciós pont* jellemzi. A mechanizmus elemei a következők:

- 1) a felsőoktatás *kétértékű* – főiskolákból és egyetemekből álló – rendszere;
- 2) a felvételi jelentkezés mint *önszelekció*;
- 3) a felvételi vizsga mint sajátos *versenyvizsga* letétele;
- 4) a „*ponthatár*”, ami a felvételi keretszámok rugalmas és előre pontosan nem látható változata.

A főiskolák és egyetemek strukturális kettőségének ugyan fontos szerepe van a társadalmi szelekcióban, itt azonban ettől eltekintünk, mivel csupán a felsőfokra való bekerülést vizsgáljuk.

A kiemelkedő, azaz a nyilvánosság számára jól látható pontok: a jelentkezési lapok – ezeket az önszelekciós folyamat manifesztumainak tekinthetjük; és a felvételi vizsgák (egyes intézményekben vizsgasorozat) –, ezek a szelekciós folyamat nyilvános csúcspontjai.

Leegyszerűsítés lenne úgy tekinteni, mintha a jelentkezők egyszerűen az érdeklődésüknek megfelelő intézmények közül válogatnának, mielőtt kitöltik a jelentkezési lapokat. Egyrészt nem pusztán az érdeklődésük alapján döntenek, másrészt nem pusztán a lehetséges intézményeket értékeli a maguk szempontjából, hanem saját

magukat is értékeli a lehetőségekhez képest. Ez az utóbbi mozzanat az, ami miatt a jelentkezési lap beadásáig önszelektációs szakaszról beszélhetünk.¹

Természetesen a felsőfokra való bekerülés önszelektációs dimenziója nem szűnik meg teljesen a jelentkezési lap beadásával sem. Erről tanúskodik az olyan esetek jó része, amelyekben a jelentkező egyes vizsgákon vagy részvizsgákon már nem jelenik meg. Mivel azonban az ilyen esetek mindenképpen egy kisebbségét jellemzik csak a felvételizőknek, fenntarthatjuk, hogy az önszelektációs folyamat összefoglaló jelzése mégiscsak a jelentkezés.

Az (ön)szelektációs pont jellemzői

Az önszelektáció manifeszt formáját szükségképpen az intézményes, elsősorban jogi keretek határozzák meg. Utaltam már rá, hogy magának a definíciónak is sarkköve, hogy a tanuláshoz való alkotmányos jog alapján minden befejezett középfokú végzettséggel rendelkező magyar állampolgárnak joga van felsőfokú tanulmányokra jelentkezni. Ezen belül minden korlátozás csak technikai (pl. egészségügyi) lehet. Azt sem korlátozza jogszabály, hogy egy jogosult egy időben hány felsőoktatási intézménybe jelentkezhet felvételre – ennek is csak gyakorlati-technikai korlátai vannak (pl. a felvételi vizsgák időbeli egybeesése). 1998-ban, amikor teljes körű adatfelvételt végeztünk a felsőfokon továbbtanulni kívánókról (*Csákó et al 1998*),² szélső esetként találtunk olyan személyt, aki 35 helyre adott be jelentkezési lapot (a legkevesebb helyre jelentkezők természetesen egyetlen intézménybe jelentkeztek).

Akármennyire is szélsőséges ez az eset, hiszen a legtöbb jelentkező (négyötöd részük) nem ad be háromnál több lapot, a többszörös jelentkezés *ténye* mindenképpen a személyes szempontok bonyolultságára utal. E bonyolultság meghatározó hátterét a szociológia a továbbtanulás személyes, pontosabban családi jelentésének sajátosságában látja. Saját perspektíváját, illetve tagjai perspektíváját minden család a maga társadalmi helyzetéhez viszonyulva fogalmazza meg, és a megfogalmazás formája és kidolgozottságának mértéke maga is e viszonyulás eredménye. *D. Reiss (1981)* – Montandont követve – „családi paradigmának” nevezi ezt a viszonyulási rendszert, amely azokat a család tagjai által osztott alapvető előfeltevéseket tartalmazza, amelyek a társadalmi környezet természetére és a családnak ebben a környezetben elfoglalt helyére vonatkoznak. Ebbe a paradigmába illeszkedik a továbbtanulási döntés,

1 Megjegyzendő, hogy az önszelektáció természetesen olyan esetekben is értelmezhető, amikor valaki leértécségek, de egyáltalán nem jelentkezik felsőfokú továbbtanulásra. Sőt, amellet is lehetne érvelni, hogy ez tekinthető alapesetnek, hiszen mivel minden érettségizettnak joga van jelentkezni, maga dönt arról, hogy él-e vele. A formális kizárás hiánya miatt nagyon nehéz lenne ilyenkor kizárni az önszelektáció fogalmát. Teljes körű vizsgálatunkban az 1998-ban érettségizetteknek csaknem fele nem jelentkezett egyetlen felsőoktatási intézménybe sem, és ezeknek kétharmad része indokolta döntését azzal a válasszal, hogy „ez az egész dolog nem neki való”. Ezt a szubkulturálisan és szociálpszichológiailag különösen jól értelmezhető aspektust francia középiskolai továbbtanulási adatokon Raymond *Boudon* (1990) elemezte igen szemléletesen. Az újabb magyar kutatások közül a legjobb elméleti és empirikus áttekintést *Andor és Liskó* (2000) könyve adja. A pálya fogalmának személyes értelmezéséhez használható elméletekre utal még újabban – bár szintén a középfokú továbbtanulás kapcsán – *Csákó* (1998).

2 „A felsőfokú továbbtanulást meghatározó tényezők” vizsgálatát a Soros Alapítvány megbízásából az ELTE Szociológiai és Szociálpolitikai Intézetének kutatócsoportja végezte, Csákó Mihály vezetésével. (Kézirat.)

bármikor (akár a gyermek eltervezésekor) és bármekkora tudatossággal hozzák is meg. Az életkor előrehaladásával az egyén személyisége és útja egyre határozottabb formát ölt, míg fokozatosan szűkülnek eredetileg adott lehetőségei – bár soha nem tudhatjuk pontosan, melyek tartoztak közéjük. Az utóbbi belátás miatt a gyerek sorát 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 előrelátni és figyelembe venni döntéseik összes következményét, hanem az is, hogy erre különböző társadalmi helyzetüknek és szubkultúrájuknak megfelelően különböző mértékben és módon – sőt, nem is feltétlenül – törekednek.

A családi paradigmán belül – mint többnyire másutt is – leginkább kevert stratégiákat dolgoznak ki a fontos célok elérésére. Ez konkrétan azt jelenti, hogy egy felsőfokú jelentkezés stratégiai célja korántsem feltétlenül a személyes hajlamok vagy vágyak kiteljesítése vagy a diploma megszerzése, de még csak nem is feltétlenül egy érdekesnek tartott pályára vagy legalább foglalkozásba való bekerülés. Épp így lehet – rövidtávon gondolkozva – pl. bizonyos helyzetek „gazdaságos” elkerülése vagy egyes döntések elhalasztása, hosszabb távon gondolkozva pedig egy családi vállalkozáshoz hiányzó szaktudás megszerzése vagy a jelentkező számára elérhető életkezesetnek a tanulási ráfordítás minimalizálásával való optimalizálása vagy minél magasabb presztízsű pozíció megszerzése – és még nagyon sok más.

A többé vagy kevésbé tudatos stratégiai megfontolások e rendkívüli változatosságát tereli intézményesen szabványosított mederbe a felvételi jelentkezési lap. Ezen mind az előzményekre, mind az elképzelésekre vonatkozó információk lehetséges formáinak száma erősen korlátozott. Tulajdonképpen ez a szabványosított forma leplezi el azt a tényt, hogy valójában önszelektív folyamatról van szó. Kézenfekvőnek látszik ugyanis az a feltevés, hogy a jelentkező azt akarja a leginkább, amire jelentkezik – holott ez igen nagy arányban nem így van.³ Természetesen felülbírálni sincs módunk: sem jogalapunk nincs kétségbe vonni a jelentkezést, sem olyan forrásunk nincs, amelyből többet és pontosabban tudhatnánk meg róla, mint amennyit maga a jelentkező közöl.⁴

A jelentkezési lapok tehát annyiban az önszelektív kifejezői, amennyiben intézménytípusonkénti és szakonkénti eloszlásuk nem a jelentkezők által leginkább kívánt eloszlás, hanem csak egy olyan eloszlás, amelyről a beadás pillanatában azt állítják, hogy hajlandók megvalósítani. Feltételezhetjük, hogy a „kívánatos” és az „elfogadható” közötti önkorlátozás folyamatát összességében egyfajta „korlátozott raciona-

³ A családi háttérnek a jelentkezésre gyakorolt hatását egyértelműen kimutatta 1998. évi teljes körű vizsgálatunk (*Csákó et al 1998*). Azt nem tudjuk, hogy mekkora az „igen nagy” arány. Sem teljes körű adatfelvétellel, sem reprezentatív mintával nem lehet jól megközelíteni, különösen addig nem, amíg valamilyen intenzív kutatási módszerrel elegendően különböző kis mintákon nem próbálta valaki kipuhatolni mérésének lehetőségeit.

⁴ Szakmunkásképzőben továbbtanulók vizsgálatában egy retrospektív kérdéssel 1973-ban, majd 1993-ban is kísérletet tettünk *Liskó* Ilonával a döntési folyamat durva rekonstrukciójára és a családi korrekciók irányának megállapítására (*Csákó & Liskó 1978; Csákó 1997*). Mindkét szer – bár nem ugyanúgy – a továbbtanulási kockázatkerülés tűnt a családok fő szempontjának a korrekciókban. Ilyen kérdés az 1998. évi felsőoktatási kutatásban nem szerepelt.

litás” jellemzi – mind abban az értelemben, hogy legfőljebb ritkán fordul elő (ha egyáltalán előfordul) teljesen racionális egyéni-családi stratégia, mind pedig abban az értelemben, hogy a jelentkezők között nagy különbségek lehetnek a racionalitás mértékében.

A felvételi vizsga

A felvételi vizsga olyan szelekciós eszköz, amely az intézményes lehetőségekhez igazítja a tanulási igényeket. A felvételi keretszámoknak a kilencvenes évek során történt megnövelése és az önköltséges tanulás lehetőségének bevezetése ellenére a jelentkezőknek nagyjából a fele kerülhet be a felsőoktatásba. Az arány azonban szakonként erősen eltér, a jogászoknál és a közgazdászoknál köztudottan sokkal nagyobb a túljelentkezés, mint a mérnöki vagy természettudományi szakokon. Ezek a különbségek azonban nem érintik a felvételi fenntartását. Mivel a felvételi vizsgák ideológiája a szakmai minőség biztosítása, nem pedig a feltételek korlátaihoz történő igazodás, ezért akkor is megszervezik őket, ha a jelentkezők száma kevesebb, mint az adott intézményben rendelkezésre álló helyeké.

A szakmai minőség kritériumaként a középiskoláknak és a felsőfokú felvételi vizsgabizottságoknak a jelentkező tantárgyi tudásáról kialakított értékelései szolgálnak bizonyos vegyítési arányban. Sem a figyelembe veendő elemek, sem értékük vegyítési aránya meghatározására nem léteznek általánosan elfogadott elvek. Változtatásuk fő tendenciája Magyarországon – a közép- és felsőfokú iskolázási arányok emelkedésének következtében – a középfokon nyert megítélés súlyának növelése, miközben ezeknek az ítéleteknek a kialakítását viszont az egyes iskoláktól igyekszik függetlebbé tenni az oktatáspolitiká. E kettős törekvés mögött ott munkál a felvételi feltételek személytelen egyenlőségének minél teljesebb biztosítása (lásd országos érettségi-felvételi vizsgák), de feltehetően ott van a közép- és a felsőszintű intézmények ítéletei között tapasztalható távolság csökkentésének vágya is. A felsőfokú intézmények nemcsak akkor vizsgáztatnak saját követelményeik szerint bizonyos tantárgyi anyagokból, amikor a szükséges tananyagok egyáltalán nem vagy nem a tervezett folytatáshoz illeszkedően szerepelnek a középiskolában, hanem gyakran olyankor is, amikor igényeik valójában a középiskolai tantárgyak keretében maradnak – értékeléseikben azonban gyakran jelentős a távolság. Az utóbbi eltérés azonban – legalább részben – az oktatási rendszer lényegéből fakadó strukturális következmény, s mint ilyen nem szüntethető meg teljesen, amíg maga a rendszer nem változik meg.⁵

A szakmai minőség javítását szolgálják a korábbi teljesítményekért az egyes felsőoktatási intézmények által rendszeresített többletpontszámok is. Ezek legismertebbje, az idegen nyelvtudásért adott többletpont ugyan nem szakmai jellegű, a leg-

⁵ Mivel a lakosság nagyobb része továbbra is legfőljebb középfokú végzettséget szerez, mind az alsó-, mind a középfokú intézmények ideálja az, hogy a normális életvitelhez használható teljes körű tudást nyújtsanak, miközben a szakképző iskolák egyúttal felkészítenek valamely többé-kevésbé konkrét tevékenységre (vö. akár Durkheim [1980] meghatározását a nevelésről) és valamennyire a következő iskolafokra való belépésre is. Ebből a szempontból a felsőfokú intézmények mindenképpen specializált szakképző iskolákként viselkednek, és ezért értékelési szempontjaik szükségképpen eltérnek a középiskoláktól. A rendszer megváltozása a végzési arányok megváltozásának függvénye (Green 1980).

több esetben azonban a szakmai előképzettség megszerzéseként értelmezhető teljesítményeket, főleg valamely kapcsolódó szakmai területen végzett munkát ismerik el többletponttal.

A felvételi kritériumok módosításának szabályai egyértelműen az enyhítés felé húznak, mivel a követelmények csökkentésére bármelyik évben joguk van a felsőoktatási intézményeknek, növelésüket azonban – a jelentkezők egyenlő esélyeinek biztosítására – két évvel előre be kell jelenteniük. Ez azt jelenti, hogy egy új kritérium bevezetésének vagy egy korábban is használt kritérium szigorításának a szak elvégzésére gyakorolt hatása főiskolák esetében többnyire hat, egyetemeken esetében leghamarabb hét év múlva lenne mérhető. Mivel pedig a követelmények szigorítása már a bevezetéskor ronthatja az intézmény pozícióját a hallgatólétszámmért folyó versenyben, ritkán kockáztatják meg az ilyen változtatást. A felvételi pontszámokat meghatározó kritériumok fő tendenciája tehát a lassú, felhalmozódó enyhülés.

Az államilag finanszírozott felsőoktatási férőhelyek-szám növelésének és a felvételi kritériumok enyhítésének tendenciája egyaránt – bár nem ismert arányokban – hozzájárulhatott ahhoz, hogy a felsőoktatási intézmények oktatói a belépő évfolyamok tudásszintjének és szakmai elkötelezettségének romlásáról beszéljenek. Ezt azonban – még ha igaz lehet is – kettős fenntartással kell kezelni. Egyrészt azért, mert a színvonal romlásának panaszolása minden oktatási intézmény állandó jelensége, következőképpen, ha szó szerint igaz lenne, akkor már régen „negatív értékű” minőséget kellene találnunk. Másrészt, ma már közkeletű felismerés, hogy a 20. század utolsó negyedében nyilvánvaló vált társadalmi és gazdasági változásokkal a tudás és a tanulás jellege is megváltozik.⁶ Azt ugyan nem állíthatjuk, hogy Magyarország az élén jár e változásoknak, de azt igen, hogy hatásuk máris érezhető. Számos foglalkozással kapcsolatban változóban van a „pálya” fogalma,⁷ észrevehetően átalakulóban van a munka és a tanulás viszonya, az akadémikus tudás teret veszít a magas szintű, de felhasználásra orientált tudással szemben stb. Ezeket a tendenciákat is figyelembe véve olyan átfogó változás közepette láthatjuk magunkat, amelyben nem biztos, hogy minden „romlás”, ami egy korábbi rend felbomlása.

A felvételi vizsgák többsége írásbeli és szóbeli részből áll. A felsőoktatási intézményeknek csak a kritériumok megszabásánál van némi lehetőségük a tapasztalt és helytelenített tendenciák befolyásolására, de mint láttuk, „hivatalból” inkább ellenérdekeltek. A vizsgák folyamatába már nem tudnak érdemben beleavatkozni, csak szabálysértés árán. A kritériumok egyértelműen tudáscentrikusak, nem tartalmaznak motivációs vagy attitűd-elemeket. A szóbeli vizsgákon ugyan szoktak érdeklődni a jelentkezés motivációjáról, a válasz azonban nem befolyásolhatja érdemben a vizsga eredményét.

6 E felismerés már a századforduló előtt bekerült olyan politikai vagy legalábbis a magas szintű döntéshozást befolyásoló dokumentumokba, amilyen pl. az Európai Bizottság által kiadott Fehér Könyv (1995) az oktatásról. Tanulmányunk célján és keretein messze túlmenne az e változásoknak pusztá jelzését meghaladó egyszerű ismertetés is.

7 Annak ellenére, hogy kormánypolitika szintjén megjelent a „szakmai karrier” újjalesztésének igénye a közalkalmazotti szférában.

Kell-e más kritérium?

Mit befolyásolhat valójában a jelentkező motiváltsága és szakmai attitűdje? Egyrészt azt, hogy kitart-e a választott szak mellett, másrészt pedig azt, hogy ha kitart, és végzettséget szerez, az oklevelének megfelelő területen fog-e tevékenykedni. Az állami érdeklődést mindkét részben a takarékoság indokolhatja: tehát a felvételi vizsgákkal kapcsolatos új szempontok elsősorban a képzési ráfordítások gazdaságosságának és a nemzeti szellemi kapacitás gazdaságos használatának szempontját jelentik. De nem egyformán érintett az állam mind a két részben. Míg a felsőoktatási intézmények többségének fenntartója az állam, és a nem államiak finanszírozásában is döntő részt vállal, addig a végzés után ma már magánmunkáltatók foglalkoztatják a diplomások nagyobb részét. Az államnak itt tehát csak részleges és áttételes érdekeltsége van.

Mielőtt megvizsgálánk, hogy miféle módosításokat lehetne tenni, előbb tekintünk át azt, hogy milyen hatásokat remélnénk tőlük – hiszen ezekben valósulna meg a tényleges cél, aminek a módosítások csupán eszközei.

Kívánatos hatások és eszközeik áttekintése

Az imént már két csoportra osztottuk a hatásokat azon az alapon, hogy a tanulmányok ideje alatt vagy az után következnek-e be.

A képzés ideje alatt a szak melletti kitartás két szempontból tekinthető kívánatosnak: egyrészt azért, mert kisebb ráfordítást igényel, mint a módosított képzési út, másrészt azért, mert a közhit szerint szilárdabb alapot ad a szakmai felkészülésnek. De a „kitartás” jelentése is összetett, amit éppen megtörésének változatai jeleznek világosan. Előfordulhat, hogy valaki teljesen félbeszakítja felsőfokú tanulmányait, és előfordulhat az is, hogy csak a szakját módosítja. Ezek a változatok egyértelműen kiderülnek az intézmény és a nyilvánosság számára egyaránt, vagyis bekövetkezésük megállapítható.

Ezekben az egyszerűnek tűnő esetekben is nehéz kérdésekkel kell szembenéznünk, mihelyt befolyásolni akarjuk őket. Míg ugyanis a bekövetkezett kimaradás vagy szakváltoztatás okait van bizonyos esélyünk feltárni, azt már nemigen remélhetjük megállapítani, hogy *miért nem* következett be kimaradás vagy szakváltoztatás a többi hallgatónál, miért folytatták végig tanulmányaikat, és miért nem változtattak eredetileg felvett szakjukon. Teljesen lehetetlennek tűnik annak a megállapítása, hogy bármiféle formális intézkedésnek szerepe lehetett-e ebben – hacsak nem közvetlen tiltásról (pl. szakváltoztatási kérelem elutasításáról) van szó. Ez pedig azt jelenti, hogy éppen a kívánatosnak nevezett eredményről nem tudnánk megállapítani, hogy mennyiben következik újabban bevezetett formális intézkedésekből. Más szóval: intézkedéseink nem lennének értékelhetőek.

Még jobban nehezíti a helyzet befolyásolását az a tény, hogy egy szak vagy szakpár követelményeit általában minden különösebb azonosulás nélkül is teljesítheti egy átlagos intelligenciájú, és előképzettségű (pl. „jó rendű”) jelentkező, ha felveszik a felsőfokú intézménybe. Ha pedig nem szorítkozzunk tovább egy statikus pszichológiai képre, akkor azt is figyelembe kell vennünk, hogy mind a szakmai identifikáció,

mind az érdeklődés, mind az összes többi olyan pszichológiai tényező, amely befolyásolhatja egy szak választását, a tanulmányok során változhat, és többnyire változik is, akár jelentősen is, mégpedig korántsem feltétlenül az oktatáspolitikai döntéshozó vágyainak megfelelő irányban.

E bonyodalmak is bizonyára hozzájárulnak ahhoz, hogy bár a szak melletti kitartás kétségtelenül képzési megtakarítást jelentene, a felsőoktatás fejlesztésének nemzetközi trendjei, amelyekhez az utóbbi évtizedben egyre inkább igazodott a magyar felsőoktatás-politika is, arra a feltevésre épültek, hogy a belépési eloszlás optimalizálása megoldhatatlan,⁸ és az ellentétes eljárással, a menet közbeni korrekciók bátorításával többet lehet nyerni, mint veszíteni. Ez többek között az „átjárhatóság” fogalmának és a „kreditrendszer” bevezetésének előfeltevése.⁹ A felvételi kritériumok valamiféle kiegészítése – *tehát* megszigorítása – viszont nem fér össze vele, ahhoz más elvi alapok kellene. (Azokkal viszont várhatóan a kreditrendszer és az átjárhatóság elve ütközne össze, vagy legalábbis súrlódna.) Az átjárhatóság révén az a nyereség remélhető, hogy az érintett személyek – saját érdeküket követve – a későbbi jobb felhasználás irányába módosítják tanulmányi útjukat a felsőfokú intézményekben. Ez egyúttal azt jelenti, hogy a kreditrendszerrel jellemezhető politika – azzal, hogy az egyén által kedvezőbbnek ítélt és talán használhatóbb végzettséget tesz lehetővé – az elképzelhető megtakarítások közül nem azt támogatja, amelyek a képzésen belüli veszteséget csökkentenék, hanem azt, amelyik a végzettség megszerzése után lehetséges.

Míg a viszonylag szabad mozgást lehetővé tevő kreditrendszerben a hallgató által is kívánatos változásokra számítunk, addig a felvételi kritériumok újabb dimenziókra való kiterjesztésével működő rendszerben azt reméljük, hogy a hallgató mégoly kívánatos csábításoknak, vonzásoknak és változásoknak is ellent fog állni, csakhogy kitartson korábbi döntése és korábbi énje mellett. De ha elérhető lenne is, hogy mindenki az eredetileg felvett szakját (szakjait) végezze el (stabil érdeklődésből, szakmai azonosulásból stb.), akkor még mindig felléphet a végzés utáni „veszteség”, ami páraelhagyásban vagy -módosításban nyilvánulhat meg.

Miféle célokat tarthatnánk hát kívánatosnak a végzés után?

Az egyik ilyen általános cél lehet, hogy a fiatal diplomás a tanult szaknak megfelelő területen álljon munkába. Ha ezzel kapcsolatban változtatás lenne kívánatos a felvételi rendszerben, akkor ez csak azon a feltevésen alapulhat, hogy miközben egyre többen szereznek felsőfokú végzettséget, ez a végzettség nem hasznosul eléggé nemzeti szinten.

Először azt vizsgáljuk meg, mikor állíthatjuk, hogy a létrejövő képzettség nem hasznosul eléggé.

Amennyiben a képzettség létrejön, vagyis a hallgatók megszerzik oklevelüket, akkor az adott területre vonatkozó tanulási képességük már bizonyított (hiszen ellenkező esetben a probléma „egyszerű” igazgatási ügygé válna: az okleveleket kibocsátó

⁸ Ezt egyébként a volt szocialista országokban élők egy jelentős része még a szocialista tervgazdálkodás kudarcairól szerzett saját tapasztalata alapján is sejtethi.

⁹ Nem azt állítjuk, természetesen, hogy ezek a politikák kizárólag ezt a célt szolgálják.

intézmények akkreditációját kellene visszavonni), munkavégző képességük azonban még nem. De vajon ettől függ-e egyszerűen az elhelyezkedés?

A tanult szakterületen való munkába állás az illető szakemberi és személyi tulajdonságain kívül nagyon sok más tényezőtől függ. Ilyen tényező a szakmai munkaerőpiac konjunkturális helyzete; a munkalehetőségek földrajzi eloszlása a fiatal lehetséges mozgásteréhez képest; a jövedelmi lehetőségek pillanatnyi alakulása a személy életszakaszához és családi helyzetéhez képest. További szempontok lehetnek az esetleges vállalkozási lehetőségek és az illető (személyes és anyagi) vállalkozói tulajdonságai; a fiatalnak a szervezetekkel szembeni attitűdje és a lehetséges munkahelyek mint szervezetek sajátosságai. Mindezek fontos tényezők az összehasonlítható (azaz szubjektíve számba jöhető) alternatív, nem szakmai jellegű munkalehetőségeket illetően, relatív előnyeikkel, illetve hátrányaikkal. Ez az a gazdasági-szociológiai erőtér, amelyben a meghozandó döntés egyik fontos tényezője lesz természetesen a szakmai identifikáció és ambíció erőssége is.

Ebben az erőtérben kell tehát megválaszolni azt a kérdést: mennyire lehet azt az általános célt, hogy a fiatal diplomás a tanult szaknak megfelelő területen álljon munkába, a felvételi rendszer módosításával elősegíteni?

A válasz az, hogy ha a szakmai identifikáció és ambíció erőssége 100 százalékban előre jelezhető lenne a felvételi vizsga pillanatában, akkor legfeljebb annyira befolyásolhatnánk e cél megvalósulását, amekkora hatása ennek tényezőnek lehet a felvázolt erőtérben. Ám erősen kétséges, hogy a felvételi vizsgákon eredményesen mérhető lennének a felvételizőkben olyan tulajdonságok, amelyek minimum 4–5 évvel később hatni fognak majd a végzett ifjú diplomásban. Ez a kétség természetesen erősen csökkenti az amúgy is csekélyre becsülhető hatás esélyeit.

Ha ennél erősebb célt tűzünk ki, pl. azt, hogy a fiatal diplomás – amennyiben alkalmazásba áll – feleljen is meg a munkahely szakmai követelményeinek, akkor nyilvánvalóan még nehezebb lesz a helyzetünk. Először is, a szakmai megfelelést egész sor nem szakmai tényező befolyásolja a már felsoroltak mellett. Ilyen fontos tényező a munkába állás módja: mennyire volt örömteli rátalálás a fenti erőtérben az első munkahelyre, mennyiben volt kényszeredett beletörődés, megalkuvás a körülményekkel? Nyilvánvaló, hogy erről semmit sem tudhatunk meg fél évtizednyivel a munkába állás előtt. A „szakmai beválás” egyébként sem személyes tulajdonság, hanem viszony, a diplomás és a munkahely közötti viszony, pontosabban e komplex viszonynak szakmai terminusokban való megfogalmazása. Az pedig, hogy mi fogalmazódik meg szakmai terminusokban ebből a komplex viszonyból, szintén a munkahelytől és magától a konkrét viszonytól függ.¹⁰

Egy ilyen cél kitűzése egyébként kockázatos is, mert esetleg túlmegy az állam mint oktatásfenntartó és -finanszírozó tevékenységi körén. A munkahelyek nagyon sokféle felvételi tesztet alkalmaznak, amellyel megpróbálják előre jelezni, hogy a meghirdetett állásokra jelentkezők mennyire felelnek meg elvárásaiknak és mennyire fognak

¹⁰ Egyszerűbben fogalmazva: egy jobban pozícionált munkatárs személyes szakmai vagy akár nem szakmai féltékenysége éppúgy alapja lehet a „szakmailag nem elég felkészült” minősítésnek, mint tényleges szakmai hibák elkövetése.

„beválni”. Ezek a tesztek természetesen nem alkalmasak arra, hogy sok évre előre jelezzenek, akárcsak távoli becslésként is valami effélét. Az természetesen érthető igény a munkáltatók részéről, hogy az oktatási rendszerből kilépő új munkaerőt a lehető legkisebb többletráfordítással (a munkahelyi beilleszkedési szakasz alacsonyabb teljesítményét a minimumnak tekintve) tegyék szervezetük teljes értékű alkalmazottjává. Az oktatási rendszer azonban soha nem válhat egyszerűen bizonyos cégek készmunkaerő szállítójává, már csak azért sem, mert a kiképzett diplomások érdeke ezzel szemben az, hogy inkább minél több helyre legyenek „majdnem alkalmasak”, mint egyetlen helyre teljesen. Az állam mint képző nem vállalhatja át a munkáltatóktól – még az állami vagy más közmunkáltatóktól sem – a munkaerő „testre szabását”, sem ennek tesztelését.

A szakmai munkára való alkalmasság valamiféle előzetes becslése jogi nehézségekbe is ütközhet. A nem tudásjellegű szakmai alkalmasság vagy alkalmatlanság esetleges megállapítása ugyanis még nem jelenti automatikusan a vonatkozó tanulmányokra való alkalmasságot vagy alkalmatlanságot. Ebből azonban az következik, hogy annak alapján jogilag nem is igen lehet korlátozni a tanuláshoz való hozzáférést, mivel a tanulás alkotmányos joga nincs munkával teljesítendő ellenszolgáltatási feltételhez kötve.

Az általános megoldások nehézsége

A minden szakra és intézményre érvényes eljárások bevezetése igen kockázatos. A szakok között óriási különbség van abban a tekintetben, hogy mennyire tekinthetők szakmának a szó konkrétabb értelmében. Míg az agronómus, a különböző mérnökök, az orvosok – különösen a specialisták – lehetséges munkaköreinek száma a megszámlálható körbe tartozik, addig a bölcész idegen nyelv szakok vagy a szociológia diplomásainak kevéssé van tipikus foglalkoztatási területük. Ennek következtében az előzőekben elemzett alapfogalmak – szakmai identifikáció, beválás stb. – jelentése, sőt szerkezete is meglehetősen eltérő lehet szakonként. És lehet-e pályaelhagyónak minősíteni egy olyan szállítási vállalkozót, aki eredetileg gépészmérnöki diplomával az azóta megszűnt nyomdaiparban működött?

Hozzájárul ehhez még az a tény, hogy az ellátandó foglalkozások oldalán is ugyanaz a helyzet. Egyes foglalkozásokról pontosan meg lehet mondani, hogy milyen felsőfokú diplomával kell rendelkeznie annak, aki elláthatja őket, míg más foglalkozások esetében szinte bármilyen diploma szóba jöhet. Olyan foglalkozások is vannak, amelyekben kifejezetten előny, ha művelői többféle szak diplomásai közül kerülnek ki (pl. az újságírók).¹¹ Az ilyen foglalkozásokban működők értelmezése is meglehetősen nehéz szakmai identifikációjuk szempontjából. Gondoljunk pl. egy főállásban közművelődést-ismeretterjesztést szervező fizikatanárra... Ráadásul a magánvállalkozáson alapuló rendszerben elsősorban a munkáltató határozza meg, hogy az általa kialakított munkakörökhöz milyen végzettséget követel meg az alkalmazottaitól.¹²

11 Véleményem szerint szűkebb „szakmának”, a magyar szociológiának is előnyére vált, hogy jeles művelői között mind bölcész háttérű, mind közgazdász háttérű szociológusok találhatók.

12 Ezért fordulhat elő, hogy vannak vállalatok, amelyek titkárnői munkára is csak diplomásokat vesznek fel.

Az állam – saját munkáltatói szerepén túl – csak ott avatkozhat bele ezekbe az elvárásokba, ahol a köz érdekét érinti egy foglalkozás képzettségi szintje.

Az is megjegyzendő, hogy végigtekintve azokon az országokon, amelyekben a felvételi szelekció különböző változatai működnek, és azokon, ahol nincs vagy nem általános a szelekció a felsőoktatásba való belépésnél, nem tapasztalhatunk összefüggést sem a lemorzsolódási arányokkal, sem a fiatal diplomások munkanélküliségi arányával, sem pedig valamelyik általánosabb eredményességi mutatóval (pl. a GDP-vel). Ez azt jelenti, hogy a gazdasági növekedés és a fiatal diplomások helyzete is nagymértékben független a felsőoktatásba való bekerülés módjától.

A téma alaposabb elemzése természetesen külön kutatást igényelne. Ehelyütt csak néhány más, általános célra gyűjtött hazai háttéradatot tehetünk megfontolásaink mellé: a felsőfokról lemorzsolódók arányának becslését (a „tanulási beválás” közelítésére); a pályakezdő diplomások munkanélküliségi rátájának alakulását (a szakmai elhelyezkedés közelítésére).

Összefoglalás

A felvételi rendszer módosítása különböző elemeinek változtatásával lehetséges. Kisebb változtatások szinten minden évben előfordulnak ugyan, de ezek nem érik el azt a szintet, hogy a „rendszer” módosításáról beszélhetnénk. A felvételi rendszer módosítását az jelenthetné, ha:

- minden szelekciót megszüntetnének, és kizárólag önszelekció működne;
- módosítanák az értékelésben résztvevő intézmények számát, típusát;
- lényegesen megváltozna az értékelő intézmények (a közép- és a felsőfok) értékelésének egymáshoz viszonyított súlya;
- nem vagy nemcsak tudásmérés alapján történne az értékelés, hanem egyéb jellemzőket (pl. motivációk, attitűdök, személyiségjegyek) is figyelembe vennének.

A szelekció teljes megszüntetésére ma nincsenek meg a feltételek. A középiskolán és a felsőfokú intézményeken kívül nincs olyan értékelésre alkalmas intézmény, amely valamennyi jelentkezővel kapcsolatban állna, anélkül pedig nem teljesül az értékelés feltételeinek egyenlősége. A középfokú értékelés és a felsőfokú értékelés súlyának jelentős változtatása mellett semmi nem szól, hiszen az előbbi a jelentkezők korábbi teljesítményének egyetlen hivatalos dokumentuma, az utóbbi viszont a további tanulás szempontjából autonóm szervezet, amelytől nem vitatható el a (gyakorlatilag) végső felvételi döntés joga.

Az egyetlen megfontolandó pont a tudásmérés egyéb szempontokkal való kiegészítése. Ennek elképzelhető céljai közül a szakhoz való tartósabb kötődés valószínűleg nem érhető el, különösen nem költséghatékony módon. A teljes lemorzsolódás valamelyes csökkenése esetleg elképzelhető, de előzetes vizsgálatok nélkül ezt sem állíthatjuk határozottan. A végzés utáni nagyobb elkötelezettség a szakma iránt annyira távoli cél a felvételi pillanatában, hogy nagyon kevésbé befolyásolható, különösen ezen a módon. Figyelembe veendő, hogy minden szigorító intézkedés – márpedig a kritériumok számának növelése *per definitionem* ilyen – negatív jellegű, korlátozó, amennyiben később esetleg bekövetkező változásokat akar elkerülni, megelőzni. Ilyen

intézkedésekkel többnyire csak pillanatnyi alkalmazkodást lehet kikényszeríteni, az érintettek tartós együttműködésére csak pozitív jellegű, általuk is akart változásokat elősegítő-támogató intézkedések számíthatnak nagy valószínűséggel.

Ilyen jellegű felvételi kritériumok bevezetése egyébként jogilag is aggályos lenne, mivel beleütközhet a tanuláshoz való jogba, amelynek nincsenek kodifikált személyiségi feltételei.

Egy ilyesféle kritérium bevezetése a hallgatói létszám átmeneti csökkenésének kockázatával is együtt járna, még akkor is, ha csupán a jelentkezőknek az intézmények, illetve szakok közötti célszerűbb elosztása lenne a cél. A felvételi rendszer ugyanis olyan decentralizált döntésekből szerveződik össze, hogy nemigen építhető bele garancia e kockázattal szemben.

Az elemzett megfontolások következtetései a jelentősebb változtatások ellen szólnak. A legfontosabb azonban az, hogy mielőtt bármiféle módosító javaslatról indulna vita, azt kell világosan meghatározni, hogy 1) mi lenne az a cél, amiért egy ilyen ötlet felmerül; 2) valóban fontos-e ez a cél és miért; 3) milyen eszközökkel lehetne elérni; és végül 4) a lehetséges eszközök közül a felvételi rendszer módosítása-e a legcélszerűbb eljárás a cél elérésére. Ha ezekre a kérdésekre sorra pozitív válaszunk van, akkor kell majd ismét végiggondolni azokat a kérdéseket, amelyeket e helyütt fontolóra vettünk.

Érdemes azt is szem előtt tartani, hogy milyen elképzeléseink hatékonysági rátája. Mekkora a pénzben vagy időben kifejezhető nyereség, ha a legoptimálisabb eredményességet tételezzük fel, és ennek az eléréséhez – vagyis rendszer-módosító javaslataink megvalósításához hány magasan kvalifikált emberóra ráfordítás (vagy ennek forintértéke) szükséges a felsőoktatásban és annak irányításában működők részéről. A 20. században elég sok tapasztalat gyűlt fel arról, hogy az intézményes beavatkozások általában nem hozzák meg a határhasznot...

CSÁKÓ MIHÁLY

IRODALOM

- ANDOR Mihály & LISKÓ ILONA (2000) *Iskolaválasztás és mobilitás. Bp.*, Iskolakultúra.
- BOUDON, R. (1990) Les causes de l'inégalité des chances scolaires. *Commentaire*, No. 51.
- CROZIER, M. & E. FRIEDBERG (1977) *L'acteur et le système*. Paris, Seuil.
- CSÁKÓ MIHÁLY (1997) Hányan, honnan, hová? A szakmunkástanulók pályaválasztásáról. *Iskolakultúra*, No. 6–7.
- CSÁKÓ MIHÁLY (1998) Csáky Mihály, Szakirányú továbbtanulás. *Educatio*, No. 3.
- CSÁKÓ (et al) (1998) *A felsőfokú továbbtanulást meghatározó tényezők vizsgálata. Bp.*, ELTE Szociológiai és Szociálpolitikai Intézet. (Kutatói jelentés.)
- CSÁKÓ MIHÁLY & LISKÓ ILONA (1978) A szakmunkástanulók pályaválasztásának szociológiaiához. *Szociológia*, No. 2.
- DURKHEIM, E. (1980) *Nevelés és szociológia. Bp.*, Tankönyvkiadó.
- Fehér Könyv (1995) *Tanítani és tanulni. A kognitív társadalom felé*. Európai Bizottság.
- GREEN, THOMAS F. (1980) *Predicting the behavior of the educational system*. Syracuse, New York, Syracuse University Press.
- MONTANDON, C. & P. PERRENAUD (1987) *Entre parents et enseignants: une dialogue impossible*. Paris, Peter Lang.
- REISS, D. (1981) *The Family's Construction of Reality*. Cambridge, Harvard University Press.

A KÖZÉPISKOLÁK KÖZÖTTI KÜLÖNBSÉGEK A FELVÉTELIK TÜKRÉBEN ÉS AZ ERRE HATÓ TÉNYEZŐK*

MAGYARORSZÁGON A KILENCVENES ÉVEKBEN a középiskolai- és a felsőoktatás nagymértékben bővült. Egyre több fiatal szerzi meg az érettségit, és egyre többen kerülnek be a felsőoktatási intézményekbe. Az expanziót a kínálati oldalon elősegíti az a tény, hogy a fogyatkozó gyereklétszám mellett az oktatási intézmények alapvető érdekévé vált a tanulólétszám stabilizálása, mert – részben a normatív finanszírozás jellegéből adódóan – ezzel tudták leginkább garantálni az ott tanító pedagógusok foglalkoztatását. A keresleti oldalon pedig az expanzió motorja az a tendencia, hogy a társadalom mind szélesebb csoportjai számára válnak felismerhetővé a magasabb iskolai végzettséggel járó olyan előnyök, mint a magasabb társadalmi presztízs, a magasabb életjövdelem és a gazdag kapcsolati háló. Ez azt eredményezi, hogy a középiskolákat egyre inkább az alapján ítélik meg, hogy azok mennyire sikeresen tudják tanulóikat a felsőoktatásra felkészíteni. Így váltak rendkívül népszerűvé a felsőoktatásba való bejutás esélyeit jelző iskolasorrendek a középiskolák megítélésében.

Az iskolasorrendek publikálásának nemzetközi tapasztalatai

A kilencvenes évek során Nyugat-Európában is egyre jobban elterjedtek az ún. iskolasorrendek, amelyek általában az adott iskolák tanulóinak az országos vizsgákon nyújtott teljesítményén alapszanak. E listák nyilvánosságra hozatala általában hármas célt hivatott szolgálni: 1) információt kívánnak szolgáltatni a szülők és tanulók iskolaválasztásához, 2) javítani kívánják az iskola pedagógiai munkáját és 3) erősíteni az iskolai munka elszámoltathatóságát. Mind Angliában, mind Franciaországban léteznek az országos vizsgákon elért tanulói teljesítményeken alapuló iskola sorrendek. Angliában e listák publikálásával elsősorban a tanulók pályaválasztását, valamint az iskolai munka elszámoltathatóságát kívánják segíteni, az adatokat pedig egészen a kilencvenes évek végéig nyers formában közölték. Franciaországban a lista publikálásával inkább az iskolákat és a döntéshozókat kívánják információkkal el-

* Köszönettel tartozom Neuwirth Gábornak, aki a rendelkezésemre bocsátotta a tanulmány alapjául szolgáló igen gazdag adatbázist, ami az ő több évtizedes áldozatos munkája nélkül nem jöhetett volna létre.

látni, a cél pedig elsősorban az iskolai, pedagógiai munka színvonalának emelése. A versenyhelyzet kiélesedését elkerülendő a francia adatok már első megjelenésükkor (1994) sem voltak nyers számok, hanem a kontextust is figyelembe vevő indikátorok. Mindazonáltal a kritikai hangok is felerősödtek ezen a téren, miután a legújabb kutatások az ilyen listák publikálásának célellentétes hatását is jelzik (*Sjoerd Karsten... 2001*). Mindkét országban ezek a felmérések azt mutatják, hogy a leginformáltabb középosztálybeli szülők körében a listák publikálása felerősítette azt a tendenciát, hogy gyermekeiket a listán lefelől álló iskolákba vigyék. Ezáltal mindkét országban felerősödtek az iskolák közötti különbségek. Az iskolák elméletileg többféleképpen is javíthatnak az iskolarendben elfoglalt pozíciójukon. Erőteljesebb marketing tevékenységet fejthetnek ki, vagy felmérhetik a környezetük igényeit, hogy jobban tudjanak reagálni rá, változtathatnak az iskola irányítási mechanizmusán, struktúráján, vagy tanárokat vehetnek fel, vagy küldhetnek el. Nem utolsósorban változtathatnak a tanterven (speciális tantárgyak bevezetésével), vagy a tanulók beiskolázási rendszerén (felvételi bevezetésével), így közvetve a tanulói összetételen is. A kutatások azt mutatják, hogy szinte kivétel nélkül ez utóbbi taktikát követik az intézmények. Ahogy az egyik szerző fogalmaz: „Nem annyira az iskolák tudnak tenni valamit a tanulóért, hanem inkább a tanulók az iskoláért.” (*Ball 1999.*) Az iskolák zöme nem is elégedett az iskolalistákkal, mondván, hogy az adatok túl nyersegek, nem adnak igazán információt az iskolán belül zajló pedagógiai munkáról, ezért azok igencsak félreértelmezhetőek. Szerintük ahhoz, hogy objektív képet lehessen alkotni egy iskola munkájáról, az ún. pedagógiai hozzáadott értéket kellene mérni. Ugyanakkor ez utóbbi sem veszélytelen, hiszen az iskolákat arra ösztönözné, hogy a legnagyobb fejlődési potenciált mutató gyerekeket vegyék fel, a lassabban fejlődők, vagy éppen az igen tehetségesek kárára.

Az ún. kulcsindikátorok használatát más oldalról is kritizálják. Ezek használata – mondják – gyakran a rövidtávú szemléletet erősítheti, eltakarva egyéb fontos tendenciákat. Negatív hatása lehet a csoportmunkára és az iskolák között együttműködésre, gyakran vezethet a tanterv redukciójához, a közvetlen eredményt fel nem mutató tárgyakra (zene, technika) szánt idő csökkenéséhez (*Wiggins... 2002*). Mindezeket figyelembe véve több ország (Dánia, Skócia, Írország) inkább amellet döntött, hogy habár készít ilyen kimutatásokat, de azokat nem hozza nyilvánosságra. Egy angol és skót iskolákat összehasonlító vizsgálat azt az érdekes eredményt hozta, hogy a skót iskolák inkább érzékelik a lista hatását, holott az nem nyilvános, viszont kevésbé érzik annak negatív hatásait is, mint angol társaik.

A középiskolák eredményességét vizsgáló magyarországi kutatás háttere

Az az adattömeg, amely a magyarországi középiskolások versenyeredményeiről, felsőfokú felvételi mutatóiról rendelkezésünkre áll, mennyiségét és az átfogott időtartamot tekintve kiemelkedő a magyar oktatáskutatás területén. A legkorábbi információforrást az 1967 és 1994 között évente megjelenő, a „*Középiskolák felvételi vizsgaeredményei a felsőoktatási intézményekben*” című kötetek jelentik. E kiadványsorozat 1987 óta tartalmazta a középiskolák sorrendjét a felsőoktatási felvételek több muta-

tója szerint, majd 1992-től a felvételi írásbeli átlageredmények közlésével gazdagodott. Ezekre épült és fejlődött tovább az a gyűjtő és feltáró munka, mely kiegészülve az Országos Középiskolai Tanulmányi Versenyek (OKTV), az Országos Szakmai Tanulmányi Versenyek (OSZTV) és közel 70 egyéb verseny adataival, 1994-től lehetővé tette a középiskolai oktatás fejlődésének vizsgálatát.

Már az iskolai sorrendek összeállításának kezdeti szakaszában nyilvánvalóvá vált, hogy azok nemcsak a középiskolában folyó pedagógiai munka hatását tükrözik, hanem nagymértékben függenek az iskolába bekerülő diákok képességeitől, felkészültségétől, szociális és kulturális háttérétől. A kutatás újabb állomását jelentette 2000-ben a középiskolák 9. osztályos tanulóinak néhány előképzettségi és szociális adatának összegyűjtése, így mód nyílik arra, hogy ezeket az adatokat össze lehessen vetni a rendelkezésre álló eredményességi mutatókkal. Eddig három ilyen felmérés készült (2000, 2001, 2002), és remény van arra, hogy két év múlva mód lesz iskolánként a „bemenő” (általános iskolai előmenetel és szocio-kulturális háttér) és a „kimenő” (eredményességi) mutatók iskolánkénti összehasonlítására (*Neuwirth 2003*).

A főbb tendenciák a 10 év adatainak tükrében

A középiskolai képzés eredményességének egyik mutatója az, hogy milyen arányban jutnak be a tanulók a felsőoktatásba, illetve, hogy milyen eredménnyel szerepelnek a felvételi írásbeli vizsgákon. A felsőoktatási intézményekbe minden középiskolából a leginkább felkészült tanulók jelentkeznek, így ezek számából, arányából és teljesítményéből elvileg nagy biztonsággal lehet következtetni az egyes intézményekben és azok csoportjaiban folyó munka minőségére, a tanulók továbbtanulási esélyeire. A további elemzésbe a következő mutatókat vontuk be:

- a felsőoktatásba felvettek aránya a végzős középiskolai osztályok létszámához viszonyítva (továbbiakban F/L mutató),
- a felvételi vizsgákon megírt közös és egységes írásbeli dolgozatok átlageredményei¹ (ATLAG),
- az egyetemre bejutottak aránya a létszámhoz viszonyítva (E/L, az elitképzéshez való hozzájutás mutatója),
- a felsőoktatásba jelentkezettek száma a létszámhoz viszonyítva (J/L, a továbbtanulási aspiráció mutatója),
- a felvettek száma a jelentkezettekhez képest (F/J, a jelentkezés sikerességének mutatója).

A felsőoktatásba felvetteknek a végzősökhöz viszonyított arányát (F/L) sokan az iskolák felsőoktatásra felkészítő munkájának hatékonyságát legjobban jelző mutatónak tartják (*Neuwirth 2003*). Szerintük ez tükrözi ugyanis, hogy a tanulók hány százalékát teszi az iskola a továbbtanulásra fogékonyá és alkalmassá, illetve irányítja

¹ Az évenként felvételiző tanulók többsége egy vagy két közös írásbeli érettségi-felvételi dolgozatot, vagy egységes írásbeli dolgozatot ír bizonyos tantárgyakból. Ez a felvételi vizsga a felvételiző diákokat egyfajta egységes rendszer alapján osztályozza, így objektívebb mutató lehet, mint a felvételi arány. Ugyanakkor nem minden felvételiző diák ír tesztet, a legtöbb agrár-, illetve műszaki felsőoktatási intézménybe a középiskolából hozott pontokkal is be lehet jutni.

olyan felsőoktatási intézménybe, ahol felvételi esélyei a legjobbak. Ez a mutató természetesen nagymértékben függ attól, hogy a tanulók olyan felsőoktatási intézménybe jelentkeznek-e, ahol a felvétel feltételei a legkedvezőbbek számukra. Ez utóbbi hatását részben kiküszöböli az egyetemre bejutottak arányát mutató indikátor (E/L), miután az egyetemekre általában nehezebb bejutni, mint a főiskolákra. (Ez a mutató tovább finomítható, amennyiben csak a legnépszerűbb szakokra felvettek arányát vesszük figyelembe, de ez már szétfeszítette volna jelen tanulmány kereteit.) A felsőoktatásba jelentkezőknek a végzősök létszámához viszonyított aránya az adott iskolában tanuló diákok aspirációs szintjét jelzi, ami – mint ahogy később majd látni fogjuk – nagymértékben függ a családi háttértől is. A felsőoktatásba felvetteknek a jelentkezettek számához viszonyított aránya részben a felvételizés sikerességét jelzi, ugyanakkor igaz az is, hogy ez a mutató igen magas lehet olyan iskolában is, ahol viszonylag kevesen akarnak továbbtanulni.

A tíz év során összegyűlt adatok alapján összegezve megállapítható, hogy 1991 és 2000 között a középiskolát végzetek száma több mint 50 százalékkal, az érettségi évében felsőoktatási intézményekbe jelentkezők száma 85 százalékkal és a felsőoktatásba ezek közül bekerülők száma 122 százalékkal növekedett. Míg 1991-ben a középiskolások 42 százaléka, addig az évtized végére már 50 százalékuk jelentkezett a felsőoktatásba. A felvételi arányok is javultak ezzel együtt, míg 1991-ben a végzősök kevesebb, mint a negyede került be felsőoktatási intézménybe, addig az évtized végére már több mint egyharmaduk. Az egyetemre felvettek aránya is 10 százalékról 16 százalékra nőtt az adott időszakban (lásd 1. táblázat).

1. táblázat: A középiskolák eredményességi mutatóinak alakulása, 1991–2001

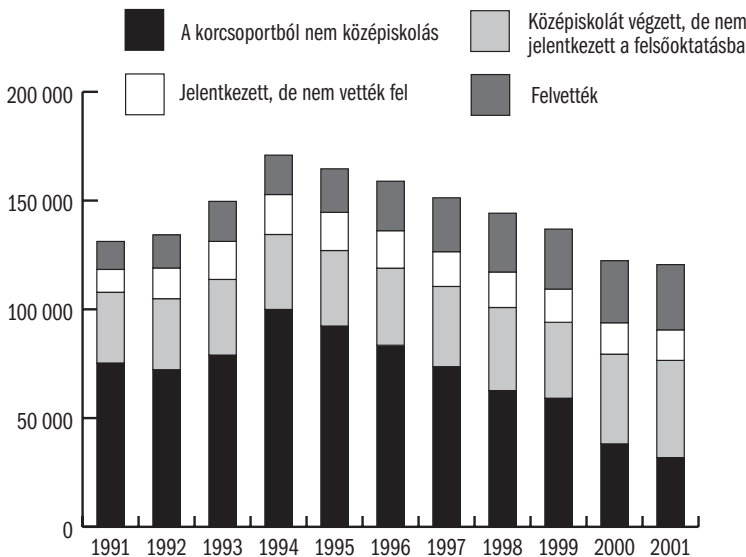
	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001
Végzősök létszáma	55904	61970	70676	70955	72297	75420	77654	81564	77766	84202	88722
Jelentkezettek száma	23359	29319	35891	36479	37572	39979	40772	43359	42857	42965	44036
Felvettek száma	12871	15217	18404	18106	20029	22756	24799	27043	27588	28531	29999
Főiskolára felvettek	7039	8083	9806	10223	11078	12064	13240	15272	13891	15395	16173
Egyetemre felvettek	5832	7134	8598	7883	8951	10692	11559	11771	13697	13136	13826
J/L	0,42	0,47	0,51	0,51	0,52	0,53	0,53	0,53	0,55	0,51	0,50
F/L	0,23	0,25	0,26	0,26	0,28	0,30	0,32	0,33	0,35	0,34	0,34
F/J	0,55	0,52	0,51	0,50	0,53	0,57	0,61	0,62	0,64	0,66	0,68
E/L	0,10	0,12	0,12	0,11	0,12	0,14	0,15	0,14	0,18	0,16	0,16
Felvételi írásbeli átlaga	n.a.	8,02	9,11	8,58	8,63	8,23	8,27	7,72	7,88	7,17	7,41

Forrás: Neuwirth Gábor adatbázisa alapján a szerző számítása.

A nagyfokú expanzió ugyanakkor egyéb más jellegzetességgel is együtt járt. Egyrészt látható, hogy a felvételi dolgozatok átlaga a felvételizők számának növekedésével romlik (természetesen évenként változhat a felvételi dolgozatok nehézségi szintje, így a trendből nem vonhatók le egyértelmű következtetések). Másrészt a tanulólétszámokat figyelembe véve azt mondhatjuk, hogy 1994-ig nőtt a középiskolai képzés merítési bázisát is adó korcsoport létszáma, a kilencvenes évtized közepétől viszont folyamatosan csökkent a középiskolába lépők száma. Ugyanakkor, míg 1994-ben

az adott korcsoportnak csak mintegy 40 százaléka végzett középiskolát, addig ez az arány – nem függetlenül természetesen a rohamos létszámcsökkenéstől – az évtized végére 60 százalék fölé emelkedett (lásd 1. ábra)! Ugyanakkor nőtt azoknak az aránya is, akik ugyan középiskolát végeztek, de nem jelentkeztek a felsőoktatásba, 23 százalékról 34 százalékra. A felsőoktatásba sikertelenül aspirálók aránya érdekes módon viszonylag stabil maradt, 8 százalékról csak 12 százalékra nőtt, a felvették aránya viszont 10 százalékról 25 százalékra emelkedett.

1. ábra: Az adott korcsoportból a középiskolások, a felsőoktatásba sikeresen és sikertelenül felvételizők száma, 1991–2001



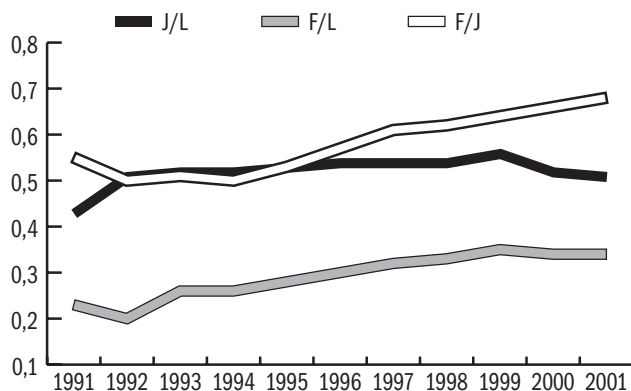
Forrás: OM statisztika és Neuwirth Gábor adatbázisa alapján a szerző számítása.

Megjegyzés: A korcsoport nagyságának itt a középiskolai végzés időpontjához képest négy évvel korábbi általános iskolát végzettek számát vettem. (Az 1991-ben végzettek 1986/87-ben végeztek el az általános iskolát.) Miután a középiskolai programok hossza (különösen a szakképzésben) már meghaladja a négy évet, ezért ez a fajta számítás egyre kevésbé ad pontos képet.

A középiskola és a felsőoktatás expanzióját a kilencvenes években három szakaszra bonthatjuk. 1991–1994-ig nőtt a középiskolások száma és ezzel együtt a felsőoktatásba való felvételi aspiráció szintje is, ugyanakkor a felsőoktatási intézmények még nem voltak erre az expanzióra felkészülve, a jelentkezőknek egyre kisebb hányadát tudták felvenni. Így ezt a szakaszt a felsőoktatás iránti túlkereslet jellemezte, kapacitás korlátokkal. 1994–1999-ig a felsőoktatás rohamosan bővítette helyeit – elsősorban finanszírozási okokból, látva, hogy csökkenni fog a gyereklétszám –, ezért ebben az időszakban a felvételi arányok gyorsabban nőttek, mint a jelentkezési arányok, és a jelentkezőknek mind nagyobb hányada jutott be a felsőoktatásba. Ezt a szakaszt tehát egy folyamatos kapacitásbővülés jellemezte a felsőoktatás részéről. 1999 után viszont már csökkent a jelentkezések aránya is, enyhébb ütemben ugyan, de ezzel

párhuzamosan a felvételi arányok is kissé visszaestek, viszont rohamosan nőtt a felvettek aránya a jelentkezők számához viszonyítva. Erre a szakaszra már egyfajta kapacitástöbblet alakult ki a felsőoktatás területén (lásd 2. ábra).

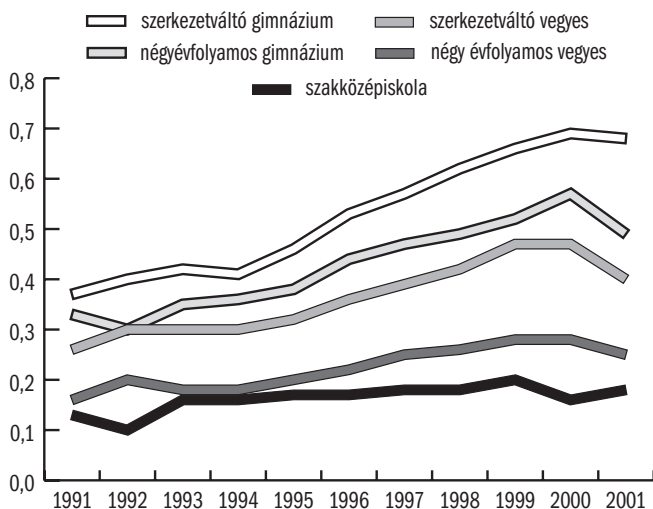
2. ábra: A középiskolai eredményességi mutatók (J/L, F/L, F/J) alakulása, 1991–2001



Forrás: Neuwirth Gábor adatbázisa alapján a szerző számítása.

Ugyanakkor ez az expanzió együtt járt a középiskolák legeredményesebb és legkevésbé eredményes csoportjai közötti különbségek növekedésével, azaz a felvételi arányokat tekintve évről évre nagyobb a különbség a legjobb és a legrosszabb iskolacsoportok között (lásd 3. ábra).

3. ábra: Továbbtanulási arányok (F/L) a különböző középiskolai programokról, 1991–2001



Forrás: Neuwirth Gábor adatbázisa alapján a szerző számítása.

A kilencvenes évek közepétől a szerkezetváltó gimnáziumokból továbbtanulók aránya nagymértékben növekszik, miközben a szakközépiskolák lemaradni látszanak.² Ugyanígy azt is tapasztalhatjuk, hogy a felvételi vizsgákon megírt közös és egységes írásbeli dolgozatok átlagát tekintve is nő a távolság a legjobb és a legrosszabb átlagú iskolák között.

Az egyenlőtlenségek más dimenziókban is növekedni látszanak. A legmagasabb és legalacsonyabb felvételi aránnyal rendelkező megyék között a 10 év alatt nőtt a különbség. Az írásbeli átlagok alapján is tetten érhető a területi polarizáció. Az elmúlt 10 év során mindvégig Dél- és Nyugat-Magyarország megyéi teljesítenek a legjobban a felvételen, míg az észak-magyarországi régió a legrosszabbul (*Neuwirth 2003*).³

A középiskolák közötti egyenlőtlenségek

A középiskolák között tehát azok végzőseinek a felsőoktatási intézménybe való bejutási esélyeit tekintve egy erős polarizációs folyamat zajlott le a kilencvenes években, amely folyamat különösen az évtized második felében felerősödni látszik. Ez a trend annak is betudható, hogy a középiskolák tanulói összetétele igen nagymértékben különbözik egymástól, és ezen szocio-kulturális mutatók valamint aközött, hogy milyen típusú településen van az iskola, hogy a végzősök milyen arányban kerülnek be a felsőoktatásba, valamint hogy milyen az általuk írt felvételi dolgozatok átlaga, szoros összefüggés látszik. A különböző településtípusokon található különböző iskolatípusok tanulóinak a családi háttere és a továbbtanulási sikeressége mentén szinte lineáris összefüggést tapasztalhatunk minden dimenzióban. A nagyobb településektől a kisebbek fele, illetve a szerkezetváltó gimnáziumoktól, a négy évfolyamos gimnáziumoktól kezdve a vegyes iskolákon át a szakközépiskoláig csökkenő tendenciát találhatunk mind a tanulók szüleinek iskolai végzettségét (lásd Függelék 1. táblázat), mind a felsőoktatásba való bejutás arányát tekintve (lásd Függelék 2. táblázat).⁴ Míg egy nagyvárosi szerkezetváltó gimnáziumból a tanulók háromnegyede kerül be a felsőoktatásba, addig egy kisebb településen található szerkezetváltó gimnáziumból csak 56 százalékuk. Ez utóbbiak esetében a tanulók apáinak iskolázottsága átlagosan 1,5 évvel alacsonyabb, mint a nagyvárosi szerkezetváltó gimnáziumok esetén. A szakközépiskolákból a tanulóknak csak a 3 százaléka jut be egyetemre, miközben a

2 Itt ugyanakkor fel kell hívni a figyelmet arra, hogy a szerkezetváltó gimnáziumok – miután ez a képzési forma csak a kilencvenes évek elején indult be nagyobb arányban – 1996/97-től bocsáthattak ki először végzősöket. Ugyanakkor az adatbázisban azok a gimnáziumok, amelyek beindítottak ilyen képzést, visszamenőleg is szerkezetváltó gimnáziumnak vannak besorolva. Így hát 1991–1995-ig a szerkezetváltó gimnáziumok továbbtanulási mutatói még a négy évfolyamos képzésen résztvevő tanulók eredményeit mutatják. Ebben az időszakban, mint látjuk, csak kicsit magasabbak az ebben az intézménytípusban tanulók továbbtanulási mutatói a többi középiskolához képest. A kilencvenes évek közepén viszont hirtelen javulás áll be. Ez utalhat arra, hogy ez a képzési forma sokkal hatékonyabb, de a magyarázat erre a jelenségre valószínűleg inkább az, hogy a szerkezetváltó gimnáziumi képzés felerősítette a szelekciós mechanizmust, és ezzel a módszerrel ezek az iskolák valóban javítani tudtak a tanulói összetételükön.

3 A tendenciákat és a részletes iskolasorrendeket Neuwirth Gábor évente megjelenő *A középiskolai munka mutatói* című kiadvány tartalmazza, az adatok az interneten is elérhetők.

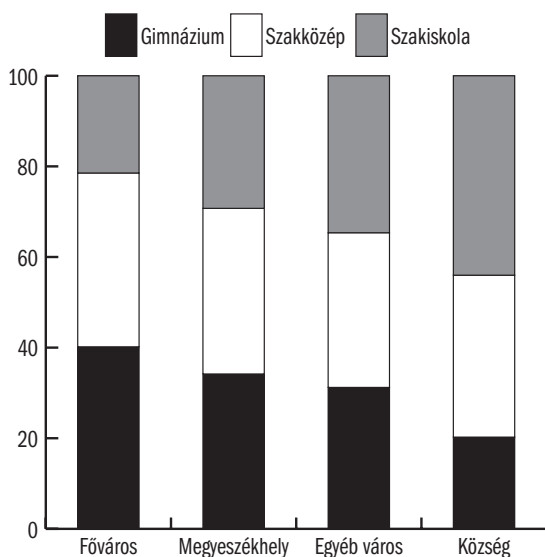
4 Budapest kicsit kilóg a sorból, csak a szülők iskolázottságát tekintve vezeti a sort. Ennek magyarázatát lásd később.

négy évfolyamos gimnáziumoknál ez az arány 15–30 százalék, településtípustól függően. Ugyanezt a tendenciát tapasztalhatjuk a fenntartó szerinti bontásban is, ahol az egyházi fenntartású iskolákban található a legiskolázottabb szülők gyerekeit, valamint a legmagasabb továbbtanulási arányokat, ezután találhatóak a központi költségvetési intézmények, majd az alapítványok és települési önkormányzatok, míg a sort a megyei önkormányzat által fenntartott iskolák zárják.⁵

Korai szelekció és szegregáció

A középiskolák szocio-kulturális háttérének ilyen mérvű különbsége már csak azért is meghökkentő, mivel az iskolarendszer első nyolc évében már lezajlik egy igen kemény szelekció. Közismert, hogy a magasabban iskolázott rétegek az általános iskolák magasabb presztízsű nyelvi tagozataira iskolázzák be gyerekeiket, miközben a populáció egy része már elsős korában – gyakran kulturális okok miatt fogyatékosnak minősülve – a kiegészítő iskolákban kezdi iskolai pályafutását. A következő nagy szelekciós pontot a középfokra való átmenet jelenti. Általában jellemző, és a középfokú beiskolázás új központi információs rendszerének (KIFIR) adatai is azt mutatják, hogy minél kisebb településen található az általános iskola, annál inkább jellemző, hogy az ott tanulók szakiskolában tanulnak tovább, miközben a nagyobb városokban tanulók a gimnáziumokat részesítik előnyben (lásd 4. ábra).

4. ábra: A középfokra felvettek megoszlása az általános iskola településtípusa szerint, 2000



Forrás: KIFIR adatbázis, 2000.

⁵ Ugyanakkor itt meg kell jegyeznünk, hogy a fenntartók igen heterogén iskolacsoporttal rendelkeznek. A központi fenntartású intézmények közt nemcsak az egyetemek gyakorló iskoláit találhatjuk meg, de a mezőgazdasági és katonai szakközépiskolákat is. Ugyanígy az alapítványi iskolák közt találunk elit, fizetős iskolákat, de találhatunk a leszakadók felzárkóztatását megcélzó intézményeket is. Egyedül az egyházi fenntartású intézmények alkotnak homogén csoportot, nagytöbbségük ugyanis szervezetrávtáló gimnázium.

Mindezeket figyelembe véve azt mondhatjuk, hogy a középiskolába bejutó populáció már erősen szelektált. Feltételezhető lenne tehát, hogy egy viszonylag homogénebb közegben a különbségek elhalványulnak. Ugyanakkor, mint láthatjuk, a szelekció és szegregáció nem fejeződik be az alap és középfok közötti átmenetnél. Intézményi szinten a felsőfokon való továbbtanulási mutatók és az apák képzettsége között erős összefüggést találhatunk.⁶ Egyrészt meghökkentő, hogy ez az összefüggés úgy bizonyul több évre erősnek, hogy a kilencedikesek szüleinek adatait vetjük össze a végzősök eredményeivel.⁷ Ez mutatja az iskolák stabil, szelektív jellegű homogenitását. Még inkább meghökkentő viszont az, hogy ez az összefüggés a településtípus és az iskolatípus figyelembevételével is megmarad, sőt a nagyobb települések gimnáziumaiban fel is erősödik.⁸ Ez azt jelenti, hogy a különböző dimenziókban található egyenlőtlenségeket nem vezethetjük vissza egyetlen dimenzióra (ez történik, amikor a településtípus tulajdonképpen az ott lakók iskolázottságán át „hat”). Az egyenlőtlenségi viszonyok együtt és egymással kölcsönhatásban érvényesülnek, erősítve a már meglévő negatív tendenciákat. Azt mondhatjuk, hogy a magyar iskolarendszer kasztosodott, ahol minden dimenzióban érvényesülnek – ráadásul ugyanolyan irányban – az egyenlőtlenségi viszonyok, és ezek a dimenziók egymás hatását nem-hogy gyengítik, de fel is erősítik. A nagyobb városokban és gimnáziumokban a családi háttér és a továbbtanulási mutatók között erősebb összefüggést találhatunk, de a kisebb települések szakképző intézményei sem mentesek ettől a jelenségtől. A középiskolák körében felvázolható egy lineáris hierarchia, ahol a tanulók szocio-kulturális háttérét, tanulmányi teljesítményét és a felsőoktatásba való bejutásának esélyeit tekintve legelőnyösebb helyzetben az egyházi fenntartású nagyvárosi szerkezetváltó gimnáziumok, leghátrányosabb helyzetben pedig a kisebb településeken található önkormányzati vagy megyei fenntartású szakközépiskolák vannak. A két végpont között pedig a különböző dimenziók mentén egyértelműen elhelyezhetők az iskolatípusok. Azt mondhatjuk, hogy az iskolarendszer szegregációja hatalmas méreteket öltött, és az iskolák közötti egyenlőtlenségek a kilencvenes évek során az expanzió ellenére is mélyülni látszanak.

A továbbtanulás mögött meghúzódó racionális megfontolások

Érdekes módon ugyanakkor a felvételin elért átlagok nem feltétlen követik a települési lejtő logikáját.⁹ Annak ellenére, hogy a tanulók általános iskolából hozott je-

6 A kilencedikes tanulók apáinak iskolázottsága és a végzős tanulók J/L, F/L és E/L továbbtanulási mutatói közt a Pearson-féle korreláció mértéke 0,75, a F/J és az ATLAG esetén alacsonyabb, 0,42 és 0,55, de szintén szignifikáns.

7 Mint már említettem, a végzősök szocio-kulturális adatairól még nincsenek adataink, csak a kilencedikes tanulókéről.

8 A szülők iskolázottságának, az iskola és a település típusának együttes hatását a továbbtanulási mutatókra parciális korrelációval vizsgáltam. Hipotézisem szerint alapvetően a település típusa lett volna a meghatározó, miután a területi szegregáció miatt a lakosság iskolázottsági szintje és a településeken lévő intézmények típusa településtípusonként igen karakterisztikusan különbözik. Az eredmények viszont arra utalnak, hogy a szülők iskolázottsága és a továbbtanulási mutatók közt akkor is van kapcsolat, ha a település típusát konstans szinten tartjuk.

9 A felvételi arányok és az általános iskolai osztályzatok, a szülők iskolázottsága és a középiskola településének típusa között szignifikáns a kapcsolat, a felvételi írásbeli átlagok esetében viszont nem ez a helyzet.

gyeinek átlaga annál kisebb, minél kisebb településen található az adott középiskola, a felvételi írásbeli dolgozatok átlagát tekintve nincs ilyen éles összefüggés (lásd Függelék 1. és 2. táblázatok). A kisebb települések középiskoláiból felvételiző gyerekek – a szerkezetváltó gimnáziumokat kivéve – rendre jobb eredményt érnek el a budapesti tanulókhoz viszonyítva, és a felvétel során sikeresebbnek is bizonyulnak budapesti társaiknál, amennyiben a felvettek számát a jelentkezők számához viszonyítjuk (lásd Függelék 2. táblázat, 2. oszlop F/J). Ugyanakkor a felsőoktatásba jelentkezőknek és felvetteknek a végzősök létszámához viszonyított aránya általában alacsonyabb a kistépülési középiskolákban, mint a nagy városokban.

Ennek a jelenségnek több oka is lehet. Egyrészt a nagyvárosok középiskolaiban nagyobb arányban találunk diplomás szülőket, s feltételezhető, hogy az iskolázottabb szülők gyerekeinek eleve magasabb a továbbtanulási aspirációja. Másrészt a nagyvárosokban elérhetőbb közelségben található a felsőoktatási intézmények. Harmadrészt viszont e tendencia mögött bizonyos költség-haszon elemzésen alapuló megfontolás is húzódnak (*Boudon 1981*). A különböző rétegek gyermekeinek eltérő továbbtanulási aspirációit e szerint az (is) magyarázza, hogy a jobb módú családok akkor is vállalják gyermekeik továbbtaníttatását, ha azok nem tanulnak jól. A szegényebb, iskolázatlanabb családok esetén a továbbtanulási döntéseket viszont sokkal jobban befolyásolja a tanulmányi előmenetel. Csak akkor érdemes vállalniuk a hosszabb ideig tartó továbbtanulás költségeit, ha biztosabb a jövőbeni megtérülés is, vagyis ha a gyerek valóban jól tanul, és nagy biztonsággal el tudja végezni a főiskolát vagy egyetemet. A szegényebb, iskolázatlanabb családok tehát érzékenyebbek az iskolai teljesítménnyel szemben. Így az ezekben a családokban élő tanulók csak akkor felvételiznek a felsőoktatásba, ha a sikerre, vagyis a diploma megszerzésére viszonylag nagy az esély.¹⁰

Az adatok alapján láthatjuk, hogy a kistépülések iskoláiból kisebb a továbbtanulási hajlandóság, viszont aki mégis jelentkezik, jobb eredményt ér el a felvételi vizsgán, és nagyobb, vagy hasonló esélye van a felvételre, mint a nagyobb városokban, különösen Budapesten lakó társainak. Azt a jelenséget viszont, hogy a budapestiek esetében a magas jelentkezési hajlandóság a felvételi dolgozatok alacsonyabb átlagával jár együtt, magyarázhatja, hogy a jobb családi háttérrel rendelkező gyerekek szerényebb tanulmányi teljesítmény esetén is megkockáztatják a továbbtanulást, hiszen az esetle-

10 Az általános iskolából a középiskolába való továbbtanulásnál hasonló tendencia érvényesül. Az iskolázottabb családokból a rosszabbul tanulók is nagyobb arányban tanulnak tovább gimnáziumban, míg a jól tanuló, de szerényebb családi háttérrel rendelkező tanulók a szakközépiskolát részesítik előnyben. A szakközépiskola ugyanis rövid távon is a munkaerőpiac által elfogadott szakképzéshez juttatja az illetőt, így a továbbtanulás kockázata és költsége kisebb. (Ez a szakközépiskolai oktatás idejének meghosszabbodásával változhat.) Érdekes módon viszont a hosszú távú továbbtanulási elképzeléseknél felerősödnek a családi kulturális hatások, az iskolázottabb szülők gyerekei rendre magasabb arányban kívánnak egyetemen továbbtanulni, mint az iskolázatlanabb szülők gyerekei, függetlenül attól, hogy milyenek az érdemjegyeik. Boudon a családi kulturális hatásokat elsődleges, a költség-haszon megfontolásokat másodlagos hatásoknak nevezte. Minél több információja van az egyénnek egy adott döntés meghozatalánál, annál inkább felerősödik a racionális motívumok szerepe (költség-haszon elemzés), míg amikor kevés az információ, a kulturális diszpozíció inkább befolyásolja a döntéshozatalt, vélemény alkotást (*Lannert 1998*).

ges későbbi kudarc (a felsőoktatásból való lemorzsolódás) kisebb anyagi kockázattal jár számukra, a kieső jövedelem nem jelent akkora veszteséget számukra.¹¹

A felvételi eredményességre ható tényezők

Vajon az iskolarendszerben lezajló szegregáció, a tanulók családi háttérének a tanulmányi teljesítményükre gyakorolt erőteljes hatása mellett felfedezhető-e az iskola, mint oktató intézmény hatása? A továbbiakban arra a kérdésre keresem a választ, hogy vajon a homogén tanulói összetételén túl az iskolának, mint pedagógiai intézménynek van-e valamilyen hatása a felvételi eredményességi mutatókra?

Az elemzés intézményszintű adatokon alapszik, ahol a középiskolák eredményességi mutatóihoz hozzárendeltük az iskolák egyéb, a kötelező statisztikai adatszolgáltatásból elérhető adatait, valamint az adott középiskolák kilencedikes tanulóinak intézményi szintre aggregált adatait,¹² mint a szülők iskolázottságát, vagy az általános iskolában elért tanulmányi eredményeiket.¹³

Az eredményességi mutatókra (F/L, felvételi dolgozat átlaga) ható tényezők

A felvételi arányok és a felvételi dolgozatok átlagára a legerősebben az általános iskolában szerzett osztályzat (jelen esetben a matematika osztályzat) és az apák iskolázottsága hat. A felvételi arányok esetében az erre a két mutatóra épülő többváltozós regresszió statisztikai magyarázóereje meggyőzőnek látszik.¹⁴ Az a tény, hogy a középiskolák eredményességi mutatóit két olyan tényező magyarázza igen erősen, amire a középiskolai pedagógiai munkának nincs hatása, azt mutatja, hogy a kö-

11 Ezt a jelenséget látszik alátámasztani, hogy szorosabb a kapcsolat az apák iskolai végzettsége és a felvételi aspiráció (J/L), mint az előbbi mutató és a felvételin elért átlag, vagy a jelentkezés sikeressége (F/J) között (lásd 6. lábjegyzet).

12 Habár a kilencedikesek háttéradatairól három évre vannak adataink, de az 1999-es adatfelvétel során a budapesti minta hiányos maradt, az iskolákról viszont legfrissebb adataink a kötelező adatszolgáltatásból a 2000-es évről vannak, ez amellet szolt, hogy a keresztmetszeti elemzésnél a 2000-es évet vegyük figyelembe.

13 Miatán változóink folytonos változók, így a lineáris regresszió módszert alkalmaztuk annak megvizsgálására, hogy mely tényezők hatnak szignifikánsan az általunk vizsgált eredményességi mutatóra. Az elemzésbe egyrészt bevontuk a középiskolák kilencedik évfolyamos tanulóinak általános iskolai (8. oszt.) eredményeit, ebből is a matematika osztályzatok átlagát, feltételezve, hogy a felvételi arányokra illetve a felvételi vizsgán elért eredményekre pozitívan hat az iskolában tanuló diákok tanulmányi eredményessége. Bevontunk még egy, a középiskola szociális összetételére utaló tényezőt (apák iskolázottsága). Vizsgáltuk egy-két, vélhetően a pedagógiai munka minőségét mérő mutató hatását, mint a középiskolai végzettségű tanárok arányát, feltételezve, hogy a képzett tanárok aránya közvetett indikátora lehet a pedagógiai munka minőségének. Ilyen mutatóknak feltételezem az évismétlők arányát is (feltételezve, hogy azok aránya a pedagógiai munkát is minősíti). Az intézmény méretére vonatkozó információkat jelentette a tanulók száma, valamint az olyan fajlagos mutatók, mint az egy osztályra, vagy pedagógusra jutó tanulók száma. A középiskola tanulóinak aktivitását, tanulás iránti attitűdjét közvetve mutatják a diákportkörü részvétel, könyvtárhasználat, a volt általános iskolában szakkörön való részvétel adatai. Feltételezésem az volt, hogy a nagyobb aktivitás nagyobb eredményességgel jár együtt, miután ezek az aktivitások nagy valószínűséggel korrelálnak a tanulás iránti pozitív attitűddel. Az intézmény infrastruktúrájára vonatkozó olyan adatok is bekerültek az elemzésbe, mint az osztálytermek száma, a könyvtári könyvek száma. A hipotézis itt az volt, hogy minél jobban felszerelt egy iskola, valószínűleg annál inkább eredményesebb a felvételik terén.

14 Az alábbi egyenletek adódtak: Felvételi arány = $-1,32 + 0,19$ általános iskolai matematika jegy + $0,08$ apák iskolázottsága ($R^2 = 0,72$). Felvételi átlag = $-4,75 + 1,70$ általános iskolai matematika jegy + $0,40$ apák iskolázottsága ($R^2 = 0,60$).

zépiskolák ilyen mutatói valójában igen determináltak. A középiskolai pedagógiai munka mutatói közül a középiskolai tanárok aránya és az évisméltlók aránya van valamilyen befolyással a vizsgált eredményességi mutatókra, de ezen változók bevonása csak csekély mértékben növelte a modell magyarázóerejét. Az iskola mérete, infrastrukturális adottságai, a tanulók aktivitása és a vizsgált eredményességi mutatók között nem találtam kapcsolatot.¹⁵

A pedagógiai hozzáadott érték

Láthattuk, hogy Magyarországon a középiskolák eredményességi mutatóit erősen befolyásolja az adott intézménybe járó tanulók igen különböző családi háttere. Vajon az iskolákban zajló pedagógiai munka ráerősít-e a már meglévő különbségekre, vagy esetleg a hátrányosabb helyzetű tanulók továbbtanulási esélyeit javítani tudja. Vajon fátumként lebeg a magyar iskolák fölött az, hogy újratermelje a meglévő társadalmi különbségeket, vagy a pedagógiai munkán keresztül van lehetőség arra, hogy a hátrányosabb helyzetű tanulók is sikeresek legyenek a továbbtanulás terén. Létrehoz-e az iskola valamilyen hozzáadott értéket?

A hozzáadott pedagógiai érték azt a többletet jelentené, amit az iskola a diákok képességeinek, készségeinek fejlesztésében ér el a szülői háttértől és egyéb iskolán kívüli tevékenységtől függetlenül. Ennek mérése valószínűleg szinte lehetetlen (országos méretekben mindenképp), ezért annak csak óvatos megközelítése lehetséges. Esetünkben inkább valamilyen továbbtanulási esélyt növelő hozzáadott értékről lehet szó, ami durván annyit jelent, hogy miután szoros összefüggés van a tanulók szocio-kulturális háttere és a középiskolák általunk vizsgált eredményességi mutatói között, ezért amennyiben ez utóbbiak az iskola tanulói összetétele alapján várható értéktől nagymértékben eltérnek, akkor ott esetleg tetten érhető az iskola hatása (amely lehet akár negatív is). Az iskola itt fekete dobozként működik, ahol az input és az output összevetésével következtetünk arra, hogy mi zajlik az iskolában.

A szocio-kulturális összetétel alapján várható output eredményektől való eltérésnek ugyanakkor számtalan oka lehet. A pedagógiai munka mellett fontos lehet a diákok képessége, aktivitása, a tanuláshoz való hozzáállása. A tanítási módszerekről, a tanulók képességeiről viszont nincsenek információink, így a rendelkezésre álló adatok alapján csak óvatos tendenciákat lehet megfogalmazni. A pedagógiai hozzáadott érték mérésére a középiskolai eredményességi mutatókból kiindulva ugyanakkor már folytak Magyarországon próbálkozások (*Neuwirth 2002*). Ebben a tanulmányban a már elkezdett úton próbálunk továbbmenni.

¹⁵ Az, hogy az iskola infrastruktúrájának a tanulmányi teljesítményekre, továbbhaladásra csekély a hatása nem új. Már a harvtanas-hetvenes években végzett amerikai vizsgálatok (*Coleman 1966*) azt találták, hogy bár az iskolák tanulói összetételében valóban találtak számottevő különbségeket, de az infrastrukturális ellátottságban már nem. Ez arra ösztönözte a kutatókat, hogy az addig elsősorban az erőforrások iskolák közötti egyenlőtlen eloszlása helyett magát az iskolát és osztálytermen belül zajló folyamatokat vegyék górcső alá. Hasonlóképpen nem talált szignifikáns kapcsolatot az iskola felszereltsége és a cigány tanulók tanulmányi teljesítménye közt az 1993-as cigánykutatás sem (*Kertesi & Kézdi 1996*). Az ún. OECD-PISA vizsgálat is megpróbálta a tanulói teljesítményeket részben iskolai mutatókhoz kötni (fajlagosok, tanárok képzettsége, iskolaméret stb.), de csak elenyésző esetben találtak szignifikáns kapcsolatot ezen a területen (*Knowledge and Skills for Life 2001*).

Rangsorok különbsége

Az iskola – a tanuló családi hátterétől független – hatását a továbbtanulási mutatókra többféleképpen is megpróbáltuk mérni. Az egyik ilyen módszer, ahol a szülők iskolázottsági szintje, valamint a felvételi dolgozat átlaga¹⁶ alapján is sorba rakjuk az iskolákat, és a kapott rangorszámokat kivonjuk egymásból. (A 2000-es évet vettük alapul, hiszen a tanulói adatbázist is ebből az évből használjuk.) Amennyiben nagyon eltérő rangorszámot kap egy iskola e két dimenzióban, úgy azt mondhatjuk, hogy a várható kimenethez képest jobban, vagy rosszabbul teljesít az iskola. A középmezőnyben helyet foglaló iskolák pedig annyit hoznak ki a diákokból, amennyi amúgy is bennük van. Az így kapott számok önmagukban értelmetlenek, de egymáshoz viszonyítva arra alkalmasak, hogy az iskolákat három nagy csoportba osszuk. A nagy pozitív értékeket kapó harmad iskoláiban tanuló diákok jobban teljesítenek, mint azt a családi hátterük alapján várhatnánk, a nulla körül lévő értékek azt mutatják, hogy az iskola tanulói a várható arányban teljesítenek, míg a nagy negatív értékeket kapó iskolák esetében a tanulók a várhatónál gyengébben teljesítenek a felvételi dolgozatok átlagai alapján. Bár megígértük, hogy konkrét iskolákat nem nevezünk meg, de annyit azért megemlítenénk, hogy ez alapján a számolás alapján a legnagyobb „hozzáadott értéket” a Gandhi gimnázium „termeli”. A középmezőnyben található közzel az elitiskolák, hátul kullognak viszont a budapesti alapítványi iskolák.

Észrevehető ugyanakkor, hogy ez a fajta számítás hátrányosan érinti azokat az iskolákat, ahol a szülők magasan iskolázottak, viszont az alacsonyan iskolázott szülők gyerekeinek iskoláit aránytalanul kedvező helyzetbe hozza. A nulláról az egyre való lépés nagyobb mértékűnek tűnhet, mint mondjuk az ötvenről az ötvenegyre. Ráadásul a kevésbé iskolázott szülők gyerekei – mint láthattuk – csak a jobb tanulmányi eredmények esetén felvételiznek, így az átlagok kedvezőbben alakulnak a körükben. Valószínűleg az intézmények közötti összehasonlításra a közeljövőben bevezetendő központi standardizált érettségi eredménye alkalmasabb mutató lesz. Miután jelenleg még ilyen mérőeszköz nincs a kezünkben, a továbbiakban az iskolának az apák iskolázottsága és a felvételi írásbeli eredmény alapján elfoglalt rangpozícióinak különbségét nevezzük az ún. „továbbtanulási pedagógiai hozzáadott érték”-nek.¹⁷ A továbbiakban a vizsgálat tárgya az, hogy a hozzáadott érték mentén szétváló iskolacsoportok milyen más dimenziók mentén különböznek egymástól jellemzően, azt remélve, hogy e dimenziók azonosítása talán közelebb visz minket az általunk definiált „hozzáadott érték” megértéséhez.¹⁸

16 A rendelkezésünkre álló eredményességi mutatók közül talán ez tekinthető a leginkább „objektív”-nek.

Ugyanakkor torzítja az eredményt az a tény, hogy nem mindegyik felvételiző ír felvételi dolgozatot.

17 Miután ez a kifejezés kicsit hosszú, ezért a továbbiakban csak hozzáadott értékről lesz szó, de csak ebben a speciális értelemben.

18 A rangpozíció eltérés mellett felmerülhet a regressziós reziduum vizsgálata is a hozzáadott érték mérésénél. A továbbtanulási arányokat, illetve a felvételi dolgozatok eredményét – mint láttuk – jól magyarázza az apák iskolázottságára és a gyerek általános iskolai tanulmányi eredményére épülő regressziós egyenlet. A regressziós egyenlet által várható érték és a valódi érték eltérése a reziduum. Minél nagyobb ez az érték, annál inkább hathat az adott intézményben az apák iskolai végzettségén és a tanuló általános iskolai eredményén kívüli tényező is, ami lehet akár valamilyen középiskola pedagógiai munkájához köthető tényező is. E gondolatkísérlet kibontása a tanulmány kereteit szétfeszítette volna, de mint további lehetőséget a hozzáadott érték „mérésére” érdemes megemlíteni.

A középiskolák csoportosítása az eredményességi és a tanulói összetétel mutatók alapján

Ahhoz, hogy még többet tudjunk meg róluk, három csoportot képeztünk, ahol a rangsor eltérés (apák iskolai végzettsége és a felvételi átlagok között) alapján a felső és alsó 10 százalékot vettük a lehetőségeikhez képest sokkal jobban, vagy rosszabbul teljesítőnek, a többséget (80 százalék) pedig ilyen szempontból „hatástalannak” vettük. A 80 százalékban találhatjuk a nagyobb iskolákat, míg a két szélső 10 százalékban a kisebb méretű iskolákat. A két szélső csoport hasonló méretű, így az eltéréseket valószínűleg nem a méretbeli különbségek okozzák. A középső csoport van a legelőnyösebb helyzetben méretét, infrastruktúráját tekintve, s itt a legmagasabb a diáksportkörben résztvevők aránya. A pozitív hozzáadott értéket termelő iskolákban találjuk a legtöbb munkanélküli apát, a bejárók, és a diákotthonban lakók aránya is itt a legmagasabb. A nyelvi képzést tekintve pedig egyértelműen hátrányban vannak (lásd Függelék 3. tábla). Ugyanebben a csoportban találjuk a legtöbb intézeti neveltet, legkevesebb tornatermet, de a legkevesebb évisméltót is! Ebben a csoportban kedvezőtlen adottságuk ellenére – hasonlóan az előnyös helyzetű csoporthoz – az évisméltók aránya az összes tanulólétszámhoz képest csak 2 százalék. Ugyanez az arány a negatív hozzáadott értéket termelő iskolák esetében 5 százalék.

Talán a legérdekesebb, hogy a kilencedikes tanulóknak a volt általános iskolai szakkörökön való részvételi intenzitása és a középiskola továbbtanulási hozzáadott értéke között pozitív kapcsolat van. Az általános iskolai szakkörökön ugyanis a legaktívabbnak a pozitív hozzáadott értéket termelő iskolák tanulói bizonyultak (lásd Függelék 3. tábla). Ennek magyarázata lehet egyrészt az, hogy a szakköri részvétel közvetve jelezheti a tanulás iránti pozitív attitűdöt a gyerekekben. Másrészt ezek a szakkörök jelentik a kistéleplési gyerekek számára a kitörési pontot, hiszen különórákon való részvételre sokkal kevesebb lehetőségük van akár anyagi, akár infrastrukturális okokból. Harmadrészt pedig ezek a szakkörök vélhetően művészeti, sport vagy zenei jellegű közösségi tevékenységek, így éppen azokat a készségeket fejlesztik, amelyek az egyéni különórák, korrepetálások során elveszni látszanak. Végül, de nem utolsósorban pedig a szakkörökön való magas részvétel indikátora lehet a (kistéleplési) általános iskolákban dolgozó pedagógusok odaadó munkájának.

Ezek a viszonylag kicsi iskolák láthatóan sikeresebbek a rekrutációban a negatív hozzáadott értékkel bíró iskolákhoz képest. Habár a tanulói összlétszámot tekintve a „rosszabb” iskolák nagyobbak, de a 9–10. évfolyamokon a „jobb” iskolák rendre nagyobb létszámmal tudtak elindulni. Ugyanakkor látható, hogy ezekben az iskolákban találjuk a legnagyobb arányban az általános iskolai tanárokat, miközben a középiskolai tanárok itt tanítanak a legkisebb arányban. Valószínű, hogy e zömében kisebb településeken található középiskoláknak a várhatónál jobb eredményeiben (felvételi átlag) benne vannak a volt általános iskola tanárai, maguk a tanulók, akik hajlandók erőfeszítéseket tenni, és a középiskola, ahol ugyan több az általános iskolai tanár, viszont talán éppen ennek köszönhetően nincs sok évisméltó.

A kilencvenes évek során a tanulólétszám csökkenésének idején az iskola sikerességének talán egyik legjobb mutatója, hogy az a tanulók létszámát tudta-e stabili-

záltni. Érdekesen alakul a hozzáadott érték szerint három csoportba osztott iskolák végzőseinek létszáma a 10 év során. A pozitív értékkel bíró iskolák tanulóinak létszáma növekedett, míg a negatív értékű iskoláké csökkent, vagy stagnált (lásd 5. ábra). Kérdés persze, hogy vajon a szülők – érzékelve a pozitív tendenciákat az iskolában – egyre inkább ezeket az iskolákat célozzák meg, vagy éppen a létszámbővülés volt az, ami lehetővé tette a „javulást”. Mindenesetre jól látszik, hogy a létszámbővülés többféle értelemben is az iskolai sikeresség egyik indikátora lehet.

5. ábra: A végzősök létszáma iskolacsoportonként, 1991–2001 (1991 = 100)

Év	Negatív hozzáadott érték	0	Pozitív hozzáadott érték
1991	1,0	1,0	1,0
1992	1,0	1,0	1,1
1993	1,18	1,18	1,18
1994	1,05	1,05	1,15
1995	1,02	1,02	1,12
1996	1,05	1,02	1,13
1997	1,02	1,02	1,12
1998	1,0	1,02	1,12
1999	0,92	0,98	1,08
2000	0,93	1,05	1,15
2001	1,0	1,13	1,2

Forrás: Neuwirth Gábor adatbázisa alapján a szerző számítása.

Megjegyzés: 2001-re nincsenek létszámadataink, ezért itt az érettségizettek száma szerepel.

Végezetül klaszterelemzés segítségével próbáltam a továbbtanulási hozzáadott érték alapján jellegzetes csoportokat elkülöníteni a gimnáziumok és a szakközépiskolák közt (lásd Függelék 4. tábla). A középiskolai eredményességi mutatók, az apák iskolázottsága és az általános iskolai osztályzatok átlaga alapján négy jellegzetes csoportot különítettem el mind a gimnáziumok, mind a szakközépiskolák körében. Mind a két iskolatípusban jól elkülönül az iskolák két csoportja, a jó és a rossz adottságú iskolák csoportja. Az első csoport iskoláiban találjuk az iskolázottabb szülők gyerekeit, akik már az általános iskolában is jobban teljesítettek. A másik csoportban pedig a kevésbé iskolázott szülők gyerekei tanulnak, akik már az általános iskolában sem jeleskedtek. Ugyanakkor mindkét csoport tovább osztható két-két csoportra, azokra az iskolákra, akik a tanulói összetétel alapján várható továbbtanulási arányokkal rendelkeznek, illetve azokra az iskolákra, akik nem. A jó adottságú iskolák körében vannak olyan iskolák, ahol úgy tűnik a lehetőségekhez képes alacsonyabban a továbbtanulási mutatók, míg a hátrányosabb helyzetű csoportban is találunk intézményeket, ahol a várhatónál jobb eredményeket érnek el a végzős diákok.¹⁹ Ez

¹⁹ Különösképpen a felvételi átlagok esetében feltűnő a különbség, habár már említettem, hogy a kisebb továbbtanulási aspiráció miatt ezekben az iskolákban az átlagok magasabbak, hiszen csak az igazán jól tanulóknak mennek el felvételizni.

utóbbi csoportot tekinthetjük olyan csoportnak, ahol termelődik valamilyen hozzáadott érték.

Látható, hogy ebben a gondolatmenetben a gimnáziumok közt nagyobb arányban találunk „hozzáadott értéket” termelő iskolákat (132, a gimnáziumi minta mintegy 36 százaléka), míg a szakközépiskolák körében ez a csoport igen kicsi (9, a mintának mintegy 3 százaléka) (Függelék 4. tábla). Ezek a szakközépiskolák egyébként többségükben dunántúli mezőgazdasági szakképző intézmények. A szakközépiskolák 40 százaléka e szerint a táblázat szerint a lehetőségeikhez képest gyengébb eredményt produkál, míg a gimnáziumoknál ez az arány 14 százalék.²⁰ Az asszociációs kapcsolat (éta négyzet) mértéke a gimnáziumoknál magasabb, mint a szakközépiskoláknál, ami azt jelenti, hogy csoportosítási ismérveink elsősorban a gimnáziumi oktatás logikáját követik, kevésbé húzhatók rá a szakképző intézményekre (lásd Függelék 5. tábla). A négy csoport legerősebben a középiskolai tanárok létszáma alapján különíthető el, de ugyanígy jellemző az iskolák mérete. Általában a jó adottságú intézmények nagy méretű iskolák, sok és képzett tanárral, nagy osztálymérettel, ugyanakkor viszont az is jellemző, hogy kevesebb tanuló jut egy pedagógusra. Ezek az intézmények méret és pedagógiai szempontból is hatékonyan tudnak működni. A szakképző intézményeknél annyi a különbség, hogy ott a hozzáadott értéket termelő iskolák kis csoportja a legkisebb méretű. Az érettségizettek aránya a szakközépiskolák esetében különbözik jellegzetesen a négy csoportban, míg a gimnáziumok esetében a kilencedikesek általános iskolai szakköri aktivitása különíti el jellegesen a négy csoportot. Mindkét iskolatípusban igaz viszont az, hogy minél kisebb az évvismélők aránya, annál jobb az iskola eredményei.

Összefoglalás

Az elmúlt egy évtized során igen gyorsan bővült mind a középiskolai, mind a felsőoktatási képzés. Ugyanakkor ez az expanzió sajátos módon a tanulókért folyó harcban a homogenizáció és a szelekció erősödésével járt együtt. A középiskoláknak a felsőfokú továbbtanulásra való felkészítés terén elért eredményességi mutatói erősen összefüggenek a tanulók szocio-kulturális hátterével. A tanulmány második részében arra kerestem a választ, hogy az ilyen erős szocio-kulturális determináltság mellett felfedezhető-e az iskolai pedagógiai munka valamilyen hatása a továbbtanulás sikerességében. A felvételi írásbeli dolgozatok átlaga, valamint a szülők iskolázottsága alapján felállított iskolasorrendből létrehoztam egy sajátos ún. továbbtanulási hozzáadott érték mutatót. Az e mutató alapján létrehozott intézményi csoportok vizsgálata alapján három olyan dimenziót említhetünk, amely mentén tipikusan elkülönülnek a „hozzáadott értéket” termelő iskolák. Ezekre az iskolákra egyaránt jellemző, hogy stabilizálni, vagy akár növelni tudták a tanulók évfolyamra vetített létszámát, viszonylag alacsony az évvismélők aránya és a kilencedikesek aktívan vettek részt az

²⁰ Természetesen ez a fajta összevetés bizonyos mértékig igazságtalan, hiszen itt az eredményességet a továbbtanulási mutatókban mérjük, amely elsősorban a gimnáziumi képzés kitüntetett célja. A szakközépiskolák munkájának minősítéséhez további adatok kellenének, mint a végzősök elhelyezkedési lehetőségei, jövedelmi helyzete stb. Ilyen adatok viszont egyelőre nem állnak rendelkezésünkre.

általános iskolai szakkörökön. Ez utóbbi mutató az általános iskolai munkát is minősíti, jelezve, hogy a sikeres középiskolai pedagógiai munka alapja a jó minőségű alapképzés. Ezek alapján azt mondhatjuk, hogy a kitörési pontot nem annyira a tehetséggondozás, mint inkább a hátrányosabb rétegek és iskolák „gondozása” jelentené. Az eddigiek tükrében úgy tűnik, érdemes lenne többet áldozni a kistelepülések iskoláiban működő szakkörökre. Az évismétlők arányának nagyfokú eltérése a hasonló adottságú iskolák között pedig arra utal, hogy bizonyos iskolák nagyobb súlyt fektetnek a hátrányos helyzetű gyerekek iskolában tartására, mint mások. Az utóbbi csoportban a pedagógiai munka minősége mindenképp hagyhat kívánnivalót maga után. Úgy tűnik, hogy a szakköri tevékenység, az évismétlők aránya és a tanulói létszám bővülése, vagy stabilizálódása olyan indikátorok, amelyek közvetve jelezhetik az adott iskolában zajló pedagógiai munka minőségét. Éppen ezért a középiskolai munka már meglévő eredményességi mutatóit a későbbiekben ki kellene bővíteni olyan könnyen elérhető és értelmezhető mutatókkal, amelyek nemcsak arról tudósítanak, hogy az adott középiskola milyen sikeres volt a kedvező tanulói összetétel kialakításában, de adhatnak támpontot az ott zajló pedagógiai munkáról is.

LANNERT JUDIT

FÜGGELÉK

1. táblázat: A tanulók szocio-kulturális háttere és általános iskolai tanulmányi eredménye településtípusonként és iskolatípusonként, 2000

Településtípus	Iskolatípus	Az általános iskolai osztályzatok átlaga	A kilencedikesek apáinak átlagos iskolázottsága (év)	N
Budapest	Szerkezetváltó gimnázium	4,17	14,92	43
	Négy évfolyamos gimnázium	3,84	14,09	33
	Négy évfolyamos vegyes	3,38	12,44	16
	Szakközépiskola	3,47	12,11	73
	Teljes Bp.	3,72	13,27	165
Nagyváros ^a	Szerkezetváltó gimnázium	4,28	13,63	49
	Négy évfolyamos gimnázium	4,10	13,02	34
	Szerkezetváltó vegyes	4,28	13,22	9
	Négy évfolyamos vegyes	3,81	11,99	29
	Szakközépiskola	3,66	11,46	131
Kisváros ^b	Teljes nagyváros	3,89	12,24	252
	Szerkezetváltó gimnázium	4,12	12,91	46
	Négy évfolyamos gimnázium	4,29	12,87	16
	Szerkezetváltó vegyes	3,98	12,05	42
	Négy évfolyamos vegyes	3,68	11,39	26
	Szakközépiskola	3,40	10,96	122
Teljes kisváros	3,71	11,66	252	

(folytatás a következő oldalon)

^a 50 ezer lakosnál népesebb. ^b 50 ezernél kevesebb, de legfeljebb 10 ezer lakos.

Településtípus	Iskolatípus	Az általános iskolai osztályzatok átlaga	A kilencedikesek apáinak átlagos iskolázottsága (év)	N
10 ezer fő alatti település	Szerkezetváltó gimnázium	3,84	12,21	13
	Négy évfolyamos gimnázium	3,73	11,89	14
	Szerkezetváltó vegyes	3,90	11,53	16
	Négy évfolyamos vegyes	3,50	11,32	21
	Szakközépiskola	3,31	10,80	27
	Teljes 10 ezer fő alatti	3,60	11,42	91
Középiskolák száma		760	760	760

Megjegyzés: Az apák általános iskolázottsága: általános iskolát nem végzett = 4 év, nyolc általános iskolai osztályt végzett = 8 év, szakmunkás bizonyítvány = 11 év, gimnáziumi érettségi = 12 év, szakközépiskolai végzettség = 13 év, főiskola = 16 év, egyetem = 17 év.

2. táblázat: Különböző felvételi mutatók alakulása település és iskolatípus szerint, 2000

Településtípus	Iskolatípus	J/L	F/J	ATLAG	F/L	E/L
Budapest	Szerkezetváltó gimnázium	0,89	0,72	8,37	0,64	0,41
	Négy évfolyamos gimnázium	0,79	0,61	6,97	0,49	0,24
	Négy évfolyamos vegyes	0,37	0,44	4,29	0,16	0,04
	Szakközépiskola	0,31	0,43	4,83	0,13	0,03
	Teljes Bp.	0,53	0,59	7,11	0,31	0,15
Nagyváros ^a	Szerkezetváltó gimnázium	0,93	0,83	8,34	0,77	0,49
	Négy évfolyamos gimnázium	0,84	0,77	8,14	0,65	0,38
	Szerkezetváltó vegyes	0,91	0,76	7,57	0,69	0,32
	Négy évfolyamos vegyes	0,57	0,65	6,63	0,37	0,13
	Szakközépiskola	0,35	0,56	5,02	0,20	0,05
Kisváros ^b	Teljes nagyváros	0,55	0,69	7,41	0,38	0,18
	Szerkezetváltó gimnázium	0,83	0,78	7,81	0,65	0,35
	Négy évfolyamos gimnázium	0,78	0,74	7,70	0,57	0,28
	Szerkezetváltó vegyes	0,64	0,71	7,06	0,45	0,19
	Négy évfolyamos vegyes	0,46	0,62	6,26	0,28	0,10
10 ezer fő alatti település	Szakközépiskola	0,25	0,72	4,68	0,13	0,03
	Teljes kisváros	0,47	0,61	7,00	0,32	0,13
	Szerkezetváltó gimnázium	0,75	0,44	7,77	0,56	0,25
	Négy évfolyamos gimnázium	0,59	0,43	7,54	0,44	0,16
	Szerkezetváltó vegyes	0,55	0,59	6,22	0,36	0,12
Középiskolák száma	Négy évfolyamos vegyes	0,38	0,83	6,18	0,25	0,08
	Szakközépiskola	0,22	0,77	4,55	0,13	0,03
	Teljes 10 ezer fő alatti	0,43	0,76	6,68	0,29	0,10
		901	912	830	902	866

^a 50 ezer lakosnál népesebb. ^b 50 ezernél kevesebb, de legfeljebb 10 ezer lakos.

Jelmagyarázat: J = jelentkezettek, L = végzősök létszáma, F = felvettek, E = egyetemre felvettek, ATLAG = felvételi írásbeli dolgozat átlaga.

3. táblázat: A középiskolák különböző jellemzői a hozzáadott érték szerint

	Negatív hozzáadott érték (N = 67)	Nincs hozzáadott érték (N = 541)	Pozitív hozzáadott érték (N = 67)	Szignifikancia	Eta
Jelentkezett/maximális meghirdetett létszám (KIFIR)	2,54	2,86	2,34	0,012	0,114
Elkezdte/maximális meghirdetett létszám (KIFIR)	0,77	0,83	0,81	0,028	0,103
Tanuló/osztály	26	29	27	0,000	0,183
Összes 9. osztályos tanuló	71	95	73	0,000	0,190
Összes 10. osztályos tanuló	64	88	65	0,000	0,197
Összes tanuló	305	391	297	0,000	0,175
Összes leánytanuló	141	218	176	0,000	0,170
Osztályok száma összesen	11	13	11	0,001	0,147
Főállású pedagógus, középiskolai tanári végzettséggel	19	27	18	0,000	0,224
Főállású pedagógus, ált. isk. tanári végzettséggel	3	4	5	0,004	0,133
Angol szakos pedagógusok száma	3	5	3	0,000	0,236
Osztályterem száma	14	15	12	0,010	0,151
Tornaterem száma	0,80	1,03	0,82	0,017	0,119
Könyvtári egységek száma	13 536	17 424	41 414	0,028	0,120
Könyvtári könyvek száma	12 528	16 276	13 452	0,018	0,126
Könyvtári könyvekből nemzetiségű könyvek száma	1 040	119	172	0,001	0,165
Angol nyelvi csoportok száma	15	18	13	0,000	0,199
Diákotthonban lakók száma	21	53	48	0,000	0,159
Intézeti neveltek száma	0,6	0,5	0,9	0,037	0,101
Összes évismétlő száma	14	9	7	0,000	0,169
Összes bejáró tanuló száma	93	130	117	0,008	0,121
A kilencedikesek apáinak átlagos iskolázottsága	13	12	11	0,000	0,299
A kilencedikesek általános iskolai osztályzatainak átlaga	3,5	3,9	3,6	0,000	0,261
A kilencedikesek általános iskolai szakkörökön való részvétele (szakkör átlagos száma)	1,6	1,8	1,9	0,003	0,130
Könyvtári olvasó tanulók száma	310	406	306	0,000	0,175
Diáksportkörben résztvevő tanulók száma	15	56	19	0,012	0,117



4. táblázat: Klaszterek az input és output eredményességi mutatók alapján a gimnáziumoknál és a szakközépiskoláknál, 2000

Gimnáziumok	Elit	Jó adottságú, de azt ki nem használó	Hozzáadott érté- ket termelő	Hátrányos helyzetű
Jelentkezési arány	0,94	0,81	0,70	0,47
Felvett/jelentkezett	0,83	0,64	0,72	0,55
Felvételi átlag	8,78	6,09	7,35	4,49
Felvételi arány	0,77	0,52	0,51	0,27
Egyetemre felvettek aránya	0,51	0,23	0,23	0,07
A kilencedikesek apáinak átlagos iskolázottsága	14,45	14,27	12,15	11,67
A kilencedikesek általános iskolai osztályzatainak átlaga	4,45	4,10	4,03	3,55
N	88	49	132	93

Szakközépiskola	Jó adottságú	Közepes, de a lehető- séghez képest gyenge továbbtanulási eredménnyel	Hozzáadott értéket termelő	Hátrányos helyzetű
Jelentkezési arány	0,47	0,32	0,28	0,24
Felvett/jelentkezett	0,54	0,49	0,61	0,43
Felvételi átlag	5,90	3,78	9,19	1,46
Felvételi arány	0,26	0,16	0,18	0,11
Egyetemre felvettek aránya	0,07	0,04	0,05	0,02
A kilencedikesek apáinak átlagos iskolázottsága	11,61	11,39	11,29	11,18
A kilencedikesek általános iskolai osztályzatainak átlaga	3,91	3,51	3,30	3,29
N	93	113	9	66

5. táblázat: A középiskolák adatai az eredményességi mutatók alapján képzett klaszterek szerint

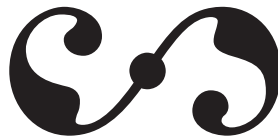
Gimnázium	Elit	Jó adottságát ki nem hasz- náló	Hozzáadott értéket ter- melő	Hátrányos helyzetű	Eta	Eta négyzet
Főállású pedagógus középiskolai tanári végzettséggel	45,06	34,84	27,81	15,82	0,63	0,40
Összes főállású pedagógus	47,79	38,73	33,16	19,74	0,58	0,34
Összes tanuló	460,25	331,78	322,96	186,14	0,51	0,26
Osztályok száma összesen	14,51	11,31	11,53	6,85	0,49	0,24
Osztályismétlésre utasított per összes tanuló	0,01	0,01	0,02	0,05	0,49	0,24
Osztályok száma a 9. évfolyamon	3,58	2,90	3,00	1,70	0,47	0,22
Összes 9. osztályos tanuló	117,94	88,10	89,40	50,35	0,47	0,22

(folytatás a következő oldalon)

Gimnázium	Elit	Jó adottságát ki nem hasz- náló	Hozzáadott értéket ter- melő	Hátrányos helyzetű	Eta	Eta négyzet
Középisikolai tanárok aránya						
a főállású pedagógusok közt	0,94	0,91	0,83	0,81	0,42	0,17
Általános iskolai tanárok aránya	0,06	0,08	0,16	0,17	0,40	0,16
Összes évismétlő/összes tanuló	0,01	0,02	0,02	0,04	0,39	0,15
Tanuló/osztály	30,91	28,19	27,24	26,58	0,36	0,13
A kilencedikesek általános iskolai szakkörökön való részvétele (szakkör átlagos száma)	1,71	1,53	2,01	1,78	0,31	0,10
Tanuló/összes főállású pedagógus	9,60	9,45	10,06	11,61	0,22	0,05
Nők aránya a főállású pedagógusok közt	0,68	0,71	0,70	0,73	0,16	0,03
N	88	49	132	93		
Szakközépisikola	Jó adott- ságú	Közepes, de lehetőségeit ki nem használó	Hozzáadott értéket termelő	Hátrányos helyzetű	Eta	Eta négyzet
Főállású pedagógus középisikolai tanári végzettséggel	23,84	19,32	10,22	15,91	0,34	0,11
Összes főállású pedagógus	38,78	36,12	21,22	29,14	0,30	0,09
A kilencedikesek általános iskolai szakkörökön való részvétele (szakkör átlagos száma)	1,98	1,82	1,80	1,68	0,29	0,08
Összes évismétlő/összes tanuló	0,02	0,03	0,03	0,04	0,28	0,08
Osztályismétlésre utasított per összes tanuló	0,03	0,05	0,04	0,05	0,27	0,07
Összes tanuló	498,40	463,63	284,22	400,88	0,25	0,06
Összes 9. osztályos tanuló	108,38	103,61	62,33	87,29	0,25	0,06
Osztályok száma a 9. évfolyamon	3,33	3,18	2,00	2,76	0,25	0,06
Tanuló/osztály	29,71	28,38	27,84	27,79	0,22	0,05
Osztályok száma összesen	16,50	16,19	10,44	14,36	0,21	0,05
Tanuló/főállású pedagógus összes	13,35	13,19	15,10	14,90	0,20	0,04
Az összes 12. évfolyamosra vetített érettségizett	1,16	1,05	1,41	0,96	0,18	0,03
N	93	113	9	66		

IRODALOM

- BALL S. (1999) The Market Reform in United Kingdom Education. *The Tocqueville Review*, No. 20, pp. 89–100.
- BOUDON, RAYMOND (1981) *The Logic of Social Action*. London–Boston, Henley.
- COLEMAN, JAMES (et al) (1966) *Equality of Educational Opportunity*. Washington, D.C., U.S. Government Printing Office.
- SJOERD KARSTEN & ADRIE VISSCHER & TIM DE JONG (2001) Another Side to the Coin. The Unintended Effects of the Publication of School Performance Data in England and France. *Comparative Education*, No. 2. pp. 231–242.
- KERTESI GÁBOR & KÉZDI GÁBOR (1996) *Cigány tanulók az általános iskolában*. Bp., Eudcatio.
- Knowledge and Skills for Life (2001) First Results from PISA 2000. OECD.
- LANNERT JUDIT (1999) Szerkezetváltási tendenciák és a továbbtanulási arányokat befolyásoló tényezők a közoktatásban. In: VÁGÓ IRÉN (ed) *Tartalmi változások a közoktatásban a 90-es években*. Bp., OKI KK – Okker Kiadó.
- LANNERT JUDIT (2002): Zárójelentés a KIFIR2000 és KIFIR2001 adatbázis elemzéséről. Bp., OKI KK. (Kézirat.)
- LANNERT JUDIT (1998) Pályaorientációk. *Educatio*, No. 3.
- NEUWIRTH GÁBOR (2002) *A középiskolai munka néhány mutatója, 2001*. Bp., OKI KK.
- NEUWIRTH GÁBOR (2003) *A középiskolák eredményességének néhány tendenciája a felsőoktatásba való felvétel és a tanulmányi versenyeredmények néhány mutatója alapján*. Bp., OKI KK. (Kézirat.)
- WIGGINS, A. & TYMMS, P. (2002) Dysfunctional Effects of League Table. A Comparison Between English and Schottish Primary Schools. *Public Money and Management*, Jan.-March.



FRANCIA FELSŐOKTATÁS: A BEKERÜLÉS ÉS A DIÁKOK MEGTARTÁSÁNAK ÚJ MÓDOZATAI

IRÁSOMBAN A FRANCIA FELSŐOKTATÁSI INTÉZMÉNYEKBE való bekerülés új módzatainak bemutatására vállalkozom, és egyben azt is érzékeltetni kívánom, milyen megoldásokkal kísérleteznek az egyetemek a tömegképzéssel együtt járó problémák enyhítése érdekében. Mint ezt a hazai irodalomból is tudható (*Tót 1995*), a francia egyetemek esetében a hazai felvételi eljáráshoz hasonló szelekciós eljárásokról nem beszélhetünk. Míg eddig Magyarországon az érettségi a középiskolai tanulmányokat lezáró bizonyítványnak számított, a francia érettségit I. Napóleon óta a legalacsonyabb szintű egyetemi diplomaként, és ilyenformán az egyetem kapuit minden érettségizett előtt megnyitó okmányként tartják számon. Ez olyannyira igaz, hogy ma már nem csak az általános gimnáziumok diákjai, hanem a szakközépiskolák érettségizettjei, sőt a szakképző intézmények közelmúltban létrehozott, érettségi névvel illetett végbizonyítványának birtokosai is jogot formálhatnak az egyetemi tanulmányok megkezdésére (ugyanakkor sok egyetemem a jelöltek felkészületlenségére hivatkozva igyekszik eltántorítani a beiratkozástól a fiatalokat).

A felvételi szelekció bevezetését megakadályozó tiltakozások

Ha igaz is, hogy a szelekció tilalma ellenére is létezik egyfajta válogatási és átirányítási gyakorlat egyes egyetemeken (*Tót 1995*), összességében mégis nyitottnak mondható a francia egyetemi szféra. Az elmúlt évtizedekben időnként felmerültek olyan reformtervek, főként jobboldali politikusok körében, melyek az egyetemi szféra problémáinak megoldódását elsősorban a bemeneti szelekció bevezetésétől várták (*Tézenas du Montcel 1985*), ám az efféle javaslatok rendre óriási tiltakozást váltottak ki, amelyek miatt végül mindig meghátrálni kényszerültek az ilyen törekvéseket képviselők. Legutóbb 1986-ban támadt nagy felzúdulás azután, hogy az éppen hatalomra került jobboldali kormány egyetemi ügyekért felelős minisztere kidolgozott egy törvénymódosító javaslatot. Ennek értelmében egyfelől jelentősen megnőtt volna az állami egyetemek diákjai által fizetendő tandíj, másfelől az autonómia-elv jegyében az egyetemek lehetőséget kaptak volna arra, hogy az addigi, országos érvényű diplomák szerint folyó képzés helyett saját képzési irányokat dolgozzanak ki,

és egyben maguk határozzák meg a bekerülés feltételeit. A diáktüntetések nyomán, illetve amiatt, hogy egy diák belehalt a rendőrök által okozott sérüléseibe, a miniszternek távoznia kellett és reformtervét visszavonták (*Robert 1993*).

A munka (és a munkanélküliség) világa és a felsőoktatás közötti átjárhatóság irányába mutató intézkedések

Ha nemcsak a szabályos iskolai életutat bejárókra vonatkozó felvételi eljárásokra összpontosítjuk figyelmünket, hanem tágabban értelmezzük a felsőoktatásba való bekerülés folyamatát, még a felvételi vizsgát nem alkalmazó egyetemeken esetében is beszámolhatunk néhány érdekes új megoldásról. Egyfelől a két év munkaviszonyral rendelkező, 20 évesnél idősebb személyek egy speciális felvételi vizsgát letéve újabban érettségi nélkül is bekerülhetnek az egyetemre (*Tót 1995*). A rendhagyó iskolai életutat bejárók diplomaszerezését megkönnyítő fontos változásnak tekinthető az is, hogy a kilencvenes évek elején olyan törvény született, amely lehetővé teszi a nem iskolai keretek között szerzett tudásuk elismertetését. A Szakmai Jártasságok Elismertetése névvel illetett eljárás keretében akkor tehet szert valaki szakképzettséget igazoló hivatalos papírra, ha bizonyos tudásainak, készségeinek vizsga nélküli, dokumentumok alapján vagy egyéb módokon történő elismertetésével párhuzamosan sikeresen letesz legalább egy olyan vizsgát, amelyeket előír számukra az ügyükben illetékes bizottság. A törvény elfogadása után valamennyi egyetemen megteremtették az ilyesfajta diplomaszerezést elősegítő feltételeket (*Bajomi 2002*). Mindezen változások várhatóan azt eredményezik majd, hogy a jövőben összetettebbé válik a hallgatóság, lévén, hogy megnövekszik körükben az idősebb, változatos életutat bejárt, munkatapasztalatokkal is rendelkező hallgatók részaránya (*Musselin & Migeot-Gérard 2000*).

Hogyan módosítható az érettségi bizonyítvány?

Mivel egyes keresettebb felsőoktatási intézmények a férőhelyek hiányára hivatkozva megtehetik azt, hogy a jelentkezők közül a „legértékesebb”, emelt szintű középiskolai matematikai illetve természettudományos tanulmányokról tanúszkodó érettségi bizonyítványt felmutatókat részesítsék előnyben, egyes tankerületek újabban olyan tanfolyamokat szerveznek, amelyek a más típusú érettségivel rendelkezőket készítik fel arra, hogy új, kiegészítő vizsgát téve természettudományos végbizonyítványt szerezzenek. E fejlemény egybevág azokkal a hazai fejlesztési törekvésekkel, melyek azt kívánják elősegíteni, hogy egy-egy záróvizsga letételét követően a többlet-erőfeszítésre vállalkozók módosíthassák vizsgájuk eredményét, netán jellegét.

Mint láthattuk, Franciaországban az egyetemekre való bekerüléshez elvben csak az érettségi felmutatására van szükség. Ugyanakkor vannak olyan felsőfokú intézmények is, ahová csak egy felvételi eljárás keretében lehet bejutni. E kettősség részben arra vezethető vissza, hogy a nagy francia forradalom óta fokozatosan kiépült a kiváltságos körülmények között működő, a „nagy iskolák” (*grandes écoles*) névvel illetett elitképzők rendszere. Csak nagyon nehéz versenyvizsgák sikeres letétele esetén

lehet bejutni ezekbe az intézményekbe, amelyekből egyenes út vezet a közigazgatás, a gazdaság, az oktatás és kutatás csúcspozíciói felé. Az idejárók részaránya csekély, hisz a felsőfokú képzésben részesülők mindössze 4 százalékát teszi ki a speciális iskolákra felkészítő tanfolyamok és a „nagy iskolák” hallgatósága (*Allègre 1993*). A nyíltan szelektív, a képzésben résztvevők java része számára kezdettől közalkalmazotti státust és bért adó intézmények¹ e csoportja mellé az elmúlt évtizedekben felzárkóztak azok a 2 éves műszaki, technológiai, gazdasági képzést nyújtó intézmények, amelyek szintén legálisan alkalmazhatnak szelekciós eljárásokat.

Elitképzők a bírálatok keresztútjában

A felsőfokon tanulók nem egészen egy huszadát befogadó elitképzők működése a hetvenes évek óta éles bírálatokat váltott ki, ezek sorában kiemelkedő jelentőségű Pierre Bourdieu *Állami nemesség* című munkája (*Bourdieu 1988*), amely átfogó képet fest a nagy iskolák szociológiai jellemzőiről. Különösen hevesen ostromozták a speciális iskolákat azért, hogy ezekbe elsősorban a különösen jó anyagi illetve kulturális feltételekkel rendelkező családok gyermekei kerülnek be. Miként egy szociológus írta a legnagyobb presztízsű elitképzőkről: „az Ecole Polytechnique hallgatóinak 80 százaléka, az Ecole Normale Supérieure diákjainak 90 százaléka olyan családból származik, ahol az apa vállalatigazgató, felső szintű gazdasági vezető vagy tanár” (*Baudelot 1998*). Ugyancsak szóvá tették a bírálók, hogy a felsőfokon tanulók csekély hányadát oktató speciális iskolákra aránytanul nagy összegeket költenek, és azt is kifogásolták, hogy az ország leendő elitjét 18 éves, semmiféle élettapasztalattal nem rendelkező fiatalok közül választják ki, jórészt iskolai kritériumok alapján. Bírálat tárgyát képezte az is, hogy a nagy iskolák többsége kis létszámú, a hallgatók számára kevés választási lehetőséget nyújtó intézmény. A felsőoktatás terén észlelhető nemzetköziesülési tendenciák tükrében azért is elmarasztalták az elitképzőket, hogy alig rendelkeznek nemzetközi kapcsolatokkal, illetve hogy képzéseik nemigen illeszkednek a külföldi felsőoktatási intézmények képzési kínálatához.

Versenyvizsgákra felkészítő tanfolyamok az idegtépés és a készségfejlesztés jegyében

A speciális intézményekbe elsősorban a középiskolai tanulmányi versenyek győztesei illetve az adott iskola felvételi vizsgáján megfelelték kerülhetnek be. Ez utóbbiakra egyéni munkával is fel lehet készülni, de inkább azoknak van esélyük a vizsgák sikeres letételére, akik jó tanulmányi eredményük alapján az érettségit követően bekerülnek valamelyik híresebb gimnázium egy vagy két éves, a diákoktól egész napos intenzív munkát igénylő előkészítő tanfolyamára. E rendkívül költséges tanfolyamok finanszírozása a felsőoktatási költségvetést terheli. P. Bourdieu könyvében

¹ A francia speciális iskolák egy kisebbik része állami támogatásból továbbá a szakképzési hozzájárulásból is részesedő fizetős magánintézmény, ezek hallgatói természetesen nem kapnak sem bért, sem közalkalmazotti státust.

aszkrétikus értékrendet sugárzó, skolasztikus szellemiségű intézményekként mutatja be előkészítőket. A diákok egy része számára bentlakásos lehetőséget is kínáló előkészítők működés módja a szociológus szerint több szempontból is a totális intézmények, ezen belül is a Durkheim által oly plasztikusan jellemzett jezsuita kollégiumok világát idézi (*Durkheim 1974*). A tanfolyamok ideje alatt nagy lelki teher nehezedik a diákokra, részint a napközben végzett intenzív munka, a tanárok által feladott házi feladatok mennyisége és nehézsége következtében, részint a versenylétkör miatt.² Az előkészítők és a felvételik jellege újabban némiképp átalakult. Míg korábban a felvételikben elsősorban a jelöltek fogalmazó- és előadóképességét és egyfajta tárgyi tudás meglétét vizsgálták, a vizsgázóknak ma már számot kell adniuk számítógépes tudásukról is. Újabban egyes előkészítők tanárai a kutatómunkában való részvételhez, a bonyolult összefüggések önálló elemzéséhez és a csoportmunkához szükséges jártasságok kialakítására is gondot fordítanak. Ezt jelzi egy új módszer térhódítása, amelynek lényege abban áll, hogy az előkészítőre járók egy-egy csoportjának önállóan kell feldolgoznia egy szabadon választott témát. Munkájukhoz (pl. az internetes búvárkodáshoz, laboratóriumi, kutatóintézeti vizsgálódásokhoz) tanáraikkal konzultálva kaphatnak segítséget a fiatalok. Az új típusú kutatómunka értékelése beépült a versenyvizsgába: a vizsgálódásaikról készült rövid összefoglalót a jelölteknek be kell mutatniuk a felvételin és egyfajta védés keretében felelniük kell a vizsgáztatók kérdéseire. Az önálló munkára, személyes érdeklődésre építő módszert újabban a gimnáziumi képzés keretében is alkalmazni kezdték (*Stainer 2000*).

Az elitképzők utánpótlását szélesítő kezdeményezések

A sorozatos bírálatok és a francia felsőoktatás átalakítását szorgalmazó reformmozgólódások hatására³ az elmúlt években egyes speciális iskolák a klasszikus versenyvizsgák mellett új rekrutációs megoldásokat is kialakítottak. A változások elfogadásában feltehetően az is szerepet játszott, hogy a baloldal 1981-es hatalomra kerülése idején a „nagy iskolák” megszüntetésének gondolata is szóba került (*Reverchon 1991*).

Az új bekerülési formák egy része a felsőoktatáson belüli átjárhatóság megteremtésének irányába mutat. A Politikai Tanulmányok Főiskolája esetében például egy 860 fős végzős évfolyam diákjainak a felét olyan diákok teszik ki, akik különféle részdiplomák birtokában kerülnek be a főiskola negyedik évfolyamára egy olyan eljárás révén, amelynek keretében a jelölt előtanulmányait dokumentáló iratok és a szóbeli vizsgán nyújtott teljesítmény alapján hozzák meg döntésüket a felvételiztetők. Vannak olyan diákok is, akik érettségi után egy évig tanulnak valamelyik

² Az egyik leghíresebb párizsi tanfolyam matematika tanára még nemrégiben is azzal „bízatta” tanítványait, hogy néhány hónap múlva már csak harmadannyi diákja lesz a tanfolyamnak (*Chiland 1999*). Egy újságíró így írt az előkészítőkről: „A legjobb képességű diákoktól eltekintve mindenki egyetért abban, hogy ez a fajta előkészítő »olyan mint a fegyenclepel«. (...) A versenyt és a jegyek leromlását a legnehezebb elviselni. Az előkészítőn megtörik az embereket.” (*Bobasch 1994*.)

³ E téren a legnagyobb visszhangot a nemrég elhunyt Pierre Bourdieu által létrehozott, Areser betűszóval jelölt szervezet (Egyesület a felsőoktatás és a kutatás megújítása érdekében) tevékenysége váltotta ki. Az egyesület javaslatait a Liber – Raisons d’agir könyvsorozat egyik köteteként jelentették meg (*Areser 1997*).

egyetemen, és ha jó a tanulmányi eredményük, felvételi nélkül veszik át őket a „főiskolára”, a kevésbé sikeres hallgatók pedig egy szóbeli vizsga sikeres letétele esetén kerülhetnek be. A munka melletti képzés szerepének növekedését jelzi, hogy egyes fiatalok ötéves munkaviszony felmutatásával juthatnak be a főiskolára, amennyiben jól megfelelnek a szóbeli vizsga követelményeinek.

A külvárosokból a csúcspozíciók várományosai közé

A bekerülési utak még változatosabbá váltak azóta, hogy a főiskola a közelmúltban együttműködési megállapodásokat kötött egyes kiemelt oktatási körzetek (ZEP-ek) középiskoláival. E jelképértékű lépés jegyében a javarészt hátrányos helyzetűek által lakott városrészekben működő gimnáziumok lehetőséget kaptak arra, hogy diákjaik közül kiválasszanak néhány olyan fiataalt, kikről feltételezhető, hogy meg tudnak majd felelni a főiskola követelményeinek. E diákok tanáraik irányításával cikkgyűjteményt állítanak össze valamilyen kérdéskörrel, majd ennek alapján elemzést készítenek és személyes véleményüket is megfogalmazzák témájukról. A versenyvizsga letétele alól mentesülő diákoknak e munkájukról kell számot adni a számukra rendezett szóbeli felvételi keretében. A főiskola némely oktatója és egyes külső személyek részéről heves bírálatokat váltott ki ez a kiválasztási gyakorlat. A tiltakozók a francia oktatási rendszerben mélyen gyökerező meritokratikus elv, illetve az egyenlő elbírálás elvének sérüléseként értékelték azt, hogy egyesek csak az igen szigorú versenyvizsga után kerülhetnek be a magas szintű posztok várományosai közé, ugyanakkor mások, úgymond származásuk okán mentesülnek e megmérettetés alól. A bírálók jogi útra terelték tiltakozásukat, ugyanakkor a 2002 tavaszáig hivatalban volt baloldali kormány oktatási minisztere a Kiemelt Oktatási Körzetekkel való együttműködést kialakító főiskolai vezetők mellé állt. Az új bekerülési módot bírálók keresetét 2001 tavaszán elutasította a párizsi közigazgatási bíróság.⁴ Érdemes megemlíteni, hogy a Politikai Tanulmányok Főiskolájának kezdeményezése sok olyan alacsony sorból származó diák előtt is új perspektívát nyitott, aki korábban nem is tudott a „speciális iskolák” létéről, és legfeljebb csak az egyetemre való bekerülés lehetőségével számolt. Ugyanakkor a ZEP-es középiskolák tanárai már csak azért is szívesen csatlakoztak e kezdeményezéshez, mert úgy vélték, ez növelheti intézményük presztízsét (*Cédelle 2001/a*). Az első hírek szerint egyébként a ZEP-ekből kikerült diákok jól megállják helyüket a főiskolán.⁵

A sikerágazatként számon tartott technikusképzés

A felsőfokú technikusképzőknek az 1960-as években történt megalapítása óta a francia felsőoktatásnak még egy olyan ága van, amelynek intézményei legálisan szelektálhatnak a jelentkezők között. A technikusdiplomákat két intézménytípusban lehet megszerezni, egyfelől az egyetemekhez kapcsolódó technikusképző inté-

⁴ Le Monde, 2001. IX. 15.

⁵ Le Monde, 2002. III. 21.

zetekben, másfelől a középiskolák mellett létrehozott technikusképző szekciókban.⁶ Ezek a képzési ágak, amelyeket a francia gazdaság hatvanas évekbeli modernizációja során jelentkezett technikushiányt enyhítendő hoztak létre az utóbb kibontakozott válságfolyamatok ellenére is lendületesen fejlődtek. A siker több tényezőre vezethető vissza:

1) A legtöbb felsőfokú technikus diplomával viszonylag gyorsan el lehet helyezkedni az ipar és a kereskedelem területén, csupán néhány, a szolgáltatások területéhez sorolható technikus végzettség esetében jelentkeztek elhelyezkedési gondok (*Guibert 1991*). A technikus diplomák elfogadottságához feltehetően nagymértékben hozzájárul az a körülmény, hogy a képzési követelményeket országos szintű paritásos bizottságok határozzák meg. Ezekben egyaránt képviseltetik magukat a közhatalom képviselői (így a tanügyigazgatás és a szakképzést irányító tárcák), a munkáltatók (a kamarák által delegált személyek révén), és a munkavállalók (a szakszervezetek révén). Ezen túlmenően az oktatásban résztvevő tanárok illetve a szülői szervezetek képviselői úgyszintén hallathatják hangjukat a képzési követelményekkel kapcsolatos vitákban (*La guerre des BTS 1991*).

2) A technikusképzésbe való bekerülés nem feltétlenül jelent zsákutcát, hisz a speciális elitképző iskolák és az egyetemek igen sok képzési ága, részint önérdékből, részint, felsőbb politikai bízgatásra egyre inkább lehetőséget adnak arra, hogy a technikus diplomával rendelkezők felvételi vizsgát téve vagy a nélkül, addigi tanulmányaikat elismertetve, másod- vagy harmadéves hallgatókként kapcsolódjanak be a magasabb szintű képzésbe. Újabban a középiskolákhoz kapcsolódó technikusképzés keretében diplomát szerzők egynegyede folytat további felsőfokú tanulmányokat (*La déferlante étudiant 1994*).

3) A technikusképzők diákjai után fizetett állami támogatás mértéke magasabb mint az egyetemisták után járó pénz, és így kétéves képzést nyújtó intézményekben kedvező képzési feltételeket sikerült kialakítani.⁷ Az egyetemekre bekerült diákok egy jelentős része számára nehezen feldolgozható változást jelent az intézményváltás. Addig, amíg a középiskolákban egy kisebb osztály tagjaként folyamatos személyes kapcsolatban álltak az őket tanítókkal és javarészt mások által meghatározott tevékenységeket kellett végezniük, az egyetemre való bekerülést követően egyedül kell eligazodniuk a személytelen, nehezen áttekinthető egyetemi világban.⁸ A technikusképzők esetében nincs ilyen drasztikus váltás. A képzések zöme kis létszámú, középiskolákhoz kapcsolódó képzőhelyeken folyik, ugyanakkor az egyetemekénél jobb anyagi ellátottság az egyetemi technikusképző intézetek esetében is lehetővé teszi a csoportmunkát, a diákokra való személyes odafigyelést.

6 A felsőfokú technikusképzők fele ingyenes állami iskola, másik részük fizetős magánintézmény.

7 Míg 1997-ben az egyetemek évente átlag 37 300 frankot költöttek egy diákra, az egyetemek technikusképző részlegei 53 500 frankot, a középiskolák felsőfokú technikusképzést nyújtó szekciói pedig 63 500 frankot. Ugyanakkor az elitképzők diákjaira 82 800 frank jutott, és az ilyen iskolák előkészítő tanfolyamain tanulókra pedig 75 300 frank (*Guichard 1999*).

8 Az egyetemi kezdőszakasz e nehézségeiről plasztikus képet ad egy közelmúltban végzett kutatás, amely az egyik Párizs környéki egyetemről rövid idő alatt kimaradt diákok körében készült (*Legendre 2002*).

A francia felsőoktatási mező ama sajátossága, hogy egymás mellett léteznek nyíltan szelektáló és szelekciót csak bújtatott formában alkalmazó intézmények, sajátos hatásokat szül. Az egyetemek mellett működő technikusképzők első igazgatói, „akik eredetileg azt várták, hogy az újonnan létrehozott rövid képzések elsősorban gyenge tanulmányi eredményeket felmutató diákokat fognak magukhoz vonzani, azt tapasztalták, hogy a vártnál jóval magasabb színvonalú diákok jelentkeznek.” (*Desmazières-Berlié 1999.*)

A zárt és nyitott képzések egymás mellett létezéséből fakadó paradoxonok

Az egyetemekre való szabad belépés és a felsőfokú technikusképzések esetében alkalmazott szelekció egymás mellett létezése egyebek között azt eredményezi, hogy a nagy népszerűségnek örvendő technikusképzők mindinkább megtehetik, hogy elsősorban az általánosan képző líceumokból jöttek, a nagy presztízsű „természettudományos” érettségit birtokló fiatalokat vegyenek fel, és ugyanakkor elutasítsák a kevésbé értékes érettségi bizonyítvánnyal (pl. a szakközépiskolai érettségivel illetve az ún. szakmai érettségivel) rendelkezőket. A fentiekben vázolt paradox helyzetet az ARESER egyesület tagjai úgy értelmezik, hogy „a legnehezebb helyzetben lévő diákokat kezdettől fogva olyan képzési irányokba terelik, amelyek – miután ezek eleve rosszabb mutatókkal rendelkeznek a tanerővel s egyéb eszközökkel való ellátottság tekintetében – arra kényszerítik őket, hogy a rosszabb körülmények között egyedül boldoguljanak. Különösen fontos lenne véget vetni a felsőfokú technikusképző egyetemi intézetek működése terén mutatkozó abszurditásnak. Bár eredetileg a rövid, szakmai jellegű tanulmányokat folytatni kívánó diákok számára találták ki ezeket az intézményeket, ma többnyire az általánosan képző líceumok érettségizettjei tanulnak ezekben. Az intézményválasztás teljes szabadsága azt eredményezi, hogy kényszerű választások formájában a technológiai és a szakmai érettségik birtokosait a hosszú képzések felé taszítják, ahol aztán tömegesen elvéreznek. Ugyanakkor a felsőfokú technikusdiplomát szerzők közel 50 százaléka – éppen azok, akik ily módon elfoglalták a versenyben alulmaradt érettségizettek helyét – a későbbiekben a felsőfokú képzés második és harmadik szintjein folytatják tovább tanulmányukat.” (*Areser 1997.*)

A technikusképzőkben alkalmazott szelekció kulisszatitkai

A technikusképzésben résztvevők kiválasztása egyébként viszonylag egyszerű módon történik: a jelölteknek be kell küldeniük egy jelentkezési lapot, amelyen feltüntetik, hogy milyen típusú középiskolai osztályba jártak és milyen jegyeket szereztek a jelentkezés előtti tanévekben a képzési ág szempontjából fontosnak tekintett tárgyakból. A technikusképzők között a nyolcvanas évek óta mind több az olyan képzőhely, amely ún. motivációs levelet is kér, amelyben a diákoknak le kell írniuk, hogy milyen szakmai céljaik vannak, illetve, hogy miért esett a választásuk az adott képzési irányra. Ugyanakkor a jelentkezők nagy száma miatt

egyre kevesebb intézmény alkalmazza a felvételi beszélgetések módszerét. A legtöbb technikusképző előszeretettel hirdeti magáról, hogy mennyivel több a jelentkezők száma, mint a felvetteké. Valójában azonban igen csalóka ez a kép, hisz egy jelentkező háromféle képzésre illetve három különböző képzőintézmény azonos képzési ágára is beadhatja a lapját, másfelől azok a jelöltek, akik utóbb elvéreznék az érettségien (ezek aránya a 20 százalékot is meghaladja), nem is tekinthetők valódi jelentkezőknek. Egyébként akadnak olyan kevésbé népszerű képzési ágak illetve periférikus fekvésű képzőhelyek is, amelyek alig tudják feltölteni a férőhelyeiket, és amelyek csak nehezen tudják fenntartani annak látszatát, hogy komolyan megrostálják a jelentkezőket (*Desmazières-Berlié 1999*).

A felvételi szelekciónak tulajdonított előnyös hatások

A felvételin átesett technikusjelöltekben egyfajta sajátos elittudat alakul ki. Mint az imént már hivatkozott szociológiai vizsgálat mélyinterjúi is tanúsítják, a rövid képzésben résztvevők előszeretettel különböztetik meg magukat az egyetemistáktól: „Nálunk van felvételi szelekció, ide eleve csak az jön, akinek komolyak a szándékai, itt minden a munkáról szól, itt mindenki segíti a másikat, míg az egyetemen mindenki csak magával foglalkozik, mert tudni lehet, hogy kevés a hely (...)”⁹ A felvételi egyúttal egyfajta motivációs többletet ad a hallgatóknak, és egyben növeli felelősségérzetüket: „Azáltal, hogy a diákok egyfajta felvételi eljárással szembesülnek, szubjektív szempontból aktív helyzetbe kerülnek a választott képzési ággal szemben. Ez kedvez annak, hogy együttműködjenek a képzőintézménnyel: (...) »ha felvételi kérelmet nyújtunk be egy egyetemi technikusképzőre, ez már egyfajta alapmotivációról tanúskodik. Mert az egyetem esetében ugye, még ha be is iratkoznak, sok az olyan közöttük, akinek nincs különösebb motivációja. (...) Itt viszont érzem, hogy mindenki azért van itt, mert kedvünk van a technikusképzőhöz.«”

A már többször idézett tanulmány szerzője szerint a technikusképzők oktatói körében egyfajta innovatív beállítódás észlelhető, amely elősegíti azt, hogy pedagógiai módszereiket az oktatott diákok adottságaihoz igazítsák. Az innovációs hajlam vagy inkább kényszer részint arra vezethető vissza, hogy az intézetek működését a fenntartók, vagyis a minisztériumi döntéshozók elsősorban azon mérik le, hogy a beiratkozottak mekkora hányada jut diplomához,¹⁰ részint arra, hogy az intézmények viszonylag jó anyagi ellátottsága nem teszi lehetővé azt, hogy az esetleges sikertelenség okát a mostoha feltételekre vezessék vissza.

A tömegképzés gondjaival küszködő egyetemek

Végül hadd essen szó a felvételi szelekció eszközét korábban egyáltalán nem alkalmazó, igen sok diákot befogadó egyetemekről. Ezek magyar nézőpontból azért ér-

9 Az egyetemeken érvényesülő erős menet közbeni szelekcióra utal az interjúalany – B. I.

10 Ahhoz képest, hogy az egyetemre beiratkozottak 45 százaléka sohasem szerzi meg a diplomát azon a szakon, ahol elkezdte tanulmányait (*Guichard 1999*), igen sikeresek a technikusképzők. Egy elemző szerint: „a pedagógiai hatékonyság összességében jó, hiszen a diákok kétharmada két év alatt, háromnegyede pedig három év alatt diplomához jut” (*Forestier 1991*).

dekések, mert egyes egyetemek újszerű megoldások révén próbálnak úrrá lenni a tömegképzéssel járó gondokon, amelyek immár a hazai felsőoktatás számos területén is mindinkább észlelhetők.

Szelekció az elvben nem szelektáló egyetemeken

Az I. Napóleonra visszavezethetően erősen központosított francia egyetemi rendszernek az 1968 óta bekövetkezett lassú decentralizációjával, illetve az egyetemek önállóságának fokozatos megerősödésével párhuzamosan egyre inkább elterjednek a szelekció enyhébb formái, és mindez a központi döntéshozók hallgatólagos beleegyezése mellett történik.¹¹ Így egyre növekszik azon intézmények illetve képzési ágak száma:

- amelyek az egyetemet ostromló tömegek (bennfentes szóhasználattal: hordák) megszürése érdekében ún. motivációs levelet várnak az intézménybe jelentkezőktől,
- amelyek megszabják, hogy milyen típusú érettségivel rendelkező fiatalokat vesznek fel vagy részesítenek előnyben,
- amelyek a „rendelkezésre álló” férőhelyek betöltésekor előnyben részesítik a bizonyos tantárgyakból (pl. matematika, idegen nyelvek) jobb gimnáziumi érdemjegyekkel rendelkezőket,
- amelyeken újabban felvételi beszélgetéseket szerveznek, és ezek keretében próbálják meg eltanácsolni a képzésben való részvételhez elégtelennek tartott érettségi bizonyítványokkal, mindenekelőtt az ún. szakmai érettségikkel rendelkezőket (*Valo 1990*).

Hazai nézőpontból ugyanakkor nem ezek a szelekciós megoldások az érdekesek, hanem azok a kísérletek, amelyek az egyetemekre bekerült új diáktömegek gondjain kívánnak enyhíteni.

A középfokú pályairányítás hiányosságai

Az egymást követő két- illetve egyéves ciklusok logikája szerint szerveződő francia egyetemen a legtöbb nehézség az első kétéves, alapképzési diplomával záródó ciklus idején jelentkezik, ezen a szinten marad ki a legtöbb diák, itt tömegesek az évismérlések.

Sokak szerint az alapképzés idején felmerülő gondok egy része az oktatás alsóbb szintjeinek anomáliáival függ össze. Egyesek igen problematikusnak tartják például a középfokú oktatás keretében megvalósuló pályaaorientációs döntéseket, minthogy ezekben mind a mai napig túlsúlyos szerephez jutnak az olyan tanári vélemények, értékelések, melyek egy igen egyoldalú, tudás-centrikus értékrenden alapulnak. A hazai gyakorlattól eltérően Franciaországban a gyermekek továbbtanulásában évtizedek óta a tanároknak van meghatározó szerepük. Lényegében az adott osztályban

¹¹ Mivel ezeket a megoldásokat lényegében illegálisan alkalmazzák az egyetemek, az eljárások jogi szempontból igencsak vitathatók, hiszen az érintettek nem kérhetik a döntések felülvizsgálatát, nem élhetnek a jogorvoslat lehetőségével.

tanító pedagógusok tanácsa dönt arról, hogy melyik diákat irányítják át az elvben egységes alsó-középfokú utolsó évfolyamain működő alacsony státusú technikai képzési ágba, akárcsak arról, hogy milyen felső-középfokúban és azon belül milyen tagozaton folytathatja tanulmányait valamelyik diák. Igaz, a szülők ma már megfellebbezhetik a tanári döntést, de köztudott, hogy az ilyesfajta érdekérvényesítésre elsősorban az iskolázottabb szülők képesek. Egy már idézett pályairányítási szakember szerint fontos lenne, ha a közép- és felsőosztály-béliek értékrendjét képviselő, és ily módon elfogult tanári értékelés szerepe csökkenne és helyette nagyobb szerephez jutnának az objektív (pl. képességvizsgáló tesztek segítségével történő) megméréstetéseket. Ugyancsak fontos lenne az is, hogy a pályaelemző döntések során a kizárólag tudás-centrikus értékelés helyett előtérbe kerüljenek a munka világában is mind fontosabbnak tekintett kompetenciák. A szakértő szerint kívánatos lenne, ha a továbbtanulással kapcsolatos döntések tekintetében a jövőben komolyabb szerephez jutnának az iskolákban dolgozó pszichológusi végzettségű, eddig marginális helyzetben tartott pályaválasztási szakemberek, másfelől arra is törekedni kellene, hogy a szelekciós döntések során a jövőben az iskolai eredmények mellett szerephez jussanak az általános jellegű, illetve a választott szakiránnyal kapcsolatos, a diákok hajlamait, képességeit, attitűdjeit feltáró tesztvizsgálatok. Ugyanakkor azt is lehetővé kellene tenni, hogy a megméréstetéseket során a diákok maguk is képet adhassanak saját terveikről, elképzeléseikről, iskolán kívül tevékenységeikről. Mint J. Guichard írja: „ez arra készítené a felvételi bizottságokat, hogy a serdülőt ne csak diáknak tekintsék, hanem egy fejlődő egyénként, aki egy társadalmi közösség tagjaként bontakoztatja ki önmagát.” (Guichard 1999.) E változások azt is előidézhetnék, hogy a fiatalokat érintő orientációs-szelekciós metódusok közelebb kerüljenek a későbbi életkorokban alkalmazott megoldásokhoz, és ily módon az egyének jobban felkészülhetnének arra, hogy további életpályájuk során „miként álljanak helyt ilyen helyzetekben.”

A középfokú pályaelemző tevékenység egyéb elégtelenségeire is rávilágítanak a kutatások: „Még ha pszichológusi a végzettségük is [az iskolai pályaválasztási szakemberek – B. I.], olyan kép alakul ki róluk, mintha a középfokú és felsőfokú képzési ágak gyors bemutatására szakosodott technikusok lennének (sőt egyes diákokban az a benyomás alakul ki, mintha azon a képzések propagandistái lennének, „amelyekre nincs jelentkező”). Ahhoz, hogy ez megváltozzon, J. Guichard szerint arra lenne szükség, hogy a középfokú záró évfolyamán is meggyökeresedjenek az egyéni tanulmányi-, illetve pályatervek létrehozását elősegítő, más intézményekben már sikeresen alkalmazott csoportos tanácsadási technikák és az ezt kiegészítő egyéni tanácsadás gyakorlata. Ezek alkalmazásában a szerző szerint nem a pedagógusoknak, hanem az iskolai pályaválasztási szakembereknek kellene döntő szerepet játszaniuk.

Az egyetemi kezdőszakasz megújítására irányuló kísérletek

Míg a középfokot illetően inkább csak reformelképzelésekkel találkozhatunk a szakirodalomban, az egyetemi kezdőszakasz reformja érdekében már számos konkrét in-

tezkedés is történt Franciaországban, igaz, ezek átütő eredménnyel eddig nemigen jártak. A siker elmaradásán egyébként nem is csodálkozhatunk, hiszen a francia felsőoktatás egyetemi ágában a diákszám a hatvanas évek elejétől egészen a kilencvenes évek derekáig gyorsan gyarapodott,¹² ugyanakkor a képzési feltételek nem tartottak lépést a változásokkal.

Az egyetemi kezdőciklus első reformjára még 1984-ben került sor. Ennek során egyfelől a diákok túl korai szakosodását megakadályozó tantervi változásokat kezdeményeztek, másfelől az egyetemre belépők tájékozódását, orientálódását kívánták elősegíteni és egyben a képzés személytelen jellegét akarták oldani. E célok jegyében az első ciklus első feléve során nagy hangsúlyt kellett kapnia az információs és orientációs tevékenységnek, ki akarták terjeszteni a kiscsoportos oktatást, meg kívánták teremteni annak feltételeit, hogy az oktatók individuális formában kísérik figyelemmel a diákok tanulmányait. Néhány olyan egyetemen, ahol valóban végre is hajtották a reformot, jelentős eredmények születtek: így például az egyik párizsi egyetemen a kezdőszakasz diplomáját két év alatt megszerzők részaránya az 1984 előtti 28 százalékról 1986-ra 40 százalékra nőtt, Grenoble egyik egyetemének matematika-fizika illetve élettudományok szakjain pedig a megfelelő értékek 30–35 százalékról 50–60 százalékra nőttek (*Reverchon 1996*).

Mínthogy az 1984-es reformot – megvalósíthatatlannak ítélve azt – eleve nem hajtotta végre az intézmények közel fele, és miután a nyolcvanas évek második felében tovább folytatódott a hallgatói létszámok növekedése, s ily módon kevés lehetőség nyílt a képzés minőségi jellemzőinek javítására, a kilencvenes évek elején az oktatási tárca új reformot kezdeményezett, amelyben a korábbi reform egyes újjáélesztett elemei kiegészültek a modul-rendszerű képzés irányában történő elmozdulással. Erre azért volt szükség, hogy a diákok egy cikluson belül rugalmasan, az évisméltés veszélye nélkül alakíthassák ki tanrendjüket. A reform kezdeményezői azt is szorgalmazták, hogy a harmadik ciklus hallgatói tutori szerepkört lássanak el az egyetemre belépő diákok mellett. Emellett a reform lehetővé kívánta tenni, hogy az első ciklus hallgatói idegen nyelv és informatikai képzésben részesüljenek.

Miként az előzőt, ezt a reformot is csak bizonyos egyetemeken illetve szakokon vezették be, ugyanakkor egyes képzési ágakban, főként a jogi és a közgazdasági képzések esetében, akárcsak 1984-ben, ezúttal sem történt változás. Mínthogy 1993-ban kormányváltás következett be és az új miniszter nem tartotta fontosnak a kezdőszakasz reformját, a tutor-rendszerű képzéshez, az idegen-nyelv-, illetve az informatika-oktatás tömegmértetű bevezetéséhez szükséges az anyagi erőforrások is elapadtak.

A kilencvenes évek elején elakadt változtatási törekvéseknek újabb lökést adott az 1996–97-es, immáron harmadik reform. Az egymást követő reformoknak köszönhetően ma már az egyetemeken igen sok az olyan kezdeményezés, amelyek a középfok

¹² 1960/61-ben az egyetemre beiratkozott diákok létszáma 215 000 volt, az 1995/95-os tanévben már 1 446 000 volt ugyanez a szám (*Felouzis 1997*).

és a felsőfok közötti átmenetet próbálják megkönnyíteni.¹³ E nehézségek áthidalását segíthetik a fentebb már említett, az első ciklus első félévéhez rendelt információs, orientációs tevékenységek. Ugyanakkor sok egyetemen olyan szolgáltatások, kurzusok meghonosítása is elkezdődött, amelyek a hallgatók pályaképének formálásához illetve a végzés után szóba jöhető munkaterületekkel kapcsolatos ismeretek elmélyítéséhez nyújtanak segítséget. Egyes egyetemeken az első ciklusban helyet kaptak olyan foglalkozások is, amelyek a tanulási módszerek, a jegyzetelési technikák vagy akár a fogalmazókészség fejlesztését segítik – leginkább a rászorulóknak, pl. az egyetem világtól legtávolabb álló szakképző intézetek egykori diákjai esetében. Egyes szakokon felzárkóztató foglalkozásokat szerveznek, másutt a vizsgákon megbukottak részesülnek egyéni tanácsadásban, bizonyos egyetemeken pedig rendszeresítették a tanári fogadóórákat, hogy a diákoknak lehetőségük nyíljon az egyéni konzultációkra (Jarousse & Michaut 2001; Mérini & Séré 2001; Benedetto 1999).

Zárszó gyanánt

Az imént bemutatott franciaországi változások jelzik, hogy az egyetemi képzés tömegessé válása egyre inkább sürgetővé teszi az egyetemi képzésnek és az egyetemet megelőző iskolafokozatok működés módjának az újragondolását és olyan intézményes megoldások kialakítását, amelyek elősegíthetik az olyan „új típusú” diáktömegek sikeres egyetemi pályafutását, amelyek számára korántsem magától értetődőek az egyénektől nagyfokú önállóságot váró hagyományos egyetemi tanulási formák.

BAJOMI IVÁN

IRODALOM

- ALLÈGRE, Cl. (1993) *L'Âge des savoirs, pour une renaissance de l'Université*. Párizs, Gallimard.
- Areser (Associations de réflexion sur les enseignements supérieurs et la recherche) (1997) *Quelques diagnostics et remèdes urgents pour une université en péril*. Párizs, Liber, Raisons d'agir.
- BAJOMI I. (2002) Az iskolán kívül elsajátított készségek és ismeretek elismertetése Franciaországban. *Új Pedagógiai Szemle*, nov.
- BAUDELLOT, C. (1998) Réduire la fracture par tous les moyens... *Le Monde de l'Éducation*, jan.
- BÉAUD, A. & GUYAUX, A. & PORTIER, P. (2001–2002) Contre l'instrumentalisation de l'université. *Commentaire*, tél.
- BENEDETTO, P. (1999): Mission et objectifs des services universitaires d'information et d'orientation. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 4.
- BOBASCH, M. (1994) S'orienter après le bac. *Le Monde de l'Éducation*, febr.
- BOURDIEU, P. (1989) *La Noblesse d'Etat, Grandes écoles et esprit de corps*. Paris, Ed. de Minuit.
- CÉDELLE, L. (2001/a) Science Po s'ouvre à l'élite des ZEP. *Le Monde de l'Éducation*, okt.
- CÉDELLE, L. (2001/b) Les faiblesses de l'Université – L'urgence de la réforme. *Le Monde de l'Éducation*, okt.
- CHILAND, C. (1999) La "concouritte". *Le Monde de l'Éducation*, jún.

13 Az átmenet nehézségeit elemző A. Coulon vizsgálódásainak eredményeit így foglalja össze egy szerző: „Coulon nyilvánvalóvá teszi, hogy milyen nagy ugrást követel meg a diáktól az, hogy a gimnáziumi diák státusból átlépjen az egyetemi hallgatói státusba, és egyben azt is bemutatja, hogy a sikeres egyetemi pályafutáshoz már az egyetemre való belépéskor el kell sajátítani az »egyetemista mesterséget«. Amennyiben a hallgató nem sajátítja el az akadémiai terepen való boldogulás bevett eszközeit, igen könnyen juthat arra a sorsra, hogy abbamaradnak egyetemi tanulmányai.” (Maurice 2001.) Az egyetemi kezdőszakasz problémáiról sok érdekes kutatás született az elmúlt évtizedekben, melyekről jó áttekintést ad a *Revue Française de Pédagogie* egyik írása (Fave-Bonnet & Clerc 2001).

- COLIN, J.-P. (2001–2002) La réforme de l'université. *Commentaire*, tél.
- COULON, A. (1997) *Le métier d'étudiant, L'entrée dans la vie étudiante*. PUF, Párizs.
- CANALS, V. & DIEBOLT, C. (2001) Pourquoi entrer en Université? L'exemple de l'Université des Lettres et des Sciences Humaines. *Revue Internationale de l'Éducation*, nov.
- DESMAZIÈRES-BERLIE, C. (1999): La sélection à l'entrée à l'I.U.T.: réputation, réalités et effets. *L'orientation scolaire et professionnelle*, No. 4,
- DURHKEIM, E. (1974) A jezsuita és az egyetemi rendszer. In: *Az iskola szociológiai problémái*. KJK, Budapest.
- FAVE-BONNET, M.-F. & CLERC, N. (2001) Des "Héritiers" aux "nouveaux" étudiants: 35 ans de recherches. *Revue Française de Pédagogie*, júl., aug., szept.
- FELOUZIS, G. (1997) Les étudiants et la sélection universitaire. *Revue Française de Pédagogie*, apr., máj, jún.
- GUIBERT, N. (1991) Un trop bon départ. A *Le Monde* jún. 4-i „Campus” mellékletében
- Examens des politiques nationales d'Éducation: France (1994) OCDE, Párizs. (Kézirat.)
- FORESTIER, C. (1991) Regonfler les IUT. A *Le Monde* jún. 4-i „Campus” mellékletében.
- GUICHARD, J. (1999) Comment démocratiser la transition lycée-enseignement supérieur? *L'orientation scolaire et professionnelle*, No. 4.
- JAROUSSE, J.-P. & MICHAUT, Ch. (2001) Variété des modes d'organisation des premiers cycles et réussite universitaire. *Revue Française de Pédagogie*, júl., aug., szept.
- KEMÉNY I. (1995): Pierre Bourdieu. *Educatio*, No. 4.
- La déferlante étudiante (1994) *Le Monde de l'Éducation*, okt.
- La guerre des BTS (1991) *Le Monde de l'Éducation*, apr.
- La voie la plus courte ou la voie la plus sûre (1986) *Le Monde de l'Éducation*, máj.
- LEGENDRE, F. (2003) Les étudiants fantômes. Les sorties précoces de l'université Paris 8. *Carrefours de l'éducation*, jún.
- Le privé: une seconde chance? (1991) *Le Monde de l'Éducation*, apr.
- MAURICE, D. (2001) Réussir la première année à l'université. La transition Secondaire-Université: le projet Boussole. *Revue Française de Pédagogie*, júl., aug., szept.
- MÉRINI, C. & SÉRÉ, M.-G. (2001) Le module Projet professionnel: une ouverture en premier cycle universitaire, un équilibre dynamique à trouver. *Revue Française de Pédagogie*, júl., aug., szept.
- MUSSELIN, C. & MIGNOT-GÉRARD, S. (2000) L'université. In: *L'école, l'état des savoirs*. La Découverte, Párizs.
- Noyés dans la masse (1997) *Le Monde de l'Éducation*, okt.
- REVERCHON, A. (1991) La fin d'un modèle. A *Le Monde* máj. 15-i Campus mellékletében.
- REVERCHON, A. (1996) Douze en de lutte contre l'échec en premier cycle – Cent fois sur le métier. *Le Monde de l'Éducation*, okt.
- ROBERT, A. (1993) *Système éducatif et réformes*. Nathan, Párizs.
- STAINER, M. (2000) Quand l'examen est un concours. *Les Cahiers Pédagogiques*, okt.
- TÉZENAS DU MONTCEL, H. (1985) *L'Université: peut mieux faire*. Seuil, Párizs.
- TÓT É. (1995) Új tömegek – régi szelekció, Franciaország esete. *Educatio*, No. 3.
- VALO, M. (1990) La sélection? Elle existe! *Le Monde de l'Éducation*, júl.-aug.



TOVÁBBTANULÁSI AMBÍCIÓK ÉS ESÉLYEK

RENDKÍVÜL SOKSZÍNŰVÉ VÁLTOZOTT AZ ELMÚLT évtizedben a középfokú oktatás. A sokszínűség mind az iskolák fenntartói (önkormányzati, egyházi, alapítványi iskolák), mind az oktatás szerkezete (4–6–8 osztályos gimnáziumok, 5–6 osztályos szakközépiskolák, 4 osztályos szakmunkásképzők) mind pedig az iskolák által nyújtott szolgáltatások tekintetében jellemző. 2002–2003-ban az Oktatáskutató Intézetben folytatott kutatásunk¹ során arra a kérdésre kerestünk választ, hogy milyen továbbtanulási esélyeket nyújtanak a fiataloknak jelenleg a különböző típusú középfokú iskolák.

Továbbtanulási ambíciók

A középfokú iskolák végzős tanulóinak családi körülményeit vizsgálva, más szociológiai kutatások megállapításaihoz hasonlóan,² ezúttal is igen szoros összefüggést tapasztaltunk a tanulók családjainak társadalmi helyzete és az általuk választott középfokú iskola képzési formája között. Az adatok elemzése arra a megállapításra vezetett, hogy a különböző középfokú iskolák tanulóinak társadalmi összetétele valamennyi vizsgált jellemző szerint azonos módon különbözik: az urbanizáltabb településeken élő, rendezettebb családi helyzetű, magasabb iskolázottságú, előnyösebb foglalkozású, és jobb keresetű társadalmi csoportok gyerekei főként az elsősorban felsőfokú továbbtanulásra felkészítő 6 és 8 osztályos, szerkezetváltó valamint a hagyományos 4 osztályos gimnáziumokba járnak, és őket találjuk meg az átlagosnál magasabb arányban az egyházi és alapítványi iskolákban is. Ugyanakkor a minden

¹ A kutatás során egy régióra, településtípusra, fenntartóra, iskolaszervezetre és szakmacsoportra reprezentatív országos iskola-minta alapján 2 371 olyan tanulót kérdeztünk meg kérdőívek segítségével, akik 2003 tavaszán fejezték be középfokú tanulmányaikat (vagyis a gimnáziumok esetében érettségi előtt, a szakmai iskolák esetében pedig a szakmai vizsga előtt álltak). A kérdőíves adatfelvétel legfontosabb témája, a családi körülmények és a társadalmi réteghelyzet tisztázása után az volt, hogy milyen ambíciókkal lépnek ki a tanulók a középfokú iskolákból. Azt is megkérdeztük, a végzős tanulókról, hogy hajlandók lennének-e egy későbbi időpontban arról tudósítani bennünket, hogy sikerült-e megvalósítaniuk továbbtanulási ill. munkavállalási ambícióikat. Azokat, akik erre hajlandók voltak (407 fő, azaz a megkérdezettek 18 százaléka) 2003 őszén újra felkerestük, hogy információkat gyűjtsünk az eredeti elképzelések megvalósulásáról. A kutatásban az Oktatáskutató Intézet részéről Fehérvári Anikó, Janni Gabriella és Dobos Éva vettek részt. Az adatfelvételt külső munkatársak végezték. A kutatás a Közösén a Jövő Munkahelyeiért Alapítvány támogatásával készült.

² Andor Mihály & Liskó Ilona: *Iskolaválasztás és mobilitás*. Bp., Iskolakultúra Kiadó, 2000. p. 134.

szempontból hátrányos társadalmi helyzetű szülők gyerekei az átlagosnál jóval nagyobb eséllyel kerülnek be az állami fenntartású szakmai iskolák szakmunkásképzős osztályaiba.

1. táblázat: A családok jellemzői a tanulók középiskolai képzési formája szerint (%)

	Szerkezetváltó gimnázium	Hagyományos gimnázium	Szakközépiskola	Szaktanulmányi képző
A tanuló lakóhelye				
helyben lakó	69,9	53,9	42,9	32,0
bejáró	29,1	32,9	43,3	53,5
kollégista	1,0	13,2	13,8	14,5
Családszerkezet				
együtt élnek	74,7	77,9	71,4	65,8
elváltak	18,7	15,3	19,2	20,1
valamelyik szülő meghalt	6,6	6,8	9,4	14,2
A szülők iskolázottsága				
csak 8 ált		1,7	2,8	8,5
legalább szakmunkás	6,8	10,5	28,7	47,1
legalább érettségi	30,4	37,2	48,9	35,7
legalább felsőfok	24,6	21,2	13,1	7,0
mindkettő felsőfok	38,2	29,4	6,5	1,7
N	196	553	1 040	415

Forrás: Végzős tanulók, 2003.

2003-as kutatásunk adatai szerint *a középfokú iskolából kikerülő 18–19 éves fiatalok körében, lényegében képzési formáktól függetlenül határozottan megnőtt a tanulási ambíció.* Amikor azt kérdeztük a végzős középiskolásoktól, hogy milyen továbbtanulási terveik vannak, az derült ki, hogy túlnyomó többségük (82 százalék) nem tekinti befejezettnek a tanulmányait a középfokú iskola elvégzésével. A végzősök több mint fele (55 százalék) nappali tagozatú felsőfokú továbbtanulást tervezett, 7 százalékuk esti vagy levelező tagozatos továbbtanulást, 13 százalékuk tervezte valamilyen szakmai képzettség megszerzését, 8 százalékuk pedig (valamennyien szakmunkástanulók) az érettségit kívánta megszerezni.

A továbbtanulásra vonatkozó tervek nemek szerint nem mutattak jelentős eltérést, de lakóhelyek, a szülők iskolázottsága, a középiskola képzési formája, a középfokú iskola fenntartója és a végzősök tanulmányi eredményei szerint karakteresen eltértek. A továbbtanulást nem tervezők aránya igazodott a tanulók lakóhelyének urbanizációs szintjéhez és a szülők iskolai végzettségéhez, vagyis minél kisebb településen élt valaki, és minél alacsonyabb volt szülei iskolázottsága, annál valószínűbb, hogy a középfokú iskola után nem tervezett továbbtanulást. Ugyancsak szoros összefüggés mutatkozott a középfokú iskola képzési formája és a továbbtanulást nem tervezők aránya között is, utóbbiak a szakmunkástanulók között voltak legtöbben, de arányuk itt is alig haladta meg a tanulók egyharmadát (38 százalék).

A felsőfokú képzésre készülők túlnyomó többsége nappali továbbtanulásra készült. Az ő arányuk a tovább nem tanulókkal éppen ellentétesen alakult, vagyis minél na-

gyobb településen élt valaki és minél magasabb iskolázottsági fokozatot értek el a szülei, annál valószínűbb, hogy nappali képzésben akart felsőfokú diplomát szerezni. Ugyancsak szigorúan igazodott a nappali tagozatú továbbtanulást tervezők aránya a középfokú iskolák rangsorához: vagyis a 6–8 osztályos, szerkezetváltó gimnáziumokban alig találtunk olyan végzöst, aki nem nappali felsőfokú továbbtanulásra készült, ugyanez jellemezte a hagyományos, 4 osztályos gimnáziumok tanulóinak túlnyomó többségét is, míg a szakközépiskolás tanulók körében mért arányuk éppen hogy megközelítette az 50 százalékot.

A középfokú iskola nem felsőfokú „kiegészítésére” vonatkozó tervek főként a szakmai iskolák tanulóit jellemezték. A szakközépiskolák végzőseinek 24 százaléka mondta azt, hogy középfokon szeretne további szakmai ismereteket szerezni (pl. technikus végzettség), a szakmunkástanulóknak pedig közel fele (43 százalék) tervezte az érettségi megszerzését.

2. táblázat: Továbbtanulási ambíciók a tanulók egyéb jellemzői szerint

	Nem tanul	Nappali felsőfok	Esti felsőfok	Szakma	Érettségi
Nem					
férfi	20,2%	53,1%	4,6%	16,0%	6,1%
nő	15,4%	55,5%	8,4%	10,7%	10,0%
Lakóhely					
főváros	12,4%	71,2%	7,0%	5,5%	3,9%
megyeszékhely	12,4%	66,8%	6,2%	7,2%	7,4%
város	16,6%	59,9%	4,3%	15,9%	3,2%
kisváros	18,2%	48,6%	8,3%	15,5%	9,4%
község	23,4%	41,1%	6,7%	15,7%	13,1%
Szülők iskolázottsága					
csak 8 általános	34,7%	30,7%	5,3%	17,3%	12,0%
legalább szakmunkás	25,5%	32,3%	10,2%	18,9%	13,0%
legalább érettségi	18,5%	53,5%	7,1%	13,6%	7,4%
legalább felsőfok	10,6%	71,2%	5,0%	9,7%	3,5%
mindkettő felsőfok	3,4%	91,5%	1,9%	2,2%	0,9%
Képzési forma					
szerkezetváltó gimnázium	2,5%	92,6%	2,9%	2,0%	
hagyományos gimnázium	5,2%	87,4%	2,9%	4,5%	
szakközépiskola	19,2%	47,8%	9,4%	23,6%	
szakmunkásképző	37,6%	8,9%	6,9%	3,3%	43,2%
Iskolafenntartó					
állam	17,4%	53,1%	6,4%	14,3%	8,8%
egyház	5,8%	82,1%	3,4%	8,2%	0,5%
alapítvány	38,7%	30,2%	9,4%	3,8%	17,9%
Összesen	17,5%	54,5%	6,7%	13,1%	8,3%
Általános iskolai átlag	3,610	4,349	3,937	3,791	3,376
Középiskolai közismereti átlag	3,087	3,980	3,488	3,097	3,210
N	422	1 279	160	312	194

Forrás: Végzős tanulók, 2003.

Miután az adatfelvételre 2003 tavaszán került sor, nemcsak a továbbtanulási tervekről, hanem a felsőfokra való jelentkezésekről is tájékozódni tudtunk. Az eredeti tervek és a megvalósult jelentkezések között nem mutatkozott jelentős eltérés. A középfokú iskolák végzőseinek több mint fele (56 százalék) jelentkezett valamilyen felsőfokú intézménybe. A jelentkezők aránya a végzősökhöz képest a szerkezetváltó gimnáziumok esetében 97 százalék, a hagyományos gimnáziumok esetében 90 százalék, a szakközépiskolák esetében pedig 50 százalék volt.

A felsőfokú továbbtanulásra aspirálók átlagosan 2,3 helyre adták be a jelentkezéseiket, a gimnáziumi tanulók (akikben nagyobb volt a továbbtanulási eltökélttség, vagy több helyre is esélyesnek vélték a bejutásukat) több helyre, a szakközépiskolások pedig kevesebb helyre jelentkeztek.

3. táblázat: Felsőfokú továbbtanulásra jelentkezők aránya képzési formák szerint

Képzési forma	Felsőfokú továbbtanulásra jelentkezők	Hány helyre jelentkezett (átlag)
Szerkezetváltó gimnázium	97,0%	2,72
Hagyományos gimn	90,1%	2,81
Szakközépiskola	49,5%	1,72
Összesen	56,0%	2,34
N	2 365	2 365

Forrás: Végzős tanulók, 2003.

Annak érdekében, hogy kiderítsük, hogy a végzősök milyen felsőoktatási intézményeket preferáltak, a jelentkezési lapok első három helyén megjelölt intézményeket vizsgáltuk. Az adatokból az derült ki, hogy a jelentkezők döntő többsége állami felsőoktatási intézményekbe igyekezett bejutni. Különösen határozott volt ez a szándék a szerkezetváltó iskolák tanulóinak körében, akik közül 93 százalék még a harmadik helyen is állami intézményt választott, szemben a hagyományos gimnáziumok végzőseivel, akiknek közel egytizede mindhárom alkalommal egyházi intézménybe adta be a jelentkezését, és szemben a szakközépiskolásokkal, akiknek egytizede mindhárom helyen alapítványi intézménybe jelentkezett.

4. táblázat: A választott felsőoktatási intézmények fenntartója a jelentkezések száma szerint

Jelentkezés	Intézményfenntartó	Képzési forma			Összesen
		Szerkezetváltó gimnázium	Hagyományos gimnázium	Szakközépiskola	
1. hely (N = 1 164)	állami	92,2	88,3	89,2	89,3
	egyházi	2,2	7,5	2,5	4,6
	alapítványi	5,6	4,3	8,3	6,1
2. hely (N = 780)	állami	95,2	84,4	86,3	87,0
	egyházi	3,4	9,8	4,7	7,2
	alapítványi	1,4	5,7	9,0	5,8
3. hely (N = 481)	állami	93,3	83,8	86,0	86,3
	egyházi	1,9	9,5	3,2	6,7
	alapítványi	4,8	6,7	10,8	7,1

Forrás: Végzős tanulók, 2003.

A végzősök nagyobbik fele mindhárom jelentkezés alkalmával egyetemre, kisebbik fele pedig főiskolára jelentkezett. Mindhárom jelentkezésnél megfigyelhető, hogy a gimnáziumi tanulók elsősorban egyetemekre aspiráltak, a szakközépiskolások pedig főként főiskolákra, de az adatokból az is jól látszik, hogy a második és harmadik jelentkezés alkalmával a gimnazisták esetében is nőtt a főiskolákra jelentkezők aránya.

5. táblázat: A választott felsőoktatási intézmények típusa a jelentkezések száma szerint

Jelentkezés	Intézménytípus	Képzési forma			Összesen
		Szerkezetváltó gimnázium	Hagyományos gimnázium	Szakközépiskola	
1. hely (N = 1 164)	egyetem	75,0	65,8	31,0	52,7
	főiskola	25,0	34,2	69,0	47,3
2. hely (N = 780)	egyetem	77,2	61,9	28,6	55,6
	főiskola	22,8	38,1	71,4	44,4
3. hely (N = 481)	egyetem	69,9	56,0	28,7	53,6
	főiskola	30,1	44,0	71,3	46,4

Forrás: Végzős tanulók, 2003.

A végzősök túlnyomó többsége mindhárom középfokú iskolatípusból nappali képzésben szeretett volna továbbtanulni. Az esti-levelező képzésbe jelentkezők aránya mindhárom alkalommal csak a szakközépiskolások esetében volt magasabb az átlagnál.

6. táblázat: A választott felsőoktatási intézmények tagozata a jelentkezések száma szerint

Jelentkezés	Tagozat	Képzési forma			Összesen
		Szerkezetváltó gimnázium	Hagyományos gimnázium	Szakközépiskola	
1. hely (N = 1 164)	nappali	96,6	98,2	89,8	94,4
	levelező	3,4	1,8	10,2	5,6
2. hely (N = 780)	nappali	99,3	97,1	88,8	95,1
	levelező	0,7	2,9	11,2	4,9
3. hely (N = 481)	nappali	98,1	97,9	85,7	95,6
	levelező	1,9	2,1	14,3	4,4

Forrás: Végzős tanulók, 2003.

Az első jelentkezési helyen a végzősök bő egyharmada társadalomtudományi (bölcset, jog) karra, bő egynegyede közgazdasági karra, egyötöde műszaki karra, és egytizede természettudományi vagy orvosi karra jelentkezett. A fennmaradó 10 százalék pedig megoszlott az egyéb (agrár, honvédelem, sport, művészet, hittudomány) karok között. Ebben a tekintetben a különböző iskolatípusok végzősei között nem találtunk lényeges különbséget.

A második és a harmadik jelentkezés alkalmával csak a hagyományos gimnáziumi tanulók és a szakközépiskolások változtattak elképzeléseiken (a gimnazisták eseté-

ben növekedett a társadalomtudományi karokra, a szakközépiskolások között pedig növekedett a műszaki karokra jelentkezők aránya), amiből arra következtethetünk, hogy a szerkezetváltó gimnáziumok tanulói ragaszkodtak leginkább az érdeklődésüknek megfelelő szakterülethez, és inkább egyéb tekintetben (az intézmény helye, fenntartója stb.) tettek engedményeket.

Első helyen a végzősök 55 százaléka jelentkezett lakóhelyének megyéjén kívüli felsőoktatási intézménybe, 15 százalékuk a megyén belül található intézménybe, 30 százalékuk pedig a lakóhelyén működő intézménybe. A második és a harmadik jelentkezés alkalmával a kiválasztott intézmények fokozatosan távolodtak a lakóhelytől.

Megkérdeztük a felsőoktatási intézményekbe készülő végzősöktől azt is, hogy tudomásuk szerint lesz-e felvételi vizsga abban az intézményben, ahova első helyen jelentkeztek. A válaszok szerint a legtöbben az alapítványi intézményekbe, a főiskolákra, levelező tagozatra, műszaki és agrár karokra, és a kisebb városokban működő intézményekbe juthatnak be felvételi nélkül. Mivel az ilyen intézményekbe az átlagosnál gyakrabban jelentkeznek szakközépiskolában érettségiző tanulók, a 20 százalékos átlaggal szemben közülük majdnem 30 százaléknak van esélye arra, hogy felvételi vizsga nélkül kerüljön be felsőfokra.

7. táblázat: A felvételi vizsgára készülő tanulók aránya az intézmények jellemzői szerint (a válaszadók százalékában)

	Lesz felvételi		Lesz felvételi
Intézményfenntartó		Település	
állami	82,3	főváros	84,2
egyházi	96,2	megyeszékhely	79,4
alapítványi	63,2	egyéb város	74,7
Intézménytípus		Képzési forma	
egyetem	90,0	szerkezetváltó gimn	81,8
főiskola	72,3	hagyományos gimn	87,2
Tagozat		szakközép	72,4
nappali	82,3	Összesen	81,8
levelező	73,8	N	1 270
Kar			
társadalomtudomány, bölcsészet, jog	95,5		
természettudomány, orvosi	87,3		
műszaki	64,2		
közgazdasági	75,1		
agrár	45,0		
honvédelem	100,0		
sport	100,0		
művészet	96,2		
hittudomány	100,0		

Forrás: Végzős tanulók, 2003.

Természetesen arra is kíváncsiak voltunk, hogy a továbbtanulást tervezők milyen intenzitással készülnek a felvételi vizsgákra. Az adatok szerint a felsőfokú továbbta-

nulásra jelentkező végzősök egyötöde járt „fizetős” felvételi előkészítőre, egynegyede járt magántanárhoz, és közel egytizede (8 százalék) járt ingyenes felvételi előkészítőre annak érdekében, hogy a felvételi vizsgán minél jobban megfeleljen. A felkészítésre szánt pénz és energia nem annyira a tanulók tanulmányi eredményeitől függött, hanem sokkal inkább a felsőfokra való bejutás ambíciójától és a tanulók mögött álló szülők tehetőségétől. Erre utal, hogy a „fizetős” előkészítőkre járó tanulók érték el a legjobb átlageredményt a középfokú iskolákban a közismereti tárgyakból, valamint az is, hogy az átlagosnál nagyobb arányban találtuk őket a köztudottan magas színvonalú oktatást nyújtó szerkezetváltó gimnáziumok tanulói, valamint a diplomás szülők gyerekei között. Magántanároknál főként a vidéki diplomás szülők gyerekei, és a hagyományos gimnáziumi tanulók készültek az átlagosnál gyakrabban a felvételikre.

Azt tapasztaltuk, hogy a felvételire való felkészülés érdekében hozott „anyagi” áldozatok gyakorisága attól is függ, hogy a jelentkezők milyen felsőfokú intézményekbe igyekeznek. „Fizetős” előkészítőre és magántanárhoz is az átlagosnál többen jártak azok közül, akik egyetemre jelentkeztek (ahol komolyabb felvételi vizsgákra lehetett számítani), és a „fizetős” előkészítőkre járók között az átlagosnál többen voltak a társadalomtudományi (és bölcsészeti, jogi) karokra jelentkezők, valamint a fővárosi intézményekbe jelentkezők is.

Azt is megkérdeztük a végzős középiskolásoktól, hogy milyen eredményre számítanak a felvételi vizsgákon. A végzősök 56 százaléka nem merete megjósolni a végeredményt, 4 százalékuk egyáltalán nem bízott a sikerben, 31 százalékuk gondolta úgy, hogy valószínűleg felveszik, egytizedük pedig biztos volt a felvételi sikerében. Az adatok szerint az átlagosnál optimistábbnak mutatkoztak a fővárosban élők, a diplomás szülők gyerekei, valamint a gimnáziumok, és az alapítványi iskolák végzősei. Egyértelműen szoros összefüggést tapasztaltunk a felvételre vonatkozó „kilátások” és a középiskolai tanulmányi eredmények között is. Vagyis minél jobb tanulmányi eredményeket ért el valaki a középfokú iskolában, annál jobban bízott a felsőfokú felvételi sikerében.

A felvételi „kilátásait” azonban nem csak az befolyásolta, hogy ki honnan jött, hanem az is, hogy hova akart bekerülni. Az adatok szerint az átlagosnál optimistábbak voltak a felvételi sikerét illetően azok a végzősök, akik esti és levelező tagozatra, valamint agrár és műszaki karokra készültek, és az átlagosnál kevésbé bíztak a sikerben a társadalomtudományi karokra és a művészeti intézményekbe készülők.

A kérdőívekből az derült ki, hogy *a felsőfokú továbbtanulásra jelentkezők többsége nagyon határozottan ragaszkodik továbbtanulási ambícióihoz*. Amikor azt kérdeztük a középiskolák végzőseitől, hogy mi a tervük arra az esetre, ha nem veszik fel őket felsőfokra, 70 százalékuk mondta azt, hogy jövőre újra jelentkezik, 25 százalékuk tervezte azt, hogy szakmát tanul, és mindössze 5 százalékuk mondott volna le a továbbtanulásról. Az átlagosnál többen ragaszkodtak a felsőfokra való bekerüléshez a diplomás szülők gyerekei közül, a gimnáziumi tanulók közül és az egyházi iskolák tanulói közül. Az átlagosnál többen érték volna be szakmatanulással az érettségivel nem rendelkező szülők gyerekei közül és a szakközépiskolák végzősei közül,

és az átlagosnál többen mondtak volna le végleg a továbbtanulásról az érettségivel nem rendelkező szülők gyerekei, valamint az alapítványi iskolák tanulói közül (de a továbbtanulásról „lemondók” aránya ezekben a csoportokban is alig haladta meg a 10 százalékot).

A továbbtanuláshoz való ragaszkodás szorosan igazodott a végzősök középiskolai tanulmányi eredményeihez is. Vagyis a felsőfokú továbbtanuláshoz ragaszkodók középiskolai eredményei voltak a legjobbak, és a továbbtanulásról lemondani hajlandók eredményei a leggyengébbek.

8. táblázat: Mi a terve, ha nem veszik fel felsőfokra a tanulók egyéb jellemzői szerint (a válaszadók százalékában)

	Újra jelentkezik	Szakmát tanul	Nem tanul tovább
Nem			
férfi	68,3	25,6	6,1
nő	71,4	23,6	5,0
Lakóhely			
főváros	67,7	25,8	6,6
megyeszékhely	78,5	18,6	3,0
város	66,7	30,3	3,0
kisváros	67,7	25,9	6,4
község	69,7	22,3	8,0
Szülők iskolázottsága			
csak 8 általános	60,0	33,3	6,7
legalább szakmunkás	55,1	34,1	10,8
legalább érettségi	65,6	27,8	6,6
legalább felsőfok	75,2	21,1	3,7
mindkettő felsőfok	85,1	14,0	0,8
Képzési forma			
szerkezetváltó gimnázium	86,8	11,3	1,9
hagyományos gimnázium	81,9	16,6	1,5
szakközépiskola	53,9	37,4	8,7
Iskolafenntartó			
állam	67,7	26,8	5,5
egyház	81,3	15,3	3,3
alapítvány	73,9	13,0	13,0
Összesen	69,7	25,0	5,4
Középiskolai közismereti átlag	4,09	3,69	3,57
N	1 122	1 122	1 122

Forrás: Végzős tanulók, 2003.

Az adatok elemzése tehát növekvő, és egyre eltökéltebb továbbtanulási ambíciókról, más részről viszont a szülők társadalmi státusához szigorúan igazodó középiskolai képzési formákról és középiskolai tanulmányi eredményekről tudósított. Vagyis azt tapasztaltuk, hogy a középiskolai évek alatt az előnyös családi környezetből táplálkozó továbbtanulási esélyek tovább javultak, de a hátrányos családi környezet továbbtanulást gátló

hatása is tovább erősödött, vagyis a középfokú iskolák hátrány-kompenzáló hatása nem volt kimutatható.

A továbbtanulási elképzelések megvalósulása

Az elmúlt évtizedben a felsőfokon továbbtanulók aránya az országos adatok szerint töretlen és igen dinamikus emelkedést mutatott. Ezt úgy is szokták fogalmazni, hogy jelentős expanziós folyamat játszódott le a magyar felsőoktatásban. Az országos adatok szerint 1991 és 2001 között a felvettek aránya a végzősök létszámához képest 23 százalékról 34 százalékra, vagyis 11 százalékkal emelkedett.

A felsőfokon továbbtanulók aránya ugyan valamennyi középfokú képzési formában növekedett, de korántsem egyforma mértékben, sőt az adatok szerint a különbségek inkább nőttek, mint csökkentek a különböző képzési formák felvételi eredményei között. 1999-ben a szerkezetváltó gimnáziumok és a szakközépiskolák között a felvettek arányában mutatkozó különbség még csak 14 százalék volt, 2001-ben viszont már 50 százalék. Ez a különbség abból adódik, hogy tíz év alatt a szerkezetváltó gimnáziumokból felvettek aránya 31 százalékkal, a szakközépiskolákból felvettek aránya azonban mindössze 5 százalékkal növekedett. *Vagyis jelenleg a középfokú iskolába való belépéskor még nagyobb valószínűséggel eldől, hogy a gyerekeknek sikerül-e majd felsőfokon továbbtanulnia, mint a 90-es évek elején.*

9. táblázat: Felvételi arányok (végzősök közül felvettek) a különböző típusú középiskolai programokból a felsőoktatásba, 1991–2001

	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001
Szerkezetváltó gimnázium	0,37	0,40	0,42	0,41	0,46	0,53	0,57	0,62	0,66	0,69	0,68
Négy évfolyamos gimnázium	0,33	0,34	0,35	0,36	0,38	0,44	0,47	0,49	0,52	0,57	0,49
Szerkezetváltó vegyes	0,26	0,28	0,30	0,30	0,32	0,36	0,39	0,42	0,47	0,47	0,40
Négy évfolyamos vegyes	0,16	0,17	0,18	0,18	0,20	0,22	0,25	0,26	0,28	0,28	0,25
Szakközépiskola	0,13	0,14	0,16	0,16	0,17	0,17	0,18	0,18	0,20	0,16	0,18
Összes	0,23	0,25	0,26	0,26	0,28	0,30	0,32	0,33	0,36	0,34	0,34

Forrás: Neuwirth Gábor adatbázisán Lannert Judit számításai.

10. táblázat: A felvételi arányok növekedése 1991–2001 között

	Növekedés	Növekedés	
Szerkezetváltó gimnázium	0,31	Négy évfolyamos vegyes	0,09
Négy évfolyamos gimnázium	0,16	Szakközépiskola	0,05
Szerkezetváltó vegyes	0,14	Összes	0,11

Forrás: Neuwirth Gábor adatbázisán Lannert Judit számításai.

Saját kutatásunk adatai szerint 2003 tavaszán az érettségít adó (gimnáziumi és szakközépiskolai) képzés befejezése előtt álló középiskolások bő kétharmada (67 százalék) jelentkezett valamilyen felsőoktatási intézménybe. A jelentkezők arányát tekintve a 2003 őszén készített, a továbbtanulási tervek megvalósulásáról tudósító, kiegészítő kérdőív adatai hasonlóak voltak az eredeti minta adataihoz (itt a jelentkezők aránya 72 százalék volt). Az ősszel készített kérdőív adatai szerint a jelentkezők több, mint kétharmada (68 százalék) jutott be valamilyen felsőoktatási intézménybe, ami az érettségizettek létszámához viszonyítva 49 százalékos aránynak felel meg. (Ez 15 százalékkal magasabb, mint a 2001-es országos átlag.)

11. táblázat: A felsőoktatási jelentkezés eredményessége (érettségít adó képzésben résztvevők, százalék)

	Eredeti kérdőív	Kiegészítő kérdőív	
		A végzősök százalékában	A jelentkezők százalékában
Jelentkezés			
nem jelentkezett	33,2	28,1	
jelentkezett	66,8	71,9	100,0
Felvétel			
nem vették fel		22,9	31,9
felvették		49,0	68,1
N	1 921	253	192

Forrás: Végzős tanulók, eredeti és kiegészítő kérdőív, 2003.

Ha a felsőfokú jelentkezések eredményeit képzési formánként is megvizsgáljuk, az országos adatokhoz hasonlóan az derül ki, hogy *a felsőfokú továbbtanulás szempontjából a jelenlegi középfokú iskolarendszer szigorú hierarchiába rendezhető. Ennek a hierarchiának a csúcsán kétségtelenül a 6–8 osztályos szerkezetváltó gimnáziumok állnak*, ahonnan a tanulók 97 százaléka jelentkezett felsőfokú továbbtanulásra, és az összes végzős 80 százalékát ill. a jelentkezők 82 százalékát fel is vették. Ehhez nagyon hasonló a hagyományos, 4 osztályos gimnáziumok eredményei, ahonnan a tanulók 94 százaléka jelentkezett felsőoktatásba, és a végzősök 75 százalékának volt sikeres a felvételi, vagyis a jelentkezők 80 százaléka bekerült valamilyen felsőoktatási intézménybe. Jócskán lemaradva követték a gimnáziumok eredményeit a szakközépiskolák, ahonnan már csak a végzősök 53 százaléka jelentkezett felsőfokra, és mindössze 26 százalékukat vették fel, ami a jelentkezők közel felének (49 százalék) a bejutását jelenti. Vagyis *a szakközépiskolák mind a felsőfokra jelentkezők arányát, mind a sikeresen felvételizők arányát tekintve messze elmaradnak a gimnáziumoktól. Ez azt jelenti, hogy ebbe a képzési formába sokkal több olyan gyerek jár, aki nem aspirál felsőfokú továbbtanulásra, és ez a képzési forma az elmúlt évek reformjai ellenére sem képes a gimnáziumokhoz hasonló eredménnyel felkészíteni a továbbtanulásra jelentkezőket.*

12. táblázat: A felsőoktatási jelentkezés eredményessége képzési formák szerint (érettségit adó képzésben résztvevők)

	Nem jelentkezett	Nem vették fel	Felvették	
			A végzősök százalékában	A jelentkezők százalékában
Szerkezetváltó gimnázium	2,9	17,1	80,0	82,4
Hagyományos gimnázium	6,2	18,5	75,3	80,3
Szakközépiskola	47,4	27,0	25,5	48,6
Összesen	28,1	22,9	49,0	68,1
N	253	253	253	253

Forrás: Végzős tanulók, kiegészítő kérdőív, 2003.

Ha azt is megvizsgáljuk, hogy a középfokú iskola képzési formáján túl milyen tényezők befolyásolják az érettségizők jelentkezését ill. felvételük sikerességét, azt tapasztaljuk, hogy mindkettő összefüggést mutat a tanulók nemével, lakóhelyével, szülei iskolázottságával és a középiskola fenntartójával is. Az átlagosnál többen maradtak ki önként a felsőfokú továbbtanulásból a fiúk, a községekben élők, a hátrányos helyzetű tanulók és az alapítványi iskolák tanulói közül, és az átlagosnál többen jutottak be felsőfokra a lányok, a nagyvárosokban élők, a diplomás szülők gyerekei és az egyházi iskolák tanulói közül. *Vagyis jelenleg a középfokú iskolák ún. hátrány-kompenzáló funkciója igen gyengének mutatkozik, ugyanis a felsőfokú felvételre való felkészítés a középiskolákban pontosan azoknak a tanulóknak az esetében volt eredményesebb, akiknek a körülményei is jobban kedveztek a felsőfokú továbbtanuláshoz (13. tábla).*

Természetesen az sem mindegy hogy hova sikerült a jelentkezőknek bejutniuk. Adataink szerint 2003-ban az érettségizettek közül 63 százalék jutott be oda, ahova első helyen jelentkezett, 21 százalékukat a második helyre, 13 százalékukat a harmadik helyre, 3 százalékukat pedig csak a negyedik jelentkezési helyre vették fel. Ez azt jelenti, hogy átlagosan az 1,6. helyre jutottak be a jelentkezők.

Ha a jelentkezési lapok első helyén megjelölt intézmények jellemzői szerint vizsgáljuk a bejutási esélyeket, az derül ki, hogy az átlagosnál könnyebb volt bejutni az alapítványi intézményekbe, a főiskolákra, a levelező tagozatokra, a természettudományi és műszaki karokra és a vidéki felsőoktatási intézményekbe, vagyis azokra a helyekre, ahol nyilvánvalóan kevesebb volt a jelentkező. Ha a bejutási esélyeket a tanulók középfokú iskolái szerint vizsgáljuk, az derül ki, hogy az egyébként kisebb arányban jelentkező és kevésbé sikeresen felvételiző szakközépiskolások az átlagosnál nagyobb eséllyel jutottak be az általuk első helyen megjelölt képzési formákba. Ebből arra következtethetünk, hogy az első helyen megjelölt intézményekbe azok jutottak be nagyobb eséllyel, akik előzetes megfontolásaik alapján a legalacsonyabb presztízsű helyekre aspiráltak.

A 2003 őszén készült kiegészítő kérdőívek adatai szerint a felsőfokon továbbtanuló végzősök közel kétharmadának (63 százalék) állami egyetemre sikerült bejutnia, egynegyedük (26 százalék) állami főiskolán tanult tovább, 7 százalékuk egyházi intézményben, 5 százalékuk pedig alapítványi főiskolán. A továbbtanulók 92

százalékát (az egyházi intézményekben tanulók közül mindenkit) nappali képzésre vették fel, és 82 százalékukat térítésmentes képzésbe. (Az államilag finanszírozott (térítésmentes) képzésben résztvevők aránya megközelítőleg megfelelt az ilyen képzésben résztvevő nappali hallgatók országos arányának, amely az OM adatai szerint 2003-ban 84 százalék volt.) Mindössze az alapítványi intézményekben továbbtanulók között találtunk „fizetős” tanulókat az átlagosnál lényegesen nagyobb (33 százalék) arányban (14. tábla).

13. táblázat: A felsőfokú jelentkezés eredményessége a tanulók egyéb jellemzői szerint (érettségig adó képzésben résztvevők)

	Nem jelentkezett	Nem vették fel	Felvették
Nem			
férfi	33,3	25,2	41,5
nő	23,3	20,2	56,6
Lakóhely			
főváros	13,9	38,9	47,2
megyeszékhely	10,4	18,8	70,8
város	26,7	20,0	53,3
kisváros	28,4	25,4	46,3
község	55,8	15,4	28,8
Szülők iskolázottsága			
csak 8 általános	50,0		50,0
legalább szakmunkás	52,9	27,5	19,6
legalább érettségi	32,3	22,2	45,5
legalább felsőfok	7,1	23,8	69,0
mindkettő felsőfok	6,3	18,8	75,0
Iskolafenntartó			
állam	31,1	23,3	45,6
egyház	7,1	14,3	78,6
alapítvány	33,3	50,0	16,7
Összesen	28,1	22,9	49,0
N	331	331	331

Forrás: Végzős tanulók, kiegészítő kérdőív, 2003.

A 2003 őszén összegyűjtött adatok arról győznek meg bennünket, hogy a tanulók társadalmi származása, középiskolájának típusa és középiskolájának fenntartója is meghatározta, hogy végül is kinek milyen felsőoktatási képzésre sikerült bejutnia. Állami egyetemekre az átlagosnál többen kerültek be a fiúk közül, a diplomás szülők gyerekei közül, és az állami és egyházi gimnáziumok tanulóitól. Állami főiskolákon az átlagosnál nagyobb eséllyel tanultak tovább a hátrányos családi helyzetű tanulók, a szakközépiskolák tanulói, és az alapítványi iskolák tanulói. Egyházi felsőoktatási intézményekben az átlagosnál többen tanultak tovább az egyházi középiskolák tanulói közül, alapítványi intézményekbe viszont nem csak az alapítványi középiskolák tanulói közül kerültek be az átlagosnál többen, hanem a szakközépiskolák tanulói közül is. Levelező képzésbe az átlagosnál gyakrabban kerültek a

hátrányos családi helyzetű tanulók, a szakközépiskolák tanulói és az alapítványi iskolák tanulói, és őket vették fel az átlagosnál gyakrabban a térítéses (fizetős) képzési formákra is (15. tábla).

14. táblázat: Jelenleg milyen felsőfokú intézményben tanul, a képzés jellemzői szerint

	Állami egyetem	Állami főiskola	Egyházi	Alapítványi	Összesen
Tagozat					
nappali	94,8	84,4	100,0	83,3	91,9
esti-levelező	5,2	15,6		16,7	8,1
Képzési forma					
fizetős	15,2	21,9	12,5	33,3	17,6
ingyenes	84,8	78,1	87,5	66,7	82,4
Összesen	62,6	26,0	6,5	4,9	100,0
N	77	32	8	6	123

Forrás: Végzős tanulók, kiegészítő kérdőív, 2003.

15. táblázat: Milyen felsőfokú intézményben tanul, a tanulók egyéb jellemzői szerint

	Állami egyetem	Állami főiskola	Egyházi	Alapítványi	Levelező képzés	Fizetős képzés
Nem						
férfi	67,9	20,8	5,7	5,7	3,9	17,3
nő	57,9	28,9	6,6	6,6	11,1	17,8
Szülők iskolázottsága						
csak 8 általános	50,0	50,0				
legalább szakmunkás	27,3	63,6	9,1		20,0	20,0
legalább érettség	50,0	32,6	8,7	8,7	16,3	25,0
legalább felsőfok	83,3	10,0	3,3	3,3		13,8
mindkettő felsőfok	75,7	16,2	5,4	2,7		10,8
Középiskola típusa						
szerkezetváltó gimnázium	71,0	19,4	3,2	6,5	3,4	6,9
hagyományos gimnázium	67,7	22,6	6,5	3,2	5,0	21,0
szakközépiskola	44,4	36,1	8,3	11,1	17,6	20,6
Középiskola fenntartója						
állam	63,3	27,8	3,3	5,6	6,9	12,6
egyház	64,7	17,6	14,7	2,9	9,4	23,5
alapítvány	20,0	40,0		40,0	25,0	75,0
Összesen	62,0	25,6	6,2	6,2	8,1	17,6
N	123	123	123	123	123	123

Forrás: Végzős tanulók, kiegészítő kérdőív, 2003.

Az adatokból tehát jól látszik, hogy a jelenlegi magyar oktatási rendszerben a szigorú hierarchiába rendeződő középiskolai képzési formákra egy ugyancsak szigorú hierarchiát követő felsőfokú képzési rendszer épül, és mindkettő hozzájárul a szülők iskolázottsági szintjének (vagyis az ez által nagy valószínűséggel kijelölt társadalmi helyzetnek) az

átörökítéséhez, vagyis az egyes, jól körülhatárolható, és egymástól egyre nagyobb távolságba kerülő társadalmi rétegek reprodukciójához.

Köztudott, hogy a felsőoktatási rendszerben egymás mellett léteznek a teljes állami támogatást élvező (térítésmentes) és a tandíjas (térítéses) képzés. Az ún. térítéses képzésben résztvevő hallgatóktól azt is megkérdeztük, hogy mennyi tandíjat fizetnek évente. A válaszok szerint a tandíj átlagos összege közel 200 ezer Ft. Azt tapasztaltuk, hogy a tandíj összege egyáltalán nem illeszkedik a felsőoktatási szolgáltatások minőségéhez, vagyis a hallgatók a legmagasabb presztízsűnek mutató állami egyetemeken fizetik a legkevesebb pénzt, és a legalacsonyabb presztízsű alapítványi főiskolákon a legtöbbet. De mivel, ahogy az előző adatokból láthattuk, az állami egyetemekre inkább az előnyösebb társadalmi helyzetű tanulók, az alapítványi főiskolákra pedig főként a hátrányos társadalmi helyzetűek jutnak be, a legmagasabb tandíj éppen azokat sújtja, akiknek a családjai számára a tandíjfizetés a legnagyobb megterhelést jelenti.

16. táblázat: Az éves tandíj összege képzési formák szerint

	Átlag Ft	N		Átlag Ft	N
Állami egyetem	152 250	12	Alapítványi főiskola	307 000	4
Állami főiskola	213 333	6	Összesen	197 045	22

Forrás: Végzős tanulók, kiegészítő kérdőív, 2003.

A családokra háruló taníttatási költségek másik igen jelentős hányadát a diákok kedvezményes lakhatási lehetőségének biztosítása jelenti. Adataink szerint a felsőoktatásban továbbtanulók bő egyharmada (36 százalék) tanulmányi ideje alatt is szüleiével él, egy másik bő egyharmada (36 százalék) kollégiumban lakik, közel egynegyede (23 százalék) pedig albérletben. Az átlagosnál több kollégistát találtunk az egyházi intézmények hallgatói között (63 százalék), és az átlagosnál több albérletben lakót (43 százalék) az alapítványi főiskolák hallgatói között. Vagyis kollégiumi bentlakási lehetőséget leginkább az egyházi intézmények, legkevésbé pedig az alapítványi intézmények képesek hallgatóiknak biztosítani. Tehát éppen azok a felsőoktatási intézmények tudnak vidéki hallgatóiknak a legkevésbé segíteni kedvezményes lakáslehetőség biztosításával, amelyek a legtöbb hátrányos helyzetű hallgatót oktatják.

Ezekből az adatokból arra következtethetünk, hogy *az elmúlt évtizedben lezajlott expanzió eredményeként a felsőfokú oktatási intézmények kétségtelenül nagyobb bejutási esélyt biztosítanak a kevésbé iskolázott, alsó társadalmi rétegek gyerekeinek, de a családi környezetből és a középfokú iskolákból hozott hátrányaik következtében többségük elsősorban a felsőoktatás legalacsonyabb presztízsű intézményeibe juthat be, ahol az állami juttatásokból is csak korlátozott mértékben részesül.*

A FELSŐOKTATÁSBA VEZETŐ ÚT – ÉS A TÁRSADALMI HÁTRÁNYOK KOMPENZÁCIÓJA

BŐ ÉVSZÁZADA FOGLALKOZTATJA AZ OKTATÁSPOLITIKUSOKAT – ellenzékeiket és kormánypártiakat, parlamentieket és minisztériumiakat, demokratikusokat és autoritáriusakat egyaránt – az a probléma, hogy a hátrányos helyzetűek felsőoktatásba kerülési esélyhátrányát milyen módon lehet ellensúlyozni. Ez az elemzés az ellensúlyozásfajták alternatíváit veszi elemzés alá, anélkül, hogy a gyakran ezek eszközeként szolgáló vizsgafajtákat, mérésfajtákat magukat elemezné (*Mátrai 2001; Nagy 1995*).

Rendszerszintű ellensúlyozás

Rendszerszintűnek tekintjük az olyan ellensúlyozást, amikor az egész oktatási rendszerben történnek olyan lépések, melyek a rendszer hátrányos helyzetű csoportjaira különösképpen hátrányosan – szelektíven – ható tényezőit átalakítják.

A felsőoktatásba kerülés esélyhátrányait rendszerszinten többféle módon lehet ellensúlyozni.

A középfok átalakulásának hatása

A középfokú végzettség expanziója természetesen a felsőoktatási szelekció legfontosabb hagyományos módját – azaz a felsőoktatás előfeltételeként szolgáló középfokú végzettségtől történő elzárást, az elit-középfokosítást, a korai szelekciót – kezdte el semlegesíteni. Ez a tömegesedés többfelét jelent (*Hrubos 1999; Róbert 2000; Kozma 1998; Ladányi 1996; Lukács 1996, 2002; Setényi 1996*).

– A klasszikus középiskola tömegesedik, egyre több általános irányú iskola nyílik, egyre több gyereket vesz fel. *A nem szakirányú – nem szakképző iskolatípusokhoz tartozó intézmények számának növelésével, keretszámaik növelésével az oktatáspolitikai minden korábbinál nagyobb keresletet teremt a felsőfokú képzés iránt, hiszen az általános irányú középiskola végzettjeinek munkaerőpiaci helyzete a szülők számára természetesebben veti fel a továbbtanulás szükségességét, mint az azonnali jól fizető szakmákban érettségiztető iskolák diákjainak esetében.*

– Ugyanezek az oktatáspolitikák a klasszikus középiskolák tananyagát demokratizálták, száműzték a „rendies elkülönülés” legerősebb szimbolikus funkcióját be-

töltő klasszikus nyelveket. A tananyagcsökkentés, a középiskola szelektív jellegének megszűnése az alsóbb társadalmi csoportok, rosszabb kulturális tőkájúek számára történő járhatóbbá tette az iskolát (Sáska 1999; Nahalka 1999; Csapó 1999). (Az alsóbb társadalmi csoportok széles körben megfigyelt iskoláztatási magatartása a 20. században, hogy bukás vagy bukásveszély esetén inkább hajlamosak gyermekeiket kivenni az iskolából, mint az értelmiségiek, akik mindenképpen ambicionálják gyermekük középiskolai végzettségének megszerzését. Az alsóbb társadalmi csoportok eme kockázatminimalizáló viselkedése objektíve megnöveli a történetesen náluk semmiképpen nem jobban teljesítő értelmiségi gyermek esélyeit.)

– Azzal, hogy a középfokú végzettség más – szakirányú, munkaerőpiacilag hasznos – formái végére is elvileg a felsőoktatásba kerülésre jogosító érettségi került – nálunk a szakközépiskola bevezetésével, tömegesedésével) – elvileg megnőtt az esélye annak, hogy a közvetlen „hasznos” hajtó iskolaválasztásra inkább hajlamos társadalmi csoportok gyerekei is esélyesekké váljanak a továbbtanulásra. Ugyanakkor a legfontosabb szociológiai kutatások (Andor 2001; Liskó 2000; Csákó 1998) azt mutatják, hogy a szakközépiskolából – még formálisan azonos eredmények esetén is – nagyságrendileg kisebb az esélye a főiskolai és különösen az egyetemi továbbtanulásnak. Különösen kicsi az esélye a nem szakirányú továbbtanulásnak. A középiskolafajok többfélesége tehát csak abban az esetben segíti érdemben az alsóbb csoportba tartozók felsőoktatásba jutását, ha az intézmények vagy egy intézményben zajló különböző képzési programok között átjárhatóságot biztosít – vagy éppen erre ösztönöz – a rendszer. Ellenkező esetben a hatás ellentétes irányú.

Az érettségit adó középiskolák tömegesítését elvégző kormányzatok – így a szakközépiskolai érettségit kidolgozó pártállami kormányzatok, ill. a szakmunkásképző intézmények átalakulását támogató magyar kormányok is a 90-es években – önmagában ezzel a folyamattal is növelték a felsőfokra kerülés esélyét. Ugyanakkor a középiskola-típusok különbözősége és „széttartása” elmélyíti a szerkezetváltó gimnazisták, a gimnazisták és szakközépiskolások közötti esélyegyenlőtlenséget, mely – minthogy a középiskolák közötti választás a 10–12–14 éves korban sokkal erősebben függ össze a tanulók társadalmi háttérével, mint tanulmányi eredményével, s már az általános iskolai tanulmányi eredmény is összefügg a társadalmi háttérrel – determinálja a felsőfokra kerülés esélyeit.

A felsőoktatás átalakulásának hatása

A felsőoktatás radikális kitágítása többféle módon történt (Rich 2002).

1) Egyrészt az 1945 utáni évtizedekben fokozatosan felsőfokú végzettséget követelővé alakultak át olyan szakmák, melyek korábban megelégedtek középfokú végzettséggel, gyakran középfokú szakirányú – azaz még a gimnáziumi érettségi presztízsét sem elérő – végzettséggel. Magyarországról jó példa erre, hogy az egykori felső-ipariskolát, felsőkereskedelmi végzett fiatalokat alkalmazó munkakörök gazdasági-ipari főiskolát végzeteket alkalmazó munkakörökké váltak. Hasonló tömegesedést jelentett, hogy a tanítóképzés felsőfokra került. Ezeknek a szakmáknak a rekrutációja ettől önmagában nem változott meg, így a gyerekeiket tanítónak, gazdasági ill.

államigazgatási középvezetőnek küldő szülők számára e szervezeti változás maga is iskolai mobilitási utat nyitott meg.

2) Másrészt – Nyugat Európa után ugyan jelentős késéssel – nálunk is megindult a felsőoktatás egészének tömegesedése. A felsőoktatás tömegesedése, minthogy csökkenti a felvételi szelekciót, objektíve növeli a hátrányos helyzetűek felsőoktatásba kerülési esélyeit.

A tömegesedés különböző módjai és aspektusai azonban különbözőképpen hatnak a hátrányos helyzetűekre. Nyilvánvalóan más a következménye a lineáris és a duális rendszernek. A duális rendszer a főiskolák és egyetemek közötti választásra helyezi a hangsúlyt, ennek következtében a hátrányos helyzetűek esélykülönbségei akkor stabilizálódnak, amikor az inkább főiskolára, mint egyetemre vezető iskola-típust, illetve érettségi fajtát választják. A lineáris rendszer a főiskolai évekig „húzza” a hátrányos helyzetűekkel szembeni szelekciót. Logikailag ebből az következne, hogy a lineáris rendszerben sokkal nagyobbak kellene lennie a társadalmi mobilitásnak. A valóságban a lineáris rendszer sem vezet nagyságrendekkel nagyobb társadalmi mobilitáshoz, mert az állam és a társadalom hátránykompenzáló beavatkozása a szükségképpen tudáselvű/versenyelvű s egyértelműen az értelmiségi csoportok kultúráját preferáló felsőoktatásba kisebb, mint a közoktatásba. (A duális rendszer főként európai, a lineáris amerikai hagyomány. A bolognai nyilatkozat az európai rendszer átalakulását vetíti előre. A Bologna-programot az egyes országokban olyan különbözőképpen valósítják meg, hogy társadalmi hatásai általánosságban nem jelezhetők előre.) (*Show 2003; Widening 2003.*)

Ugyanakkor a felsőoktatás tömegesedése azt is jelenti, hogy a középső és a felső csoportok körében a szó szoros értelmében általánossá válik a felsőfokú végzettség. Továbbra is maradnak olyan alsóbb csoportok, melyek nem ambicionálják, vagy irreálisnak látják gyermekeik továbbtanulását. A tömegesedő felsőoktatás viszonyai között tehát önmagában stigmatizálónak és valamint munkaerőpiaci hátránnyá válik, hogy valaki nem végzett felsőoktatási intézményt – szinte függetlenül attól, hogy az általa betöltendő munkakörhöz ez mennyire „fontos” „valójában”, azaz a hétköznapi józan éssen alapuló mérlegelés alapján. A felsőoktatás általánossá válása – miközben megnöveli azok esélyét, akik ambicionálják a felsőoktatásba kerülést – végső soron hátrányosan hat azokra, akik huszoneves korukban már nem tudják, nem akarják nélkülözni az intenzív pénzkereső tevékenységet.

Ha a felsőoktatás tömegesedése nem jár együtt olyan formák tömeges elterjedésével, melyek jobban alkalmazkodnak a közben pénzkereső foglalkozást űző emberek időbeosztásához, a felsőoktatás tömegesedése sem hozhat jelentős javulást az esélyekben. Hasonlóképpen, ha a gyengébb motivációból eredő önszelekció nem csökken, a határvonal élesedik: a felsőoktatást ambicionálók bekerülnek, a nem ambicionálók nem kerülnek be a felsőoktatásba.

3) A félfelsőfok megjelenése. A fentebb említett jelenség, miszerint az egykor pusztán érettségit igénylő szakmák szakképzése főiskola szinten történik további következményekkel is járt. Ez a következmény pedig az érettségi utáni félfelsőfokú vagy teljesen felsőfokúnak nevezett – de hagyományos felsőoktatástól egész értékrendjé-

ben különböző – szakoktatás megjelenése. A felsőfokú (a magyar AIFSZ-hez hasonló) szakoktatás megjelenése éppen azon érettségizett rétegek számára nyitotta meg a közoktatáson túlnyúló, felsőoktatási jellegű tanulmányok lehetőségét, amelyek a korábban a legkevésbé tudtak a felsőfokra kerülni: azaz a csak formálisan egyenlő értékű – ill. nem is egyenlő értékű – érettségit nyújtó szakképző iskolák diáksága előtt. Különösen nagyjelentőségű ez azokban a rendszerekben, ahol a hagyományos középiskola „az igazi egyetemek” vonatkozásában formálisan is megőrizte privilégiumát (az osztrák Fachhochschule-kat tekinthetjük példaként) (Györgyi 1995).

A kormányzatok magának a felsőfokú képzésnek a lényegi formáját is megváltoztathatják, s ezzel is nő az alsóbb csoportok felsőfokra jutásának esélye. Ugyanakkor nyilvánvaló, hogy e lépés markánsabbá teszi az elitintézmények elkülönülését és az ezzel kapcsolatos szegregációt, mint a felsőoktatás egyszerű tömegesítése.

4) Egyértelmű lehetőségként jelent meg az érettségit nem igénylő felsőfokú képzés.

A hagyományos felsőoktatás-fogalommal, s a felsőoktatási elitek érdekeivel oly mértékben konfrontál ez a jelenség, hogy paradox módon a demokratikus legitimitációval nem rendelkező kormányok ezt kevésbé engedhették meg maguknak, mint az ezzel rendelkezők. Magyarországon, az ötvenes években például volt ugyan lehetőség az értelmiség szemében színvonalát tekintve sokkal alacsonyabb szintű szakérettségi letevésére a már munkában álló, s a munkásosztályhoz tartozó személyek egyetemre iratkozásának elősegítése érdekében, de az érettségi (legalább formális) szükségességének elvetése nem merült fel. A demokratikus választásokkal legitimitált kormányzatok – főleg szociáldemokrata színekben – viszont lehetőséget biztosítottak erre.

Az érettségi nélküli felsőoktatásnak két típusa alakult ki.

Párhuzamos felsőoktatási intézményeket teremtettek, nyilván részben azért is, hogy ne a hagyományosakra kényszerítsék rá az új csoportokat. Ennek híres példája az angol és holland Open University, de Észak Európában is tömeges ez a lehetőség (Canton 2002; Imre 1995).

A hagyományos felsőoktatási intézményekbe is vezetnek ilyen utak. Ausztriában is lehetőség van érettségi nélküli felsőfokú tanulmányokra (Studienberechtigungsprüfung – kifejezetten a felsőoktatásba kerülés feltételeként létrehozott vizsga –, melynek körét a szakszervezetek még tovább tágítanák). A szakfőiskolákra is be lehet jutni érettségi nélkül, szakmai végzettséggel, a szakfőiskola viszont azután jogosít egyetemi továbbtanulásra. A francia rendszerben a legalább kétéves munkaviszonyral rendelkezők érettségi nélkül egyetemi előkészítő kurzusra járhatnak, ahonnan a felsőoktatásba visz az út. Az érettséginek leginkább megfelelő angol „A level” vizsgával nem rendelkezők, ha GNVQ-juk van (ez egy szakmai vizsga) akkor az egyetemek által szervezett felvétellel bejuthatnak a felsőoktatásba (Tót 1995; Györgyi 1995; Forrai 1995; Imre 1995).

Az érettségit nem igénylő felsőoktatási intézmények létrehozása a társadalmi szelekció csökkentésének olyan lehetősége, mely nyilvánvalóan olcsóbban éri el az alsóbb társadalmi csoportokból származó felsőfokot végzettek arányának növelését, mert nincs szükség az iskolaszervezési értelemben fokozatos bővülésre, a merítési bázis kitágítására, azaz a hagyományos középfok általánossá válására. Azon politikai erők

számára, amelyeknek a vezető elit „felfrissítése” vagy cseréje, illetve a kifejezetten a felsőoktatáshoz fűződő „népi” ambíciók kielégítése a cél, ez kifejezetten gazdaságos, hiszen a középiskola általánossá tétele csak akkor „éri meg”, ha a középfokot végzetekre (felsőfokú végzettség nélkül is) „munkaerőpiaci szükséglet mutatkozik”, illetve ha vannak olyan társadalmi csoportok, melyek a középfokot, az általános képzettséget is ambicionálják és nem egyszerűen a vezető pozíciókat.

5) A felnőttoktatás a life-long education problémaköre több módon is idekapcsolódik (*Hake-Camp 1999; Bajomi 1997; Polónyi 1999*). Ez esetben nem arról van szó, hogy valamiféle funkcionalista logika szerint „a gazdaság objektív fejlődése magabban vagy másirányban képzett embereket követel meg”, hanem arról, hogy a felnőttoktatás, a life-long education, a munka melletti tanulás mind az intragenerációs, mind az intergenerációs társadalmi mobilitást érinti.

Nézzük először az intergenerációs mozzanatot. A szegényebb ill. alacsonyabban iskolázott szülők gyermekei inkább maradnak ki az érettségit adó középfokú oktatásból, az ő esélyeiket növeli, ha egy felnőttkorban megszerezhető érettségi mégiscsak megnyitja a felsőfokra kerülés lehetőségét. Ugyanezen szülők gyerekei – családi elvárások nyomán is – sokkal hajlamosabbak arra, hogy az érettségi utáni munkába állást részesítsék előnyben, nekik hasznos tehát, ha léteznek olyan felsőoktatási formák, melyek az esti-szabályozott-távoktatás módszerével későbbi diplomaszerezést is lehetővé tesznek.

Az intragenerációs mobilitási mozzanat is figyelemreméltó. Különböző politikai tényezők – elsősorban baloldali kormányok – hatalomra kerülése, szakszervezetek bevonódása a vállalati döntésekbe, a decentralizáció a helyi (laikus) döntések arányának megnövekedése, olyan különböző politikai kontextusokban, mint a hetvenes évek Franciaországa, vagy a kilencvenes évek Magyarországa, kifejezetten indokoltá teszi, hogy olyan emberek, akik saját pályájukon megelégedhetnének középfokú iskolai végzettségükkel, valamilyen vezetői, döntéshozói funkcióhoz formálisan vagy ténylegesen szükséges felsőoktatási végzettséget szerezzenek. Végezetül ugyanazon a szakmán belül, az adott munkaterületről ki nem mozdulók számára a generációk versengése is ösztönöz a felsőfokú tanulmányokra. (Ez a bizonyos „sarkunkban a fiatalok” életérzés, melyről gyakran számolnak be a felnőttoktatási formákba látszólag világos érdekeltség nélkül bekapcsolódó emberek.)

A felnőttoktatás viszonyai, speciális időbeosztása, követelményrendszere a hátrányos helyzetű csoportok gyerekeinek és a már felnőttkorban lévő (nem szüleik, hanem saját helyzetük által determinált) nem diplomásoknak mindenképpen kedveznek, mert lehetővé teszik a „nem királyi úton” történő diplomaszerezést.

6) Mindezekon kívül a hagyományos felsőfok is tömegesedik. *Társadalmi és politikai kontextusát* tekintve a hagyományos „felsőfok tömegesedése” elsősorban azoknak a társadalmi csoportoknak áll érdekében, amelyek a *közvetlenül* felettük álló társadalmi csoportok *mintáját követve*, nem közvetlen és kifejezett munkaerőpiaci mérlegelés alapján, nem gyermekük érdeklődése alapján, hanem az „iskolázottságban való felfelé törekvés” általános társadalmi mobilitási patternje alapján képesek beiskolázni gyermekeiket, lényegében attól függetlenül, hogy mennyire állják meg helyüket a ta-

nulmányi versenyben. Hasonlóképpen objektíve érdekében áll a *felső csoportok közül* azoknak, amelyek („természetesen”) elképzelhetetlennek tartják, hogy gyermekeik náluk alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkezzenek, de akiknek gyermekei – az értelmiségi családokban gyakran uralkodó kifejezetten nem teljesítménycentrikus gyermeknevelési modellek következtében – az erős versenyvizsgákon már kihullanának. A hagyományos felsőfok tömegesedése (a változó valósághoz képest mindig „fáziskésésben lévő” társadalmi presztízrendszer okán) érdekében áll a középiskoláknak, hiszen annak társadalmi kommunikálása, hogy a diákok hány százaléka tanul tovább „rangos egyetemeken” növeli az iskola presztízst a piacon – elsősorban persze az egy-két évtizeddel korábbi állapotokra emlékező, s ezen egyetemi végzettségek, egyetemre kerülések „ritkaságára” emlékező szülők körében (Surányi 2000).

A hagyományos felsőfok tömegesedése érdekében áll az egyetemi rangot formálisan elért, de akadémiai közegben teljes értékűnek még el nem fogadott felsőoktatási intézmények oktatóinak és vezetőinek, mert a hallgatók nagy tömege az egyetemi képzés minőségi paraméterei helyett a mennyiségi paraméterekre tereli a figyelmet, mely a hallgatókért és forrásokért folyó versenyben növeli ezen intézmények versenyképességét.

Az „új típusok tömegesedése” viszont kifejezetten azoknak áll érdekében, akiknek körében nem magától értetődő a továbbtanulás, akik a megváltozott munkaerőpiaci helyzet következtében szánják rá magukat gyermekeik továbbtaníttatására ill. akik számára nem tervezett módon, a gyerek vártnál jobb tanulmányi eredménye, váratlan ambíciója nyomán jelent meg a továbbtanulási igény. E tömegesedés azoknak is kedvez, akik nem elsősorban szüleik, hanem saját ambíciójuk nyomán, pályamódosítás, illetve tanulmányi út módosítás keretében vágnak bele a felsőoktatásba (Hrubos 1999; Kozma 1998; Lukács 2002).

Csoportszintű ellensúlyozás

A csoportszintűnek nevezzük azokat a kompenzációfajtákat, amikor nem az egész iskolarendszert „lazítják fel”, de nem is hátrányos helyzetű *egyéneket* „keresnek” és segítenek, hanem egyes csoportok *átlagosan* hátrányos helyzetét azzal kívánják átlagosan javítani, hogy a csoporthoz tartozó egyének számára biztosítanak előnyöket, lényegében függetlenül az egyének konkrét hátrányos helyzetétől.

A csoportszintű kompenzáció kétféle módon történhet: vagy a meglévő intézményekben biztosít több helyet a hátrányos helyzetű csoportoknak vagy e csoportokhoz rendel hozzá kifejezetten nekik szánt intézményeket.

Társadalmi hátrány csoportos kompenzálása a fennálló intézményekben

Elsősorban az Egyesült Államokban a hatvanas években kialakult megoldás az afirmative action. (Hasonló kísérlet történt Svédországban bevándorlókkal kapcsolatban) Lényege, hogy a felsőoktatási intézményre az állam erős nyomást gyakorol – bizonyos értelemben (törvénnyel, elnöki utasítással, legfelsőbb bírósági határozattal) elrendel –, hogy a hallgatók között a kisebbségek – elsősorban természetesen

afroamerikaik, de az utóbbi időben hispánók, sőt ázsiaiak is – bizonyos arányban bekerüljenek. Szintén támogatja e módszer a nőket.

Az USA-ban – részben a bíróságokon részben a politikai és szakmai nyilvánosságban – súlyos viták folynak az affirmative action-ról (*Douglass 1999; Lynch-Green 2002; Phoenix 2002; Sikes 2003*).

E viták lényegi elemei a következők.

– Mi mond inkább ellen (alkotmányos értelemben) a szabad verseny és az egyenlő esélyek elvének, ha az etnikai csoportok egyenlő részvételét biztosítja a rendszer, azon az áron, hogy az egyének között egyenlőtlenség keletkezik – azaz egy preferált csoporthoz tartozó egyén nagyobb eséllyel jut be a felsőoktatási intézménybe, mint egy nem preferált csoporthoz tartozó, vagy az, ha az egyének egyenlő esélyét biztosítja. Mindkét tábor mögött széles érvrendszer húzódik meg.

– Kivédhető és kivédendő-e, hogy a felsőoktatási intézmények formálisan tesznek eleget a követelménynek. (Például rangos egyetemeken éppen abból a célból jön létre sporttagozat, hogy a keretszámot az egyetem anélkül tudja teljesíteni, hogy a ténylegesen fontosnak ítélt profilokban nem enged be pontszámalattiakat.) Érv, hogy ez még az affirmative action szempontjából sem baj, mert ez a felsőoktatás diverzifikációja irányába hat, s az affirmative action „erőszakos” elemeit a társadalmi valóságban egyfajta kompromisszumra változtatja, s nem a régi eliteken belül teremt – továbbra is szegregált – csoportokat, hanem új eliteket teremt stb. Mások azt gondolják, hogy ez az affirmative action és a mögötte álló kormányzati szándékok egyszerű kijátszása.

– Van-e alkotmányos indoka annak, hogy éppen a nem és bőrszín alapján jöjjenek létre ilyen pozitív diszkriminációk? A vitákban felmerült, hogy affirmative action irányú beavatkozás lenne indokolt területi hátrányok, egy főre eső alacsony jövedelem, személyes vagy családban előforduló fogyatékoságok kompenzálására. A kiterjesztés legjelentősebb ellenérve, hogy míg a fajok és a nemek egyenlőtlensége esetén az emberek közötti jogi egyenlőség eszméje sérül, amelyet a republikánusok és demokraták egyaránt védelmezendőnek tartanak, addig a jövedelmi és iskolázottsági különbözőségek esetén csak a „szociális jogokat”. Ezek alapvetőségéről az amerikai társadalomban pedig még kisebb a konszenzus, mint Európában. Pragmatikus ellenérv, hogy ha az alapvetőnek tartottakon túl más szempont is bekapcsolódik, akkor még további szempontok előtérbe kerülése is várható – ami a versenyelvű oktatási rendszert fokozatosan a privilegizált csoportok konglomerátumává változtatná. Szintén pragmatikus ellenérv, hogy míg a faji és nemi egyenlőtlenség kompenzálásának csak létéről/nemlétéről és a kompenzálás mértékéről kell politikai döntést hozni, addig a szociális alapú pozitív diszkrimináció esetén nemcsak arról kellene dönteni, hogy legyen vagy ne legyen, illetve a diákok hány százalékára terjedjen ki, hanem arról is, milyen mértékű (illetve miben mutatkozó, milyen mérőszámokkal kimutatandó) szegénység indokolja az affirmative action mechanizmusainak beindítását. Pragmatikus ellenérv az is, hogy az egyének neme és faja állandó, a hatóságokat vagy a felvételi irodákat erről megtevésztetni is bajos, addig a szociális hátrányos helyzet

lehet átmeneti is, s a megtévesztés is könnyebb. A kiterjesztésnek talán legjobb esélye – értsd legkevesebb ellenzője – a testi fogyatékkal élők irányában van.

– Kivédhető és kivédendő-e, hogy az egyes csoportok számára – azok átlagosan hátrányos helyzetére hivatkozással – létrehozott kvóták a konkrét esetekben olyanokat segítsenek, akik éppen nem hátrányos helyzetűek. (Például az afroamerikaiak átlagosan alacsonyabb iskolai végzettségére és társadalmi státusára hivatkozó kvóta néhány egyetemen olyan helyzetet hozott létre, hogy az egyetemre járó afroamerikaiak egy részének társadalmi háttere jobb, mint az odajáró fehéreké. Azaz – a gyakorlatban – előfordulhat, hogy afroamerikai ügyvéd gyermekét beengedi a rendszer, miközben a nálánál esetleg magasabb pontszámot elért fehér szakmunkásét vagy kiskereskedőét nem.) Az ilyen – senki szerint nem kívánatos – hatások kivédése ellen azonban komoly érv szól: a kivédés ugyanis csak két módon lenne lehetséges, ha a törvény több körülmény együttállását írná elő (például afroamerikai is, szegény is) ez viszont további kedvezményezett csoportok előtt nyitná meg az utat, vagy pedig a konkrét személy ismeretében – azaz helyi, intézményszintű mérlegelések alapján. A helyi mérlegelés azonban ellentmondana az affirmative actiont leginkább szorgalmazó csoportok e kérdésekben minimum államszintű, de inkább szövetségi érdekeinek. (Az affirmative actiont – ahogy általában az afroamerikaiak jogait általában is – jobban lehet védeni abban a szövetségi erőterben, ahol a keleti parti nagyvárosok liberális szavazói vagy éppen sajtója fontos szerepet játszanak, mint állami szinten. De még állami szinten, az ezzel kapcsolatos nyilvánosság védelmében is jobban lehet védeni, mint a helyi fehér elitekkel összefonódott „vidéki” intézmények szintjén.)

– Van-e az intézménynek joga arra, hogy a már bekerült hallgatókkal szemben táplált követelmények egyenlőségét is megváltoztassa? Ha ugyanis nincs, akkor a végzős hallgatók sorában szükségképpen kevesebb lesz a preferált csoporthoz tartozó hallgató, mint kezdéskor, hiszen egy gyengébben motivált, gyengébb eredménnyel bekerült hallgató nagyobb valószínűséggel morzsolódik le. Ha viszont van, az az oktatók autonómiáját nagymértékben érintené. Az oktatói szabadság a „herresment” és „political correctness” perekkel (melyek – persze statisztikailag kimutathatatlan módon, de sokak által érzékeltén – jelentős részben arra szolgálnak, hogy a gyengébben teljesítő nőnemű vagy afroamerikai etnikumú diákok képviselői szakmán kívüli érvekkel bírják döntésük megváltoztatására az oktatókat) kapcsolatban egyébként is igen nagymértékben szorult vissza – az értékelési és szelekciós szabadság korlátozása rendkívüli ellenállást vált ki. Ugyanakkor a gyanú, hogy egyazon intézmény által kiadott diploma mögött különböző értékű tudás lehet, a diplomásokat munkáltatók érdekeit is rendkívül sértené.

Melyik módja alkalmazandó? Az affirmative action hívei között is vita folyik: ugyanis az „action” tényleges működtetésének két logikája alakult ki: az egyik szerint a preferált csoportok számára áll rendelkezésre, s függetlenül a mezőny egészétől ezt a keretet mindenképpen feltöltik a preferált csoport tagjaival. (Ennek a esete, hogy minimálkövetelményt azért megállapítanak, s csak az ezt teljesítők közül töltik fel a keretet, s ha nincs elég jelentkező, feltöltetlen marad.) A másik logika szerint a preferált csoporthoz tartozás valamilyen „pontot ér”, ebben az esetben a preferált sze-

mélyek egymással és a többiekkel is együtt versenyeznek, csak eredményeiket utólag megemelik egy előre kiszámított pontszámmal. (Utóbbi megoldás hívei hangsúlyozzák, hogy az affirmative action eredetileg csak azonos pontszámúak között nyitott utat a kedvezményezetteknek.) Az első megoldás elleni érv, hogy szélsőségesen alkalmatlan egyéneket is beenged a rendszerbe, a második ellen viszont az, hogy nyilvánosan megfogalmazandóvá teszi „mennyit ér” az afroamerikai mivolt, mennyit a „női mivolt” stb.

A másféle hallgatósághoz másféle tárgyak (pl. afroamerikai ismeretek stb.) hozzárendelése is „indokoltnak” mutatkozik-e? (Ténylegesen előretört az ilyen kurzusok aránya.) Ha a hagyományos – tudományalapú – tárgyakból és az egyes csoportok kulturális diverzitásával legitimált tárgyakból egyaránt szerezhetőek kreditek, akkor az egyetemi-főiskolai szféra egész belső értékrendje, mérőeszközei veszélybe kerülnek. Ha viszont ilyen tárgyak nincsenek, akkor a multikulturalizmus azzal érvelhet, hogy az affirmative actionnal bekerült hallgatói csoportokra egy „fehér, angolszász, protestáns” tudomány és műveltségismény standardjait kényszeríti rá az egyetem. Azaz a kreditek tematikus és paradigmatis pluralitása a main-streamen *belüli* érték-pluralitást tükrözi, míg a kisebbségi csoportok kultúráját nem (Rassool 2002; Vulliamy 2001; Bird 2000; Reid 2000; Ahlquist 2000; Bock 2000; Santos 1999).

Társadalmi hátrány csoportos kompenzálása új intézményekkel

Kifejezetten a hátrányos helyzetű csoportok számára is állítottak fel intézményeket. Ezek egyik jellegzetes példája a georgiai Spellmann College, ahová kizárólag afroamerikai nőket vesznek fel.

Angliában kisebbségek számára szerveznek ún. Access Foundation kurzusokat, melyeket elvégzők azután a normál felsőoktatásban garantált helyet kaphatnak. Hasonló kurzusok működnek a vendégmunkás szülők lényegében nyelvi kisebbségként megjelenő gyermekei számára Németországban, Hollandiában stb. (Imre 1995; Wight-Weeks 2003; Kehm-Teichler 1992; Frijhoff 1992; T Hore 1992; Hüffner 2003; Forray 1995).

A területi hátrány csoportos kompenzálása elsősorban olyan intézményekkel lehetséges, melyet a hátrányos helyzetű területek diákjai vesznek igénybe. Több európai állam – jelentős állami források felhasználásával – felsőoktatásihiányos területeken felsőoktatási intézményeket létesített (így nyílt meg például a világ talán legészakibb egyeteme a norvégiai Tromsøben). Ezeknek az egyetemeknek/főiskoláknak kifejezetten az a céljuk, hogy „felszívják” az adott terület középiskolázottait. (Más kérdés, hogy az intézményi érdekek a jóléti társadalom viszonyai között olyan abszurdumokhoz is elvezettek, hogy ösztöndíjakkal, vagy más módon távoli egyetemekre kezdenek járni a jól ellátott, de túljelentkezések miatt helyi egyetemekre be nem került területek diákjai...) (Kozma 2002.)

A társadalmi és politikai kontextus a hatvanas években még egyszerűnek tűnt, Amerikában és Európában egyaránt.

Akkor az afroamerikai populáció rendkívül alacsony iskolázottsága, illetve a társadalom erőteljesen „male” jellege a demokrata erőket egyértelműen a csoportos

hátránykompenzáció hívévé tette, s a „nagy társadalom” nyílt ellenzése a republikánusoknak sem volt hálás téma. A hetvenes évek végétől azonban többféle ellenő jelent meg.

A többségi érdekvédők és a republikánusok mindig is ellenezték azt, de a hetvenes évek végétől érvelésük *középpontjába* került az affirmative actionnek a fehér többséget sértő mivolta. Valószínűleg azért állíthatták ezt a középpontba, mert a felsőoktatás tömegesedésének körülményei között a gyermekeiket felsőoktatásba nem küldő *alsóbb*, de *fehér* társadalmi csoportok számára borszínükből eredő „hátrányuk” inkább tematizálódott mint korábban, s az affirmative action kérdése akár szavazatok elhódítására is alkalmassá vált.

Az iskolázottabb afroamerikaiakat képviselő szervezetek és politikusok az afroamerikai hallgatókkal ill. később az életben az értelmiségiekkel szemben megfogalmazódó többségi gyanúra és ellenérzésre hivatkozva kezdték ellenezni az affirmative actiont. (Megtehették, hiszen a felsőoktatás közben tovább bővült, s e csoportok gyerekeinek már mindenképpen jutott hely a felsőoktatásban.)

Az ötvenes évek óta az amerikai közvéleményen időről időre úrrá lesz a felsőoktatási és technológiai lemaradástól való félelem, amit a legutóbbi hónapokban két tényező erősített fel: a két legjelentősebb európai oktatási nagyhatalom Amerika-ellenessége, illetve (szputnyikokkal kapcsolatos *de ja vu*-ként) a kínai űrutazás. Mindez megerősítette, népszerűbbé tette azt az évelést, hogy „nemzeti érdek” hogy a felsőoktatásba kerülésben a teljesítmény és ne a szociális szempont számítson (*Rich 2003*).

Több – egyébként erős demokrata beágyazottsággal rendelkező – értelmiségi csoport – pl. az amerikai zsidó szervezetek – ugyanakkor az európai (sőt hasonlóképpen antiszemita érvelésű egykori amerikai) numerus clausus intézkedések utódját látják az affirmative actionben, ezért hevesen bírálják azt (*Leicht 1999*).

Az alkotmányos egyenlőséggel kapcsolatos érvelésekre mindig is rendkívül fogékony amerikai közvéleményben ugyanakkor még demokrata körökben sem magától értetődő, hogy a jogi egyenlőség elvét, az állampolgár egyenlő jogainak „első generációs emberjogi” alkotmányos elvét felülírja a jellegzetesen második-harmadik generációs szociális egyenlőségi szempont.

Az ezzel kapcsolatos megosztottságnak tudható be, hogy Bill Clinton kampányában még az affirmative action eltörlését ígérte, hogy elnökként már védelmére kelljen, s a másik oldalon ennek tudható be a Bush kormányzat ellentmondásos viselkedése is e kérdésben. (*Magyar Hírlap, 1995. június 22., 2003. június 26.*)

Európában az olajválság előtti gazdasági növekedés körülményei között a fejlettebb területeken élők számára is elfogadható volt a területi hátrányok kompenzálása ezen a módon, nemzetgazdaságokon belül. Az Európai Unió viszonyai között a területi hátrányok kompenzálása ismét legitimmé vált, s részben kikerült a nemzeti viták (s nemzeti költségvetések) politikai arénájából (*Kozma 2002*).

Egyénszintű ellensúlyozás

Az egyénszintű kompenzáció lényege, hogy nem a rendszer egészének átformálásával és nem is egész csoportok kollektív preferálásával javítja a hátrányos helyzetűek

esélyeit, hanem a hátrányos helyzetű személy, egyén a támogatás célcsoportja. A teljes középfokú rendszer átalakítása mérhetetlen költségekkel, a csoportszintű kompenzáció alkotmányos aggályokkal párosul. Az egyénszintű kompenzáció, mondják e rendszer hívei, sem egyikkel, sem másikkal nem jár. A különféle szempontoktól hátrányos helyzetű individuumok megsegítése zavarja a legkevésbé a rendszer akadémiai színvonalát.

Az egyéni kompenzációval kapcsolatban ugyanakkor szintén megfogalmazódtak alkotmányos aggályok: ellenérv pl. az, hogy az egyéni hátrányos helyzet alapján kompenzálni csak azt lehet, aki önként jelentkezik erre, tehát a kompenzációs mechanizmus az információs önrendelkezéstről való lemondásra ösztönöz. Hasonló aggályként jelentkezik a hátrányt mérő eszközök megbízhatatlansága, illetve az egyéni kérelmek elbírálásával kapcsolatos visszaélési lehetőségek megléte (*Fulton 1992; Kallen 1992*).

A megélhetési nehézségekből adódó egyenlőtlenségek ellensúlyozása

A tömegesedést követően az egyetemi-főiskolai tanulás egyik legfontosabb egyenlőtlenségi tényezőjévé vált a tanulók vagyoni helyzetének a különbözősége. Ez több módon is érvényesült:

- a szegényebb családból származó diákok kevésbé tudták vállalni, hogy később léptek ki a munkaerőpiacra, mint a gazdagabb családokból származók;
- a szegényebb családokból származó diákok nagyobb valószínűséggel vállaltak munkát az egyetemi/főiskolai tanulmányaik alatt, ez objektíve visszavetette tanulmányi színvonalukat, növelte kihullási-kimaradási valószínűségüket, illetve paradox módon (mivel megnyújtotta az egyetem/főiskola elvégzésének idejét) még későbbre toltta az értelmiségi munkaerőpiacra kerülés várható időpontját, mellyel ellenmotíválta az ezt – diákként, szülőként – figyelőket.

E tényezők ellensúlyozására háromféle megoldás alakult ki.

1) Differenciálatlan diákjóléti rendszerek (kollégiumok, diákhitel stb.) jöttek létre, melyek mintegy szükségtelenné tették a családi körülmények mérlegelését. A felsőoktatás növekedése azonban akkor is tovább folyt, amikor a fejlett országok kormányai a költségvetési kiadások visszafogását határozták el. A differenciálatlan diákjóléti rendszerek ellen számtalan érv halmozódott fel. Érveltek azzal, hogy az ingyenes felsőoktatás és a felsőoktatási diákstátushoz kötődő juttatások rendszere tulajdonképpen a felső és középső társadalmi csoportokat finanszírozza, a – többek között – szegények által is fizetett adókból. Érveltek azzal is, hogy egy ilyen diákjóléti rendszer elveszi a jó tanulás vagy extra tanulmányi feladatvállalás alapján járó, ill. mérlegeléssel adható ösztöndíjak relatív értékét, ezért ellenmotivációként hat a tanulmányi kiválóságra. Így előtérbe kerültek a differenciált rendszerek (*Varga 1998; Barakonyi 1995*).

2) Differenciált jóléti rendszerek, azaz szegény vagy hátrányos helyzetű hallgatóknak nyújtott tanulmányi ösztöndíjak, illetve pénzre nem váltható jóléti szolgáltatások pl. kollégiumi férőhelyek, egyébként nem ingyenes egyetemi szolgáltatások ingyenes vagy kedvezményes használata.

3) Védett munkaerőpiac létesítése. A fejlett világban mindenütt kialakult, hogy bizonyos közmunkákat, ill. az egyetemek környékén végzendő fizikai munkákat nem a munkaerőpiacról töltik be, hanem az adott egyetem diákjaival. E szisztéma mellett több érvet felhoznak: a) a diákok viszonylag kevesebb munkával több pénzt tudnak keresni, mintha kimennének a munkaerőpiacra; b) a kizárólag diákmunkaerővel dolgozó rendszer nagyobb valószínűséggel alkalmazkodik a diákok sajátos igényeihez – pl. időbeosztást illetően –, illetve nem fogalmaz meg olyan konjunktúra szempontokat, melyek a munkavállaló diákok érdekeit sértenék; c) (hivatalosan sosem hangsúlyoztatott, de szakértői szinten megjelenített érvelés szerint) célszerűbb, hogy a diákok „ne keveredjenek” a fizikai munka világával (*Jegyzetek 2003; Show 2003*).

A felsőoktatás költséges mivoltából adódó egyenlőtlenségek ellensúlyozása

Amikor a felsőoktatási tandíj a fejlett világban megjelent, az első pillanattól kezdve igény fogalmazódott meg arra, hogyan lehet a tandíjat szociális szempontból is védhetővé tenni, negatív hatásait ellensúlyozni (*Semjén 2001; Polónyi 2000; Lukács 2002*).

Ezért ennek érdekében különféle – többek között szociális – szempontok alapján tandíjmentes tanulási lehetőséget biztosít az állam. Ennek lehetséges erősen adminisztratív és piackonform megoldása is. Adminisztratív eszköz, hogy bizonyos számú szegény vagy hátrányos helyzetű tanuló ingyenességének „kigazdálkodására” kötelezi az állam a felsőoktatási intézményt. Piackonformabb az a megoldás, amely az állam önköltséges hallgatói helyeket „vásárol” – rászoruló hallgatók számára. A preferáltak kiválasztásának módja lehet tisztán szociális és lehet kombinatív. A tisztán szociális modellben a hallgatók egyszerűen jövedelmi viszonyaik és szociális hátterük szerint állnak sorba ezért a támogatásért. A kombinatív modellben kifejezetten a kormányzat által lebonyolított, vállaltan csak a hátrányos helyzetűek számára hirdetett versenyvizsgák győztesei számára nyitott ez a preferáció (*Neave 1992*).

A felsőoktatási intézmény ellenérdekeltségéből adódó hátrány leküzdése

A gyakorlatban nem, inkább csak európai felsőoktatási vezetőkkel beszélgetve látni nyomát, hogy miközben a felsőoktatási intézmény inkább olyan hallgatókat szeretne, akikkel „kevesebb a gond”, addig a kormányzati tisztviselők azon töprengenek, hogyan lehetne ezeket az intézményeket ösztönözni arra, hogy ne tegyék ezt. Ilyen megoldásként merül fel, hogy speciális fejkvótát biztosítsanak a felsőoktatási intézményeknek is (a külön támogatásra jogosult diákok közoktatási fejkvótájának mintájára). Ez esetben az intézmény maga megoldja, hogy a relatíve hátrányos helyzetben lévők közül mennyit és kiket „éri meg” neki beengedni (*Jegyzetek 2003; Neave 1992*).

Sokféle módszer jött szóba, s részben vezetett be: a kormányzat a felsőoktatásra felkészítő tanfolyamok (esetleg nulladik évfolyamok) szervezését támogatja, illetve orientációs év szervezését írja elő. Plusz normatíva beépítése a főiskolák/egyetemek finanszírozásába, vagy céltámogatások. Lehetséges ennek piackonform változata is: Angliában a leendő hátrányos helyzetű hallgató piaci alapon kiválasztja a számára

legjobb tanfolyamot, kifizeti a tandíjat, amit azután visszaigényel a helyi oktatási ügyi hatóságon keresztül az államkincstártól.)

A közoktatási intézmény ellenérdekeltségéből adódó hátrány leküzdése

A közoktatási intézmények ugyan fő szabály szerint abban érdekeltek, hogy a felsőoktatásba bejutni képes, illetve nyitott rendszer esetén az onnan le nem morzsolódó diákokat képezzenek, de ezt az oktatási piac „láthatatlan keze” úgy irányítja, hogy az intézmények a jó átlagot úgy akarják elérni, hogy a felsőoktatásba jutásra esélyes társadalmi csoportokból származó tanulókat szinte teljes körűen a felsőoktatás felé terelik, az esélytelen csoportokból származók közül pedig csak a legkiválóbbakat, akik előreláthatóan „hírnevet hoznak” az intézménynek.

Sokféle módon próbáltak ezen változtatni, elsősorban baloldali kormányok, mérsékelt sikerrel. Pl. a francia rendszer hírhedt szelektivitása helyébe 1975-ben beállított „puha” orientáció végső soron fokozta a társadalmi különbségeket (*Bajomi 1997*).

Több elképzelés merült fel arra – Európa több pontján, elsősorban szociáldemokrata kormányzatok idején, illetve szakszervezetekhez közelálló szakértők körében –, hogy a középiskolákat anyagilag is érdekeltté kell tenni abban, hogy a hátrányos helyzetű tanulók sikeres végzését illetve felsőoktatásba kerülését plusz erőfeszítésekkel támogassák. E támogatásnak alapvetően két formája lehetséges, „eredmény” és „folyamat” mérő. Az eredményméréses módszer egyszerűen a ténylegesen leérettségizett, ténylegesen felvett, ténylegesen le nem morzsolódott diákok után – ilyen értelemben tehát egy-két költségvetési évvel a sikeres oktató-nevelő munka után extra pénzeket biztosít a középiskolának. Ez esetben a középiskola érdekelt abban, hogy egész légkörében, a hátrányos helyzetűek odakerülését, illetve továbbtanulását segítse. A folyamatjellegű támogatás a felsőoktatásra felkészítő tanfolyamok szervezését plusz normatívával segíti (*Fisk-Skinner-Gaither 1992*).

Külön kérdés a „nem tisztán tanulmányi” – hanem pszichológiai, kommunikációs stb. – hátrányok, motivációhiány stb. kezelése a középiskolás korosztálynál (iskolák kötelezése vagy ösztönzése ilyen szakemberek felvételére, megbízására, tanárok ilyen irányú kiegészítő képzése, tanárképzés tantervének átalakítása ez irányban stb.).

Az önszelekciós hátrányok leküzdése

A középfokú és felsőfokú intézmények ellenmotivációinak leküzdése, a nyitott kapuk, a tandíjmentesség, sőt szociális támogatások ellenére továbbra is különbség maradt a középiskolákba járók és a felsőoktatásba járók társadalmi összetétele között. Elsősorban a francia szociológia – Boudon és munkatársai – fordítanak kiemelt figyelmet az önszelekció leírására. Az önszelekció jelenségét több módon is tetten érhetjük (*Csákó 2003*).

A hátrányos helyzetű diákok sokkal inkább azokat az iskolatípusokat, belső fakultációkat, illetve érettségi típusokat választják, ahol munkaerőpiaci szempontból fontosabb, felsőoktatási szempontból kevésbé fontos tanulmányokat kell teljesíteniük. Ezért ha mégis felsőoktatásba pályáznak ill. mennek, felkészültségük a bekerüléshez/

benmaradáshoz szükséges elméleti tárgyakból kisebb – a felsőoktatás pedig nem használja azokat a gyakorlatias/munkaerőpiaci tudáselemeket, melyek számukra a formálisan egyenlő értékű bizonyítvány megszerzését korábban lehetetlenné tették, viszont időt vettek el más elméleti ismeretek elsajátítása elől. Ez ellen részben közpénzből fenntartott (önkormányzati, civil szervezetekhez telepített, vagy magukban az oktatási intézményekben működő) intézményesített tanácsadással lehet tenni, illetve az elmaradt tanulmányok fokozatos behozását lehetővé tévő rendszerekkel – felsőoktatáson belül vagy kívül (*Zanten 2002*).

A hátrányos helyzetű diákok bármilyen tanulmányi eredmény esetén sokkal kisebb valószínűséggel akarnak továbbtanulni, mint az ugyanolyan eredményt felmutató elitcsoportok. Ez a különbség különösen a tanulmányi eredményüket tekintve közepes és gyenge csoportokban nő meg határozottan. Ez nemcsak középfokra, hanem felsőfokra is igaz, a kudarcok a hátrányos helyzetű csoportokban többször vezetnek kimaradáshoz – pl. évismétlés, vagy kurzusismétlés helyett – mint átlagosan. Az ellentéveskedés ez ügyben is csak a tanácsadás, illetve kudarckezelő pszichológiai tréningek iskolai, főiskolai bevezetése (*Helldin 2000; Rinne 2002*).

A hátrányos helyzetű diákok a tanulmányi követelményekkel konfrontálódva általában az intellektuális teljesítményt nem követelő teljesítményekkel kompenzálnak (sport, számítógépes játékok stb.) az előnyösebb helyzetű diákok gyakran kompenzálnak olyan tevékenységekkel melyek szimbolikus tőkévé válva hosszabb távon kamatozhatnak a felsőoktatásban (pl. színjátszás, művészeti tevékenységek, diákpolitika). A tanácsadás mellett felmerült számos olyan aktivitás – államilag támogatott társadalmi mozgalmak révén történő – szervezése, amelyek intellektuális kompenzációs tevékenységeket biztosítanak hátrányos helyzetűek részére is.

A hátrányos helyzetű diákok saját képességeik, objektív lehetőségeik mérlegelésében gyengébbek, ez gyakran vezet vagy lehetőségeik lebecsüléséhez, vagy túlbecsüléséhez – ez utóbbi növeli a kudarc esélyt, ami a fentebb ismertetett körülmények miatt nagyobb valószínűséggel vezet – nem módosításhoz, hanem – kimaradáshoz, mint átlagos esetben. Ez esetben is a rendszeresített pályaválasztási tanácsadás, a konkrét képességek konkrét – nem egyszerűen jegysorrenddel kifejezett – értékelése a lehetséges ellenlépés. Ezeket a tanácsadásokat részben az iskolán belül szervezik – a tanárok és az iskolaorvos, iskolapszichológus, a szülők képviselői stb. együttműködésével –, részben azonban kívül, gyakran magánszervezetek. Mindenképpen rendeletek vagy ösztönző közpénzek járulnak e tevékenységhez.

A társadalmi és politikai erőterben az individuális – s ugyanakkor az elvárt – szint elérését kitűző segítségben tulajdonképpen mindazok érdekeltek, akik erre jogosultak. Ugyanakkor az erre jogosultak nevében fellépők gyakran érvelnek azzal, hogy ez a típusú segítség a leghátrányosabb helyzetben lévők számára nem elegendő, konkrét védett piacok és védett keretek nélkül ez a segítség sem tudja a leghátrányosabb helyzetben lévőket segíteni (*Whitty 2001*).

Az „elvárt szintre juttató segítség” mint megoldás ellenérdekeltejei azok is, akik a hátrányos helyzetűnek minősített réteg felső peremén helyezkednek el. A „formális keretek, zárt szám – de semmi individuális teljesítményfokozás” megoldás esetében

az ő „besétálásuk” a felsőoktatásba ugyanis biztosított, míg az individuális rásegítő módszerben versengeniük kell a hátrányos helyzetű csoportok egyéb elemeivel.

A rásegítő, felzárkóztató módszerben erősen érdekeltnek lehetnek mindazok a tanársoportok, pszichológusok, tanácsadók stb., akik számára e megoldás munkahelyet, állami megrendelést biztosít. Nem ellenérdekelt a felsőoktatás sem, hiszen végső soron azonos felkészültségű diákokat „kap” a hátrányosabb helyzetűek sorából is – még ha a „hozzáadott érték” az egyes diákoknál különböző is. Leginkább ellenérdekelt a központi költségvetés – a tényleges felkészítő munka, pályatanácsadás nagyságrendileg többre kerül, mint a kvótarendszer. (Persze: a költségvetés hosszú távon szintén abban lenne érdekelt, hogy a felsőoktatásba bekerültek ne morzsolódnak le, minél hamarabb és bukdácsolás nélkül végezzék el az egyetemet, főiskolát, ne elnézésből megkapott bizonyítvánnyal, hanem minél magasabb szintű tudással lépjenek a munkaerőpiacra, hogy azután nagyobb eséllyel fizethessék vissza tanulmányi kölcsöneiket, több adót fizessenek, s többet fogyasszanak – de hát a fiskális restrikció e szempontra csak ritkán figyel.)

Magyarország, 2004

Bőséges tapasztalatok állnak rendelkezésre tehát arról, hogy hogyan lehet a hátrányos helyzetűek számára nyitottabbá tenni a felsőoktatást.

A magyar rendszer – jelenlegi állapotában – elsősorban a felsőoktatás tömegesítése és diverzifikációja irányában „erős” – objektíve ez is hat a hátrányos helyzetűekre. Ugyanakkor látni kell, hogy a tömegesedés és sokféleség elsősorban a jobb társadalmi helyzetben lévők gyengébb teljesítményű gyermekeit szívja fel – ilyen értelemben tehát a tömegesítés a társadalmi mobilitás „legköltségesebb” módja. A tömegesedés egyébként is a diplomák inflációjához vezet. Közismert, hogy Európában száz éve az egyetemre járók alkották a korcsoport 5 százalékát, ma pedig az elitegyetemre járók alkotnak pontosan ugyanannyit – ennek az 5 százaléknak a körében azonban csak nagyon lassan változik az alsó csoportokhoz tartozók aránya.

Igen kicsi esélyét látom annak, hogy a magyar rendszerben a közeljövőben elfogadottá váljék az egyébként Európa-szerzte követett gyakorlat: az érettségizetlenek felsőoktatásba kerülése. Semmi akadályja nincs azonban, hogy az érettségi-szerzés módjai tovább differenciálódjanak, hogy tanulmányi és szociális ösztöndíjak segítségével az érettségi szerzést, hogy a felsőfok felé általában nem vezető intézményekben (szakközépiskolákban, gyengébb gimnáziumokban) is támogattassék a továbbtanulás, hogy érettségizetlen felnőttek empirikusan is érzékelhető módon, növekvő számban szerezzenek érettségit. (A hatvanas években született nemzedéknek óriási hányada nem szerzett érettségit, az ő felnőttkori beiskolázásuk, érettségizésük és, megfelelő szelekció után, levelező vagy esti tagozaton történő felsőfokú diplomához juttatásuk jelentős intragenerációs mobilitást jelentene, s az adott csoportok jövedelmét épp elértük nyugdíjba menés előtti évtizedében jelentősen megemelné.)

A csoportszintű kompenzálás azon eszközei, melyek segítik a hátrányos helyzetűeket a követelmények elérésében és teljesítésében – alacsonyabb követelmények állítása nélkül, affirmative action nélkül – még messze nincsenek kimerítve, sem a szociális

támogatások, sem a pszichológiai-tanulmányi tanácsadás rendszere nincs oly mértékben kiépítve, hogy kimondható lenne, hogy csak az affirmative action kockázatos eszközével lehetséges a hátrányos helyzetben lévők segítése.

Az új intézményeket szervező kompenzálás nyilván nem lehetetlen, bár „kifejezetten a kisebbségeket befogadó intézmény” image-ánál a felnőtteket befogadó, life-long education intézmény ajánlata sokkal jobbnak tűnik. A területi hátrányok kompenzálása viszonylag egyszerű új regionális gyűjtőkörű intézmények alapításával, meglévő kisintézmények bővítésével – akár EU források felhasználásával is. A legjelentősebb magyar kisebbség, a romák szempontjából a felsőoktatásban nincs szükség affirmative actionre, mert a romák igazi esélyhátránya a középiskolába kerüléskor jelentkezik (Forray 2003). A középiskolát elvégzett romák már esélyhátrány nélkül mennek a felsőoktatásba. (Ez természetesen csak akkor igaz, ha a középiskolát és a felsőoktatást is egységes tömbnek tekintjük, hiszen nyilvánvalóan vannak olyan egyetemi szakok, ahol egyetlen roma sincs, értelemszerűen tehát a romák ott „mérhetetlenül” alulreprezentáltak a középiskolában végzett romákhoz képest.)

A magyar rendszerben az egyénszintű kompenzálás lényegében valamennyi fentebb felsorolt módjára lehetőség van, hiszen a közoktatás finanszírozásának egyébként is bővülő arányát adja a címkézett támogatás: ilyen címkék megfogalmazása, kidolgozása semmiképpen nem lehetetlen, csak politikai döntést igényel. E politikai döntés pedig kevésbé nehéz, mint hinnénk: egyetlen olyan parlamenti párt sincs Magyarországon, mely a hátrányos helyzetűek egyetemre kerülésének segítését elutasítaná.

NAGY PÉTER TIBOR

IRODALOM

- ANDOR MIHÁLY (2000) A nyelvtudás szociális háttere. *Educatio*, No. 4.
- ANDOR MIHÁLY (2001) Társadalmi egyenlőtlenség és iskola. *Educatio*, No. 1.
- BAJOMI IVÁN (1997) Munka melletti képzés Franciaországban. *Educatio*, No. 2.
- BALLÉR ENDRE (1998) A NAT korrekciójáról. *Új Pedagógiai Szemle*, No. 9.
- Báthory Zoltán (2002) Tudásértelmezések a magyar középiskolában. *Iskolakultúra*, No. 3.
- CANTON, ERIK (2002) The Demand for Higher Education in the Netherlands, 1950–99. CPB Netherlands Bureau for E.P.A.
- CSAPÓ BENŐ (1999) Képességfejlesztés az iskolában – problémák és lehetőségek. *Új Pedagógiai Szemle*, No. 12.
- FORRAY R. KATALIN (1995) Hagyományok és megújulás. *Educatio*, No. 3.
- FORRAY R. KATALIN (1998) Nemzetiségek, kisebbségek. *Educatio*, No. 1.
- FÜLE SÁNDOR (1999) Az iskolai napközi otthonok 20. századi fejlődése. *Iskolakultúra*, No. 4.
- GITTEL, MARILYN (2000) *Higher Education Today. The Impact of State Politics and Policies on Access and Economic Development*. Thousand Oaks, Sage Periodicals Press.
- GOEDEGEBUURE, L. & VUGHT, F. (1994) *Comparative Policy Studies in Higher Education*. Utrecht, LEMMA.
- GÚTI ERIKA (1998) Etnikai kisebbségek. A holland oktatáspolitikai tükrében. *Iskolakultúra*, No. 12.
- GYÖRGYI ZOLTÁN (1995) Felső-középfok és felsőoktatás. Ausztria esete. *Educatio*, No. 3.
- HAKE, B. & KAMP, M. (1999) *European Higher Education and Lifelong Learning*. Amsterdam, Max Goote Kenniscentrum voor Beroepsopleiding en Volwasseneneducatie.
- HALÁSZ GÁBOR (2002) Az állam szerepének változása a modern közoktatás szabályozásában. *Iskolakultúra*, No. 4.
- HÍVES T. & KOZMA T. & RADÁCSI I. (1997) A harmadfokú képzés területi különbségei. *Educatio*, No. 2.



- HORVÁTH ZSUZSANNA (2000) Az érettségi reform mozzanatainak elemzése. *Iskolakultúra*, No. 6–7.
- HÖFNER, KLAUS (2003) German Higher Education: a System Under Reform. Bucharest-London, UNESCO-CEPES.
- HUBOS ILDIKÓ (1999) A felsőoktatás dilemmái a tömegessé válás korszakában. Bp., OI.
- IMRE ANNA (1995) Reform – vizsgarendszerrel. Anglia esete. *Educatio*, No. 3.
- Jegyzetek a 2003 április 11–13-i GEW konferencián folytatott beszélgetésekről. (A szerző birtokában.)
- KÁRPÁTI ANDREA (2001) Az informatikai kompetencia fejlesztése. Bepillantás az OECD nemzetközi kutatási programjának hazai tevékenységeibe. *Új Pedagógiai Szemle*, No. 7–8.
- KOZMA, TAMÁS (1995) Access to Higher Education in Hungary. *Educatio*, No. 3.
- KOZMA TAMÁS (1996) Településhálózat és iskolarendszer. *Educatio*, No. 2.
- KOZMA TAMÁS (1998) Expanzió. *Educatio*, No. 1.
- KOZMA TAMÁS (1998) Szabadság vagy igazság? *Új Pedagógiai Szemle*, No. 10.
- KOZMA TAMÁS (2000) *Határokon innen, határon túl: regionális változások az oktatásügyben, 1990–2000*. Bp., OI-Új Mandátum.
- LADÁNYI ANDOR (1995) A felsőoktatási felvételi rendszer történeti alakulása. *Educatio*, No. 3.
- LADÁNYI ANDOR (1996) Felsőoktatási intézményrendszerek. *Educatio*, No. 4.
- LEIGHT, KEVIN T. (1999) *The Future of Affirmative Action*. Stamford, JAI Press.
- LISKÓ ILONA (2000) A szakközépiskolások felsőfokú továbbtanulása. *Educatio*, No. 1.
- LUKÁCS PÉTER (1980) A középiskolák és a felsőoktatási intézmények együttműködése a felsőfokú tanulmányokra való felkészítésben és a hallgatók kiválasztásában. Bp., FPK.
- LUKÁCS PÉTER (1996) Iskolarendszerek a fejlett országokban. *Educatio*, No. 2.
- LUKÁCS PÉTER (2000) Felsőoktatás új pályán. <http://www.hier.iif.hu/kutatas/eredm/lukacs/felsookt.pdf>
- LUKÁCS PÉTER (2002) Tömeges felsőoktatás – globális versenyben. *Magyar Felsőoktatás*, No. 1–2.
- MÁTRAI ZSUZSA (2001) Érettségi és felvételi külföldön Budapest, Műszaki Kvk.
- NAGY JÓZSEF (1995) Vizsga: de milyen? *Educatio*, No. 3.
- NAGY MÁRIA (2001) A hat és nyolc évfolyamos gimnáziumi képzés a kilencvenes évek magyar oktatási rendszerében. *Új Pedagógiai Szemle*, No. 3.
- NAHALKA ISTVÁN (1999) Mi vagy ki az ördög, és hol van? – Vajon tényleg az ismeretközpontúság a magyar oktatás fő problémája? *Új Pedagógiai Szemle*, No. 12.
- NEUWIRTH GÁBOR (1995) Esélyek a felsőoktatásba jutásra. *Educatio*, No. 3.
- POLÓNYI ISTVÁN (1999a) Az élethossziglani tanulás finanszírozása. *Educatio*, No. 1.
- POLÓNYI ISTVÁN (1999b) Finanszírozás és a felsőoktatás minősége. *Educatio*, No. 3.
- POLÓNYI ISTVÁN (2000) Egyre többet, egyre kevesebbért? *Educatio*, No. 1.
- RADÓ PÉTER (1995) A cigányság oktatásának fejlesztése. *Iskolakultúra*, No. 24.
- RADÓ PÉTER (2001) Bevezetés az oktatáspolitikai elemzésbe: romák és a iskola. *Iskolakultúra*, No. 12.
- RICH, PAUL (2003) *Higher Education in the Twenty-First Century*. Thousand Oaks, Sage.
- RÓBERT PÉTER (2000) Bővülő felsőoktatás: ki jut be? *Educatio*, No. 1.
- SÁSKA GÉZA (1999) A tanulatlan faragatlan? Bunkóság, avagy a társadalom reprimítívizációja. *Új Pedagógiai Szemle*, No. 5.
- SEMJÉN ANDRÁS (2001) Az oktatás-gazdaságtan és oktatásfinanszírozás kutatásának két évtizede Magyarországon. *Educatio*, No. 1.
- SETÉNYI JÁNOS (1995) Az elitoktatás jelentésváltozása. A felsőoktatás esete. *Educatio*, No. 4.
- SETÉNYI JÁNOS (1996) Az oktatáspolitikai európai víziója. *Educatio*, No. 4.
- SHAW, KATHLYN (2003) *Community Colleges: New Environments, New Directions*. Sage.
- SURÁNYI BÁLINT (2000) Az oktatási expanzió: problémák és perspektívák. *Iskolakultúra*, No. 4.
- SZABÓ LÁSZLÓ TAMÁS (1999) A reflektív tanítás. *Educatio*, No. 3.
- TÓT ÉVA (1995) Új tömegek – régi szelekció. *Educatio*, No. 3.
- VARGA JÚLIA (1998) A hallgatók támogatása. *Educatio*, No. 1.
- VASS VILMOS (2000) Az oktatás tartalmi szabályozása. *Iskolakultúra*, No. 6–7.
- VELD, R. & FÜSSEL, H-P. & NEAVE, G. (1996) *Relations Between State and Higher Education*. The Hague, Kluwer Law International.
- VIDÁKOVICH T. & Cs. CZACHESZ E. (2001) Egy helyesírás-vizsgálat tapasztalatai. *Iskolakultúra*, No. 3.
- Widening Participation in Higher and Lifelong Education (2003) Oxford, Blackwell Publishing.

ROMA/CIGÁNY DIÁKOK A FELSŐOKTATÁSBAN*

A ROMA KÖZÖSSÉG, MINT ETNIKAI KISEBBSÉG több vonatkozásban is alapvetően különbözik a nemzeti kisebbségektől. Egyik jellemzőjük, hogy Európa szinte minden országában élnek kisebb-nagyobb közösségeik, bár a közép-kelet-európai államokban nagyobb létszámban, mint az Európai Unió jelenlegi államaiban. Nemzeti kisebbségeinknek nem általános jellemzője, hogy életszínvonaluk (anyagi ellátás, születéskor várható élettartam, egészségi állapot, képzettség stb.) lényegesen eltér a többségétől. A cigányokra viszont éppen a többséghez képest jelentős hátrányok jellemzők valamennyi területen. Nagy többségük helyzetéből következően a társadalom marginális rétegét alkotják.

A cigányok helyzete az elmúlt évtizedben minden vonatkozásban rosszabbodott Európában, anélkül, hogy ez az európaiakban tudatosult volna. Ez nemcsak térségünkre, a volt kommunista országokra érvényes. Az Európa Tanács 2002 februári beszámolójában – amit Tabajdi Csaba terjesztett elő – olvasható, hogy a romák az Európa Tanács tagállamainak többségében a diszkrimináció számtalan formáját szenvedik el, és „túlságosan gyakran alanyai a diszkriminációnak, marginalizációnak és szegregációnak az oktatás, a foglalkoztatás, a lakáspolitikai és az egészségügyi területén”.

A nemzeti kisebbségekkel szemben a roma közösségnek kétszeresen kisebbségi a státusa. Egyrészt etnikai közösséget, másrészt szociálisan rendkívül hátrányos helyzetű csoportot alkotnak.

A másik oldalról viszont a roma közösséget *transznacionális* vagy *transzkulturális kisebbségnek* is tekinthetjük, tehát olyan kisebbségnek, amely többé-kevésbé átvette a környezet többségének nyelvét és kultúráját. Ebben az értelemben szokás úgy fogalmazni, hogy *ők Európa legeurópaiabb népe*. Számos kutató ebben azt az esélyt látja, hogy a romák a jövőben hozzájárulhatnak az európai integráció elmélyítéséhez.¹

A közelmúltig az volt jellemzőjük, hogy kisebb csoportjaik önállóan szerveződtek, versengve vagy éppen ellenségeskedve a többiekkel. A versengés természetes dolog, ám nem szabad túlértékelni. Ha egyelőre nem is túlságosan látványosan, de az erősödő nemzettudat elemei is megjelentek az egyes államokban éppen úgy, mint európai szintereken.

Az alakulófélben lévő nemzettudat egyrészt előfeltétele a saját érdekek hatékony megvalósításának. Ám a nemzettudat kialakulása veszélyekkel is járhat, amit éppen

* A kutatás 2002-ben az Oktatási Minisztérium támogatásával folyt az Oktatáskutató Intézetben. Az adatok a Magyarországi Cigányokért Közalapítvány szíves támogatásával a 2002-ben a nappali tagozatos cigány ösztöndíjasoknak (akkor 450 fő) postán küldött, anonim kérdőívekből származnak.

1 Forray R. Katalin – Mohácsi Erzsébet (szerk.): *Esélyek és korlátok*. Külügyminisztérium, Bp., 2002.

Európa történelme mutatott meg drámaian a 20. században. Ez a nacionalizmus, a nacionalista sovinizmus veszélye.

A társadalom új fejlődési céljait általában az értelmiségiek szokták megfogalmazni. Amióta a roma közösségben is vannak értelmiségiek, ők azok, akik a romák azonoságtudatát, egyúttal közösségi tudatát alakítják és erősítik. Ez az alakuló-fejlődő tudat a roma-cigány nemzet létrejöttének alapeleme, ha a nemzet fogalmát olyan emberek nagyobb csoportjaként határozzuk meg, akiket politikai és kulturális önállóságuk tudata kovácsol közösségbe. Ez a tudat kialakulhat közös származás, nyelv vagy történelem talaján. A cigányságra mindegyik jellemző érvényes, és azt is tudjuk, hogy valamely nemzet léte nem kötődik meghatározott földrajzi területhez.

Eppen az elmúlt évszázad mutatta föl annak véres bizonyítékait is, hogy egy (vékony) értelmiségi rétegnek a többség diszkriminálásával és marginalizálásával párhuzamosan történő kialakulása kedvez a politikai radikalizálódásnak, amely szélsőséges esetben akár a terrorizmus irányába is vezethet. A romák üldözése (és meggyilkolása a balkáni háborúban) ezt a folyamatot valamennyi európai országban felgyorsíthatja, különösen az ifjúság körében. A regionális romapolitikának és az európai-szintű romapolitikának ebben az értelemben biztonságpolitikai funkciója is van. Ezért nem csoda, hogy éppen az EBESZ karolta fel a cigányság kérdését.

A fent írottak nyomán ezért különösen indokolt, hogy a felsőoktatásban tanuló roma/cigány fiatalokról, leendő értelmiségiekről ne abban a szociológiai összefüggésben gondolkodjunk, amelyben a cigányságra irányuló kérdésfeltevésekben szoktunk, azaz ne a hátrányos helyzet és az abból való kijutás nehézségeire helyezzük a hangsúlyt. A diákok vizsgált csoportját elsősorban abból a szempontból próbáljuk megközelíteni, hogy milyen jellemzői vannak a leendő roma értelmiségnek.

Tudatában vagyok annak, hogy ez a kérdésfeltevés merész, talán botránys újdonásnak is számít, továbbá annak, hogy az elkezdett kutatás csupán ez első, bizonytalan lépéseket jelenti még magának a kérdésnek is a pontosabb megfogalmazásához. Meggyőződésem azonban, hogy tudományos ismeretek mellett ahhoz is hozzájárulhat e kérdés pontos megfogalmazása, megfelelő válaszok megtalálása, hogy elejét vegyünk a társadalmi konfliktusoknak.

A roma diákok társadalmi-demográfiai összetételének jellemzői

A nők aránya

Első összefüggés, amire figyelni érdemes, hogy a lányok száma és aránya a fiúkénál jelentősen magasabb (1. táblázat). Ebben a tekintetben a cigány közösségre nagy vonalakban a társadalom egészének magatartása jellemző, sőt – ezt további kutatások kérdése lehet – még nagyobb mértékben, mint általában. Ezt részint indokolja a tanulmányi utak választása (az óvó- és tanítóképzőkbe járók magas aránya), azonban a mélyebben fekvő szociológiai tényezők feltárása még várat magára. Annak a kérdésnek a megválaszolása ugyanis, hogy a roma nőknek a nemzetközi kutatásokban, állásfoglalásokban és hazai vizsgálatokban is leírt erősebb kötődése a tradicionális életformákhoz hogyan egyeztethető össze a férfiakénál kiugróan magasabb részvételel a felsőoktatásban (következésképpen a közoktatás felső szakaszában).

1. táblázat: Életkor és nemek szerinti megoszlás

	Férfi	%	Nő	%	Együtt	%
19–22 év	31	47,9	71	63,6	102	58,7
23–24 év	18	28,4	31	27,5	49	28,1
25 év felett	15	23,7	8	8,9	23	13,2
Összesen	64	100,0	110	100,0	174	100,0

Előzetes hipotézisként azt fogalmazhatjuk meg, hogy a cigányság társadalmi összetételében és etnikai tagoltságában van ennek az ellentmondásnak a feloldása. A társadalomtudományi – különösen az extrémításokra érzékeny antropológiai jellegű – kutatás érdeklődésének előterében a tradicionális közösségek állnak. Joggal, hiszen tudományos „érdekeségüket” éppen a többségnél már nem vagy csak nyomokban fellelhető életmód, szokások, értékrendszerek, társadalmi, közösségi és családi kötődések, szerepek adják. Ráadásul az ilyen közösségek a leginkább feltűnők, a társadalmi problémákat leginkább megjelenítő csoportok, amelyeket és amelyek tagjait látja a környező társadalom „cigánynak”, „romának”. A tradicionalitás és a kirívó szegénység egymással gyakran összeolvad, egymást átfedi. (Elég, ha csak tekintélyes tudósok között a néhány évvel ezelőtt kibontakozott vitára utalok a „ki a cigány” kérdése körül.)²

Ugyanakkor a magyarországi cigányság viszonylag jelentős hányada nem tartozik a fenti csoportba-csoportokba. Nemzedékek során át kialakított életmódjuk, terveik, aspirációik (vagy különböző „véletlenek”) nem különböznek más, a társadalom rétegződésébe beilleszkedettekétől, vagy a jobb társadalmi helyzetet elérni szándékozó csoportokétól. Ezek – csakúgy, mint ma számos cigány család – lányukat küldik előre, a munkaerőpiacon nem különösen magasra értékelt, de a társadalmi presztízs szempontjából fontos felsőoktatási irányokba, az óvó- és tanítóképzésbe. Jól ismert, és sokszor leírt szociológiai folyamat ez, amelyben a lányok a „rangjukhoz illő” családba való bekerüléssel biztosítanak előrelépést a kibocsátó család számára is.³

Azt is megjegyezzük, hogy még a magas iskolázottság – még az érettségi is – nők esetében valószínűleg együtt jár a közösségüktől való részleges vagy teljes elszakadással, asszimilációval. Minél hagyományosabb közösségbe tartozik, annál kevésbé valószínű, hogy a hosszabb időn át iskolába járó lány eredeti közösségében talál párt magának, hiszen a huszonevesek többsége már családban él.

A minta kicsinysége nem teszi lehetővé, hogy ezt a hipotézist adatokkal is megvizsgáljuk, legfeljebb közvetett bizonyítékot szolgáltat a 2001/2002-ben ösztöndíjat kapott mintegy ezer cigány hallgató nemek és szakirányok szerinti megoszlása.⁴ Az adatok szerint a lányok a fiúknál mintegy 20 százalékponttal magasabb létszámban tanulnak a felsőoktatásban. (a kérdőívekre válaszolóknál a lányoknak a fiúkétól valószínűleg eltérő képessége ad magyarázatot, amire itt most nem térünk ki).

2 Vö. Ladányi János – Szelényi Iván és Havas Gábor – Kemény István – Kertesi Gábor vitája a *Kritika* 1998-as és 1999-es számaiban.

3 Forray R. Katalin – Hegedűs T. András: *Cigányok, iskola, oktatáspolitikai*. Új Mandátum-Oktatáskutató Intézet, Bp., 2003.

4 Forray R. Katalin: Roma diákok a felsőoktatásban. *Felsőoktatási Szemle*, 2003.

Az életkor jellemzője

A nappali tagozatra járó cigány diákok egyik jellemzője a viszonylag magas életkor. Az ösztöndíjasoknak mintegy háromnegyede a felsőoktatás első-második évén tanul, ám alig több mint a felük életkora felel meg nagyjából az itt várhatónak még akkor is, ha az életkori határokat a táblázatban láthatóan tágítjuk. Az interjúkból is tudjuk, hogy jellemzően sokan kerülőúton – szakmunkásképzés, szakmunkások szakközépiskolája elvégzése után – jutottak a felsőoktatásba, s kevesek útja vezetett a „királyi úton” át.

Jelentős azoknak az aránya, akik 25 évnél is idősebbek, és az elmúlt egy-két évben kezdték meg tanulmányaikat a felsőoktatásban. Az életkor szerinti megoszlások azt jelzik, hogy a cigány közösség ambiciózus fiataljai előtt az elmúlt néhány év során kezdtek kinyílni a felsőoktatásba, az értelmiségivé válás felé vezető csatornák. Az adatok ugyanakkor arra is utalnak, hogy sokan a korábban (vagy kerülő úton) megszerzett érettségi után felnőttként ülnek újra vissza az iskolapadba. Ez egyfelől a húszéveseknél nagyobb tudatosságot és eltökéltséget jelez, másfelől arra enged következtetni, hogy már elkezdett életutat, életpályát folytatnak és szándékoznak magasabb szintre emelni az érintettek.

A környezet – beleértve az iskolát – gyakran nem ismeri fel és nem ismeri el a roma fiatal tehetségét, szorgalmát. Azt még tekinthetjük magától értetődőnek, hogy a kevés iskolai osztályt végzett vagy iskolába egyáltalán nem járt szülő (sok esetben a gyermeket nevelő nagyszülő) nem is mer álmodni gimnáziumról, főiskoláról, egyetemről, biztonságot a szakmunkásképzéstől remél. („Úgyse lesz belőled orvos vagy ügyvéd ...”) Ám sokszor hasonlóan óvatosak a pedagógusok is: a diákokkal készült interjúkban gyakran találkozunk olyan beszámolókkal, hogy a jól tanuló roma nyolcadikost tanárai nem irányítják érettségit adó középiskolába: talán mert félnek attól, hogy munkájukat minősíti majd, ha a gyerek kudarcot vall az övékénél feltételezetten sokkal magasabb színvonalú középiskolában. Így hát következik a szakmunkásképző (esetenként szakiskola), dolgozók szakközépiskolája, érettségi, majd a felsőoktatás. Közben esetleg munkavállalás, családalapítás, s a kitérők után következik csak a felsőoktatás. Erről tanúskodik az az adatunk is, hogy a válaszolók 17 százalékának van házastársa (élettársa).

A nőknél kevésbé jellemző ez az életkori megoszlás, jelentős mértékben nagyobb a tipikus életkorúak, és kisebb az idősebbek aránya. Ez természetes, hiszen társadalmunk kevésbé engedi meg a nőknek, mint a férfiaknak, hogy felnőttként, családfenntartóként új hivatást, foglalkozást válasszanak. Mindez nyilvánvalóan fokozottan érvényes a sok hagyományos vonást őrző roma közösségre.

Annál érdekesebb lehet az, hogy még a nők körében is viszonylag magas a nappali tagozaton tanuló, de kortársaiknál jelentősen idősebb nők aránya.

Szinte tabuként kezeljük a pozitív diszkriminációnak azt a formáját, amelyet a roma közösség tagjai felsőoktatási ösztöndíjként kaphatnak. Aligha vonhatjuk azonban kétségbe, hogy főfoglalkozású diákként felnőtt ember – tehát a család támogatása nélkül – csak akkor képes megélni, ha akár tanulmányai rovására jövedelmet biztosító munkahelye van, vagy pedig olyan ösztöndíjban részesül, amely képessé

teszi önmaga és/vagy családja eltartására. Mindkét esetre van példa, és mind a két lehetőség kutatások számára ad legendó kérdőjelet.

A családi háttér

Drámainak mondható, és további kérdéseket vet fel a diákok családi életútja. A válaszolóknak kétharmada volt hosszabb-rövidebb ideig állami gondozott, állami nevelt. Ez az arány a kibocsátó családok szélsőségesen nyomorúságos helyzetére enged következtetni. Nehéz azonban figyelmen kívül hagyni egy másféle gondolatsort: mi célt szolgál az „állami gondozásba vétel”. Mária Terézia és II. József rendelkezéseiről csak elmarasztalóan szokás beszélni. De mi más az „állami gondozásba vétel”, mint az aufklérista eljárások modern formája? A gyereket ki kell szakítani eredeti családjából, és az állami szabályoknak megfelelően nevelni, hogy ne legyen köze egykori közösségéhez („új-magyar” vagy „új-paraszt” legyen). A legtehetségesebbek a legszerencsésebbek akár a felsőoktatásba is eljuthatnak (kétszáz éve iparosnak tanulhattak).

Eszünkbe juthatnak még a janicsárok is, azok a tehetséges fiatalok, akiket az oszmán birodalom (és hasonló keleti despóciák) emeltek ki családjaikból és közösségeikből, képezték ki magasan, és használták fel birodalmuk erősítésére. A „janicsárok” – a történelmi és a későbbi, inkább csak szimbolikus értelemben utódjaik – azért alkalmasak birodalomépítésre, mert tehetséges, jól képzett, magas pozíciójú, kivételezett helyzetű emberek, és emellett nem kötik érzelmi kapcsok egyetlen korábbi családdhoz sem, tehát bárhol bevethetők, és kiválóan alkalmasak helyi közösségek lerombolására, elpusztítására.⁵

Mi akadályozhatja meg, hogy a közösségeiből kiemelt roma fiatalok elszakadva közösségeiktől építsenek karriert? Persze elsősorban a társadalom demokratikus felépítése és működése, ami szükségtelenné teszi ezt a formációt. Belülről, a cigány fiatalok részéről pedig – ez a „haszna” a társadalom előítéletességének és intoleranciájának – a kívülről jövő megkülönböztetés. Aligha van olyan állami gondozott fiatal, aki ne kapta volna meg nevelőitől, tanáraitól a megbélyegzést: te cigány vagy. Vagy társaitól, utcai járókelőktől a barátságos megszólítást: „testvér”, csupán rasszjegyei alapján. Így a roma fiatal még az állam asszimilatórikus intézményeiben is megtanulja, hova tartozik, legfeljebb kibocsátó, szűkebb közösséget (családját) nem ismeri meg, vagy nem ismeri el.

A nemzettudat kialakulása és kialakítása szempontjából mondhatni ideális terep a nevelőotthon: a közösség nem korlátozza az egyént, egy felsőbb szempont – a roma közösség – képviselőtének helyzetébe viszont belekényszeríti.

2. táblázat: Gyermekkor

	Együtt	%
Csak családban nevelkedett	64	36,8
Állami gondozott is volt	110	63,2
Összesen	174	100,0

⁵ Hegedűs T. András: Fekete hatalom vagy fekete nemzet az Egyesült Államokban. *Társadalomkutatás*, 1996. 1–2. 66–85.

Az állam ilyen jellegű segítségével a diákok kétharmada esetében találkozunk: átlagosan 10 év körül van esetükben az állami gondozásban töltött idő, ami – tekintettel életkorukra, tehát gyermekkoruk idején szinte kizárólagosan alkalmazott gyakorlatra – intézetben, nevelőotthonban telt el (2. táblázat). Olyan szocializációs környezetben tehát, amely tényleg „más”, mint a családi nevelés, ahonnan csak keveseknek sikerül a „rendes” társadalomba integrálódniuk. Az állami gondozásban töltött idő átlagos hossza azonban arra is utal, hogy az ilyen sorsú diákok jó része esetében is a nevelőotthon nem végleges megoldás volt: vagy előtte vagy utána családban nevelkedhettek.

Az államszocialista aufklérizmus hagyományosan könnyebben, a jótétemény biztos tudatában emelte ki a szűkölködő roma családból a gyermeket, mint a hasonló körülmények között élő nem roma család esetében tette.⁶ Annak biztos tudatában ugyanis, hogy a gyereknek csak jobb lesz, ha nem a zavaros, zűrös, a „gyerekekkel nem törődő”, szegény családban nevelkedik, hanem az állam által drágán fenntartott intézményekben. (Ezen a szemléleten csak a gyermekvédelmi törvény változtatott, bár nem pontosan tudhatni, milyen gyakorlati eredményekkel.) A személyes tragédiák és tragikus életutak többsége mellett valószínű, hogy sok esetben a cigány gyermek olyan mintákkal, modellekkel találkozhatott, amelyeket marginalizált társadalmi helyzetében, szegregált közösségében nem ismerhetett volna meg, és nem követhetett volna. Ez lehet egyik magyarázata annak, hogy a cigány diákok életében megdöbbentően gyakori az állami gondozásba vétel.

Ha ez a feltételezés igaz, akkor kemény kritikát jelent társadalmunk közelmúltjának (s talán jelenének?) állapotáról. Azt bizonyítja ugyanis, hogy roma polgártársaink jelentős hányada olyan mértékben van még ma is a társadalomból kitzasztva, hogy gyermekeik csak a családból és a közösségből való drasztikus kiszakítása árán találkozhatnak a társadalom legfontosabb intézményeivel. Ha ez a következtetés valóban érvényes, akkor érvet szolgáltat a bevezetőben vázolt veszély valódiságához, a szűk roma értelmiségi elit kialakulásához, amely radikális eszközökkel is hajlandó kivezetni népét a nyomorúságos helyzetéből.

Milyen okok vezettek az állami gondozásba vételhez, azaz milyen válságok voltak a családban. Nem lehet megállapítani, hogy a válságok mennyiben „valódiak”, hiszen sok szubjektív elem van abban, ahogyan megéljük történetünket. A roma diákok által családi válságként jelzett eseményeknek a gyakori állami gondozásba vétel ad tartalmat: azaz olyan élethelyzetekről volt szó, amelyeket a társadalmi intézmények gyakran elegendően súlyosnak ítétek ahhoz, hogy a gyermeket kivegyék a családból (3. táblázat). Tehát vagy a kérdezettek szerint válságként említett események általános társadalmi konszenzus szerint is válságosak, vagy pedig arról van szó, hogy a cigány családban ezeket az eseményeket a társadalom súlyos és a család által kezelhetetlen családi történésnek értékeli, és olyan intézkedéseket lát indokoltnak, amelyeket nem tenne meg nem cigány család esetében.

A válaszolóknak mindössze egynegyede nem jelzett válságos helyzetet. Ez olyan alacsony arány – illetve a családi válságról informálók aránya olyan magas –, hogy

⁶ Mezei Barna (szerk.): *A cigánykérdés dokumentumokban*. Bp., Kossuth, 1986.

ezek szinte önmagukban is kétségessé tehetnék e fiatalok jelenlegi, konszolidáltak mondható helyzetét. Egyéb adatok mellett ezek is illusztrálják, hogy roma közös-ségből a felsőoktatásba kerülni rendkívüli erőfeszítéseket – és persze személyes kva-litásokat – kíván az egyéntől.

Egyetemi oktatóként személyes benyomásom, hogy a cigány diákok tetszőleges csoportja – ahogyan informális vagy szakkollégiumi összejöveteleinken megjelen-nek – érdeklődőbb, nyitottabb, „tehetségesebb”, mint a hasonló, nem roma diákok-ból álló csoport. A személyes benyomás – ha igaz – azzal a szociológiai összefüggés-sel lehet magyarázható, hogy a cigányság köréből csak a nagyon kiválóak jutnak el a felsőoktatásba, míg a többségi társadalom gyermekei körében jelentősen csökkent a felsőoktatás szelektivitása.

3. táblázat: Válság a családban (több válasz lehetséges)

	Fő	%
Nem volt válság	40	23,0
Válság volt a családban	134	77,0
A válság jellege		
- Nagyon nehéz anyagi körülmények	75	43,1
- A szülők válása	50	28,7
- Hosszantartó munkanélküliség	43	24,7
- Hosszantartó súlyos betegség	31	17,8
- Alkoholizmus, egyéb szenvedélybetegség	31	17,8
- Nagyon rossz lakáskörülmények	22	12,6
- Egyik szülő halála	20	11,5
- Börtön	8	4,6
- Egyéb	5	2,9

A családi válságnak nevezett helyzetek közül a szülők válása a gyermekek számá-ra többnyire traumatizáló élmény, ezért az ilyen típusú válság semmiképpen nem mondható etnospecifikusnak, sőt a többi válsághoz viszonyítva még alacsonyabbnak is mondható ennek említése. A szélsőségesen rossz anyagi körülmények – a nyitott kér-désekben külön szereplő munkanélküliség, rossz lakáskörülmények – a dominánsan említett válság-típus, amely viszont a szó szűkebb értelmében nem válság, hanem helyzet, körülmények, amelyek között a diák családja élt. A börtön, a súlyos beteg-ség, a halál olyan drámai események, amelyek szűk értelemben is válságként értel-mezhetők. Ezek említése azonban az előbbi tényezőkhöz képest jóval ritkább, bár valószínűleg többször fordul elő, mint a diákok többségénél.

A szülők iskolázottsága és foglalkozása

A fentiekben azt láttuk, hogy a válaszoló diákoknak harmada-negyede él az általános társadalmi normák szerint konszolidált családban. Amikor a szülők foglalkozására és iskolázottságára kérdeztünk, hasonlóan oszlanak meg a válaszok (4. táblázat).

Valamilyen alkalmazotti munkaviszonnyal a válaszolók alig több, mint negyedé-nek édesapja vagy nevelőapja rendelkezik. A vállalkozói létet adataink szerint nem-

igen tudjuk értelmezni: lehetnek köztük sikeres, gazdag, a tévében is gyakran látott hívalkodó családok, de a „vállalkozó” többnyire valószínűleg nem jelent magasabb életszínvonalat az ország többségi lakosságában ismert önfoglalkoztató vállalkozói létnél. A nyugdíjasok magas arányát a kérdezettek életkora és a szülő egykori munkaviszonya alapján tudjuk értelmezni.

Az adatok alapján arra is érdemes figyelni, hogy a válaszolók harmadának az apja aktív kereső, kétharmaduk ebből a forrásból aligha számíthat anyagi segítségre.

4. táblázat: Az apa foglalkozása

	Fő	%
Alkalmazott	47	27,0
Vállalkozó	16	9,2
Munkanélküli	20	11,5
Nyugdíjas, rokkant nyugdíjas	41	23,6
Alkalmi munkás, idegymunkás	7	4,0
Egyéb	7	4,0
Nem tudja, nincs válasz	36	21,2
Összesen	174	100,0

Érdemes ezeket az adatokat összehasonlítani egy közelmúltban végzett empirikus vizsgálat eredményeivel, amelyben általános iskolásoktól kérdezték meg a szülők foglalkozását és iskolai végzettségét.⁷ Bár a besorolások nem azonosak, az adatok összevethetők. Az alábbi táblázat összevont adatokat tartalmaz, a főiskolások és egyetemisták válaszait pedig az ismeretlen foglalkozás kihagyásával számoltam (5. táblázat).

A két minta nemcsak nagyságában tér el jelentősen (az általános iskolásoké több mint 1 700 személyre vonatkozik). Az általános iskolás mintába zömmel hátrányos helyzetű cigány gyermekek kerültek a mintaválasztás kiinduló hipotéziseinek megfelelően. Az összehasonlítás problémáinak szem előtt tartásával is levonhatók érvényes következtetések.

A foglalkozási kategóriákban 10 százalékpontos a különbség a két minta között, a felsőoktatásban tanulók apái javára. A munkanélküliség mértékében pedig ennél jóval nagyobb. Csak a nyugdíjasok hányada magasabb a diákok apái között – a korábban kifejtett okok miatt.

Az iskolázottságban mutatkozó különbségek összefüggenek ezekkel az adatokkal, s a két minta közötti eltérés még látványosabb. A felsőoktatásban tanulók apáinak háromnegyede általános iskolánál magasabb végzettségű, az általános iskolások apáinak háromnegyede legfeljebb az általános iskolát végezte el; az érettségizettek és felsőfokú végzettségűek arányai között 15-szörös a különbség.

Az anyák iskolázottsága mindkét csoportban hasonló mintázatú, és az iskolázáshoz való alapjaiban hasonlóan tradicionális viszonyt mutatja. A legalacsonyabban iskolázottak között a nők aránya jelentősen magasabb a férfiakénál, s a férfiaknál jóval alacsonyabb a szakmát szerzett nők aránya. Ám a felsőoktatásban tanulók anyái

⁷ Havas Gábor – Kemény István – Liskó Ilona: *Cigány gyerekek az általános iskolában*. Új Mandátum-Oktatókutató Intézet, Bp. 2002. 33 és köv. pp.

között még így is sokkal kisebb az alacsony iskolai végzettségűek részesedése, mint az általános iskolások apái között. Radikális változást jelez, hogy a főiskolásoknál a legmagasabban iskolázottak között az apák és az anyák aránya azonos. Ennek értelmezéséhez segítséget nyújtanak az iskolázás magyarországi elterjedésének társadalomstatistikái. A teljes általános iskola elvégzése a faluban élő lányoknál még a hatvanas évek közepén is messze elmaradt az országos átlagtól, a faluban élő fiúképtől, a magasabban iskolázott nők aránya a férfiakétól. Mára a magasabb iskolázottságú csoportokban a nők részesedése meghaladja a férfiakét, bár a községben élő lányok még mindig valamivel gyakrabban maradnak meg a legalacsonyabb iskolázási kategóriákban, mint a fiúk. Ennek a folyamatnak a jeleit tapasztalhatjuk főiskolás mintánkban.

5. táblázat: A szülők iskolázottsága és foglalkozása

Főiskolás/egyetemista		Általános iskolás	
Az apa foglalkozása		Az apa foglalkozása	
- Alkalmazott	34,0	- Nem fizikai	1,1
		- Fizikai	22,1
- Vállalkozó	11,5	- Vállalkozó	3,2
- Nyugdíjas	29,2	- Nyugdíjas	17,7
- Munkanélküli	19,4	- Munkanélküli	54,0
Az apa iskolázottsága		Az apa iskolázottsága.	
- 8 általános alatt	6,1	- 8 általános alatt	21,3
- 8 általános	21,1	- 8 általános	59,3
- Szakmunkásképző	51,8	- Szakmunkásképző	17,5
- Érettségi	17,0	- Érettségi	1,6
- Felsőfok	4,6	- Felsőfok	0,3
Az anya iskolázottsága		Az anya iskolázottsága	
- 8 általános alatt	17,7	- 8 általános alatt	37,8
- 8 általános	40,8	- 8 általános	55,1
- Szakmunkásképző	20,7	- Szakmunkásképző	5,8
- Érettségi	17,0	- Érettségi	1,1
- Felsőfok	4,8	- Felsőfok	0,2

A testvérek száma a főiskolások körében alacsonyabb a cigány közösségekben vártánál. 109 fiatalnak van egy vagy két testvére, 33-nak 3–4, további 11 fiatalnak ennél több is (köztük 4-nek hét-nyolc testvére van (6. táblázat). A sokgyermekes családból származók valamennyien hosszú éveket töltöttek állami gondozásban vagy nem is volt kapcsolatuk szüleikkel.

Mivel nem kérdeztünk rá a testvérek életkorára, csak az érettségizett vagy diplomás testvérek gyakoriságával kapcsolatban tudunk következtetést megfogalmazni. A válaszolók több mint egyharmadának van magasabb iskolázottságú testvére, azaz olyan családban nevelkedett, ahol már van mintája, modellje az értelmiségivé válásnak.

A fentiek alapján megkockáztatható az a feltételezés, hogy a cigány közösségen belül *szociológiai szempontból* megkülönböztethető az a népesség, amely „organikusan”,

egylépcsős vertikális mobilitással integrálódik a társadalomba, egy olyan cigány értelmiségi réteg, amely a többségi társadalom nagy csoportjaihoz hasonlóan szülőtől gyermekig egy-egy lépcsővel feljebb tornássza magát.

6. táblázat: A testvérek iskolázottsága

	Férfi	Nő	Együtt	Férfi	Nő	Együtt
Nincs testvér	9	14	23	14,1	12,7	13,2
Diplomát szerzett	3	13	16	4,7	11,8	9,2
Érettségizett	18	27	45	28,1	24,5	25,9
Nincs magasabb végzettségű	30	53	83	46,9	48,2	47,7
Nem tudja	4	3	7	6,3	2,7	4,0
Összesen	64	110	174	100,0	100,0	100,0

Ám a képlet azért nem ilyen egyszerű! Egyrészt a kérdezett roma főiskolások és egyetemisták bő negyedének szülei szélsőségesen alacsonyan iskolázottak, tehát a „rendes” egylépcsős társadalmi mobilitás modelljéhez nem illeszthetők. Másrészt mintegy ötödük család nélkül nőtt fel – legalábbis apjáról nem tud. Ez az alsó csoport a családi mobilitás modelljei szerint nem értelmezhető. E két csoport összesen mintánknak csaknem felét teszi ki. Ezek alapján az állapítható meg – természetesen hipotetikusán –, hogy az értelmiséginek, diplomásnak készülő mai cigány fiatalok közül minden második nem a szokásos úton jutott el a felsőoktatásba, otthonról nem hozta magával az értelmiségévé válás, az értelmiségi lét készségeit, rutinjait.

Összegezve mintánkban az alábbi szocio-kulturális csoportokat feltételezzük:

- a roma középosztályból származó fiatalok,
- társadalmi peremhelyzetben élő cigány csoportokból származó fiatalok,
- állami nevelőintézetben nevelkedett fiatalok.

Az utóbbi két csoport tagjai nem otthonról hozták a továbbtanulást, az értelmiségivé válás mintáit. Feltételezésünk egy sor kérdést tesz fel, amelyek alaposabb vizsgálatot, kutatást igényelnek: a társadalmi beilleszkedés, a szocializáció mikéntjétől a kortársakhoz, a saját kibocsátó közösségükhöz való viszonyukon át a teljes magyar társadalomhoz való viszonyukig.

Közösség vállalása az etnikai csoporttal

Bevezető kérdéseink szempontjából különös jelentősége van annak, hogy a roma fiatalok egyáltalán vállalják-e etnikai azonosságukat. Erre a bonyolult kérdésre a jelen kutatás csak közvetett és korántsem elég mély választ adhat.

Rákérdeztünk ugyan a cigány közösségek érdekében, szervezett keretek között folytatott munkára, tevékenységre, az e kérdésre adott válaszokból azonban nem igazán tudunk következtetni az elkötelezettségre az említett szervezetek és az ott végzett tevékenység ismerete nélkül. Azt sem tartottuk valóban megbízhatónak – mivel a kérdezettek esetleg úgy gondolták, ösztöndíjukat is érinti válaszuk –, hogy nyitott kérdésben vallanak elkötelezettségükről. Ezért itt is csak a közvetett „mutatókat”

értelmezzük – amelyek persze még tartalmazhatják a feltételezett kérdezőnek való megfelelés igényét.

A cigányságon belüli saját szűkebb csoport ismerete az egyik ilyen változó (7. táblázat). Valószínű, hogy aki közösségéhez mélyebb kötődést érez, ismeretei vannak a közösség szűkebb csoportjáról is, amelyhez családja tartozik.

7. táblázat: Ön melyik cigány/roma közösség tagja?

	Fő	%
Zenész (romungro)	61	35,1
Roma (oláh cigány, kolompár)	47	27,0
Beás	27	15,5
A fentiek közül többhöz is tartozom	7	4,0
Egyéb (pl. szintó, kárpáti, vend, magyar, zsidó)	12	6,9
Nincs válasz, nem tudja	20	11,5
Összesen	174	100,0

Az adatokból nyilván nem érdemes és nem szabad az egyes cigány közösségek tanulási magatartására vonatkozó következtetést levonni. Egy adatot azonban talán érdemes kiemelni, a magukat több cigány közösséghez tartozónak vallók alacsony arányát. Ez ugyanis arról tanúskodik, hogy az egyes cigány közösségek közötti határok még mindig nagyon is élők.

Témánk szempontjából az a kiemelésre méltó, hogy szinte minden válaszoló diák számon tartja családja szűkebb cigány közösségét. Összehasonlító empirikus kutatásra itt nem tudunk hivatkozni (például a nem cigány diákok ismereteire saját családjaik gyökeiről), azonban talán e nélkül is elfogadható logika, ha a közösséghez való tartozást a szűkebb csoport ismeretével mérjük.

Megkérdőjelezheti e mutató és értelmezése érvényességét, ha a mélyebb ismeretekre – ezúttal a nyelvre kérdezzük (8. táblázat).

8. táblázat: Beszéli-e Ön valamelyik cigány nyelvet?

	Fő	%
Nem	127	73,0
Nem beszél, de ért (a nyelv megjelölése nélkül)	19	10,9
Beás	14	8,0
Roma, oláh, romani, lovári	11	6,4
Nincs válasz	3	1,7
Összesen	174	100,0

A diákok háromnegyede nem beszél cigány nyelvet, s ha közülük leszámítjuk a magyar anyanyelvű magyarcigányokat (zenész, romungro), még mindig jóval alacsonyabb arányokat kapunk, mint a közösségi hovatartozás alapján várható lenne: a magukat a roma (oláh cigány, kolompár) csoportba sorolók alig negyede, a beások fele beszéli közössége nyelvét. Rendkívül alacsony azoknak az aránya is, akik nem beszélnek, de értik valamelyik cigány nyelvet.

9. táblázat: Tanulja vagy tervezi-e valamelyik cigány nyelv megtanulását?

	Fő	%
Nem	90	51,7
Igen, megjelölés nélkül	39	22,4
Lovari, romani	26	14,0
Beás	12	6,9
Nincs válasz	7	4,0
Összesen	174	100,0

A válaszolók csaknem fele – vagy több mint kétötöde – foglalkozik a nyelvtanulás gyakorlatával vagy annak gondolatával (9. táblázat). A nem tanulók vagy nem tervezők között vannak feltehetően azok, akik már beszélnek az általuk fontosnak tartott cigány nyelvet vagy közösségük nyelvét.

Kevéssé meggyőző adalék lehet, de tendenciákkal összefügg, hogy az a 19 diák, akinek házastársa vagy élettársa van, társát felerészben cigány közösségből választotta. Itt csak jelzésként, de további izgalmas kutatási kérdésként merülhet fel a cigány közösséget a zsidósággal összefűző kötelék. Csak egyetlen hallgató volt, akinek társa zsidó (bármely magyarországi nemzetiséghez tartozó nem fordult elő), de a cigány közösség legkülönbözőbb tagjainál fordul elő tapasztalataink szerint a zsidó ősök, rokonok számon tartása.

A szűkebb közösség számon tartása, a cigány nyelvek ismerete, illetve a megtanulására vonatkozó szándékok arra utalnak, hogy a mintánkban résztvevő diákok körében jelen van, sőt növekszik az etnikai öntudatosulás.

Összegezés

Kis mintán végzett vizsgálatunk nem tud meggyőző választ adni arra a kérdésre, vajon létezik-e társadalmunkban a népéért harcoló, militáns roma fiatal értelmiségi csoport. Nyilván további, alapos kutatásnak kell választ találnia ezekre a kérdésekre.

Az adataink alapján is megállapítható, hogy van olyan fiatal roma réteg vagy csoport, amely nem „otthonról hozta” az értelmiségi magatartásokat, feltehetőleg nem magától értetődően illeszkedik be a társadalmi szerkezetbe, a többségi társadalomba. Ez a réteg ugyanakkor kötődik hátrányos helyzetű vagy peremhelyzetű közösségéhez, s talán hajlandó is munkát vállalni érte.

Mennyire terjed a példa, és milyen magatartásokat választanak a fiatal roma értelmiségiek – mindannyiunkon múlik.

FORRAY R. KATALIN

PEDAGÓGIAI MUNKA A SZABADSÁGVESZTÉS ALATT ÉS UTÁN

„Ehhez inkább emberszeretetet kell, mint tanszeretetet.”
(Részlet kriminális életvezetésű fiatalokkal készített életútinterjúból)

TÉMÁNK A „MÁSSÁG” EGY OLYAN MEGJELENÉSI FORMÁJA – kriminális életvezetésű, valamint letartóztatásban lévő és szabadult fiatalok –, amely sok emberből, akár pedagógusból is ellenérzést vált ki, félelmet kelt. Még azok a kollégák is, akik munkánkat elismerik, kicsit különcnek – „másnak” – tartanak minket. Sokszor tapasztaljuk, hogy a pedagógus-kollégákat átjárja a „Hál’ Istennek, ez nem a mi dolgunk!” jóleső érzése. Mi viszont – 15 év deviáns fiatalokkal töltött idő és 7 év „börtönmunka” után – úgy gondoljuk: minden, gyermekekkel és fiatalokkal foglalkozó szakembernek, tanárnak és pedagógusnak fel kell készülni a deviáns viselkedésjegyek felismerésére, azok kezelésére, az iskolából való kimaradás megelőzésére. Hiszünk, hogy az iskolából való kimaradás megelőzése, a diákok megtartása minden esetben jobb megoldás, mint eltávolításuk, mert ez a deviáns karrier első lépcsője lehet. Írásunkban ezt próbáljuk bemutatni, bizonyítani, ill. kriminális fiatalokkal folytatott pedagógiai munkánk elemeit, tapasztalatait vázoljuk fel.

Egy működő modell

A kialakulás története

Munkánk 1997 májusában kísérletként indult, amikor a Belvárosi Tanoda Alapítványi Gimnázium (Budapest) két diákja előzetes letartóztatásba került, mely a bűncselekmény súlyosságát tekintve akár évekre is elhúzódhatott. Úgy véltük, hogy ebben a speciális helyzetben sem szakítjuk meg kapcsolatunkat velük, és a lehetőségekhez képest támogatjuk őket jelenlegi élethelyzetükben is.

Másfél éves előkészítés után 1999 őszén indítottuk meg azt a „börtönmunkát”, amely előzetes letartóztatásban lévő fiatalok oktatását (gimnáziumi érettségi vizsgára való felkészítését) és esetkezelését (a speciális helyzetben támogató, személyiségformáló és -fejlesztő program kidolgozását) jelentette. Tevékenységünket 2001 januárjától terjesztettük ki elítélt fiatalokra is, akik legfeljebb másfél-két év múlva szabadulnak.

2002. augusztus 1-jén megalakult a Váltó-sáv Alapítvány, melynek tevékenysége a büntetés-végrehajtási intézetekben előzetes letartóztatásban lévő vagy ítéletüket töltő, valamint szabadlábon lévő vagy szabadult, kriminális életvezetésű fiatalkorúak és fiatal felnőttek (16–30 éves) megkeresése, gondozása, képzése, mentálhigiénés ellátása, reszocializációja, a társadalomba való beilleszkedési esélyeik növelése.

Az Alapítvány célkitűzései

A Váltó-sáv Alapítvány célja a kriminális életvezetésű, bűnelkövető, fogvatartott fiatal felnőttek reszocializációja, utógondozása, a visszaesések megelőzése és számának csökkenése, kiegészítve gimnáziumi oktatási programmal, mely életesély-növelő tényező számukra (munkavállalás, önbecsülés-növelés). Cél a harmadlagos bűnmegelőzés (visszaesés megelőzés) lehetőségeinek kiaknázása a büntetés-végrehajtási intézetekben, mely a fiatal felnőtt fogvatartottak értékvtáltásának stimulálását jelenti, illetve a társadalmi normákat követő értékek alakításában vállal szerepet. Fontos folyamat a börtönszocializáció bontásának megkezdése már a büntetés-végrehajtási intézeteken belül, a szabadulás közeledtével, így a börtönben kialakított értékek normatív társadalmi értékekhez való közelítése, alakítása. A középiskolai tanulmányok közvetítése személyközpontú tanítási módszerrel az énkép, az önismeret fejlesztését, a saját képességek felismerésének lehetőségét szolgálja, mely személyiségjegyek erősítése segít a jövőkép kialakításában, a reális életcélok megfogalmazásában, a szabadulás utáni életkezdés mentálhigiénés és reszocializációs alapjait is megteremtve.

Cél a fiatalok negatív énképének megváltoztatása, a személyiségfejlődés és stabilizálás, a tudásszint növelése, a felelősségérzet fejlesztése, a társadalmi kapcsolatok erősítése és mindezekben keresztül a beilleszkedés segítése.

Cél egy elfogadó csoport és érzelmi biztonság megkínálása, mely minden kiegyensúlyozott, önálló és szociális személyiség számára nélkülözhetetlen.

A célkitűzések indoklása

A deviáns karrier szakaszai

Fiatalkorú bűnelkövetők gyermekkorának tanulmányozásakor felismerhetővé váltak azok a szocializációs és személyiségzavarok, melyek társadalmi, családi és iskolai ártalmak hatására alakultak ki, és a későbbi kriminalitás gyökereinek tekinthetők.

Általánosságban elmondható, hogy a veszélyeztetett fiatal kisgyermekkorától állandó érzelmi kielégítetlenség jellemzi. Kötődési igényét nehezen, vagy egyre kevésbé tudja realizálni. Hamar megtapasztalja a védettség, az állandó és biztonságos felnőtt kapcsolat – mint a – hiányát. Egyre több kudarc éri mind érzelmi téren, mind pedig az iskolai életben. Kialakul benne a felnőttekkel szembeni oppozíció, menedéket a kortárskapcsolatok és szubkultúrák jelentenek számára.

A deviáns karrier antiszociális szakasza: szélsőséges érzelmi reakciók (gátoltság, szorongás vagy fokozott hevesség), és önértékelési problémák lépnek fel. A viselkedés szintjén nyugtalanító tünetek érzékelhetők, melyet a „nehezen kezelhetőség, problematikusság” fogalmakkal minősít a környezet.

A deviáns karrier prekriminális szakasza: a deviáns veszélyezettség egyre jobban körvonalazódik, de még nem jellemző a bűncselekmény elkövetése. Az érzelmi életben azonban egyre döntőbb lesz a felfokozott intenzitású agresszív feszültség, valamint a birtoklás- és hatalomvágy. A korábbi laza kötődések is fellazulnak, így ezt az állapotot a sodródásra való készség jellemzi. A fiatal lényegében kikerül az intézményes nevelés hatása alól: ebben az időszakban marad ki, vagy „rúgják ki” az iskolából.

A deviáns karrier kriminális szakasza: a feszültségtűrés zavarai, az agresszív tiltódásra való hajlam, az időtényező hiánya a viselkedés szabályozásában, a viselkedést szabályozó erkölcsi normák hiányos vagy „más” volta érvényesül, mely a bűncselekmény(ek) elkövetéséhez, majd letartóztatáshoz vezet.

- „Először is sikerült megszereznem nagy munka és küzdelmek árán az osztály legrosszabb gyermeke kategóriát, majd az évfolyam legrosszabbja, és ötödik-hatodikban sikerült begyűjtenem az iskola legrosszabb diákja címet.
- És ezt hogy vívtad ki magadnak?
- Hát ezt ki lehet harcolni nagyon könnyen... valahogy úgy jött, mindig sikerült valami olyat csinálni, ami nagyon nem passzolt az iskola intézményes keretei közé... nem vittek el nyolcadikos osztálykirándulásra, kettést adtak mindenből, pedig 3,5–6-os tanuló voltam, annak ellenére is, hogy rossz voltam... Tehát nehezen kezelhető... még csak talán az sem, hanem lusták voltak venni a fáradságot, hogy foglalkozzanak velem...”
- „Sok mindenben benne voltam. Mindenféle, ami rossz dolog, abban én benne voltam. Nem a bűnözés...
- Hanem?
- Rossz. Ha volt valami, verekedéstől kezdve, igazi rossz gyerek voltam, csak már egyre jobban komolyodott...
- Van-e valami jelentős élményed, akár negatív, akár pozitív az általános iskolából?
- Hajajj. Volt olyan, hogy az igazgató felállított és nyilvánosan megszégyenített az osztály előtt. Ez nem volt rossz... Azt gondolta, hogy rosszat tesz, de nem érdekelt senkit. Mindig zaklattak, hogy ez már megint biztos ő volt...
- Miket csináltál?
- Elmentünk az ABC-be, és vettünk körzőket. Utána bementünk a tanári irodába és azt mondtuk, hogy találtunk egy körzőt. És amikor valaki talált valamit, elmondták a tanárok, hogy be kell vinni a tanáriba, és le kell adni, és akkor megkérdezik, hogy kié, és az visszakapja. És azzal az indokkal mentünk be, hogy találtunk egy körzőt. Bekopogtunk, és ha nem volt benn senki, akkor szépen ellopokdtuk a pénz.
- A tanáriból?
- Persze.
- Hány éves voltál ekkor?
- Fialat, kicsi.
- És ezt miért csináltátok?
- A pénz miatt. Elmentünk venni süteményt, csokoládét. De a végén már annyira jól ment a lopás, hogy már bármit el tudtunk lopni, és már nem kellett pénz sem.
- Otthonról, ha szükséged volt valamire, akkor azt nem kaptad meg?
- Otthon is elloptam.
- Ez hogyan kezdődött el?
- Úgy, hogy én meg akartam venni, konkrétan nekem kellett valami, meg akartam szerezni olyan dolgokat, amik nekem kellettek, és tudtam, hogy nem tudom megvenni, és

nekem otthon nem veszik meg. Egy szép tolltartót. Vettek tolltartót, de nekem nem olyan tolltartó kellett. Most a szülő az nem fog foglalkozni velem, hogy milyen tolltartó, mert kisebb dolguk is nagyobb annál, hogy most ez vagy az a tolltartó. És akkor én megszereztem magamnak, láttam, hogy el lehet hozni, és ez milyen könnyen megy, tök jó, és hát akkor legyen benne toll is. Filcek. És akkor szépen garnitúrákba, ilyen toll, olyan toll.”

- „...mesélte az egyik srác, hogy ő volt kint, feltört egy újságárust, és hogy milyen buli volt, mennyi cuccot elhozott onnan, rengeteg cd-s meg szex újság, meg mindenfélét, és hogy menjünk ki. Hát akkor menjünk ki, voltunk hárman, kimentünk, feltörtük először az újságárust, és így indult el a lavina.
- Ezt miért csináltátok?
- Egy az, hogy buli, unaloműzés, akkor ezt éjszaka csináltuk persze, meg hát pénzt is láttunk benne, de hát mondjuk volt olyan, hogy megpakoltunk egy újságárusnál két doboz csokit, felvittük, megettük az összeset. És annyi hasznom lett belőle, hogy eladtam, öt-hat újságot, meg egy-két cd-s újságot.
- És hány éves voltál, amikor elkezdődtek ezek az ügyek?
- Durván 15-től, 15 elejétől 16-ig.
- Utána hogy folytatódott?
- Általában mindig egy másik sráccal mentem csinálni a balhét, és egyszer kijött velem egy új srác, és az mondta, hogy milyen uncsi az újságolás, csináljunk valami mást. És mondta, hogy tudja, hogy kell feltörni az autókat. Na akkor kimentünk, megpróbáltunk egy autót, elmenekültünk, utána gondolkoztunk, akkor aznap éjszaka 36 kocsit végigtörtünk és pakoltuk ki úgy, ahogy volt, visszazártuk, és hát végül is úgy működött a csavarhúzónk, mint egy kulcs, kinyitottam, kivettem, ami kell...”
- „És mit csináltál egész nap meg egész este?
- Hazudtam, loptam, csaltam.
- Ezek az ügyeid mikor kezdődtek?
- Már olyan 12 éves koromban.
- Emlékszel arra, hogy ez mikor és hogyan jött? Honnan jött az ötlet?
- Hát elmentem húsvétkor locsolkodni, és akkor begyűjtöttük a dolgokat.
- Hogyan?
- Elmentek a piros tojásért, és akkor ott volt a táskájuk, kivettük a pénztárcát, vagy ami volt a házban, ilyen kisebb dolgok, azt megfogtuk, és vittük. Így kezdődött...
- Mire kellett a pénz?
- Először flipperekre, játékautomatákra, aztán kábítószere, ruhákra. Ilyen apróságokra.
- Mikor kezdted el kábítószerezni?
- Még nem voltam 14 éves, 13 és fél évesen.
- A szüleid tudtak ezekről az ügyeidről?
- 12 éves koromban megszakadt apámmal a kapcsolat, anyám meg nem nagyon foglalkozott velem, meg nem is nagyon tudott mit csinálni, mert nem nagyon tudott kordában tartani.
- Ez azt is jelentette, hogy az összes szabadidőd 12 éves korodtól lopásokkal, rablásokkal telt, vagy mivel foglalkoztál még ezek mellett?
- Nagy részét ez tette ki, később már a bulizgatások, kábítószerezés. Még később a pénzszerzés, hogy legyen kábítószere pénzem. Akkor már muszáj volt.”
- „Hogyan kezdődött a bűnöző életviteled?
- 12–13 éves korban. Úgy kezdődött, hogy ellopok egy túró rudat, aztán jött minden... Aztán loptam egy biciklit, aztán este mentem, megtetszett a magnó egy autóban, vagy

láttam egy jó kabátot, vagy láttam, hogy van ott egy pénztárca, fogtam, betörtem a szélvédőt, az oldalablakot és kiszedtem gyorsan.

– Milyen megfontolásból tetted ezt?

– Pénzszerzés céljából.

– Azért, mert neked egyáltalán nem volt pénzed?

– Azért volt ez az egész, azért kezdtem bele ebbe a bűnözői tevékenységbe, mert az osztálytársaim többnyire olyanok voltak, akiknek a szülei nagyon jól álltak. Láttam, hogy minden hónapban új nadrág, új cipő, új pulcsi félévente, ha tél volt, akkor egy tél alatt 2 új kabát, és nem ilyen 5000 forintos, hanem 50–60 000 forintos kabátok, ami akkor nagyon nagy szó volt. Olyan márkák, mint Nike, Devergo, Versacci, ilyen cuccokban jártak. Én meg ugye, akkoriban csak amit anyukámék vettek, abban járkáltam, és az mind lengyel piaci, meg turkálóból.

– A kisebb lopásoktól hogy vezetett az út a rablásokig?

– Jó kérdés. Az én esetemben ez úgy történt, hogy láttam, hogy ez milyen könnyű. Mert az első túró rudi az olyan volt, hogy leizzadtam, minden bajom volt, kivert a víz, tiszta piros voltam, nem mertem ránézni a pénztárosa. De másnap, amikor a következő túró rudit elemeltem, akkor már könnyű volt. Akkor már nem voltam olyan sokat benn a boltban, nem nézelődtem annyit, ez így egyre rutinosabb lesz. Aztán jön az, amikor az ember bemegy, megnézi, kibontja, megeszi és kimegy. Ennyi. És akkor jön a többi, jönnek a nagyobb dolgok... Aztán jöttek sorban, amit az előbb mondtam: a biciklilopások, az autókából kiemelni a dolgokat. Aztán ugye jött egy fondorlat, talán túl sok filmet néztem, mert a filmekben általában, hú milyen könnyű egy rablást megcsinálni, meg ugye hopp, veszek egy fegyvert. Mondjuk, nem tudom, hogy a közemberek mennyire vannak azzal tisztában, hogy nem olyan könnyű fegyvert vásárolni, mint amilyenek feltűntetik. Ez azért nem úgy van, hogy na most én oda megyek és veszek. Hanem ehhez kapcsolat kell... Aztán hozzájut az első normális fegyveréhez, elmegy a military shop-ba, megveszi az első símaszkját, vagy kimegy a lengyel piacra, vagy nem tudom, hogy milyen piacok vannak most, vesz egy kukás sapit, mindenki ismeri, ez a fekete, ilyen hosszú. Kivágja a szemeket, aztán elindul, szétnéz, meglátja a számára úgymond megfelelő helyet. Mondjuk én nem így csináltam, én előre mindig megnéztem, kiszámoltam, mennyi lehet, tehát felkészültem.”

– „Ha nem tudok iskolába járni, a szokásos. Ha nincs iskola, akkor nincs munkahely, ha nincs munkahely, akkor nincs pénz. Akkor bűnözés van.”

(Részletek kriminális életvezetésű fiatalokkal készített életútinterjúkból)

Kriminális és ex-kriminális fiatalok életútjainak vizsgálatából kiindulva az tapasztalható, hogy az iskola deviáns, bűnözői karrierük kibontakozásának megakadályozásában sokat tehetett volna. Ezért fontos lenne megismerkedni a pedagógusoknak ezzel a speciális problémával, felkészíteni őket arra, hogy saját osztályukban, saját tanítványaik esetében is bármikor előfordulhat akár ilyen szélsőséges deviancia, és megosztani velük, hogy a rehabilitációban milyen típusú tanítás és törődés, foglalkozás segíthet.

Kiemelten fontos, hogy a pedagógusképzésben megjelenjen az a szemlélet, hogy nemcsak jól tanuló, „problémamentes” diákok vannak, hanem a padokban más típusú fiatalokkal is lehet találkozni, akik ugyanúgy vágnak szeretetre és törődésre, mint a többiek – ha nem jobban.

Összességében elmondható, hogy a pedagógusok kevés ismerettel rendelkeznek a deviáns viselkedésről és egyéb, szélsőségek magatartásformáiról.

A letartóztatás

Amennyiben a fiatal bűncselekményt követ el, vagy ennek a gyanúja felmerül, rendőrségi intézkedésekre kerül a sor: a fiataalt előállítják. Ennek időtartama 4+4 óra lehet. Ha további vizsgálatokra van szükség, őrizetbe kerül (időtartama 72 óra), amelynek helyszínei a rendőrségi fogdák. Ezt követi az előzetes letartóztatás, ami vagy továbbra is rendőrségi fogdákban, vagy már büntetés-végrehajtási intézetekben valósul meg.

Az „átlagember” azonban a letartóztatás tényét érzékeli: fia, lánya, tanítványa, közeli vagy távoli ismerőse „börtönbe” került.

Az emberek a bűnözésről, a bűnelkövetőkről a tömegtájékoztatásból értesülnek, ami torz képet ad a valóságról. Mind a „művi” bűnözésábrázolásra (= krimi), mind az informáló műsorokra jellemző ez. A bűnöző ezekben a műsorokban – jelzésszerűen ábrázolva – brutális, sportszerűtlen, önző, elvetemült, egyszóval a gonosz megtestesítője, kinek egyetlen célja a harácsolás, a féktelen hatalomvágy; emberi kapcsolatairól, szocializációjáról pedig szinte semmit sem tudunk meg. A bűnözéskontroll a médiumokban szinte kizárólag a rendőrség dolga. Így a lakosság a modern társadalmakban lényegében túlértékeli a formális társadalmi kontroll lehetőségeit, az informálisét (család, iskola, szomszédság stb.) viszont alulértékeli. Az állampolgár felelőssége nem jelenik meg a bűnüldözés, a bűnmegelőzés és az erőszak csökkenés területén.

További félreértésre adhat okot a pedagógus feljelentési kötelezettsége. Az iskolának, a pedagógusnak, a szülőnek nincs feljelentési kötelezettsége, a Büntető Törvénykönyv 122. paragrafusában kizárólag súlyos államellenes bűncselekmények esetében ír elő feljelentési kötelezettséget. A pedagógus a bizalmasan közölt információkat csak a gyermek és fiatal érdekét szem előtt tartva adhatja tovább, olyan megoldás érdekében, mely segítséget jelent a diák számára. Ha a diákok egy-egy probléma esetében nem fordulnak bizalommal nevelőikhez, elvész a hatékony segítségnyújtás lehetősége, és ez a fiatal helyzetének további súlyosbodásához vezethet.

A letartóztatás egyébként a deviáns karrier egyik fontos pontja: lélektanilag igen alkalmas a fiatal helyzetének elemzésére, ennek értékelésére, a segítségnyújtás lehetőségének felajánlására, ill. a megfelelő támogatás együttes kitalálására. Fontos, hogy a segítségnyújtót ne a fiatal ügye, a bűncselekmény elkövetésének tartalma és körülményei érdekeljék, hanem személye, érzései, gondolatai. A megrázó helyzet, a krízissituáció miatt a változás igénye erőteljesebben lép fel, a motiváció jelentősebb a változásra-változtatásra.

A börtön világa

„A börtön a holtak háza” – írja Dosztojevszkij. Akik odakerülnek, azokról általában mindenki lemond, erkölcsi halottnak tekinthetők, s közülük csak igen keveseknek sikerül a „visszatérés”.

Különösen fájdalmas ez fiatalkorúak és fiatal felnőttek esetében. A szabadságvesztésre ítélt fiatal felnőtt reszocializáción megy keresztül, azaz a korábban követett értékektől és viselkedésformáktól jelentősen eltérő mintákat kell elsajátítania. A szabadságvesztés-büntetés ideje alatt a fogvatartottnak meg kell tanulnia elfogadni a tér, az idő, a cselekvési lehetőségek szabályozottságát, az értékek és normák átrendeződését, a zárt intézeti beilleszkedés sajátos érték- és normavilágát, ami jelentősen különbözik a társadalom más színtereitől. A szabadságvesztés-büntetés fontos eszközei a megvonások: megvonás a heteroszexuális kapcsolatoktól, az autonómiától (infantilis státusban tartás, megcsinálnak helyette mindent); döntésmegvonás, bizonyos javak és szolgáltatásoktól való megvonás. A zárt közösség ingerszegény, speciális alkalmazkodást és tudás elsajátítást igényli, „gondolatköre” és problémái specifikusak, szűk körben mozognak. A hétköznapok ugyanolyanok, szürkék és rendkívül unalmasak, ám ez egyfajta biztonságot is jelent. A döntésmegvonás fájdalmas, de egyben felelősségmentes is. Megfosztják az autonómiától, de kiszolgálják, a döntéseket helyette és nélküle hozzák, ami számos esetben rendkívül kényelmes, és nincs felelősség. Legfontosabb „tevékenység” az idő múlásának várása.

Mindezek miatt a fogvatartottak társadalomképe jelentősen változik, kevés tudásuk van a társadalomban zajló eseményekről, ezért bizonytalanok a szabadulás utáni élet megtervezésében. A börtönön kívüli világról tudomásuk torz és korlátozott, információik szegényesek és megbízhatatlanok. A fiatal felnőttek családi kapcsolatai számos esetben instabilak, nem megnyugtatóak.

Ezért a szabadulás krízishelyzetének csökkentése, a biztonságos felnőtt kapcsolat kiépítése már a büntetés-végrehajtási intézetben belül, a bizalom elnyerése és megszlárdulása, a folyamatos érzelmi biztonság megteremtése, az elfogadó közösség segítségnyújtása – az utógondozás és a visszaesés megelőzés alappillérei.

A külvilág, a civil világ bármiféle „jelenléte” és tudata elviselhetővé teheti a bent töltött időt. A konkrét, értelmes feladatok, a tanulás strukturálja azt, és esetlegesen megelőzhető devianciájuk, kriminális életvezetésük további mélyülése, súlyosbodása. A már kialakított és meglévő bizalom a segítő szakemberek, tanárok felé, a külvilágból érkező (és nem a családtagok által biztosított) érzelmi támogatás mind olyan jelek, melyek büntetésük letöltése utáni életük változtatását, a társadalomba való integrálódásukat segíti, egyszerűbben a „mégis érdemes”-t jelentheti számukra.

A Váltó Program szakmai tevékenysége

Programjaink, projektjeink

A Váltó Program a Váltó-sáv Alapítvány tevékenységének legkiforrottabb területe, melyben az oktatás és a reszocializáció, a tanulás és a segítség szoros egységet alkot.

Munkánk lényege, hogy a büntetés-végrehajtási intézetben lévő fiatallal kialakított kapcsolatunk nem szűnik meg a civil életben (a fogvatartott státus megszűnése után), illetve ha az előzetes fogvatartott letöltő büntetés-végrehajtási intézetbe kerül (ítélet után). A Program munkatársai vállalják, hogy a szabadulás krízishelyzetében és a kinti életben támogatják klienseiket, a büntetés-végrehajtási intézetekből

való kikerülés után is megmarad a kötetlék, diákjaink továbbfolytathatják tanulmányait, illetve más bv. intézetbe történő áthelyezés után felvesszük a kapcsolatot az ottani személyzettel és vezetéssel, és továbbfolytatjuk megkezdett munkánkat. Elképzelésünk és tapasztalataink szerint a fiatalok reszocializációjának első lépése a folyamatos tanulás és érzelmi támogatás, ami a továbbiakban növeli életesélyeiket, és azt a lehetőséget előlegezheti, hogy az elkövetkezőkben viszonylag egészséges, hasznos, és – lehetőség szerint – teljes és boldog életet élhessenek.

További projektjeink:

- Váltó Kör – kortárs (ön)segítő csoport szabadult fiataloknak.
- Szabadulásra felkészítés büntetés-végrehajtási intézetekben lévő fiatalok számára.
- Emberjogi képzés fogvatartott fiatalok számára.
- Kortárs/szociális segítők képzése büntetés-végrehajtási intézetekben fiatalok részére.
- Váltó-sáv Információs Bázis.
- Bűnmegelőzés.

A Programba való bekapcsolódás: a *tájékozódó beszélgetés*

Az adott fiatallal való rendszeres találkozásokat *ún. tájékozódó beszélgetés* előzi meg. Ez a fiatal életkorára, életútjára, családi körülményeire, emberi kapcsolataira, iskolai pályafutására, érdeklődési körére, jelen helyzetére és annak okaira, értékelésére, valamint jövőbeli terveire irányul. Fontos szempont a büntetés-végrehajtási intézetben töltött idő nagysága és a szabadulás várható időpontja, valamint a segítők azon személyes benyomásai, melynek alapján úgy ítélik meg, hogy az adott fiatalnak tudnak-e és miben segíteni, hogy képes-e az együttműködésre?

A Program 5 fős segítő és/vagy tanár személyzete kb. 20 fiatal tanítását és segítését végzi gimnáziumi keretek között. A segítők heti 1–3 alkalommal kb. 3 órás időtartamban keresik meg a büntetés-végrehajtási intézetben a fogvatartottakat. Ez alkalommal *beszélgetés* és *tanulás* folyik.

A további projektekbe bekapcsolódó fiatalok száma kb. 50 fő.

A segítő munka (civil pártfogói rendszer)

- „Mi az, ami a munkánkban nagyon fontos számokra?
- A segítőnek a szerepe, a személye. Tehát ha sikerül jó kontaktust kialakítani, az minden, szó szerint mindenen átsegít.”

(Részlet kriminális életvezetésű fiatalokkal készített életútinterjúból)

A *beszélgetés* kezdeti célja a kapcsolat kiépülése, a bizalom megszerzése, illetve az ismerkedés-megismerkedés. A beszélgetések *célzottak*: tartalmazzák a fogvatartott heti vagy az előző beszélgetés óta eltelt időszakának elemzését, változását ill. ennek értékelését, a vele történt események feltárását és értékelését, a következő időszak és feladatai kidolgozását, életproblémáinak megbeszélését: családi és egyéb emberi kapcsolatait ill. annak változását, a változás feldolgozását, jövőre irányuló terveihez vezető út állomásait és az ehhez szükséges konkrét tevékenységeket, illetve minden olyan aktuális gondolatot és állapotfeltárást, amit megoszt velünk. Mindezt természetesen indukáljuk is saját személyünkkel ill. odafordulásunkkal, figyelmünkkel.

Minden fogvatartottnak van egy segítő párja – *civil pártfogója* –, aki még intenzívebb figyelmet biztosít számára. Feladatai a következők:

- személyes problémák pszicho-szociális kezelése, gondozása; mentálhigiénés ellátás; lelki gondozás;
- a fiatal fejlődésének, változásának tudatos támogatása;
- biztos támasz a krízisekben;
- információ-áramoltatás a külvilágból, melynek célja a szabadulásra való felkészítés;
- a személyiségfejlődés és a tanulmányi munka folyamatos, közös értékelése;
- segítség a problémák megfogalmazásában, feltárásában és feldolgozásában;
- saját képességek és tudás felismerése és alkalmazása;
- visszajelzés az aktuális állapotra;
- kapcsolattartás, együttműködés a szülőkkel, családtagokkal, nevelővel, hivatásos pártfogóval, ügyvéddel stb.;
- a többségi társadalom normarendszerével megegyező önálló életvitel kialakításának támogatása.

Tanulás büntetés-végrehajtási intézetekben

A tanulás büntetés-végrehajtási intézetekben más típusú szervezést igényel, mint általában a középiskolákban. Nagy felkészültséget, tájékozottságot és rugalmasságot követel – nemcsak szakértői kérdésekben. A tervezés hétről hétre történik, ám gyakran ez is felborul elsősorban külső körülmények miatt, de gyakran a diák lelkiállapota „rúgja fel”. Ezért mind diáknak, mind segítőnek, tanárnak el kell tudnia viselni azt a frusztrációt, hogy szinte soha nem lehet előre tudni biztosan akár még azt sem, hogy az adott héten melyik segítőt várják a fogvatartottak, vagy melyik tantárgyból/ tantárgyra készüljenek – lelkileg és elsajátításban/tudásban. A folytonos bizonytalanság a büntetés-végrehajtás jellegéből adódik, és kevéssé küszöbölhető ki.

A Váltó-sáv Alapítvány nem középiskola, a tanárok/segítők „csak” felkészítenek az érettségi vizsgára. Diákjaink tanulói jogviszonyban a Belvárosi Tanoda Alapítványi Gimnáziummal állnak, melynek pedagógiai programja és működési engedélye lehetőséget ad az egyéni haladási ütem figyelembe vételére, a személyközpontú tanítási-tanulási módra, és az előrehozott érettségi vizsga megtételére. Ez adott esetben jelentheti azt, hogy a fiatal egy-egy tantárgyból már jelentősen előre haladt, míg más tantárgyat esetleg még el sem kezdett tanulni. Ezen túl a tanévben kétszer van mód érettségi vizsgát tenni: tavasszal (május-június) és ősszel (szeptember-október).

A fogvatartott fiatalok tanítása segítésének első lépése a tervezés: ki, milyen tantárgyat tanul, kb. mennyi idő múlva próbálkozik osztályozó vizsgával, ki lesz a segítő párja (= civil pártfogója) stb. Ezt követi a speciális tananyag összeállítás. Mivel nem használunk egyetlen tankönyvet a tantárgyak tanításához-tanulásához, így saját jegyzeteket, fénymásolatokat készítünk az adott témakörhöz, maximálisan figyelembe véve az adott diák képességeit, érdeklődési körét, aktuális pszichés-mentális állapotát, tanulás-módszertani készségeit – illetve mindezek fejlesztési lehetőségét. A tananyag-összeállítás fontos szempontja, hogy az adott diákkal heti 1, max. 2 al-

kalommal találkozunk max. 3 órás konzultáció keretében, azaz a tananyag-feldolgozás jelentős része önállóan történik. Így szempont az, hogy érthető legyen a vázlat-jegyzet, ám bővítse az adott tudományág szakszókincsét, és mintát nyújtson a megfelelő kifejezőmódra vizsgahelyzetben, sőt az élet más területein történő megnyilatkozásra is.

A figyelem állandó fenntartását, a megértés-elsajátítás-alkalmazás folyamatos ellenőrzését a tananyaghoz csatolt feladatlapok biztosítják. Kidolgozásuknál fontos szempont, hogy a) értelmes feladatokat tartalmazzon (azaz a fiatalok véljék úgy, hogy ezek valóban értelmes feladatok); b) megoldható legyen számukra, így sikerélményt és további motivációt jelentsen; c) könnyen ellenőrizhető legyen a megoldás akár önállóan, a diák számára is; d) a feladatlap kitöltése vázat jelentsen a téma felépítéséhez, struktúrájához, reprodukálásához; e) ezt a fiatal is viszonylag könnyen fel- és elismerje.

További fontos szempont a feladatok folyamatos, gyors javítása, és az ezekre történő tanári reakció. Ne feledjük, ez abban az esetben is 1 egész hét, ha azonnal javítunk!

Döntő a tanulás folyamatosságának biztosítása. Miután egy-egy segítő tanár akár hat-nyolc intézet között is ingázik, figyelni kell arra, hogy azoknak a diákoknak, akikkel nem találkozunk az adott héten, mindig küldjünk valami „üzenetet”: egy-egy érdekesebb olvasmányt, kreatív tesztet, érdekes könyvet vagy más effélét. Ez különösen akkor merül fel jelentős problémaként, ha az egyik intézetből valaki érettségi vizsgára készül: ebben az esetben kb. 3 hónappal a záróvizsga előtt az adott tantárgy szaktanára hetente találkozik vele, így a többi intézetet és diákokat kicsit „elhanyagolja”. Ilyenkor érdemes figyelni arra, hogy egy-egy kis „üzenettel” egyértelművé tegyünk a többi fiatal számára, hogy nem felejtettük el őket, ez a figyelem majd őket is megilleti az érettségi előtti időszakban.

Az érettségi vizsga előfeltételei az osztályozó vizsgák. A diákok általában 2–3 tárgyat tanulnak egyszerre, majd egy „adag” után vizsgáznak, és „cserélnek” tantárgyakat, ami a segítő tanárok forgását is jelenti a terepek között. Számukra az előrehozott érettségi vizsga elérhetőbb, sőt inspiráljuk is őket erre. Gyakran egy „könnyebb” tantárgyból javasoljuk számukra az érettségi vizsga elkezdését, hiszen ez sikerélményt és lendületet ad a folytatáshoz.

A tanulás – büntetés-végrehajtási intézetekben kiemelten – a beszélgetés egyik eszköze, a segítő kapcsolat és folyamat része.

Iskola a börtönben

Az iskola legfontosabb funkciója – az érték- és kultúrahagyományozás, -közvetítés – a börtön falain belül is megmarad. Ezen túl megnövekszik reszocializációs szerepe.

Azok a fiatalok, akik tanulni akarnak büntetés-végrehajtási intézetekben, rendkívül elszántak, és a változás-változtatás, a társadalmi beilleszkedés – talán egyetlen – esélyét látják ebben. Így az iskola egyébként az egyén megváltoztatására direkt módon törő tevékenysége jól érvényesülhet a börtönoktatás mindennapjaiban. A fiatalok motiváltak, és rendkívüli módon respektálják azt a személyt, aki bejár hozzájuk,

figyel rájuk, tesz értük. A fiatalok verbálisan „kiéhezettek”, fogékonyak a reális-intellektuális tapasztalatokra. Egy pedagógus számára feltétlenül sikerélményes a velük történő foglalkozás.

Az iskola tere a börtönben kevésbé szabályozott, bár ez intézetektől függ: általában letöltő házban (= jogerős ítéletüket töltő fogvatartottak büntetés-végrehajtási intézete) van iskola vagy kultúrkörlet, ahol szabadabb mozgás biztosított a fogvatartottak számára. Másol közösségi helyiségek, „terápiás szobák” stb. szolgálnak a tanulás színteréül. A kis létszám (egy konzultáción max. 6 fő) lehetővé teszi a személyességet, a körbenülést vagy egymás melletti helyet foglalást a segítő tanár és a diákok között, azaz a tér felosztása nem hierarchizált. A hatalmi-hierarchikus elrendezés a tanulás-segítés folyamatában felbomlik, és személyes, emberi kapcsolatok jönnek létre. Az adó-befogadó szerep állandóan felcserélődhet, és aktív, folyamatos kommunikáció alakul ki, melyben mindkét fél jól és szimmetrikusan érzi magát. A tanulásban nagyfokú önállóságra, egyéni kezdeményezésekre és gondolatokra van szükség.

A fent leírtak miatt a tanulás folyamata mindkét fél számára sikerélményes, így diákjaink a független érettségi vizsgabizottság előtt igen színvonalasan teljesítenek.

- „Az volt nagyon jó, hogy mi úgy gondoltuk, akiket fölvettek, hogy biztos kemények lesznek, hogy bűnözők vagyunk, aztán semmi beszélgetés, jópofizás, csak a tanulás. Így gondoltuk, és közben nagyon kellemes csalódás volt. Tök humánus volt mindenki.
- Mit jelent neked az, hogy humánus?
- Az, hogy emberséges. Más emberek, akik bejöttek, dolgoztak odabent, építettek valamit az intézetben, azok lenézően néztek végig rajtunk. Amikor kivittek fogászatra vagy kórházba, akkor is ilyen volt. Meg ha bejött a doktor, az is flegmán beszélt. Amit meg tudott tenni, hogy nekünk rossz vagy megalázó legyen, azt megtette.”
- „A börtönben úgy volt, hogy amikor jöttetek, az eleve olyan nyugodt, felszabadult eseménynek számított, a hét minden napjában, bármikor volt. Szerintem elegendő volt ez a heti 1 alkalom. Hogy hoztátok mindig, amit meg kellett tanulni, bőven elég volt egy hétre, nagyon jól haladtunk. Ja, és ott benn a zárkán, az nagyon nehéz volt. Mindenki mondta, hogy hú, minek az, kint miért nem tanultál? Hiába mondtam, hogy én kinn is tanultam. Akkor egyből azzal jöttek, hogy minek az, úgymint bűnöző vagy. Tehát már mindenkit beskatulyáznak, az örök is, meg a rabok is. Tök mindegy, hogy honnan nézzük a dolgokat. És nagyon kevesen voltak, akik ezt megértették, és azt mondták, hogy persze, ez nagyon helyes, nagyon jó dolog...”
- „Megértjük egymást, tanárok, diákok... Végül is a lényeg az, hogy jól kijövök itt mindenkivel. Itt nem kell mást adnom, mint ami vagyok. Itt nem az van, mint a börtönben, hogy eljátszok egy szerepet, hogy én vagyok a gonosz, vagy én vagyok a jó, hanem itt adhatom önmagam. Tehát itt nem kell átvitt értelemben egy Bruce Lee-nek vagy egy kishableáynak lenni. Nem kell arcot váltani, itt nincs ez a kétszínűség, hanem én vagyok és kész, és én ilyen vagyok. És én úgy látom, hogy így elfogadtatok, és ez tök jó.”

(Részletek kriminális életvezetésű fiatalokkal készített életútinterjúkból)

Szabadulás után

A Program célja a fiatalok reszocializációja és reintegrációja, ezért a szabadlábban lévő fiatalok gondozása tevékenységünk fontos területe. A „benti” kapcsolatfelvé-

tel a külvilág és a háttér (tanulás, segítő, emberi kapcsolatok) megkínálását jelenti. Szabadlábba kerülés után van hova jönni, a családtagokon kívül van egy másik fontos emberi kapcsolat, ami ráadásul több ember, kortársak ismeretségét, társaságot is jelent. Jelenlegi tapasztalataink azt mutatják, hogy ez valamiféle közösség is. A szabadulás nem könnyű helyzet, összetett lelkiállapotot indukál, tele van feszültséggel, várankozással, döbbenettel, örömmel és fájdalommal. A szabadság átélése krízishelyzet, és rendkívül sok múlik az első napokon, heteken, hónapokon a jövőre nézve. Így a szabadult fiatalok támogatása intenzívebb kapcsolatot, munkát, segítséget, beszélgetést jelent.

A tanulás folytatódik, alkalmazkodva a fiatal munkabeosztásához, „új” élete eseményeihez. Fontos, hogy legyen munkahelyük, hogy tudjanak dolgozni, és ez valamiféle anyagi biztonságot jelentsen számukra. A munka és a tanulás, a csoport és az egyéni beszélgetések, a közös szabadidős elfoglaltságok – mindezek egysége, valamint az állandó, folyamatos odafigyelés, visszajelzés és kommunikáció biztosíthatja, hogy a fiatal újból reszocializálódjon – immár a többségi társadalom által elfogadott normarendszer interiorizálásával. Egyszerűbben: közös célunk, hogy ne kerüljön vissza a büntetés-végrehajtási intézetbe, ne essen vissza, ne folytassa megkezdett kriminális karrierjét.

– „Szabadulásod után milyen problémákkal találtad magad szembe?

– A legfontosabb, hogy vannak – nem a szűk családi körben, hanem a rokonságban – az ismerősök között, akik változtatják az arcukat. Amikor ott vagyok, akkor hú, szia, de jó, hogy itt vagy, és aztán meg hallom vissza, meg látom is, hogy benne van a finton. Hiába leplezi, én látom, észreveszem. A legkisebb jelét adja, én meglátom. És bizony van ilyen bőven. Következő, ami számomra nagyon lényeges, a melóhely. Munkát találni így, hogy két év múlva tölteném ki az ítéletemet, és onnantól kezdve még tíz évig rajta van az erkölcsimen, hogy büntetve voltam, ez nagyon nagy akadály. Ez egy hatalmas ... nem hogy fal, hanem előtte és mögötte is még egy árok. Azt azért megmászni...”

– „Mondtad azt, hogy szabadulás után nehéz volt lelkileg. Mi volt nehéz?

– Hát az egész, megszokni egy ugyanolyan életfolyamatot, mint ami kint van. Egyformán telnek a napjaim, bent is megszokja az ember, de egy zárt környezetben. Tehát ott már ismer mindenkit, tudja, kitől mire számíthat, tudja, mi van reggel, hogy fekszünk le, mit csinálunk, tehát megvan egy életvitele az embernek. És amikor az ember kijön, akkor itt meg semmi és senki. Kijön a nagy semmibe, az emberek megváltoztak... Volt olyan, hogy álltam az erkélyen és azt mondtam, hogy vissza akarok menni. Egyszerűen annyira megszoktam azt... És ez hetekig volt, minden este olyan megzuhanásom volt... Szóval azt mondtam, vissza kell mennem, nem tudok így élni. Pénztelenség, meg az emberek megőrültek. Kifordult magából az egész világ, én úgy éreztem... Mindenki megy a pénz után, nem foglalkozik a másikkal, lehet, hogy régen is így volt, csak nem vettem észre, de most észrevettem! Ūristen, ez nem az a világ, ahonnan én bementem...”

(Részletek kriminális életvezetésű fiatalokkal készített életútinterjúkból)

Eredményeink

Az ilyen típusú munkánál más számít eredménynek, mint általában a pedagógiai munkában. Természetesen fontos tényező az is, hogy hányan tesznek sikeres osztá-

lyozó vizsgákat, illetve hányan szerzik meg az érettségi bizonyítványukat. Mi azonban a mindennapok kis sikereinek, szép pillanatainak örülünk a legjobban. Mégis, mit tekintünk eredménynek?

– Fiataljaink őszinte kapcsolatban vannak velünk, életük fontos élményeit, gondolatait megosztják segítőkkel mind a büntetés-végrehajtási intézeten belül, mind szabadulás után.

– Még azokról is, akik kikerülnek a Programból, mert visszaesnek vagy mert nem kívánnak változni-változtatni, a továbbiakban is tudunk, sőt alkalomadtán felkeresnek bennünket.

– A tudás, a tanulás értékke válik klienseink körében.

– A tanulásban az egyéni haladási ütemekkel és fejlesztési tervekkel diákjaink jól teljesítenek, egyenletesen haladnak.

– A 20 fiatal közül többen előrehozott érettségi vizsgát tettek 1–2 tantárgyból, és 2002 októberében megszületett az első teljes érettségi bizonyítvány is.

– A 2003-as tavaszi (május-júniusi) érettségi vizsgaidőszakban 5 fogvatartott fiatal 3 különböző büntetés-végrehajtási intézetből állítottak elő, és tettek igen jó eredménnyel, független érettségi vizsgabizottság előtt előrehozott érettségi vizsgát néhány tantárgyból a Belvárosi Tanoda Alapítványi Gimnázium épületében. Az előállítás zökkenőmentesen és humánusan zajlott, és a Gimnázium „rendes” diákjai és a fogvatartott fiatalok számára is rendkívül tanulságos, előítélet-csökkentő volt.

– 2000 májusától 2003 októberéig 14 fiatal (fogvatartásban vagy szabadulás után) tett 29 érettségi vizsgát különböző tantárgyakból. Az összes érettségi vizsga átlaga: 4,14.

– A kriminális életvitelből adódó értékek átstrukturálódnak, és új, fontos, emberi értékek jelennek meg.

– Új emberi kapcsolatok keletkeznek, amelyek támogató jellegűek.

– Szabadult fiataljaink körében a segítség, a támogatás, a szolidaritás, az egymásra figyelés fontos, életüket meghatározó szerepet kapott.

Záró gondolatok

Meggyőződésünk szerint nagyon fontos feladat a pedagógusok felkészítése a deviáns viselkedéssjegyek felismerésére, azok kezelésére, az iskolából való kimaradás megelőzésére, és mindehhez saját személyük, személyiségük folyamatos fejlesztésére.

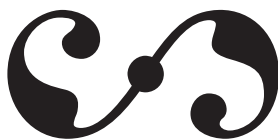
Ezen túl biztos, hogy a devianciákkal való foglalkozásnak, segítségnek csak alternatívák bemutatásán alapuló, folyamatos szakmai segítő-konzultatív rendszerű közös és állandóan megújuló útkeresés lehet a módja, és nem egységesített megoldási sablon.

A deviancia kezelése értelmezésünkben olyan komplex beavatkozási mód, amely a segítő munkán belül, speciálisan képzett szakemberekkel, személyközpontú szellemenben, a deviáns létformára, karrierre mint egészre reagálva, a probléma megjelenési helyén működik. A deviancia pusztá kimondása csupán megbélyegzés. Csak akkor van értelme, ha a beavatkozás azzal egy időben megkezdődik.

Az írásból és az interjúrészletekből kitűnhet, hogy a másik emberhez emberként, partnerként való közeledés gyümölcsöző befektetés. A problémáktól, konfliktusoktól, változásoktól nem kell megijedni, mert ezekből lehet tanulni, fejlődni, továbblépni. A tanítási szituációt nagyban megkönnyíti, ha tisztában vagyunk a tanulni vágyó diák habitusával, aktuális élethelyzetével, gondolataival, érzelmi állapotával. Ha megjelenik egy probléma, nem tanácsos rögtön tanítványunkat pszichológushoz vagy más szakemberhez küldeni, esetleg kitenni iskolájából. Én, a pedagógus, akivel ideje és napjai nagy részét tölti, akivel már van valamilyen kapcsolata, akivel közös élményei vannak, előnyben vagyok az ún. szakemberekkel szemben. Nem beszélve arról, hogy az intézményesített segítség útvesztőjében egy-egy részproblémát más és más szakember próbál megoldani.

Végeredményben a segítő kapcsolat lényege: *az egyén rávezetése önmaga megsegítésére.* Ezt nyílt, egyértelmű, tiszta kommunikációval, hiteles magatartással, életkedvvel és figyelemmel, egyszóval szeretettel elérhetjük.

CSÁKI ANIKÓ & MÉSZÁROS MERCEDES



VALÓSÁG

2005-től az Oktatási Minisztérium ismét igen jelentős változtatást vezet be a közoktatásba, nevezetesen a kétszintű érettségit, amely nemcsak a középfokú oktatást zárja le, hanem a felsőfokú felvételi vizsgát is kiváltja. A kétszintű érettségi bevezetéséről három egészen különböző középfokú iskola igazgatóját kérdeztük: egy konzervatív szellemiségű „elit” gimnázium igazgatóját, egy alternatív pedagógiai eljárásokat követő alapítványi iskola igazgatóhelyettesét és egy többféle képzési formát működtető szakmai iskola igazgatóját.

„Ha mi mindig naprakészen alkalmazkodtunk volna az oktatáspolitikai elvárásokhoz, már összeomlott volna a közoktatás”

Lázár Tibor, a budapesti Szent István Gimnázium igazgatója

Educatio: Kérem, mutatkozzon be.

Lázár Tibor: 1992-ben végeztem Debrecenben, a Kossuth Lajos Tudományegyetemen történelem és földrajz szakon. Pályakezdként mindkét tantárgyamat az István Gimnáziumban kezdtem tanítani. Bejöttem egy álláshirdetésre, úgy látszik szimpatikus voltam az elődömnnek, aki rögtön alkalmazott. Akkor nekem csak az volt a kérésem, hogy hadd járjak vissza hetente egyszer Debrecenbe, mert tanítottam az egyetemen is. Ez elég fárasztó volt, mert a tanítás mellett a földrajzterv készítésében is részt vettem. Aztán 1999-ben elkezdtem egy közgazdász tanári szakot, a gimnázium földrajz szakcsoportját is vezettem, amit 2001-ben végeztem két éves posztgraduális képzés formájában, természetesen munka mellett. Ez már itt volt Budapesten, a Gazdasági Főiskolán, ami egy kemény három éves időszak volt az életemben, de szép is, akkor született az első gyerekem is. A továbbtanulás időszaka alatt feltöltődtem. Ha az ember elkezdi tanítani, bármennyire lelkesen is csinálja, egy idő után beáll valamire, és el tud laposodni. Nagyon örültem annak, hogy a közgazdász ismereteimet alkalmazni tudtam a tanításban. A földrajz tantárgy keretén belül gazdasági ismereteket is oktattam és oktatok a mai napig. 2001-ben, ahogy befejeztem a közgazdaságtan tanulását, rögtön elkezdtem a Műszaki Egyetemen a közoktatás-vezetői szakot, melyet a múlt év decemberében végeztem el.

E: Miért éppen a közgazdaságtant választotta?

L. T.: Ez a tudomány mindig közel állt hozzám. Valamikor a Közgazdaságtudományi Egyetemre szerettem volna jelentkezni, de „elhajlottam” a tanári pálya irányába. Volt ennek egy anyagi természetű oka is, a 90-es évek közepén, a Bokros-csomagot követően, elég

nehéz volt közalkalmazottként egy családot fenntartani. A feleségem is tanár, a Kölcsey Gimnáziumban tanít, magyart és angol nyelvet. Úgy éreztem, hogy talán ez egy kiugrási lehetőség lesz. De szerencsére nem így történt, én nagyon szeretek tanítani, és ezért maradok a pályán, közgazdász végzettséggel is.

E: A közoktatás-vezetői képzés miért volt fontos?

L. T.: A 90-es évek végén már megfordult az a fejemben, hogy valamikor majd esetleg lehetek még iskolaigazgató is. Ebben óriási szerepet játszottak a kollégák, akik elég régóta mondogatták, hogy szerintük én vagyok az, aki alkalmas lehet az igazgató szerepére. Az elődöm pedig mindenben támogatott. Tehát ő mintegy kiválasztott engem, és azt mondta, hogy bennem látja az utódját. Ez már egyértelműen egy tudatos felkészülés volt.

E: Mióta igazgató?

L. T.: 2003. augusztus 1-jétől az elődöm ugyanis nyugdíjba ment. Tavasszal volt az igazgató-választás, beadtam a pályázatomat. Rajtam kívül nem volt más pályázó, s a kollektíván belül óriási volt a támogatottságom, majdnem mindenben 100 százalékos támogatást kaptam. A kollégák, a diákok, a diákönkormányzat, a szülői munkaközösség is teljes mértékben támogatott.

E: Minek volt ez köszönhető?

L. T.: Azt hiszem, annak hogy jó pedagógust láttak bennem. Tizenkét éves tanári pályám alatt történelemből is meg földrajzból is versenyeztettem diákokat, akik szép eredményeket értek el. Érzékeltem, hogy a gyerekek szeretnek, többször voltam az év tanára, ez az egyik leghízelgőbb elismerés, amit a gyerekektől kaptam. Ezen kívül azt hiszem, hogy olyan alkat vagyok, hogy tudom egyesíteni az erőket. Talán megvan az a képességem, hogy a fiatalokat és az időseket, a különböző beállítottságú embereket közös nevezőre tudom hozni. Tehát ilyen csapatjátékos típus vagyok. Ugyanakkor voltak elképzeléseim arról, hogy, milyen változtatásokat szeretnék a jövőben az iskolában, amit már részben megismertek a kollégák. A vezetői pályázatomból pedig az is kiderült, hogy én ebben az iskolában szeretném tovább vinni azokat az értékeket, amelyeket az elmúlt időszakban halmozott fel az iskola, de vannak olyan újítások is, amit a jövőben az iskolának meg kell lépni. Valószínűleg ennek tudható be a siker. Ezért lettem 36 évesen vezető, ami nem annyira általános. Főleg egy ilyen nagy hírű iskola esetében ez ritkaság.

E: Mik voltak a leg súlyosabb gondok, amik felmerültek a vezetéssel kapcsolatban?

L. T.: Nagyon sok minden hirtelen a nyakamba szakadt. A vezetőváltás nehézségein kívül a közoktatási törvény módosítása miatt sok újdonság szakadt a közoktatásban a vezetőkre, ez óriási terhelést jelent. Az energiánk nagy részét elviszi, hogy a pedagógiai programot felül kell vizsgálni, a szervezeti és működési szabályzatot, és az összes belső szabályunkat át kell alakítani, minőségbiztosítási programot kell készíteni minden iskolának. Tehát ez önmagában már eléggé nehéz munka. Ami ebben az iskolában még nagyobb nehézséget jelentett a számomra, hogy nem mindig egyszerű a kollégákat közös nevezőre hozni. Mert vannak fiatal és vannak idős kollégák, és vannak a kollégák között feszültségek, amit nekem kell kezelni.

E: Hány pedagógus dolgozik itt?

L. T.: Ötvenhat státusunk van. A kollégák közül több mint tízen vannak, akik vagy már nyugdíjasok, vagy nyugdíj előtt állnak. Van olyan kollégám, aki 83 évesen még tavaly tanított, most mentorkodik. Van olyan kollégám, aki fél állásban, 78 évesen tanít. Nagyon sok olyan kollégám van, aki 60 éves, illetve 60-on fölül van. Tehát itt az iskolában tényleg van egy stabil mag, de ők idősek és nagyon nehéz az utánpótlást megtalálni, főleg úgy, hogy nem egy vagy két kollégát kell felvenni, hanem 8–10–15 kollégát. Ehhez az is hozzátartoz-

zik, hogy a munkaerőpiacon elég nehéz jó tanárt találni. Például tavaly történelem és földrajz szakost kerestem magam helyett, és bizony nagyon sok embert kellett meghallgatnom. Végül választottunk egyet, de ez a kolléga már nem tanít nálunk. Elváltak útjaink, mivel nem tudta összeegyeztetni saját nevelési elveit az iskola elvárásaival. Nagyon nehéz olyan utánpótlást biztosítani, akikben megvan az elhivatottság, tehát tényleg igazi pedagógusok és tehetséges tanárok is. Nagyon nehéz olyan embert találni, aki nemcsak tanít, hanem nevel is. A 90-es években a fiatal kollégák nagy része azért ment el az iskolákból, mert ennél jobban fizető állást talált. Nagy volt a fluktuáció. Jött egy fiatal, de egy év múlva elment, nem egy másik intézménybe, hanem a piaci szférába, mert jobban megfizették. Most már lennének fiatalok, akik szeretnének elhelyezkedni, mert sokan jönnének vissza a közoktatásba, a megemelt bérek miatt. De nagyon nehéz kiválasztani azt az embert, aki a csapatba, a tantestületbe be tud illeszkedni, és alkalmazkodni tud a közös normához. Mi egy olyan iskola vagyunk, ahol nemcsak felkészítjük a diákokat a felsőfokú intézményre, hanem azt is megmondjuk a gyerekeknek, hogy hogyan viselkedjen, és hogyan öltözködjön. Tehát mi egy egészséges konzervatív nevelést folytatunk, a polgári értékrendet várjuk el, és követeljük meg a gyerekektől. Ma már ez nem annyira általános, főleg a fiatalabb tanárok esetében. Ezt nekik is meg kell tanulni, tehát alkalmazkodni kell a csapathoz. Voltak olyanok, akik nem akartak, és nem is tudtak alkalmazkodni.

E: Mennyire vonzó manapság ez az értékrend?

L. T.: Nagyon sok szülő azért hozza hozzánk a gyermekét, mert mi nemcsak mondjuk, hanem meg is tesszük, hogy neveljük, alakítjuk a gyereket, ha arra szükség van. És ez nagyon vonzó dolog manapság. Természetesen emellett megadjuk mindazt, amit meg tudunk adni, tehát készségei, képességei függvényében megtanítjuk arra, hogy egy matematika tagozatos, jó matekos legyen, és szeresse a matematikát, találja meg abban a jövőjét. Vagy egy természettudományos tagozatnál, az ilyen tárgyak iránt vonzódó gyereknél megmaradjon a szeretet, és tudjon az életben majd valamit kezdeni az ismereteivel. Mi keményen tanítjuk, hajtjuk a gyerekeket. Itt tanulni kell, de ezt el is fogadják a gyerekek. A szülők is azért adják be a gyerekeiket ide többek között, mert látják, hogy ez garancia. Az a diák, aki innen kikerül, az nemcsak egy érettségi bizonyítványt kap, hanem visz magával valami többet: erkölcsi tartást. Megtanulja azt, hogy ha valaminek neki kell menni, legyen kitartása, ne adja föl azonnal a dolgokat, hajtson. Tehát azon kívül, hogy tehetséges, legyen szorgalmas is. Ez egy olyan munkafegyelmet ad 5–6 év múlva, ami manapság hiányzik az emberekből. Nagyon sok munkaadó panaszkodik, hogy nem eléggé fegyelmezettek, nem eléggé kitartóak a munkatársaik. Én azt hiszem, hogy az Istvános diákokat úgy lehet megismerni, hogy nemcsak intelligensek és kreatívak, hanem szorgalmasak is, és van bennük munkafegyelem és kitartás.

E: Milyen az iskola profilja?

L. T.: Ez egy reálgimnázium, a három tagozat is ezt mutatja: nálunk matematika tagozat, természettudományos tagozat, és informatika tagozat van. Fontosnak tartom, hogy maradjon is ez a fő profil, a matematika tagozat szerintem jól működik, a természettudományos és az informatika tagozatot szükséges lesz finomítani, erősíteni, valós tartalommal megtölteni. De én azt mondtam, hogy emellett más jellegű tagozatra is van igény, én szeretnék egy humán tagozatot, vagy egy nyelvi, kommunikációs tagozatot bevezetni. Már az első lépéseket megtettük ilyen irányba, mégpedig úgy, hogy a hagyományos négy osztályos tagozatunkat átszerveznénk ötosztályossá, még pedig úgy, hogy lenne egy nyelvi előkészítő, tehát „nulladik” évfolyam, ahol nagyobb óraszámú tanítanak a humán tantárgyakat. Ez lenne a humán tagozat, bár elnevezéséről még folynak a tárgyalások a kollégákkal. Csapatjátékosként

nagyon sok embert bevonok a döntés-előkészítésbe, de a döntés joga, meg a felelősség, már engem illet. A 2005/2006-os tanévtől szeretnénk beindítani a nyelvi előkészítőt, ha a fenntartó megadja a hozzájárulását. Azzal talán nem is lesz baj, de a tagozat akkreditációja lehet, hogy hosszabb időt vesz igénybe.

E: Milyen családokból jönnek ide a gyerekek?

L. T.: Tanulóink jó képességű gyerekek, jelenleg folynak a szóbeli felvételi vizsgák. Az egyik osztályunk esetében több mint hatszorosa a túljelentkezés. 4,5 átlag feletti, jó képességű, jó eredményű gyerekeket várunk. Többségében a tisztos középosztályi családokból jönnek a gyerekek. A szülők általában nagyon jó partnerek, diplomás, jó anyagi státusú családokból kerülnek ki tanulóink. Többségében budapestiek, elég magas arányban, 40–50 százalékban zuglóiak, hiszen mi zuglói iskola vagyunk. Nekünk nincs kollégiumunk, osztályonként 1–2 gyerek bejáró, az agglomerációból.

E: Változott-e az utóbbi években a tanulók összetétele, családi háttere?

L. T.: Azt hiszem, az utóbbi években nem változott.

E: A gyerekek esetében egyértelműen a továbbtanulás a fő cél?

L. T.: Ez az egyik cél. Erre mondtam, hogy fontos, hogy az a gyerek, aki elvégzi az iskolát 4 vagy 6 év alatt, az érettségit követően bejusson egy felsőfokú intézménybe. Ez egy fontos dolog, de önmagában édeskevés. Mi egy olyan útravalót szeretnénk adni nekik, ami több ennél. A legjobb egyetemet végzik el a gyerekeink, nagyon sokan, PhD-t szereznek, és sokan bent maradnak az egyetemeken. Nagyon sok diákunk benne van a hallgatói önkormányzatokban, a felvételi előkészítő bizottságokban. A Műszaki Egyetemen pl. az Istvános diák plusz pontot kap, mert tudják, hogy itt úgy megtanulta a matematikát és a fizikát, hogy nem lesz vele gond az egyetemen.

E: A továbbtanuló gyerekek általában milyen egyetemekre mennek?

L. T.: A gyerekek egyharmada, illetve fele műszaki pályára megy. Nagy többségük a Műszaki Egyetem frekventáltabb (informatikai, villamosmérnöki, közlekedésmérnöki) szakirányait célozzák meg. A rendszerváltást követően egyre többen mentek és mennek közgazdasági pályákra, ez általában a Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetemet jelenti. Relatíve sokan készülnek orvosi pályára, tudományegyetemekre, matematikus-fizikusnak, de jogásznak már kevesebben. Mivel mi reálgimnázium vagyunk, tehát nálunk a reál tantárgyak magasabb óraszámú, nagyobb hagyományokkal bíró tantárgyak, így értelemszerűen a matematika, fizika, biológia, kémia felvételekre készülnek, és csak másodsorban kapnak helyet a humán tantárgyak.

E: Hány gyerek érettségizik itt egy évben?

L. T.: Általában 4 kimenő osztályunk van, tehát átlagosan olyan 120–130 gyereket készítenk fel.

E: Milyen tapasztalatok vannak az utóbbi években az érettségivel kapcsolatban?

L. T.: A tagozatos osztályoknál, amelyekben magas óraszámú tanítjuk az egyes tantárgyakat, nem gond az érettségire való felkészülés. Nagyobb gondot a magyar és a történelem jelenti. Magyar nyelv és irodalomból, történelemből szóbeli érettségi vizsga van. Arra fel kell készülni. Ezt úgy oldjuk meg, hogy hetente van egy úgynevezett „tétel-óra”, vagy érettségi-előkészítő óra, ahol tételekkel, témakörökkel foglalkoznak, tehát a diákok egy éven keresztül heti egy órában föl tudnak készülni az érettségire. Tehát gyakorlatilag egy éven keresztül próbálnak ráhangolódni és nem az utolsó négy hétben tanulják meg azt a huszonnégy érettségi tételt történelemből, irodalomból, nyelvtanból. Nyelv esetében ugyancsak nincs gond, mert majdnem minden gyereknek van nyelvvizsgálója. Tehát a legtöbb gyerekünk a szóbeli érettségi tárgyakat tekintve csak két tantárgyból érettségizik, nálunk ez a természeti-

tes gyakorlat. Alig van olyan diákunk, aki három esetleg négy tantárgyból szóbelizik. Az írásbeli tantárgyak nagy része közös volt eddig, tehát közös felvételi-érettségi vizsgán vesznek részt diákjaink.

E: Hogyan alakultak az érettségi eredmények a hatosztályos gimnáziumi osztályokban?

L. T.: Mióta hatosztályosunk van, szépen javultak az eredmények 4,4-ről 4,7 fölé. Ez a hatosztályos képzés sikerére utal. A hatosztályosban több idő van a felkészülésre, jobb képességű, tehetségesebb, kreatívabb gyerekekkel tudunk foglalkozni. Mindenképpen fölfelé ívelő szakasza volt ez az elmúlt tizenvalahány éve az iskolának, nagyon szépen emelkedett fölfelé a ranglétrán gimnáziumunk. A 4,7 fölötti érettségi eredmények már szinte hihetetlenek. Tehát én azt mondom, hogy mindenképpen siker volt nekünk ez a tizenhárom év, mióta hatosztályos képzés folyik nálunk. Én azt látom, hogy a kollégák mindig is szent dologként fogták fel az érettségit, míg az országos trend az volt, hogy az érettségi leértékelődött, legalább is nagy átlagban. Azt hiszem, az érettségi becsülete tartotta magát nálunk. Diákjainkkal elfogadtatjuk, hogy az érettségire készülni kell, mert ez megmérettetés, mindenekelőtt saját maguk előtt.

E: Mi a véleménye a követelményekről?

L. T.: Mi általában itt csak mosolygunk a matematika érettségínél. Az utóbbi időben egyre könnyebbek lettek a matematika-feladatok, és mivel nálunk a matematika tantárgy szent és sérthetetlen, ennek nem nehéz megfelelni. A diákjainknak több mint a fele biztos, hogy közös felvételi-érettségi feladatot ír matematikából is, ami mindig is nehezebb volt egy „szimpla” matematika érettségínél. Magyar nyelv és irodalomnál a szóbeli tételeket a kollégák állítják össze, ők elvárják, hogy a gyerek maximálisat nyújtson. Történelemnél, mivel eddig csak szóbeli volt, megint csak azt tudom mondani, hogy az adott szaktanár határozta meg, hogyan változzon a színvonal. Nálunk ez stabilan erős, mert azt valljuk, hogy a diák bármilyen tagozatos lehet, történelemből is hoznia kell a jó, vagy a jeles eredményt. Tehát nálunk az érettségi színvonala nem változott.

E: Mit szólt a tantestület a kétszintű érettségi bevezetéséhez?

L. T.: Azt hiszem, hogy a kétszintű érettségi bevezetése elég váratlanul érte a legtöbb pedagógus kollégát. Még az utolsó pillanatban is sokan azt hitték, hogy ez nem kerül bevezetésre. Volt egy passzív rezisztencia, ellenállás a kétszintű érettségivel szemben, hogy tényleg szükség van-e erre, szükség van-e egy ilyen típusú változásra. Különösen, amikor kiderült, hogy az egyetemek és a főiskolák nem kérik az emelt szintű érettségit. A másik probléma az volt, hogy, hónapokon keresztül nem kaptunk kellő tájékoztatást az OM-től és még ma is számos olyan kérdőjel van a kétszintű érettségi kapcsán, amivel nincsenek tisztában a kollégák. Az egyes munkaközösség-vezetők feladatául tűztük ki szeptember hó folyamán, hogy gyűjtsön össze minél több információt ebben a témában. Majd a beszerzett tapasztalatok munkaközösségi megbeszélések tárgyát képezték. Nagyon sok kolléga jár továbbképzésre a kétszintű érettségivel kapcsolatban. Tehát mi elfogadtuk ezt a változást, megpróbálunk tájékozódni, megpróbálunk fölkészülni, aztán majd meglátjuk.

E: Milyen előnyét, és hátrányát látja a kétszintű érettséginek?

L. T.: A gyerek szemszögéből nézve előnyösnek tartom. Végül is érettségi vizsga után nem kell felvételiznie. Nálunk valószínűleg minden diák emelt szintű vizsgát is fog tenni, vállalni fogja azt a megmérettetést, s azt is, hogy nem a saját tanárai körében, hanem független bizottság előtt ad számot a tudásáról. Azt hiszem, hogy a gyerekek azzal tisztában vannak, erről folyamatosan beszélünk diákjainkkal, hogy az emeltszintű vizsgának értéke van. Lehet, hogy az a plusz 7, vagy 14 pont, óriási előny lesz. A legnagyobb, leghíresebb egyetemeken, ahol nagyobb a versenyhelyzet, valószínűleg értéke lesz ennek. Tehát nálunk a gyerekek

most, hogy beindult az emelt szintű képzésre való felkészítés 11.-ben, szinte kivétel nélkül járnak arra a plusz két órára tantárgyanként, és készülnek. Azt látom, hogy a gyerekek egy része már eddig is ráállt a közös felvételi-érettségi kapcsán erre a rendszerre. A mi iskolánkban szerintem ez nem jelent túl nagy változást.

E: Mit tudnak erről a gyerekek és a szülők?

L. T.: Megbízható információ tudatában azonnal tájékoztattuk a tanulókat. A 11.-es osztályfőnököket, a 11.-ben emeltszintű képzésbe kezdő kollégákat fölkészítettük mindarra, amit már tudtunk. És azért lassan bár, de jönnek az adatok, meg az információk az emeltszintű képzésről. A gyerekek ezt még úgy választották, mint fakultációt. Tehát az emeltszintű képzés valahogy úgy van bennük, hogy az ugyanolyan fakultáció, mint a korábbiak. Tehát sikerült a gyerekekkel meg a szülőkkel is elfogadtatni, hogy érdemes plusz órákra, emeltszintű képzésre járni, mert csak ott lehet felkészíteni a diákot az emeltszintű vizsgára, és az emeltszintű vizsgának értéke van.

E: Milyen tárgyakból biztosítják jelenleg az emeltszintű képzést?

L. T.: Matematikából, fizikából, magyar irodalomból és nyelvtanból, történelemből, biológiából, kémiából valamint jelenlegi jelentkezések alapján, angolból is biztosítjuk az emelt szintű képzést.

E: Nem okoz nehézséget, hogy a gyerekeknek korábban kell döntést hozniuk a pályaválasztásról?

L. T.: Biztos, hogy nehezebb, de azért annyira ez még nem kötelez. Olyan értelemben nehéz, hogy 16 évesen már el kell döntenie a tanulónak, hogy melyik az a két tárgy, ami fontos lesz a felvételijé szempontjából. Tehát már olyan irányba befolyásoljuk a gondolkodásukat, hogy korábban foglalkozzanak a témával. Később ezt még természetesen megváltoztathatja. Ami biztos, hogy ez a kérdés a gyerekeknek 16 évesen elég nehéz. Ugyanakkor végül is jó a gyerekeknek, hiszen fölkészítjük a felvételire. Két éven keresztül szinte az összes tantárgyból biztosítjuk azt, hogy olyan képzést kapjon, ami garancia az emeltszintű érettségire, a felsőfokra való bejutásra. Vagyis nem kell fizetniük azért, hogy külön tanfolyamra járjanak, és ott készítsék fel őket a felvételire matematikából vagy fizikából. Ha szülői fejfel gondolkodom, akkor bizonyos pluszpénzeket lehet ebből fölzsabadítani. Van olyan szülő, aki képes nagy összegeket kiadni azért, hogy bejusson a gyerek a felsőoktatásba. Nagyon sok diákunk jár különórákra, és nagyon sok kollégánk ad órákat magántanárként külsős, más iskolába járó diákoknak. Lehet, hogy ezt az időt és pénzt a kétszintű érettségivel meg lehet spórolni. Tehát ilyen értelemben ez előny lehet. Csak én azt hiszem, hogy nagyon sok olyan iskola lesz, amelyik nem tudja majd biztosítani az emeltszintű képzést annyi tantárgyból, amennyi szükséges lenne. Azt hiszem, hogy nagyon jó tanárookra van szükség ahhoz, hogy emeltszintű képzést tudjanak biztosítani. Másrészt ugye ez óraszám kérdése is. Nálunk a fakultáció kapcsán a fenntartó mindig biztosította a többlet órákat, és remélem, hogy a jövőben is biztosítani fogja. Természetesen nem biztos, hogy ezt minden fenntartó megteszi.

E: Mi lesz ennek a következménye?

L. T.: Azt hiszem, hogy még jobban polarizálódni fognak az iskolák, bár már most is óriási szakadék van közöttük. Nagy valószínűséggel sok iskola csak egy vagy két tantárgyból fog tudni emeltszintű képzést nyújtani. Egyrészt, mert a gyerekek nem is akarják, mert nagyon sok gyerek rájön, hogy nincs valóságos tétje. Egy kényelmesebb, vagy kevésbé tehetséges gyerek azt fogja mondani, hogy ő nem jár emeltszintű képzésre, hiszen ha az egyetem-főiskola elfogadja a középszintű érettségit is, akkor minek vegye ő még igénybe azt a két vagy négy órát? De nagyon sok középiskola nem fog tudni biztosítani emeltszintű képzést pénzügyi okok miatt sem. Ez azt jelenti, hogy ha nem jelentkezik annyi diák, hogy egy csoportot el

tudjanak indítani, és nincs is rá pénze az intézménynek, akkor majd integráltan oktatunk, vagyis két intézmény összefog, és együtt megoldja. De ez gyakorlatilag lehetetlen.

E: Vagyis a középiskolák együttműködését nem látja megvalósíthatónak?

L. T.: Ez pénzügyi szempontból is, meg kivitelezés szempontjából is szinte megvalósíthatatlan. Nem örülnek az iskolák a vendéghallgatói státusnak, hiszen az nem jelent újabb normatív támogatást, tehát magyarul, ki fizesse őket? Másrészt meg, hogy lehet órarendileg összeegyeztetni két iskolát? Én tudom, hogy vannak olyan iskolák, akik ezt megpróbálták, és ez azt jelentette, hogy mondjuk fél 3-kor megy a diák, vagy fél 2-kor megy a diák, a relatíve nem túl távoli másik intézménybe. Ezt tömegesen nagyon nehéz megvalósítani, amikor nálunk a gyerekeknek napi 6–7 órájuk van. Hogy lehet akkor még máshol egy délutáni órát beiktatni nekik? Lehet, hogy rugalmatlan vagyok, de ezt nem látom kivitelezhetőnek. Egy idő után pedig azt hiszem, erény lesz, hogy egy ilyen iskola, mint az István Gimnázium, vagy a Fazekas vagy az Apáczai az emeltszintű képzést minden tantárgyból biztosítani fogják. Mert ezeknek létérdekük lesz, hogy biztosítsák minél több tantárgyból, minél magasabb színvonalon az emeltszintű képzést. De ez csak egy pár iskola lesz. Vagyis még jobban különválnak az „elit” meg a „nem-elit” gimnáziumok. Az oktatáspolitikának most az a célja, hogy az amúgy is szétnyíló szakadékok csökkentsük. De szerintem ezzel az intézkedéssel a szakadék inkább csak növekedni fog.

E: Milyen problémákat lát még a kétszintű érettségivel kapcsolatban?

L. T.: Nézzük a történelem tantárgyat. Ezután írásbeli is lesz történelemből, eddig csak szóbeli volt. A gyerekeket még egy középszintű történelem érettségire is nehéz felkészíteni úgy, hogy mellette írásbeli is van. Nem erre állt rá eddig a rendszer. Most föl kell készíteni a gyereket arra, hogy ügyesen töltsse ki az írásbeli feladatsort. El tudom képzelni, hogy sok diák azért fogja választani az emeltszintű képzést, hogy tisztességesen fel tudjon készülni a középszintű érettségire. De ez egy olyan dolog, amire a kollégákat is fel kell készíteni. Nagyon sok kollégának nehéz lesz erre átváltani, főleg azoknak, akik 20–30–40 éve a hagyományos érettségire készítenek fel diákokat.

E: Mennyire készültek fel a pedagógusok a változásokra?

L. T.: Tavaly augusztusban azt tapasztaltam, hogy a kollégák nagy része tudta, hogy lesz kétszintű érettségi, de hogy mire kell a gyerekeket nekik szeptembertől felkészíteni, azzal nem voltak tisztában, és nem volt hozzá semmi segítségük. Szeptember elsejétől el kellett kezdeni az emeltszintű képzést 11. évfolyamon és a kollégák nem voltak tisztában azzal, hogy mit tanítsanak. Mert ugye még akkor folytak a tárgyalások, hogy milyen tananyag-csökkentés legyen, nem voltak olyan mintafeladatok, amiből kiindulhatna a tanár.

E: Vajon miért nem örült a kétszintű érettséginek a felsőoktatás?

L. T.: Kicsit megértem az egyetemeket és a főiskolákat is, hiszen az OM megpróbálta átgyűrni, hogy az emeltszintű érettségi legyen a felvételi helyettesítője, az egyetemek és a főiskolák pedig látván, hogy milyen gyereklétszám csökkenés volt az elmúlt időszakban, és mi lesz várható, ha ebbe belementek volna, akkor nem lett volna elég diákjuk. Ez részben pénzügyi kérdés. Tehát én megértem az egyetemeket és a főiskolákat, de azért meglepődtem azon, hogy gyakorlatilag szinte az összes egyetem visszautasította az emeltszintű érettségit. Ez kicsit elkésérítő, de a realitásokat nagyon szépen megmutatta. Én azt látom, hogy tényleg a legtöbb egyetem és főiskola az elmúlt tizenvalahány-esztendőben jól felduzzasztotta a létszámait. Tehát egy 10 ezres létszámú egyetemből 45–50 ezres létszámú nagy egyetem lett. Közben a gyereklétszám olyan drasztikusan csökken, hogy már most is vannak olyan főiskolák, egyetemek, amelyek két kézzel kapkodják a gyerekeket. Tehát azt hiszem, hogy a tömegoktatás irányába haladunk, vagyis míg korábban az adott korosztály 8–9 százaléká-

nak volt felsőfokú végzettsége, most ez megemelkedik 30–40 százalékra. Ez nagyon gyorsan bekövetkezett. Mivel az elmúlt időszakban két felsőfokú intézménynek is voltam hallgatója, saját tapasztalatból tudom, hogy mit jelent a tömegoktatás. Voltak olyan óráink, ahova be se fért volna az eredeti csoport, de ugye nem járt órára a fele sem, meg az egyharmada sem, így befértünk. Biztos, hogy túlterheltek az intézmények, és biztos, hogy ott is van kontra-selekcio, nemcsak a középiskolai, általános iskolai tanári tantervterületekben.

E: Mi a véleménye a jelenlegi kormány oktatáspolitikájáról?

L. T.: Nekem a következő gondom és problémám van: az elmúlt tizenvalahány éve, ha jön egy kormányváltás, az oktatáspolitikai váltást is jelent, és ezzel együtt egy csomó plusz és fölösleges munkát. Vagy visszaállítja az eredeti dolgokat, vagy egészen mással rukkol elő. Azt hiszem, a pedagógus társadalommal ezt nem lenne szabad megcsinálni, mert ez a gyerekeken csapódik le, meg a szülőkön, akikért az egész működik. Tehát én azt hiszem, hogy sok fát lehet vágni egy pedagógus hátán, de azért ennyit nem. Nem értem, hogy miért nem lehet egy olyan kiegyensúlyozott, stabil, nem négy éves ciklusokban gondolkodó oktatáspolitikát bevezetni, ami az iskoláknak nyugalmat biztosít. Miért nem tudjuk egyszer azt mondani valamire, ami bevált, hogy az jó, és miért akarjuk azt is megváltoztatni. Ha mi mindig naprakészen alkalmazkodtunk volna az oktatáspolitikai elvárásokhoz, már összeomlott volna a közoktatás.

(az interjút Vég Zoltán Ákos készítette)

„A kimenet szabályozása előbb történt meg, mint hogy az odavezető utat kikövezték volna”

Granát Ágnes, a Novus Gimnázium és Művészeti Iskola igazgatóhelyettese

Educatio: Hogy került ebbe az iskolába?

G. Á.: Korábban nem tanárként, hanem könyvtárosként dolgoztam a Képző- és Iparművészeti Szakközépiskolában tizenhárom éven keresztül, ahol megismerkedtem Sajgál Judittal, aki ott tanított. Amikor Judit 1991-ben úgy döntött, hogy létrehozza ezt az iskolát, elhívott maga mellé segítőtársnak. Akkor ez nem úgy hangzott, hogy én leszek az igazgatóhelyettes, csak az idők során kiderült, hogy ezeket a feladatokat én tudom leginkább ellátni ebben az iskolában. Ezen kívül magyart is tanítok.

E: Mik ezek a feladatok?

G. Á.: Az a helyzet, hogy az igazgatóhelyettesnek borzalmasan rossz a sorsa meg az élete, mert elég sok adminisztrációval jár a működése. Állandóan felügyelni kell, hogy az iskola adminisztrációja a törvényes előírásoknak megfeleljen. Folyamatosan követni kell a törvényeket, a rendeleteket, tehát a jogszabályi változásokat. Rám hárulnak a különböző adatszolgáltatások, érettségik-felvételik szervezése és lebonyolítása, és hasonlók.

E: Hány órában tanít emellett?

G. Á.: Ez változó. Az alapóraszámom 4–5 óra között mozog, emellé jönnek még a különböző korrepetáló, fakultatív, illetve most az emelt szintű érettségire felkészítő órák.

E: Hosszú távon mik a tervei?

G. Á.: Összintén szólva nem ez volt életem nagy célja, hogy adminisztrációs feladatokat vegyek, de egyébként ki vagyok békülve a sorsommal, nagyon szeretek ebben az iskolában

nak volt felsőfokú végzettsége, most ez megemelkedik 30–40 százalékra. Ez nagyon gyorsan bekövetkezett. Mivel az elmúlt időszakban két felsőfokú intézménynek is voltam hallgatója, saját tapasztalatból tudom, hogy mit jelent a tömegoktatás. Voltak olyan óráink, ahova be se fért volna az eredeti csoport, de ugye nem járt órára a fele sem, meg az egyharmada sem, így befértünk. Biztos, hogy túlterheltek az intézmények, és biztos, hogy ott is van kontra-selekcio, nemcsak a középiskolai, általános iskolai tanári tantervterületekben.

E: Mi a véleménye a jelenlegi kormány oktatáspolitikájáról?

L. T.: Nekem a következő gondom és problémám van: az elmúlt tizenvalahány éve, ha jön egy kormányváltás, az oktatáspolitikai váltást is jelent, és ezzel együtt egy csomó plusz és fölösleges munkát. Vagy visszaállítja az eredeti dolgokat, vagy egészen mással rukkol elő. Azt hiszem, a pedagógus társadalommal ezt nem lenne szabad megcsinálni, mert ez a gyerekeken csapódik le, meg a szülőkön, akikért az egész működik. Tehát én azt hiszem, hogy sok fát lehet vágni egy pedagógus hátán, de azért ennyit nem. Nem értem, hogy miért nem lehet egy olyan kiegyensúlyozott, stabil, nem négy éves ciklusokban gondolkodó oktatáspolitikát bevezetni, ami az iskoláknak nyugalmat biztosít. Miért nem tudjuk egyszer azt mondani valamire, ami bevált, hogy az jó, és miért akarjuk azt is megváltoztatni. Ha mi mindig naprakészen alkalmazkodtunk volna az oktatáspolitikai elvárásokhoz, már összeomlott volna a közoktatás.

(az interjút Vég Zoltán Ákos készítette)

„A kimenet szabályozása előbb történt meg, mint hogy az odavezető utat kikövezték volna”

Granát Ágnes, a Novus Gimnázium és Művészeti Iskola igazgatóhelyettese

Educatio: Hogy került ebbe az iskolába?

G. Á.: Korábban nem tanárként, hanem könyvtárosként dolgoztam a Képző- és Iparművészeti Szakközépiskolában tizenhárom éven keresztül, ahol megismerkedtem Sajgál Judittal, aki ott tanított. Amikor Judit 1991-ben úgy döntött, hogy létrehozza ezt az iskolát, elhívott maga mellé segítőtársnak. Akkor ez nem úgy hangzott, hogy én leszek az igazgatóhelyettes, csak az idők során kiderült, hogy ezeket a feladatokat én tudom leginkább ellátni ebben az iskolában. Ezen kívül magyart is tanítok.

E: Mik ezek a feladatok?

G. Á.: Az a helyzet, hogy az igazgatóhelyettesnek borzalmasan rossz a sorsa meg az élete, mert elég sok adminisztrációval jár a működése. Állandóan felügyelni kell, hogy az iskola adminisztrációja a törvényes előírásoknak megfeleljen. Folyamatosan követni kell a törvényeket, a rendeleteket, tehát a jogszabályi változásokat. Rám hárulnak a különböző adatszolgáltatások, érettségik-felvételik szervezése és lebonyolítása, és hasonlók.

E: Hány órában tanít emellett?

G. Á.: Ez változó. Az alapóraszámom 4–5 óra között mozog, emellé jönnek még a különböző korrepetáló, fakultatív, illetve most az emelt szintű érettségire felkészítő órák.

E: Hosszú távon mik a tervei?

G. Á.: Összintén szólva nem ez volt életem nagy célja, hogy adminisztrációs feladatokat vegyek, de egyébként ki vagyok békülve a sorsommal, nagyon szeretek ebben az iskolában

tanítani. Azt is el kell mondanom, hogy korábban, amikor a diplomát megszereztem, egyáltalán nem gondoltam, hogy én valaha tanítani fogok. De most a tanításban is elég jól érzem magam.

E: Igazgatóhelyettesként a döntésekbe van beleszólása?

G. Á.: Ez az iskola nem olyan típusú intézmény, ahol különösebb hierarchia lenne. A döntéseket általában a tantestület hozza. Tehát nem egy irányító mondja meg, hogy márpedig ez lesz. Bár időnként nem lenne baj, ha egy kicsit autokratább stílusú lenne az iskola vezetése, de nem az.

E: Nincs is olyan, hogy vezetőség?

G. Á.: De, van olyan, hogy vezetőség, mert vannak olyan dolgok, amikkel kizárólag a vezetőség foglalkozik, tehát a pénzügyi kérdésekkel, vagy azzal, hogy az iskola hogyan fog boldogulni a következő évben, miből fogjuk a villanyszámlát kifizetni. Ez nem feltétlenül tartozik a tanár kollegákra. De ezek sem autokrata döntések, hanem mérlegeljük a különböző szempontokat. Van az iskolának egy vezetője, aki meglehetősen kreatív egyéniség, és mindemellett nagy álmodozó, ő a Sajgál Judit, akiről beszéltem. Aki nem utolsósorban azért vett maga mellé engem 1991-ben, mert úgy érezte, hogy az ő csapongó, szárnyaló lelkülete mellett, nem árt, hogyha van valaki, aki inkább két lábbal áll a földön, és néha vissza tudja húzni őt. Neki hihetetlenül jó ötletei vannak, és nekem ilyenkor az a szerepem, hogy megpróbáljam az összes ellenérvet összeszedni, és feltenni azokat a kérdéseket, amelyek elbizonytalaníthatnák őt. Aztán ha nem bizonytalanodik el, akkor megvalósul az elképzelése.

E: Ez a pedagógiai kérdésekre is vonatkozik?

G. Á.: Pedagógiai kérdésekben is elsősorban Judit szava a döntő, de ez inkább azt jelenti, hogy olyan embereket gyűjtött maga mellé ebbe az iskolába, akik egyetértenek az ő pedagógiai elképzeléseivel. Ő alapította az iskolát, és ez egy magán fenntartású iskola volt egészen 2003 nyaráig. Most egy alapítvány vette át a fenntartását. De ez nem jelentett személyi változást, mert az alapítvány kuratóriumának is Sajgál Judit az elnöke. Vagyis ez lényegében csak egy formális változás volt.

E: Bemutatná az iskolát?

G. Á.: 1991-ben alapította Judit az iskolát azzal a céllal, hogy elsősorban azoknak a gyerekeknek biztosítson a megfelelő életkorban, tehát középiskolás életkorban, nem pedig később, oktatási lehetőséget, akik valamilyen okból kiszorulnak a hagyományos közoktatás keretei közül. Amikor az iskolát alapította, még nem kristályosodott ki egészen, hogy tulajdonképpen kik is azok a gyerekek, akik majd ide fognak járni. Ez az elmúlt tíz év során alakult ki. Tehát olyan gyerekekről van szó, akik vagy magatartási vagy beilleszkedési vagy valamilyen tanulási nehézségük folytán, noha egyébként jó képességekkel rendelkeznek, nem tudnak megfelelni egy olyan iskolában, ahol 30–40 gyerek van egy osztályban, és ahol a pedagógusok olyan mértékben vannak leterhelve nemcsak a tanítási órákkal, hanem mindenféle, végtelenül ostoba, adminisztrációs feladattal – amelyek egyébként évről-évre növekszenek, miközben mindenki azt mondja, hogy ezt csökkenteni kellene –, hogy nem igazán tudnak odafigyelni a problematikusabb gyerekekre. Vagy ha odafigyelnek, akkor sem biztos, hogy segíteni tudnak, hanem inkább az egyszerű megoldást választják, az ilyen gyerekek kizárását, vagyis azt, hogy „mi erre nem vagyunk felkészülve, menjen valahova máshova”. Mi az ilyen gyerekek oktatását vállaljuk. Ezért ez az iskola egy kisebb közösség, minden évfolyamon egy osztály van, egy osztálynak 20 fő a maximális létszáma. Így a nappali tagozatos diákok maximális létszáma 80 fő körül van, és erre van 24 főállású pedagógus, ami arányainban egészen más, mint egy hagyományos iskolában.

E: Itt nagyobb figyelem jut a gyerekekre?

G. Á.: Mindenképpen. Részint nagyobb odafigyelés, részint megfelelő felkészültség vagy legalább annak belátása, hogy adott esetben nem vagyunk igazán felkészültek egy helyzet megoldására, és akkor eldöntjük, hogy hova forduljunk segítségért. De minden esetben fogjuk a gyerek kezét. Nagyon sokszor olyan gyerekek kerülnek hozzánk, ahol a családi háttér nem tudná biztosítani ezeket a lehetőségeket, vagy a szükséges odafigyelést. Akkor lép be a pszichológus, pszichiáter, nevelési tanácsadó, fejlesztő szakember, vagy adott esetben a gyámhivatal. Most már bőségesen rendelkezünk ilyen kapcsolatokkal.

E: Az odafigyelés a tanításban is érvényesül?

G. Á.: A tanításban ez nem jelenti azt, hogy nálunk kevesebb lenne az elvárás, vagy alacsonyabb lenne a követelményszint. Inkább azt jelenti, hogy más módon próbáljuk a gyerekektől a teljesítményt elérni. Azt szeretnénk, hogy ha nem külső kényszer motiválná őket arra, hogy megtanuljanak bizonyos dolgokat, hanem vagy a tanulás fontosságának a belátása, vagy hogy valamilyen területen találják meg a maguk örömét. Tehát mi nem tekintjük jellemhibának, hogyha valaki nem matematikai zseni, mert elfogadjuk, hogy ettől még ő lehet nagyon tisztességes, rendes ember. Próbáljuk megtalálni azokat a területeket, ahol sikereket érhet el, és ahol a későbbiekben kibontakozhat, és az életben megtalálhatja a helyét.

E: Ez azt jelenti, hogy itt vannak olyan tárgyak, amelyek egy hagyományos iskolában nincsenek?

G. Á.: Részint vannak ilyen tárgyak, részint a hagyományos iskolai tárgyakat egy kicsit másképp tanítjuk. Emelt óraszámban tanítjuk a vizuális kultúrát, illetve a mozgókép-kultúrát és a médiaismeretet. Ez azt jelenti, hogy próbálunk olyan területeket találni, ahol ezek a gyerekek kibontakozhatnak, megtalálhatják a maguk kifejezőeszközeit. Vagy nálunk a zene is heti két órás tantárgy, ami elsősorban arra való, hogy a művészetek felé mozdítsuk el a gyerekeket. Nem azért, hogy művészek legyenek, hanem azért, hogy a világhoz való hozzáállásuk megváltozzon, vagyis valamilyen módon rácsodálkozzanak a világra. Mert nagyon sokszor azt tapasztaljuk, hogy már a kilencedik osztályba idekerülő gyerekeknél is bezárkózás tapasztalható mindennel szemben, „engem nem érdekel semmi, hagyjanak békén” állapot, és teljes motiválatlanság. Ez nagyon szomorú, és valószínűleg az általános iskola felső tagozatában kezdődik el, mert az alsó tagozatban még minden jól megy. Aztán felső tagozaton, miközben az oktatási törvénytől kezdve minden oktatással és pedagógiával foglalkozó nyilatkozat azt húzza alá, hogy nem lexikális ismeretekre van szükség, hanem az érdeklődés felkeltésére, mégis egyre értelmetlenebb lexikális tudáshalmazt kell a gyerekeknek elsajátítani. Ebből aztán egyenesen következik, hogy elveszítik az egyébként meglévő, egészséges gyermeki érdeklődésüket.

E: Hogyan oktatják a hagyományos tantárgyakat?

G. Á.: A hagyományos érettségi tárgyaknál egy kicsit csapdahelyzetben vagyunk, mert meg kell felelnünk a hagyományos érettségi követelményeknek. És ez azért csapda, mert ellent mond az elveinknek. Tehát ha én megvárom, hogy valóban mindenki elolvassa a Rómeó és Júliát, akkor lehet, hogy ez három hétig is el fog tartani, a tantervben előírt másfél óra helyett. De akkor lesz neki egy személyes élménye ezzel kapcsolatban, és akkor ő a saját életére tudja lefordítani mindazt, amit ebből tudnia kell. Mert azt gondolom, hogy a Rómeó és Júliából nem azt kell tudnia, hogy Shakespeare 1564-ben született, hanem ott az emberi kapcsolatokról, érzelemről, szerelemről van szó. Azt gondolom, hogy az összes közismereti tantárgy alapvetően ürügy arra, hogy beszéljessünk valami egész másról. Na most vagy az történik, hogy az ember rettenetesen elcsúszik az idővel, tehát nem tudja követni a tantervet, vagy az van, hogy végigrohanunk rajta, de pontosan tudjuk, hogy semmi nem fog megmaradni a gyerekekben, de mindegy, mert negyedikben úgyis újra kell tanítani az egészet.

Ez az iskola az első metódust követi. Legalábbis az első két évben ilyen módon oktatunk, az utolsó két év pedig az érettségire való felkészítés. Az angol nyelvtanárainknak is van egy, most már évek óta folyó kísérlete, amely szerint az első két évben egyáltalán nem tanítanak nyelvtant, nem használnak tankönyvet, nem írnak teszteseteket, nem töltenek ki munkafüzetet. Tehát csak beszélgetnek vagy történeteket olvasnak vagy slágerszöveget fordítanak. Szavakat természetesen kell tanulni, és az élőbeszédet kell követni, amelyben benne van egy csomó nyelvtani fordulat is, de nem tanulják meg róla, hogy ez itt a „present perfect”, csak használják. Aztán, amikor már van egy olyan fajta biztonságuk a gyerekeknek, hogy hazajönnek a nyár végén azzal az élménnyel, hogy Görögországban folyamatosan tudtak angolul beszélni, akkor kerül elő a nyelvtan. Úgy tűnik, hogy ez működik és beválik.

E: Ezt az iskola alapításától így csinálják?

G. Á.: Nem, ez folyamatosan alakult ki. Ráadásul ennek az iskolának az a tulajdonsága is megvan, hogy mi nem nagyon szeretünk bármit is leírni, noha rá vagyunk kényszerítve, mert előírás, hogy minden le legyen írva. Mert ha már le van írva, akkor ugye annak meg kell felelni. Ha valamit leírunk, akkor az már korlátja a rugalmasabb törekvéseknek, a változtatásoknak, amit mi fontosnak tartunk. Mert az egyik gyerek sose olyan, mint a másik, és lehet, hogy az egyik évfolyamnak jó volt ez a módszer, a másiknak meg nem jó. Mivel nem írhatunk minden évben új pedagógiai programot nyilvánvalóan, a tanár szabadságának a része, hogy ő, az adott pillanatban, az adott csoportra nézve mit tart jónak, és mit csinál. Az is lehet, hogy a tanterv szerint ugyan Petőfi következne, de a tizenhét évesekkel nem lehet Petőfit tanulni, és akkor inkább tanulunk valami kis huszadik századi irodalmat, mert lehet, hogy arra fogékonyabbak. Tehát mi elég rugalmasak vagyunk, amit lehet egy kicsit ad hoc jellegűnek is tekinteni. De azt gondolom, hogy ez inkább célravezető, mint hogyha nagyon szigorúan és mereven ragaszkodnánk a papíron leírt dolgokhoz.

E: Ez a tanárok részéről elég nagy kreativitást igényel.

G. Á.: Ez így van. Olyan tantestületünk van, amely 1991 óta létezik, és a többség több, mint tíz éve tagja a tantestületnek. A 24 főből talán az egynegyede cserélődött ki. Az az igazság, hogy aki ezt nem tudja csinálni, az elmegy. Ezzel a 24 emberrel, aki ebben a pillanatban itt van, nagyon jól tudunk együtt dolgozni, azért vannak itt. Nem azért, mintha itt halálra keresnénk magunkat, vagy mert ez annyira kényelmes munka lenne.

E: A gyerekek kilencedikben kerülnek ide?

G. Á.: A többségük kilencedikben. Nálunk van egy felvételi, ami elég különös, hogyha azt mondjuk, hogy problémás gyerekeket fogadunk. Mert akkor minek tartunk felvételt? Azért, mert probléma és probléma között is van különbség. Nekünk a felvételin elsősorban azt kell megvizsgálni, hogy milyen jellegű a probléma, ill. hogy a probléma mellett alkalmas-e a gyerekek a gimnáziumi tanulmányok elsajátítására. Az, hogy valaki diszkalkuliás, még nem feltétlenül jelenti azt, hogy alkalmatlan a gimnáziumi tanulmányok elsajátítására, még az sem biztos, hogy matematikát nem kell tanulnia, de ezt mindenképpen figyelembe kell venni.

E: Mi az a probléma, amivel nem lehet bekerülni?

G. Á.: Jelentkeztek már ide olyan gyerekek is, akiknél úgy láttuk, hogy enyhe értelmi fogyatékosok. Ők végtelenül boldog emberek tudnának lenni egy olyan szakmában, amit szeretettel és odaadással végeznek, de egyáltalán nem kell érettségi követelményt rájuk erőltetni, mert biztos, hogy ennek nem tudnak megfelelni. Ez egy olyan kudarc-halmaz lenne számukra, aminek kár kitenni őket.

E: Tehát akkor a felvételi vizsga esősorban az értelmi képességekről szól?

G. Á.: Igen. A másik a magatartás kérdése. Mi magatartászavarokkal is csak olyan mértékben tudunk foglalkozni, amilyen mértékben ez osztálykeretek között kezelhető. Ha vala-

kit nem lehet osztálykeretek között tanítani, akkor nem tudjuk felvenni. Ez a felvételi pont azért egy napos, hogy ezek kiderüljenek. Mert másfél óráig mindenki tud összeszedetten viselkedni, ha tudja, hogy mi az, amit neki mutatnia vagy mondania kell. De hogyha ez időben hosszabb, akkor kiderülnek a problémák. Most egész napos felvételit tartunk, reggel kilenctől délután ötig itt vannak a gyerekek, mintha iskolában lennének. Tehát 45 perces foglalkozások vannak, 10 perces szünettel. Az órák között vannak tantárgyi jellegűek, van írásbeli matekból, meg szövegértés, amik azt vizsgálják, hogy milyen tantárgyi ismereteik vannak. Ezenkívül vannak olyan foglalkozások is, amelyek oldottabbak, tehát szituációs játékok, beszélgetések. Ilyenkor sokkal inkább kiderülnek azok, amik számunkra fontosak ahhoz, hogy eldöntsük, tudunk-e valakivel együttműködni.

E: Túljelentkezés van?

G. Á.: Egész nagy mértékű a túljelentkezés, mert kicsi az iskola. Mi egy évfolyamon húsz főt tudunk indítani, ami azt jelenti, hogy a felvételin legfeljebb tizenötöt veszünk fel. Mert ugye elképzelhető, hogy a felsőbb osztályból visszakerül valaki, vagy mindig lehet olyan, aki a nyár folyamán még beesik. Tehát öt helyet mindig fenntartunk. Ehhez képest tavaly olyan 130 körül volt a jelentkező létszám.

E: Milyen a gyerekek családi háttere?

G. Á.: Ez is nagyon különböző. Nagyon sokszor a szülő az, aki úgy gondolja, hogy az ő gyereke számára speciális programra lenne szükség. Vagy az iskola tanácsolja ezt a szülőnek, tehát az iskolával közösen keresnek minket. Vagy a nevelési tanácsadó hívja fel erre a szülő figyelmét. Hogy a szülői odafigyelés mennyire intenzív, ez is nagyon változó. Tehát vannak olyan gyerekek, ahol a szülő abszolút partner, és van olyan, ahol nem, és a gyerek nagyon nehéz helyzetben van. Ilyenkor inkább a gyámhatóság az, akivel kapcsolatban kell állnunk. Vannak nagyon rossz szociális háttérrel rendelkező gyerekek, akik ugyanakkor meleg szeretet és odafigyelést kapnak, de ugyanez lehet úgyis, hogy ez utóbbi sincsen. Vagy lehetnek viszonylag jobb anyagi körülmények, nagyobb odafigyelés, illetve jobb anyagi körülmények és semmi odafigyelés is előfordul. Tehát ez nagyon változó.

E: A kilencedikbe felvettek közül körülbelül hányan szoktak leérettségizni?

G. Á.: Ez is nagyon változó. Volt olyan osztályunk, ahol a végzős osztály majdnem ugyanazokból állt, akik elindultak, és van olyan osztályunk, ahol úgy kell keresni, hogy ki az, aki még az eredeti osztályból való. Persze az semmiképpen nem jó, ha ilyen nagy a változás.

E: Hogyan zajlik le az érettségi?

G. Á.: Miután a központi érettségi elvárásoknak meg kell felelnünk, az érettségi szabályzatnak megfelelő érettségít teszik le a gyerekek. Ez azt jelenti, hogy megkérjük a megfelelő hatóságoktól az írásbeli tételsorokat, azokat itt a megfelelő törvényességi feltételek mellett a gyerekek megoldják, ezeket a kollegák kijavítják, ezeket aztán megkapja az érettségi elnök, aki központilag van kijelölve, és a szóbeli tételsorokat is megkapja, amelyeket átnéz. Ha úgy ítéli meg, hogy ez módosításra szorul, akkor a kollega módosítja, de általában elégedettek szoktak lenni az elnökeink a tételsorokkal. Utána itt a helyszínen sor kerül a szóbeli érettségire, ami általában sikeres, mert mi egészen komolyan azt gondoljuk, hogy nem az érettségire kell megbukni. Tehát ha valakit mi érettségire engedünk, akkor az annak a vállalása, hogy úgy gondoljuk, hogy ő felkészült erre. Ennek érdekében mi mindent megteszünk, igyekszünk a korábbi években jelezni a problémákat, vagy akár még egy évet biztosítani a diák számára, hogy elmélyíthesse az ismereteit.

E: Sok bukás van?

G. Á.: Hogy miért buknak a gyerekek, annak sokféle oka tud lenni. Általában nem attól buknak, hogy hiányoznak a tanuláshoz a képességeik vagy adottságaik. Ez inkább olyan

élethelyzetekből fakad, amikor a gyerek nem képes a tanulásra koncentrálni. Tehát pl. amikor a gyerek elköltözik otthonról, nem tudja az albérletet fizetni, ezért dolgozik, és amikor este 11-kor hazamegy a munkából már nem biztos, hogy nekiáll tanulni. Persze az ilyen gyerekeknek nem kéne nappali tagozatosnak lenni. Ugyanakkor látjuk, hogy semmilyen más támasz nincs mögötte, tehát amíg lehet, mégis itt tartjuk őt, mert attól félünk, hogy ha ez a kapocs is megszűnik, akkor a devianciák irányába fog elindulni, amit nem szeretnénk. Ezért előfordul, hogy nem egy, nem kettő, hanem több tárgyból sem sikerül neki az adott tanév alatt a követelményeket teljesíteni. De miután arra most már lehetőséget ad az oktatási törvény is, és az iskolák működéséről szóló rendelet is, hogy az iskola saját hatáskörben eldönthesse, hogy ki az, akinek pótvizsga lehetőséget vagy beszámolási lehetőséget biztosít, ezért ezzel indokolt esetben élni szoktunk. Van olyan gyerek, akiről úgy gondoljuk, hogy jó lenne, hogyha még egyszer járná azt az évet azért, hogy mire érettségiznie kell, addigra meglegyenek azok az ismeretei is, amelyek inkább az „érettséghez”, mint az érettségi vizsgához kellene. Mert én azt gondolom, hogy amellet, hogy az érettség in valamilyen tantárgyi tudásról kell számot adni, azt is bizonyítani kell, hogy a gyerek egy speciális helyzetben, pl. stressz-helyzetben hogyan tud viselkedni. Elég érett-e ahhoz, hogy az élet nehéz helyzetekben meg tudjon felelni. Mióta a kétszintű érettségi szóba került, ez már írásban is megfogalmazódott. Tehát az, hogy kevésbé a lexikális ismeretekkel kell a gyerekeket felkészíteni az érettségire, inkább a képességeik fejlődését kellene elérni. Persze az elgondolás mindig nagyon jó, de én attól tartok, hogy a megvalósulás ennek a nyomába se fog érni.

E: Mi lesz a baj vele?

G. Á.: Az alapvető baj az, hogy a kimenet szabályozása előbb történt meg, mint hogy az odavezető utat kikövezték volna, vagyis előbb szabályozzák a folyamat végét, mint magát a folyamatot. Magyarból például beemelték az írásbeli követelmények közé a szövegértést. Ez nagyon szép dolog, mert tényleg a képességekről kell számot adni. Csakhogy ezeknek a gyerekeknek nagyon-nagyon gyenge a szövegértésük, hiszen nagy számban vannak közöttük diszlexiások. Ők mit fognak csinálni? Nekik ez nem fog sikerülni. Sőt, miután bejelentették, hogy 2005-től változik az érettségi tartalma, megkezdődtek az országos mérések, amelyek bizonyították, hogy a gyerekeknek országosan elég gyenge a szövegértése. Ráadásul nemcsak magyarból, hanem történelemből is behozták az írásbeli vizsgát. Holott a gyerekek nem nagyon értik az írásbeli szövegeket. Tehát hiába van meg a történelmi ismerete, nem fog tudni válaszolni, ha a kérdést nem érti. A mai gyerekek nem biztos, hogy mesét hallgatnak otthon, nem biztos, hogy sokat beszélgettek a szüleikkel, lehet, hogy leültették őket a videó elé, és így telt a gyermekkoruk. Az iskolában pedig az volt a lényeg, hogy karácsonyra írni tudjanak. Felső tagozaton pedig ahelyett, hogy az irodalom szeretetére vagy az olvasott szöveg értésére tanították volna őket, irodalomelméletet és irodalomtörténetet tanultak. Tehát a szövegértés fejlesztése elmaradt abban az időszakban, amikor még valóban fejleszthető lett volna. Amikor idekerülnek a gyerekek, olyan nagyon sok mindent már nem lehet kezdeni velük. Nyilván próbálkozunk vele, de mivel ez a megfelelő életkorban kimaradt, a későbbiekben nagyon nehéz pótolni. Ráadásul a tanárok nem nagyon vannak felkészülve az ilyen fajta készségfejlesztésre, aztán ott van egy nagyon jelentős mennyiségű ismeretanyag is, amit a középiskolában meg kellene tanítani. Vagyis szerintem nem az érettségit, tehát a kimenetet kellene szabályozni, hanem az általános iskolai tantervekben és a tanárképzésben kellene a változtatásokat elkezdeni.

E: Az érettségizettek közül hányan tanulnak tovább?

G. Á.: Elég sokan tanulnak tovább, de az iskola jellegéből következően itt azért elsősorban nem ez a cél. Vannak olyan gyerekek, akiknél ez lehet a cél, és akkor mi minden erőnkel

azon dolgozunk, hogy ez meg is valósuljon. De nagyon sok esetben nem erről van szó, sőt, még csak nem is az érettségi megszerzéséről, hanem egyszerűen arról, hogy stabil személyiséggé váljon a gyerek az évek során, el tudja fogadni önmagát, a környezetét, a problémáit, és meg tudja találni, hogy ezekkel hogyan lehet megküzdni. Tehát nálunk inkább az „érettség” az elérendő cél, és nem a továbbtanulás. A mi iskoláknak nyilvánvalóan nem olyan a felvételi aránya, mint azoknak az iskoláknak, ahova csak 4,8 felett veszik fel a gyerekeket. Nem tudnék százalékot mondani a továbbtanulókról, mert ez minden évben más. Volt olyan évfolyam, ahonnan 60–70 százalék is továbbtanult, ha nem is az első évben, de a következő három éven belül biztos, hogy bekerült valamilyen felsőoktatási intézménybe. De volt olyan évfolyam is, ahonnan csak egy-kettő tanult tovább. Az is lehet, hogy nem a felsőoktatásban fog továbbtanulni, hanem szakmát fog tanulni. És az is nagyon jó lehet neki. Vagy az is lehet, hogy dolgozni fog, vagy belép a papa vállalkozásába, vagy kutyakozmetikus lesz, és boldog ember. Nem biztos, hogy mindenkinek tovább kell tanulni. Akiben megvan a lehetősége a továbbtanulásnak, a képességei is adottak hozzá, a feltételei is adottak hozzá, az tovább fog tanulni. Ő továbbtanult volna akkor is, ha a Radnótiba jár, és akkor is, ha ide járt hozzánk. Aki meg nem ilyen, az nem biztos, hogy tovább fog tanulni, de attól még boldog lehet. Az ide járó gyerekeknek ugyanúgy megvan a lehetőségük arra, hogy továbbtanuljanak, mint annak, aki máshová jár. Itt egy jól felkészült tanári gárda van, tehát fel tudjuk készíteni a továbbtanulásra. De nem biztos, hogy mindenkinek tovább kell tanulnia, és mi szeretnénk elfogadtatni azt a szülővel, és a gyerekkel is, hogy nem biztos, hogy az a jó, ha egy életre megnyomorodik akár a kudarcos felvételik miatt, akár egy bukdácsolva elvégzett egyetem miatt. Mi nem nagyon szeretjük, ha azon múlik az iskola minősítése, hogy hány embert vettek fel és hova, mert ez önmagában nem sokat ér.

E: Mennyi energiát fektetnek abba, hogy megbeszéljék a gyerekekkel, hogy mi lesz velük?

G. Á.: Nagyon sokat. Azt lehet mondani, hogy majdnem ugyanannyit, mint a tanítási órákba. Tehát a gyerekekkel való folyamatos beszélgetés, az legalább annyira fontos, mint hogy mikor írták a „Himnusz”-t. A beszélgetés alapvetően a jelenről szokott szólni, de mindenképpen úgy, hogy „nézd meg, hogy most mi a helyzet, és nézd meg, hogy mit szeretnél, és nézd meg, hogy a mostani állapotod mennyire felel meg ezeknek a céloknak”. Tehát a jövő mindig előttünk van, de nagyon sok olyan problémánk van, amivel a jelenben kell megküzdni.

(az interjút Havas Eszter készítette)

„Nem bolydult föl az iskola a kétszintű érettségi hallatán”

Salamon Péter, a budapesti Bánki Donát Közlekedésgépészeti Szakközépiskola és Szakiskola igazgatója

Educatio: Kérem, mutatkozzon be.

Salamon Péter: Igazgatóként ez a harmincharmadik tanévem. Magát a szakképzést szakmunkás tanulóként, vagy ahogy régebben hívták, ipari tanulóként kezdtem el megismerni 1950-ben, amikor esztergályos szakmát tanultam. A szakmunkás bizonyítvány megszerzése után évekig szakmunkásként dolgoztam. Később, némi affinitást érezve a pedagógusi pálya iránt, esztergályos szakoktatóként kezdtem el dolgozni a jelenleg Csepeli Műszaki Szakközépiskola néven működő iskolában. Ott lettem tanár, később igazgatóhelyettes. 1968-tól dolgozom szakközépiskola igazgatóként. Korábban a jelenlegi Csonka János nevét viselő, szintén autós

azon dolgozunk, hogy ez meg is valósuljon. De nagyon sok esetben nem erről van szó, sőt, még csak nem is az érettségi megszerzéséről, hanem egyszerűen arról, hogy stabil személyiséggé váljon a gyerek az évek során, el tudja fogadni önmagát, a környezetét, a problémáit, és meg tudja találni, hogy ezekkel hogyan lehet megküzdeni. Tehát nálunk inkább az „érettség” az elérendő cél, és nem a továbbtanulás. A mi iskoláknak nyilvánvalóan nem olyan a felvételi aránya, mint azoknak az iskoláknak, ahova csak 4,8 felett veszik fel a gyerekeket. Nem tudnék százalékot mondani a továbbtanulókról, mert ez minden évben más. Volt olyan évfolyam, ahonnan 60–70 százalék is továbbtanult, ha nem is az első évben, de a következő három éven belül biztos, hogy bekerült valamilyen felsőoktatási intézménybe. De volt olyan évfolyam is, ahonnan csak egy-kettő tanult tovább. Az is lehet, hogy nem a felsőoktatásban fog továbbtanulni, hanem szakmát fog tanulni. És az is nagyon jó lehet neki. Vagy az is lehet, hogy dolgozni fog, vagy belép a papa vállalkozásába, vagy kutyakozmetikus lesz, és boldog ember. Nem biztos, hogy mindenkinek tovább kell tanulni. Akiben megvan a lehetősége a továbbtanulásnak, a képességei is adottak hozzá, a feltételei is adottak hozzá, az tovább fog tanulni. Ő továbbtanult volna akkor is, ha a Radnótiba jár, és akkor is, ha ide járt hozzánk. Aki meg nem ilyen, az nem biztos, hogy tovább fog tanulni, de attól még boldog lehet. Az ide járó gyerekeknek ugyanúgy megvan a lehetőségük arra, hogy továbbtanuljanak, mint annak, aki máshová jár. Itt egy jól felkészült tanári gárda van, tehát fel tudjuk készíteni a továbbtanulásra. De nem biztos, hogy mindenkinek tovább kell tanulnia, és mi szeretnénk elfogadtatni azt a szülővel, és a gyerekkel is, hogy nem biztos, hogy az a jó, ha egy életre megnyomorodik akár a kudarcos felvételik miatt, akár egy bukdácsolva elvégzett egyetem miatt. Mi nem nagyon szeretjük, ha azon múlik az iskola minősítése, hogy hány embert vettek fel és hova, mert ez önmagában nem sokat ér.

E: Mennyi energiát fektetnek abba, hogy megbeszéljék a gyerekekkel, hogy mi lesz velük?

G. Á.: Nagyon sokat. Azt lehet mondani, hogy majdnem ugyanannyit, mint a tanítási órákba. Tehát a gyerekekkel való folyamatos beszélgetés, az legalább annyira fontos, mint hogy mikor írták a „Himnusz”-t. A beszélgetés alapvetően a jelenről szokott szólni, de mindenképpen úgy, hogy „nézd meg, hogy most mi a helyzet, és nézd meg, hogy mit szeretnél, és nézd meg, hogy a mostani állapotod mennyire felel meg ezeknek a céloknak”. Tehát a jövő mindig előttünk van, de nagyon sok olyan problémánk van, amivel a jelenben kell megküzdeni.

(az interjút Havas Eszter készítette)

„Nem bolydult föl az iskola a kétszintű érettségi hallatán”

Salamon Péter, a budapesti Bánki Donát Közlekedésgépészeti Szakközépiskola és Szakiskola igazgatója

Educatio: Kérem, mutatkozzon be.

Salamon Péter: Igazgatóként ez a harmincharmadik tanévem. Magát a szakképzést szakmunkás tanulóként, vagy ahogy régebben hívták, ipari tanulóként kezdtem el megismerni 1950-ben, amikor esztergályos szakmát tanultam. A szakmunkás bizonyítvány megszerzése után évekig szakmunkásként dolgoztam. Később, némi affinitást érezve a pedagógusi pálya iránt, esztergályos szakoktatóként kezdtem el dolgozni a jelenleg Csepeli Műszaki Szakközépiskola néven működő iskolában. Ott lettem tanár, később igazgatóhelyettes. 1968-tól dolgozom szakközépiskola igazgatóként. Korábban a jelenlegi Csonka János nevét viselő, szintén autós

szakmunkásképző intézmény igazgatójaként, és huszonegynéhány éve itt a Bánki Donátban igazgatóként. Tehát úgy foglалhatnám össze, hogy lényegében az egész aktív életpályámat, amely most már 53 év munkaviszonyt jelent, a szakképzésben töltöttem el. Nevezhetném öskövületnek is magam, hisz 70 éves vagyok; nem szokás ilyenkor már iskolaigazgatónak lenni. 2005-ben fogok nyugdíjba menni. Azért nem korábban, mert az önkormányzat döntése alapján megszűnt egy másik, hasonló profilú szakközépiskola, illetve összevonták velünk, és megkértek arra, hogy az ezzel járó feladatokat én bonyolítsam le. Munka mellett végeztem főiskolát, egyetemet, szereztem doktorátust nevelésszociológiából.

E: Kérem, mutassa be az iskolát, amelynek az igazgatója.

S. P.: Iskolánk közeledik működésének ötvenedik évéhez. Most már több mint negyven éve ezen a helyen, vagyis a Váci úton vagyunk. Nagyon fontos, hogy az iskola az elmúlt évtizedekben nem változtatott képzési profilján. Úgynevezett autós iskola a miénk. Ez azt jelenti, hogy négy szakmát képezünk. Ezek az autószerelő, a karosszerialakatos, a gépjármű-elektromikai műszerész és a fényező-mázoló. A jelenlegi struktúrában szakiskolaként és szakképző iskolaként is működünk. Az előbb említett két szakma közül kettő érettségihez kötött. Ezek az autószerelő és az autóelektronikai műszerész szakmák, a másik kettőt pedig a tizedik osztály elvégzését követően tanulhatják nálunk a diákok. Az iskolának közel ezer tanulója van, és nagyjából száz a felnőtt dolgozók létszáma. Ezek nagy része pedagógus, elméleti tanár és gyakorlati oktató. Rendelkezünk egy nagyon korszerűen felszerelt tanműhellyel. Általában a diákok a kétéves szakmai képzés első évét a tanműhelyben, a másodikat az őket majd alkalmazó gazdasági szférában töltik el.

E: A diákok honnan érkeznek?

S. P.: Főleg Budapestről és az agglomerációból érkeznek a diákok az általános iskola nyolcadik osztályának befejezése után. Természetesen az általános iskolát gyengébben végzetek jelentkeznek hozzánk. Ahogy ez általában a szakképzésben lenni szokott. Én ezt önmagában nem tekintem túl nagy tragédiának. Semmiképpen nem tekintem olyan tényezőnek, amelynek alapján az iskola felmenthetné magát az eredményes pedagógiai munka kötelessége alól. Tehát nem mutogathatunk ujjal az általános iskolákra, amiért ide a közepes, vagy annál gyengébb gyerekek jönnek. Nem várhatjuk el, hogy a szakképzésbe azok a diákok jöjjenek, akik mondjuk, a Harvard Egyetemre vagy a Sorbonne-ra készülnek. Nyilvánvaló, hogy akik az általános iskolát négyes-ötös eredménnyel végzik, azok jobb nevű gimnáziumok felé orientálódnak. De így, vagy úgy azért ennek érezzük a negatívumait. Hogy a kérdésre válaszoljak, ebben a tanulói közegeben természetesen nehéz látványos eredményeket elérni. Én azonban nem ezt tartom a munkánk leggyengébb pontjának. Azt gondolom, hogy talán a klasszikus értelemben vett nevelőmunka az a terület, amiben nem nagyon tudunk eredményeket produkálni. A 14–18 éves korosztálynak ez a rétege, aki hozzánk jön, általában rendkívül problematikus családi háttérrel rendelkezik. Intellektuálisan is és szociálisan is nagyon nehéz közegből érkeznek a diákok. Túl azon, hogy a viszonylag magas elméleti követelményeket is nehezen teljesítik, ez a magatartásukban, az egymáshoz való, vagy a közvagyonhoz való viszonyukban is negatívan jelentkeznek.

E: Tapasztalt változást az utóbbi években ezen a téren?

S. P.: Igen, negatív változást. Rosszabb a helyzet, mint néhány évvel ezelőtt. Nem nagyon tudnám megfajteni, miért. Nagyon divatos, hogy ilyenkor a társadalmi hatásokra és egyéb okokra hivatkozunk. Én azért nem szeretem az ilyen hivatkozásokat, mert – mint előbb is említettem – innen egyenes út vezet oda, hogy amikor lemorzsolódásról, bukásról, nevelési problémákról beszélünk, akkor a tanárok széttárják a karjukat, és azt mondják, hogy hát ilyen ez a társadalom, és ilyen ez a szülői ház...

E: Mekkora a lemorzsolódás az iskolában?

S. P.: A mi iskolánk eredménye a fővárosi átlag körül van, mind a szakközép-, mind a szakiskolai tagozaton. Mi nagyon konzekvensen és nagyon kitartóan megyünk a problémák elé. Azért az arány ezzel együtt is elég magas, nyolc-kilenc százalék körüli.

E: Említette, hogy a diákok egy része érettségizik két szakon is, hogyan készítették fel őket eddig az érettségire?

S. P.: Ahogy a nevéből is következik, ez az iskola részben szakiskola, részben szakközépiszkola, tehát a diákok egy részét a 12. évfolyam elvégzése után érettségire bocsátjuk. Nagyon jók az érettségi eredmények. Általában négy érettségiző osztályunk van, és évente mindössze 3–4 gyerek bukik el az érettségén. A többiek sikerrel veszik az akadályt. Hozzá kell tennem, hogy az érettségi elnökök jegyzőkönyveiből is nagyon pozitív vélemény olvasható ki. Az igazsághoz hozzátartozik persze, hogy amikor azt mondom, hogy két-három gyerek bukik meg az érettségén, akkor nem beszélek azokról, akik a 12. évfolyam végén buknak meg, és már el sem kerülnek az érettségiig, de ez sem túl magas szám. Tehát azt tudom mondani, hogy maga az érettségi általában sikereses. Azok a gyerekek, akik a szakközépiszkolai tagozatot választják, eredményesen végeznek. Túlnyomó többségük itt marad, és az említett szakmákat tanulja. Viszonylag alacsony a felsőoktatásba jelentkezők száma. Hangsúlyozom még egyszer, hogy én ezt természetesnek tartom. Ebbe az iskolatípusba az általános iskolát végzettek közül azok jönnek, akik az életpályát, legalábbis a kezdetén, a szakma és a fizikai munka vagy annak közelében képzelik el. Tehát ebben a konstellációban azt mondhatnám, hogy ez természetes. Nagyon sok olyan diákunk van egyébként, aki szakmunkás bizonyítvánnyal a zsebében, munka mellett orientálódik a felsőoktatás felé, de általában a szakmai életben keresik az elhelyezkedést.

E: A jó érettségi eredmények nem serkentik a továbbtanulást?

S. P.: Általában nem. Ez az érettségi bizonyítvány pro forma ugyanarra jogosít, mint mondjuk, a Fazekasban szerzett érettségi. Tehát ezzel az érettségivel ugyanúgy felvételizhetne a tanuló az orvosi egyetemre vagy a jogi egyetemre, mint ahogy beléphet a szakképzésbe, és, mondjuk, autóelektronikai műszerész vagy autószerelő szakmát tanulhat. De az egész situáció, tehát a családi környezet, az érdeklődés, az intellektuális környezet, amely már az általános iskolában is körül vette őket, alapvetően nem a felsőoktatás felé irányít. Azt gondolom, hogy minden iskolatípusnak megvan a maga orientációja. Tehát a szakközépiszkola, amely jogosan, vagy talán kevésbé indokoltan, a szakmák egy jelentős részét érettségihez köti, ezzel tulajdonképpen azt mondja, hogy igen, tanulj szakmát, de ennek a szakmának az elméleti része középiskolai végzettséget követel! Tehát én nem tekintem csöndnek, ha az itt érettségizett gyerekek nem az ELTE felé orientálódnak, hanem megszerzett szakmájukban kívánnak dolgozni. Ez az iskolatípus erre van kitalálva.

E: Mégis, hány gyerek tanul tovább?

S. P.: Az elmúlt tanévben a 92 érettségit tett diákunk közül 10–12-ről tudjuk konkrétan, hogy eredményesen felvételizett. De később ez már gyakoribb. Most vettem fel például tanárnak az egyik volt autószerelő tanulómat, aki azóta informatika tanári diplomát szerzett, és szeptember óta egyetemi végzettségű informatika tanár. Vannak ilyen példák, de nem ez a jellemző.

E: Ez akkor azt is jelenti, hogy az újfajta, kétszintű érettségi bevezetése nem sok változást hoz az iskolában?

S. P.: Ezzel kapcsolatban azt tudom mondani, hogy természetesen nem bolydult föl az iskola a kétszintű érettségi hallatán. Bár 22 fő jelentkezett ettől a tanévtől az emelt szintű felkészítésre. Gyakorlatilag 2005 februárjában kell véglegesen döntenie a diáknak arról, hogy

valóban emelt szintű vizsgát akar-e tenni. Ez a 22 fő tulajdonképpen megkezdte az emelt szintű érettségire való felkészülést. Nagyon lelkiismeretesen tájékoztattuk a szülőket és a diákokat a lehetőségekről, a követelményekről. Nekem az az érzésem, hogy néhányuk döntése mögött talán nem is annyira a felsőoktatás felé történő orientálódás, mint inkább az a felismerés húzódik meg, hogy a szülő úgy gondolta, ez egy lehetőség arra, hogy a fia kapjon egy értékesebb érettségét, vagyis jobb felkészültséggel tehet érettségét, ami ugye a magasabb óraszámokból következik. Mert ha nem is felvételizik azonnal a felsőoktatásba, akkor is egy használhatóbb bizonyítvány lesz a kezében. Hozzáteszem: ígéret van arra, hogy akik igénylik, a jeles informatika érettségi alapján ECDL tanúsítványt kaphatnak. Az emelt szintű nyelvi érettségén pedig az elért 60 százalék feletti eredmény középfokú, C-típusú nyelvvizsgálóval egyenértékű, míg 49–60 százalékos teljesítmény alapfokú, C-típusú nyelvvizsgát vált ki. Így, ha nem is orientálódna a felsőoktatás felé, akkor is nívósabb képzésben vesznek részt. Azt gondolom, hogy a mi iskolatípusunkban ez nem elhanyagolható. Tehát önmagában a 22 fő nem egy túl nagy létszám, bár 2005-ben csak három érettségiző osztályunk lesz, ami azt jelenti, hogy 70–80 főből 22-en jelentkeztek emelt szintű érettségire. Ez az érettségiző létszám egynegyede, tehát nincs tömeges jelentkezés. Mi mégis megszerveztük ezt az iskola falain belül, bár van egy olyan lehetőség is, hogy más iskolákkal közösen lett volna szervezhető. Mi ezt mégis önállóan szerveztük, és nagyon jók a tapasztalatok. Szorgalmasak a gyerekek, és azt sem lehet figyelmen kívül hagyni, hogyha mégis meggondolják magukat, és megpróbálják a felvételt, jelentős pontszámelőnyük lesz a felvételinél. Nagyon részletes információt adtunk erről szülői értekezleten, én voltam az előadója. Hangsúlyoztuk, hogy itt mit kell vállalni. Három fő jelentkezett magyarra, tizennégy angolra, egy történelemre, három németre, kettő matekra, kettő fizikára, és egy informatikára, tehát így szóródik a jelentkezés. Majd meglátjuk. Azt feltételezem, hogy a tanulók egy része nem is annyira a biztosabb felvételi reményében, mint inkább egy nívósabb képzés reményében jelentkezett.

E: Az iskolának nem okoz gondot, hogy ilyen alacsony létszámmal készítsék fel a diákokat?

S. P.: Ezt meg tudjuk oldani. Nincsen szervezési problémánk, ezt a néhány plusz órát tudjuk biztosítani. De a gyerekeknek azzal kell szembenézni, hogy aki erre jelentkezett, az tanév közben nem léphet ki a képzésből, tudniillik erre a törvény nem ad lehetőséget. Erre is fölhívtuk a szülők figyelmét. Minden esetre a mi iskolánkban, nem keltett pánikot ennek a rendeletnek a megjelenése.

E: Egyébként mit gondol a kétszintű érettségiről?

S. P.: Tulajdonképpen nem csak az emelt szintű érettségi jelenik meg új elemként a kimenet szabályozásában, hanem a középszintű érettségiben is vannak változások. Maga a vizsgáztatás, a módszer, is változik. Én úgy érzem, hogy nívósabb lesz, mint eddig volt. Azok a hírek, amelyek a felsőoktatás álláspontját tükrözik, azt mutatják, hogy a felsőoktatás ezt nem nagyon igényli. Erről azt gondolom, hogy akár akarja a főiskola vagy az egyetem, akár nem, ha valaki 14 plusz ponttal kerül oda, akkor az egy óriási előny lesz. Mivel a törvény biztosítja ezt a felkészítést, ott nincs mese. Másodrendű kérdés, hogy ők akarták-e ezt, vagy nem. Meg kellene várni, hogyan működik a dolog. Talán jobb lenne a kétszintű érettségi tapasztalatairól, mondjuk, 2005 októberében beszélni, amikor már legalább egy ilyen fordulón túl vagyunk, és amikor már látjuk, hogy milyen eredménnyel kerültek ezek a gyerekek a felsőoktatásba.

E: Nem látja annak a veszélyét, hogy ezentúl még nagyobb lesz a különbség a középfokú iskolák között?

S. P.: Nem tudom. Én ezt az egész ügyet túlpörgetettnek érzem. Elterjedt egyes iskolákról, hogy ezek elit iskolák, és jó gimnáziumok. Nem mondom, hogy ez fikció, de azért azt nem

szabad figyelmen kívül hagyni, hogy a közvélemény tömegesen orientálja a tehetséges gyerekeket ezek felé az iskolák felé. És ha harmincszoros túljelentkezés van, akkor nyilvánvaló, hogy olyan válogatási lehetősége van az iskolának, hogy a jók közül is a legjobbkat veszi föl. Így tehát be van kódolva az eredmény. Vagyis ez egy önmagát felerősítő „mítosz”. Persze ezek valóban kiváló iskolák. Csakhogy másképp válogat egy iskola, egy ilyen kialakult „mítosz” következtében, ill. egy óriási túljelentkezés következtében, és másképp válogat az az iskola, amelyik lasszóval fogja a diákjait. Tehát, hogy a kérdésre válaszoljak, nem gondolom, hogy a kétszintű érettségi ezen a helyzeten különösebben változtatna.

E: Ahhoz mit szól, hogy az új érettségi rendszer kiváltja, vagyis megszünteti a felvételit?

S. P.: Ezt helyes dolognak tartom. Minél kevesebb szer állítjuk a gyerekeket olyan megmérettetések elé, ahol nagyon sokat lehet veszteni, annál jobb. Tehát ha ő egyszer egy emelt szintű érettségit abszolvál, méghozzá jó eredménnyel, s a pluszpontok alapján nem kell még egyszer megmérettetni magát, azt egy abszolút helyes dolognak tartom. Egyébként ez a diákok körében is nagy elégedettséget váltott ki.

E: Mi a véleménye a jelenlegi kormány oktatáspolitikájáról?

S. P.: A jelenlegi és a korábbi kormányok oktatáspolitikájából egyaránt a stabilitásra való határozott törekvést hiányolom. Vagyis jótékony hatású lenne, egy a választási ciklusokon átívelő, az iskolarendszert megszilárdító oktatáspolitikát megélni. Jelenleg túl sok a változás. A pedagógiai munka nem bírja el azt, hogy három-négy évenként mindent megváltoztató reformokkal kell szembenéznünk. Még akkor sem, ha ezeknek a törekvéseknek egy jelentős részével egyet lehet érteni.

(az interjút Tomasz Gábor készítette)

KUTATÁS KÖZBEN

„Kultúr-Tér” – avagy a lokális szempontok helye és szerepe a kulturális fogyasztás folyamatában

A tanulmány a *Regionális Egyetem* kutatás keretében felvett kérdőívek elemzéseinek sorába kapcsolódik, így vezérmotívuma a TÉR fogalma, mely egységbe fűzi az egyes tanulmányokat.

A kérdésfelvetéseink során a tér kétféle értelmezésben jelenik meg: egyfelől, mint a kutatás terepe, azaz az észak alföldi régió hajdú-bihari és szabolcs-szatmári része, másfelől, mint kulturális tér, melyben a megkérdezettek kulturális fogyasztási szokásait vizsgáljuk. E két tér közt a lokalitás kérdése ver hidat, amennyiben arra keressük a választ, hogy a lokálishoz való kötődés hogyan és mennyiben mutatkozik meg abban a folyamatban, amely során a megkérdezettek a számukra elérhető különféle kulturális termékek közül választanak.

Kiindulópontul az Ifjúság 2000 felmérés azon eredményei szolgálnak, melyek arra mutatnak rá, hogy a fiatalok többsége motiválatlan a kultúra befogadására.¹ E kijelentés már-már magától értetődő, ennek ellenére számos utat nyit meg a vizsgálódó előtt, minthogy jelenségként több problémakörre tagolható. A lokális-globális fogalompár fontos útjelző lehet a motiválatlanság megértésénél, hiszen ahogyan az országos minta adatai mutatják, a kulturális termékek közti válogatás mikéntjét alapvetően meghatározzák a lokális szinten rendelkezésre álló lehetőségek, amelyek egyaránt megmutatkoznak a kulturális termékek befogadói és kínálati oldalán is.

A kulturális termékek befogadása során megfigyelhető *regionális szakadás* (Budapest-egyéb városok, kisváros-község stb.) nem csupán abból adódik, hogy a települési hierarchiában alacsonyabb/magasabb pozíciót betöltő településeken élő fiatalok előtt álló választási lehetőségek köre szűkebb/tágabb, hanem céljaik is eltérnek egymástól.

Pontosítva tehát a fent feltejt kérdést, elemzésünk azt igyekszik feltárni, hogy a harmadfokú képzésben résztvevő, zömében 18–25 éves fiatalok kulturális fogyasztási szokásaiban megjelennek-e a lokálisan rendelkezésre álló kulturális termékek felé való törekvésre utaló vonások, a globálisan elérhető kulturális termékek befogadása mellett/szemben.² Elkülöníthetők-

1 Bauer Béla & Tibori Tímea (2002) Az ifjúság viszonya a kultúrához. In: Szabó Andrea & Bauer Béla & Laki László (eds) *Ifjúság 2000*. Bp., Nemzeti Ifjúságkutató Intézet.

2 Lokálisan rendelkezésre álló kulturális termékeken a regionális, megyei és helyi lapokat, könyveket, illetve televízió csatornák, rádióadók programjait stb. értjük, vagyis amelyek helyi, regionális kezdeményezésre jöttek létre, regionális és helyi vonatkozású információkat közvetítenek valamint a terjesztés tere elsősorban a vizsgált régió. A globálisan rendelkezésre álló kulturális termékek közé az országosan elérhető sajtótermékeket, televízió csatornák és rádióadók műsorait stb. soroljuk, melyek az egész országra vonatkozó és a külföldi információkat közvetítik.

e csoportok e két befogadói attitűd mentén, ahol a lokális és a globális jelzővel felruházott kulturális fogyasztói magatartás a skála két szélső értékét képezi?

Hasznosnak tűnt bevonni olyan tulajdonságot a csoportok kialakítása során, amelyek a lokális kötődés mértékét érzékeltetik. Így vált csoportképző mutatónkká a területi mobilitás, amelyet az érettségit adó intézmény székhelye és a jelenlegi képzésnek helyet adó intézmény székhelye közti mozgással mértünk, illetve azzal, hogy a letelepült, felnőtt életforma terepeként megjelölt helyszín milyen irányú elmozdulást mutat a jelenlegi lakóhelyhez képest.

A fenti mutatók alapján négy csoportot különböztethetünk meg aszerint, hogy milyen mértékben tekinthetők mobilisnak, illetve kötődőnek. A négy csoportot az 1. táblázat mutatja be.

1. táblázat: Mobilitási csoportok

	Hol fog élni 10 év múlva?	Intézmények közti mozgás az iskolai pályafutás alatt
Lakóhelyhez kötődő (1)	Ugyanabban a házban fog élni tíz év múlva, ahol most.	Az érettségit adó iskola székhelye és a jelenlegi képző intézmény székhelye egybeesik.
Elvagyódó (2)	Sem jelenlegi lakóhelyén, sem jelenlegi iskolája településén nem szeretne élni.	Az érettségit adó iskola székhelye és a jelenlegi képző intézmény székhelye egybeesik
Határon túlról érkező, vándorló (3)	Sem jelenlegi lakóhelyén, sem jelenlegi iskolája településén nem szeretne élni. / Nem fontos számára ez a kérdés.	Határon túlról érkezett.
Régióhoz kötődő (4)	Ugyanabban a házban fog élni tíz év múlva, ahol most.	Az észak-alföldi régión belül maradt az új iskola kiválasztása során.

A kultúra közvetítő csatornái

Újságolvasási szokások

Valamennyi mobilitási csoportban a regionális vagy helyi sajtótermékeket olvassák a legtöbben, ezek szolgálnak elsődleges nyomtatott hírforrásul, azaz a világ és az ország eseményeiről, híreiről alkotott kép kialakítása során elsődlegesen egyfajta regionális szűrőn keresztül jutnak el az információk a megkérdezettekhez. (2. táblázat) A lakóhelyhez kötődők és az elvagyódók csoportjában a legmagasabb ez az olvasottsági arány, a régióhoz kötődők és a határon túlról érkezők között csekély az eltérés, náluk alacsonyabb a helyi napilapok olvasottsága. A regionális napilapok közül elsősorban a Hajdú-Bihari Naplót és a Kelet-Magyarországot választották. A diákok újságolvasási szokásait tükröző rangsorban a következő helyen az országosan megjelenő bulvár napilapok állnak (12–12 százalék), illetve a női magazinok (a regionális kötődésű csoport esetében, ez az arány 12 százalék).

Érdeemes a sikerlista sereghajtóit is szemügyre vennünk! A lakóhelyhez kötődő csoportban csupán egy válaszadó jelölt meg országos hetilapot, mint rendszeresen olvasott újságot. Így még a hirdetési újságok is előkelőbb helyre kerültek olvasottság tekintetében ebben a csoportban. Az elvagyódók esetében a legmagasabb az országosan megjelenő hetilapok olvasottsági aránya, míg a másik két csoport esetében nem született ilyen válasz.

Az újságolvasás elsősorban hírolvasás, s a válaszadók többségénél csupán másodlagos az elmélyültebb, megfontoltabb újságolvasás, mely a napi hírek mögé a hírek háttérét szolgáltatná. Levonhatjuk azt a következtetést, hogy a diákok elsősorban a hírértékét tekintve alacsonyabb presztízsű lapokat veszik kézbe rendszeresen, az országos lapokkal szemben a regionálisan megjelenő orgánumokat részesítik többen előnyben.

2. táblázat: Újságolvasási szokások mobilitási csoportonként

	Mobilitási csoportok				Összesen
	Lakóhelyhez kötődő	Elvágódó	Határon túli, helykereső	Régióhoz kötődő	
Milyen újságokat olvas?					
Regionális, helyi napilap	92	93	31	39	255
Országos napilap	12	6	14	4	36
Országos hetilap	1	3	0	0	4
Bulvár napilap	25	22	7	6	60
Bulvár hetilap	7	6	5	0	18
Női magazin	14	19	0	10	43
Férfi magazin	4	9	0	3	16
Tévéújság	6	5	7	4	22
Hirdetési újság	3	1	0	0	4
Informatika	3	3	0	0	6
Autó-motor	7	8	0	0	15
Sport	8	11	11	3	33
Ifjúsági magazin	2	2	0	0	4
Egyéb	11	14	0	6	31
Olvas újságot, de nem említi mit	5	3	6	3	17
Összesen	200	205	81	78	564

Rádió-hallgatás, tévénézés

A rádióhallgatás mindennapos tevékenység, mely több órát tölt ki – valamennyi csoportban 80 százaléknál feletti az igennel válaszoló aránya arra a kérdésre, hogy hallgat-e rádiót (3. táblázat). Az egyes adók népszerűségét vizsgálva láthatjuk, hogy a kereskedelmi, zenei profilú rádiók és a közszolgálati rádiók hallgatottsága közt mély szakadék tátong. Ugyanakkor a helyi rádiók hallgatottsági aránya követi a regionálisan megjelenő lapok olvasottságának tendenciáját, vagyis a naponta legtöbbet hallgatott rádióadók a helyi adók. A helyi rádiók a „háttérrádiózást” szolgálják, s kérdéses, beszélhetünk-e ennél a korcsoportnál teljes figyelemmel történő rádiózásról, hiszen nem jellemző, hogy egy meghatározott műsor kedvéért kapcsolják be a készülékeket. Minderre enged következtetni a naponta rádiózásra szánt órák magas száma. A helyi adókat a határon túlról érkezők, a lakóhelyhez kötődők és az elvágódók csoportjába tartozók nagyjából egyformán preferálják (29–30–29 százalék), ám a régióhoz kötődők esetében ez az arány csak 16 százalék.

A regionális tévécsatornákon elsősorban a híradókat, kulturális és zenei műsorokat követik figyelemmel a megkérdezettek, ám ezek nézettségi aránya messze elmarad az általánosan fogható kereskedelmi csatornák, illetve a közszolgálati csatornák nézettsége mögött. A regionális csatornák általában csak a kábeltévé programcsomagokhoz tartoznak, így az elérhetőség köre valamelyest szűkül, hiszen bizonyos mértékig anyagi feltételekhez kötött, hogy

ki nézi a regionális és városi tévécsatornákat. Mindezek mellett az eddig vizsgált kulturális termékeket közvetítő regionális és helyi csatornákhöz kapcsolódó fogyasztási szokások a televíziózásnál is érvényre jutnak, ha nem is az eddig tapasztalt mértékben.

3. táblázat: A rádióhallgatás aránya adónként (százalék)

	Naponta több órát hallgatja	Naponta hallgatja	Összesen
Danubius	24,0	30,0	54,0
Sláger	6,0	20,0	26,0
Petőfi	1,1	6,6	6,7
Kossuth	0,5	4,0	4,5
Bartók	0,2	0,2	2,2
Helyi rádiók	27,0	29,0	56,0

Az elektronikus médiumok használatáról összegyűjtött adatok azt mutatják tehát, hogy a kulturális fogyasztás csatornáinak közül a regionálisan elérhető fontos szerepet játszanak a megkérdezett fiatalok kulturális szocializációjában, nagymértékben hatnak a befogadói attitűdök alakulására, és újabb regionális szűrőt képeznek az információ- és ismeretszerzés során. A televízió „globalizáltabb” csatornának tűnik az egyéb vizsgált médiumok mellett, ám ez vonás a regionális tévécsatornák versenyképességi szintjének is köszönhető.

A befogadás színterei

A szórakozási lehetőségek elérhetőségét tekintve valamennyi csoport egyetért abban, hogy maximálisan fontos az, hogy az adott településen működjenek szórakozóhelyek – míg a települési közösségekben működő közös tradíciók fennmaradásáról alkotott véleményük kevésbé egyöntetű (4–5. táblázat). A szórakozási lehetőség elérhetőségét a településen a régióhoz és a lakóhelyéhez kötődő csoportok tartják a legfontosabbnak, míg az elvagyódók és a határon túliak véleménye egyenletesebben oszlik el a tízfokú skálán. Ugyanakkor a tradíció fenntartása a régióhoz kötődők számára tűnik a legfontosabbnak, s az elvagyódók csupán közepesen fontosnak ítélik ezt a kérdést.

4. táblázat: A szórakozási lehetőségek elérhetőségének megítélése, mobilitási csoportok szerint (mennyire fontos a lakóhelyén a szórakozási lehetőség; tízfokozatú skálán)

	Lakóhelyhez kötődő		Elvagyódó		Határon túli, helykereső		Régióhoz kötődő	
	N	%	N	%	N	%	N	%
1	4	1,6	6	2,2	5	4,8		
2	1	0,4	3	1,1				
3	2	0,8	1	0,4			3	2,9
4	5	2,0	8	2,9				
5	9	3,5	10	3,6	6	5,7	3	2,9
6	8	3,1	17	6,1			8	7,6
7	10	3,9	16	5,8	21	20,0	3	2,9
8	23	9,0	25	9,0	6	5,7	13	12,4
9	29	11,4	34	12,3	5	4,8	7	6,7
10	164	64,3	157	56,7	62	59,0	68	64,8

5. táblázat: A közös tradíciók működésének megítélése, mobilitási csoportok szerint (mennyire fontos, hogy lakóhelyén az ott élőkkel közös tradíciók tartsák össze; tízfokozatú skálán)

	Lakóhelyhez kötődő		Elvágódó		Határon túli, helykereső		Régióhoz kötődő	
	N	%	N	%	N	%	N	%
1	18	6,9	28	10,1	19	18,1	9	8,3
2	12	4,6	24	8,7	6	5,7	6	5,6
3	21	8,1	21	7,6	6	5,7	14	13,0
4	24	9,3	27	9,8	5	4,8	12	11,1
5	37	14,3	62	22,5	6	5,7	10	9,3
6	26	10,0	16	5,8	13	12,4	13	12,0
7	20	7,7	24	8,7	12	11,4	5	4,6
8	29	11,2	30	10,9			7	6,5
9	26	10,0	12	4,3	18	17,1	8	7,4
10	43	16,6	32	11,6	20	19,0	24	22,2

Összegzés

Arra kerestünk választ, hogy a mobilitásierősség-skálán elhelyezhető csoportjaink kulturális attitűdje hogyan alakul a regionálisan elérhető kulturális javak szempontjából, a globálisan kínálkozó lehetőségekkel szemben.

A diákok, függetlenül mobilitási aktivitásuktól, a kulturális javak közti választás során előnyben részesítik a lokálisan kínálkozó forrásokat a globálissal szemben, illetve a kulturális javak közti szelekció során a lokálisan adott javak nem szorulnak háttérbe a globálisan adottakkal szemben.

A médiumok közül a nyomtatott médiumok esetében érvényesülnek legerőteljesebben a lokális szempontok, míg a televíziónál legkevésbé. E jelenség kialakulásában a helyi és regionális csatornák gyengébb versenyképességé is szerepet játszhat.

Az egyes mobilitási csoportok közül a lakóhelyhez kötődők kulturális szelekciós folyamataiban érvényesülnek leginkább a lokális szempontok, legkevésbé pedig a határon túlról érkezők esetében, követve a csoportok mobilitási erejének tendenciáját.

Nagy Éva

Iskolák feladatai, pedagógiai hitvallása a harmadfokú képzésben

Kutatásunk célja a harmadfokú képzést folytató intézmények társadalmi funkcióinak, feladatainak, az oktatási rendszerben betöltött szerepének vizsgálata. A kutatás során olyan közép- és felsőfokú oktatási intézményeket kerestünk fel a Partium területén, melyekben érettségit követő, de nem egyetemi, főiskolai képzés folyik. Az intézmények között két határon túl működő főiskola, valamint tizenkét, különböző profilú magyarországi középiskola szerepelt.

A régió fejlesztése

Az Észak-Alföld régióban elsősorban a két felsőoktatási intézmény (Debreceni Egyetem, Nyíregyházi Főiskola) elégíti ki a régió továbbtanulási igényeit. Az általában közepes vagy

5. táblázat: A közös tradíciók működésének megítélése, mobilitási csoportok szerint (mennyire fontos, hogy lakóhelyén az ott élőknek közös tradíciók tartsák össze; tízfokozatú skálán)

	Lakóhelyhez kötődő		Elvágódó		Határon túli, helykereső		Régióhoz kötődő	
	N	%	N	%	N	%	N	%
1	18	6,9	28	10,1	19	18,1	9	8,3
2	12	4,6	24	8,7	6	5,7	6	5,6
3	21	8,1	21	7,6	6	5,7	14	13,0
4	24	9,3	27	9,8	5	4,8	12	11,1
5	37	14,3	62	22,5	6	5,7	10	9,3
6	26	10,0	16	5,8	13	12,4	13	12,0
7	20	7,7	24	8,7	12	11,4	5	4,6
8	29	11,2	30	10,9			7	6,5
9	26	10,0	12	4,3	18	17,1	8	7,4
10	43	16,6	32	11,6	20	19,0	24	22,2

Összegzés

Arra kerestünk választ, hogy a mobilitásierősség-skálán elhelyezhető csoportjaink kulturális attitűdje hogyan alakul a regionálisan elérhető kulturális javak szempontjából, a globálisan kínálkozó lehetőségekkel szemben.

A diákok, függetlenül mobilitási aktivitásuktól, a kulturális javak közti választás során előnyben részesítik a lokálisan kínálkozó forrásokat a globálissal szemben, illetve a kulturális javak közti szelekció során a lokálisan adott javak nem szorulnak háttérbe a globálisan adottakkal szemben.

A médiumok közül a nyomtatott médiumok esetében érvényesülnek legerőteljesebben a lokális szempontok, míg a televíziónál legkevésbé. E jelenség kialakulásában a helyi és regionális csatornák gyengébb versenyképességé is szerepet játszhat.

Az egyes mobilitási csoportok közül a lakóhelyhez kötődők kulturális szelekciós folyamataiban érvényesülnek leginkább a lokális szempontok, legkevésbé pedig a határon túlról érkezők esetében, követve a csoportok mobilitási erejének tendenciáját.

Nagy Éva

Iskolák feladatai, pedagógiai hitvallása a harmadfokú képzésben

Kutatásunk célja a harmadfokú képzést folytató intézmények társadalmi funkcióinak, feladatainak, az oktatási rendszerben betöltött szerepének vizsgálata. A kutatás során olyan közép- és felsőfokú oktatási intézményeket kerestünk fel a Partium területén, melyekben érettségit követő, de nem egyetemi, főiskolai képzés folyik. Az intézmények között két határon túl működő főiskola, valamint tizenkét, különböző profilú magyarországi középiskola szerepelt.

A régió fejlesztése

Az Észak-Alföld régióban elsősorban a két felsőoktatási intézmény (Debreceni Egyetem, Nyíregyházi Főiskola) elégíti ki a régió továbbtanulási igényeit. Az általában közepes vagy

magas érettségiző aránnyal bíró régióban nagyon alacsony érettségi aránnyal rendelkező kistérségek is találhatóak.

A hátrányos helyzetűként jellemzett településeken található iskolák a régió felemelkedését tűzik ki célul. Abban reménykednek, hogy ha az iskolában tanulók magas szintű szakmai ismeretekre tesznek szert és képesítésükkel a régióban helyezkednek el, akkor az mindenképp a régió fejlődését segíti elő.

Tanulságos ezt a törekvést összehasonlítani a tanulók terveivel. A tanulók 39 százaléka sem lakóhelyén, sem az iskola székhelyén nem szeretne élni a későbbiekben, csupán negyedük szeretne lakóhelyén maradni.

1. táblázat: Hol szeretne élni 10 év múlva?

	Érték	Százalék
Ez a kérdés számára nem lényeges	144	23,3
Ugyanabban a házban/lakásban, ahol most	19	3,1
Ugyanazon a településen, ahol most	159	25,7
Azon a településen, ahol most tanul	41	6,6
Sem ott, ahol jelenleg tanul, sem ott, ahol lakik	241	39,0
Hiányzó adat	14	2,3
Összesen	618	100,0

A harmadfokú intézmények céljai között szerepel a régió munkaerőpiaci szükségleteinek kielégítése. Ennek érdekében több iskola vezetése hangsúlyt helyez arra, hogy a munkáltatókkal, a környék (elsősorban a város) vállalkozóival megismertesse a képzést. Ez szükségesnek tűnik: a tanulók 36,7 százaléka találja kedvezőtlennek az elhelyezkedési esélyeit lakóhelye környékén.

Az iskolák küldetésüknek tekintik régió kulturális értékeinek átadását, regionális szellemi központok kialakítására törekednek, lokális, regionális azonosságtudat kialakításán fáradoznak.

„Előre menekülés”, túlélés

Az iskolák számára a legnagyobb kihívás a megmaradás. A szakképzési rendszer átalakulása egyben a közép- és felsőfokú oktatás egymás felé való közeledését is jelenti, ezt általában a felsőfokú oktatás „lefelé” való bővüléseként szokás értelmezni. A létükért küzdő intézmények felől nézve mindez egyfajta „fölfelé” törekvés, „előre menekülés”.

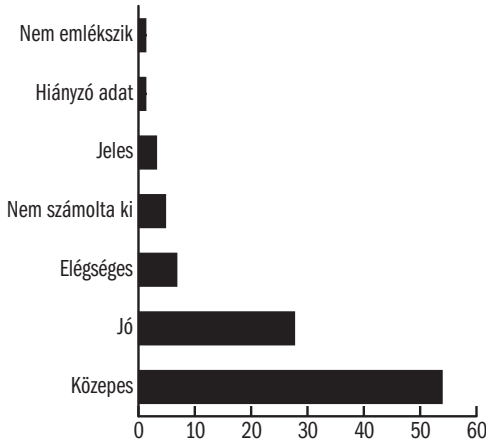
Az érettségi utáni képzések működtetésének egyik oka az, hogy szinte csak így tudják a fennmaradáshoz szükséges tanulói létszámokat fenntartani. Az iskolák egy része azért kezdett el új képzési formákban gondolkodni, hogy minél piacképesebb szakmákat adjon. Az intézményekben megvalósuló speciális képzések, fakultációk kitörési pontot jelentettek a válságban lévő iskoláknak.

Felzárkóztatás, a továbbtanulás elősegítése

A harmadfokú intézmények átmeneti és célintézmények is egyben: sokan szeretnének még továbbtanulni, ugyanakkor nem csak „időhúzásból” járnak ide, meg akarják szerezni a szakmát.

A szakképzésbe belépő diákok érettségi minősítéséből kitűnik, hogy a tanulók több mint fele közepes tanulmányi eredménnyel rendelkezett a harmadfokú képzésbe bekerülése előtt. A harmadfokú képzést folytató iskolák ezért egyfajta „intézményi missziót” is magukénak vallanak: elősegítik az úgynevezett „közepes képességű” diákok esetleges tanulmányi továbbjutásának lehetőségét.

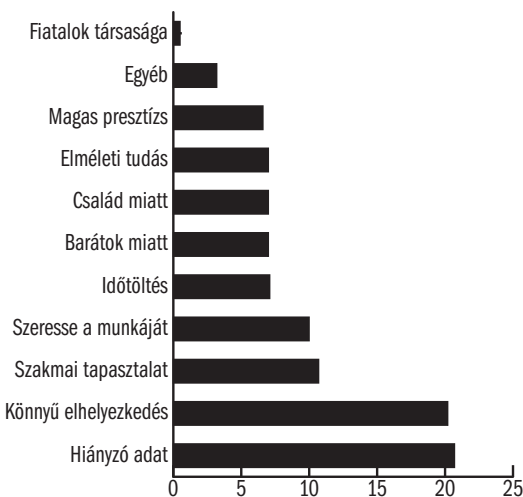
1. ábra: Az érettségi minősítése



Az iskolák célja a továbbtanulás lehetőségének biztosítása azoknak a tanulóknak, akik nem tudnak, vagy nem akarnak továbbtanulni valamilyen más felsőoktatási intézményben. A felsőfokú szakképzést folytató intézmények azt is vállalják, hogy a gyengébb képességűeket „felzárkóztassák” arra a szintre, ami a főiskola elvégzéséhez szükséges lesz majd.

A tanulók inkább az alsóbb társadalmi rétegekből kerülnek ki, akik számára jó lehetőség az, hogy ingyenesen tanulhatnak. Sok tanulónál jellemző, hogy még ha jobb eredménnyel is végezte volna a középiskolát, a szülők akkor sem tudták volna vállalni a felsőoktatási intézményben való tanulás feltételeit.

2. ábra: A vizsgált személyek iskolaválasztásának legfőbb okai



Az oktatók szerint az egyik legfontosabb elvárás a harmadfokú képzési formával szemben, hogy jól hasznosítható szakképzést nyújtson, majd ezáltal segítsen elhelyezkedni a régióban. Az intézmény klienseinek elvárásai között szerepel a felzárkóztatás és esélyteremtés feladata is. Mindez összhangban van a tanulók véleményével. Legnagyobb részük (20,2 százalék) iskolaválasztásának legfőbb okaként a könnyű elhelyezkedést jelölte meg.

A képzési forma választásának legvonzóbb szempontjaként a képzési idő rövidegét, a csekélyebb anyagi megterhelést és a kevésbé szigorú követelményeket jelölték meg a tanulók.

Szakmai képzés

Az iskolák lehetőséget kívánnak biztosítani a tanulók számára, hogy szakmához jussanak. A képzések általában ingyenesek – a levelező kivételével – e mellett különleges családi pótlék jár a szülők számára, így nem jelent s anyagi megterhelést a jelentkezni vágyók számára.

A tanulmányok iránti hosszú távú elkötelezettséget kívánnak biztosítani. Egyidejűleg lehetőséget szeretnének teremteni, hogy a fiatal megismertesse az elhelyezkedési lehetőségeket, felkészítsen a közvetlen munkába állásra vagy a továbbtanulásra.

Együttműködés

A térbeli, regionális kötődések és szerepvállalás szempontjából fontos tényező a harmadfokú képzést folytató (esetleg azt nem működtető, de „jogosítvánnyal” rendelkező) középfokú intézmény valamely felsőfokú oktatási intézménnyel való kapcsolata. A képzés beindításához kötelező egy egyetemmel vagy főiskolával akkreditációs szerződést kötni. A középiskola szakmai segítséget kap, a főiskola vagy egyetem pedig egyrészt némi anyagi támogatást, másrészt saját beiskolázási körzetét növeli.

A régió középiskolái nem a régió belüli főiskolát vagy egyetemet választanak partnerül, hanem kapcsolataik túlnyúlnak a régió határain, Miskolcra, Budapestre, Dunaújvárosba. Erre többféle magyarázat adódik, melyek nem válnak szét élesen.

Személyes okok: Az intézmény vezetőjének az adott távoli főiskolán volt személyes ismerőse, például egy régi iskolatárs személyében.

Szakmai okok: Az iskola hagyományos képzési profiljához jobban illeszkedő képzés található egy távolabbi helyen, mint közelebb. Ez megnyilvánulhat abban is, hogy a diákok kedvelt továbbtanulási célpontja.

Intézményi okok: a közelebbi főiskola nem mutatott érdeklődést a képzés iránt.

Az intézmények célja a közép- és felsőfokú oktatás egymáshoz való közelítése.

Az interjúból kiderült, hogy nagy büszkeséggel tölti el az iskolák vezetését, tanárait, hogy egy felsőoktatási intézménnyel van napi kapcsolatuk, a „hozzátartozás” élménye, az ebben rejülő lehetőségek lelkesedéssel töltik el őket.

Összegzés

A regionális harmadfokú intézmények rendszerint kis létszámú képzőhelyek, melyek hallgatói a közvetlen környezetből vagy elérhető közelségből érkeznek. Az intézmények célja olyan szakképesítést nyújtó oktatási forma létrehozása és működtetése, mely rövid ideig tart, piacképes szakmai ismereteket kínál, és lehetőséget nyújt a munkaerőpiacon történő elhelyezkedésre.

Az általunk vizsgált intézmények körében jól elkülöníthető törekvések figyelhetők meg, melyek elsősorban a régió fejlesztésére, a „túlélésre”, a felzárkóztatásra, illetve a továbbta-

nulás elősegítésére, a szakmai képzésre és a felsőoktatási intézménnyel való együttműködésre irányulnak.

Holik Ildikó

A tanári elégedettség két hatásáról, avagy: mi állhat a késés, ill. a pályaelhagyás hátterében?

A dolgozói elégedettség hatásai közül általában az elégedettségnek a teljesítményre, a munkából való elkésés, ill. hiányzás gyakoriságára, a kilépés valószínűségére, ill. a kilépési szándékra gyakorolt hatását vizsgálják. 2003. márciusi vizsgálatomban az általános és a középiskolai tanárok munkahelyi elégedettsége és elkésési hajlama, ill. pályaelhagyási szándéka közötti összefüggéseket igyekeztem feltárni. A dolgozói elégedettség fogalmának rövid magyarázata, a minta (153 hajdú-bihari pedagógus) demográfia jellemzői és a tanári elégedettség felmérésére szolgáló kérdőív kérdései (a rájuk adott válaszok átlagaival együtt) megtalálhatók az *Iskolakultúra* 2004. januári számában.¹

Az elégedettséget ötfokú skálán mértem. Az 1 jelentette az elégedetlenséget, az 5 az elégedettséget. A későbbiekben említésre kerülő elégedettség-értékek tehát ennek megfelelően értelmezendők.

Az elkésési hajlamot a következő kérdéssel mértem: Milyen gyakran sikerül Önnek *időben* eljutnia a munkahelyére? Az öt válaszlehetőség (és a válaszok tapasztalati eloszlása): soha (0 százalék), ritkán (0 százalék), az eseteknek kb. a felében (2,6 százalék), az esetek többségében (22,2 százalék), mindig (74,5 százalék). Nem válaszolt: 0,7 százalék.

A pályaelhagyási szándékot a következő kérdéssel igyekeztem feltárni: Foglalkoztatja-e Önt a pálya elhagyásának gondolata? A négy válaszlehetőség (és a válaszok tapasztalati eloszlása): a legkisebb mértékben sem (49,7 százalék), néha eszembe jut (39,2 százalék), gyakran felmerül bennem (7,2 százalék), erősen foglalkoztat (2,6 százalék). Nem válaszolt: 1,3 százalék.

A tanárok elégedettsége és munkahelyükről való elkésése közötti összefüggést az 1. táblázatban szemléltetem. A variancia-analízis eredményei szerint a munkahelyről való elkésés gyakorisága alapján képzett csoportok elégedettsége nem tekinthető egyformának ($p = 0,004$). A csoportok páronkénti összehasonlítása azt mutatja, hogy azoknak, akiknek csak az esetek felében sikerül időben eljutniuk a munkahelyükre, másfél fokkal és szignifikánsan ($p = 0,004$, ill. $0,002$) kisebb a munkahelyi elégedettsége (2,67), mint azoknak, akiknek az esetek többségében, ill. mindig sikerül (nekik 4,15, ill. 4,18). Az utóbbi két csoport elégedettsége nem különbözik szignifikáns mértékben ($p = 0,978$). Úgy tűnik, hogy a többieknél lényegesen elégedetlenebb tanárok nagyobb valószínűséggel késnek el a munkahelyükről, mint elégedettebb kollégáik.

A tanárok elégedettsége és pályaelhagyási szándéka közötti összefüggést a 2. táblázatban szemléltetem. A variancia-analízis eredményei szerint a pályaelhagyási szándék erőssége alapján képzett csoportok elégedettsége nem tekinthető egyformának ($p = 0,000$). A különbségek mások² eredményeivel megegyezően, ill. a józanész alapján is elvárható módon alakulnak: kisebb elégedettséggel erősebb pályaelhagyási szándék jár együtt. A csoportok

¹ Harangi Lőrinc (2004) A tanári elégedettségéről. *Iskolakultúra*, No. 1.

² Hoff, David J. (2000) Science Teachers' Turnover, Dissatisfaction High, Survey Finds. *Education Week*, Ápril 19. Kocsis Mihály (2002) Tanárok véleménye a pályáról és a képzésről. *Iskolakultúra*, No. 5. Nagy Mária (1998) A tanári pálya választása. *Educatio*, No. 3.

nulás elősegítésére, a szakmai képzésre és a felsőoktatási intézménnyel való együttműködésre irányulnak.

Holik Ildikó

A tanári elégedettség két hatásáról, avagy: mi állhat a késés, ill. a pályaelhagyás hátterében?

A dolgozói elégedettség hatásai közül általában az elégedettségnek a teljesítményre, a munkából való elkésés, ill. hiányzás gyakoriságára, a kilépés valószínűségére, ill. a kilépési szándékra gyakorolt hatását vizsgálják. 2003. márciusi vizsgálatomban az általános és a középiskolai tanárok munkahelyi elégedettsége és elkésési hajlama, ill. pályaelhagyási szándéka közötti összefüggéseket igyekeztem feltárni. A dolgozói elégedettség fogalmának rövid magyarázata, a minta (153 hajdú-bihari pedagógus) demográfia jellemzői és a tanári elégedettség felmérésére szolgáló kérdőív kérdései (a rájuk adott válaszok átlagaival együtt) megtalálhatók az *Iskolakultúra* 2004. januári számában.¹

Az elégedettséget ötfokú skálán mértem. Az 1 jelentette az elégedetlenséget, az 5 az elégedettséget. A későbbiekben említésre kerülő elégedettség-értékek tehát ennek megfelelően értelmezendők.

Az elkésési hajlamot a következő kérdéssel mértem: Milyen gyakran sikerül Önnek *időben* eljutnia a munkahelyére? Az öt válaszlehetőség (és a válaszok tapasztalati eloszlása): soha (0 százalék), ritkán (0 százalék), az eseteknek kb. a felében (2,6 százalék), az esetek többségében (22,2 százalék), mindig (74,5 százalék). Nem válaszolt: 0,7 százalék.

A pályaelhagyási szándékot a következő kérdéssel igyekeztem feltárni: Foglalkoztatja-e Önt a pálya elhagyásának gondolata? A négy válaszlehetőség (és a válaszok tapasztalati eloszlása): a legkisebb mértékben sem (49,7 százalék), néha eszembe jut (39,2 százalék), gyakran felmerül bennem (7,2 százalék), erősen foglalkoztat (2,6 százalék). Nem válaszolt: 1,3 százalék.

A tanárok elégedettsége és munkahelyükről való elkésése közötti összefüggést az 1. táblázatban szemléltetem. A variancia-analízis eredményei szerint a munkahelyről való elkésés gyakorisága alapján képzett csoportok elégedettsége nem tekinthető egyformának ($p = 0,004$). A csoportok páronkénti összehasonlítása azt mutatja, hogy azoknak, akiknek csak az esetek felében sikerül időben eljutniuk a munkahelyükre, másfél fokkal és szignifikánsan ($p = 0,004$, ill. $0,002$) kisebb a munkahelyi elégedettsége (2,67), mint azoknak, akiknek az esetek többségében, ill. mindig sikerül (nekik 4,15, ill. 4,18). Az utóbbi két csoport elégedettsége nem különbözik szignifikáns mértékben ($p = 0,978$). Úgy tűnik, hogy a többieknél lényegesen elégedetlenebb tanárok nagyobb valószínűséggel késnek el a munkahelyükről, mint elégedettebb kollégáik.

A tanárok elégedettsége és pályaelhagyási szándéka közötti összefüggést a 2. táblázatban szemléltetem. A variancia-analízis eredményei szerint a pályaelhagyási szándék erőssége alapján képzett csoportok elégedettsége nem tekinthető egyformának ($p = 0,000$). A különbségek mások² eredményeivel megegyezően, ill. a józanész alapján is elvárható módon alakulnak: kisebb elégedettséggel erősebb pályaelhagyási szándék jár együtt. A csoportok

¹ Harangi Lőrinc (2004) A tanári elégedettségről. *Iskolakultúra*, No. 1.

² Hoff, David J. (2000) Science Teachers' Turnover, Dissatisfaction High, Survey Finds. *Education Week*, Ápril 19. Kocsis Mihály (2002) Tanárok véleménye a pályáról és a képzésről. *Iskolakultúra*, No. 5. Nagy Mária (1998) A tanári pálya választása. *Educatio*, No. 3.

páronkénti összehasonlítása azonban most is csak a különbségek egy részét mutatja szignifikánsnak. Annak, akit egyáltalán nem foglalkoztat a pályaelhagyás gondolata, szignifikánsan (a p -értékek rendre: 0,007; 0,032; 0,009) nagyobb a munkahelyi elégedettsége (4,38), mint annak, akinek néha eszébe jut (3,97), akiben gyakran felmerül (3,73) vagy akit erősen foglalkoztat (3,00). Az utóbbi három kategória elégedettség-értékei közötti eltérések viszont nem szignifikánsak. A 132 fős debreceni almintában azt kapjuk, hogy annak, akinek meg se fordul a fejében a pályaelhagyás gondolata, szignifikánsan ($p = 0,002$) nagyobb a munkahelyi elégedettsége (4,40), mint annak, akinek néha eszébe jut (3,92) vagy akit erősen foglalkoztat (2,50). Az utóbbi két kategória elégedettségének egymástól való eltérése is szignifikáns ($p = 0,033$), a kettő közötti „gyakran felmerül bennem” kategória elégedettség-szintje (3,80) viszont nem különbözik szignifikáns mértékben a másik három kategória elégedettség-szintjétől (a p -értékek rendre: 0,071; 0,963; 0,095). Ezek az eredmények hasonlítanak Hall és munkatársai³ eredményeihez: vizsgálatukban azok a tanárok, akik a pályaelhagyást fontolgatták, kisebb elégedettségről és a tanári pálya iránti negatívabb attitűdökről számoltak be.

1. táblázat: Milyen gyakran érkezik időben a munkahelyére?
(tanári elégedettség, 1-5)

Az esetek felében	2,67
Az esetek többségében	4,15
Mindig	4,18

2. táblázat: Foglalkoztatja-e a pályaelhagyás gondolata? (tanári elégedettség, 1-5)

	Hajdú-Bihar	Debrecen
A legkisebb mértékben sem	4,38	4,40
Néha eszembe jut	3,97	3,92
Gyakran felmerül bennem	3,73	3,80
Erősen foglalkoztat	3,00	2,50

Idáig a tanárok *globális elégedettségének* hatásairól volt szó, vagyis annak hatásáról, hogy szubjektíve hogyan értékeli munkájuk (foglalkozásuk, munkahelyük) *egészét*. A következőkben a munkájuk (foglalkozásuk, munkahelyük) különféle vonatkozásairól alkotott szubjektív értékeléseik, vagyis a *specifikus elégedettségek* hatásáról lesz szó. A zárójelben szereplő negatív számok a szóban forgó specifikus elégedettség Spearman-korrelációját jelentik a pályaelhagyási szándékkal. Mint látni fogjuk, egyik korreláció sem túl erős, messzemenő következtetések levonására tehát nem adnak alkalmat. A specifikus elégedettségek egymáshoz viszonyított jelentőségének megítélésében azonban – legalábbis reményeim szerint – segítségünkre lehetnek. Ahol külön nem írom ki a szignifikancia-értéket (p), ott a korreláció 0,000 szinten szignifikáns. A magukban álló pozitív számok a szóban forgó elégedettség szintjét jelentik.

A hajdú-bihari tanárok pályaelhagyási szándékát a specifikus elégedettségek közül a többieknél nagyobb mértékben befolyásolja a tanórára való felkészülés tevékenységének kedveltsége (−0,381; debreceni almintában: −0,409), a továbbképzések mennyiségével való elégedett-

³ Hall, B. W. (et al) (1992) Teachers' Long-Range Teaching Plans: a Discriminant Analysis. *Journal of Educational Research*, No. 4.

ség (-0,315; debreceni alminta: -0,309), az, hogy szeretnek-e tanítani (-0,295; debreceni alminta: -0,347), és a diákok viselkedésével való elégedettség (-0,292).

Tekintve, hogy a tanórára való felkészülés tevékenységének kedveltsége (4,30) elég nagy és a specifikus elégedettségek rangsorában is előkelő helyet vívott ki magának (hetvenhárom közül a hetedik), viszonylag szerencsésnek mondható, hogy a specifikus elégedettségek közül ez a szempont van a legnagyobb hatással a pályaelhagyási szándékra.

Mivel a tanárok a tanítást még a tanórára való felkészülésnél is jobban szeretik (4,79), sőt nemcsak munkatevékenységeik közül, hanem munkájuk összes vonatkozása közül is ezt szeretik a legjobban (ill. jobban szeretik ezt, mint amennyire a többivel elégedettek), a legszerencsésebb az lett volna, ha a tanítás szeretete a pályaelhagyási szándékot befolyásoló specifikus elégedettségek rangsorában is az első helyet foglalja el. Ha már nem azt foglalja el, örüljünk annak, hogy dobogós (a hajdú-bihari teljes minta esetében harmadik, a debreceni alminta esetében második) helyezést ért el.

Dobogós helyezést ért el a továbbképzések mennyiségével való elégedettség is. Túl nagy gond ezzel sincs. Bár a továbbképzések mennyiségével való elégedettség (3,76) lehetne nagyobb is, még így is a felső harmadban van (hetvenhárom közül a huszonötödik), és azt is figyelembe vehetjük, hogy javulást mutat a továbbképzési lehetőségekkel való korábbi (1996–97-es) elégedettséghez (3,30) képest (a korábbi adat forrása: Nagy, i. m.).

Az tehát, hogy ez a három specifikus elégedettség van a legnagyobb hatással a pályaelhagyási szándék alakulására, viszonylag kedvezőnek tekinthető a tanárok pályán maradására szempontjából.

Az viszont, hogy a diákok viselkedésével való elégedettség is szerepet játszik a pályaelhagyási szándék alakulásában, nem túl kedvező, ugyanis a tanárok a diákok viselkedésével csak közepesen (3,05) elégedettek.

Az az eredményem, mely szerint a tanítás szeretete, ill. a továbbképzések mennyiségével való elégedettség viszonylag jelentős szerepet játszik a tanárok pályán maradásában, mutat némi hasonlóságot a Pécssett 1985 és 2000 között végzett tanárok körében folytatott vizsgálat Kocsis (i. m.) által ismertetett eredményei közül azzal, mely szerint a pályán maradni szándékozók elsősorban a tanítás örömeire és a tanulókkal való foglalkozás szépségeire, ill. egyebek mellett a szakmai fejlődés lehetőségére hivatkoznak. (Bár a saját vizsgálatom nem hozott ilyen eredményt, érdemesnek tartom megemlíteni, hogy a Pécssett végzett tanárok esetében a pályához ragaszkodás indokai között a jó tantestület is szerepel.)

Thiering⁴ szerint a tanárok az anyagiak (a fizetés kicsinysege), az alig meglevő és egyre csökkenő társadalmi elismerés, a túlterheltség és az egyre kezelhetlenebb és fegyelmezetlenebb diákok miatt hagyják el a pályát. A diákok viselkedésével való elégedetlenség, mint láttuk, a saját eredményeim szerint is növeli a pályaelhagyási szándékot. Az általam vizsgált tanárok sem mentesek a túlterheltségtől (17,6 százalékuk egyértelműen túlterheltnak érzi magát, 28,8 százalékuk inkább igen, mint nem, másik 28,8 százalékuk közepesen), azonban a munkaterhekkel való elégedettségük mértéke (2,75) nincs hatással (-0,028; $p = 0,763$) arra, hogy fontolgatják-e a pálya elhagyását. A társadalmi megbecsülésükkel is meglehetősen elégedetlenek (1,87), sőt ezzel a legelégedetlenebbek, de ez sem befolyásolja pályaelhagyási szándékaikat (-0,103; $p = 0,210$). A fizetés kicsinysege Petróczi és munkatársai⁵ valamint Kocsis (i. m.) eredményei szerint is igen jelentős szerepet játszik a pályaelhagyásban, ill. annak tervezésében. Nagy (i. m.) a jövőkép kategóriáiban vizsgálva a fizetés nagyságát hasonló

⁴ Thiering Etelka (1996) Miért hagyják el a pályát a tanárok? *Budapesti Nevelő*, No. 2.

⁵ Petróczi Erzsébet (et al) (1999) A kiégés jelensége pedagógusoknál. *Magyar Pszichológiai Szemle*, No. 3.

összefüggést talált: az iskolán belüli előrejutásban leginkább reménykedőknek a legmagasabb a bérük, és az oktatást elhagyni kívánók keresik a legkevesebbet. A fizetéssel való elégedettség hatását ugyan én is szignifikánsnak találtam, de nagyak nem ($-0,173$; $p = 0,034$).

Nagy a megnövekedett munkaterhek és a túl alacsony fizetés mellett a szakmai autonómia hiányosságait is megemlíti a pályaelhagyás leggyakoribb indokai között. Az oktatási módszerek megválasztásában élvezett autonómiájával való elégedettsége saját vizsgálatom szerint is szignifikáns (bár kicsiny) hatással van a tanár pályaelhagyási szándékának alakulására ($-0,232$; $p = 0,004$). Szintén szignifikáns bár még kisebb hatással van rá a tananyag összeállításában ($-0,196$; $p = 0,017$), ill. a fegyvelmezési módszerek megválasztásában ($-0,185$; $p = 0,023$) élvezett autonómiájával való elégedettsége.

Harangi Lőrinc

Továbbtanulás – fel nem ismert esély a mobilitásra

A Debreceni Egyetem Neveléstudományi Tanszékén működő „Regionális Egyetem” kutatócsoport által végzett kérdőíves adatfelvétel eredményeit mi abból a szempontból összegeztük, hogy a megkérdezettek tovább szeretnének-e tanulni a harmadfokú képzés befejezése után, vagy céljuk ehelyett inkább az, hogy munkába álljanak. Hipotézisünk az volt, hogy az AIFSZ és technikus képzésben résztvevők azon csoportja, amely nem akar továbbtanulni, a vizsgálati populáció hátrányosabb helyzetű része, melynek értékstruktúrájában a munkával kapcsolatos fogalmak hangsúlyosabban vannak jelen. Eredményeink ismertetése előtt érdemes áttekintenünk azokat az elméleti fejtegetéseket, amelyek rávilágítanak arra, miként érintik napjaink munkaerőpiaci tendenciái a fiatal generációt, valamint, hogy milyen kedvezőtlen következményekkel járhat a munkapiacra történő korai belépés e korosztály számára.

Tekintsük át, hogy milyen jellemzőkkel írható le a vizsgált populáció azon csoportja, amely nem kívánta folytatni tanulmányait a harmadfokú képzés befejezése után!

Hogy hipotéziseinket megvizsgáljuk, a kérdőívben szereplő kérdéseken kívül három további változót is létrehoztunk. Mivel a vizsgált populációban a továbbtanulási szándék alapján feltételeztünk egy törésvonalat, így az egyik ilyen változó alapján az erre vonatkozó kérdés képezte. Ennek segítségével a megkérdezetteket három kategóriába soroltuk be (szeretne továbbtanulni, nem tudja, nem szeretne). Az egyik feleletválasztós kérdés esetében, amelynek célja a fiatalok értékrendjének feltérképezése volt, a munkára vonatkozó itemek megléte illetve hiánya alapján választottuk szét két részre a populációt. A kérdőívben nyitott kérdések vonatkoztak a szülők foglalkozására, s a válaszokat kódoltuk.

Először a hipotézisek szempontjából releváns változók megoszlásait vizsgáltuk meg, majd ezek után a mélyebb összefüggésekkel foglalkoztunk.

A szülők iskolai végzettségének (1. ábra) talán legfontosabb sajátossága az, hogy a korosztály országos kohorsz (40–55 év) adataihoz viszonyítva igen magas volt azok aránya, akiknek iskolai végzettsége nyolc általános vagy annál alacsonyabb (nők esetében ez az érték 11,7 százalék, férfiaknál 8,2 százalék). Szintén komoly eltérés tapasztalható a diplomások megoszlásában (a felsőfokú végzettséggel rendelkező nők aránya kb. kétszerese a férfiak arányának – ez az érték 15 százalék ill. 7,3 százalék).

A szülők foglalkozási kategóriáinak (2. ábra) vizsgálatakor a legfontosabb jellemvonásként az értelmiségiek alacsony arányát emelnénk ki (férfiak esetében 4,9 százalék, nőknél 5,8 százalék). Míg a nők több mint egyharmada a „középszintű szellemi” csoportba sorol-

összefüggést talált: az iskolán belüli előrejutásban leginkább reménykedőknek a legmagasabb a bérük, és az oktatást elhagyni kívánók keresik a legkevesebbet. A fizetéssel való elégedettség hatását ugyan én is szignifikánsnak találtam, de nagyak nem ($-0,173$; $p = 0,034$).

Nagy a megnövekedett munkaterhek és a túl alacsony fizetés mellett a szakmai autonómia hiányosságait is megemlíti a pályaelhagyás leggyakoribb indokai között. Az oktatási módszerek megválasztásában élvezett autonómiájával való elégedettsége saját vizsgálatom szerint is szignifikáns (bár kicsiny) hatással van a tanár pályaelhagyási szándékának alakulására ($-0,232$; $p = 0,004$). Szintén szignifikáns bár még kisebb hatással van rá a tananyag összeállításában ($-0,196$; $p = 0,017$), ill. a fegyvelmezési módszerek megválasztásában ($-0,185$; $p = 0,023$) élvezett autonómiájával való elégedettsége.

Harangi Lőrinc

Továbbtanulás – fel nem ismert esély a mobilitásra

A Debreceni Egyetem Neveléstudományi Tanszékén működő „Regionális Egyetem” kutatócsoport által végzett kérdőíves adatfelvétel eredményeit mi abból a szempontból összegeztük, hogy a megkérdezettek tovább szeretnének-e tanulni a harmadfokú képzés befejezése után, vagy céljuk ehelyett inkább az, hogy munkába álljanak. Hipotézisünk az volt, hogy az AIFSZ és technikus képzésben résztvevők azon csoportja, amely nem akar továbbtanulni, a vizsgálati populáció hátrányosabb helyzetű része, melynek értékstruktúrájában a munkával kapcsolatos fogalmak hangsúlyosabban vannak jelen. Eredményeink ismertetése előtt érdemes áttekintenünk azokat az elméleti fejtegetéseket, amelyek rávilágítanak arra, miként érintik napjaink munkaerőpiaci tendenciái a fiatal generációt, valamint, hogy milyen kedvezőtlen következményekkel járhat a munkapiacra történő korai belépés e korosztály számára.

Tekintsük át, hogy milyen jellemzőkkel írható le a vizsgált populáció azon csoportja, amely nem kívánta folytatni tanulmányait a harmadfokú képzés befejezése után!

Hogy hipotéziseinket megvizsgáljuk, a kérdőívben szereplő kérdéseken kívül három további változót is létrehoztunk. Mivel a vizsgált populációban a továbbtanulási szándék alapján feltételeztünk egy törésvonalat, így az egyik ilyen változó alapján az erre vonatkozó kérdés képezte. Ennek segítségével a megkérdezetteket három kategóriába soroltuk be (szeretne továbbtanulni, nem tudja, nem szeretne). Az egyik feleletválasztós kérdés esetében, amelynek célja a fiatalok értékrendjének feltérképezése volt, a munkára vonatkozó itemek megléte illetve hiánya alapján választottuk szét két részre a populációt. A kérdőívben nyitott kérdések vonatkoztak a szülők foglalkozására, s a válaszokat kódoltuk.

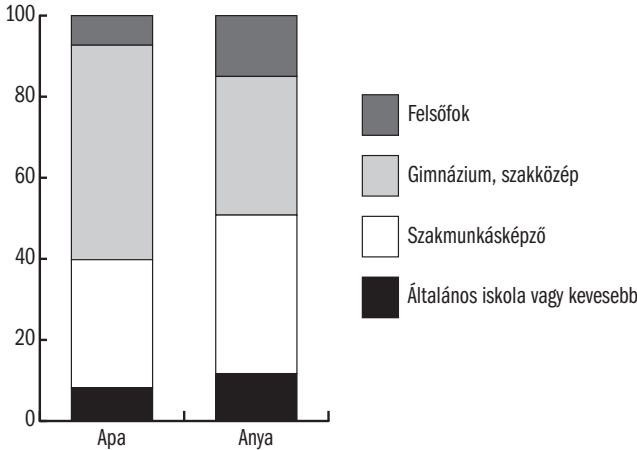
Először a hipotézisek szempontjából releváns változók megoszlásait vizsgáltuk meg, majd ezek után a mélyebb összefüggésekkel foglalkoztunk.

A szülők iskolai végzettségének (1. ábra) talán legfontosabb sajátossága az, hogy a korosztály országos kohorsz (40–55 év) adataihoz viszonyítva igen magas volt azok aránya, akiknek iskolai végzettsége nyolc általános vagy annál alacsonyabb (nők esetében ez az érték 11,7 százalék, férfiaknál 8,2 százalék). Szintén komoly eltérés tapasztalható a diplomások megoszlásában (a felsőfokú végzettséggel rendelkező nők aránya kb. kétszerese a férfiak arányának – ez az érték 15 százalék ill. 7,3 százalék).

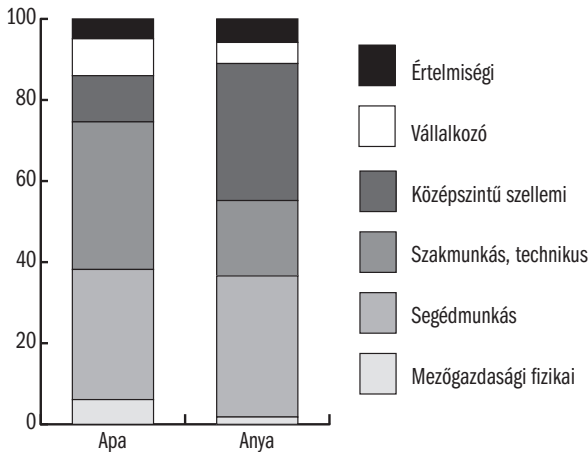
A szülők foglalkozási kategóriáinak (2. ábra) vizsgálatakor a legfontosabb jellemvonásként az értelmiségiek alacsony arányát emelnénk ki (férfiak esetében 4,9 százalék, nőknél 5,8 százalék). Míg a nők több mint egyharmada a „középszintű szellemi” csoportba sorol-

ható, addig a technikus és szakmunkás, segédmunkás, mezőgazdasági fizikai és vállalkozó kategóriákban a férfiak dominálnak.

1. ábra: A szülők iskolai végzettsége



2. ábra: A szülők foglalkozása



Az első hipotézis szempontjából releváns változó volt a lakóhely kategóriája is, amely százalékos eloszlásban a következő értékeket vette fel: megyeszékhely 14,8 százalék, kisebb város 44,6 százalék, falu vagy tanya 37,3 százalék. Ennek az aránynak a kialakulásában szerepet játszik az AIFSZ és technikus képzés településszerkezeti megoszlása is.

Csoportképző változónk alapján a minta 51 százaléka, tehát a megkérdezett fiatalok kicseit több mint a fele szeretne továbbtanulni, 33,9 százaléknak nincsen kiforrott elképzelése ezen a területen. 11,6 százalék azoknak a diákoknak az aránya, akik a továbbtanulás lehetőségét markánsan elutasítják.

Az elemzés további részében azt mutatjuk be, hogy a csoportképző változó egyes kategóriáira milyen szocio-kulturális háttér jellemző, valamint ezen kategóriák értékrendjében a

munkára vonatkozó értékek milyen helyet foglalnak el. Az elemzés kezdetekor azt feltételeztük, hogy a szülők magasabb iskolai végzettsége fogja jellemezni a továbbtanulni szándékozó csoportot, míg az alacsonyabb iskolai végzettségű szülők gyermekei esetében az AIFSZ és a technikus képzés jelenti a legmagasabb tervezett iskolai végzettséget. Ilyen kapcsolatot azonban nem sikerült kimutatnunk. Ekkor hoztuk létre a szülők foglalkozási kategóriáit, amelyek az iskolai végzettségek táblázatai alá illesztve érdekes eredményt rajzoltak ki.

1. táblázat: A szülők iskolai végzettsége (továbbtanulási szándék szerint, százalék)

	Nem akar		Nem tudja		Akar	
	Apa	Anya	Apa	Anya	Apa	Anya
Felsőfok	17,8	23,3	7	15	4,6	13
Gimn. -szakk.	46,6	42,5	58,7	39,9	45,1	27,8
Szaktmunkás	30,1	30,1	22,1	30,5	35,8	45,4
8 ált v. kevesebb	4,1	4,1	7,5	4,1	8,6	12,3

2. táblázat: A szülők foglalkozása (továbbtanulási szándék szerint, százalék)

	Nem akar		Nem tudja		Akar	
	Apa	Anya	Apa	Anya	Apa	Anya
Értelmiségi	2,7	4,1	3,3	4,2	4,3	4,9
Középszintű szellemi	9,6	24,7	5,2	26,8	11,1	28,4
Technikus, szaktmunkás	30,1	13,7	31	15,5	24,7	15,1
Segédmunkás	17,8	21,8	25,5	29,6	25,6	29
Mg.-i fizikai	9,6	5,5	4,2	0,5	4,0	1,2
Vállalkozó	4,1	2,7	4,7	2,8	9	5,2

Adataink szerint azon diákok szüleinek a legmagasabb az iskolai végzettsége, akik nem terveznek további tanulmányokat. Fontos azonban, hogy az ebbe a csoportba tartozó diákok szülei iskolázottságukat foglalkozási kategóriáikban már nem tudják érvényesíteni, hiszen közöttük legalacsonyabb az értelmiségiek, a középszintű szellemiek és a vállalkozók aránya. A továbbtanulni szándékozó fiatalokat az is motiválhatja a magasabb iskolai végzettség megszerzésében, hogy családjukban már azzal a problémával is találkozhattak, hogy valamelyik szülőnek esetleg nem volt meg a foglalkozási kategóriáknak megfelelő iskolai végzettsége (hiszen az iskolai végzettségek itt a legalacsonyabbak, míg a szülők foglalkozási besorolása a legmagasabb). Eszerint annak van döntő fontossága a fiatalok továbbtanulási szándékában, hogy mennyire tudják a szülők iskolai végzettségüket kihasználni, vagy mennyire érezhetik meg alacsonyabb végzettségük hátrányát.

Arra a kérdésre, hogy a szülők miért nem tudnak elhelyezkedni végzettségüknek megfelelő pozícióban, magyarázatot adhat a fiatalok lakóhely szerinti megoszlása is. A legtöbb fiatal vagy tanyán (41,1 százalék), és a legkevesebb megyeszékhelyen élő (12,3 százalék) diák tartozik abba a kategóriába, akik nem terveznek további tanulmányokat, míg a populáció másik pólusán ezek az értékek megfordulnak (36,3 százalék ill. 18,1 százalék).

A foglalkozási kategóriák és a szegénység jelenlétének változója között keresztábrák segítségével mutattunk ki kapcsolatot.

A munkával kapcsolatos itemek alapján létrehozott dichotóm változó (választott-e munkára vonatkozó értéket vagy sem) és a továbbtanulási szándék keresztábrás elemzésével ki-

mutatható, hogy a munkára vonatkozó értékek dominánsabban vannak jelen a továbbtanulást elutasító csoportban.

Megvizsgáltuk, hogy a csoportképző változó milyen kapcsolatban van a szülők életmódjának, életvitelének megítélésével. A továbbtanulást elutasító csoport tagjainak sokkal inkább felel meg a szülei élete, mint azoknak, akik még további végzettségek megszerzését tervezik. A populáció hátrányosabb helyzetű része nem motivált a társadalmi hierarchiában felfelé való elmozdulásra.

Az AIFSZ és technikus képzésben résztvevő diákoknak éppen az a csoportja szeretné abbahagyni tanulmányait, s preferálja a munkába állást a továbbtanulással szemben, amely minden jellemzője tekintetében hátrányosabb helyzetű a populáció egészéhez képest. Eredményeink részben alátámasztják a Molnár Péter és Szegő Szilvia tanulmányában olvasható megállapítást, amely szerint: „... az ifjúságnak csak egy rétege tud beszállni a megfelelő iskolai végzettségért folyó versenybe. Ehhez ugyanis sokaknak nincs meg sem a megfelelő anyagi támogatása a család részéről, sem a megfelelő kapcsolati és információs tőkéje ahhoz, hogy a megfelelő iskolákba be tudjanak jutni.”¹ Mindezt azzal egészítenénk ki, hogy az általunk vizsgált csoportnál a szülők iskolai végzettsége és a foglalkozási státusa között megfigyelhető ellentmondásos kapcsolat elbizonytalaníthatta a diákokat esetleges továbbtanulási szándékaikban. E fiatalok nem ismerték fel, hogy iskolai végzettségük emelkedése eszköz lehetne számukra a felfelé irányuló mobilitáshoz, ahhoz, hogy kikerülhessenek az általuk egyébként elégedetlenül szemlélt társadalmi milióból. Ezáltal mintegy újratermelik a szüleiktől és lakóköznyezetüktől kapott mintákat, s napjaink munkaerőpiaci tendenciáinak ismeretében azt is valószínűsíthetjük, hogy még a szüleikénél is nagyobb bizonytalanság jellemzi majd mind foglalkozási, mind anyagi helyzetüket.

Bocsi Veronika & Kóródi Márta

A mátészalkai felsőfokú szakképzés

A Debreceni Egyetem Neveléstudományi tanszéke által koordinált *Regionális Egyetem* című kutatás során középfokú szakképző intézményeket kerestünk meg, mivel ezek az iskolák is a harmadfokú képzések színhelyeivé váltak. Az intézményekben interjúkat készítettünk annak kiderítésére, hogyan ment végbe a harmadfok felé nyitás folyamata, mi indokolta, mik a tapasztalatok, mik az intézmény tervei?

Az intézmények közül kiemelkedik a Mátészalkai Gépészeti Szakközépiskola, mivel kiderült, hogy az iskola és a város tervei között egy „igazi” felsőfokú intézmény, főiskolai kar létrehozása is szerepel: ezért készítettünk interjúkat a polgármesteri hivatalban és az AIFSZ képzést akkreditáló Dunaújvárosi Főiskolán is.

A település és az iskola

Mátészalka az ország észak-keleti határmenti csücskének kistérségi központja. A vasútállomás Debrecenből vagy Nyíregyházáról jövet az utolsó nagyobb hely a határ előtt, innen még szétágaznak a sínek a záhonyi, csengeri határállomás felé, a zajtai vonal elér ugyan a román határig, de átjutni rajta már nem lehet. Az állomásépületet a környék falvaiból bejáró közép-

¹ Molnár Péter – Szegő Szilvia (1997) Ifjúság: tanulás és munka a munkanélküliség fenyegetésében. *Társadalmi Szemle*, No. 1.

mutatható, hogy a munkára vonatkozó értékek dominánsabban vannak jelen a továbbtanulást elutasító csoportban.

Megvizsgáltuk, hogy a csoportképző változó milyen kapcsolatban van a szülők életmódjának, életvitelének megítélésével. A továbbtanulást elutasító csoport tagjainak sokkal inkább felel meg a szülei élete, mint azoknak, akik még további végzettségek megszerzését tervezik. A populáció hátrányosabb helyzetű része nem motivált a társadalmi hierarchiában felfelé való elmozdulásra.

Az AIFSZ és technikus képzésben résztvevő diákoknak éppen az a csoportja szeretné abbahagyni tanulmányait, s preferálja a munkába állást a továbbtanulással szemben, amely minden jellemzője tekintetében hátrányosabb helyzetű a populáció egészéhez képest. Eredményeink részben alátámasztják a Molnár Péter és Szegő Szilvia tanulmányában olvasható megállapítást, amely szerint: „... az ifjúságnak csak egy rétege tud beszállni a megfelelő iskolai végzettségért folyó versenybe. Ehhez ugyanis sokaknak nincs meg sem a megfelelő anyagi támogatása a család részéről, sem a megfelelő kapcsolati és információs tőkéje ahhoz, hogy a megfelelő iskolákba be tudjanak jutni.”¹ Mindezt azzal egészítenénk ki, hogy az általunk vizsgált csoportnál a szülők iskolai végzettsége és a foglalkozási státusa között megfigyelhető ellentmondásos kapcsolat elbizonytalaníthatta a diákokat esetleges továbbtanulási szándékaikban. E fiatalok nem ismerték fel, hogy iskolai végzettségük emelkedése eszköz lehetne számukra a felfelé irányuló mobilitáshoz, ahhoz, hogy kikerülhessenek az általuk egyébként elégedetlenül szemlélt társadalmi milióból. Ezáltal mintegy újratermelik a szüleiktől és lakókörnyezetüktől kapott mintákat, s napjaink munkaerőpiaci tendenciáinak ismeretében azt is valószínűsíthetjük, hogy még a szüleikénél is nagyobb bizonytalanság jellemzi majd mind foglalkozási, mind anyagi helyzetüket.

Bocsi Veronika & Kóródi Márta

A mátészalkai felsőfokú szakképzés

A Debreceni Egyetem Neveléstudományi tanszéke által koordinált *Regionális Egyetem* című kutatás során középfokú szakképző intézményeket kerestünk meg, mivel ezek az iskolák is a harmadfokú képzések színhelyeivé váltak. Az intézményekben interjúkat készítettünk annak kiderítésére, hogyan ment végbe a harmadfok felé nyitás folyamata, mi indokolta, mik a tapasztalatok, mik az intézmény tervei?

Az intézmények közül kiemelkedik a Mátészalkai Gépészeti Szakközépiskola, mivel kiderült, hogy az iskola és a város tervei között egy „igazi” felsőfokú intézmény, főiskolai kar létrehozása is szerepel: ezért készítettünk interjút a polgármesteri hivatalban és az AIFSZ képzést akkreditáló Dunaújvárosi Főiskolán is.

A település és az iskola

Mátészalka az ország észak-keleti határmenti csücskének kistérségi központja. A vasútálmás Debrecenből vagy Nyíregyházáról jövet az utolsó nagyobb hely a határ előtt, innen még szétágaznak a sínek a záhonyi, csengeri határállomás felé, a zajtai vonal elér ugyan a román határig, de átjutni rajta már nem lehet. Az állomásépületet a környék falvaiból bejáró közép-

¹ Molnár Péter – Szegő Szilvia (1997) Ifjúság: tanulás és munka a munkanélküliség fenyegetésében. *Társadalmi Szemle*, No. 1.

iskolások, az ügyes-bajos dolgaikat intézni, kórházban beteget látogatni, „piacozni” érkezett falusiak töltik meg. A buszpályaudvart befogadó tér északkeleti sarkából induló, nem túl széles utca vezet a belváros felé, itt juthatunk el a Gépészeti Szakközépiskolához is.

A Gépészeti Szakközépiskola 1975-ben átadott épületében ma 900 diák tanul, ezzel a tizenhatalmas város második legnépesebb oktatási intézménye, beiskolázási területe lényegében Szatmár térsége. Az oktatás kezdetei a hatvanas évekre nyúlnak vissza. Gimnáziumban kezdődött a szakközépiskolai képzés, amely előbb az új épületbe való költözéssel fizikailag, majd 1977-ben szervezetileg is különvált. Hagyományosan gépészeti technikusok oktatás folyt az iskolában. A rendszerváltás idején a képzés az informatikai és pénzügyi képzéssel bővült.

Az újabb fordulat 2000-ben következett be. Ekkor ugyanis Dunaújvárosi Főiskola főigazgató-helyettese érte el a vezetői elnökként az iskolában. Iskolatársa volt az igazgatónak, régi barát-ság fűzi őket össze. Elmondta, hogy a főiskola egy újfajta képzés, az AIFSZ bevezetését tervezi. Mivel a képzés középiskolában is indítható, javasolta, hogy szakközépiskola is vágjon bele. Az igazgató fellelkesült, s lázas munka kezdődött, mivel már tanév vége volt. Az igazgató önkormányzati tagként még a testület elé tudta vinni a javaslatot, a főigazgató-helyettes pedig a Főiskolai Tanácsban tette ugyanezt. Szeptembertől sikerült elindulnia az első banki szakügyintézői osztálynak, s rá egy évre a mérnökasszisztensi képzésnek. Az igazgató az indítás okairól szólva megjegyzi: „Tömegével nem jött a gyerek, meg nem is jön. Tehát ezért én már igyekeztem kimenekülni ebből a helyzetből, és a technikusképzés helyett ezt a felsőfokú képzést bevezetni.”

A képzés működése

A működés kereteit lényegében törvények szabályozzák, bizonyos dolgokban azonban az iskola – közösen a főiskolával – maga is alakítja a szabályokat.

Az együttműködés alapja a főiskolával kötött akkreditációs szerződés. Ennek értelmében a főiskola biztosítja a tananyagot, tankönyveket, illetve a vizsgák, zárthelyi dolgozatok anyagát is, szükség esetén meghatározott tárgyak oktatását. A képzés közvetlen felügyeletét a főiskolán a szakfelelős látja el. A keletkezett iratok (pl. szakdolgozatok) a középiskolában maradnak.

A bekerülés egyetlen feltétele az érettségi, a gépészképzésnél pedig ezen kívül alkalmassági vizsga. A képzés résztvevői a középiskolával tanulói jogviszonyban állnak, ami családi pótlékra jogosít. (A főiskolákon hallgatói jogviszony van, ami pedig ösztöndíjra jogosítja a tanulókat.) Mindkét esetben igényelhető diákhitel. Féléves rendszerben folyik tanítás, tizenöt hét szorgalmi, öt hét vizsgaidőszakkal. A félév során a tanulók zárthelyi dolgozatokat írnak. Az órák rendje tehát „főiskolai” jellegű, a hiányzásokat viszont a középiskolai szabályok tartják nyilván, illetve szankcionálják. Félévkor például nem lehet elküldeni a diákot sikertelenség miatt, noha ilyen a vizsgák rendszere miatt nem kizárt. Az iskola leleménye volt, hogy szükség esetére beiktattak egy javítóvizsgát év végére, amelynek sikeres teljesítése az év végi rendes vizsgázás feltétele. A negyedik szemeszter végén a tanulók felsőfokú szakképesítést kapnak, amelynek nem csupán szakmai vizsga, hanem szakdolgozat megírása is feltétele. Szintén az iskola újítása, hogy a szakdolgozat megírására lényegében már az első év végén lehetőség van. (Az első év végén kötelező szakmai gyakorlat van, s e gyakorlat tapasztalatai alapján kell körülbelül harminc oldalas dolgozatot írniuk.) A második év végén a banki szakügyintézőknek szigorlatozniuk is kell. Bizonyos feltételek teljesülése esetén a tanulók a főiskolán folytathatják tanulmányaikat, sikeres emelt szintű matematika vizsga esetén akár másodéven is.

A képzés, ahogy az érintettek látják

Az igazgató

A tanárok számára magasabb követelményeket jelent a képzés: „rá van kényszerítve az »agy-frissülésre«, mert ez egy komolyabb tananyag.” A diákok a magasabb végzettséggel többek között magasabb fizetési osztályba kerülnek. A főiskola számára hasznot jelent a szakközépiskola által a névhasználatért és minőségbiztosításért fizetett fejkvóta-hányad. Természetesen fontos, hogy a főiskolának hallgatói utánpótlást nyújt az iskola „tehát kinyújtotta a kezét, van egy felvételi bázisa.”

A szakközépiskola számára legjelentősebb kérdés azonban a fennmaradás, ami azon múlik, van-e elég tanuló. A környék falvainak nyolcadikosai nagyobb valószínűséggel választják ezt az iskolát, ha felsőfokú képzést is találnak a kínálatban. Később a tovább nem tanulók helyben maradására szintén nagyobb az esély, sőt még néhány „oldalról bejövő” gimnazista is van.

A pedagógus

Az osztályfőnök szavaiból leginkább a szakmai hivatástudat érezhető, s az AIFSZ képzésben a közepes és gyenge tanulók felzárkóztatásának lehetőségét látja: „Azok között is van értékes gyerek, akik itt maradnak és csak a hármast érik el. (...) Rengeteget küzdünk, mert a gyerek még nem érett meg erre, a vizsgákra, hogy jegyzetelni megtanuljon...”

Nem egyszerűen tudásátadásról van itt szó, hanem a felsőoktatás magatartásmódjainak átadásáról: „És mire leteszik itt a két évet, már megérnek, hogy főiskolások legyenek. És amúgy, ahogy figyelgetem a szemem sarkából a mozgásukat, – mert ilyen köztes iskola ez, hogy középiskola, meg főiskola, tehát van vizsgaidőszak, vannak vizsgák, szorgalmi időszak – már a mozgásuk is egy kicsit olyan főiskolai jellegű.”

A főiskola

A főiskolán is hasonlóan látják az AIFSZ szerepét a diákok további útjának előkészítésében, de itt a hangsúly nem a gyengébbek segítésére kerül: „Ezeknek a felsőfokú szakképzéseknek, amelyek itt nálunk működnek, úgy ahogy van, rossz a tanterve. Ez nem az életre készít fel, hanem a felsőfokú tanulmányokra. AIFSZ kongresszusokon is elhangzott, hogy ezek a felsőfokú szakképzések nem az ipart szolgálják ki, hanem a felsőoktatást. Úgy van kialakítva a tantervük, hogy ezek a felsőoktatásban egy nulladik évfolyamot jelentenek.”

A városvezetés

A város tervei között szereplő felsőoktatási intézmény megszervezéséhez négy egyetem illetve főiskola közreműködésével már megkezdődtek az előkészületek. Az AIFSZ képzést is e folyamat szempontjából értékeli a polgármester, aki a térség problémáiból, azok megoldási lehetőségeiből vezeti le a felsőfokú szakképzés szerepét: „...No most ásványi kincsünk nincs, (...) ismert, hogy itt nagyon alacsony aranykorona értékű földek vannak. Tehát mi marad? Az, hogy itt létrehozunk olyan szellemi kapacitást, amivel érdekeltté tesszük azt, hogy ide telepedjenek cégek.” Egy főiskolai kar segítene, „hogy az itt lévő fiatalok végezzenek egyetemet, főiskolát, és arra hozzák ide a beruházásokat, fejlesztéseket.”

Egy főiskolai kar önmagában nem vonz vállalkozásokat a térségbe, a felsőoktatás megléte egyéb infrastrukturális tényezők mellett azonban fontos része lehet a térség adottságainak.

Az AIFSZ képzés beindulásában és működésében szerepe van a főiskolának. Ez a főiskola azonban nem a középiskola közelében van, hanem nagyon is távol tőle, sőt a Duna másik oldalán.

A főiskola szerepe

Joggal merül fel a kérdés, hogy a szakközépiskola miért nem egy közelebbi, régió belüli egyetemmel vagy főiskolával vette fel a kapcsolatot (Nyíregyháza, Debrecen). Az igazgató szerint a kérdéses időszakban nem volt kellő érdeklődés a dolog iránt, de más okokat is említett (pl. a személyes kötődést, a képzési területek hasonlóságát).

Ám úgy gondoljuk, hogy van a dolognak egy, ha úgy tetszik szimbolikus jelentőségű oldala is. A két iskola sok szempontból nagyon hasonlít egymásra, mondhatni ugyanazon az úton járnak, csak egyikük kicsit előrébb tart. A főiskola technikumként kezdte meg működését. Majd egy távoli, nehézipari képzést adó egyetemhez (Miskolc) kapcsolódott, annak lett kihelyezett kara. Végül önálló főiskolaként vált le az anyaintézményről. Mindezt itt is a régi képzési kínálat átalakítása, a gazdasági és informatikai profil létrehozása kísérte. A campus új épületei, a főbejárat melletti „*Polytechnics*” felirat már-már feledtetik velünk, hogy egykori középiskolában járunk.

Ugyancsak beszédek a két város bemutatásának párhuzamai is: „*Amikor megjönnek a fiatalok a városba, akkor nyüzsgő a város, tehát gazdasági értelemben biztos, hogy föllendíti a kisebb környező cégeket.*” (Dunaujváros)

„*Ilyenkor, mikor megkezdődik a tanév, akkor látszik az utcák forgalmán is, meg az üzletek forgalmán is.*” (Mátészalka)

A két város, a két iskola kapcsolatában a tudatos választás indokain kívül látni vélünk egy mélyebb, az intézmények hasonlóságában rejlő szálát, mely az egymásrautaltság tudatát is erősíti, de amire kevésbé reflektálnak az interjúk. Megragadhatók viszont a beszámolóik utalásaiban, illetve az intézmények történetének és környezetének párhuzamaiban.

Szabó Péter Csaba

Az erdélyi magyar iskoláskorú népesség alakulása 1990–2020 között

Jelen tanulmány az erdélyi magyar iskoláskorú népesség számának alakulását vázolja fel, melynek vizsgálata azért elengedhetetlen, mert meghatározza az anyanyelvi iskolahálózat, képzési kínálat mennyiségi expanziójának felső határát. A magyar iskoláskorú népesség elemzése kell, hogy jelentse bármely tényfeltáró vizsgálat vagy oktatáspolitikai koncepció megalkotásának kiindulópontját, melyben csupán másodlagos fontosságú szerepet játszhat a teljes magyar populációhoz – melynek korösszetételében jelentős aránytalanságok mutatkoznak –, vagy a többségi nemzethez való viszonyítás.

Tanulmányomban ötvöztem a demográfiai trendek vizsgálatát az erdélyi magyar tanulók és hallgatók számának alakulásával. Egymásra vetítve a két adatot, objektív képet alkothatunk az erdélyi társadalom fiataljainak magyar tannyelvű képzéséről és továbbtanulási arányairól.

Az elemzésben használt adatok és arányok számításának kiindulási pontját a 2002-es népszámláláskor regisztrált magyar lakosok korévenkénti¹ bontása jelentette. Ezen adatok

¹ Ez megadta, hogy hány darab 0, 1, 2 stb. korú magyar nemzetiségű lakos él a vizsgált 17 megyében.

Az AIFSZ képzés beindulásában és működésében szerepe van a főiskolának. Ez a főiskola azonban nem a középiskola közelében van, hanem nagyon is távol tőle, sőt a Duna másik oldalán.

A főiskola szerepe

Joggal merül fel a kérdés, hogy a szakközépiskola miért nem egy közelebbi, régió belüli egyetemmel vagy főiskolával vette fel a kapcsolatot (Nyíregyháza, Debrecen). Az igazgató szerint a kérdéses időszakban nem volt kellő érdeklődés a dolog iránt, de más okokat is említett (pl. a személyes kötődést, a képzési területek hasonlóságát).

Ám úgy gondoljuk, hogy van a dolognak egy, ha úgy tetszik szimbolikus jelentőségű oldala is. A két iskola sok szempontból nagyon hasonlít egymásra, mondhatni ugyanazon az úton járnak, csak egyikük kicsit előrébb tart. A főiskola technikumként kezdte meg működését. Majd egy távoli, nehézipari képzést adó egyetemhez (Miskolc) kapcsolódott, annak lett kihelyezett kara. Végül önálló főiskolaként vált le az anyaintézményről. Mindezt itt is a régi képzési kínálat átalakítása, a gazdasági és informatikai profil létrehozása kísérte. A campus új épületei, a főbejárat melletti „*Polytechnics*” felirat már-már feledtetik velünk, hogy egykori középiskolában járunk.

Ugyancsak beszédek a két város bemutatásának párhuzamai is: „*Amikor megjönnek a fiatalok a városba, akkor nyüzsgő a város, tehát gazdasági értelemben biztos, hogy föllendíti a kisebb környező cégeket.*” (Dunaujváros)

„*Ilyenkor, mikor megkezdődik a tanév, akkor látszik az utcák forgalmán is, meg az üzletek forgalmán is.*” (Mátészalka)

A két város, a két iskola kapcsolatában a tudatos választás indokain kívül látni vélünk egy mélyebb, az intézmények hasonlóságában rejlő szálát, mely az egymásrautaltság tudatát is erősíti, de amire kevésbé reflektálnak az interjúk. Megragadhatók viszont a beszámolók utalásaiban, illetve az intézmények történetének és környezetének párhuzamaiban.

Szabó Péter Csaba

Az erdélyi magyar iskoláskorú népesség alakulása 1990–2020 között

Jelen tanulmány az erdélyi magyar iskoláskorú népesség számának alakulását vázolja fel, melynek vizsgálata azért elengedhetetlen, mert meghatározza az anyanyelvi iskolahálózat, képzési kínálat mennyiségi expanziójának felső határát. A magyar iskoláskorú népesség elemzése kell, hogy jelentse bármely tényfeltáró vizsgálat vagy oktatáspolitikai koncepció megalkotásának kiindulópontját, melyben csupán másodlagos fontosságú szerepet játszhat a teljes magyar populációhoz – melynek korösszetételében jelentős aránytalanságok mutatkoznak –, vagy a többségi nemzethez való viszonyítás.

Tanulmányomban ötvöztem a demográfiai trendek vizsgálatát az erdélyi magyar tanulók és hallgatók számának alakulásával. Egymásra vetítve a két adatot, objektív képet alkothatunk az erdélyi társadalom fiataljainak magyar tannyelvű képzéséről és továbbtanulási arányairól.

Az elemzésben használt adatok és arányok számításának kiindulási pontját a 2002-es népszámláláskor regisztrált magyar lakosok korévenkénti¹ bontása jelentette. Ezen adatok

¹ Ez megadta, hogy hány darab 0, 1, 2 stb. korú magyar nemzetiségű lakos él a vizsgált 17 megyében.

Erdély² és Bákó megye vonatkozásában állnak rendelkezésemre, ahol a romániai magyarság 99,1 százaléka él.

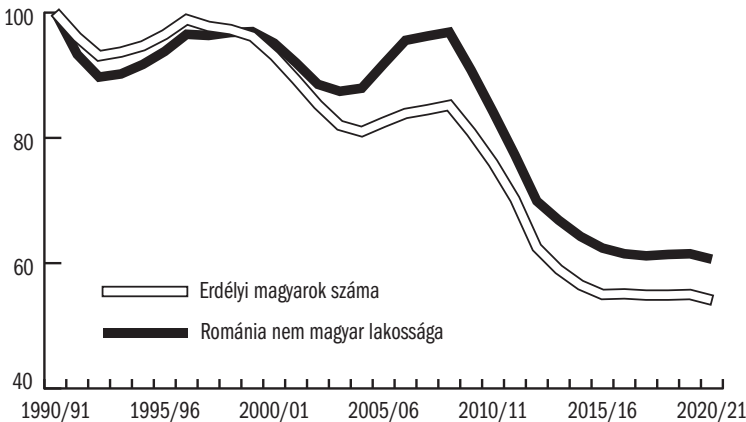
A népszámlálás alapján három iskolai korosztály időbeli alakulását számoltam ki: az általános iskolás, a középfokú és a felsőoktatás korú alappopuláció számát. Az adatok lehetőséget nyújtottak arra, hogy kalkulációt végezzek a korosztályok számának időbeni módosulására vonatkozóan is, így az általános iskolás alappopuláció számát 2008-ig, a középfokú oktatás népességét 2016-ig és a felsőoktatás korú fiatalok számát 2020-ig lehetett kiszámolni. Ezen adatok prognózisként értelmezhetőek azon tekintetben, hogy a népszámlálás a 2002-es évben Erdélyben és Bákó megyében élő magyar lakosság számát vette alapul és nem számolt az időközben bekövetkező fogyással, melynek okai lehetnek a migráció, elhalálozás stb.

Az erdélyi magyar iskoláskorú alappopuláció alakulása az országos trendek függvényében

A 2002. évi népszámlálás adatai alapján a Romániában élő magyar népesség száma 1992-es népszámláláskor regisztrált 1 624 959 lakoshoz képest 10 év alatt 1 434 377 főre apadt. Ez a kisebbségen belüli 11,7 százalékos fogyás, országos viszonylatban 0,4 százalékkal csökkentette a magyarok részarányát a teljes populáción belül, amely a korábbi 7,1 százalékról a jelenlegi 6,6 százalékra esett vissza.

Az erdélyi magyarság³ fogyásának egyik oka a születések számának drasztikus visszaesése, mely az elmúlt 15 évben közel 40 százalékkal csökkent. Kérdésként merült fel, hogy ez a népességcsökkenés csupán az erdélyi magyarság sajátossága, vagy országos tendenciáról van-e szó. Összehasonlítva a vizsgált három szinten (általános iskoláskorú népesség, középfokú oktatás korú népesség, felsőoktatás korú népesség) az erdélyi magyar iskoláskorú populáció számának alakulását Románia nem magyar lakosságának⁴ fogyásával, hasonló trendek mutatkoztak.

1. ábra: A felsőoktatás korú populáció csökkenése 1990–2020 között (százalék)



Forrás: Saját számítás a 2002-es népszámlálás adatai alapján.

2 Erdély alatt értem a történelmi Erdély területét, a Partiumot és a Bánságot együttvéve.

3 Az egyszerűség kedvéért a tanulmány további részében erdélyi magyarságnak fogom nevezni Erdély és Bákó megye magyar lakosságát, annak ellenére, hogy földrajzi értelemben különálló egységet alkotnak.

4 Korévenkénti bontásban csak az országos szintű adatok (külön a román nemzetiségű lakosságra nem közöltek adatokat) és a magyar lakosság adatai állnak rendelkezésemre. Számításomban az országos adatokból kivontam a magyar populáció számát, így végeztem el az összehasonlítást.

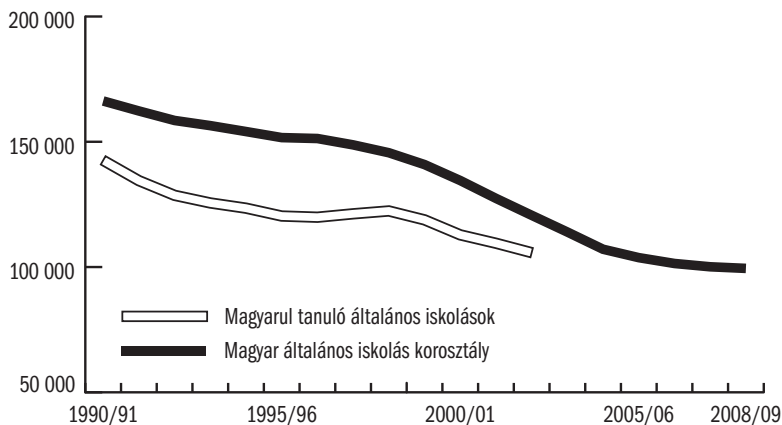
Mindkét vizsgált populáció esetében az 1990-es korosztály létszámát tekintettem 100 százaléknak, és ehhez viszonyítva számoltam ki 2020-ig minden tanév vonatkozásában a fogyás százalékos csökkenését. Ennek alapján megfigyelhető, hogy a Romániában élő nem magyar nemzetiségű felsőoktatás korú fiatalok aránya is nagymértékben csökken, 1990–2020 között 39,37 százalékkal, azonban a magyarság körében a fogyás mintegy 6,5 százalékkal magasabb.

Ez a tendencia, a másik két vizsgált korosztály esetében is hasonlóan alakul, így az általános iskolai és középfokú oktatásban is 6 százalék illetve közel 8 százalékkal kevesebb magyar gyermek lesz, mint Románia nem magyar lakosságának körében. A különbség elsősorban a falusi gyerekek fogyásának eltérő üteméből származik, a rurális környezetben élők körében a magyar nemzetiségű fiatalok száma szignifikánsan gyorsabban csökken, mint a többségi nemzeté.

Az erdélyi magyar általános és középfokú oktatás alappopulációjának alakulása 1990–2016 között

A 90-es években a magyar lakosság körében a természetes szaporulat csökkenése elsősorban a korábbi születésszabályozás megszűnésének és a Magyarországon is tapasztalható „modernizációs hatásnak” a következménye, melyhez még a migráció is hozzájárult. Ezek eredménye az általános iskolai korosztály számának gyors apadásában tapasztalható legkorábban, mely 1990-től kezdve 28 százalékkal csökkent, majd 2008-ig további 12 százalékos fogyást ér el. Ezt pedig már nem a közeljövő, hanem a jelen realitásként kell kezelni, mely következményekkel jár a magyar tannyelvű iskolahálózatra és a pedagógusokra is.

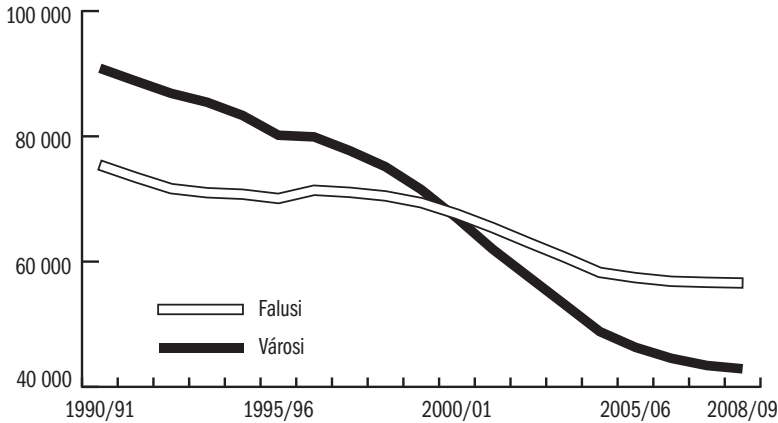
2. ábra: Az általános iskolás korosztály létszámának csökkenése 2008-ig és a magyar tannyelvű általános iskolások száma



Demográfiai adatok forrása: Saját számítás a 2002-es népszámlálás adatai alapján.

Oktatási adatok forrása: Murvai László (ed) (2001) *Minoritáti si învățământ is Romania – Anul scolar 2000–2001*. Kolozsvár, Studium Kiadó; Murvai László (2002) *A számok hermeneutikája. A romániai magyar oktatás tíz éve 1990–2000; A Magyar Nyelv és Kultúra Nemzetközi Társasága*. Murvai László (ed) (2002) *Timputul prezent in învățământul Minorităților Naționale din România*. Kolozsvár, Studium Kiadó; Murvai László (ed) (2003) *Dimensiuni ale învățământului Minorităților Naționale din România*. Kolozsvár, Studium Kiadó.

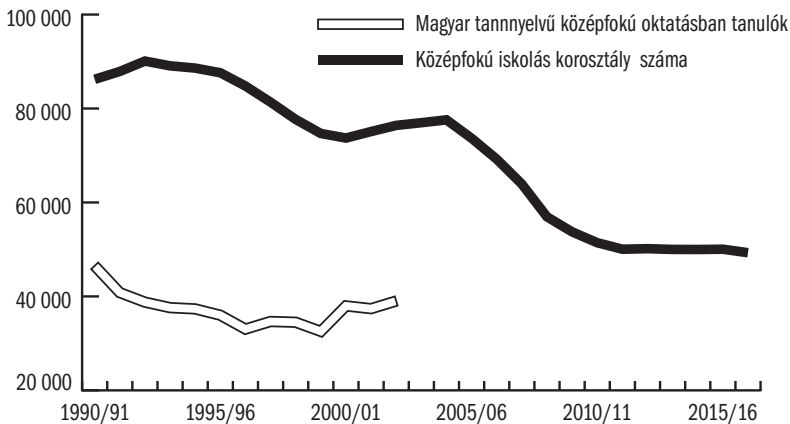
3. ábra: A városi és falusi általános iskololás korosztály arányának változása



Forrás: Saját számítás a 2002-es népszámlálás adatai alapján.

A fogyás egyik jellemzője, hogy az ezredforduló környékén megváltozott a városi és falusi gyerekek aránya, így az általános iskolás korosztály több mint 60 százaléka rurális környezetben él, mint az a 3. diagramban is látható. Ez nem csupán a városi általános iskolákra nézve jár következményekkel, de a falusi környezetben működőkre is. Ez utóbbiakra jóval nagyobb felelősség hárul a jövőben az oktatás színvonalának emelése tekintetében, hiszen Erdély potenciális értelmiségi rétegének (a felsőoktatási alappopuláció) meghatározó százaléka innen fog származni, alig 5 év múlva már csak 42 882 városi általános iskoláskorú fiatal lesz összesen egész Erdélyben, szemben az 1990/1991-es tanévben regisztrált 90 873 fiatallal.

4. ábra: Az középfokú oktatás alappopulációjának csökkenése 2008-ig és a magyar tannyelvű középfokú oktatásban tanulók száma



Forrás: Lásd 2. ábra.

A 2004/2005-ös tanévtől a középfokú iskolás korosztály számának alakulása negatív tendenciát jelez, 16 év alatt összesen 42 százalékkal csökken a 14–18 éves magyar gyerekek

száma. A vizsgált korosztály 51 százaléka tanul magyar tannyelvű képzésben. A statisztikai adatszolgáltatás hiányosságai miatt sajnos a fennmaradó 49 százalék nagy részéről nem tudjuk, hogy továbbtanulnak-e román tannyelvű iskolákban, vagy az általános iskolát követően abbahagyják a tanulást. Az országos adatok szerint a 90-es években átlagban 65 százalékos⁵ volt a továbbtanulás, ami azt valószínűsíti, hogy a magyar fiatalok is körülbelül hasonló arányban kerülnek be a középfokú iskolarendszerbe. Ennek alapján 51 százalékuk magyarul, 14 százalékuk románul tanul, a fennmaradó 35 százalék pedig lemorzsolódik, nem folytatja tovább tanulmányait a kötelező 8 osztály elvégzése után.

Amennyiben a korábbi tendencia folytatódik, és marad az 51 százalékos továbbtanulási arány a magyar tannyelvű képzésben, úgy hat év múlva már csak 25 700 középfokú oktatásban résztvevő diákja lesz az erdélyi magyar társadalomnak, kikből 19 500 fog érettségit nyújtó gimnáziumi vagy szakközépiskolai képzésben részesülni. Ez pedig korlátot szab a magyar tannyelvű felsőoktatás mennyiségi fejlesztésének, hiszen már napjainkban 11000-rel több magyar hallgató⁶ van, mint amennyi potenciálisan lehet 10 év múlva.

Természetesen ez a számítás előrejelzésként értelmezhető, mert csak a magyar tannyelvű képzésben tanuló diákok számbeli alakulását tudta alapul venni, illetve feltételezte, hogy változatlanok maradnak az 1990–2003 között átlagban tapasztalt beiskolázási arányszámok, valamint a középiskolai és inas/szakiskolai oktatás közötti részvételi arány.⁷

Az előrejelzés bekövetkeztét azonban tovább erősíti két tendencia, melyek egymással szoros összefüggést mutatnak: az általános iskolás korosztályhoz hasonlóan, középfokon is megváltozik a városi és falusi gyerekek aránya 2007-től; ezzel párhuzamosan a 90-es évek közepétől fokozatosan csökken a szakközépiskolákban és gimnáziumokban tanulók száma és megnő a szakmunkás és inasiskolás diákok létszáma. Ez utóbbi növekedését nem lehet egyértelműen a falusi gyerekek arányának növekedésével magyarázni, mert magyar tannyelvű szakiskolás és inasiskolás osztályok száma is csak ettől a periódustól kezdve nő meg, elsősorban a politikai nyomásgyakorlás következményeként. Az érettségit nyújtó középiskolák tanulóinak csökkenését azonban összefüggésbe lehet állítani a városi gyerekek fogyásával.

Tekintettel arra a demográfiai tényre, hogy 2007–2016 között megváltozik a városi-falusi gyerekek aránya, és ez utóbbiak nagy valószínűséggel nagyobb arányban fogják a gyakorlati képzést nyújtó szakmunkásképző iskolákat választani, mint az elméleti képzést nyújtó gimnáziumokat, valószínűleg a fentiekben előre jelzett 19 500 főnél nem lesz több magyar tannyelvű érettségit nyújtó képzésben végzett felsőoktatás korú fiatal Erdélyben 2010-ben.

A demográfiai adatok alapján érdemes elgondolkodni egy olyan oktatáspolitikai stratégia kidolgozásán, mely figyelembe veszi a fenti tendenciákat: szükség lehet a középfokú oktatás szerkezetének átalakítására, a falusi iskolák minőségi fejlesztésére, illetve a városi gimnáziumokhoz tartozó kollégiumi hálózat kibővítésére.

A felsőoktatás korú népesség alakulása

Összességében a vizsgált 30 év alatt, 1990–2020 között, 45,85 százalékos fogyás regisztrálható a felsőoktatás korú alappopulációban. A felsőoktatási intézmények 6 év múlva, 2010-

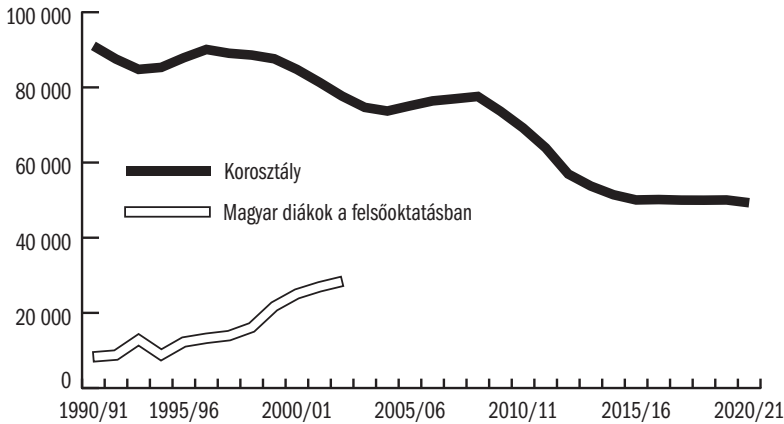
5 Saját számítás a demográfiai adatok és a középiskolások száma alapján.

6 A 2002/2003-as tanévben 30 543 erdélyi magyar fiatal tanult romániai és magyarországi felsőoktatási intézményekben.

7 A középiskolai és szakiskolai arány előrejelzéséhez a 2002/2003-as megoszlást vettem alapul, mely szerint a diákok 75 százaléka tanult középiskolában, 25 százalékuk pedig inasiskolai, szakmunkásképző és posztsekunder oktatásban.

ben fogják érzékelni az újabb csökkenést, melyet követően alig 5 év leforgása alatt szinte felére esik vissza majd az alapsokaság. Ezzel párhuzamosan megváltozik a falusi és városi felsőoktatás korúak aránya, így 60 százalékuk falusi származású fiatalokból fog állni, akik közül valószínűleg kevesebben jutnak el az érettségig, és így annak lehetőségéig, hogy bekerüljenek a felsőoktatásban.

5. ábra: A felsőoktatás korú népesség létszámának csökkenése 2020-ig és a magyar hallgatók száma



Demográfiai adatok forrása: Saját számítás a 2002-es népszámlálás eredményei alapján.

Oktatási adatok forrása: Erdei Itala & Papp Z. Attila (2001) A romániai magyar hallgatók a felsőfokú képzésben. In: Romániai Magyar Évkönyv. Kolozsvár, Polis Könyvkiadó; Murvai, lásd 2. ábra. Ez utóbbi kiadványokban található diáklétszámokat kiegészítettük a Partiumi Keresztény Egyetem, az Erdélyi Magyar Tudományegyetem és Székelyhelyen Kívüli Képzésekben tanuló magyar hallgatók számával, illetve a 2001/2002 és 2002/2003-as tanév vonatkozásában a Magyarországon tanuló romániai hallgatókéval is.

A 18–22 éves magyar egyetemista korú fiatalok 36 százaléka valamelyik felsőoktatási intézmény hallgatója. Ez nem túl magas arány, azonban ha figyelembe vesszük az érettségit nyújtó középfokú oktatásba járók számát, mely a hallgatói létszám felső határát jelenti, akkor már sokkal „kedvezőbb” arányt kapunk (6. ábra).

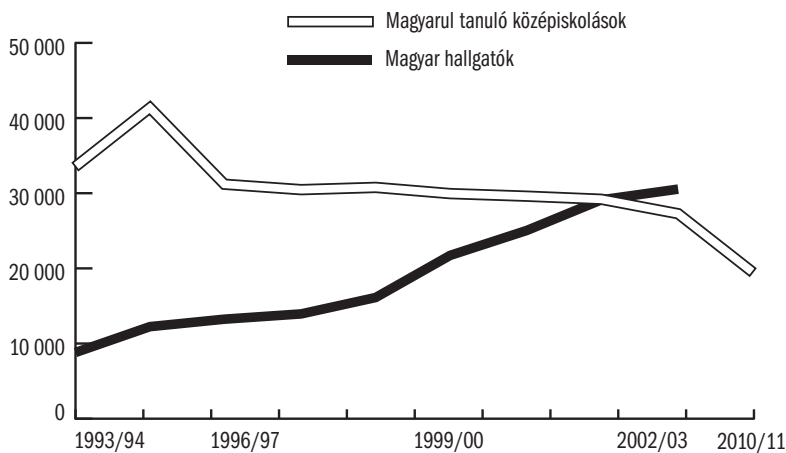
Kérdés azonban, hogy a fentiekben kirajzolódó kép, mennyire kedvező a romániai magyar felsőoktatásra, illetve az erdélyi társadalomra nézve. A számok azt mutatják, hogy a tavalyi tanévben az egyetemi/főiskolai hallgatók létszáma már meghaladta a magyar tannyelvű képzésben részt vett kibocsátó tömeget, ami azt jelenti, hogy gyakorlatilag szinte minden elméleti gimnáziumot és szakközépiskolát végzett diák a felsőoktatásban tanul napjainkban. Hozzá kell tenni, hogy ez nem csak azt jelenti, hogy a gyenge tanulmányi eredményeket elért gimnáziumi tanulók is egyetemet végeznek (főiskolai képzés alig van Romániában) de azt, hogy a szakközépiskolások is. Ez utóbbi képzés nem egyenértékű a magyarországi szakközépiskolákkal, mert színvonalában messze alulmarad az elméleti képzést nyújtó gimnáziumoktól. Országos szinten 2001–2003 között a középiskolások 49 százaléka tanult elméleti gimnáziumban és 51 százalékuk szakközépiskolákban.⁸ Sajnos a magyarul tanuló diákok

⁸ Az adatok forrása „Starea invatamintului peruniversitar in anul scolar 2002/2003”. www.edu.ro

vonatkozásában nem állnak rendelkezésre az adatok hasonló bontásban, de valószínűleg hasonló arányban oszlanak meg, mint az országos átlag.

Kérdésként merülhet fel az olvasóban, hogyan haladhatja meg a felsőoktatásban tanulók száma a középiskolások számát? Ezt elsősorban azzal lehet magyarázni, hogy a diagramban csak a magyarul tanuló középiskolások száma szerepel, nem tartalmazza a román tannyelven tanulók számát. Ezt a számot csak becsülni lehet, a vonatkozó tanévben számításaim szerint körülbelül 8000⁹ magyar diák tanulhatott román tannyelvű gimnáziumban és szakközépiskolában.

6. ábra: A magyar tannyelvű szakközépiskolába/gimnáziumba járó fiatalok és a felsőoktatásban résztvevők aránya



Forrás: A középiskolás létszámokat lásd a 4. ábrán, a 2010-es létszám prognózis. A magyar hallgatók számát lásd az 5. ábrán.

A legnagyobb fogyás, mindhárom vizsgált korosztály tekintetében, a szörványvidéken, Dél-Erdélyben következik be, ahol esetenként a 60 százalékot is meghaladja egy-egy korosztály csökkenése. Különösen látványos a Kolozs megyei fiatalság számában bekövetkezett apadás, melynek eredményeként 2008-ra már csak 6384 magyar általános iskoláskorú gyermek lesz az egész megyében. Átlag körüli fogyást és átlag alatti fogyást a Székelyföld, Partium és Közép-Erdély néhány megyéjében, valamint az Erdélyen kívül eső Bákó megyében regisztrálható.

A romániai magyar felsőoktatás-korú fiatalok 85 százaléka 2020-ban gyakorlatilag 7 erdélyi megyéből fog származni: Hargita, Kovászna, Maros, Szatmár, Szilágy, Bihar és Kolozs megyékből.

⁹ A becslés kiindulópontját az országos adatok jelentették, melynek alapján a középiskolás korosztály 65 százaléka tanul középfokú oktatásban. Ez azt valószínűsíti, hogy a magyar középiskolás korú fiatalok 14 százaléka román tannyelvű oktatásban tanul, mely a 2002/2003-as tanévben 10 696 diákot jelentett. Amennyiben a magyarul tanuló diákokhoz hasonló a középiskolai és szak/inasiskolai képzésben való részvételük, akkor 8022 magyar diák tanult román tannyelvű gimnáziumban és szakközépiskolában a vizsgált tanévben.

1. táblázat: Az iskolai korosztályok fogyásának mértéke területi bontásban

Megye	Általános iskolai korosztály			Középiskolás korosztály			Felsőoktatás korú alapsokaság		
	1990	2008	Fogyás (%)	1990	2016	Fogyás (%)	1990	2020	Fogyás (%)
Bákó	502	423	15,74	273	208	23,81	259	208	19,69
Szilágy	6 220	4 546	26,91	3 405	2 222	34,74	3 700	2 222	39,94
Beszterce-N.	1 769	1 218	31,15	1 017	595	41,49	1 186	595	49,83
Hargita	35 446	23 557	33,54	17 517	11 773	32,79	17 353	11 773	32,15
Szatmár	15 058	9 777	35,07	8 487	4 854	42,81	8 673	4 854	44,03
Kovácszna	20 659	13 217	36,02	10 491	6 748	35,68	11 340	6 748	40,49
Maros	26 154	16 458	37,07	13 997	8 082	42,26	14 823	8 082	45,47
Krassó-Sz.	478	283	40,79	275	138	49,82	343	138	59,76
Bihar	18 216	10 666	41,45	9 691	5 226	46,07	10 125	5 226	48,38
Máramaros	4 712	2 724	42,19	2 632	1 290	50,99	3 078	1 290	58,08
Arad	4 527	2 393	47,14	2 717	1 214	55,32	3 076	1 214	60,53
Hunyad	2 165	1 091	49,61	1 278	505	60,49	1 665	505	69,66
Fehér	2 274	1 143	49,74	1 192	592	50,34	1 246	952	23,59
Szeben	1 613	798	50,53	869	403	53,62	1 024	403	60,64
Brassó	5 292	2 559	51,64	2 806	1 255	55,27	3 389	1 255	62,96
Temes	5 351	2 226	58,40	2 556	1 068	58,22	3 193	1 068	66,55
Kolozs	15 846	6 384	59,71	7 007	3 131	55,32	7 585	3 131	58,72
Összesen	166 282	99 463	40,18	86 210	49 304	42,81	91 058	49 304	45,85

Tények és következmények

Tények

A születések száma drasztikusan lecsökkent a 90-es évek folyamán, a negatív trend csak az elmúlt pár évben lassult le, évi 11–12 000 gyermek születésére korlátozódva.

Ennek következményeit napjainkban az általános iskolások számának fogyásában érzékeli az erdélyi magyar társadalom, mely 1990–2008 között 42 százalékos csökkenést ér el. Az elkövetkező 10 évben azonban ez eléri a középfokú oktatást és a felsőoktatást is, ez utóbbi esetében a felsőoktatás korú fiatalok számának 45 százalékos csökkenésre kell számítani.

Megfordult a városi és falusi gyerekek aránya, így az oktatás minden szintjén előbb vagy utóbb az adott korosztály 60 százaléka rurális környezetből fog származni.

Következmények

Általános iskolai szint: egyrészt a városi általános iskolás gyerekek számának 60 százalékos csökkenése a magyar iskolák vagy magyar tagozatok bezárásához vezethet, illetve munkanélküli pedagógusokat eredményezhet. Ennek legsúlyosabb következményei a szörványvidéken lesznek: nem lesz meg a minimális gyereklétszám, amellyel magyar tannyelvű osztályt lehet indítani. Másrészt a falusi általános iskolák végzettjei fogják a középiskolások utánpótlásának 60 százalékát biztosítani. Ehhez szükséges a rurális környezetben működő általános iskolák minőségi és infrastrukturális fejlesztése. Csak példaként említeném meg,

hogy a falusi elemi iskolák minimum 60 százaléka még önálló telefonvonallal, 40 százalékuk pedig könyvtárral, 79 százalékuuk számítógéppel sem rendelkezik.¹⁰

Középiskolai szint: egyrészt a középfokon továbbtanulók aránya valószínűleg nagyobb arányban fog csökkenni, mint azt az adott korosztály csökkenése indokolná, amely amúgy is 42 százalékot ér el 2017-re. Ezt a feltevés abból következik, hogy a falusi származású fiatalok általában alacsonyabb számban tanulnak tovább középfokon, mint a városi származásúak. Ezen belül pedig csökkenni fog a középiskolai végzettség aránya, a 90-es évek elejétől napjainkig megfigyelhető trendnek megfelelően. Így *2010-ben nagy valószínűséggel nem lesz több, mint 19 500 magyar tannyelvű középiskolába járó fiatal, ami évi 5000 érettségizőt jelent a legkedvezőbb esetben is*. Ez pedig 11 000 fővel kevesebb, mint a 2002/2003-as tanévben felsőoktatásban tanuló magyar fiatalok száma.

Felsőoktatás: a keresleti és kínálati oldal egyensúlyának felbomlása már napjainkban is érzékelhető. A nemzetközi trendekhez hasonlóan, a felsőoktatási expanzió, melynek értelmében ma már az erdélyi magyar szakközépiskolások és gimnazisták szinte mindegyike egyetemre/főiskolára jár, a felsőoktatás minőségének lecsúszását, és a diplomák elértéktelenedését eredményezi.

A jelenlegi szakok és képzések stratégiai átgondolására van szükség, elsősorban a pedagógiai szakok esetében, melyet az általános és középiskolai alappopuláció számának csökkenése indokol.

Középtávon javasolt a jelenlegi egyetemi képzések minőségi fejlesztésére helyezni a hangsúlyt és a törvényes lehetőségek függvényében olyan gyakorlatorientált főiskolai képzések indítását kezdeményezni, mely a rurális térségből származó fiatalok igényeihez igazodik.

Erdei Itala

¹⁰ Az adatok forrása: Erdei Itala (2003) Erdély. In: A magyar nyelvű képzést folytató határon túli oktatási intézmények összehasonlító vizsgálata. Gyorsjelentés. Készült „A magyar nyelvű oktatási intézmények munkaerőpiaci kihívásai a Kárpát-medencében” c. konferenciára, Budapest.

SZEMLE

VIZSGAPOLITIKÁK

Ha valaki manapság nálunk vizsgapolitikát akar csinálni – amint ez az Oktatási Minisztérium vizsgapolitikai kérdezz-felelek-jéből kiderül (Kétszintű érettségi, Budapest, 2003) –, föltétlenül olvassa el *Mátrai Zsuzsa írását*. Tisztábban fog látni.

Az *Érettségi és felvételi külföldön* aprólékos részletességgel ismerteti a létező variációkat, sőt még „modelleket” is alkot belőlük. A „német modell” jellegzetessége az ún. „belső záróvizsga”, vagyis hogy a fiatalok záróvizsgát tesznek vagy tehetnek az iskolán belül, a tanári karból alkotott bizottság előtt. Ha már *modell*-nek kell valamit nevezni, ez csakugyan nevezhető annak, minthogy erre a mintára Európa keleti régióiban sok helyütt szerveznek vizsgákat (a miénk is ilyen). Jól látja a szerző, hogy az angolok, mint sok minden másban, ebben is eltérnek a kontinenstől. Ezt mutatja több lépcsős vizsgáik rendszere csakúgy, mint a változások benne, amiket Mátrai Zsuzsa gondosan regisztrál.

A svédek és a hollandok lógnak ki a sorból. A „svéd modellben” ma nincs érettségi; helyette ún. folyamatos értékelés van: a fiatalokat nyomon követetett teljesítményeik összessége alapján ítéli meg (osztályozások, szöveges értékelések, külföldi tesztek). A „holland modell” is átmeneti, amennyiben kombinálja a belső záróvizsgákat (német) a külsőkkel (angol). Az érettségi bizonyítvány német hagyomány; a méréses megoldások angol átvételek.

Vajon miért? Ha már végigolvastuk ezt a részletes és szakszerű ismertetést – belőle most csak az első fejezetet mutattuk be, annak is csupán az európai részét –, ez az a kérdés, amely újra meg újra fölvetődik. Miért „modell” a német? Minek a modellje lehet az angol? És miért különböznek ennyire egymástól? Erre a kérdésre alighanem két válasz adható.

Az egyik az, hogy a vizsgarendszerek politika-semleges eszközök, amelyek közül ízlésünk szerint választhatunk. A célnak – hogy tudjuk, mit tud a fiatal, amikor elhagyja a középiskolát, hogy átlépjön a felsőoktatásba – ez is, az is megfelel. Jó válasz ez, a szakértő, az oktatáspolitikai „technikusának” válasza. Jó is volna, ha így volna; milyen egyszerűvé válna minden! Lennének technikáink, eszközeink, módszereink, eljárásaink, aztán tessék, itt a választék. Ami megtetszik, ki lehet próbálni. Ami beválik, föl kell használni. Német vagy angol modellt (vagy svédet, hollandot, esetleg valamilyen latint, ami sajnálatosan hiányzik ebből az áttekintésből).

Kár, hogy nem így van. Nem egészen így. Mert a vizsgapolitika, és ez a második válasz, nem egyszerűen technika, eszköztár, módszertan, hanem az oktatáspolitikai, ezen keresztül pedig a társadalompolitika része. S mint ilyen, mindaz meghatározza, ami a társadalompolitikát: a hagyományok, lehetőségek, és persze az aktuális politikai erők aktuális szándékai. Ettől más az a bizonyos „német modell”, mint, mondjuk, az angol vagy a mediterrán. És ez örökös fejfájást okozhat az aktuálpolitikától magát (helyesen) távol tartani kívánó szakértőnek.

Mátrai Zsuzsa éppoly jól tudja ezt, mint e sorok szerzője (s más kollégánk). Miért nem ír akkor róla? Miért nem boncolgatja ezt az alapvető kérdést? Miért nem arról beszél, hogy milyen különbségek miatt alakultak ki Kína és a gyarmati Hongkong között? De hagyjuk Délkelet-Ázsiát, hisz messze van – miért nem szól a kontinens és az angolok különbségének gyökereiről, amely a fölvilágosodásig – sőt bizonyára annál is mélyebbre – nyúlik vissza?

A válasz egyszerű: mert ki figyelne oda? Abban a munkamegosztásban, amely politikus és szakértő között modern időkben kialakul (s milyen jó, hogy legalább már itt tartunk), a politikus kér-

dez (de jó, hogy legalább kérdez), a szakértő pedig válaszol (mert kérdezték, mert szót adtak neki). Arra válaszol, amit kérdeznek. Nem bonyolódik hosszas fejtegetésekbe. Nem akar oktatni, főként nem kioktatni. Annak nem ott, a tárgyalóasztal mellett a helye, hanem az iskolapadban.

Ez az, az iskolázottság, vagyis a kellő hozzáértés! Szakpolitikusnak nem választják, hanem képzik az embert, de legalábbis képezni kellene. Akkor valószínűleg szakszerűbben tudna kérdezni, hogy a szakértő is mélyebben és szakszerűbben válaszolhasson. És akkor talán nem gabalyodnának össze – esetünkben például – az eszközök, a szándékok, meg a valóság.

*

Ha volna szakpolitikus képzés – és ha ennek egyik témája például a *vizsgapolitika* lenne –, az Országos Közoktatási Intézet és az OKKER közös kiadványát kötelezően irodalomnak ajánlanám (*Oktatás és decentralizáció Közép-Európában*). Balázs Éva és Halász Gábor tanulmánykötete nagy ívű áttekintés a régióról, pontosabban annak oktatásirányításáról. Lengyelországról, Csehországról, Magyarországról, Romániáról és Bulgáriáról, ezen kívül pedig az egykori monarchia többi országairól is olvashatunk benne (a fejezetek könyvbeli sorrendje mondvacsinált, még ha megértők vagyunk is a kormányzati érzékenységekkel és a világbanki diplomáciával szemben).

Az igen gazdag forrásanyag a szakértők nemzeti közti együttműködéseiből kerekedett ki; részben a Világbank, részben az osztrák kormány kezdeményezte őket. A két információforrást a közös érdeklődés fogta össze: az az oktatásirányítási decentralizáció, amely az 1980-as évek közepétől kezdve egész Európán (az egész világon) átsöpört, és amely a mi régióinkba úgy érkezett meg, mint a felszabadulás fuvallata és a fölzárkózás kényszere. A szerkesztők munkáját látnivalóan lényegileg és alapvetően meghatározó élmény volt ez, mint ahogy a Magyarországról szóló esettanulmány szövegéből is át- meg át- sűrű.

Centralizáció és decentralizáció (ez volna a helyes ellentétpár, mint ahogy *integráció* és *dezintegráció* is együtt jár) ugyan látszólag messze vezet a vizsgapolitikától – de csak látszólag. A vizsgarendszer ugyanis fontos eszköz a kormányzat kezében, ha a decentralizáció (dezintegráció?) közben a többi törvényes irányító eszközöket már elvették tőle. Talán nem mérjük föl elégszer, pedig valamennyi esettanulmányban visszatér, hogy napjaink okta-

tási kormányzatai – igazodva az európai uniós elvárásokhoz – mind több irányítási eszközt veszítenek el. Hogy ez meddig csinálható és hová vezet, azt épp Magyarország esete mutatja. Ma még kirí a környezetéből – holnap azonban talán épp „modell” lehet: egy új irányítás mintaképe (?).

Ebben az összefüggésben értékelődnek föl politikailag a vizsgák és a vizsgarendszerek, a különféle minőségbiztosítások és akkreditációk – szóval mindaz, ami egy visszavonuló-visszaszoruló kormányzatnak még marad, hogy befolyását az intézményei fölött azért megtarthassa. Mert decentralizációt kérdezték, azért a szakértők decentralizációt mutattak be, egyes esetekben kiemelkedően (a magyar esettanulmány mellett a lengyel és a cseh tetszett még igazán; és igen tanulságosnak találtuk az osztrák-cseh-szlovák-magyar-szlovén összehasonlítást is, hiányolva azonban a horvátokat belőle). Ha folyamatot, pláne változást, átalakulást kérdezték volna, ugyanezek a szakértők bemutathatták volna a centralizáció átalakulását és továbbélését is. És akkor egyenesen a vizsgapolitikákhoz jutottunk volna el.

Mert a vizsgák, mérések, értékelések, statisztikák és jelentések – no és persze mindezek pénzügyi vonzata – manapság az az eszköztár, amelyet az oktatási kormányzatok megőriznek maguknak. Az úgynevezett *tartalmi irányítás* (tanterv). Ez a vizsgák igazi szerepe egy visszavonuló központi oktatáspolitikában.

A kötet zárótanulmánya – hisz nemzetközi összehasonlítás révén keletkezett – ráadásul még össze is hasonlítja az egyes országokat, az egyes oktatási kormányzatokat. Melyik mennyire decentralizált? Melyik mennyire ellenőrzött? Melyiknek mennyi fűrfangja maradt, hogy befolyását – szükséges vagy fölösleges befolyását – az iskolák fölött megtarthassa (sőt növelhesse)? Ez az utóbbi kérdés nem tevődik föl. Sajnos, hisz várnánk. Szerencsére; mert így a kutatónak és a politikaelemzőnek marad még mondani- és olvasnivalója a vizsgákról.

*

Meg a rendszerekről, amelyekben e vizsgák megfogantak, beültetődtek, életképesek, vagy épp kudarca vannak ítélve. Kezdeté – az 1940-es évek vége – óta ezt az ajánlatot tette az *oktatásgazdaságtan* az oktatáspolitikákat: a napi politizálásnál egy átfogóbb keretet, amiben az aktuálpolitikai kérdéseket és a sürgető napi döntéseket legalább utólag bele lehet helyezni, hogy mérleljünk és

tanulásokokat állapítsunk meg. Ezt a keretet, a gazdaság irányításának és fejlesztésének keretét ajánlja évtizede óta nálunk a méltán nemzetközileg neves *Tímár János*. Most újra megszövegezte a *Polónyi István*nal közös könyvében (*Tudásgyár vagy papírgyár*). S hogy el ne feledjük, mindjárt lelkünkre is kötik: „a tőke ésszerű hasznosítása, a munka szervezése és termelékenysége az emberek tudását, hozzáértését, ügyességét és készségeit tükrözi”. Vagyis hogy az oktatás gazdasági gyökerű és alapozottságú probléma. Egy hatékony oktatáspolitiká pedig a gazdaságfejlesztés része.

Ebbe a keretbe állítják bele a közgazdász szerzők az oktatáspolitikát, amivel nagyon, nagyon elégedetlenek: „egyre kisebb létszámú korosztályok lépnek a közép- és felsőoktatásba. Ez felszínre hozza és kiélezi az iskolarendszer korszerűtlen struktúrájából és a fokozatok közötti szerves kapcsolódás hiányából eredő ellentmondásokat.” „A kialakult helyzet és az erősödő negatív tendenciák gazdasági és társadalmi következményei felmérhetetlenek.” (89).

Ezeket olvasva megdermedünk. Hisz mindedig abban éltünk, az írtuk, reklámoztuk, hogy a középfokú oktatás és utána a felsőoktatás is tömegmértékűvé válik. Az oktatási rendszer expanziójának büvöletében éltünk (és élnek sokan még ma is, köztük e sorok szerzője), mit sem tudva, vagy mit sem törődve azzal, hogy valójában csökken a fiatalok létszáma, miközben egyre mélyebbre süllyed az iskolák és egyetemek színvonala. Nem tudást gyártanak, csak papírt.

S csak egy idő után derengenek föl valamiféle párhuzamok. Erről már olvastunk, hol is? Mikor is? Igen, az 1960-as és 1970-es évek fordulóján, az erőltetett középiskola-fejlesztések korszakának végén. Épp maga *Tímár János* írta meg mind ezt, igaz, nem a középfok és a felsőfok, hanem az alapfok és a középfok vonatkozásában. Akkor úgy látta, hogy egyre fogy a tehetséges diákok száma, akikre számítva nagy középiskolai reformot lehetne csinálni; a gimnáziumok pedig holmi papírgyárak, ahol az „általános érettségi” elnevezésű bizonyítványt gyártják. Ahelyett, hogy a munkaerő szükségéhez igazított szakképzési rendszert fejlesztenék. (Maga-magát is idézi a 89–94. oldalakon.) Magányos próféta az oktatáspolitikai sivatagban.

Merre van hát előre? „Az új stratégia vezérlő elve: a tanítás és nevelés színvonalának prioritása, a minőség javítása ... az oktatás eredményességét és hatékonyságát javító szervezési és irányítási módszerek bevezetése” (89). Erre a problémára külön

fejezetet szánnak a szerzők. Benne a nemzetközi teljesítménymérések, főként a legutóbbi PISA-vizsgálat eredményeit újra értelmezve (a szövegértés nemcsak az olvasási készséget tükrözi, hanem a munkához nyújt igazán eszközt) látványos, sőt drámai hanyatlásáról beszélnek. A minőség emelése tehát elsőrendű feladat.

Hogyan? Az emberi tényező (a pedagógusok, akik szintén kaptak külön fejezetet) mellett olyan szerkezeti problémákat kellene megoldani, mint a középfokú oktatás szelektivitása, valamint az átlépés lehetőségei és kudarcai a középiskolából a felsőoktatásba. A vizsgapolitika így nemcsak oktatásirányítási eszköz – az iskolák ellenőrzésére szolgál –, hanem *oktatásfejlesztési eszköz* is. Nélküle nem lehetne reformot csinálni. Vele és általa talán lehet.

*

Veress Gábor és munkatársai ugyan nem beszélnek róla, de ha megfogadjuk – ha megfogadnánk! – a tanácsaikat, biztosan másfajta felsőoktatás állhatna itt elő. Termelési-fogyasztási folyamatról, nemzeti minőségügyről, a minőség menedzseléséről (menedzsmentjéről) és még sok minden másról olvashatunk *A felsőoktatási intézmények minőségmenedzsmentje* című könyvben.

A kötet – s gyanítom, az ötlet – alapja a *Minőségügy alapjai* című kézikönyv, amelyet a Magyar Minőség Társaság adott ki. S ez a könyv grandiózus vállalkozás arra, hogy a felsőoktatást, a felsőoktatás intézményét, főiskolától az egyetemig vállalatként értelmezzék, aztán pedig a vállalati minőségbiztosítást próbálja ráilleszteni.

Változó, de mindenképp elgondolkodtató eredménnyel. Vannak fejezetei a könyvnek, amelyeket egészen otthonosnak érezünk. Például az I. fejezet nagy része, ahol a szerzők a felsőoktatást, mint *tudásgyárat* mutatják be (nem ezt mondják, de erre gondolnak); s továbbmenve a hasonlatban a felsőoktatás „munkásait” mint „tudástermelőket”. Hogy miért van erre szükség, s hogy épp erre van-e szükség, az csupán később világosodik meg. Azért, hogy alkalmazni lehessen a *minőségmenedzsment* általános elveit, aztán pedig módosítani és testre szabni lehessen őket.

Vannak aztán fejezetek, amelyek már kevésbé tetszenek. Így például a II., amelyet erőltetettnek érzünk, különösen, amikor a felsőoktatást több szakaszú „termelési-fogyasztási folyamatnak” mutatják be. De tetszik-nem tetszik, mégis csak igazuk van: a felsőoktatás igenis értelmezhető így. Sőt

értelmezendő is, ha a minőségbiztosítást szakszerűen akarjuk alkalmazni.

Akarjuk? Az elmúlt évtized egyre növekvő irodalma egyértelműen *igen*-nel felel. Sőt, ha nem akarnánk (mint ahogy e sorok írója se nagyon akarja), akkor is elkerülhetetlennek látszik. Nem elsősorban elvi megfontolásból, hanem nagyon is gyakorlatiból: az európai csatlakozás végett. E célokat (és a hozzá társított pénzt) egyre világosabban majd csak akkor érhetjük el, szerezhetjük meg, ha alkalmazkodunk az előírásaikhoz és szabványaikhoz. Erre jó a minőségbiztosítás, meg a hozzá vezető minőségmenedzsment.

Vizsga, értékelés és bizonyítvány bizonyíthatóan kulcsszerepet játszanak itt. A hallgató mint fogyasztó érdekelt benne („az átadott oklevél a piacon minél értékesebb legyen, ugyanakkor azt az értékéhez képest minél olcsóbban kapja meg”). Az oktató mint termelő is érdekelt benne („az oklevél termelői minőségét egyrészt a felvett hallgatók minősége, másrészt az oktató gárda elkötelezettsége határozza meg”). És persze érdekelt benne a társadalom is „hogy a felsőoktatási intézmények minél értékesebb okleveleket minél olcsóbban adjanak át” (39). Hasonlóképp értelmezhető a vizsga is, amely „sajátos szolgáltatási folyamatnak tekinthető” (41).

Ne tessék félretenni – annál is kevésbé, mert közvetlen kollégáink működtek közre benne, akik már megértették, hogy ez a művi nyelv nem helyettesíti, hanem kiegészíti, teljessé teszi a vizsgák értelmezését. A vizsga nemcsak itthoni oktatáspolitikai, nemcsak hazai gazdaságfejlesztés és így tovább. A vizsga *nemzetközi politikai ügyvé vált*. Nem drámázni kell azonban rajta, nem vészharangot kongatni. Hanem türelmesen nekiállni, szétzsedni, megjavítani, és újból összerakni.

Ha valaki technológiaként kezeli a vizsgát, akkor igenis elemezni és fejleszteni kell. Az a szemlélet, amelyet a Magyar Minőség Társaság kínál, ehhez járul hozzá, ebben segít. Alkalmazásában lehetnek félreértések, pontatlanságok, vagy elírások. Többségében azonban annak kell fölfognunk, ami: hogy igenis lehet így nézni és így látni az iskolát. Másogy, mint amit megszoktunk? Sebjaj! Fő, hogy mennél többen lássuk, mennél többen hozzá tudjunk szólni, mennél többen az elkötelezettjei legyünk. Az oktatás közös ügy – ez azt is jelenti, hogy mindenki hozzájárulhat. A saját szakmája nyelvén.

*

Az Educatio olvasói persze sokkal inkább beszél az oktatáspolitikai elemzés nyelvét, mint a minőségmenedzsmentét. Talán ezért is választották címként a fordítók-ellenőrök-lektorok-szerkesztők (de sokan vannak!) az OECD Oktatáskutatási és Innovációs Központja kiadványának, amely *Radácsi Imre* szerkesztésében magyarul is megjelent, most először (*Oktatáspolitikai elemzés*).

A kiadvány egy sorozat tagja, ún. *oktatáspolitikai jelentés* abból a műfajból, amelyet, külhoni mintára, ma már nálunk is használunk. Ez a jelentés-műfaj eltér a többi szakirodalmi műfajtól, s aki csinált már ilyent, tudja, milyen fejfájással jár először is meghatározni, hogy *kinek* szóljon, aztán meg, hogy *miről*. Elárulhatjuk: a jelentés, bár címzettje van, rendszerint másoknak is szól, hisz különben nem kapna nyilvánosságot. Meg aztán nem is amolyan „K.u.K. jelentés”, sokkal inkább beszámoló, tájékoztatás, riport.

Miről? Az OECD oktatási központja természetesen az oktatásról jelent saját anyaszerzetének, azon át pedig a világnak arról, hogyan is áll az oktatás az OECD országokban. Erről persze csak akkor lehetne évente jelentéseket írni, ha azok pusztán statisztikákra korlátozódnának (van ilyen, de az sem éves jelentés). A „jelentés” mint műfaj ennél tágabb. Tendenciákat, horizontokat, mozgásokat és irányokat keres és vázol föl. Szóval igazi szakértői munka; olyan, amilyent a szakértők jókedvükben írnak, ha nem ugráltatják őket aktuális hivatalnoki munkával.

Ilyenkor a szakértőknek – mint e jelentés szerzőinek és szerkesztőinek is – a nagy távlatok és az átfogó összefüggések jutnak az eszükbe. Abban az évben, amelyről a most magyarított jelentés szól (2001), az *élethosszig tanulás* jutott az eszükbe. Eköré csoportosították tehát mondanivalójukat: az alapelveket (1. fejezet), az állapotjelentést (2. fejezet), a szakértői-politikai javaslatokat (3–4. fejezet), végül pedig azt a bizonyos horizontot (*A holnap iskolái*, 5. fejezet).

„Hogyan változnak iskoláink az elkövetkező hosszabb-rövidebb időszakban?” (kérdézné a pedagógus). „Hogyan alakítják a ma hozott oktatáspolitikai döntések iskoláink jövőjét?” (Kérdezhetné egy politikus.) A „holnap iskoláját” persze itt szakértők írják le, nem pedagógusok és nem politikusok (legalábbis nem gyakorló politikusok). Ezért, stílszerűen, forgatókönyveket mutatnak be, amelyek szerint a jelenlegi oktatási intézmények megőrzik, növelik, vagy ellenkezőleg, csökkentik pozícióikat a társadalomban.

A hat bemutatott forgatókönyv – kettő-kettő mindegyik változatból – összesen alighanem csak

kedtő. Vagy megmarad az iskola így-úgy a jövőnek, vagy pedig fölszámolja magát. Az önfelszámolásra – amire az élethosszig tanulás tulajdonképpen serkentene – a szakértőknek sok ötletük van. A megmaradásra kevesebb, de realitásabb.

Az egyik változat, ezt már ismerjük, a *piacosítás*. A piacositás, ha következetesen végiggondoljuk, nagyon is reális lehetősége az oktatás bizonyos szektorának, nevezetesen a szakképzésnek. És ez a szektor – épp az élethosszig tanulás jegyében – mára mélyen belenőtt a közép- és felsőoktatásba. Mind kivehetőbb, hogy a középfokú oktatásból kihúzódik, és felsőoktatássá formálódik. A szakképzésben nemcsak lehetséges, hanem nagyon is szükséges pénzről beszélni. S mindenről, ami az ipari, vállalati oktatásszervezéssel együtt jár, például minőségbiztosításról.

A másik változatot, nem túl kegyesen, *bürokratikus iskolának* nevezték el (vagyis hogy a hivatal, mondjuk talán a *közszolgálat* mintájára szerveződik). Minden jel arra mutat – ha csak nem hunyunk be a szemünket egy kis álmodozásra –, hogy ez is életképes forgatókönyv. Nagyon is az. Annyira, hogy véleményünk szerint ebben a szervezetben van helye a *közszolgálati iskolának* és a *közszolgálati tanításnak*, amit hagyományosan „általános képzésnek” nevezünk.

Vizsgának – érettséginek és fölvételinek, külső és belső vizsgarendszereknek, kvantitatív és kvalitatív (szöveges) értékelésnek, diagnosztikus, formatív és summatív teszteknek – ebben a jövőképpen van jövője. Nem véletlenül, hisz ebből az iskolakultúrából erednek, itt születtek, innen nőttek politikailag is fontos problémákká. „Egyre több és egyre sokfélebb »idősebb fiatal« vesz részt az elemi oktatásban, mivel az a norma szilárdult meg, hogy tovább maradjanak az oktatási rendszerben.” „A bizonyítványok belépőül szolgálnak gazdasági/társadalmi életbe; ám annak ellenére, hogy növekszik a fontosságuk, egyre kevésbé mutatják az egyén valódi képességét, tudását.” „A figyelem középpontjában a tanterv áll, sok ország egységes alaptantervet és értékelési rendszert vezet be.” Ezzel két dolgot kívánnak elérni: vagy a rendszer szabványosítását, vagy az egyenlőség formális megteremtését, esetleg mindkettőt egyszerre.” (118–119.)

Más forgatókönyvek más súlypontokról és más értékelési-bevárási eszközökről beszélnek. Ezért jók ezek a forgatókönyvek, s ezért hasznos ez a jelentés. Fölhívja a figyelmünket, ráirányítja az érdeklődésünket a vizsgapolitikára és a körülötte forgó vitára. Igen, ez a tényleges jövő. Lehetséges jövő? Az persze még sok van.

(Mátrai Zsuzsa: *Érettségi és felvételi külföldön. Műszaki 2001*; Balázs Éva, Halász Gábor szerk.: *Oktatás és decentralizáció Közép-Európában. OKKER 2000*; Polónyi István, Timár János: *Tudásgyár vagy papírgyár. Új Mandátum 2001*; Veress Gábor szerk.: *A felsőoktatási intézmények minőségmenedzsmentje. Műszaki 1999*; OECD CERI: *Oktatáspolitikai elemzés. Oktatáskutató Intézet 2003.*)

Kozma Tamás



A TERMÉSZETTUDOMÁNYI TANULMÁNYOKTÓL VALÓ „ELFORDULÁS”

Sok ipari országban nyugtalanságot kelt az elfordulás természettudományi tanulmányoktól. Magyarozatára fel szokták hozni a fiatalok „ízlésének” változását, vagy azt, hogy a Tudomány állítólag rossz képet mutat magáról, vagy azt, hogy a fiatalok nem elég „kitartóak”, és inkább a „könnyebbnek” ítél, főleg pedig a munkaerőpiacon gyorsabban „kifizetődő” diszciplínák felé fordulnak. Rövid, 19 oldalas cikkében Bernard Convert teljesen más, érdekes magyarázatot kínál, amely bizonyos társadalmi-demográfiai jelenségek hatásait állítja középpontba, és félretolja az aktorok orientációs stratégiáinak terminusaiban – például a diplomák rentabilitása függvényében kidolgozott interpretációkat.

Franciaországban 1995 óta az egyetemi természettudományi szakokra, előbb a fizika-kémiára, újabban pedig a matematikára és a biológiára beiratkozók számának csökkenésében mutatkozik meg ez a jelenség. A „nagy iskolák” (grandes écoles) előkészítő osztályaiban is a jelentkezők számának csökkenése figyelhető meg, még ha a felvettek száma állandó is. Végül, a mérnökiskolákat kevésbé érinti a jelenség, mint az egyetemeket (ellentétben pl. Németországgal). Ezzel szemben a középiskolákban más a különbség Franciaország és a jelenség által érintett többi ország között: a természettudományokból érettségizők ugyanannyian vannak, mint ezelőtt, de a felsőoktatásban nem ezt az utat folytatják.

Convert különösen az egyetemi fizika-kémia ág iránti érdeklődés csökkenésével foglalkozik. A következő paradoxont találja: az érdeklődés épp akkor kezdett csökkenni, amikor a középiskolákban bevezettek egy fizika-kémia specializá-

kedtő. Vagy megmarad az iskola így-úgy a jövőnek, vagy pedig fölszámolja magát. Az önfelszámolásra – amire az élethosszig tanulás tulajdonképpen serkentene – a szakértőknek sok ötletük van. A megmaradásra kevesebb, de realisabb.

Az egyik változat, ezt már ismerjük, a *piacosítás*. A piacositás, ha következetesen végiggondoljuk, nagyon is reális lehetősége az oktatás bizonyos szektorának, nevezetesen a szakképzésnek. És ez a szektor – épp az élethosszig tanulás jegyében – mára mélyen belenőtt a közép- és felsőoktatásba. Mind kivehetőbb, hogy a középfokú oktatásból kihúzódik, és felsőoktatássá formálódik. A szakképzésben nemcsak lehetséges, hanem nagyon is szükséges pénzről beszélni. S mindenről, ami az ipari, vállalati oktatásszervezéssel együtt jár, például minőségbiztosításról.

A másik változatot, nem túl kegyesen, *bürokratikus iskolának* nevezték el (vagyis hogy a hivatal, mondjuk talán a *közszolgálat* mintájára szerveződik). Minden jel arra mutat – ha csak nem hunyunk be a szemünket egy kis álmódozásra –, hogy ez is életképes forgatókönyv. Nagyon is az. Annyira, hogy véleményünk szerint ebben a szervezetben van helye a *közszolgálati iskolának* és a *közszolgálati tanításnak*, amit hagyományosan „általános képzésnek” nevezünk.

Vizsgának – érettséginek és fölvételinek, külső és belső vizsgarendszereknek, kvantitatív és kvalitatív (szöveges) értékelésnek, diagnosztikus, formatív és summatív teszteknek – ebben a jövőképpen van jövője. Nem véletlenül, hisz ebből az iskolakultúrából erednek, itt születtek, innen nőttek politikailag is fontos problémákká. „Egyre több és egyre sokfélebb »idősebb fiatal« vesz részt az elemi oktatásban, mivel az a norma szilárdult meg, hogy tovább maradjanak az oktatási rendszerben.” „A bizonyítványok belépőül szolgálnak gazdasági/társadalmi életbe; ám annak ellenére, hogy növekszik a fontosságuk, egyre kevésbé mutatják az egyén valódi képességét, tudását.” „A figyelem középpontjában a tanterv áll, sok ország egységes alaptantervet és értékelési rendszert vezet be.” Ezzel két dolgot kívánnak elérni: vagy a rendszer szabványosítását, vagy az egyenlőség formális megteremtését, esetleg mindkettőt egyszerre.” (118–119.)

Más forgatókönyvek más súlypontokról és más értékelési-bevárási eszközökről beszélnek. Ezért jók ezek a forgatókönyvek, s ezért hasznos ez a jelentés. Fölhívja a figyelmünket, ráirányítja az érdeklődésünket a vizsgapolitikára és a körülötte forgó vitára. Igen, ez a tényleges jövő. Lehetséges jövő? Az persze még sok van.

(Mátrai Zsuzsa: *Érettségi és felvételi külföldön. Műszaki 2001*; Balázs Éva, Halász Gábor szerk.: *Oktatás és decentralizáció Közép-Európában. OKKER 2000*; Polónyi István, Timár János: *Tudásgyár vagy papírgyár. Új Mandátum 2001*; Veress Gábor szerk.: *A felsőoktatási intézmények minőségmenedzsmentje. Műszaki 1999*; OECD CERI: *Oktatáspolitikai elemzés. Oktatáskutató Intézet 2003.*)

Kozma Tamás



A TERMÉSZETTUDOMÁNYI TANULMÁNYOKTÓL VALÓ „ELFORDULÁS”

Sok ipari országban nyugtalanságot kelt az elfordulás természettudományi tanulmányoktól. Magyarozatára fel szokták hozni a fiatalok „izlésének” változását, vagy azt, hogy a Tudomány állítólag rossz képet mutat magáról, vagy azt, hogy a fiatalok nem elég „kitartóak”, és inkább a „könnyebbnek” ítél, főleg pedig a munkaerőpiacon gyorsabban „kifizetődő” diszciplínák felé fordulnak. Rövid, 19 oldalas cikkében Bernard Convert teljesen más, érdekes magyarázatot kínál, amely bizonyos társadalmi-demográfiai jelenségek hatásait állítja középpontba, és félretolja az aktorok orientációs stratégiáinak terminusaiban – például a diplomák rentabilitása függvényében kidolgozott interpretációkat.

Franciaországban 1995 óta az egyetemi természettudományi szakokra, előbb a fizika-kémiára, újabban pedig a matematikára és a biológiára beiratkozók számának csökkenésében mutatkozik meg ez a jelenség. A „nagy iskolák” (grandes écoles) előkészítő osztályaiban is a jelentkezők számának csökkenése figyelhető meg, még ha a felvettek száma állandó is. Végül, a mérnökiskolákat kevésbé érinti a jelenség, mint az egyetemeket (ellentétben pl. Németországgal). Ezzel szemben a középiskolákban más a különbség Franciaország és a jelenség által érintett többi ország között: a természettudományokból érettségizők ugyanannyian vannak, mint ezelőtt, de a felsőoktatásban nem ezt az utat folytatják.

Convert különösen az egyetemi fizika-kémia ág iránti érdeklődés csökkenésével foglalkozik. A következő paradoxont találja: az érdeklődés épp akkor kezdett csökkenni, amikor a középiskolákban bevezettek egy fizika-kémia specializá-

ciót. Az érettségik 1992–1995-ös reformja előtt a természettudományos ágakon tanuló gimnazisták (lycéens) három csoportba tartoztak: C (matematika és fizikum tanulmányok), D (matematika és természettudományok) és E (matematika és technika). A reform csak egyetlen tudományos kategóriát hagyott (S), négy specializációval: matematika, fizika-kémia, élet- és földtudományok, és ipari technika.

A szerző a Lille-i akadémiai körzet gimnazistáinak jelentkezési dossziéi alapján összehasonlítja a régi rendszer működésének utolsó évében mutatózó választási irányokat az új rendszer második évében tapasztaltakkal. Az összehasonlítás tárgya az 1994. évi C és D csoport és az 1996. évi S csoportból a matematika, fizika-kémia és élet- és földtudományok tanulói. A legjelentősebb változás az egyetemi fizika-kémia szakok választásának egyértelmű csökkenése.

A középiskolai ágak reformjának – különösen annak, hogy a matematika és fizikai tudományok helyett két külön specializációt hoztak létre – nyilvánított célja volt a gimnazisták korábbi specializációja, amely elő kívánt segíteni bizonyos felsőoktatási utakat. A specializációk tantárgyi profilja erősen a domináns tárgyak köré rajzolódt. Azok a tantárgyak, amelyek nem szerepeltek a specializáció definíciójában, kiegészítő tárgyakká degradálódtak. Ezzel egyúttal a matematika általános szelekciós eszköz szerepének is megpróbálták véget vetni. Még ha a gyakorlatban a profilok lágyultak is, markánsabbak lettek, mint korábban. A matematika és a fizika-kémia számára két elkülönült szaktudományi tér jött létre a korábbi differenciálatlan tér helyén.

A tereket birtokba vevő gimnazisták profilja szintén eltérő. A fizika-kémiai specializációt általában kevésbé jó iskolai eredményű és kevésbé előnyös társadalmi közegből származó tanulók választják, mint a matematikait. Convert azt állapítja meg, hogy a két specializáció létrehozásával két iskolai és társadalmi szempontból eltérő népességet is létrehozta, amelyeknek iskolai céljai és ambíciói is különbözőek.

1996-ban az S csoport matematika specializációja eléggé hasonló a néhány évvel korábbi C csoportéhoz, de jelentősen kevésbé vannak képviselve benne a „szerényebb származású és az iskolával szemben némi késésben lévő fiúk”, akik viszont erősebben reprezentáltak a fizika-kémia specializációban. Az utóbbi közönségének összetétele nagyon távol áll a régi C csoportétól, mivel egyértelműen jóval nagyobb az iskolai késésben lévők aránya az „időben” tanulók rovására.

Az S csoport matematikai specializáció tanulóinak továbbtanulási orientációi a régi C csoport tanulóinak irányulásaihoz közelítenek, azaz leginkább a „nagy iskolák” előkészítő osztályai felé mennek (37 százalék), aztán az egyetemek felé (21 százalék), majd a rövidebb tanulmányok felé (12 százalék). A legvilágosabb változás az egyetemi orientációk szintjén történt: az egyetemi fizika-kémia ág választása csaknem teljesen megszűnt. Ez az orientáció egyfajta menedéket jelentett a régi C csoport iskolai és társadalmi szempontból legelőnytelenebb helyzetben lévő tanulói számára a rövidebb tanulmányok előtt. 1996-ban már más a helyzet. Az S csoport matematika specializációjú tanulói az egyetemi matematika ágat preferálják. Ezzel szemben a fizika-kémia specializációjú tanulók orientációi lefelé tolnak el a régi C csoport tanulóiéhoz képest. A legnagyobb presztízsű orientáció (a tudományos előkészítő osztályok felé) egyértelműen kevésbé gyakori, a kapcsolódó egyetemi ágat (fizika-kémia) pedig feladják a rövidebb tanulmányok kedvéért.

Convert kijelenti, hogy középfokon a matematikával szemben a fizika-kémiát választani kisebb iskolai ambíciót jelent (a rövid tanulmányok preferálása), ami viszont kisebb sikerrel és/vagy szerényebb társadalmi származással jár együtt. Ha tudjuk, hogy az egyetemi fizika-kémia ág csaknem kizárólag az S csoport fizika-kémia specializációján érettségizőkből rekrutálódik, és hogy ezek az érettségizők a rövid tanulmányokat részesítik előnyben, akkor megértjük, miért csökken ezeknek az egyetemi ágaknak a létszáma – amit azután a tudományos tanulmányoktól való elfordulásként fordítanak le.

A fizika-kémia ág példája alapján Convert azt a hipotézist fogalmazza meg, hogy a tudományos tanulmányoktól való általános elfordulást a középiskolai matematika és fizika-kémia ágak 1994 utáni gyengülése okozza. Ilyen érettségiket nagyobb számban tesznek lányok, közepes tanulók és szerény származásúak, ők azonban kevésbé hajlamosak hosszú tudományos tanulmányokat folytatni: a lányok azért, mert ezek a tudományok „férfias” foglalkozásokhoz kapcsolódnak, a „közepes” tanulók azért, mert ezeket a tanulmányokat a közhit nehéznek tartja, és végül a szerény származásúak azért, mert a rövid tanulmányokhoz ragaszkodnak.

(Convert, Bernard: *A természettudományi tanulmányoktól való „elfordulás”. A francia eset néhány paradoxona. Revue française de sociologie, 2003. szept. pp. 449–467.*)

Florence Legendre