

57096

57096

1383

1

iskola

XIII. évfolyam 2003. január
pedagógusok szakmai-tudományos folyóirata

Balázs Éva
igazgató,
Országos Köznevelési
Intézet, Kutatási Központ,
Budapest

Benke Gábor
egyetemi hallgató,
PTE, BTK, Pécs

Csalog Judit
nyugdíjas tanár,
Vámosújfalú

Fenyő D. György
tanár,
Budapest

Garami Erika
tudományos munkatárs,
Országos Köznevelési
Intézet, Budapest

Hadas Miklós
egyetemi docens,
Budapesti Közgazdasági
és Államigazgatási
Egyetem, Budapest

Halmai Tamás
tanár, Nagy László
Gimnázium, Komló

Hermann Zoltán
tudományos munkatárs,
Országos Köznevelési
Intézet, Budapest

Imre Anna
tudományos munkatárs,
Országos Köznevelési
Intézet, Budapest

Imre Nóra
tudományos munkatárs,
Országos Köznevelési
Intézet, Budapest

Karáczy Viktor
szociológus,
társadalomtörténész, a
párizsi CNRS kutatási
igazgatója, a budapesti
Középeurópai Egyetem
Történelmi Intézetének
tanára, Budapest

Lannert Judit
tudományos munkatárs,
Országos Köznevelési
Intézet, Budapest

Mártonfi György
oktatáskutató,
Országos Köznevelési
Intézet, Budapest

Nagy József
ny. egyetemi tanár,
SZTE, Pedagógia Tanszék,
Szeged

Nagy Mária
tudományos főmunkatárs,
Országos Köznevelési
Intézet, Budapest,
egyetemi docens,
PTE, TI, Pécs

Neuwirth Gábor
tudományos munkatárs,
Országos Köznevelési
Intézet,
ny. egyetemi docens,
Budapest

Schmidt Andrea
tudományos munkatárs,
Országos Köznevelési
Intézet, Budapest

Vágó Irén
igazgatóhelyettes,
Országos Köznevelési
Intézet, Kutatási Központ,
Budapest,
tudományos munkatárs,
PTE, TI,
szerkesztő,
Iskolakultúra, Pécs

Vecsey Zoltán
filozófiatörténész,
SZTE, BTK, Szeged

Kiadja a Pécsi Tudományegyetem
Főszerkesztő:
Géczi János
e-mail: geczi_janos@axelero.hu

A szerkesztőség munkatársai:
Andor Mihály e-mail: H7942and@ella.hu
Csányi Erzsébet (Újvidék)
e-mail: csanyie@ptt.yu
Kamarás István
e-mail: kamarasi@matavnet.hu
Kojanitz László
e-mail: kojanitz@freemail.hu
Gelencsér Gábor e-mail: gelen@filmvilag.hu
H. Nagy Péter e-mail: h.nagy@freemail.hu
Reményi József Tamás olvasószerkesztő
e-mail: remenyi.jozsef.tamas@matavnet.hu
Takács Viola szerkesztő
Tarján Tamás
Trencsényi László e-mail: trenyo@dpg.hu
Vágó Irén e-mail: vagoi@oki.hu

Tördelőszerkesztő: **Horváth Balázs**
e-mail: vega2000@freemail.hu
Szerkesztőségi titkár: **Somogyi Lászlóné**
e-mail: somogyiteri@freemail.hu
Grafikai terv: **Baráth Ferenc**

Felelős kiadó:
Tóth József rektor

Szerkesztőség:
Pécsi Tudományegyetem,
Iskolakultúra szerkesztőség,
7624 Pécs, Ifjúság útja 6.
Telefon/fax: (06-72) 501-578
e-mail: iskolakultura@freemail.hu,
geczi_janos@axelero.hu
web: www.iskolakultura.hu

A folyóirat kiadását támogatja:
Oktatási Minisztérium

Terjeszti a Magyar Posta Rt. Üzleti és
Logisztikai Központ, valamint egyéb
alternatív terjesztők. Előfizethető
a szerkesztőség címén közvetlenül, illetve
az LHI-nél. Előfizetési díj számonként
300,- Ft. (Teljes évfolyam 3600,- Ft.)
Megjelenik havonta. Lapunk példányai
megvásárolhatók az OKI-ban (Budapest,
Dorottya u. 5. I. em.), a Pedagógus
Könyvesboltban (Budapest VI., Múzeum
krt. 3.), az Osiris Könyvesboltban
(Budapest V., Veress Pálné u. 4-6.), a
Könyv- és Jegyzetboltban (Szeged,
Dugonics t. 12.), a BUCH Jegyzetboltban
(Szeged, Erdő u. 4.), valamint az Írók
Könyvesboltjában (Budapest VI.,
Andrássy u. 45.) is.
HU ISSN 1215 5233

Nyomás: **Molnár Nyomda**
és **Kiadó Kft., Pécs**

Nagy József

Tudástársadalom és oktatási rendszer: az időprobléma 3

Hadas Miklós

A nőnevelő tornászat 12

Karády Viktor

Testnevelés, iskolai értékrend és asszimiláció 25

Balázs Éva

Innovativitás a közoktatásban 37

Nagy Mária

Tanulók, munkaterhek és iskolai eredményességük 48

Neuwirth Gábor

Középiskolai eredménymutatók 51

Vágó Irén

Tantervi szabályozás – helyi tantervek 55

Mártonfi György

A felsőközépfokú oktatás átstrukturálódása 62

Lannert Judit

Differenciálás és szelekció a magyar iskolákban 70

Imre Anna

Kistéleptülési iskolák eredményessége 74

Imre Nóra

A tanári munka és a tanulói válaszok 79

Garami Erika

A területi különbségek megjelenése az általános és középiskola utáni pálya alakulásában 83

Hermann Zoltán

Az általános iskolák közötti finanszírozási egyenlőtlenségek 91

Schmidt Andrea

Tanulói terhek és az intézményi innovativitás 96

iskolakultúra

03/1

Fenyő D. György
A kell és a lehet **99**

Halmai Tamás
Iskola és irodalom – a határon **105**

Csalog Judit
Szentlőrinc, a modell **111**

Vecsey Zoltán
Hogyan működik Pinker elméje? **113**
(*Steven Pinker: Hogyan működik az elme*)

Benke Gábor
A tartalomipar elmélete **115**
(*Horváth Iván: Magyarok Babelben*)

Satöbbi **120**

Tudástársadalom és oktatási rendszer: az időprobléma

A 20. század második felében induló és a 21. század elején kibontakozó társadalmi változásokat sokféleképpen nevezik. Ilyen megnevezések például a posztindusztriális, az információs társadalom. Tekintettel arra, hogy az oktatási rendszer egyik alapfunkciója a szükséges tudás megszerzésének segítése, az újabban terjedő szóhasználat (a „tudásalapú társadalom”, röviden a „tudástársadalom” megnevezés) áll legközelebb a pedagógiához. Ugyanis a megfelelő oktatási rendszer a tudástársadalom kibontakozásának kiinduló feltétele.

A tudástársadalomnak sokféle értelmezése létezik. A pedagógia szempontjából nyilvánvaló feladat lenne a legfontosabb elemek, jellemzők számbavétele. Mégsem fogok a tudásalapú társadalom fogalmának elemzésébe bocsátkozni, hanem e fogalmat az új helyzetre utaló kifejezésnek tekintve röviden azokat a változásokat idézem fel, amelyek az oktatási rendszer, a felnőttképzés, a pedagógia számára fordulatot igénylő kihívást jelentenek, számba véve egyúttal a legfontosabbnak minősíthető kérdéseket, változásokat, tennivalókat.

Gyökeres átrétegződési folyamatok

Pedagógiai szempontból továbbra is alapvető és növekvő jelentőségű az a korábban felismert és sokat hangoztatott tény, mely szerint az ismeretek robbanásszerű gyarapodása és gyorsuló elévülése új helyzetet teremtett. Ebből következik az át- és továbbképzési rendszerek és az élethosszig tartó tanulás gyors terjedése, az oktatási rendszerrel szemben pedig annak hangoztatása, hogy a felnövekvőket mindenekelőtt tanulni kellene megtanítani. Az ismeretek gyors mennyiségi változásából kiinduló felismerés mellett azt is célszerű figyelembe venni, hogy milyen felkészültségű emberekre, személyiségekre van és lesz szükség. Ehhez kaphatunk támpontokat a társadalmak átrétegződési folyamataiból. Lássuk e folyamatok kétfajta jellemzőit!

Kétszáz évvel ezelőtt a mezőgazdaságban dolgozók aránya 80–85 százalékot tett ki. A fejlett országokban az ezredfordulóig ez az arány néhány százalékra csökkent. Ez az átrétegződési folyamat a legfejlettebb országokban gyakorlatilag befejeződött. Az iparban foglalkoztatottak néhány százaléknyi aránya 30–40 százalékra növekedett, majd a legfejlettebb országokban mára 20 százalék alá csökkent. A csökkenés tovább tart, de a fordulatot jelentő változás már bekövetkezett. A legfejlettebb országok szolgáltató ágazataiban foglalkoztatottak aránya mára már eléri a 75–80 százalék körüli értéket. A korábbiakhoz képest ez gyökeresen új helyzet.

Ezekkel az átrétegződési folyamatokkal együtt jár egy másfajta, minőséginek nevezhető átrétegződés: a javak létrehozása egyre kevesebb izomenergiával és egyre több szellemi energiával történik. Kétszáz évvel ezelőtt a javak előállítása túlnyomóan állati és emberi izomenergiával történt. A szellemi energia kis hányadot képviselt. Ha az energia-termelő, valamint a tárgyi és szellemi javak előállítását segítő gépekben megtestesülő tu-

dást is szellemi energiának tekintjük, akkor a legfejlettebb országokban mára a szellemi energia dominál, az izomenergiára egyre kevésbé van szükség.

Indoklás nélkül is belátható, hogy azoknak a társadalmaknak a felnövekvő generációi számára egészen más oktatási rendszert kell létrehozni és működtetni, amely társadalmakban az emberek túlnyomó többsége szolgáltató ágazatokban dolgozik és szellemi energiáival keresi a kenyerét. Az eddig bekövetkezett átrétegződési folyamatok eredményeként 10–15 éven belül Magyarországra is várhatóan a fenti, fordulatot jelentő adatok lesznek jellemzőek. Mivel a most iskolába járó gyerekek felnőtt életük nagyobb részét ilyen társadalomban fogják leélni, erre kellene őket felkészíteni.

Az extenzív fejlődés kimerülése

Az utóbbi két évszázad kihívásaira az oktatási rendszer extenzív fejlődéssel, expanzióval válaszolt. A 19. században a fejlettebb országok bevezették a kötelező elemi népoktatást, majd a szükségleteknek megfelelően fokozatosan emelték a kötelező tanévek számát. E folyamat végeredménye, hogy a középfokú képzés is általánossá, kötelezővé vált a fejlettebb országokban. A 20. században a felsőoktatás expanziója is felgyorsult, a legfejlettebb országokban mára tömegessé vált a felsőoktatás is, az évfázatok tagjainak több, mint a fele nyer felvételt. Az évszázadokon át jóval 10 százalék alatti arányhoz képest az utóbbi évtizedekben bekövetkező gyors expanzió gyökeres változást jelent. A folyamat kiteljesedése várhatóan lassuló tempóban fog megvalósulni. Vagyis az expanzió lehetősége a felsőoktatásban is a végéhez közeledik. A felnőttek képzésének, továbbképzésének, átképzésének rendszere a fejlett országokban az egyik legnagyobb és legdinamikusabban fejlődő üzletággá növekedett.

Az oktatással szembeni kihívásokra az oktatásban részt vevők expanziójával, egyre több képzési idővel a jövőben már nem lehet válaszolni, az expanzió, a felhasználható idő lehetőségei kimerülőben vannak.

Mindez azt jelzi, hogy az oktatással szembeni kihívásokra az oktatásban részt vevők expanziójával, egyre több képzési idővel a jövőben már nem lehet válaszolni, az expanzió, a felhasználható idő lehetőségei kimerülőben vannak.

Magyarországon a közoktatás expanziója a befejezés szakaszában van, a felsőoktatás tömegessé válása a csökkenő létszámú évfázatoknak is köszönhetően robbanásszerűen megy végbe. (Vannak olyan vélemények, melyek szerint túl gyors ez a változás, ennyi diplomásra nincsen szükség. Ennek megítélésakor célszerű tekintetbe venni, hogy a jelenlegi és a felveendő hallgatók 30–40 év múlva is aktív keresők lesznek. A felsőfokú képzettség nélküli tömegekkel 20–30 év múlva mit tudna majd kezdeni az akkori társadalom?) A felnőttek képzése, továbbképzése, átképzése (különösen a leszakadó rétegeké) nálunk még nem a kívánatos ütemben fejlődik. Itt még van tere az expanciónak.

Ami az oktatási rendszer tartalmát, pedagógiai stratégiáját illeti, ez ideig extenzív jellegű volt. Ezt nevezzük tartalomorientált oktatási rendszernek. Ez a rendszer a „mit és hogyan tanítsunk” kérdésére a tantervben megfogalmazott ismeretrendszerrel (mint a tanítás céljával), illetve a „hogyanra” egy sajátos pedagógiai stratégiával válaszol.

A tantervi, tartalmi szabályozást tekintve az oktatási rendszerben részt vevők expanziójával gyarapszik a felnövekvő generációknak átadott ismerettömeg. Továbbá az oktatási rendszer a gyorsulva gyarapodó új tudást igyekezett és igyekszik magába integrálni, a meglevőkhöz hozzáadva anélkül, hogy a régi, kevésbé fontos ismereteket kellő mértékben szelektálni tudná. Ennek következtében a fölösleges, tudni nem érdemes ismeretek sokasága túlterhelést eredményez. Hiába alakult ki szilárd elhatározás az ésszerű terjedelmű tananyag létrehozására, a tantervek ismételtlen túlméretezetté, túlterhelővé alakulnak. Magyarországon olyan helyzet jött létre, hogy a tantervektől függetlenül maguk a

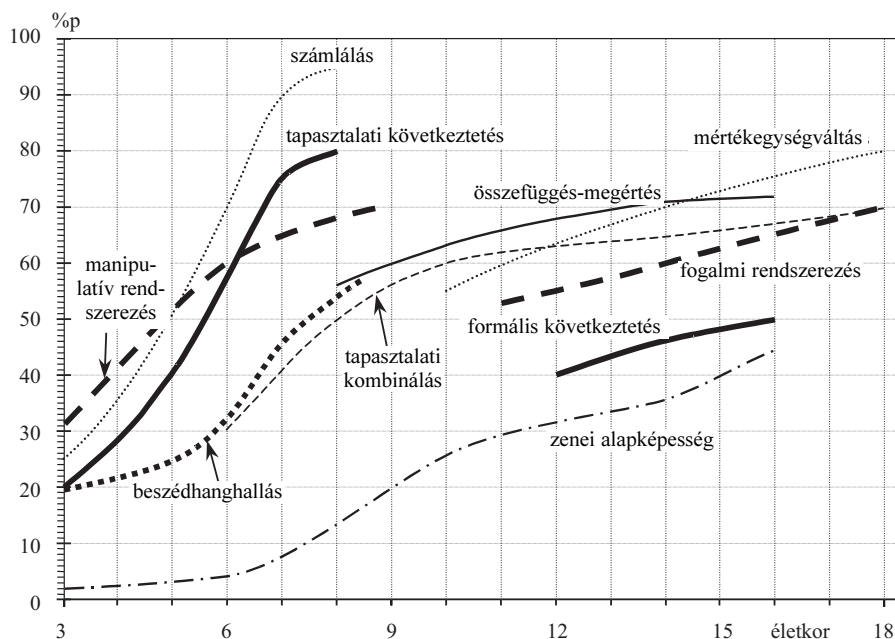
pedagógusok igyekeznek minél több ismeretet átadni. Az iskolákat a magasabb szintre felvettek aránya hatásosan minősíti. A felvételi vizsgák pedig a minél gazdagabb ismeretbeli felkészültséget értékelik. Ezért a lelkiismeretes pedagógus a „minél több, annál jobb” elvet kénytelen követni. Ebből az ördögi körből ma már egy hagyományos, de mértéktartó tanterv birtokában sem remélhető kitörés (ha illet sikerülne is létrehozni, ami az eddigi tapasztalatok szerint szinte reménytelen vállalkozás). Ez a helyzet ugyanis mélyebben fekvő probléma: az extenzív tartalmi, tantervi fejlődés, a felhasználható idő kimerülésének tüneti megnyilvánulása.

Az extenzív tartalmi szabályozáshoz szervesen hozzátartozik az úgynevezett tartalomorientált pedagógiai alapstratégia. Ennek az a lényege, hogy a kiválasztott tartalmak (ismeretek, képességek, motívumok) a tanítás céljaiként szerepelnek. A tartalmi célok teljesülésének értékelése egyfelől aszerint lehetséges, hogy a tanítás megtörtént-e, másfelől az elsajátítás eredményessége az úgynevezett normaorientált viszonyítási alap, vagyis a csoport, a populáció átlaga szerint valósul meg. Más szóval: a célként megfogalmazott tartalmakból mindenki annyit, olyan szinten és tartóssággal sajátít el, amennyi, amilyen szinten és tartóssággal az adottságai, a motivációi (motívumai), felkészültsége szerint lehetséges (itt és a továbbiakban a „mindenki” az értelmi fogyatékosok nélkül értendő).

Ezt az alapstratégiát a *Carroll*-féle tanulási időmodell találóan jellemzi. Carroll (1963) a tanulás szempontjából felhasznált és szükséges idő között tesz különbséget. Híres formulája szerint $E = F \div S$, ahol E az eredmény, az elért fejlettség; F a felhasznált, a rendelkezésre álló idő; S az elsajátításhoz szükséges idő. A tartalomorientált alapstratégia az elsajátítandó tartalomhoz hozzárendeli a felhasználható időmennyiséget (a tanévek, félévek, tanórák számát). Ez mindenki számára azonos. Tekintettel arra, hogy az öröklött adottságoktól, az érésbeli, fejlődésbeli fáziskülönbségekből származó felkészültségtől és a motiváltságtól függően az eredményes elsajátításhoz különböző időmennyiségre van szükség, a formulából az következik, hogy amennyiben az elsajátításhoz szükséges idő tanulónként különböző, a felhasznált idő viszont azonos, akkor az elsajátítás színvonala (E) szükségszerűen különböző lesz. Azt a tényt, hogy az emberek különbözőek, hogy a tanulók iskolai eredményességük szerint különbözőek, mindenki örök igazságként kénytelen tudomásul venni. Az extenzív fejlődés lehetőségének kimerülése azonban bizonyos szempontból átértelmezi ezt az öröknek hitt igazságot. Mielőtt ennek vizsgálatára rátérnénk, lássuk a tartalomorientált alapstratégia néhány jellemző következményét!

A kutatók már évtizedek óta, az oktatáspolitikusok az utóbbi évtizedben azt hangoztatják, hogy az ismeretközpontú oktatási rendszert képességekcentrává kívánatos átalakítani. Újabban a motívumtanulás, a motívumfejlesztés mint nevelési feladat is előtérbe kerül (lásd például Nagy, 2000a, 9. fejezet). A továbbiakban a „képesség” és a „motívum” alapfogalmakat az alábbi értelemben fogom használni. Az értelmi, a szociális és a személyes képességek rutinokból, különböző komplexitású készségekből, a legátfogóbb képességek esetében egyszerűbb képességekből, valamint a rájuk vonatkozó ismeretekből szerveződő átfogó funkcionális pszichikus rendszerek. A motívumok öröklött szükségletek és hajlamok, valamint tanult szokások, attitűdök, meggyőződések, magunkévá fogadott és ismert értékek, célok, valamint ezek sajátos motívumrendszerei: az eszmarendszerek, a vallások, a világtudat, a nemzettudat, az éntudat. A motívumok, a motívumrendszerek a tudattalan és a tudatos döntések viszonyítási alapjai és a döntésnek megfelelő késztetések aktiválói.

A rengeteg kutatás, kísérlet és a változtatás egyre határozottabb igénye, sürgetése ellenére a képesség- és motívumfejlesztés továbbra is a tartalomorientált alapstratégia szerint folyik. Ennek három változata létezik. Tartalomhoz kötött indirekt fejlesztés, melynek az a feltételezés az alapja, hogy elegendő tudás elsajátítása, megfelelő szociális közeg működtetése kialakítja a szükséges képességeket és motívumokat. A tartalomhoz nem kötött direkt képesség- és motívumfejlesztés (a képesség, a motívum szer-



1. ábra. Az alapképességek, alapképességek fejlődésének jellemzői (Forrás: Nagy, 2001a)

veződésére, működésére vonatkozó ismeretek tanítása és ezek segítségével használatuk gyakorlása). Ez a változat inkább csak serdülő- és idősebb korban használható, amikor tapasztalati szinten már működik a szóban forgó képesség, motívum. Végül az újabban széleskörűen terjedő igény és biztató kísérletek sokasága leghatékonyabbnak a tantárgyi tartalomba, szituációba ágyazott direkt fejlesztést kínálja (lásd például Klauer – Phye, 1994).

A szegedi pedagógiai műhely kutatásaiból kiválasztottam néhány tartalomorientált fejlődést szemléltető képességet, készséget. A két vastag, folytonos és a két vastag, szaggatott vonal a rendszerezés (a Piaget-féle osztályok és viszonyok logikája) és a következtetés tapasztalati és formális szintű fejlődését szemlélteti. Az adatok országos reprezentatív mintákból származnak.

Az ábra görbéinek szembetűnő jellemzője, hogy a legegyszerűbb alapképességek esetében is (a példák között ilyen a számlálás képessége) ötévesi időre van szükség ahhoz, hogy a teljes elsajátítás bekövetkezzen. A bonyolultabbak esetében pedig egy-másfél évtizedig tart az elsajátítás. A másik szembetűnő jellemző, hogy a legegyszerűbb alapképességek kivételével jóval az elsajátítás bekövetkezése előtt a görbék ellaposodnak, a fejlődés lelassul, majd leáll. Ez azt jelzi, hogy a populáció egy része eljut az alapképességek optimális elsajátításáig, de más része nem. Ennek legismertebb és legfájóbb példája az olvasási képesség. Nyolc-tíz év iskolázás ellenére az iskolát elvégzők jelentős százalékának az olvasás nehézséget okoz. Sajnos ugyanez a helyzet szinte valamennyi alapképességgel. Azokkal is, amelyeknek a tanítása tantervileg előírt, és azokkal is, amelyekről a pedagógusok tudják, hogy fejleszteni kellene (ilyen például a rendszerezési képesség, vagyis a Piaget-féle osztályok és viszonyok logikája), azokkal pedig különösen ez a helyzet, amely alapképességek (a többség ilyen) ma még a pedagógiai köztudatban nem is létezik.

Ezek a tények a tartalomorientált oktatási rendszer, pedagógia szerves következményei. A kutatásnak is bőven van még dolga, hogy az alapképességek, alapképességek, kü-

lönösen pedig az alapotívumok fejlődési görbéit feltárja, a fejlesztést segítő eszközöket kidolgozza. Annyi tudás azonban ma már rendelkezésre áll, amelynek birtokában meg lehetne kezdeni az áttérést az intenzív fejlődésre.

Az intenzív fejlődés lehetősége

A Carroll-féle modellből ez is következik: amennyiben azt szeretnénk, hogy az elsajátítás mindenki számára eredményes legyen, akkor az egyénenként különböző szükséges időmennyiséghez kellene igazítani a felhasználható idő mennyiségét. Ebből az a sokat hangoztatott pedagógiai utópia is megfogalmazható, mely szerint mindenki mindenre megtanítható, ha a felhasználható idő megfelel a szükséges időnek. Ez a következtetés nemcsak azért utópia, mert a felhasználható idő élettartamunk és más tevékenységeink által korlátozott, hanem azért is, mert az elsajátítandó „minden” meghatározása a fentiek szerint mára szinte lehetetlenné vált.

E modell és jelszó ismeretében különböző kísérletek születtek. Ilyen például a legismertebb, legnagyobb visszhangot kiváltó teljes elsajátítás, a megtanítás stratégiája (mastery learning), amely a tanításra szánt témák 90–95 százalékpontos elsajátítását írta elő minden tanuló számára. (Bloom, 1968; Nagy, 1984) Vagyis a tanítás tartalmi célja mellé elsajátítási kritériumot is adott, ami lehetővé tette a kritériumorientált (criterion referenced) értékelést. Ugyanakkor feloldotta a tartalomorientált oktatási rendszer legfontosabb jellemzőjét: a mindenki számára egységes felhasználható időt. Sokféle oka van annak, hogy a mozgalmá terebélyesedő kísérlet végül is elenyészett. A legnyilvánvalóbb probléma abból adódott, hogy a mindenki által elérendő kritérium és a tanulók szélsőségesen különböző szükséges ideje olymértékben növelte a felhasználható időt, hogy a teljes tantervi anyagnak csak egy részére kerülhetett volna sor, ha a stratégiát következetesen alkalmazzák. Nem igazolódott az a hipotézis, mely szerint a teljesen elsajátított témák – a további témák előismereteiként – majd a szükséges mértékben csökkentik az átlagos időszükségletet.

Az alapvető probléma abban kereshető, hogy a kritériumorientált tanítás a tartalomorientált oktatás rendszere alá rendelődvé próbált érvényesülni. A tanítandó tartalom adott, és a tanévek, tanórák száma sem növelhető az expanzió lehetőségének kimerülése után. Vagyis a tartalomorientált tantervi követelmények teljes elsajátítását lehetetlen mindenkiktől elvárni. Talán téves a tartalomorientált rendszer alapeszméje, mely szerint az az oktatás a jobb, amelyik a tantervi anyagból minél többet minél több tanulónak minél jobban megtanít? Ez rejtetten azt sugallja, hogy az az oktatás a legjobb, amelyik mindenkinek maradéktalanul (jelesre) megtanítja a teljes tantervi anyagot.

Ez nem pusztán képtelen utópia, hanem természetellenes, káros rejtett idea is. Ugyanis a túlélés, a fejlődés legalapvetőbb feltétele a variabilitás. Vagyis a különbségek csökkentése nemcsak lehetetlen (szerencsénkre), hanem káros törekvés is. Az egyéniséggé fejlődés segítése az oktatási rendszer egyik legfontosabb feladata. Ugyanakkor léteznek a társadalom általános fejlettségének megfelelő általános alapok, amelyek nélkül másokat is szolgálva nem lehet boldogulni. Ezek az alapok a kognitív, a szociális és a személyes kompetencia fenti értelemben vett alapotívumai, alapképességei, alapismeretei, amelyek a személyiség alaprendszerét képezik. A személyiség alaprendszere (számítógépes analógiát használva: a személyiség operációs rendszere) az egyéniség működésének és fejlődésének a feltétele. Az egyéniségnek (a személyiség sajátos „felhasználói programrendszereinek”) köszönhetően oldódhatnak meg a konkrét tartalmú feladatok, az alaprendszer működése által.

Mindebből következően az oktatási rendszer feladata kettős: a személyiség alaprendszerének kifejlesztése és az egyéniséggé fejlődés segítése. Az alaprendszer kifejlesztése alapotívumok, alapképességek, alapkészségek és alapismeretek

kritériumorientált fejlesztésével valósítható meg, az egyéniséggé fejlődés segítése pedig a hagyományos tartalomorientált oktatással, neveléssel, valamint a kötelezően és a szabadon választott tartalmak, majd a szakképzés (a speciális kompetenciák elsajátítása) által (a komponensrendszer-elméletéről lásd *Kampis*, 1991). Mindaddig a személyiség alaprendszere a spontán szocializáció eredményeként jött létre. Az oktatási rendszer a spontán szocializáció kiegészítőjeként működött. Egy szűk és növekvő réteg (főleg az értelmiség) új, magasabb szintű (értelmező, önértelmező) személyiség alaprendszerét köszönhetette az oktatási rendszernek. A spontán szocializáció alaprendszerére ráépülő magasabb szintű („új generációs”) alaprendszer kifejlesztése ma és a jövőben a teljes felnővekvő népesség számára szükségessé, az oktatási rendszer feladatává vált.

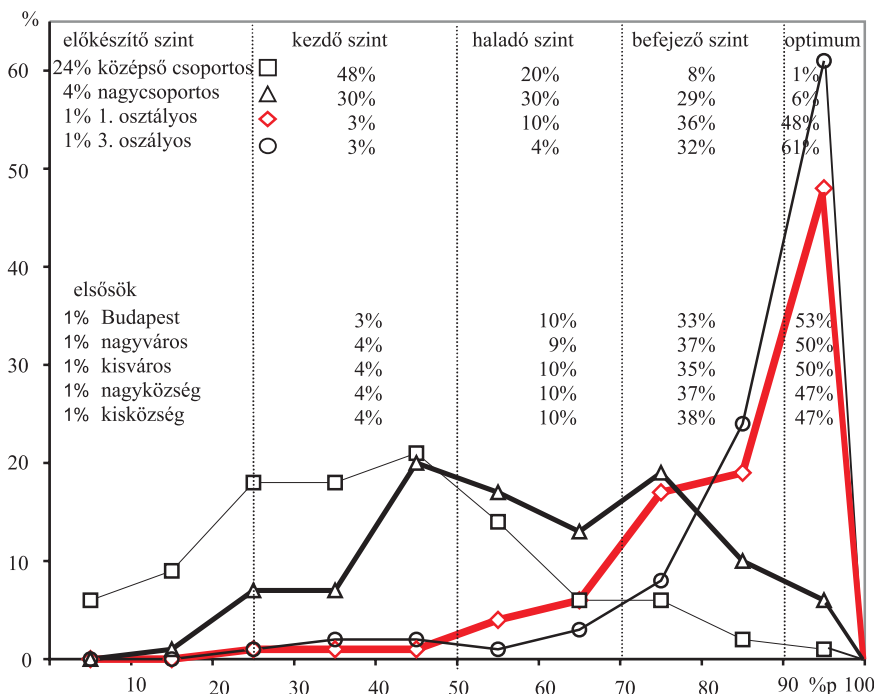
A személyiség alaprendszerének szándékos kritériumorientált kifejlesztése feltételezi, hogy ismerjük a kifejlesztendő alapkomponeus funkcióját, szerveződését (összetevőit), működését, elsajátítási folyamatát, e folyamat szintjeit, a kifejlettség kritériumait. A kritériumorientált folyamat azt jelenti, hogy a fejlesztés mindaddig tart, amíg a kifejlettség kritériumai nem teljesülnek, függetlenül attól, hogy a növendék hány éves, hányadik évfolyamra jár. Vagyis megvalósul az egyénenként különböző szükséges idő és a felhasználható idő egyenlősége, de ez kizárólag az alapkomponeusokra vonatkozik és különböző tantárgyi tartalmakkal valósul meg. Például az olvasási képesség (az értő olvasás) kifejlesztése szövegfeldolgozó tanítással. Valamint tanévekben mérhető többlet-idővel: iskolaelérettség szerinti beiskolázással, évismétlés helyett kislétszámú preventív (előkészítő) osztályokkal. Lássuk előbb a kritériumokat, majd a szándékos kifejlesztés lehetőségét, eredményét. Végül pedig lássuk az alapkomponeusok becsült rendszerét, az eddig feldolgozott alapkomponeusok áttekintését és a kutatás-fejlesztés feladatát.

A kifejlettség négyféle kritériuma szükséges: a tartósság, a kiépültség, az optimális használhatóság és a szabályozási szint. A pszichikus komponeusok tartóssága a rövid távú, a hosszú távú és a nagyon hosszú távú memória figyelembevételével aktuális, időleges és állandósult lehet. Az aktuális komponeusok eszközjellegű információk, motívumok, amelyek a használat után törölődnek. Az időlegesek néhány nap, hónap, esetleg év múlva elfelejtődnek, nem aktiválhatók, de megkönnyítik az újratanulást, szerepet játszanak az intuíciónban. A tartalomorientált pedagógia szinte kivétel nélkül az időleges komponeusokat értékeli (ugyanis a feleletre, a mérésre, a vizsgára előre fel lehet készülni, ezért csak az időleges tudásról lehet képet kapni, annak ellenére, hogy állandósult komponeusok is aktiválódnak, de nem tudható, hogy melyek azok). Az állandósult komponeusok évtizedekig, esetleg életünk végéig használhatók. Értékelésük úgy történik, hogy előre ne lehessen felkészülni, ebben az esetben csak az állandósult komponeusok működhetnek. Valamennyi alapkomponeus mindenkiben állandósult tartósságúvá fejlesztendő, és az értékelésre való felkészülés lehetőségének kizárásával értékelendő. Ezzel szemben tudomásul veendő (a tartalomorientált alapstratégia a teljes tanítandó tartalomhoz így viszonyul), hogy az alapkomponeusokon túli tanítandó tartalmak tartóssága a körülményektől függően egyénenként változó, az értékelés pedig előzetes felkészülés alapján történik.

Az alapkomponeusok különböző összetevők készletével szerveződnek, működnek. Az egyszerűbb alapkomponeusok, mint például az íráskészség (mint kivitelező technika) összetevőinek készlete zárt rendszer, mert meghatározott számú betűből, írásjelből és kapcsolási módból szerveződik. A kiépültség mint kifejlesztési kritérium az ilyen esetekben azt jelenti, hogy valamennyi összetevő állandósult elsajátítása eredményezi a kritérium teljesülését. A nagyszámú vagy gyakorlatilag korlátlan számú összetevő esetén küszöbértékkel vagy körülírással adhatjuk meg a kiépültség kritériumát. Például az olvasási készség (mint dekódolás) kiépültségének kritériuma legalább ötezer leggyakoribb vizuális szórutin állandósult elsajátítását jelenti. A vizuális szórutinok a PDP modell (*McClelland – Rummelhart*, 1986) szerint működő elemi pszichikus komponeusok,

vagyis „ránézésre”, betűzés, szótagolás nélkül aktiválják a megfelelő gondolathálót, képzetet, ha van ilyen. A helyesírás komplex készsége esetében ilyen küszöbérték sem lehetséges. Az ilyen esetekben körülírással adható meg, hogy mit jelent a kiépültség kritériuma.

gyerekek száma



2. ábra. Az írásmozgás-koordináció optimalizálódása. Forrás: Nagy, 2002b

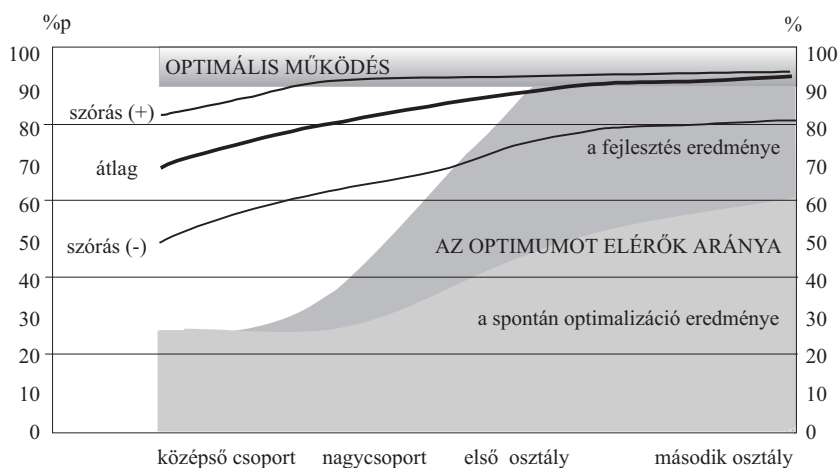
A kifejlődés szempontjából minden alapkomponeensnek létezik az emberre jellemző optimális működése, optimális használhatósága, optimális begyakorlottsága. Például a járás készségét addig gyakoroljuk, amíg el nem érjük az antropológiai optimumot, az emberre jellemző járás optimális működését, használhatóságát. Ez a folyamat több szinten át, egy-két évig is eltarthat még e nagyon egyszerű készség esetében is (a szintek szerinti optimalizálódás folyamatát lásd az írástanítás feltételét képező írásmozgás-koordináció példáján, 2. ábra).

Az alapkészségek, alapképességek, alapotívum-rendszerek esetében az optimalizálódás négy-öt évet, a komplexebbek évtizednyi időt is igénybe vehetnek, amint az 1. ábra példái jelzik. A optimalizálódás elért szintjét az összetevőket lefedő eszközzel, illetve sok összetevő esetén a belőlük kiválasztott reprezentatív mintával (minták ekvivalens sorozataiból vett vagy feladatbankból generált diagnosztikus teszttel) lehet mérni, aminek alapján megállapítható, hogy a növendék hol tart az optimumhoz képest, mit kell még tenni az optimális használhatóság eléréséig. Az optimalizálódás szintjeit, az optimális használhatóságot százalékpontban célszerű meghatározni (itt nem részletezhető szempontok szerint).

Az utóbbi évtizedek kutatásai alapján nyilvánvalóvá vált, hogy ugyanazt a pszichikus komponenst különböző szabályozási szinten lehet elsajátítani. A jelenségnek többféle neve van, ilyen például a „reprezentációs újraírás” (Karmiloff – Smith, 1992), a szegedi mű-

hely a szabályozási szint megnevezést használja. Négy egymásra épülő, egymással együttműködő szabályozási alapszintet különböztetünk meg: neurális, tapasztalati, értelmező, önértelmező szint. Ezeken belül további megkülönböztetések lehetnek célszerűek. A tapasztalati és az értelmező szint összehasonlítása szolgáljon a jelenség szemléltetéséül.

A tapasztalati szintű komponensek szabályozása a tényleges akciókról kapott visszacsatolással történik (a neurális szintű szabályozásra ráépülve). Az értelmező szinten ismert a működés szabálya (algoritmus), erre is visszacsatolva valósulhat meg a tevékenység, de korábban nem ismert tevékenység is elvégezhető szabályismeret segítségével. Az említett szintek szerint minél többszörös a szabályozás, annál komplexebb lehet a tevékenység, annál nagyobb a kreativitás lehetősége, a sikeres megoldás valószínűsége. Vannak olyan alapkomponek, amelyeknek a kifejlesztése tapasztalati szinten szükséges, másoké értelmező szinten, esetleg önértelmező szinten is. Ezért a kifejlesztés negyedik kritériumaként tisztázni kell – és meg kell adni –, hogy milyen szabályozási szinten szükséges a kifejlesztést megvalósítani. Az 1. ábra két példája jól mutatja, milyen hatalmas különbség van a szemléltetett két szint között (a rendszerezés, a következtetés tapasztalati és értelmező szintje között).



3. ábra. A beszédhanghallás kritériumorientált kifejlesztése (Forrás: Fazekasné, 2000)

Az alapkomponek spontán fejlődésének és szándékos kifejlesztésének legyen a példája a beszédhanghallás tapasztalati készsége, amely az olvasási készség elsajátításának kritikus előfeltétele. A 3. ábra szerint a spontán kifejlődés eredményeként az iskolába lépésig, valamint a 2. osztály végéig az optimális használhatóságot csak a tanulók fele, illetve 65 százaléka érte el. Ez az egyik oka a kezdeti olvasástanítás problémáinak. A játékos módszerrel végzett szándékos kifejlesztés eredményeként az 1. osztály közepéig a spontán fejlődés hatásával együtt a tanulók több, mint 90 százaléka jutott el az optimális használhatóság szintjére.

Az eddigi kutatások alapján nagy valószínűséggel jelezhető a személyiség alapkomponeinek nagyságrendje. A kognitív, a szociális és a személyes kompetencia egy-egy tudatnyi öröklött és hasonló mennyiségű tanult alapotívumból, ugyanennyi alapképességéből és mindhárom kompetencia külön-külön néhány tudat alapképességéből, néhány ezer alaprutinból és alapismeretből szerveződik (a részletes kifejtést lásd Nagy, 2000a, 2001a). Ezek készlete nagyon lassan vagy egyáltalán nem változik (például a 16 kétváltozós logikai művelet mindig ennyi volt és mindig ennyi marad). Ezért az alaprendszer

viszonylag szilárd kiindulást kínál. Az alrendszer tartalmába ágyazott fejlesztésének érdekében a tanítandó ismereteket ebből a szempontból is kívánatos szelektálni. Korábban felsoroltam a kritériumorientált stratégia használatának fontosabb feltételeit. Jelenleg háromtucatnyi alkomponens szerveződését, fejlődését, kritériumait és fejlesztési lehetőségeit ismerjük. Különösen előrehaladtak az ismereteink és eszközeink a 4–8 évesek alrendszerének fejlesztéséhez (lásd az utolsó két publikációt).

*

Miután az oktatási rendszer és a személyiség extenzív fejlődésének, fejlesztésének lehetőségei kimerülően vannak, a gyökeres társadalmi változásokra, ha úgy tetszik: a tudásalapú társadalom kihívásaira csak az intenzív fejlődésre, fejlesztésre való áttéréssel remélhetünk választ. Ez a fentiek értelmében azt jelenti, hogy kiszabadulva a felhasználható idő kalodájából, fokozatosan áttérünk a személyiség alrendszerének kritériumorientált fejlesztésére, miközben a tartalomorientált fejlesztést ennek, valamint az egyéniségfejlődésnek a szolgálatába állítjuk. Ez több évtizedes feladat, aminek kiinduló feltétele, hogy a szükséges kutató-fejlesztő munkálatok megfelelő kapacitással és intenzitással előkészítsék, megalapozzák a gyakorlati megvalósulást. Továbbá az is szükséges, hogy a gyakorlati célú intézkedések, fejlesztések lehetőleg segítsék elő az intenzív fejlesztésre való áttérést, de legalább ne akadályozzák azt.

Irodalom

- Bloom, B. S. (1968): *Learning for mastery*. UCLA – CSEIP. Evaluation Comment. 1., 2.
 Carroll, J. B. (1963): A model of school learning. *Teachers College Record*, 64. 723–733.
 Kampis György (1991): *Self-modifying Systems in Biology and Cognitive Science. A New Framework for Dynamics, Information and Complexity*. Pergamon Press, Oxford etc.
 Karmiloff-Smith, A. (1992): *Beyond Modularity: A Development Perspective on Cognitive Science*. MIT Press – Bradford Book, Cambridge. (E könyv összefoglalójának fordítása magyarul is olvasható: Túl a modulatritáson: A kognitív tudomány fejlődésméleti megközelítése. In: Pléh Csaba (1996, szerk.): *Kognitív tudomány*. Osiris Kiadó, Budapest.)
 Klauer, K. J. – Phye, G. (1994): *Cognitive training for children. A developmental program of inductive reasoning and problem solving*. Hogrefe & Huber, Seattle.
 Fazekasné Fenyvesi Margit (2002): A beszédhanghallás kritériumorientált fejlesztése. *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8. 279–284.
 McClelland, J. L. – Rummelhart, D. E. – PDP Research Group (1986): *Parallel Distributed Processing. Explorations in the Microstructure of Cognition*. Volume 2: Psychological and Biological Models. A Bradford Book. The MIT Press, Cambridge, Massachusetts, London.
 Nagy József (1984, szerk.): *A megtanítás stratégiája*. Tankönyvkiadó, Budapest.
 Nagy József (2000a): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest.
 Nagy József (2000b): Összefüggés-megértés. *Magyar Pedagógia*, 2. 141–185.
 Nagy József (2000c): A kritikus kognitív készségek és képességek kritériumorientált fejlesztése. *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8. 255–269.
 Nagy József (2001a): A személyiség alrendszer. A célorientált pedagógia elégtelensége, a kritériumorientált pedagógia lehetősége. *Iskolakultúra*, 9. 22–38.
 Nagy József – Zsolnai Anikó (2001b): Szociális kompetencia és nevelés. In: *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Osiris Kiadó, Budapest.
 Nagy József – Fazekasné Fenyvesi Margit – Józsa Krisztián – Vidákovich Tibor (2002a): *DIFER Diagnosztikus fejlődésvizsgáló rendszer 4–9 évesek számára*. OKÉV-KÁOKSZI, Budapest.
 Nagy József – Fazekasné Fenyvesi Margit – Józsa Krisztián – Vidákovich Tibor (2002b): *Az alapkészségek fejlődése 4–8 éves életkorban*. OKÉV-KÁOKSZI, Budapest.

(Ez az írás a hasonló című MTA-konferencia (2001) megnyitói előadásának szövege.)

A nőnevelő tornászat

„A nő testének aránylag sokkal tetemesb része van nemi célokra alkotva. Vére testsúlyához képest több, keringése gyorsabb, hőmérséklete magasabb, véralkata idegesebb. Nagyon természetes, hogy e mélyen szervezetében rejlő különbség a nő egész lelkivilágát is áthatva, eszmekörét, tevékenységét különbözően határozza meg a férfiútól. S így korán sem üres frázis, hogy a nő szívében keresztül gondolkodik. (...) A nő alárendelt testi és lelki ereje védelmet, ápolást keres s az erősebb férfiú lelkében épp oly érzéseket költ, mint az elhagyott gyermek, a hervadó virág, megdermedt madár s mindaz, mi mintegy esdekelve emeli hozzánk szemét, mintha mondaná: lásd, te hatalmas vagy – én gyöngé...”

(Madách Imre: „A nőről, különösen esztétikai szempontból”. Székfoglaló értekezés az Akadémián; 1864. április. 18.)

Amikor Bakody Tivadar 1861-ben az Orvosi Hetilapban amellett érvel, hogy a testgyakorlatokat kötelező tantárgyként vegyék föl az állami iskolák tantervébe, valószínűleg nem az a legfontosabb kérdés számára, hogy a lányok miképpen tornásszanak. Attól a történelmi pillanattól kezdve azonban, hogy Eötvös az 1868-as népiskolai törvényben a testgyakorlatokat mindkét nem számára kötelező tárgyként írja elő az állami elemi iskolákban, nem lehet többé halogatni a kérdést, és valamilyen óratervet ki kell dolgozni arra vonatkozóan is, hogy mit csináljanak a lányok a gimnasztikai foglalkozásokon.

Az 1868-as törvényt követő években nem a leánytornázás áll a testgyakorlatokkal kapcsolatos viták középpontjában, a nyolcvanas években azonban egyre több szakcikk, illetve könyv választja tárgyául e kérdéskört is. Mielőtt azonban megismerkednénk ezeknek az írásoknak a legfontosabb állításaival, ajánlatos szűkebb tárgykörök történeti összefüggésrendszerébe illeszteni, és egyrészt röviden összefoglalni mindazt, amit a nők korábbi oktatásáról (és ezáltal társadalmi helyzetéről) tudhatunk, másrészt összegyűjteni a nők testgyakorlásával kapcsolatos korábbi szórványos adalékokat.

A magyarországi nőoktatással foglalkozó történeti szakirodalom szerzői többnyire nem választják hangsúlyozottan külön a nőket tárgyként kezelő intézkedéseket a nők által cselekvő alanyként végzett tevékenységeiktől. Az alábbiakban ezért előbb a nőket tárgyként kezelő oktatáspolitikai intézkedéseket, illetve oktatási formákat tekintem át vázlatosan, majd a nők saját emancipálódásukat célzó kezdeményezéseivel foglalkozom. Ezt követően a szorosabban vett női testnevelés, nőtornázás kérdéseit tárgyalom.

A nő mint a cselekvés tárgya

A nők tömeges oktatásával kapcsolatos első állami szintű intézkedések közül a legtöbb forrás a Mária Terézia-féle, 1777-es Ratio Educationis-t említi, kiemelve, hogy a Ratio a lányok népiskolai képzését három-négy évig tartaná kívánatosnak – koedukációs formában. E rendelkezés azonban, mely a korabeli nemzetközi állapotokhoz mérten is igen progresszívnek értékelhető, írott malaszt marad. Két okból: egyrészt az iskolába járást egyelőre nem írja elő, másrészt az oktatás nyelvének a németet teszi meg. A tankötele-

zettséget a hat-tizenkét éves korosztályra vonatkozóan majd II. József próbálja meg rendeltileg bevezetni 1789-ben. A kezdeményezést azonban a magyar arisztokrácia megbuktatja az iskolák tervezett német tanítási nyelve miatt.

Ebben az időszakban vannak ugyan világviszonylatban is kiemelkedő iskolai kezdeményezések Magyarországon, amelyek – túl azon, hogy a szakképzés hazai úttörőinek is számíthatnak – a nőiskoláztatás szempontjából is figyelemre méltóak, de ezek egyelőre elszigetelt kísérletek maradnak. Mindenekelőtt *Tessedik Sámuel* iskolája említhető, melyben a szarvasi pedagógus már 1780-ban azonos szinten tanítja a külön csoportokba osztott fiúkat és lányokat. Kísérletének azonban évtizedeken át nincs folytatója Magyarországon. A keszthelyi Georgikonban is oktatnak lányokat – elsősorban gazdasszonyképző tárgyakra: háztartástanra, főzésre, kézimunkára, zenére, rajzra, egészségtanra, illetlenül, ruha- és háztartási leltárak vezetésére, baromfitenyésztésre. (Orosz, 1962. 41.) Emellett a 18–19. század fordulóján megteszik az első lépéseket a lányok középfokú oktatása felé is: néhány evangélikus felsőbb leányosztály alakul Sopronban, Eperjesen, Lőcsén, Rozsnyón, Selmechányán és Késmárkon. (Orosz, 1962. 32–34.)

Magyarországon a reformkorig szorosan vett és többé-kevésbé szisztematikus leánynevelés szinte kizárólag a nemesi családokban folyik – családi körben. Ennek célja, hogy a lányokat fölkészítsék a háztartás vezetésére és a gyermeknevelésre. A 18. században az arisztokraták gyermekei mellett többnyire idegen ajkú nevelőnőket találunk, akik természetesen nem tudják ellátni a hazafias nevelés feladatkörét. Ezért az 1790–91-es országgyűlésen gróf *Brunszvik Antal*, *Brunszvik Teréz* édesapja tervezetet nyújt be, amelyben nemzeti szellemű (azaz magyar nyelvű), állami leánynevelő intézetek föllállítására tesz javaslatot. Elképzelésének megvalósulására azonban a kiegyezés utánig várni kell. (Kornis, 1927. II. 486–87.)

Az 1806-os II. Ratio Educationis már külön tárgyalja a leányiskolák feladatait. (1) Ezek működését továbbra is német nyelven, a zárdák felügyelete alatt képzelel el, ugyanakkor az anyanyelvi tanítást már lehetővé teszi. A II. Ratio különválasztja a „kiváló családok” (értsd: az arisztokraták) leszármazottainak tanítandó tárgyakat a „polgári származású vagy nemesi”, valamint a „népből származó” leányok számára nyújtandó tananyagtól.

A húszas években az országban „meghaladja a tízet” a magánkézben lévő, bentlakásos leánynevelő intézetek száma, amelyekben „hat-nyolctól” „ötven-hatvanig” terjed a növendékek száma. Ezekben az intézetekben a mély vallásosság szellemében, németül oktatják a „tehető nemes- és polgárcsaládok gyermekeit”. (Orosz, 1962. 42.) E helyzetben „az 1825-ik évi országgyűlés visszhangzik a panasztól, hogy a serdülő leányok sehol sem taníttatnak magyarul, pedig mint anya, a »fejérem terjesztheti leginkább a nemzetiséget«. Az egyik követ egyenest ebben pillantja meg nemzeti nevelésünk legnagyobb fogyatkozását. (...) »En bizony, ha húsz lányom volna, sem adnám klostomba, hogy azok az anyáczák vagy apáczák neveljék, mert azoktól meg nem tanulhatja a leány a gazdasszonyi, feleségi s anyai kötelességeket; mit tanulnak ott? Német nyelvet és csipkevarrást!«” (Kornis, 1927. II. 535.)

A férfiak mindennapi praxisában (és közelebbről: testhasználatában) bekövetkező változások előkészítik a terepet arra, hogy a nők is megjelenhessenek a társadalmi nyilvánosság egy korábban tőlük elzárt, ám még mindig félig-meddig rejtett szférájában. A nők eme új tevékenységét nagy mértékben megkönnyíti, hogy a közvetlenül a testtel kapcsolatos ideológiai tartalmakat kínáló gimnasztika képes arra, hogy az átmoralizált kollektív nemzeteszemélyt átideologizált individuális testszeménnyé és az ebből származtatott testgyakorlatok együttesének hordozójává tegye.

E nemzeti szellemiség és szemléletmód legmarkánsabban *Fáy András* (1786–1864) oktatáspolitikai és írói munkásságában jelenik meg. Az 1832-ben írott *„Bélteki ház”* című regénye is bővelkedik a nőneveléssel kapcsolatos fejtegetésekben. Fáy derék háziasszonyokat, jó anyákat nevelő lányinternátusok felállítását javasolja. Alapelve: „a férfié a polgári élet, a nőé a házi”. Tervei szerint „nevelőnek” tanítónának, ezért a nevelőnéképzést is szeretné megszervezni. Ám az ő elképzeléseiből sem lesz egyelőre semmi.

A forradalom előtti idők népiskolai oktatására jellemző, hogy Magyarországon (Erdély nélkül!) 1846-ban a népiskolai tanítók létszáma 9783, az elemi iskolák száma pedig körülbelül nyolc és félezer. A magyarországi települések száma ekkor 15 888; ez azt jelenti, hogy mivel a városokban és a nagyobb községekben általában egynél több felekezeti iskola működik, a kisebb települések mintegy kétharmadában nincs semmiféle iskola. Országos viszonylatban a hat-tizenkét éves fiúknak és lányoknak csak 39 százaléka jár iskolába, s a leánytanulók száma csak a nagyobb városokban közelíti meg a fiútanulókét. (2) (*Orosz*, 1962. 125–26.)

Brunszvik Teréz, *Teleki Blanka* és *Karacs Teréz* alábbiakban ismertetendő s meglehetősen szűk körben maradó iskolái kivételével lényegében az 1868-as népiskolai törvényig kell tehát várni, hogy az elemi iskolákra vonatkozóan legalább papíron megszülessék a fiúk és a lányok számára elvileg azonos művelődési anyag igénye. (*Nagyné*, 1969. 209.) Ám a maga nemében igen haladó szemléletű 1868-as népiskolai törvény is számos negatív diszkriminációs elemet tartalmaz a nőkkel szemben. Így például a felső népiskolákról szóló fejezet a fiú- és leányoktatás között lényeges különbségeket tesz: a 61. paragrafus szerint a fiúk három, a lányok két évig járnának az ilyen típusú iskolákba. S míg a fiúk alkotmánytant, ipart, mezeti gazdaságtant, könyvvitelt is tanulnának, addig a törvény a lányok számára ezek helyett csak a „női kézimunkát” írja elő. (*Nagyné*, 1969. 209–210.) Ráadásul a törvény előírásainak túlnyomó többsége – a pénzhány és az erős társadalmi ellenállás miatt – végrehajthatatlan marad. Ehhez járul, hogy az 1870-ben fennálló 109 felső leánynevelőiskola közül csupán négy (!) államit találunk, a további százötöt vallásfelekezetek működtetik. (*Nagyné*, 1969. 211.)

Budán 1869-ben, Kolozsvárott 1870-ben, Pozsonyban és Szabadkán 1871-ben, Budapesten és Győrött 1875-ben kerül sor állami tanítónőképzők alapítására (*Nagyné*, 1969. 232.), majd 1875-ben létesül a leányok magasabb műveltségét célzó állami felsőbb leányiskola a *Veres Pálné* kezdeményezését fölkaroló *Molnár Aladár* képviselő (az iskola későbbi igazgatója) javaslata alapján. Budapesten a századforduló idején tíz polgári leányiskola és két felsőbb leányiskola működik. Négy évvel később tizennégy a polgári leányiskolák száma, míg az utóbbiból továbbra is csak kettő van: az Iskola téri és a Váci utcai. (Budapest közoktatási statisztikája, 1905, 1907)

A nő mint a cselekvés alanya

„A magyar Anyáknak az Ország-Gyűlésére egybe-gyűlt Ország Nagyai a magyar atyák elejébe terjesztett alázatos kérések” címmel 1790-ben Pesten egy névtelen röpiratot közzétesznek, melyet *Bárany Péter*, *Széchenyi Ferenc* titkára önt végső formába. (*Orosz*, 1962. 21–22) A magyar anyák az „ánglus dámák” jogaira hivatkozva azt kívánják, hogy az országgyűlés tárgyalásait a karzatról végighallgathassák mint „nézők”, mint a törvényhozók „bölcs végzéseinek csudálói”. Tudós felmérésekre hivatkoznak, amelyek szerint „az asszonyok elméje gyorsabb, virgontzabb, serényebb minden rendű dolgoknak feltalálására, mint a férfié”. Hangoztatják, hogy ők is „szint olly nemesi jussal bírnak”, „szint úgy felerészét teszik a hazának”, mint a törvényhozó férfiak. (3) (*Orosz*, 1962. 21–22.)

Az 1790-es évek közepén *Máté Jánosné Újfalvi Krisztina* a konzervatív *Molnár Borbálával* folytat „barátsági vetélkedést” a „két nem hibái és érdemei fölől”. Előbbi ékes szavakkal hirdeti, hogy a női nem sem értéktelenebb, mint a férfinem. Szerinte a „férfi-

nem a napfényt csak azért zárja el a női nem elől, hogy rabszolgájává tehesse. (...) Lehetetlen, hogy a nyájas természet, maga az igazság két egyforma nemes teremtetek közül egyiket a másiknak rabszolgájává rendelte volna. (...) A költőnő mélyebb műveltséget követel a leányok számára: tanítani kell őket történelemre, földrajzra, a természet ismeretére, mindenre, ami az emberi elmét tökéletesíti... (Kornis, 1927. II. 497–499.)

A nők emancipálódásának és „magasabb fokú szellemi művelésének” szükségességét fogalmazza meg Takács Éva (*Karacs Ferencné*) (1779–1845), Karacs Teréz édesanyja, a „magyar nőnevelési mozgalom egyik úttörője” – hogy ezt a történeti irodalom számára oly kedves kategóriát használjuk. A „nagy műveltségű és szellemes asszonnyal szívesen elvitatkoznak” a „kor legkiválóbb írói”, „Virág, Fáy, Döbrentei, Katona, (...) Bajza, Vitkovich”, akik „házát sűrűn látogatják”. (Kornis, 1927. II. 504.) A „magyar nőnevelési mozgalom” másik úttörője *Dukai Takács Judit* (*Göndöcz Ferencné*) (1795–1836) költőnő, akihez *Berzsenyi* ódát is ír, s akit környezete csipkelődése miatt *Kazinczy* az alábbi szavakkal vigasztal: „Ne rettegje kisasszony azt a vádat, hogy amely leány verset ír, nem lehet jó asszonya a házának; így ítél a közönséges ember...” (Kornis, 1927. II. 502.) Az első nőegylet, a pesti Jótékony Nőegyesület 1817-ben alakul meg *Hermina főhercegnő* elnöklése alatt, s „főként a vakok, munkanélküli szegények gyámolításával” foglalkozik. (*Mádai*, 1913. 143.)

A 19. század első felének talán legismertebb nő(nemű) nőnevelője Brunszvik Teréz grófnő (1775–1861), Teleki Blanka nagynénje, Brunszvik Antal lánya, aki 1828-ban alapítja Pesten az „angyalkertnek” nevezett első magyarországi óvodát. A női nemet az emberiség „fontosabb felének tartja”, növendékeit mélyen katolikus szellemben, jó családanyákká igyekszik nevelni. Ezt tekinti az „embernemesítő munka kulcskérdésének”. A leendő anyákat a „nemzet anyjának” szerepébe igyekszik szocializálni, így módon kívánva egyetemessé tenni a felvilágosult arisztokrata anyák családi körben végzett nevelő munkáját. A „lelkileg megnemesbedett nő” – írja, *Nőképzés és nőnevelés* című tanulmányában – „mint családanya új, jobb nemzedéket segít létrehozni”, s ezáltal megszünteti a társadalmi bajokat és megváltja az egész emberiséget. (*Orosz*, 1962. 230–37.) Modellje *Pestalozzi* Gertrúdja, aki mindent magára vállal: a háztartás vezetését, gyermekei nevelését; gyapotfonóként bér munkát, sőt a falu érdekében társadalmi munkát is végez.

Az első magyar nyelvű leánynevelő intézetet Teleki Blanka (1806–62), *Teleki Imre* és *Brunszvik Karolina* gróf lánya, Brunszvik Teréz unokahúga, a „magyar nemzeti nőnevelés lelkes úttörője és hőslelkű mártírja” alapítja 1846 nyarán. Nyolc-tizenkét éves arisztokrata lányokat keresve hirdetményt bocsát közre az új leánynevelő-intézetéről, „főcélul tűzvéni ki növendékei szellemi, erkölcsi és esztétikai kiképzését”, a „nemzeti érzelm s hon iránti kegyelet fenntartását”. (*Kemény*, 1934. 787.) Az intézetben irodalom, történelem (ezeket *Vasvári Pál* tanítja), számtan, természettudományok, zene, rajz, angol, francia és német oktatása folyik – mégpedig szaktanári rendszerben először Magyarországon. Az első tanítvány *Deák Ferenc* keresztlánya. (4) 1847-ben 17 növendéke van, 1848-ban „pedig már annyi a jelentkező, hogy vissza kell őket utasítani”. (*Orosz*, 1962. 115.)

Ugyanebben az évben kezdi meg működését egy másik magyar nyelvű szorgalomiskola, a miskolci református leánynevelő intézet. Alapítója és igazgatója Karacs Teréz (1809–92), *Karacs Ferenc* és Takács Éva lánya. Teleki Blanka hívja saját intézetébe, de maga helyett inkább *Lővei Klárát* ajánlja, s ő marad Miskolcon a nem arisztokrata lányok között. Az első évben 69, a másodikban 81 tizenkét-tizenhat éves polgári származású növendéke van, akik a családban vagy az elemiben már megtanultak írni-olvasni. Szegény lányokat is fölvesz, ösztöndíjat létesítve számukra. Eleinte minden tárgyat ő tanít. Később még egy lelkész, négy segédnevelő és öt óraadó szaktanító csatlakozik hozzá. Kiemelten fontosnak tartja a kézműves-tevékenységet: az első évben „335 db fehérneműt, 81 db felöltözéket, 214 db egyéb holmit: paplanokat, terítőket készítenek”. (*Orosz*, 1962. 109.) Brunszvik Teréz és anyja, *Takács Judit* „pestalozziánus elveiből meríti a kézműves-

ségre, a kenyérkereső foglalkozásként is használható szervezett foglalkozások üzésére irányuló ösztönzést”. (Orosz, 1962. 10.)

Veres Pálné Beniczky Hermin (1815–95), a „magyar nőnevelés éharcosa”, 1868-ban létrehozza az Országos Nőképző Egyesületet, s az egyesület nevében kilencezer nő aláírásával (!) kérvényt nyújt be az országgyűléshez, amelyben „a nők számára egy országos női főtanodának országos költségen való föllállítását” kéri. (Mádai, 1913. 157–58.) A később róla elnevezett utcában az ő nevét viselő leányiskola igazgatója lesz élete végéig. Egyesületi székfoglalójában Madách Imre – mottóknban idézett – akadémiai beszédét támadja. (Geőcze, 1904. 9., 17.) Amikor az állam a női főtanoda felállításával késik, „a 200 tagú Nőképző Egyeslet megalapítja iskoláját s 1869. okt. 17-én meg is nyitják egy magasabb osztállyal s 14 növendékkel, kik közül év közben hét kimarad. „Nem mechanikailag dresszírozott nőkre van szükség – vallja Veres Pálné –, fő az etikai alap, a jellemképzés és a vallásosság. Már akkor a gimnaziális képzés lebeg előtte; de ennek ideje még nem érkezett el. Hanem Molnár Aladárt a felsőbb leányiskolák felállítására ő inspirálja.” (Geőcze, 1904. 11.)

A magyarországi nőmozgalom fölpezsdülését jelzi, hogy 1871-től megindul a Nők Lapja, „a nők munkaképesítésének közlönye”, mely óvatosan pártolja a nők szavazati jogát, az iskoláztatás kérdését pedig folyamatosan napirenden tartja. Részben e lapnak is köszönhető, hogy 1896-tól az egyetem bölcsészeti és orvosi karát megnyitják a nők előtt. Ugyanebben az évben alapítják az első leánygimnáziumot, egy évvel később pedig a feminizmus központjának számító Nőtisztviselők Országos Egyesületét. 1904-ben alakul a Feministák Egyesülete, 1905-ben a nők világszövetségének magyar osztálya, a Magyarországi Nőegyesületek Szövetsége. 1907-től indul a Nő és a Társadalom című folyóirat. (Máday, 1913. 160–178.)

A nők testgyakorlatairól

A fentiek alapján megfogalmazható: a 19. század végéig a nőképzés periférikus jelentőségű Magyarországon. Veres Pálné és eszmetársai színre lépéséig a nők társadalmi szerepét, feladatát, küldetését – sokszor még a nőmozgalom említett képviselői is – többnyire az anyai és a háziasszonyi szerep minél tökéletesebb megvalósításában, illetve a férfiak által vezetett nemzeti törekvések segítésében látják. A lányok iskoláztatásának gyakorlati tárgyai is kimerülnek a női kézimunka-, a rajz-, a zene- és a szórva-nyos táncoktatásban. Mindazonáltal tévednénk, ha azt föltételeznénk, hogy a 19. század első felében a lányok teljes mértékben megfosztatnak a testgyakorlás lehetőségétől. Clair Ignác a harmincas években fiúk és lányok számára egyaránt tart foglalkozásokat gimnasztikai intézetében. (5) Az intézetből kinövő Testgyakorló-Egyeslet 1852-es évkönyvének tanúbizonysága szerint 1839 és 1851 között 1326 fiú és 497 leány látogatja a foglalkozásokat.

A korszellelem lassú változását jelzi az is, hogy Fáy András kiemelten fontosnak tartja a testi erő és az egészség állandó edzését – mégpedig a lányok számára is. „Nőnevelés és nőnevelő intézetek hazánkban” című munkájában 1841-ben fölteszi a kérdést: „kinek van egészségre, testi erőre nagyobb szüksége, mint a nőnemnek, mely életadója, első táplálója, ápolója az egész emberi nemnek?”. (Orosz, 1962. 81.) A nők edzettségét és egészségét annyira fontosnak tartja a „női hivatás” betöltésére, hogy a betegeskedő, gyöngye hajadonokat legszívesebben eltiltaná a házasságtól. Az ifjaknak azt tanácsolja, hogy ép, egészséges testű feleséget válasszanak, mert a „betegesen sinlő nő alig lehet vidám, elégedett, segítő feleség” és mert „sinlő anya csak sinlést hagyhat magzatnak és unokáinak örökségül”. (Orosz, 1962. 81.) A Honderű pedig így szól a hölgyekhez két évvel később: „Ne kocsizzanak annyit, hölgyeim, úgymond, higgyék el, az a gonosz barát úgy kiaszalja életerejüket, hogy végre majd alig bírják nélküle csak házuk küszöbét is áthágni. Sé-

táljanak, amazonkodjanak inkább künn a szabadban, hol a tiszta lég, a mozgás nagyságok szép arcait viruló színnel ülteti be, tagjaikat erősbíti!” (*Honderű*, 1843. 18. szám)

A 19. század elején egy civilizatorikus változásnak lehetünk szemtanúi, amelynek során a gyilkos készíttettségeket magában foglaló, harcos, azonnali kielégülést biztosító férfi-beállítódások (párbaj, vadászat) fokozatosan átadják helyüket egy versengő szellemű, késleltetett kielégülést biztosító beállítódásnak (sport). Mindezzel pedig – s ez az az összefüggés, mely a nőtornázás összefüggésrendszerében föltárulhat előttünk – a férfiak akarva-akaratlanul is előkészítik a terepet arra, hogy a nők is bekapcsolódhassanak e civilizációs folyamatba. Más szóval: a vadászat-falkavadászat-lóverseny és a többi elősport kapcsán föltárt eseményeknek társadalmi-nemi vonatkozásai vannak. Ha tehát ebből a nézőpontból kíséreljük meg rekonstruálni a korábbi fejezetekben elmondottakat, és összekapcsoljuk az adott tevékenység gyakorlati művelésére vonatkozó adalékokat a tevékenység háttérül szolgáló, illetve azt legitimáló ideológiával – ezen belül is mindekenélőtt a „férfiasság” jelentéstartalmainak átalakulásával –, új perspektívák nyílnak meg előttünk.

Amikor az idősebb *Wesselényi báró* az ifjú *Miklós* testét már „zsenge korában megedzi”, „hideg, meleg, szomj, álmatlanság, gyaloglás, erős lovaglás, hosszas futás, birkózás” számára alkalmassá teszi és „koplaláshoz megszoktatja”, hogy ily módon „izmai olyanok legyenek, mint a keményített acél”, akkor az a cél lebeg szeme előtt, hogy az évszázadok során fölhalmozódott nemesi büszkeséget, erőt, potenciát, hatalmi tudatot, azaz a mindig győzelemre törrő, harcias libido dominandi „férjfiás” beállítódási mintáit fia révén újratermelje. (6) Amikor pedig az ifjabb *Wesselényi* úgy fogalmaz „Teendők a lötenyésztés körül” című 1847-ben megjelent munkájában, hogy „a rókavadászat, pályázás s általában az ezeknek kíséretében járó több lovaglás sokat férjfiásította nagyon elpuhult s még most is sok edzésre szoruló ifjainkat” (*Wesselényi*, 1847. 3–4.), egyrészt azt árulja el, hogy számára az apjától elsajátított „férfiasság” fogalma egy osztálytartalmában behatárolt kategória (hiszen az említett tevékenységeket csak a nemesek, sőt inkább csak az arisztokraták végzik). Másrészt azt is egyértelművé teszi – és gondolatmenetünk szempontjából most ez a lényeg –, hogy szerinte a férfiasság nem egy szakadós, hanem egy fokozati skálán képzelendő el.

A skála egyik végpontján található az „elpuhult” férfi, a „rút sybarita váz” (7), mely negatív tulajdonságainak köszönhetően ideáltípusos ellentéte a másik végpontra elhelyezkedő bátor, vakmerő, hősies, lovagias, erős, edzett (illetve „idomított”) férfinak. A két végpont között nincs szakadás: a kellő edzettség révén át lehet kerülni az egyik határeset közeléből a másik közelébe. *Wesselényi* nagyjából úgy alkalmazza a „férjfiás” jelzőt, ahogy manapság a „sportos” vagy az „edzett” jelzőket használjuk. Csakhogy míg napjainkban a „sportosság” mindkét nem tagjaira vonatkozhat, addig *Wesselényinek* eszébe sem jut, hogy egy nő is „férjfiás” lehetne; a nő ebben a dimenzióban egyszerűen nem létezik számára. Fölfogásában a férfi (vagy a férfiasság) nem a nővel (vagy a nőiséssel) szembeni dichotóm változóként, hanem a másik (arisztokrata) férfi milyenségéhez viszonyított fokozati változóként értelmeződik. Más szóval: a relacionalitás kizárólag a biológiai maskulinitás referenciatartományában mozog.

Clair intézetének közleményeiben szintén a „férjfiasság” a szöveg egyik legfontosabb kategóriája. (8) Ám a fogalom jelöltje korántsem ugyanaz, mint *Wesselényi* esetében. Figyeljük csak: „a” férjfiás characternek egyik tulajdonsága, melyet életmódunk mindinkább ritkít, saját erőnkben helyezett bizonyos bölcs bizalom, melly minket nem enged

Afelé tart a világ, hogy a nők mindinkább hazafias kötelessége lesz testének és testi képességeinek megfelelő gondozása, fejlesztése és edzése. A gimnasztika és a torna pedig e hazafias kötelesség ellátásának legitim eszközeivé válnak.

azonnal segedelemért kiáltani, vagy éppen kétségbe esésre vetemedni; melynek kisebb 's nagyobb vállalmányoknál alapul kell szolgálni, 's mely nekünk mint embereknek és polgároknak elkerülhetetlenül szükséges bizonyos önállásunk fenntartására. Az olvasóra bízom annak elítélését, valljon e' férjfiás tulajdonság sarjadozhat 's tenészhet-e az elpuhult nevelés telekén."

Ez már a polgár hangja, aki amellet, hogy önmagát teszi meg a „férjfiasként” vizionált nemzeti jövő letéteményesének, finoman, de egyértelműen az arisztokráciától is elhatárolódik. Nem lehetnek ugyanis kétségeink afelől, hogy e szövegkörnyezetben az „elpuhult” testek jelöltje – miként *Rousseau*-nál vagy Wesselényinél – a gyöngye és fejlődésképtelen s – a fogalom minden értelmében – egyre alaktalanabbá váló arisztokrácia társadalmi teste.

A szövegben jelen lévő közvetlen, ám óvatos verbális kritikánál sokkal nagyobb jelentőséget kell tulajdonítanunk a gimnasztika művelése révén kifejeződő társadalmi gyakorlat közvetett üzenetének. Annak nevezetesen, hogy a tevékenységhez szükséges beállítódások bensővé tétele révén a polgári ifjú – a jóval kisebb valószínűséggel gimnasztikázó arisztokrata ifjúval szemben – képessé válhat arra, hogy szükségleteit alárendelje jövőjének, és így mintegy meghitelezze pályáíve potenciális kilátásait. A polgár ugyanis azért igyekszik mobilitási esélyeit növelni, hogy leszármazottainak nevelését egy közösség fegyelmezett tagjaként gondolja el, melynek felügyeleti köre nemcsak gyermekének moralitására, intellektusára, valamint beállítódásai meghatározta késztetéseire és képességeire, hanem öncélként tételezett testi sajátosságaira is kiterjed.

A gimnasztikai gyakorlatok – és hozzátehetjük: a vívás és az evezés – kockázata nagyságrendekkel kisebb, mint a korábbi elősportok esetében, hiszen a résztvevők között már nincs fizikai érintkezés. A gimnasztika emellett a szimbolikus harcot és a szimbolikus versengést is kiiktatja repertoárjából (e tekintetben különbözik is a vívástól és az evezéstől): művelése során – mint tudjuk – az ifjak nem a másikkal, hanem önmagukkal versengenek; önnön múltbéli milyenségükhöz, illetve jövőbéli potenciális állapotukhoz képest határozódik meg tevékenységük értelme. A foglalkozásokra járó fiúk és lányok olyan testi gyakorlatokat sajátítanak el a rendszeres gimnasztikai „trainingek” során, melyeknek köszönhetően fegyelmezett, szívós, monotoniatűrő, másokhoz igazodó, közösségi lényekké válhatnak. Olyan férfiakká és nőkké, akik engedelmeskednek a mester/tornatanító személyében megtestesülő autoritásnak, és akik számára mindinkább magától értetődőnek számít, hogy bensővé tegyék a késleltetettségi kondicionáltság megkívánta önkorlátozó technikákat és az önfegyelmen alapuló egészséges életvitel esztétikumát és morálját annak érdekében, hogy elérjék a szüleik által kívánatosnak ítélt hosszú távú társadalmi célokat.

Ha mindezek után az említett beállítódások társadalmi nemi dimenzióit állítjuk előtérbe, beláthatjuk: a fölfelé törekvő polgár által újradefiniálni igyekezett férfiasság az alárendeltek társadalmi pozíciójában kikristályosodó férfiasság, mely – az elnyomott léthelyzetből fakadó elemek inkorporációja révén – nem csupán szerkezetileg homológ a megelőző évszázadok női tapasztalatával, hanem az alárendelt állapotból fakadó azonos zsigeri élményeket is magában hordozza. Azaz: a modernitás testi alapzatát megteremtő új férfi abban az értelemben nőies férfi, amennyiben a korábbi harcos, konfrontatív, megalkuvásmentes, büszkeségen alapuló, hatalmi technikákat reprodukáló, arisztokrata gyökerű férfiassággal szemben immár az önfegyelem, a (monotónia)tűrés, az autoritásnak való engedelmeskedés és – mindenekelőtt – a közvetlen harci és versengő elemek kiiktatására késztető polgári beállítódás elemei kerülnek középpontjába.

Mindez természetesen a nő nézőpontjából is rekonstruálható. Ebben az esetben úgy fogalmazhatunk, hogy a civilizáció/modernizáció folyamatának köszönhetően a férfiak mindennapi praxisában (és közelebről: testhasználatában) bekövetkező változások előkészítik a terepet arra, hogy a nők is megjelenhessenek a társadalmi nyilvánosság egy ko-

rábban tőlük elzárt, ám még mindig félig-meddig rejtett szférájában. A nők eme új tevékenységét nagy mértékben megkönnyíti, hogy a közvetlenül a testtel kapcsolatos ideológiai tartalmakat kínáló gimnasztika képes arra, hogy az átmoralizált kollektív nemzeteszmenyt átideologizált individuális testeszménnyé és az ebből származtatott testgyakorlatok együttesének hordozójává tegye. S miután a nő társadalmi szerepe elsősorban testi mivoltából kiindulva definiálódik, a fent jellemzett konnotációkkal bíró (illetve beállítódásokat újratermelő) gimnasztika minden más testhasználati formánál jobban alkalmas a társadalmi szerep közvetítésére, megjelenítésére és elsajátíttatására, valamint a „női hivatással” kapcsolatos (férfi)nézetek kikristályosítására. Törvényszerűnek tarthatjuk tehát, hogy nem a versengő beállítódásokon alapuló evezés vagy az archaikus férfibüszkeség szimbolikus megjelenési formáit erőteljesen magán viselő vívás lesz a „nőemancipáció” közvetítője a 19. század első felében.

Amikor a 19. században a fent idézett kiváló férfiak a nők társadalmi szerepéről gondolkoznak és értekeznek, a „női hivatást” valamennyien a feleség és az anya biológiai meghatározottságú kategóriáiból kiindulva értelmezik. Az általuk megjelenített ideális nő megtermékenyül, szül, szoptat, gyermeket nevel, háztartást vezet, szeret, érez, tetszeni vágyik, midőn – Madách-csal szövege – „alárendelt testi és lelki ereje védelmet, ápolást keres” az erős férfiben. Ha történelmi környezetükből kiemelnénk a fentebb idézett szövegeket, mai, feminizmuson, multikulturalizmuson és politikai korrektségen edződött értékrendszerünk alapján magabiztosan leplezhetnénk le a férfigondolkodás jellegzetes esszencialista csúsztatásait, és joggal állíthatnánk, hogy e jeles magyarok a „másik nem” társadalmiságát a biológiai jegyekre redukálják. Ám ha nem mai (heteronóm) értékrendünk alapján ítéljük meg, hanem történeti összefüggésrendszerébe illesztve vizsgáljuk a nőkkel kapcsolatos (férfi)gondolkodást, más következtetésre kell jutnunk. Ha ugyanis arra a kérdésre próbálunk meg válaszolni, hogy a 19. században hogyan alakult a nők társadalmi szerepének és helyzetének megítélése, be kell látnunk, hogy jelentős különbség van az archaikus értékrendszert példaszerűen képviselő Wesselényi és az új idők szeleire inkább érzékeny Fáy gondolkodásmódja között.

Némi teatralitással fogalmazva: ég és föld a különbség aközött, ahogy a két nagy magyar, az ötven körüli Wesselényi és a hatvan felé járó Fáy a nőkhöz viszonyul. Az erdélyi bárónak a magyar politikai és közélet nagy kérdéseiről gondolkodva eszébe sem jut, hogy nők is léteznek a társadalomban, holott a „férjfiasság” fogalma nélkül szinte egy bekezdést sem tud leírni. Ehhez képest Fáy, a nem arisztokrata nemesi származék, a nőoktatás témáját alkalmasnak tartja arra, hogy tudományos értekezést írjon róla. Fáy gesztusában, attitűdjében, értékrendszerében nem kevesebb fejeződik ki, mint hogy a másik nem biológiai meghatározottságú lényként is méltó arra, hogy a társadalmi viszonylatokba bekapcsolódjék. Másképpen fogalmazva: Fáy ama folyamat részese és generálója, amelynek során egyre inkább elfogadottá válik, hogy a nő éppen természeti és biológiai meghatározottságának köszönhetően (és nem annak ellenére) léphet föl a történelem színpadára, illetve léphet be a társadalomba.

E belépés és föllépés legkézenfekvőbb eszköze a nő teste. E női test akkor válik a „szebbik nem” társadalmi küldetésének legitim burkává, amikor a történelem színpadára föllép(ni szándékozik) azoknak a férfiaknak a csoportja is, akik alárendelt helyzetükből adódóan arra kényszerülnek, hogy társadalmi fölemelkedésük (egyik) eszközeként saját testüket tegyék. Abban a történelmi helyzetben, amikor a civilizáció folyamata ellenállhatatlanul töri át az életvitel évszázadok óta megváltoztathatatlanak tűnő korlátait, a férfiak egyre kevesebb kivetnivalót találnak abban, hogy a női test gondozása, fejlesztése, tökéletesítése is a közös jövő elérésének része legyen. Ha lassan, ellentmondásosan és bizonytalanul is, de afelé tart a világ, hogy a nőnek mindinkább hazafias kötelessége lesz testének és testi képességeinek megfelelő gondozása, fejlesztése és edzése. A gimnasztika és a torna pedig e hazafias kötelesség ellátásának legitim eszközeivé válnak.

A gimnasztikázó férfiak nőkkel homológ társadalmi pozíciója, valamint a gimnasztikai intézetben végzett azonos gyakorlatok élményközössége egyelőre természetesen nem elegendő arra, hogy a gimnasztikázó (illetve a gimnasztikáról érkező) férfiak férfiképe egyik napról a másikra a férfi/nő dichotómia alapján szerveződjék, azaz hogy a férfi (illetve a férfiaság) a nőhöz (illetve a nőiességhöz) való viszonyában jelenjék meg számukra. *Clair* intézetének közleményei abban a vonatkozásukban megegyeznek a Wesselényi-féle szemléletmóddal, hogy ezekben is egy fokozati skálán gondolják el a kívánatosnak tartott férfias jegyeket. Csakhogy Clairéknél a férfiaság tartalma, az elvárt és megkövetelt beállítódások jellege már jelentősen más, mint az archaikus-harcos arisztokrata férfiaság esetében. Míképpen az is kétségtelenül új elem a gimnasztikai egyetben, hogy eme „új férfiasság” alanya nemcsak a fiatal férfi, hanem a fiatal nő is lehet. Clairéknek már a maga izzadságszagú empirikus valóságában is szembesülniük kell azzal a helyzettel, hogy a tornacsarnokban vagy a tornatéren fiatal leánykákat kell testgyakorlatok végzésére idomítaniuk.

A nőnevelő tornász nőképe

Amikor tehát a Pesti Tornaegylet a hatvanas évek második felében a leánygyermekek tornáztatására vállalkozik, egy évtizedekkel korábban elkezdődött tendenciát folytat. E tendencia része az 1868-as népiskolai törvénynek az a rendelkezése is, mely a testgyakorlatokat mindkét nem számára kötelező tárgyként írja elő az állami elemi iskolákban. Jóllehet ennek széles körű megvalósulására még évtizedekig kell várni, ekkortól kezdve a leánytornázás ügye – az „emanczipálódási folyamat” pontos indikátoraként – az oktatáspolitikai akciók visszafordíthatatlan részévé válik; nem csupán az elemi, hanem a magasabb osztályokban is: a hetvenes évek közepén Budapesten megszületik az első állami felsőbb leányiskola, amelyben kötelező tárgyként „mindegyik osztályban naponként fél órát” kell tartani a testgyakorlatokat. Ez az előírás nem kevesebbet jelent, mint hogy e tantárgy a magyar és a német után a történelemmel holtversenyben a harmadik legmagasabb óraszámban tanítatják az iskolában. (9)

Fokozatosan körvonalazódik, mit és miért kell a tornaórákon a lányoknak csinálniuk. A tantervekben, tanmenetekben és különböző oktatási dokumentumokban, valamint a korabeli két sportlapban, a *Tornaügyben* és a *Herkulesben* rendre megfogalmazódnak azok az általánosabb képzetek és elvárások, amelyeket a 19. század utolsó harmadában-negyedében a férfiak táplálnak a nők társadalmi szerepével és feladataival kapcsolatban. E képzetek jól rekonstruálhatók a *„Nőnevelő tornász szülék, tanítók és tanítónők számára”* címmel 1882-ben megjelenő első szintetizáló mű segítségével. A szerző, *Turjay László*, „királyi főgymnásiumi rendes tanár” a legfrissebb német szakirodalom alapján summázza a lányok tornáztatása kapcsán fölmerülő fontosabb tudnivalókat és teendőket, illetve a fiú- és leánytornázás közötti eltéréseket.

Turjay immár nem egy fokozati skála alsó vagy negatív pólusára helyezi a nőt a „kevésbé férfias” tartalmak szinonimájaként, hanem a férfival szembenálló, önálló, biológiai-ailag erőteljesen meghatározott társadalmi lényként jeleníti meg. És annak ellenére, hogy a nőembert elsősorban biológiai meghatározottságú lényként definiálja, mégsem utasítja el, hogy a nő elvileg jogot formálhasson a férfival egyenrangú társadalmi szerep betöltésére. Ez pedig igen radikális tézis a 19. század nyolcvanas éveiben, amikor még a kor legkiválóbb férfiainak gondolkodását is túlnyomórészt a mottóban idézett madáchi szemléletmód jellemzi. A nőtornázást illetően többnyire ellenséges közhangulattal szemben azonban Turjay ki meri jelenteni:

„A nő más testszervezettel más életfoglalkozás- és élethivatással bír ugyan mint a férfi, de, mert éppen olyan szerves és eszes lény a természetnek, s mert a műveltségi viszonyok káros befolyásainak is éppen úgy, sőt még inkább ki van téve: azért a nőt is 1/ hogy természetes életfeladatát és hivatását minél zavartalanabban betölthesse, 2/ hogy a

műveltségi viszonyoknak minél tökélyesebb részessévé válhassék; testileg éppen úgy kell ápolni és nevelni mint az erősebb nemet.” (*Turjay*, 1882. 32–33.)

A „Nőnevelő tornászat...” világosan szembeállítja egymással a „neveléstani tornászat két ágát”: a „dualismus” egyik oldalon található a „mozgásaiban erősebb, hatékonyabb és terjedtebb eszközű férfi-testgyakorlás”, a másikon pedig a „díszesebb és tetszetősből eszközű, többnyire dal vagy zene kíséretében alkalmazott, változatos, sokszor táncféle mozgásaival, gyöngéd érzelmeket és vidor hangulatot keltő női tornászat”. E „dualismus” mögött a szerző szerint a két nem eltérő testi fölépítettsége rejlik: „a férfinál az izomrendszer”, a nőnél az „idegrendszer” az uralkodó; „a férfi szervezet tömörségével szemben a női szépség a test bizonyos karcsúságában mint jellegben keresendő, mit csak emelünk, ha a női test mozgékonyágát minél inkább kifejllesztjük és gömbölydedségét s hajlékonyságát meg nem rövidítjük”. (*Turjay*, 1882. 66–67.)

Persze bármennyire fölvilágosultnak tűnjék is a könyv nőképe, benne a „gyöngébb nem” mégiscsak alacsonyabb rendű, kevésbé tökéletes lénynek minősül a férfihoz képest:

„Az emberiség minden tisztos elöljárójának arról kellene gondoskodnia, hogy miként lehetne okossággal s példával a városi nőknek természetes hajlamait az általános tértelenség iránt megakadályozni és miként lehetne azon hibán segíteni, mely az előkelő s középosztályu fiatal nők nevelésébe mindenütt becsuszott, de különösen a leánynevelő- és tanintézetekbe, hol többnyire úgy élnek: mintha testük mozgatlanságával a szellem összes képességét, az egészségnek árán, akarnák megvenni. (...) A szeszély és ingatlanság, mi leányoknál, oly gyakran leküzdendő hiba, legalkalmasabb ellenszerét a tornászati iskolában találja, hol a leányoknak magukat az egésznek kész engedelmességgel kell alárendelniök, hogy az őket megillető akarat-erősödésnek és testi képességeknek fokát elérhessék.” (*Turjay*, 1882. 68–69.)

Ám épp ebből fakad a női tornászat célja: „A könnyen elpuhuló, elsatnyuló női testet természet szerinti fejlődésében önmunkáságra segíteni, jól kiszámított befolyásával a női egészséget fentartani, a testrészek arányos kifejlesztésével magát az egész testet valóban szép alkatuvá tenni, és ezen munkássága által a felfogó, gondolkodó és érzelmi tehetségek alapját, a testi érzékszerveket is kifejlesztetni.” (*Turjay*, 1882. 33.)

A nőnevelő tornászat tehát alapvetően arra hivatott, hogy elősegítse: a nők a férfiaknak tetsző, elsősorban esztétikai örömet, szépségsgszolgáltatást nyújtani képes társadalmi lényekké szocializálódjanak. A könyvben és a cikkekben újra és újra megfogalmazódik, hogy a leányok tornáztatásánál a „fő szempont” a test természetes, szép tartása, a szép járás. Ebből pedig az is következik, hogy mivel „a legtökéletesebb ritmikus mozgás a tánc, azért ennek a női tornászatnak nemcsak tetőzetévé, hanem alapjává kell lennie”. (*Turjay*, 1882. 68.) A nők esztétikaizükséglet-kielégítő-, szórakoztató társadalmi funkciójához az is hozzátartozik, hogy a lányok tudjanak énekelni, zenélni – természetesen a kellő „mérséklet” tiszteletben tartásával:

„A leányok szabadgyakorlatinál a test természetes, szép tartása a fő szempont. (...) Ha az állást a tornagyakorlat első mozzanatának nevezhetjük, akkor a járás lesz a második

Nem lehet kellőképpen hangsúlyozni: a korábbi fejleményekhez képest rendkívül gyorsak és radikálisak azok a változások, amelyek a nők legitim iskolai (illetve társadalmi) testhasználatát illetően a 19. század második felében bekövetkeznek Magyarországon. E változásoknak köszönhetően a nő nem csupán leválik, illetve elhatárolódik a férfitől, és ezáltal potenciálisan a társadalmi cselekvés önálló alanya is lesz, hanem immár elvileg is jogot formálhat arra, hogy a férfiakkal azonos képzésben (illetve társadalmi elbánásban) részesüljön.

és bizonyára nem kisebb figyelemre méltó gyakorlat. (...) A valóban szép járásban van valami nemes, méltóságos, míg ellenben a nem eléggé csinos járás még a test legszebb alakulását is elferdíti. (...) Az oktatás élénkítésére, de kivált a járásközelben megtartandó ütemek elsajátítása céljából, kellő mérséklett éneklés, sőt a III. és IV. osztályban ezen kívül még kézi kelepelőket (castagnetteeket) is használunk.” (*Bokelberg Ernő*: „A tornatanítás a leányiskolában”. Herkules, 1886. február 21.)

A nő, aki szinte ontológiai lényegéből adódóan a szépséget, a harmóniát, a kellemet, az arányt, a nemességet, a jó kedélyt hivatott – a szó szoros értelmében – megtestesíteni, olyan mozgásformák és -alakzatok kivetelezésére idomítottak az iskolában, amelyek a biológiai meghatározottságokat nem csupán esztétikai élvezetté, hanem egy etikailag is értékes társadalmi követelményrendszer megalapozóivá is teszik. Turjay könyve példaértékűen szemlélteti, hogyan harmonizálódnak – szinte észrevétlenül – a különböző asz-szociációs körökbe tartozó jelentéstartalmak, és ennek során hogyan alakítják át a természeti szükségszerűséget társadalmi szükségszerűséggé. E gondolati harmonizáció mindekelőtt azért lehetséges, mivel a női test képzete a nők társadalmi szerepére vonatkozó korabeli elképzelések középpontjában helyezkedik el, így a szorosan vett pedagógiai és szakmódszertani elképzelések könnyedén kapcsolatba hozhatók, illetve igazolhatók biológiai, etikai és társadalmi tényezőkkel.

Ez történik például abban az esetben, amikor a szerző amellettt érvel, hogy a nők tornásztatásának „mindig könnyű gyakorlatokkal kell kezdődnie és végződnie”, a „lökésmódra végzendő gyakorlatokat jól meg kell gondolnia”, a „túláságos nagy lépésekből, terpeszkedő állásokból, magas ugrásokból és ezekhez hasonlókból” álló gyakorlatokat pedig „ki kell küszöbölnie”. Nem csupán amiatt, mert „merev ellentétben állanak a női testnek anatómiai alkotásával” és mert ezt kívánja „a női sexualis-szerveknek sajátos fekvése”, hanem azért is, mert „illemsértők”. (*Turjay*, 1882. 72.)

Ami viszont nem illemsértő, az szép; azaz a biológia átmoralizálásától már csak egy lépést kell tenni a biológia átesztetizálásáig. Sőt, amikor a kézikönyv úgy fogalmaz, hogy „a női neveléstani tornászatnak egyik legfőbb törvénye az, hogy tanítása az összetartott, kikerekített, önmagába visszatérő vagyis rhytmusos mozgás határait át ne lépje” (*Turjay*, 1882. 67.), illetve amikor a Herkules azt írja, hogy a „női testnek leginkább megfelelnek az oly gyakorlatok, mint a körfutás, hinta gyűrű” („A női szertornázás”. Herkules. 1884. november 25.), akkor e szövegek szerzői nem kevesebbet tesznek, minthogy a testgyakorlatok átmoralizált és átesztetizált formáit egy ciklikusság elvén alapuló kozmológiai rendszerbe, vagyis az isteni elrendeltetésű örök rend körforgásába illesztik.

A körszimbolika ciklikussága pontosan kifejezi, hogy a „nő társadalmi hivatásával” kapcsolatos korabeli képzetek középpontja, illetve a nőnevelő tornászati alfája és omegája a női termékenység; az oktatás célja, hogy az „anyák élettereje” elegendő legyen arra, hogy a „szükséges táplálékot a méh-gyümölcs számára levigye”. (*Turjay*, 1882. 58.) Vagy ahogy a Herkules cikke még egyértelműbben megfogalmazza: „a gyakorlatoknak a női nemnél megkívántató különfélesége a női test ama jelenségére vonatkozik, hogy az esetben az ét- s a tejszervek nagyobb fejlődése jön létre. A női gymnastika törekvéseinek e szerint oda kell irányulniok, hogy általuk az emésztés s a vérkészítés, általában az egész tápláló és alakító proccessus elősegítve legyen.” („A női szertornázás”. Herkules. 1884. november 25.)

A női testhasználattal kapcsolatos korabeli morális képzeteknek köszönhetően a nőnevelő tornászati női belügy: a tornászó nő teste nem publikus. Mindenki természetesnek tartja, hogy a Clairnél, Bakodyéknál vagy az iskolákban folytatott női testgyakorlatok a férfiak testgyakorlataitól, sőt, lehetőleg a férfiak jelenlététől mentesen történjenek. (10) „A lányt bizonyos géne (értsd: zavar) fogja el már a kis korban is – érvel a Herkules –, ha férfiak előtt végzi a productiót; a mely géne egyáltalán nem válik kárára a lánynak, mert hiszen szemérmének kifolyása ez. S a nőnevelésnek kétségkívül egyik fő feladata

épen ennek a szeméremnek a megóvása és művelése. Ha pedig ezt a maga érintetlenségében akarjuk megtartani, a lányok tornatanítására okvetlenül tanítónőket kell alkalmaznunk.” (Tornatanítók Németországban’. Herkules, 1884. június 3. Dr. M.I. aláírással)

Mindazonáltal nem lehet kellőképpen hangsúlyozni: a korábbi fejleményekhez képest rendkívül gyorsak és radikálisak azok a változások, amelyek a nők legitim iskolai (illetve társadalmi) testhasználatát illetően a 19. század második felében bekövetkeznek Magyarországon. E változásoknak köszönhetően a nő nem csupán leválik, illetve elhatárolódik a férfitől, és ezáltal potenciálisan a társadalmi cselekvés önálló alanya is lesz, hanem immár elvileg is jogot formálhat arra, hogy a férfiakkal azonos képzésben (illetve társadalmi elbánásban) részesüljön. Ennek megfelelően a nők tornázása mind több elemében megegyezik a fiúk tornázásával. Persze a liberális szakferfiak nőnevelő tornászatra vonatkozó nézeteit erőteljesen meghatározzák a „nők társadalmi hivatásával” kapcsolatos korabeli képzetek; a nőnevelő tornászat szakirodalmát gyakran a megtermékenyülésnek, a szülésnek, a női ciklikusságnak kijáró misztikusság és titokzatosság köde borítja.

Jegyzet

(1) A törvény megfogalmazása szerint: „Ahol a meglevő helyi körülmények és a szülők anyagi ereje lehetővé teszi, ott célszerű, ha a leányok iskoláját különválasztják a fiúkéétól. (...) Az is szükséges, hogy szüleiket a plébánosok vagy a hatóságok segítségével ismételtlen emlékeztessék nevelésük természetes kötelezettségére, azaz, hogy a leányok nevelése éppen úgy a természet által parancsolt követelmény, mint a fiúk nevelése.” (Mészáros, 1981. 241–42.)

(2) Például a mintegy 110 ezer lakost számláló Pesten az elemi iskolai fiútanulók száma 2327, a leánytanulóké 1901. Ehhez járul még mintegy kétszáz-kétszázötven magánintézeti leánytanuló. A kisebb városokban és falvakban a lányok 15–20 százalékkal kevesebben vannak az iskolákban a fiúknál. (vö: Orosz, 126.)

(3) Válaszként Pálóczi Horváth Ádám – még ugyanabban az évben – a „Férjfiak felelete az Asszonyokhoz” című röpiratában igen megértőnek mutatkozik a követelések iránt. Sőt! Tovább is megy, és a nők hivatalviselési joga mellett érvel: „Ha egy királyné koronát viselhet, s jól is igazgathat, nem látom, miért ne igazgathatna jól s nem viselhetne mind a törvényes mind a polgári igazgatásban hivatalokat a koronán alul is.” (mármint a nő – HM) (Orosz, 1962. 22.)

(4) Az alapítás nehézségeit érzékelteti az alábbi idézet: „Teleki Blanka – költséget nem kímélve – láthatóan minden tekintetben a legkülönbet kívánta nyújtani leendő növendékeinek. Növendék azonban egyelőre nem jelentkezett. ... Csak nagy későn futott be az első fecske: a báró Puteáni család sarja, Deák Ferenc keresztlánya. És utána 10 hónapig senki! (idézi Orosz, 1962. 114–115.)

(5) „Clair Ignác úr gymnastikai intézete (...), hol mind fiú-, mind leánygyermeknek külön-külön napokon igen kedvező sikerrel s egészségökre nézve nagy haszonnal tanulhatják a mindenféle testi mozgásokat s erőgyakorlásokat. A testi gyakorlásokkal egybekötethetik a bajvívás is, melynek Clair úr hasonlólag mestere.” (Honművész, 1835. július 12.)

(6) Az öreg Wesselényi jelszava, mellyel ősei szellemét idézi – emlékszünk rá! –: „nunquam retro!” (sohasem meghátrálni!); más szóval: folyamatos harci késztettségben létezni, nem megalkudni, nem megtörni. Inkább meghalni. Ez az a beállítódás, mely az öregot arra készíti, hogy magánháborút indítson haragosa, Haller gróf ellen, valamint leendő feleségét egyszerűen elrabolja a zárdából. Miként ugyanezen beállítódás készítheti a halálos veszedelem keresésére is.

(7) Berzsenyi Dániel: *A magyarokhoz*.

(8) „Kötelességök a” szülőknek, hogy kisdedeik érzéseit arra vezessék, mi férjfiásan emeli ‘s erősíti ezeknek lelkét és testét.” „Itt kezdi lassanként magáévá tenni az úgy nevezett férjfiás kedvélyt; itt kezdi megszeretni az élet némely nehézségeit férjfiás béketűréssel és tehetőséggel elfogadni, mivel azokat nemcsak tűrni tanulja, hanem örömet is talál erejének e’ türésben gyakorlásán.” „Elkényeztet fiúk férjfi korukban többnyire csak rab-szolgák. Félre tehát ily érzéki kéjjel. Szoktassátok gyermekeiteket kemény étetekhez, éhség, szomjúság, hideg ‘s melegnek türésére. Így lesz csak erős és férjfi a’ léleknek törekvő tehetése.” (a hivatkozásokat ld. a gimnasztikáról szóló fejezet... oldalán!)

(9) A tornászati gyakorlatok módozatai és szabályai kapcsán Molnár, aki egyben az iskola igazgatója is, ki mondja, hogy azok 1./ „szigoruan a női alkathoz és életmódhoz alkalmazottak; hogy 2./ szabad gyakorlatok alkalmazatnak; és hogy 3./ a gyakorlatok szigoruan az illető növendék egyéniségéhez mértek. Ezért nem osztályonként, hanem egyénileg, és csoportokban gyakorolnak.” A testgyakorlatok tárgy célját a következőképpen határozza meg a tanterv: „a./ A test élettevékenységét kellő élénkségre izgatni, az általános testi erőt fejleszteni, és az aránylag gyengébb egyes tagok erősítését eszközölni. b./ Az ügyesítés, a test hajlékonyságának kiképzése s annak eszközlése, hogy a test tagjai szép idomokban s összhangzatos arányokban fejlődjenek.” (Molnár, 1879. 117–118.) Megjegyzendő, hogy az angol és a rajz csak ajánlott tárgyként szerepel a tantervben.

(10) Persze nehogy azt higgyük, hogy a sportoló nő látványa csak a gimnasztika esetében tabu a férfiak számára: „Az uszodák s hideg fürdők már reggeli öt órakor nyílnak meg a közönségnek. A nők csak délelőtt 7-től 10-ig használhatják azokat, míg a nap többi órájában csak mi férfiak uralkodunk. A nők: anyák, leányok s gouvernante-ok, tömegesen zárandokolnak Walter, Scholz és Kammermayer uszodáiba s az úszómesterek egyhangú ítélet szerint – személyesen nem szabad erről meggyőződünk – erélyben, kitartásban s ügyességben versenyeznek a férfiakkal, élénkségre s vidámságban pedig fölülmúlják őket.” (*Vasárnapi Újság*, 1865. július 30.)

Irodalom

Budapest Székesfőváros közoktatásügyi statisztikája (1905). Grill Károly Udvari Könyvkereskedése, Budapest.

Budapest Székesfőváros közoktatásügyi statisztikája (1907). Kilián Frigyes Utóda, Budapest.

Geőcze Sarolta (1904): Veres Pálné és a magyar társadalom evolúciója. *Magyar Paedagogia*, 5–7.

Kemény Ferenc (1934, szerk.): *Magyar Pedagógiai Lexikon. I–II.* Révai Irodalmi Intézet, Budapest.

Kornis Gyula (1927): *A magyar művelődés eszményei 1777–1848.* I–II. 535.

Dr. Márai Andor (1913): *A magyar nő jogai a múltban és jelenben.* Atheneum Irod. és Nyomdai Rt., Budapest.

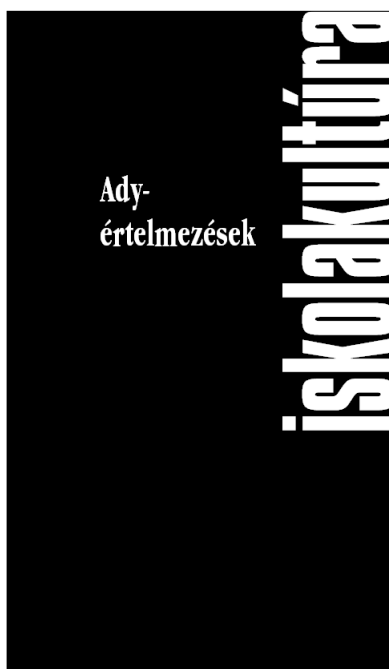
Molnár Lajos (1879): *Athletikai Gyakorlatok.* Gr. Esterházy Miksa (viator) cikkeivel bővítve. Budapest.

Nagyné Szegvári Katalin (1969): *A nők művelődési jogaiért folytatott harc hazánkban (1777–1918).* KJK, Budapest.

Orosz Lajos (1962): *A magyar nőnevelés kezdetei.* Tankönyvkiadó, Budapest.

Dr. Turjay László (1882): *Nőnevelő tornászat szülék, tanítók és tanítónők számára.* Budapest.

Wesselényi Miklós báró (1847): *Teendők a lotenyésztés körül.* Barráné és Stein, Kolozsvár.



Az Iskolakultúra könyveiből

Testnevelés, iskolai értékrend és asszimiláció

Vidéki középiskolások teljesítmény-különbségeiről a 20. század elején gyűjtött empirikus felvételi adatokra támaszkodva már egy sor korábbi munkámban utaltam arra, hogy a régi rendszer iskolai közösségeinek teljesítményei a legtöbb szinten és iskolatípusban (egészen a felsőoktatásig) – amelyekre nézve ilyen természetű adatok egyáltalán rendelkezésre állnak – egy kettős vagy hármas szerkezetű, felekezetek szerint alakuló modellben összegezhetők. (1)

Az értelmiségnek, ennek a többiekhez képest magasszintű intellektuális tőkével ellátott s társadalmi pozíciójában evvel is legitimált rétegnek történelmi szerepjátéka nem értelmezhető anélkül, hogy a réteg egésze – s különböző részlegei külön-külön – képzésük, életútjuk során milyen sajátos szellemi értékeket vettek át és valószínűleg meg, illetve a számukra főképp az iskolai intézmények közvetítette értékekkel milyen viszonyt tartottak fenn. Ezek az értékek értelemszerűen elsősorban az értelmiségi szakismeretekkel és készségekkel kapcsolatosak és legkonkrétabban az iskolák által minősített tantárgy-sajátos eredményekben objektívalódnak.

A legtöbb egykori iskolatípusban az átlagosan legjobb tanulók rendre a zsidók és az evangélikusok, őket követik a római katolikusok és a reformátusok, míg a kitűnőségi ranglétra alsóbb grádicsait a görög rítusú diákok foglalják el. Tekintve, hogy a legtöbb ilyen típusú megfigyelés a múlt századfordulóra és a világháborúk közötti időszakra időzített s országos, budapesti vagy egyes iskolákra vonatkozó monografikus összesítésekből áll, további kutatásokat igényelnek ennek a koherensnek s általánosnak tűnő összefüggésnek pontosabb időrendi, regionális, iskolázási szintek és típusok, valamint oktatott szaktárgyak szerinti dimenziói, nem beszélve annak tisztázásáról, hogy milyen társadalmi réteghelyzeti sajátosságok és motivációk húzódhattak meg ennek az eredménynek a hátterében.

Néhány kirívó különlegesség ugyanis máris kitűnt különböző középiskolás népességek teljesítményeinek eddigi, tárgyak szerinti vizsgálatából. A fenti kitűnőségi hierarchia inkább csak a főtárgyakban bizonyult egyértelműnek, de néha nem volt kimutatható vagy egyenesen visszajára fordult bizonyos mellék- vagy választható tárgyakban és más iskolai minősítésekben. Ilyen volt a hittan (melyet felekezeti keretben oktattak, így nem is képezhetette közvetlenül a valláscsoportok közötti szimbolikus versengés tárgyát), az írásbeli külalak, a szépírás, a rendszeret, az ének, a francia, a magaviselet és – kiváltképp – a testnevelés. Ez utóbbira nézve a középiskolásokra vonatkozólag immár bőséges kísérleti eredmények bizonyítják, hogy a zsidó diákok teljesítményei rendszeresen és drasztikusan elmaradtak a többiekétől. (2) Az eddig feldolgozott kutatások szerint tehát a tornajegyek tükrében a zsidóság 'minőségi túliskolázása' egyáltalán nem érvényesült. Ez annál meglepőbb eredmény, mivel közismerten – s eddig felhalmozott, bár még nem publikált felmérési adataim szerint is, melyek némelyikét lentebb még idézem – a főtárgyakban felmutatott mindenkorai iskolai minősítés elemei erősen korreláltak egymással. Ennek fejében a latinban, matematikában, magyarban stb. eminensek tornajegyei is gyakran jobbak voltak az átlagnál – vagy azért, mert a jó tanulók 'noblesse oblige' alapon maguk is igyekezhetnek testnevelésből sem lemaradni, vagy azért, mert a tanári kar mintegy mélt-

tányosságból hajlamos volt ‘felhúzni’ a diákelit tagjainak tornagyét, nehogy evvel ‘elrontsák a bizonyítványukat’ egy, az intézményes szellemi hierarchia legalján elhelyezkedő (sőt valójában azon kívül lévő, hiszen nemegyszer az átlagjegyre sem beszámított) tárgy miatt. (3) Mindezek után érdemesnek tűnik közelebbről megvizsgálni azt a paradoxont, hogy a fő középiskolai tantárgyakban általánosan megfigyelhető kitűnőségi ranglétra miért nincs meg a tornában is, illetve – a zsidóknál – miért látszik a tornajegyekben kifejezett minősítés evvel egyenesen fordított homológiát, negatív korrelációt felmutatni.

Elemzésemhez egy újfajta, eddig fel nem használt és igen nagyméretű adatbankot mozgósítottam, mely nagyszámú vidéki gimnázium és reáliskola 1. és 8. osztályos tanulóinak társadalmi, demográfiai és iskolai jellemzőiből tevődik össze 1900 és 1914 között. (4) A minta azonban statisztikai értelemben, igaz, nem szigorúan reprezentatív jellegű az ország egész középiskolai hálózatára nézve. Egyrészt csak a magyarul oktató (5), másrészt a sajátosan vegyes felekezeti és nemzetiségi elittel jellemezhető városokban működő középiskolákra (s technikai okokból ezeknek sem mindegyikére (6)) vonatkozik. Viszont éppen az így kiválasztott iskolai közönségek a legalkalmasabbak a partikularisztikus (felekezeti, nemzetiségi) csoportok közötti szimbolikus verseny eredményeinek tanulmányozására. Így, habár végleges eredményeket adatbankunkból nem szűrhetünk le, a minta terjedelme (melyhez hasonló sem Magyarországon, sem – tudtommal – egyebütt Európában nem készült ilyen kutatási célokkal) feljogosít arra, hogy a belőle nyert főbb következtetéseket irányadónak s a korabeli vidéki iskolai tökegyűjtési mechanizmusokra (7) nézve mint valószínűt vagy legalábbis jól megalapozott munkahipotézis gyanánt valószínűsíthetőt értelmezhezzük.

Mindenekelőtt idézzük fel adatbankunknak a tanulmányi eredmények felekezet-sajátos szórására vonatkozó tanulságait. A tornajegyek mellett a matematika, a magyar és a latin jegyek átlagát használok fel összehasonlításként. Az előbbi kettőt minden iskolában és osztályban oktatták a ‘nehéz’ szellemi tárgyak között, míg a matematika mellett – és előtt – leg súlyosabban osztályozott latin csak a gimnáziumokban volt kötelező tantárgy s nem szerepelt a reáliskolákban.

	római katolikusok	görög katolikusok	görög-keletiek	reformátusok	evangélikusok	zsidók	mások (8)	összesen
<i>1. osztály</i>								
torna	2,06	2,07	2,03	1,90	1,94	2,48	2,47	2,10
matematika	2,66	2,60	2,83	2,59	2,63	2,67	2,96	2,66
magyar	2,64	2,49	2,72	2,40	2,56	2,56	2,70	2,60
latin	2,83	2,64	2,87	2,70	2,74	2,68	2,87	2,78
esetszám (9)	4849	468	302	644	740	1283	125	8419
<i>8. osztály</i>								
torna	1,57	1,50	1,60	1,53	1,73	1,95	2,10	1,67
matematika	2,43	2,50	2,48	2,28	2,19	2,17	2,03	2,34
magyar	2,32	2,30	2,27	2,01	2,02	2,02	1,95	2,19
latin	2,53	2,53	2,26	2,32	2,31	2,28	2,12	2,42
esetszám (10)	2233	255	124	368	585	827	96	4488

1. táblázat. A vidéki középiskolások átlagjegyei tornából, matematikából, magyarból és latinból felekezetenként a 20. század eleji felvételi mintában

Az 1. táblázat adatai messzemenően – bár nem teljesen – a korábbi jelzőrendszerekben azonosítható iskolai siker-konstellációt tükrözik.

A tornajegyek szórása lényegében az ismert kettős szerkezetet takarja, amennyiben a keresztények átlagai mindig az összesnél jobbak (azaz alacsonyabbak az 1-től – legjobb

– 4-ig – bukást jelentő legrosszabb – jegyig terjedő skálán). Az elsősök között kimagaslóan jók (alacsonyok) a protestánsok minősítései, a nyolcadikosoknál azonban az evangélikusok kissé elmaradnak a többi keresztény teljesítményeitől. A zsidók viszont egyértelműen gyengébben érvényesültek testnevelésben, amennyiben az elsősöknél 0,38 jegynyire, a nyolcadikosoknál 0,29 jegynyire – tehát mindenképp számottevően – rosszabb minősítést nyertek az átlagnál. Mivel ez utóbbit maguk a zsidó diákok teljesítményei is rontották, a zsidók és keresztények közötti különbség a valóságban még nagyobb volt: más számítások szerint az elsősöknél majdnem fél (0,48) jegynyit, a nyolcadikosoknál 0,38 jegynyit tett ki az előbbieket hátrányára.

A nehéz szellemi tárgyakból az átlagjegyek konfigurációja evvel nagyjából ellentétes, amennyiben a zsidó diákok e szerint az adatok szerint is a mindenkor tanulmányi élvonalban voltak, bár nem mindenütt a legjobb (azaz legalacsonyabb jegyű) átlaggal. Mellettük matematikából az evangélikusok értek el hasonló jó eredményt nyolcadikban, míg az elsősök közötti átlagjegyek szóródása olyan csekélynek bizonyult, hogy a különbségeket statisztikailag nem tekinthetjük szignifikánsnak. Magyarból nyolcadikban a protestánsok, más keresztények és a zsidók eredményei messze a legkiválóbbak (hasonló szinten), elsőben viszont a reformátusoké és – talán paradox módon – a mintában csekély súlyú görög katolikusoké. Latinból a zsidók mindig meghaladták a többiek teljesítményeit vagy a legjobbak között szerepeltek, az elsőben a görög katolikusokkal, a nyolcadikban a protestánsokkal és a görögkeletiekkel nagyságrendileg egy szinten.

Összesítve, elsőben a zsidó diákok mindhárom nehéz szellemi tárgyban kissé (0,03 és 0,07 jegynyire), a nyolcadik osztályban jelentősen (0,13 – 0,20 jegynyivel) jobban teljesítettek, mint a keresztények. Ezek az átlagok megfelelnek a többi eddig feldolgozott mintákon mért iskolai teljesítmény-különbségeknek, amelyek mind arra mutattak, hogy a zsidó diákok viszonylagos előnyhelyzete az első osztályokban még nem nagy és nem is általános, de az érettségire felkészítő nyolcadikban már számottevő és rendre kimutatható minden fontosabb tárgyban. Ennek az iskolai osztályok szerinti eltérésnek egyik fontos tényezője valószínűleg a kétfajta aggregátum különböző iskolai mobilitási stratégiájához és iskolaválasztási szokásaihoz kötődött, melyet másutt tárgyaltam. (11) Eszerint a kevésbé jól teljesítő zsidó gimnazistákat szüleik hajlamosabbak voltak átirányítani a képességeiknek vagy ambícióiknak jobban megfelelő, alacsonyabb intellektuális státuszú és kevésbé teljesítmény-igényes polgári vagy felső kereskedelmi iskolákba (s ezeken át a 'gyakorlati pályákra'), mint keresztény megfelelőik. Ez utóbbiak – mint maguk is zömmel a keresztény középosztály tagjai –, jobban ragaszkodtak leszármazottaik 'minden áron' való gimnáziumi képzéséhez, mely a latinos műveltség szimbolikus médiáján keresztül az úri osztály férfirendjének hagyományos újratermelését biztosította s a klasszikus érettségint keresztül utat nyitott a 'jogásznemzet' uralkodó elitje felé is. Az iskolai stratégiák felekezeti meghatározta eltéréseit jól példázza az a tény is, hogy a mennyiségileg általános zsidó 'túliskolázás' mindig sokkal erősebben érvényesült a latint nélkülöző, modern vagy 'gazdasági' irányultságú középiskolákban (reáliskola, polgári, felső népiskola, felső kereskedelmi – kivéve a tanítóképzőt), mint a gimnáziumokban. (12)

Ebben az összefüggésben értelmezhető egyébként a zsidó elsősöknek az átlagnál alig jobb középiskolai teljesítménye is. Mivel korcsoportjuknak sokkal nagyobb hányada került a középiskolák első osztályaiba, közöttük a gyengébb képességűek is viszonylag gyakran szerepeltek. Ezt bizonyítja közvetlenül itt tárgyalt elsőosztályos mintánk egy jelentős töredékére nézve (N = 2337) rendelkezésre álló felvételi eredményünk, mely szerint a zsidó elsősök 2,31-es, tehát a 2,16-os általános átlagnál tulajdonképpen lényegesebb gyengébb (!) elemi iskolai minősítést hoztak a középiskolába. (Tekintve, hogy ebben az átlagban a zsidók is – N = 413 – mintánk 18 százalékának erejéig nyomtak a latiba, a keresztény elsősök elemista jegyátlaga, más szóval látszólagos eredeti szellemi selekciója, még ennél is jobbnak bizonyult.) A zsidó elsősök formálisan rosszabb elemi

minősítése s ugyanakkor az átlagnál kissé jobb középiskolai teljesítménye persze takarhatta a zsidó és közületi elemik (ahonnan a legtöbb zsidó elsős kikerült) magasabb követelmény-elvárásait is, ami megfelelhetett ezeknek az iskoláknak az átlagnál közismerten igényesebb anyagi és tanítói ellátottságának. (13) Mindenesetre az alkalmasint gyengébben felkészült vagy motivált zsidó elsősök jelentős része később iskolai pályamódosításra kényszerülhetett. Jórészt ebből az iskolán belüli ‘önszelekczióból’ vagy az iskolai értékek szerint ‘racionálisabb’ átirányítási stratégiából származhatott aztán a zsidó felsőbb gimnazisták és reáliskolások, illetve érettségizők egyértelmű szellemi fölénye. (14)

Hogy a zsidó és keresztény teljesítmény-különbségek logikáját megérthessük, mintánkban is nyomon kell követni azt a már említett és – legalábbis a zsidókra nézve – paradox összefüggést, amely statisztikailag a testnevelési vagy tornajegyek és egyes nehéz szellemi tantárgyakban elért minősítések között fennállt.

matematika jegyek	római ka- tolikusok	görög ka- tolikusok	görög- keletiek	reformá- tusok	evangélikusok	zsidók
<i>1. osztály</i>						
1 jeles	48,6	60,4	(53,8)	46,3	46,5	23,6
2 jó	31,2	23,2	34,9	28,7	34,7	12,1
3 elégséges	22,1	23,6	24,7	29,9	29,5	8,7
4 elégtelen	15,6	16,1	15,9	23,4	29,8	4,6
A jeles (1) tornászok %-a együtt	26,5	40,9	27,5	31,1	33,2	10,7
<i>8. osztály</i>						
1 jeles	70,0	(73,3)	(80,0)	60,8	55,8	40,9
2 jó	55,3	50,7	(58,3)	57,0	43,6	29,5
3 elégséges	50,1	56,6	45,1	54,1	44,4	24,4
4 elégtelen	(29,3)	(57,1)	(-)	(100)	(40,0)	(25,0)
A jeles (1) tornászok %-a együtt	54,3	56,9	52,4	56,5	47,2	30,2

2. táblázat. A különböző matematika jegyűek között a tornából jelesen (1) teljesítők arányszámai %-ban felekezetek szerint a vidéki középiskolások mintájában a 20. század elején (15)

A par excellence „kemény” tantárgy, a matematika és a torna minősítései között tehát minden csoportban erős statisztikai korreláció mutatható ki, de igencsak eltérő mértékben és teljesítmény-szinten. A nyolcadikosok között a matematika jegyek szerinti eltérések, bár szignifikánsak, csak statisztikailag laza korrelációt képviselnek. Könnyen belátható, hogy az érettségi előtt álló jövődöbéli „egyetemi polgárookra” a tornatanárok már nem gyakorolhattak hasonló nyomást az érettségiből eleve kieső testedző teljesítmények érdekében, mint a kis elsősökre, miért is a nyolcadikosok többsége a zsidók kivételével már eleve megkapta tornából a jelest. Így a minket érdeklő összefüggést az első osztályosoknál előnyösebben lehet megvizsgálni.

A matematikából jelest szerző elsősök többsége (a görög rítusúaknál) vagy közel fele (a többi kereszténynél) tornában is jeleskedett, mindenesetre sokkal gyakrabban, mint a matematikából gyengébben minősítettek. A zsidóknál természetesen a jeles matematikusok is csak sokkal ritkábban (alig negyedükben) mutattak fel tornából is hasonló eredményt. A nagy eltérés azonban minden valláscsoportnál a jeles és az ennél gyengébben kvalifikált matekosok között volt. Egyes felekezetek diákjainál a jó (2) és elégséges (3), sőt a bukott (4) matekosok között nem is figyelhető meg vagy csak igen csekély eltérés a testnevelésben való teljesítmény-esélyek között. A jeles matekosok tehát feltűnően jobb jegyeket kaptak tornából is, de a kevésbé jeleseknél a kétfajta jegy közötti összefüggés már sokkal kevésbé vagy egyáltalán nem mutatható ki. Magasabb tornajegy-átlagnál a nyolcadikosokra nézve ugyanez állapítható meg.

Itt minden bizonnyal az iskolán belüli szellemi értékek intézményes hierarchiájának hatását érhetjük tetten. A magas matematikai teljesítménnyel igazolt iskolai tudás-elit tagjainak könnyebben szavazta meg a 'jeles' vagy (1931-től kezdve) a 'kitűnő' rendűek számarányában az iskolai intézményes presztízse s ezen át saját szimbolikus státuszuk és önképük révén érdekelt tanári kar a jobb tornajegyet is... Az, hogy a zsidó diákok esetében ez láthatóan sokkal ritkábban fordult elő, összefügghetett persze egy sor egyéb körülménnyel, amelyek azt a feltevést erősítik meg, hogy a zsidók és keresztények közötti virtuális kompetíció az egyházi intézmények túlsúlyával (16) megterhelt középiskolai piacon nem felelt meg teljesen a „tisztá szabadverseny” követelményeinek az érintett tanárok feltehetőleges (és nemritkán igazolt) felekezeti semlegessége ellenére. Nem kellett például kifejezetten antiszemita beállítottság ahhoz (bár a fasizálódás korában erre is bőven találni majd példát (17)), hogy a túlnyomórészt keresztény háttérű tornatanárok idegenkedve s esetenként kedvezőtlenül ítélik meg zsidó diákjaik testnevelési igyekezetét, annál inkább, hogy ez ellentmondott a zsidók bevett 'gyáva', 'nem verekedős', 'testileg ügyetlen' sztereotip imázsának. A zsidó diákok jeles-, vagy kitűnő-rendűségét a felekezetiileg elkötelezett egyházi iskoláknak semmiképp sem volt különösebb okuk 'minden áron' (például jegykorrekció révén is) éppúgy támogatni, mint a saját felekezetűeknél, akik közül nemegy még visszakerülhetett az iskola oktatói közé. (18)

A zsidó diákok osztályozott testnevelési teljesítményeiben megfigyelhető különbségeket a közületi (állami és községi) és egyházi középiskolákban itt elemzett mintánkban is jól meg lehet ragadni. Ha az 1. és 8. osztályosok idevágó adatait egyszerűség végett összesítjük, kiderül, hogy a zsidók tornajegyei a közületi iskolákban voltak viszonylag a legkedvezőbbek – 1,91-es átlagjeggyel –, szemben a katolikus (1,95-ös átlagjeggyel) és protestáns középiskolákkal (2,01-es átlagjeggyel). A három intézménytípusban a zsidó és keresztény tornajegyek eltérései is ugyanilyen értelemben különböztek, a közületi szektorban 0,26 jegynyi értékben, míg a katolikus iskolákban már 0,32 jegynyi és a protestánsokban nem kevesebb, mint 0,60 jegynyi értékben. Tekintve, hogy semmi nem utal arra, hogy az egyházi intézmények zsidó diáksága a tárgyalt szempontból negatív szelekció folytán választódott volna ki, például a „modern” testkultúra iránt kevésbé fogékonyak vagy a hagyományosabb s „testidegen” zsidó mentalitás őrzői köréből – ennek minden jel szerint inkább az ellenkezője lehetett igaz (!) (19) –, joggal tételezzük fel ezekben az összefüggésekben az iskolatípusok sajátos belső érték- és működési rendje által kitermelt, mintegy intézményes hatásmechanizmusok játékát.

Még közelebb juthatunk a tornában és a „kemény” tárgyakban való felekezet-sajátos teljesítmények eltéréseinek magyarázatához, ha a felvételi mintában szereplők átlagjegyeinek vallási meghatározóját, az eddig kizárólagosan tételezett független változót kombináljuk társadalmi rétegek és nemzetiségi eredetük szerinti kiválasztásuk jelzéseivel, mely utóbbira nézve itt a családnevek nemzeti jellegét kódoltuk. Tudatában kell persze lenni annak – s mindezt az elemzésnél még konkrétan is visszatérek –, hogy az itt használt utalások az „osztályhelyezetre” és „nemzetiségi háttérre” egyrészt igen sommásak (mivel az idevágó adatbank teljes komplexitásának bemutatása szétfeszítette volna ennek a munkának a kereteit (20)), másrészt társadalomtörténeti jelentésük igencsak eltérő a különböző felekezeti csoportoknál. A tárgyalt szempontból a legfontosabbnak tűnő különbség a zsidó és keresztény diákok névjellegeből fakad. Míg az utóbbiaknál joggal lehet a magyar, német és egyéb nevéket jórészt tényleges nemzetiségi eredet-csoportoknak tekinteni, az előbbieknél a magyarnevűség a család vagy a felmenők erős asszimilációs elkötelezettségére mutat, hiszen a honi zsidóság magyar nevei majdnem kivétel nélkül voluntarista névmagyarosítás eredményei. (Ugyanez, tudjuk, a keresztény allogéneknél ebben a korban a népségegek számerejéhez viszonyítva nagyságrendileg ritkábban fordult elő. (21)) Mindenesetre a diákok változó osztályhelyzetű és nemzetiségi gyökerű családjaiktól átörökölt értékrendje, munkaetozsa, pályatervei és iskolázási stra-

tégiái – ahogy másutt is (mint ezt az iskolaszociológiai szakirodalom sok összefüggésben már bőségesen demonstrálta) – láthatóan itt is nagy szerepet játszottak (persze a felekezeti kötöttségek keretén belül) a különböző tantárgyakba történő tanulmányi befektetések intenzitásának és eredményességének alakulásában. A 3. táblázatból kifolyó következtetéseinket néhány viszonylag egyszerű tételben foglalhatjuk össze.

római katolikusok

rétegháttér	nemzetiségi háttér	tornajegy	matematika jegy	magyar jegy
földművesek, munkásság, kispolgári önállók	magyar nevű	1,93	2,61	2,50
	német nevű	2,04	2,66	2,60
	más nevű	1,93	2,59	2,61
	együtt	1,95	2,61	2,59
alkalmazott és szabad értelmiség, köz- és magánhivatalnokok	magyar nevű	1,86	2,52	2,34
	német nevű	1,90	2,47	2,34
	más nevű	1,82	2,41	2,36
	együtt	1,85	2,46	2,35
önállók, vállalkozó polgárság	magyar nevű	1,88	2,44	2,34
	német nevű	1,92	2,54	2,41
	más nevű	1,81	2,44	2,40
	együtt	1,87	2,46	2,38
összesen	magyar nevű	1,90	2,58	2,46
	német nevű	1,97	2,59	2,51
	más nevű	1,89	2,57	2,53
	együtt	1,91	2,54	2,51

protestánsok

rétegháttér	nemzetiségi háttér (23)	tornajegy	matematika jegy	magyar jegy
földművesek, munkásság, kispolgári önállók	magyar nevű	1,68	2,60	2,34
	német nevű	1,83	2,71	2,74
	más nevű	2,02	2,37	2,31
	együtt	1,84	2,51	2,37
alkalmazott és szabad értelmiség, köz- és magánhivatalnokok	magyar nevű	1,76	2,44	2,09
	német nevű	1,73	2,42	2,40
	más nevű	1,84	2,05	1,99
	együtt	1,78	2,32	2,09
önálló, vállalkozó polgárság	magyar nevű	1,71	2,50	2,50
	német nevű	1,90	2,75	2,50
	más nevű	2,00	2,35	2,47
	együtt	1,84	2,49	2,49
összesen	magyar nevű	1,72	2,51	2,25
	német nevű	1,80	2,43	2,32
	más nevű	1,95	2,35	2,28
	együtt	1,81	2,43	2,27

3.a táblázat. Jegyátlagok magyarból, matematikából és testnevelésből nagyobb réteghelyzeti, felekezeti és nemzetiségi aggregátumok szerint a 20. század eleji vidéki középiskolások felvételi mintájában (22)

Mindenekelőtt erős összefüggést találni az osztályhelyzet és a tanulmányi kitűnőség között, de a tantárgyak szerint változó formában. Az értelmiségi középosztályokból származó diákok általában minden felekezeti csoportban lényegesen jobban teljesítenek a „kemény” tantárgyakban (magyar és matematika), mint az önálló polgárság gyermekei, és sokkal jobban, mint az „alsóbb” rétegekhez kötött diákság (földművesek, munkások, kispolgárok). A jegyátlagok különbsége az „alsóbb” és az „értelmiségi” rétegek között magyarból a katolikusoknál 0,23, a protestánsoknál 0,25, a görög rítusúaknál 0,11 és a zsidóknál nem kevesebb, mint 0,39, matematikából (ugyanebben a sorrendben) 0,15, 0,14, 0,03 és 0,32.

görög katolikusok és ortodoxok

rétég háttér	nemzetiségi háttér (23)	tornajegy	matematika jegy	magyar jegy
földművesek, munkásság, kispolgári önállók	magyar nevű	1,75	2,61	2,51
	más nevű		2,61	
	együtt	1,85	2,61	2,54
alkalmazott és szabad értelmiség, köz- és magánhivatalnokok	magyar nevű	1,85	2,54	2,33
	más nevű			
önállók, vállalkozó polgárság	együtt	1,93	2,64	2,43
	magyar nevű	1,77	2,47	2,47
összesen	más nevű			
	együtt	1,74	2,51	2,30
	magyar nevű	1,81	2,56	2,41
	más nevű			
	együtt	1,88	2,62	2,48

zsidók

rétég háttér	nemzetiségi háttér (23)	tornajegy	matematika jegy	magyar jegy
földművesek, munkásság, kispolgári önállók	magyar nevű	2,06	2,38	2,23
	német nevű	2,35	2,55	2,38
	más nevű	2,39	2,59	2,53
	együtt	2,33	2,53	2,38
	magyar nevű	2,04	2,17	1,86
alkalmazott és szabad értelmiség, közalkalmazottak	német nevű	2,26	2,25	2,09
	más nevű	2,28	2,42	2,35
	együtt	2,20	2,25	2,05
	magyar nevű	2,00	2,51	2,07
önállók, vállalkozó polgárság	német nevű	2,14	2,41	2,27
	más nevű	2,12	2,32	2,29
	együtt	2,12	2,41	2,20
	magyar nevű	2,04	2,30	2,06
összesen	német nevű	2,30	2,44	2,36
	más nevű	2,33	2,48	2,44
	együtt	2,27	2,45	2,28

3.b táblázat. Jegyátlagok magyarból, matematikából és testnevelésből nagyobb réteghelyzeti, felekezeti és nemzetiségi aggregátumok szerint a 20. század eleji vidéki középiskolások felvételi mintájában (22)

Látható, hogy a réteg szerinti teljesítmény-eltérések mindenütt jelentősek, de magyarban sokkal nagyobbak, mint matematikában. Ennek értelmezéséhez fel lehet hozni a két tantárgy státusának különbözőségét a hazai művelődés kánonjában. A magyar irodalmi és nyelvi kultúra – tantárgyként is – szorosan a ‘nemzeti művelődés’ ideáljaiban gyökerezik, amelynek politikai funkciói (a latinnal s talán a történelemmel együtt) közismertek az elit-csoportok nemzetállami identitástudatának megteremtésében és megszilárdításában a 19. század során. („Nyelvében él a nemzet”, dixit *Széchenyi*.) Kézenfekvő, hogy ez a motiváció jobban hathatott a középosztályi családok (sajátosan az értelmiség) leszármazottjaira, akik – tartoztak bár konkrétan a nemesi, honorácior vagy ‘kivülről induló’ miliőkhöz (mint a zsidók) – ezeknek a ‘nemzetépítő’ elitcsoportoknak tagjai vagy várományosai voltak. A matematikának ilyen szerepe nem lévén, elképzelhető, hogy itt az általános, bár demonstrálhatóan osztálysajátos tanulmányi indítékokon túl a „természetes tehetség” érvényesülése bővebb teret kapott, nem beszélve arról, hogy matematikában a családok objektívtált művelődési tőkéje (könyvtár, iskolán kívüli kulturális gyakorlatok, színházlátogatás, zene-tanulás stb.) a teljesítmények javításában nem játszhatott döntő szerepet.

Felekezeti összehasonlításban a „kemény” tantárgyakban való osztály-jellegű siker-eltérések a zsidóknál a legszámottevőbbek s egyedül a felvételi minta mindössze 9 száza-

lékát kitevő görög rítusúak tanúskodnak a többitől valamelyest elütő képletről. Náluk magyarban az „alsó” réteg egyaránt maradt el az átlagosan egyformán jobban teljesítő „értelmiségi” és polgári rétegektől, míg matematikában csak az (igen csekély számú) „polgársághoz” tartozó diákok teljesítettek a többenél szignifikánsan jobban. Ez nem módosítja azonban az összképet, mely szerint a társadalmilag és műveltségileg „alulról” jövők eredményei a „szellemi” tárgyakban jelentősen gyengébbek voltak a többiekénél. A társadalmi hierarchiában, pontosabban inkább a családok művelődési tőkével való feltételezhető ellátottsága rangsorában elfoglalt pozíció tehát a középiskolai kitűnőségi esélyekben is látványos kifejeződik. Úgy is össze lehet foglalni ennek a megfigyelésnek az értelmét, hogy az „iskolai mobilitás” ára bizonyos mértékben az iskolai értékek szempontjából legnehezebb tárgyakban való rosszabb szereplés volt, ami érthető, hiszen az „alsóbb” rétegekhez tartozó családok kevésbé tudták gyermekeiket támogatni ezeknek a sajátos iskolai értékeknek átvételében és megvalósításában, melyekben maguk feltehetőleg nem vagy alig részesedtek. A középosztályok önreprodukcióját megvalósító „értelmiségi” vagy (kisebb részt) „polgár” diákság leggyakrabban családjából „hozhatta” azokat a tanulmányi elvárásokat, amelyek a gimnáziumi és reáliskolai rendszer intézményes eszményeit képezték.

Mindez azonban már nem áll a testnevelésre. Igaz, a 3. táblázatban ezen a téren is megragadható valamiféle az előbbi értelemben vett osztály-háttér jellegű teljesítmény-rangsor, de az összefüggés nem erős és egyáltalán nem olyan egyértelmű, mint a fentebbi. A katolikusoknál csak az „alsóbb” és a többi réteg között van valamelyest szignifikáns eltérés a jegyátlagban (0,10), de a protestánsoknál már gyakorlatilag nincs ilyen (bár az „értelmiségi” diákok csekély mértékben jobban teljesítenek a többenél), a görög rítusúaknál pedig a „polgárok” a legjobb, az „értelmiségiek” viszont éppen hogy a leggyengébb tornászok. A zsidóknál szintén a „polgárok” a legerősebbek, és itt ténylegesen az „alsóbb” rétegek a legkevésbé sikeresek. Azonkívül a két szélső teljesítmény-kategóriát megtestesítő csoport jegyátlagai közötti eltérés a zsidó diákságban éppoly kevésbé elhanyagolható, mint a görög rítusúaknál (0,21).

Ezek az eredmények tehát nem teszik lehetővé a testnevelési jeggyel igazolt kitűnőség egyszerű osztálysajátos képletének megrajzolását, még akkor sem, ha a 3. táblázatban fel nem tüntetett részletesebb rétegekategóriákhoz folyamodunk. Ilyen (itt nem részletezhető) vizsgálat mindenesetre legalább kétfajta érdekes eredménnyel jár.

Egyrészt a tizenhat számbavett rétegekategóriában szereplő négy nagyobb felekezeti aggregátum összehasonlításából kiderül, hogy a zsidó diákok torna-teljesítményének a többitől való elmaradása teljesen általános jelenség. Az 1. iskolai osztályban minden egyes rétegekategórián belül a zsidók a leggyengébbek, kivéve a szabadfoglalkozású értelmiségiek gyermekeinél, akik között a zsidók a négyből másodikak s ahol ezek az összes zsidó diákcsoport között egyedül nyújtanak (2,13-as átlaggal) az egész 1. osztály átlagánál (2,21) jobb eredményt. A 8. osztályban a zsidók 12 rétegekategóriában utolsók testnevelésben, 3 rétegekategóriában harmadikak s csak egyben elsők (a csekélyszámú kis közhivatalnok fiainál: N = 30). Ez az egyetlen rétegekategória, melyben a zsidó átlag (1,58) jobb az egész 8. osztály átlagánál (1,77).

Másrészt a tornajegyek részletesebb rétegekategóriák szerinti összevetéséből kitűnik, hogy a zsidók és keresztények közötti eltérés általában az értelmiség és a polgárság kategóriáiban viszonylag a legkisebb. Ez azonban abból ered, hogy míg a zsidó diákok között az értelmiséghez és a polgársághoz tartozók gyakran a többiekénél jobban teljesítettek testnevelésből, a keresztény diákokra nézve ez az összefüggés (már a 3. táblázatból is kiolvashatóan) sokkal kevésbé volt általános. A zsidó középosztályok leszármazottai körében tehát gyakrabban működhetett egy olyan pozitív motivációs mechanizmus, amely meggátolta vagy fékezte a zsidó diákok egyébként bőségesen demonstrált általános hajlamát a testnevelésbe való iskolai befektetések elhanyagolására.

Mindezt közelebbről meg lehet világítani a 3. táblázat nemzetiségi adatai segítségével. Mind a „kemény” szellemi tárgyakban, mind testnevelésben a zsidó és a keresztény diákok teljesítménye kettős s egymással erős kontrasztot képező elrendezésbe állítható, ha a magyar, német és más háttérűek eredményeit egymással összehasonlítjuk.

Előljáróban azonban emlékeztetni kell arra, hogy míg a katolikusok és a protestánsok körében a német háttérűek svábok vagy különféle „szászok” (cipszerek stb.), s a „más” kategória közöttük jórészt szlovákokat takar, a görög rítusú nem magyarok túlnyomóan románok, ritkábban szerbek és még csekélyebb részt ruténok. Ezzel szemben a három zsidó név kategória minden bizonnyal asszimilációs szintkülönbségekkel (is) korreláltható. A magyar nevűek (mint fentebb erről már volt szó) általában a többieknél elkötelezettebben asszimilánsoknak tekinthetők, míg a „más” (zsidós vagy szláv) nevűek valamivel gyakrabban származhattak a hagyományosabb, galíciai vagy orosz-ukrán eredetű s tradicionális családneveiket megőrző „keleti zsidók” köréhez. Ezeknek a más kísérleti eredményekből is valószínűsíthető összefüggéseknek a lenyomata egyébként felvételi mintánkban is megragadható. A zsidó „értelmiségi” (azaz a par excellence modernizációra beállított) kategóriákban a legmagasabb ugyanis a magyar (27 százalék) és legalacsonyabb a „más” nevűek (11 százalék) aránya, szemben a zsidó „alsó” rétegekkel (ahol mindössze 9 százalék magyar, de 13 százalék „más” nevűvel éppen fordított a két kategória egymáshoz viszonyított számereje), míg a zsidó „polgári” diákság közbülső helyet foglal el e tekintetben 15 százalék magyar és 12 százalék „más” nevűvel.

Magyarban a keresztény diákoknál semmifajta számottevő vagy rendszeres összefüggés nem található a nemzetiségi háttér és az iskolai teljesítmény között. Ha a katolikusok körében átlagosan valamivel jobbak a magyar nevűek a többieknél, ez a kapcsolat sem az „értelmiségben”, sem a „polgárságban” nem mutatható ki különösképpen. A protestánsoknál az eltérések ugyan mindig a német nevűek hátrányában jelentkeznek, de a magyar és „más” (szláv) nevűek közötti különbség statisztikailag aligha szignifikáns. A görög rítusúaknál csak az „értelmiségi” származású magyar nevű kisebbségnél észlelhető egy bizonyos (0,13 jegynyi) tanulmányi fölény az allogén többséggel szemben, míg a többi rétegek kategóriában ez vagy elenyésző (az „alsóbb” csoportban), vagy (a „polgárságban”) visszajára fordul. Ezzel szemben a magyar nevű zsidó diákok mind az „alsó”, mind az „értelmiségi” kategóriákban sokkal jobb teljesítményt nyújtanak magyarból, mint a többiek (a német nevűekkel szemben 0,25, illetve 0,24 jegynyi, a „más” nevűekkel szemben nem

A tornajegyek változásai jórészt ugyanazt a logikát követik, mint a többi jegyei. A katolikusoknál e szempontból nincs számottevő eltérés a különböző nemzetiségi háttérűek között, de a német nevűek általában gyengébben teljesítenek tornából, mint a többiek. A protestánsoknál a magyar nevűek általában a legjobbak (kivéve az „értelmiségieknél”, ahol kis előnnyel a német háttérűek képezik az élcsoporthoz), különösen a „más” (szláv) nevűekkel összehasonlítva (összesítve 0,23 jegynyi eltéréssel). A görög rítusúaknál a magyar nevűek valamivel jobban teljesítenek (bár a „polgári” diákok között nem). A keresztényekre nézve a kép változatos s csak a protestánsoknál mutatható ki valamiféle szignifikánsabb magyar előny, melyet egyesek talán a „magyaros virtus” nemesi testedző hagyományának (?) örökeként hajlamosak értelmezni. Csak a zsidó diákságban figyelhető azonban meg a magyar nevűek markáns előnyhelyezete – a német nevűekkel szemben 0,26, a „más” nevűekkel szemben 0,29 jegynyi értékben.

kevesebb, mint egyformán 0,38 jegynyi előnnyel), bár a zsidó „polgárságban” a „más” nevéük még a magyar nevéknél is kissé jobbak. Ez azonban kis létszámú reziduális kategória (N=55), s nem változtatja meg az alapvető összefüggést, mely szerint a nominálisan is elmagyarosodott zsidó diákok az összes többi felekezeti, nemzetiségi és rétegkategória teljesítményét meghaladták a nemzeti nyelv és irodalom tanulásában.

A matematikában a nemzeti háttér meghatározta siker-esélyek az előzőhöz hasonlóan változó konfigurációt alkotnak. A keresztényeknél vagy nincs számottevő összefüggés (mint a katolikusok és a görög rítusúak „alsó” rétegénél s az utóbbiak „polgári” diákjainál), vagy csak többé-kevésbé markánsan a magyar és német nevéük hátrányára és a szláv nevéük előnyére (a protestánsoknál). Egyedül a zsidó diákságban figyelhető meg szignifikáns, de a magyarban való teljesítmény-esélyek különbségeitől messze gyengébb összefüggés a nevek jellege és a jó tanulás között. A zsidó magyar nevéük előnye mintegy 0,17–0,18 átlagjegynyi a német és másnévűekhez képest.

Összefoglalva, a „kemény” szellemi tanulmányokban jól kimutatható a magyar névű s feltehetőleg legasszimilánsabb zsidó diákok lényegesen jobb iskolai szereplése, míg a többinél a nemzetiségi háttér nem képez jelentős és rendszeres teljesítmény-módosító tényezőt.

Hogyan áll mindez a testnevelés-jegyek viszonylatában?

Egyáltalán nem követünk el durva leegyszerűsítést, ha – felvételünk talán legérdekesebb ídővágó eredményeként – a kérdést úgy válaszoljuk meg, hogy a tornajegyek változásai jórészt ugyanazt a logikát követik, mint a többi jegyéi. A katolikusoknál e szempontból nincs számottevő eltérés a különböző nemzetiségi háttérűek között, de a német nevéük általában gyengébben teljesítenek tornából, mint a többiek. A protestánsoknál a magyar nevéük általában a legjobbak (kivéve az „értelmiségieknél”, ahol kis előnnyel a német háttérűek képezik az élcsoporthoz), különösen a „más” (szláv) nevéekkel összehasonlítva (összesítve 0,23 jegynyi eltéréssel). A görög rítusúaknál a magyar nevéük valamivel jobban teljesítenek (bár a „polgári” diákok között nem). A keresztényekre nézve a kép változatos s csak a protestánsoknál mutatható ki valamiféle szignifikánsabb magyar előny, melyet egyesek talán a „magyaros virtus” nemesi testedző hagyományának (?) örökeként hajlamosak értelmezni. Csak a zsidó diákságban figyelhető azonban meg a magyar nevéük markáns előnyhelyzete – a német nevéekkel szemben 0,26, a „más” nevéekkel szemben 0,29 jegynyi értékben.

Jegyzet

(1) A témával foglalkozó főbb elemzéseimet lásd könyveimben: *Zsidóság, modernizáció, polgárosodás* c. kötetben (Budapest, Cserépfalvi, 1997) 96–98., 99., 181–182. (a zsidóság mennyiségi túlszámolására); *Iskolarendszer és felekezeti egyenlőtlenségek Magyarországon (1867–1945)* c. kötetben (Replika-könyvek, Budapest, 1997), *Felekezeti státusz és iskolai egyenlőtlenségek* 15–55. és *Nemzetiségi és felekezeti kisebbségek a budapesti egyetemen a századfordulón* 195–215. (a mennyiségi beiskolázási egyenlőtlenségekre elemi, közép és egyetemi szinten), *Társadalmi mobilitás, reprodukció és az iskolázás minőségi egyenlőtlenségei*, 111–143., különösen 117–124., *A zsidó túlszámolás társadalmi körülményei az 1945 előtti középiskolákban*, 145–165., különösen 159–160. (egyes középiskolai tantárgyak szerinti és az érettségivel észlelt teljesítménybeli eltérésekre); *Zsidóság és társadalmi egyenlőtlenségek (1867–1945)* c. kötetben (Replika-könyvek, Budapest, 2000), *Mikrohistoria és társadalomtörténet. Fejtő Ferenc pályakezdése* 93–117., különösen 100–102. (a tantárgyak szerinti siker-eltérésekről), *Felekezeti, tanulmányi kitűnőség és szakmai stratégia: az érettségizettek szakmaválasztása a dualista kor végén* 193–256., különösen 206–209. (az érettségi kora, az érettségi átlagjegy és a pályatervek összefüggései).

(2) Ld. erlenézve a következő munkáimat: Beiskolázás és tanulmányi kitűnőség, felekezeti egyenlőtlenségek a jászberényi gimnázium diákságában (1911–1944). In: *Iskolarendszer és felekezeti egyenlőtlenségek*, id. könyv 131–165., különösen 137–142.; *Társadalmi mobilitás, reprodukció és az iskolázás minőségi egyenlőtlenségei*, u.o., különösen 118–120. és 124–125., valamint *Önazonosítás, sorsválasztás, a zsidó csoportazonosság történelmi alakulásai Magyarországon* (Új Mandátum, Budapest, 2001), 107–108.

Idevonatkozik két, Hadas Miklóssal közös tanulmányom is: *Les Juifs et la tentation d'excellence en sport dans les lycées hongrois d'avant 1918*. In: *Cahiers d'Etudes Hongroises* (Párizs), 6, 1994, 249–258.; *Futball és társadalmi identitás*, *Replika*, 17–18., 1995. június, 89–119.

- (3) A testnevelés státuszát az iskolai értékek hierarchijában az is gyengítette, hogy bár kötelező tárgy volt, viszonylag könnyen lehetett alóla felmentést nyerni. Példaképpen a három szegedi középiskolában 1890 és 1946 között a többségi katolikus diákok 8%-a, a zsidók 18%-a s a többiek 12%-a mentette fel magát. (Felmérési eredmény.)
- (4) A még továbbra sem lezárt, de itt felhasznált felvétel Arad 2, Beregszász 1, Eperjes 2, Kassa 2, Kiskunhalas 1, Lőcse 2, Lugos 1, Munkács 1, Nagyszombat 1, Pozsony 3, Temesvár 3, a századelőn működő fiúgimnáziumára és reáliskolájára terjedt ki. A forrást a helyi levéltárakban megtalálható beiratkozási naplók (matrikulák) képezték. A 8. osztályokat úgy igyekeztünk felmérni, hogy azok diáksága megfeleljen a hét évvel azelőtt induló 1. osztályosoknak. Ez a megfelelés azonban sohasem lehetett teljes, hiszen a nyolcadikba az induló elsősök harmadánál nemigen jutott el több, így a nyolcadikosokat mindig több évfolyamból kellett összekódolni, mint az elsősöket. A felvétel alapelve szerint minden iskola mindkét osztályából külön-külön egy külön is elemezhető 'kritikus tömeget', lehetőleg legalább 600–700 főt kellett megragadni. Ez azonban nem ritkán csak az 1900–1914-es elvi időhatárok előre vagy hátrafelé való kitolásával sikerült. Gyakorlatilag a helyi kódolók sokkal több elsős, mint nyolcadikos adatait rögzítették. Az egyes iskolákban az összes párhuzamos osztály tanulóit számbavettük, de adathiány esetén (ami a levéltárak állapota folytán nem volt ritka) a 8. osztályosokéi helyett a 7., sőt olykor (pl. Lőcsén) a 6. osztályosok, az 1. osztályosokéi hiányában a 2. osztályosok adatai kerültek kódolásra.
- (5) Ez persze a korabeli középiskolák több, mint kilenctizedét jelentette, hiszen a dualista iskolahálózat teljes kiépülésekor 1914/15-ben a 9 német, 6 román s egy-egy szerb és olasz (Fiume!) változó rangú (köztiük négy érettségít nem nyújtó) középiskolai intézmény nem kevesebb, mint 202 magyar oktatási nyelvű gimnáziummal és reáliskolával állt szemben. Ld. *Magyar statisztikai évkönyv, 1915.* 265–266.
- (6) Így a felhasznált összesítésben még nem tudtam értékesíteni az egybeült már részben kiértékelt jászberényi és szegedi, valamint a szintén meglévő miskolci, kolozsvári és mármaroszszei középiskolákra begyűjtött, hasonló természetű adatbázisokat.
- (7) A budapesti középiskolákra nézve az 1870-es évektől 1930-ig lásd egyes idevonatkozó felmérési eredményeim fentebb idézett tanulmányomban: *Társadalmi mobilitás, reprodukció és az iskolázás minőségi egyenlőtlenségei.*
- (8) Ez a minta kicsiny töredékét képező maradék-népesség unitáriusokból, baptistákból, felekezetenkívüliekből és más szórvány-csoportokból állt.
- (9) Az esetszám azokra a diákokra vonatkozik, akikre nézve mind a tornajegy, mind a magyar jegy kódolásra került. A többi tárgyban azonban a bejegyzések hiányai vagy többletei folytán az esetszám valemelyest, de nem jelentősen eltért, kivéve latinból, ahol a megfigyelt esetszámok az elsősöknél csak 7286-ot és nyolcadikban 4304-et tettek ki, azaz az átlagtól osztályok szerint mintegy 13%-kal, illetve 4%-kal elmaradtak.
- (10) Ld. az előző jegyzetet.
- (11) Nevezetesen Vári Istvánnal közös francia cikkemben: *Facteurs socio-culturels de la réussite au baccalauréat en Hongrie. Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 70, novembre 1987. 79–82.
- (12) Így például korcsoport szerinti iskolai részvételük szempontjából 1910-ben a zsidók a katolikusoknál átlagosan mintegy 6-szor gyakrabban jártak valamilyen középiskolába, de gimnáziumba csak négyszer gyakrabban, míg reáliskolába és polgáriba mintegy 8-szor, felső kereskedelmibe pedig 15-szor gyakrabban! Csak a tanítóképzőkben maradtak el a zsidók képviselői arányai a többiekétől, nevezetesen a katolikusokétól. A becslések adatbázisát lásd a *Zsidóság és társadalmi egyenlőtlenségek* című kötetem táblázatos anyagában, id. könyv, 226.
- (13) A zsidó és közületi elemek a többinél lényegesen jobb adottságairól ld. *Iskolarendszer és felekezeti egyenlőtlenségek Magyarországon...*, id. könyv, 28. Minderről részletesebben 1. még Szegregáció, asszimiláció és disszimiláció. Felekezetek az elemi iskolai piacon (1867–1942). *Világosság*, 2000. 12.
- (14) A zsidó érettségizők iskolai kitűnősége közismerten a korabeli hivatalos statisztikai forrásokból is kitűnik. Ezeket már többször különböző formában és részletességgel kidolgoztam és értékeltem. Ld. *Iskolarendszer és felekezeti egyenlőtlenségek Magyarországon (1867–1945)*. In: id. könyv, 22. 96. és 161.
- (15) A zárójeles számlálkoknál a számításban felhasznált matematika jegyek nyers száma nem éri el az 50-es nagyságrendet, így a jelzett összefüggés statisztikai szignifikanciája gyengébb, mint egybeült.
- (16) Ha a kisszámú reáliskolák kezdettől fogva túlnyomóan közületek kezelésében voltak, a gimnáziumokban a régi rendszer majdnem legvégéig többséget alkottak az egyházi intézmények. 1900-ban a gimnáziumok tanulóinak 76%-a és még az 1909 és 1915 közötti érettségizők 68%-a is egyházi intézményekből került ki. A számítás adatbázisát ld. cikkem táblázati anyagában: Felekezeti szegregáció a magyar gimnáziumi piacon. In: Nagy Péter Tibor (2000): *Oktatáspolitikai és vallásszabadság. Állam – egyház – iskola – társadalom a 20. században*. Új Mandátum, Budapest. 281–282.
- (17) Ld. Hadas Miklóssal közös, fentebb idézett cikkünket: *La tentation d'excellence en sport...*. Konkrét példaképp a három szegedi gimnáziumban az összes zsidó diáknak 1935/6-ban még 27%-a kapott jelest tornából, 1938/9-ben már csak 19%-a és 1943/4-ben mindössze 10%-a. A keresztyény diákok között a tornából jelest szerzők aránya ugyanakkor – 42% és 46% közötti ingadozással – egyáltalán nem változott. (Kiadatlan felvételi eredmények.)
- (18) Az 1930-as években már pontosan ki is lehet mutatni, hogy amilyen jelentősen túl voltak képviselve a zsidó érettségizők a jeles maturánsok között, éppoly feltűnően ritkán szerepeltek 1930 után a 'színeleseknek'

fenntartott 'kitűnő' minősítés birtokosai körében. Ld. Iskolarendszer és felekezeti egyenlőtlenségek..., id. könyv, 22.

(19) Amennyiben a keresztény egyházi iskolákat látogató zsidó diákok elsősorban inkább az elvegyülésre és asszimilációra hajló, ezt kereső s a tradicionális zsidó beállítódásokat feladó vagy egyenesen megtagadó körökből kerültek ki, különösen ott – így a fővárosban vagy egyes nagyobb iskolai piacokon, mint Szegeden, Temesvárott, Kassán stb. –, ahol egyházi és közületi iskolák között tényleges választási lehetőség nyílt.

(20) A felvételiben a szülők foglalkozási kódja maga 16 rétegcategóriát különböztet meg. Ezek a következők: földműves, munkás, szakmunkás, kisiparos, kiskereskedő, kis közhivatalnok, közalkalmazott értelmiségi ('pap, tanár, tanító'), 'hivatalnok', magasabb közhivatalnok, magánhivatalnok, szabadfoglalkozású értelmiségi, művész, vállalkozó, tőkés (birtokos), magánzó, más (nyugdíjas, stb.).

(21) Lásd erre nézve részletes felvételi eredményeinket Kozma Istvánnal közös könyvünkben. *Név és nemzet*. Osiris, Budapest. (2002)

(22) Az 1. és 8. osztályosokra vonatkozó eredmények összevonva.

(23) A családnév etnikai jellege szerint.

Az Új Pedagógia Szemle LIII. évfolyam. 2003. január havi tartalma

Tanulmányok

Dán Krisztina: A reprezentatív felméréstől a fejlesztési stratégiáig

Varga Zsuzsa: Helyzetkép a hazai iskolai könyvtárakról

Fülöpné Böszörményi Alíz: Agresszió a gyermekintézményekben

Vass Vilmos: Az iskolai minőség mutatói

Ladányi Andor: NAT és a tanárképzés

Nézőpontok

NAT kerekasztal (Schüttler T.)

Rend és rendtelenség az oktatási innovációban (Pódiumvita az OKI konferencián)

Látókör

Gyarmathy Éva: Társas vezetői képességek

Világtükör

Zarándy Zoltán: Az információs és kommunikációs technológiák az európai oktatási rendszerekben I.

Tempus Melléklet

Hermándy-Berencz Judit: A mobilitás szerepe az Európai Unióban

Befogadó pedagógia

Földes Petra: Speciális szükséglet vagy fogyatékoság

Kritika-Figyelő

Árkos Iván: CD-ROM-ok az oktatásban III.

Csorba László: A harmadik csimpánz felemelkedése és bukása

Benedek Mihály: Larry Swark: The New Dramathemes (Új drámatémák)

KOMA melléklet

Egyházi iskolák pályázat (Pásztor Júlia)

Az Országos Köznevelési Intézet Kutatási Központja 2001/2002-ben több jelentős empirikus vizsgálatot végzett. E vizsgálatok részben egymáshoz kapcsolódtak (intézményi szintű kutatás a köznevelésben zajló intézményi szintű változások, illetve önkormányzati vizsgálat az oktatásfinanszírozás és oktatáspolitikai hatékonysági problémáinak feltárása érdekében), részben évről évre ismétlődő adatfelvétel és -elemzés keretében történtek (a középiskolai oktatás eredményességéről), részben pedig valamely aktuális oktatásiügyi probléma (tanulói és tanári munkakörülmények) vizsgálatát tűzték ki célul. A kutatások néhány eredményét a kutatóműhely 2002. októberében, a II. Országos Neveléstudományi Konferencián két szimpózium keretében mutatta be. A következőkben ezeknek az előadásoknak az anyagából válogatunk.

Innovativitás a köznevelésben

Az Országos Köznevelési Intézet Kutatási Központjában 2001/2002-ben 1200 iskolában empirikus adatfelvételt végeztünk a köznevelésben zajló intézményi szintű változások feltárására. A mintaválasztás biztosította az iskolák programja, fenntartója és a települések típusa szerinti reprezentativitást. A kétféle – egy kérdőbiztossal fölvetett és egy önkitöltő – kérdőíven az iskolák vezetői révén elsősorban a változások azon területeit igyekeztünk feltárni, amelyeken az utóbbi években jelentős változások történtek: a kerettantervek bevezetésének hatásait, valamint az iskolai infrastruktúra szabályozásával összefüggő helyzetet és folyamatokat. A vizsgálat kiterjedt azon tematikák egy részének újbóli megvizsgálására és a változások tendenciáinak feltárására is, amelyeket a központ 1996/97 fordulóján szintén 1200 iskolában vizsgált (továbbképzés, vezetőképzés, pedagógus-ellátottság és -kompetenciák alakulása).

A kutatás keretében információt gyűjtöttünk az iskolákban zajló szerkezeti, szervezeti és tartalmi-módszertani változásokról, az iskolavezetés, illetve a pedagógusok tevékenységének és aktivitási formáinak olyan elemeiről, amelyeket az intézmények innovativitásának, rugalmasságának és nyitottságának tényezőiként vehettünk számba. A mostani elemzés főként e témakör területi tagoltságára összpontosít, elsősorban a régiók szintjén, kitekintéssel néhány fontos megyei, a régiók belső differenciáltságára utaló jellemzőre.

A térségi különbségek és egyenlőtlenségek megjelenése a magyar társadalomban nem új keletű, a rendszerváltást követő időszakban azonban ezek fokozódása figyelhető meg. A korábbi centrum-periféria jellegű – különösen a főváros, illetve a nagyvárosok és a kis-települések közötti – egyenlőtlenségek fokozódása mellett a gazdasági teljesítőképesség, s nyomában a társadalmi jólét újfajta különbségei jöttek létre igen rövid idő alatt. A korábban is jellemző szegregációs jelenségek különösen annak nyomán erősödtek fel, hogy a szocialista gazdaság összeomlása az ország északkelet-délnyugati, úgynevezett ipari tengelyét érintette a leg súlyosabban, ahol e problémák is koncentráltabban voltak s vannak jelen.

A kilencvenes évek közepére kialakult és ma stabilizálódni látszik a gazdasági és társadalmi teljesítőképesség területi szerkezete, amelyet az úgynevezett Bécs-Budapest tengely dinamikus fejlődése, a dél-alföldi régió lassú élénkülése, a dél-dunántúli régió ki-

sebb fejlődés utáni stagnálása s az Alföld nagyobb részének gazdasági depressziója jellemző. Ha a régiókat gazdasági fejlettségük, társadalmi helyzetük, valamint demográfiai és urbanizáltsági mutatóik – a fentieket némiképp árnyaló – jellemzői szerint vizsgáljuk, három nagy csoportot különíthetünk el. Közép-Magyarország kiugróan a legjobb, Közép- és Nyugat-Dunántúl jó, a másik négy régió kedvezőtlen helyzetűnek mondható. Megyei szinten annyiban árnyalható e kép, hogy a legfejletlenebb régiókban néhány megye – Csongrád és Heves jelentősen, valamint Baranya és Tolna megye is valamivel – kedvezőbb helyzetű, mint régióik egésze. A térségek fejlődésére ható, szokásosan vizsgált egyes tényezők, így a kutatás-fejlesztés – főképp egyetemekhez köthető s így a közoktatási rendszerre is visszaható – helyzete már nem teljesen a fenti tagoltságnak felel meg. Csongrád és Hajdú-Bihar megye nagy hagyományú felsőoktatási központjai a fővárost követően a legmagasabbak mind a K+F létszám, mind a kutatás-fejlesztési ráfordítás tekintetében, s az újabb, illetve kisebb egyetemi centrumok közül csak Borsod-Abaúj-Zemplén megye marad el jelentősen.

A közoktatási rendszerben a kilencvenes években szintén megfigyelhető az egyenlőtlenségek növekedése, a gazdaságban tapasztaltaknál azonban kisebb fokú különbségek mutatkoznak. Ennek az a fő oka, hogy az oktatás állami közszolgáltatás, amelynek működtetése kisebb mértékben kiszolgáltatott a reálfolyamatoknak és a versenynek. A közoktatás fajlagos mutatóit tekintve ez egyértelmű (Balázs, 2002), de nincsenek markáns területi eltérések a továbbtanulás és a lemorzsolódás arányai tekintetében sem. A középfokú továbbtanuláson belül azonban nem jelentéktelenek a középiskolai és az egyéb közép-fokú, szakiskolai képzések területi szerkezetének különbségei (ld. KIFIR adatbázis; Balázs, 2001, Lannert, 2002). Az iskolai expanzió kiterjedése sajátos módon függ össze a térségek gazdasági teljesítőképességével. Ott, ahol a működő gazdaság igényei közvetlen hatást gyakorolnak a közoktatási rendszerre, a szakiskolai képzés, valamint a szakközépiskolai oktatás aránya jóval magasabb, mint a depressziós területeken, ahol – e visszajelzés orientációs szerepe híján – a gimnáziumi oktatás kiterjesztése a fiatal korosztályok „parkoltatását” is szolgálja. Ez tapasztalható az észak-alföldi régióban (főképp Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében) s a Dél-Alföldön, elsősorban Békés megyében, ahol a gimnáziumi tanulók aránya a középiskolások között jóval magasabb, mint országosan. A közoktatási rendszer ugyanakkor e térségekben számos olyan társadalmi, szocializációs feladatot is ellát, amelyet a hagyományos középiskolázás korábban szokásosan mellőzött, s – nézetünk szerint – mindezzel jelentősen hozzájárul a fiatalok integrációjához, valamint a térség társadalmi kohéziójához.

Emellett azonban a hátrányos régiók egy része nem kevésbé eredményes a felsőoktatásra való felkészítést illetően sem. 2000-ben a középiskolát végzetteknek átlagosan a harmada jutott be felsőfokú intézményekbe, s ezt – a nyugat-dunántúli régiótól (37,8 százalék) alig elmaradva – Észak-Alföld jelentősen (37,3 százalék), Dél-Alföld érzékelhetően (35,4 százalék) fölülmuta, de még Észak-Magyarországon is az átlag felett alakult. (Neuwirth, 2001, Balázs, 2002) A végzetek egyetemi képzésbe való bejutásának eredményessége – amelyben nem lebecsülhető a térség felsőoktatási hálózatának s az ehhez alkalmazkodó közoktatási rendszernek a szerepe – Hajdú-Bihar és Csongrád mellett Borsodban is az országos 10,2 százalékos arány felett található (Neuwirth, 2001 alapján a szerző számítása). Ez még inkább rámutat arra, hogy a gazdasági-társadalmi pangás körülményei között eredményes közoktatásról lehet beszélni az ország egyes fejletlen térségeiben.

Érdemes egy rövid említés szintjén kitekinteni az iskolarendszerű felnőttoktatás területi különbségeire is. Az élethosszig való tanulás egy fontos színterének alakulását részben a korábban hiányzó végzettség megszerzése, részben az új szükségletekhez való alkalmazkodás igénye befolyásolja, s ez – a hálózat kiépültségének is függvényében – mind a gazdasági élénkülés, mind a depresszió térségeiben előfordul, Hajdú-Bihar megyében kiemelkedően magas (2000. évi OM adatok alapján a szerző számításai).

A decentralizált oktatásirányítás körülményei között nagy jelentősége van a helyi-területi innovációs potenciálnak is, amely kihathat a térségek közoktatásának fejlődésére. Korábbi – nem e témakörre fókuszáló – kutatásaink során gyakran tapasztaltuk, hogy a hátrányos helyzetű térségekben tapasztalható intézményi szintű kezdeményezések közül jónéhány jelentős innovatív potenciál létét feltételezi. Valójában már a rendszerváltást megelőzően, a gazdasági válság körülményei – így a szakmunkásképzés összeomlása – és az iskolai önállóság 1985-ös oktatási törvénnyel kibontakozó kezdeményei között felfigyeltünk olyan különbségekre, amelyek a felülről nem „kezelt” problémákra választ keresők, a lehetőségekkel élők és a paternalizmus megszokott mintáit követő passzív iskolák között jelentek meg. Jóllehet az iskolai kezdeményezőkézség és annak valós értéke közé nem lehet egyenlőségjelet tenni, az úgynevezett „bottom-up” fejlesztések egyfajta szakmai szocializációval is járhattak, amelynek a rendszerváltás után megvalósult decentralizáció jóval tágabb teret adott, s hogy ezzel több helyütt élni tudtak, az szintén érzékelhető volt különböző terepmunkáinkban. Az innováció újfajta lehetőségeit – s a fenti szocializáció szakmai tartalmának fejlesztését – teremthették meg a bontakozó szakmai szerveződések, a megnyíló külföldi kapcsolatok, oktatási csereprogramok. Szinte kényszerítette az iskolákat az ilyenfajta működésre a tartalmi szabályozás vákuuma, majd a Nemzeti Alaptanterv bevezetése, amelyet 1996–97-es vizsgálatunkban nyomon követtünk. (Vágó, 1999) A demográfiai csökkenés következtében az iskolák között a tanulókért folytatott harc is újfajta megoldásokat igényelt, s az iskolák szervezeti, szakmai fejlesztése éppúgy az adaptivitás fokozódását mutathatta, mint a menedzsment és a marketing-technikák alkalmazása. Ugyanakkor a gazdaságnak az oktatásügy mozgékonyabb, változásra kész erőire való hatását is feltételezni lehet; elszívó ereje vonzást gyakorolhat egy élénkülő gazdaságú térségen belül, a depresszió viszont a migrációs tendenciákat erősítheti az oktatásban éppúgy, mint más ágazatokban.

Azt, hogy ennek a – csak egyes mozzanataiban felvillantott – komplex jelenségkörnek van-e területi vonatkozása, s az milyen, illetve hogy milyen kapcsolat van területi szinten az eltérő társadalmi-gazdasági körülmények és a közoktatás területi teljesítménye között, annak csak egy kicsi szeletével foglalkozhatunk ennek az előadásnak a keretében. A 2001–2002 fordulóján végzett empirikus kutatás adataira támaszkodva megkíséreljük néhány ponton igazolni azt a hipotézist, hogy az iskolák innovatív működésének területi tagoltsága számos vonatkozásban nem a térségek társadalmi-gazdasági fejlettségének különbsége mentén alakul.

Előre kell bocsátani, hogy a vizsgálat nem az oktatási innováció módszeres feltárására irányult. A kérdőívekben nem volt önálló kérdésblokk az innovativitás s az ennek feltételét jelentő, illetve egyik megjelenési formájának tekinthető adaptáció-képesség, a rugalmas viszonyulás a környezethez, az intézményi nyitottság feltárása, de a kutatás céljai között szerepelt e dimenziók néhány elemének a megismerése is. Az innováció számtalan értelmezése közül azt a – a fogalom megalapozójának, Schumpeternek a definíciójához közel álló – megközelítést használjuk, amely az új ötletek, termékek, szervezetek, új emberi és viselkedési módok korábbtől eltérő és szélesebb társadalmi körben való alkalmazását tartja az innováció lényegének. (Rechnitzer, 1993) Az e szempontból innovatív jellegűnek tekinthető intézményi változások között – amelyek jóval kevésbé ragadhatóak meg és mérhetők az oktatásban, mint a reálszférában – a következőket vettük számba: iskolai szinten kezdeményezett, a szabályozási előírásoktól függetlenül végrehajtott

A 2001–2002 fordulóján végzett empirikus kutatás adataira támaszkodva megkíséreljük néhány ponton igazolni azt a hipotézist, hogy az iskolák innovatív működésének területi tagoltsága számos vonatkozásban nem a térségek társadalmi-gazdasági fejlettségének különbsége mentén alakul.

szerkezeti, tartalmi, tanulószervezési, módszertani változások; az információs és kommunikációs technikák (ICT) iskolai, illetve az igazgató és a tanárok körében való használatának formái; az oktatás új tartalmait illető pedagógus-kompetenciák megléte; a tanárok és az iskolavezetők idegennyelv-tudása, szakmai aktivitása. Az intézmény rugalmasságának megragadható mutatóit pedig a következőkre alapoztuk: a tanulók párhuzamos osztályokba való besorolásának gyakorlata; a szokásostól eltérő tanulószervezési formák; a diák- és a szülőszervezet különböző iskolai tevékenységekbe való bevonásának módjai; az iskolai fejlesztések megvalósítása pályázatok útján. Az intézmény nyitottságának megközelítésére a külső – hazai és külföldi – kapcsolatrendszer egyes elemeit, a negatív oldalon a kapcsolati háló hiányát, a diákok, tanárok és az igazgató külföldi szakmai útjainak mértékét és az ezekben való részvétel arányát s az ICT egyes formáit (elektronikus levelezés, hálózati kapcsolatok) használtuk. A mutatók egy részét pontszámban, más részét az előfordulás gyakorisági százalékában adtuk meg, ennek megfelelően az adott dimenzió régióbeli előfordulásának átlagos mértékét és súlyát mutatják. Amikor a későbbiekben a régiók közoktatásának innovativitásáról és rugalmasságáról beszélünk, azt ebben a korlátozott értelemben tesszük.

A mutatók (részletes ismertetésük az 1. mellékletben) nagy része szignifikáns, erős pozitív korrelációban áll egymással, ezért nem okoz komoly veszteséget, hogy csak néhányra van mód kitérni a jelen előadás keretei között. Más részük – a válaszadás eltérő mértéke, esetenként alacsony aránya miatt – nem felel meg a területi reprezentativitás követelményeinek, ezért ezek elemzésétől el kell tekintenünk. (Ilyen sajnálatosan a tanárok és diákok külföldi szakmai útjainak aránya, a nyitottság egyik fontos komponense.)

Az iskolában az elmúlt két-három évben megfigyelhető változások köre, amelyet az iskolai innovációs tevékenységek spektruma mutatójaként használunk, az iskolaszervezeti, szervezeti-vezetési, a képzési és/vagy szakmai profilt érintő, értékelési, pedagógiai programot vagy tantervet, a tankönyvet-tanesszközöket, a minőségbiztosítást, valamint a – kétszeres súllyal figyelembe vett – oktatási és nevelési módszereket érintő változásokat tartalmazza, 0–15 pont közötti pontszámban kifejezve. A mutató országos átlaga 7,2 pont. Közép-Magyarországon és Észak-Alföldön jóval, Dél-Alföldön valamivel több fajta innováció történt a közelmúltban (7,9–7,9; 7,6). A változások köre különösen Nyugat-Dunántúlon és Dél-Dunántúlon volt alacsony (6,4; 6,3). Míg ez utóbbi régiók megyéire ugyanez jellemző, más régiók inhomogénebbek. Különösen az igen széleskörűen innováló főváros és Pest megye között, Komárom-Esztergom és a régió másik két, igen kevés változtatást végrehajtó megyéje között van nagy különbség. A legszűkebb körben változtatásokat bevezető megyék Nógrád (5,8 pont), Győr-Moson-Sopron (6) és Somogy (6,1). A mutató szoros kapcsolatban van a tantárgyi rendszerben 1998 után megvalósított olyan változtatásokkal, amelyeket nem a kerettantervi követelmények hívtak életre, sőt amelyeknek egy része kifejezetten a felülről bevezetett korlátozásokat próbálja feloldani: az integrált tárgyak arányának növelése, a fakultatív tárgyak körének bővítése, új tantárgyak bevezetése (0–3 pont közötti értékkel kifejezve). Az országos átlag 1,6 pont, regionális szinten bő 1 pontnyi szórásterjedelemmel. Az átlag felett a korábban említett három régió áll, míg Nyugat-Dunántúlon és Észak-Magyarországon átlagosan kevesebb, 1,4 tantárgyi jellegű változás történt; ismét Nógrád (1,15) és Győr-Moson-Sopron (1,25) marad le a leginkább.

A vizsgálatban a pedagógiai gyakorlatban föllelhető innovatív elemként a tantárgyi integráció, az iskolán kívüli tanulási alkalmak oktatásba való beépítése, a projekt módszer alkalmazása és az ICT-re támaszkodó (nem szaktárgyi) tanítás köréből legalább egynek a meglétét vettük figyelembe, s a régiókat és megyéket ennek gyakorisága alapján vizsgáltuk. Közép-Magyarországon ez az iskolák átlagosan több mint kétharmadában, a fővárosban háromnegyedében fordul elő. A régió-sorrend annyiban tér el a korábbtól, hogy Dél-Dunántúlon az iskolák nagyobb, Dél- és Észak-Alföldön kisebb részére jellem-

z, hogy a napi pedagógiai praxisban legalább egy előfordul az innovatívnak minősített elemek közül, de a sor végén ismét Nyugat-Dunántúl és Észak-Magyarország áll. Jóval kevésbé jellemző az iskolákra az, hogy teljesen saját fejlesztésű helyi tantervet készítsenek. Ez érthető, hisz ennek a feladatnak jóval nagyobb a súlya, ugyanakkor sajátos motivációs és elvárás-rendszere van. Bár az iskoláknak 1995 és 98 között már egy – a mai-tól eltérő elveken nyugvó – helyi pedagógiai programot s annak részeként helyi tantervet kellett készíteniük, ezt a kerettantervi változások – a korábbinál jóval kötöttebb tantárgyi és órakeretek – miatt lényegesen át kellett dolgozniuk, teljesen önálló megvalósításához sem a belső, sem a külső feltételeket nem tekinthetjük ösztönzőnek. Így valószínűsíthetjük, hogy az önállóan készített helyi tanterv valóban a helyi-iskolai igényekre épülő sajátos megoldásokra épül (s igaz ez akkor is, ha a korábban kifejlesztett saját helyi tanterv átdolgozására a kerettantervekhez kínált adaptálandó modellek alkalmazhatatlansága vezette az iskolát). Átlagosan az intézmények 6,7 százalékának van teljesen saját készítésű helyi tanterve, s a korábban már leggyakrabban az élen látott régiók – ezúttal Észak-Alfölddel az élen (10 százalék) – a leginnovatívabbak ezen a téren, míg ugyanaz a kettő – Nyugat-Dunántúl és Észak-Magyarország – áll a rangsor végén. Megyei szinten igen nagy különbségeket találunk régiójukon belül a főváros és Pest megye között (11 és 3,4 százalék), Hajdú-Bihar (18,6 százalék) és a másik két észak-alföldi megye között, s a dél-alföldi régióon belül is, ahol Csongrádban egyetlen iskola sem rendelkezik önállóan létrehozott helyi tantervvel. Közép- és Nyugat-Dunántúl megyéi mindegyikében átlagosan alacsony arányban fejlesztettek saját helyi tanterveiket az iskolát. A kerettantervek által bevezetett olyan új, szabadon szervezhető tartalmak, modulok bevezetéséhez, amelyek önállóan vagy különböző tantárgyak keretében is taníthatók – ilyen a tánc és dráma, a hon- és népismeret, az informatika-könyvtárhasználat, az ember- és társadalomismeret, az etika, a mozgókép- és médiaismeret, valamint az egészségtan –, a szükséges szakemberek megléte a közép-magyarországi és észak-alföldi régiót követően Nyugat-Dunántúlon (Győr-Moson-Sopron megye kivételével) az átlagnál kissé kedvezőbbnek tűnik, legalábbis az iskolaigazgatók megítélése szerint. Észak-Magyarországon e tekintetben csak a Borsod-Abaúj-Zemplén megye iskoláiban dolgozó pedagógusok átlagos felkészültsége jobb, Nógrádé viszont igen elmarad az átlagtól.

Az ICT alkalmazásának területi jellemzői az iskolában vegyesebb képet mutatnak az előzőekhez képest. A fenti innovációs mutatók közül jónéhány a számítógép-használó tanárok arányával, a számítógép iskolán belüli belső tájékoztatásra, internetre, valamint könyvtárban való használatával mutat pozitív és szoros korrelációt. Másként alakul viszont az iskolaigazgató vezetői munkájában az elektronikus kommunikáció súlya, amely általában igen csekély (az igazgatók 16,8 százaléka használja rendszeresen). Átlagosan a legmagasabb az arány Észak-Magyarországon, ezen belül is Heves megyében, valamint Nyugat-Dunántúlon (főleg Zalaiban), s az átlag fölött van Közép-Dunántúlon is. Az „e-kommunikációban” ezúttal Közép-Magyarország (s mindkét közigazgatási egysége) elmarad. Hozzátehetjük ehhez, hogy míg országosan az írásos (jogszabályok, dokumentumok, szakmai anyagok) és a szóbeli (értekezlet, előadás, beszélgetés) kommunikációs módok fele-fele arányban képviseltetik magukat, Dél-Dunántúlon a szóbeli, Nyugat-, Közép-Dunántúlon és Dél-Alföldön az írásos kommunikációnak van nagyobb súlya.

Ha arra vagyunk kíváncsiak, hogy mennyiben esnek egybe az iskolavezető munkájában föllelhető innovatívnak minősíthető elemek az intézmény munkájában tapasztalhatóakkal, érdemes külön megvizsgálni az igazgató és a tanárok idegennyelv-tudását. Az igazgatóké főképpen az intézmény szervezeti, menedzsment-, külső kapcsolati tevékenységében s az ebből az intézménybe „behozható” fejlesztésekben hasznosulhat, a tanároké inkább a diákokat közvetlenül is érintő tevékenységekben, akár külföldi csereprogramok, kapcsolatok, akár a szakmai-pedagógiai munka különböző területein. A nem nyelvtanárok átlagosan 12,7 százalékának vannak idegen nyelvi kompetenciái. Itt is – bár a fő-

városi igazgatók kiugró nyelvtudása s a Pest megyeiek jelentős elmaradása következtében igen nagy szórással – a közép-magyarországi régió átlaga a legkedvezőbb (17,3 százalék). Elmaradva ettől, a tanárok nyelvtudása az átlag fölött van Észak-Magyarországon is (14,1 százalék), különösen Heves megyében (22,2 százalék). Ez ugyanakkor a regionális szinten legkevésbé használható mutató, akkora különbségek vannak az egy-egy régióba tartozó megyék között. Békésben például a tanárok 21,7, míg Bács-Kiskunban csak 10,2 százaléka beszél idegen nyelven; Közép-Dunántúlon még nagyobb az eltérés: Fejér 21,2 százalékaival szemben Veszprémben csak 6,6 százalék, s az e tekintetben átlagosan is igen lemaradt Nyugat-Dunántúlon (8,6 százalék) a hazánk nyugati határán levő, széleskörű külgazdasági kapcsolatokkal rendelkező Zala megyében a pedagógusok mindössze 3,9 százaléka van idegennyelv-tudása! Az iskolavezetők idegen nyelvi kompetenciái Közép-Magyarországon és Észak-Magyarországon a tanárokéhoz hasonlóan átlagosan magasabbak, bár az általunk számított mutatónak a „legalább egy középfokú nyelvvizsga-értékű nyelvtudás” szintjét ők sem érik el. Közép- és Nyugat-Dunántúlon a vezetők átlagos nyelvtudása jobb, mint a tanároké, míg Észak- és Dél-Alföldön rosszabb. Némiképp meglepő volt számunkra, hogy a dél-dunántúli régióban az igazgatók, de még inkább a pedagógusok idegen nyelvi kompetenciái mennyire elmaradnak az átlagtól. Ez főképpen a Tolna megyei iskolákban látható, de a tanárok esetében Baranyában is; ez nyilván a – nem német nemzetiségi – kistelepülések iskoláit jellemzi.

Végül a vizsgált változók alapján végzett klaszter-elemzés eredményét mutatjuk be röviden (az alkalmazott mutatók középponti értékét és regionális szinten szignifikáns különbségeit a 2. melléklet tartalmazza). A többváltozós elemzés modelljének létrehozása során azért döntöttünk négy klaszter elkülönítése mellett, mert kevesebb csoport választása esetén az egy csoportba került régiók között számos tekintetben olyan belső különbségek nem kerültek volna előtérbe, amelyeket ez a modell fel tud mutatni, és amelyek – legalábbis részben – további hipotézisek teszteléséhez szolgálhatnak majd.

A közoktatási rendszer innovációs klasztereinek főbb különbségeit a következő tényezőcsoportok jelölik ki. Az első az általunk az innováció fogalomkörébe sorolt elemek köre, nagyságrendje, erőssége, amelyben egyértelmű, esetenként két-két nagyobb csoportot elkülönítő fokozati különbségek vannak a klaszterek között. Ettől markánsan eltérő a régiócsoportok sorrendje az iskolák igazgatóinak egyes tulajdonságait illetően. Szintén a kevesebb innovatív elemmel jellemezhető régiókban gyakoribbak a tanárok szakmai tevékenységének egyes formái: a közöttük levő szakmai együttműködések, a tanfolyamok és műhelymunkák, más iskolák látogatása és a konferenciákon való részvétel. Néhány, az intézmény nyitottságának kifejezésére használt mutató (a diák- és a szülőszervezet beleszólása az iskola életbe, a diákok párhuzamos osztályokba való besorolásának módja, a pedagógiai praxisban alkalmazott rugalmas szervezésre utaló elemek), valamint a külső szakmai kapcsolati háló hiánya sajátosan színezi az előzőeket, s egymáshoz közeli régiókat, csoportokat különböztet meg egymástól. Mindezek alapján négy régiócsoportot különíthetünk el.

Közép-Magyarország. Kiemelkedő intézményi szintű szervezeti és tantervi, valamint a tanítási módszereket érintő innovatív potenciál jellemzi, amelyhez az iskolai ágensek – igazgatók és tanárok – átlagosan jó idegennyelv-tudása, az ICT széleskörű iskolai alkalmazása és főleg a tanárok körében való használata kiemelkedő feltételeket nyújt. Jellemző a pedagógiai munka rugalmassága, a szülők bevonása a továbbtanulás kérdéseibe, de ez nem terjed ki a diákokra. Az innovatív iskolák vezetőire jellemző, hogy széleskörűen használják fel idegennyelv-tudásukat külföldi szakmai kapcsolatokra, nem élnek viszont a forrás-szerzés pályázati lehetőségeivel. Az intézményen belüli és az országon belüli intézményközi – főképp más iskolákkal való – szakmai kapcsolatrendszer eléggé szűk körű és szegényes; mintha a jó adottságok nem ösztönöznének a tanárok közötti kooperációra, a más iskolákkal való kapcsolatokra, a szakmai szervezetek széles hálózatának kiaknázására.

Dél-Alföld. Jelentékeny innovatív potenciál mellett az iskolahasználók igényeire figyelő, rugalmas megoldásokat alkalmazó iskolák nagyobb gyakorisága jellemző. Elég magas szintű az ICT iskolai és egyéni alkalmazása, átlagosan igen jó a tanárok idegennyelv-tudása, valamint egyes külső szakmai tevékenységekben való részvétele is (szakértés, tanítás más iskolában). Itt a legkevésbé jellemző a külső szakmai kapcsolatok hiánya, az intézményközi kapcsolat és a tanárok intézményen belüli együttműködése azonban átlagában meglehetősen gyenge. A tanárok átlagosan a legkevésbé szabadon szervezhető új tantárgy tanítására felkészültek. Az igazgatók ICT-használatának és idegen nyelvi kompetenciáinak átlaga itt marad el legjobban a többi régióban tapasztaltaktól; kevésbé jellemzőek a külföldi utak, s legkevésbé élnek pályázati lehetőségekkel.

Észak-Alföld, Dél-Dunántúl és Közép-Dunántúl. A megkérdezettek körében az innovatív elemek köre szűk, súlyuk az iskola életében csekély. Az iskolai munkában az ICT korszerű használati formái nem találhatók meg, a tanárok különféle szakmai tevékenységében sem ez, sem az idegennyelv-tudás nem jellemző. A pedagógusok közötti belső együttműködések és – mind a közeli külső, mind a hazai szélesebb – szakmai kapcsolatok köre viszont eléggé széles. A szülőket és a diákokat a fontos kérdések megvitatásába nem vonják be, a szabadidő-szervezést kivéve. Bár az igazgatók kevésbé élnek az elektronikus kommunikációs módokkal, s idegennyelv-tudásuk sem magas szintű, szakmailag nyitottak, amit külföldi utazásaik gyakorisága jellemez; nyitottságukra utal a pályázati tevékenységek magas aránya is.

Észak-Magyarország, Nyugat-Dunántúl. A többi klasztertől jelentősen elmaradnak a megvalósított innovációk. Az ICT iskolai alkalmazása körében csak a „más tanórán” való számítógép-használat aránya magas, a fejlett felhasználási formák jóval kevésbé fordulnak elő; ez a tanárok géphasználatának, s a számukra rendelkezésre bocsátható szabad gépek hiányának is következménye lehet. Az igazgatók egyes tulajdonságai itt is eltérőek a tanároktól, de épp fordítva, mint a Dél-Alföldön: ők használják legnagyobb arányban az elektronikus levelezést vezetői eszközeik között, s többen beszélnek idegen nyelven. Relatív nem sokszor, de a legtöbb országba is ők jutnak el, s leginkább veszik igénybe külső forrásbevonás érdekében a pályázati lehetőségeket. Itt az iskolavezetők inkább az intézmény innovációs potenciáljának tényezői, mint a tanárok. A pedagógiai gyakorlat rugalmassága eléggé jellemző; erre utal a vizsgálatban felsorolt lehetőségek nagyobb köre mellett a gyerekek érdeklődéséhez igazodó besorolás a párhuzamos osztályokba, valamint bevonásuk a továbbtanulás, beiskolázás kérdéseinek megtárgyalásába, ebben a szülők is inkább szerepet kapnak, mint másutt.

A kutatás jelenlegi fázisában az összefüggéseket és az okokat, magyarázó tényezőket nem tártuk fel teljeskörűen, talán sikerült azonban bemutatnunk, hogy a különböző társadalmi-gazdasági helyzetű régiókban az innovatív potenciál más-más lehetőségei és

Bár az iskoláknak 1995 és '98 között már egy – a maitól eltérő elveken nyugvó – helyi pedagógiai programot s annak részeként helyi tantervet kellett készíteniük, ezt a kerettantervi változások – a korábbinál jóval kötöttebb tantárgyi és órakeretek – miatt lényegesen át kellett dolgozniuk, teljesen önálló megvalósításához sem a belső, sem a külső feltételeket nem tekinthetjük ösztönzőnek. Így valószínűsíthetjük, hogy az önállóan készített helyi tanterv valóban a helyi-iskolai igényekre épülő sajátos megoldásokra épül (s igaz ez akkor is, ha a korábban kifejlesztett saját helyi tanterv átdolgozására a kerettantervekhez kínált adaptálandó modellek alkalmazhatatlansága vezette az iskolát). Átlagosan az intézmények 6,7 százalékának van teljesen saját készítésű helyi tanterve.

korlátai jelennek meg. Nyilvánvalóan jóval árnyaltabb a kép a kisebb területi egységekben, s természetesen még inkább az egyes iskolák szintjén. Mindennek feltárásához, árnyalásához további elemzőmunkára van szükség. Az előadás célja az volt, hogy ráirányítsa a figyelmet a társadalmi-gazdasági fejlettség alacsonyabb szintjein álló régiókban a közoktatási rendszer potenciáljára éppúgy, mint a fejlettebb régiók némelyikében az innovativitás egyes hiányaira, amelyek empirikus vizsgálatunkon kívül más vonatkozásokban is tapasztalhatóak. Mindennek fontosságát abban látjuk, hogy az európai uniós csatlakozással elérhető – s elsődlegesen a tervezési-statisztikai régiókat megcélzó – regionális fejlesztési források eléréséhez több ágazat együttműködését igénylő, integrált, a térségi társadalom versenyképességét és társadalmi kohézióját egyaránt biztosító fejlesztési programok készítésére van szükség. E programokban a térségi közoktatási rendszer valós hozzájárulásának megjelenítése mind az ágazat, mind a helyi-területi társadalom fejlődése szempontjából alapvető.

Irodalom

- Balázs Éva (2002): *Közoktatás és regionális fejlődés*. Ph. D disszertáció 3. fejezete (kézirat).
 Balázs Éva (2001): *A középfokú oktatásba történő felvételi folyamat területi jellemzői*. Kézirat, Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ, Budapest.
Középiskolai Felvételi Információs Rendszer (KIFIR) adatbázis (2000). OM, Budapest.
 Lannert Judit (2002): A középfokú képzési struktúra átalakulása. In: *Önkormányzat és közoktatás 2001*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
 Neuwirth Gábor (2001): *A középiskolai munka néhány mutatója*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
 OM Oktatásstatisztikai kiadványai, 1999/2000. *Alapfokú oktatás; Középfokú oktatás*. OM, Budapest, 2002.
 Rechnitzer János (1993): *Szétszakadás vagy felzárkózás*. MTA Regionális Kutatások Központja, Győr.
Területi Statisztikai Évkönyv, 2000. (2001). KSH, Budapest, 2001.
 Vágó Irén (1999, szerk.): *Tartalmi változások a közoktatásban a 90-es években*. OKKER, Budapest.

Melléklet

- K3 Az iskolában az elmúlt 2–4 évben megvalósított innovációk köre (K3. kérdés 1–9. és 13. itemek (iskolaszerkezeti, szerkezetet és vezetést érintő, képzési profilt érintő, értékelést-osztályozást érintő, pedagógiai programot érintő, tantervet érintő, egy tantárgy teljes pedagógiai programját érintő, tankönyveket érintő, taneszközöket érintő, minőségfejlesztési programokat érintő változásokat: 1–1 pont, 11–12. itemek (oktatási módszereket, nevelési módszereket érintő változások): 2–2 pont; a „volt ilyen” válaszok pontszáma, 0–15 pont).
- K4 A tantárgyi rendszer változásai 1998 után, amelyeket nem a kerettantervi előírások hatására vezettek be (K4. kérdés 1, 6, 10. itemek: új tantárgy megjelenése, integrált tantárgyak arányának növekedése, fakultatív tárgyak körének bővülése; igen válaszok összesítése, 0–3 pont).
- K5i A pedagógiai gyakorlat innovatív elemei (K5. 4, 8, 9, 11. itemek (integrált tantárgyak tanítása, iskolán kívüli tanulási alkalmak beépítése az oktatásba, projekt módszer alkalmazása, tantárgyak ICT-támogatású tanítása) közül legalább egy előfordul; %).
- K6 A helyi tanterv saját fejlesztésű (K6. 1. item választása).
- K14 A helyi tantervben történt azon változtatások (az 1998 óta szerzett tapasztalatok fényében), amelyeket a kerettantervi előírások nélkül is szorgalmaztak volna (K14. 4, 5, 6 itemek választása: több tantárgy, több évfolyam esetében, illetve mindkettő, %).
- K53 Az iskolavezető munkájában az elektronikus kommunikációs módok (e-mailezés, Internet, CD-k, adatbázisok használata) aránya, % (K52. 2. item).
- K55 A szükséges fejlesztések finanszírozására pályázattal lát lehetőséget (K55. 3. item, igen válasz, %).
- D10 Az iskolavezető anyanyelvén kívül beszél-e (ért-e) idegen nyelven? (D10. igen válasz, %).
- D11 Az iskolavezetőnek van-e vizsgával igazolt nyelvismerete; az milyen fokú? (D11 négy nyelv összegezve; vizsgával igazolt alap: 1, középp: 3, felső: 5; nem igazolt alapfokú: 1, középfokú: 2, felsőfokú: 3 pont).
- K32 Az igazgató megítélése szerint a tantestületen belüli légkört a „merek, kevésbé innovatív – haladó szellemű” ötfokú skálán 5-essel értékelte (K32. 3. item).

1. melléklet. Az alkalmazott mutatók rövidítése (a kérdőívek vonatkozó kérdéseinek sorszáma) és tartalma >>

- K20 A kerettanterv által bevezetett szabadon szervezhető tárgyak keretében tanítható új tartalmak, modulok oktatására van felkészült oktató (K20. 1–7 itemek, az e részkérdésre adott válaszok, itemenként 1–1 pont összege).
- K5r A pedagógiai gyakorlat rugalmassága (K5. 2, 3, 12, 13. itemek (tantárgyak, modulok tömbösített formában való tanítása, ezek epochális formában történő tanítása, az iskolalátogatás alóli időszakos felmentés az önálló tanulás segítésére, bizonyos tanórák látogatása alóli időszakos felmentés az önálló tanulás segítésére) közül legalább egy előfordul, %).
- Pk181 Az iskola pedagógusai közül másutt (más intézménynél) is tanítók aránya (Postai K18. 1. item létszámadata / OM statisztika, intézményben főállású pedagógusok száma * 100, %).
- Pk182 Az iskola pedagógusai közül a szakértői, vizsgáztatási névjegyzéken levők aránya (Postai K18. 2. item létszámadata / OM statisztika, intézményben főállású pedagógusok száma * 100, %).
- Pk183 Az iskola pedagógusai közül nem nyelvtanár, de beszél idegen nyelven (Postai K18. 31. item létszámadata / OM statisztika, intézményben főállású pedagógusok száma * 100, %).
- Pk184 Az iskola pedagógusai közül a számítógépet használók aránya (Postai K18. 4. item létszámadata / OM statisztika, intézményben főállású pedagógusok száma * 100, %).
- Pk191 Az elmúlt tanévben tanfolyamokon és műhelymunkákon részt vevő tanárok aránya (K19 1. item, % adat).
- Pk193 Az elmúlt tanévben más iskolák látogatásában részt vevő tanárok aránya (K19. 3. item, % adat).
- Pk194 Az elmúlt tanévben rendszeres együttműködés a tanárok között oktatási ügyekben (az értekezleteken kívül) (K19 3. item, %).
- Pk195 Az elmúlt tanévben monitoring és más megfigyelő tevékenységben részt vevő tanárok aránya (K19 1. item, %).
- Pk253 Az iskolában a számítógép felhasználásának területei: óratervek, terembeosztás készítése (Postai K25. 3. item, igen válasz, %).
- Pk254 Az iskolában a számítógép felhasználásának területei: belső tájékoztatás, intranet (K25. 4. item, igen válasz, %).
- Pk255 Az iskolában a számítógép felhasználásának területei: saját honlap (K25. 5. item, igen válasz, %).
- Pk256 Az iskolában a számítógép felhasználásának területei: iskolaújság elektronikus formában (K25. 6. item, igen válasz, %).
- Pk257 Az iskolában a számítógép felhasználásának területei: elektronikus levelezés (K25. 7. item, igen válasz, %).
- Pk258 Az iskolában a számítógép felhasználásának területei: könyvtár (K25. 8. item, igen válasz, %).
- Pk259 Az iskolában a számítógép felhasználásának területei: nem számítástechnikai, hanem bármely más tanórán (K25. 9. item, igen válasz, %).
- Pk2515 Az iskolában a számítógép felhasználásának területei: teljesen szabad felhasználású, engedély nélkül használható gép áll rendelkezésre a tanárok számára (K25. 15. item, igen válasz, %).
- Pk2516 Az iskolában a számítógép felhasználásának területei: teljesen szabad felhasználású, engedély nélkül használható gép áll rendelkezésre a diákok számára (K25. 16. item, igen válasz, %).
- K49d1 Az iskolában a diákszervezet az egyik kulcsszemélyként van megjelölve a szabadidős programok kiválasztásával, szervezésével kapcsolatban (K49. 6. sor 4. oszlop, %) (intézmény rugalmassága).
- K49d2 Az iskolában a diákszervezet az egyik kulcsszemélyként van megjelölve a továbbtanulás, beiskolázás kérdéseivel való foglalkozást illetően (K49. 6. sor 5. oszlop, %) (intézmény rugalmassága).
- K49d3 Az iskolában a diákszervezet az egyik kulcsszemélyként van megjelölve a külső iskolai kapcsolatok alakításában (K49. 6. sor 8. oszlop, %) (intézmény rugalmassága).
- K49sz1 Az iskolában a szülőszervezet az egyik kulcsszemélyként van megjelölve a tantervi, tankönyv választási kérdésekben (K49. 7. sor 2. oszlop, %) (intézmény rugalmassága).
- K49sz2 Az iskolában a szülőszervezet az egyik kulcsszemélyként van megjelölve a külső kapcsolatok alakításában (K49. 7. sor 4. oszlop, %) (intézmény rugalmassága).
- K50 Szakmai kapcsolatok hiánya (K50. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9. itemek (kapcsolat hasonló profilú hazai iskolákkal, előző iskolafok intézményeivel, következő iskolafok intézményeivel, külföldi magyar iskolákkal, egyéb külföldi iskolákkal, a felsőoktatás intézményeivel, egyházakkal, gazdálkodó szervezetekkel, helyi vállalkozókkal; kategoriális változóba átkódolva: a 3 vagy annál több intézménnyel nincs kapcsolat, %) (a nyitottság negatív mutatója).
- K51d Az utóbbi öt évben szakmai, tanulmányi külföldi úton részt vett diákok aránya (K51. 3. oszlop / OM statisztika intézmény tanulólétszáma * 100, %) – a válaszadók nem reprezentálják a mintasokaságot.
- K51t Az utóbbi öt évben szakmai, tanulmányi külföldi úton részt vett tanárok aránya (K51. 4. oszlop / OM statisztika intézmény főállású pedagógusainak száma * 100, %) – a válaszadók nem reprezentálják a mintasokaságot.
- D92 Az igazgató az elmúlt öt évben hány országban volt szakmai célból külföldön? (D9. 2. sor, országok száma).

1. melléklet. Az alkalmazott mutatók rövidítése (a kérdőívek vonatkozó kérdéseinek sorszáma) és tartalma >>

- Pk19.2 Az elmúlt tanévben az iskolai tanárai közül konferenciákon részt vettek aránya a főállású pedagógusok %-ában (nem korrelál más innovativitási mutatókkal).
- Pk19.8 Az elmúlt tanévben az iskolai tanárai közül cég- és vállalatlátogatásokon részt vettek aránya a főállású pedagógusok %-ában (nem korrelál más innovativitási mutatókkal).
- Pk19.11 Az elmúlt tanévben az iskolai tanárai közül szakértői munkában részt vettek aránya a főállású pedagógusok %-ában (nem korrelál más innovativitási mutatókkal).
- K39.1 A gyerekek párhuzamos osztályba való elosztásának szempontja: érdeklődésük, jelentkezésük (K 39. 1. item 5 fokozatú skála 5-ös értéke) (nem korrelál más innovativitási mutatókkal).
- K49sz3 A szülőszervezet kulcsszemély a továbbtanulás, beiskolázás kérdéseiben (K49. 7. sor 4. oszlop, %) (nem korrelál más innovativitási mutatókkal).

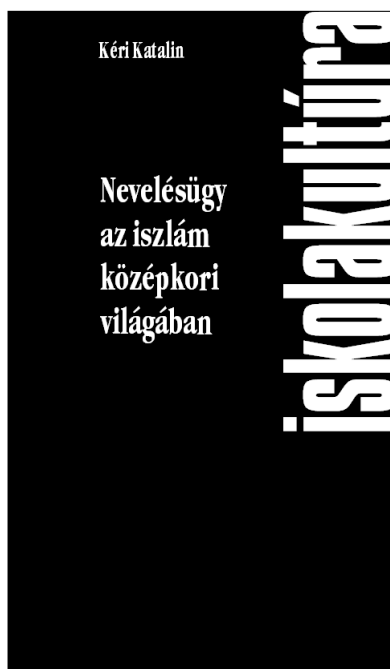
1. melléklet. Az alkalmazott mutatók rövidítése (a kérdőívek vonatkozó kérdéseinek sorszáma) és tartalma

	KMo	DA	ÉA, DD, KD	ÉMo, NyD
iskolában megvalósított innovációk köre (k3-ból, 0–15 pont)	7,9	6,6	7,1	7,6
tantárgyi rendszerben történt újabb innovációk (k4-ből, 0–3 pont)	1,63	1,43	1,54	1,66
pedagógiai gyakorlat innovatív elemei (k5-ből, %) *	68	39,2	47,5	45,8
saját fejlesztési-e a helyi tanterv (k6 1. item, %)	9	3,9	6,5	7,9
helyi tantervi változások kerettantervi előírás nélkül (k14, %)	24,6	15,2	16,6	19,6
iskolavezetői munkában elektronikus kommunikációs mód súlya (k53, %)	16,4	17,3	16,7	16,8
fejlesztéshez pályázik (k55, %)	94,1	95,3	95	91,7
beszél-e az igazgató idegen nyelven? (d10, igen %)	57,8	48,1	42,5	34,9
igazgató idegennyelv-ismerete (d11, számított pont; 3 pont: egy középfokú vizsgával egyenértékű)	2,3	1,94	1,44	1,23
van felkészült oktató a kerettantervi új tartalmak, modulok tanítására (k20, 0–7 pont)	5,13	4,36	4,43	4,14
tanárok közül másutt is tanít, a főállású pedagógusok %-ában (postai k18.1) **	17,47	10,69	13,68	15,34
tanárok közül szakértői, vizsgáztatási névjegyzéken van a főáll. ped. %-ában (postai k18.2)	25,33	12,09	15,99	17,55
tanárok közül beszél idegen nyelven, nem nyelvtanár a főáll.ped. %-ában (postai k18.3)	17,27	11,34	9,85	13,58
tanárok közül használja a számítógépet a főáll.ped. %-ában (postai k18.4) *	39,71	26,41	29,58	33,96
tanárok közül tanfolyamon, műhelymunkában részt vevők a főáll.ped. %-ában (postai k19.1)	15,63	17,8	17,09	13,04
tanárok közül konferenciákon részt vevők a főállású ped. %-ában (postai k19.2) *	27,85	38,7	36,25	30,61
tanárok közül látogatás más iskolákban a főállású ped. %-ában (postai k19.3)	24,68	33,67	33,43	21,7
tanárok közül rendszeres együttműködésben részt vevők a főáll.ped. %-ában (postai k19.4)	56,67	63,38	60,8	58,3
tanárok közül szakmai munkaközösségben dolgozók a főáll.ped. %-ában (postai k19.5)	82,99	83,99	81,75	74,37
tanárok közül cég-, vállalatlátogatáson rendsz. részt vevők a főállású ped. %-ában (postai k19.8)	33,84	29,63	33,6	23,34
tanárok közül rendszeres szakértői tevékenységet ellátók a főállású ped. %-ában (postai k19.11)	6,78	7,3	5	9,11
számítógép használata az iskolában: óratervek, terembeosztás készítése (postai k25.3, %) *	85	47,5	39,7	58
számítógép használata az iskolában: belső tájékoztatás, intranet (postai k25.4, %) *	24,8	18,1	18,4	26
számítógép használata az iskolában: saját honlap (postai k25. 5, %) *	50	34,8	27,9	46,2
számítógép használata az iskolában: elektronikus iskolaújság (postai k25. 6 %)	12,8	9	6,7	10
számítógép használata az iskolában: elektronikus levelezés (postai k25.7, %)	73	68,3	62,3	68,7
számítógép használata az iskolában: más tanórán, nem szám. technika (postai k25.8, %)	55,8	57,7	46,8	53,8
számítógép használata az iskolában: könyvtárban (postai k25.9, %) *	70,1	43	54,3	58,5
számítógép használata az iskolában: szabad gép tanároknak (postai k25.15, %)	72,2	57,9	62,9	63,3
számítógép használata az iskolában: szabad gép diákoknak (postai k25.16., %)	14,2	11,5	11,3	11,7
pedagógiai gyakorlat rugalmassága (k5. 2, 3, 12, 13. itemek közül legalább egy, %)	38	30,3	23,8	26,6

2. melléklet. Az innováció, rugalmasság és nyitottság regionális klaszterei >>

	KMo	DA	ÉA, DD, KD	ÉMo, NyD
gyerekek elosztása párhuzamos osztályok közt érdeklődésük, jelentkezésük alapján (k39.1, 5-ös, %)	40,6	42,3	37,7	39,5
diákszervezet – szabadidős programok kiválasztása, szervezése (k49d1, %)	45,6	43,2	47,2	49
diákszervezet kulcsszemély a továbbtanulás, beiskolázás kérdéseiben (k49d2, %)	21,4	28,8	23	30,4
szülőszervezet megjelölt kulcsszemély a tanterv-, tankönyvválasztásban (k49sz1, %)	31,9	29,2	25,8	29,1
szülőszervezet megjelölt kulcsszemély a szabadidős programok szervezésében (k49sz2, %) *	13	20,8	22,1	25
szülőszervezet – továbbtanulás, beiskolázás kérdéseiben (k49sz3, %)	9,3	7,8	5,2	7,1
szakmai kapcsolatok hiánya (k50, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9 itemek közül 3 vagy több nincs, %)	31,5	29	25,3	16,9
igazgató elmúlt 5 évben hányszor volt szakmai úton külföldön, alkalom (d9.1)	3,28	2,81	3,06	2,79
igazgató elmúlt 5 évben hány országban volt szakmai célból külföldön (d9.2)	2,55	3,16	2,53	2,93
igazgató elmúlt öt évben hány napot töltött szakmai célból külföldön (d9.3)	17,77	13,96	18,12	13,27

2. melléklet. Az innováció, rugalmasság és nyitottság regionális klaszterei
 (* 0,05 szinten szignifikáns; **0,03 szinten szignifikáns)



Az Iskolakultúra könyveiből

Tanulók, munkaterhek és iskolai eredményességük

Az Oktatási Minisztérium megbízásából az Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központjában a tanulói munkaterhek vizsgálatára vállalkoztunk. Kérdőíves vizsgálatunkban, amelyet 2002 tavaszán végeztünk az iskolák országosan reprezentatív mintáján kiválasztott 147 iskolában, 1770 hetedikes és 1643 kilencedikes tanuló megkérdezésével (1) nem csupán az iskolai tanulás mennyiségére és körülményeire kívántunk rákérdezni, hanem arról is szerettünk volna képet nyerni, milyen szerepet tölt be az iskola és a tanulás a vizsgált fiatalok életében.

Kérdéseinkkel a tanulók életének teljes tevékenységi struktúráját (tanórai, tanórán kívüli iskolai, iskolán kívüli rendszeres elfoglaltságait, otthoni munkavégzését, szórakozási és pihenési szokásait), valamint az azokkal kapcsolatos attitűdjüket kívántuk megismerni és iskolai osztályzatokban mért eredményességükkel is összevetni. A tevékenységekre és a tanulók egyéb háttérjellemzőire vonatkozó kérdések mellett az értelmi képességek, az én-hatékonyság és a különböző szituációkhoz fűződő érzelmi viszonyulás feltárására alkalmas pszichológiai vizsgálatot is végeztünk. (2) Nyilvánosság előtt először jelenünk meg a kutatás eredményeinek bemutatásával.

Munkaterhek és iskolai eredményesség a hetedik osztályos tanulók körében

A tanórák száma

A tanulók heti 23–35 tanórát töltenek el iskolájukban, átlagosan 28,81-et, a legtipikusabb (modusz) a heti 28 tanóra. Hogy ki hány órában tanul az iskolájában, az két tényezővel mutat statisztikai értelemben szignifikáns összefüggést: az osztály típusával és a tanuló továbbtanulási szándékával. A magasabb heti óraszámok egyértelműen kötődnek a tagozatos osztályokhoz: feltehetőleg részben már e „korai pályaválasztás” hatásának köszönhetően, illetve azzal összefüggésben a már gimnazisták (6 és 8 évfolyamos gimnáziumba járók), illetve a gimnáziumba igyekvők tanulnak nagyobb óraszámban, szemben a szakmatanulás felé orientálódókkal.

Az otthoni tanulás, órákra való készülés mennyisége

Otthoni készülését illetően a megkérdezettek 93 százaléka nyilatkozott. Állításuk szerint átlagosan 9 órát és 43 percet készülnek egy héten, azaz – egyenletes terheléssel számolva – napi egy és negyed órát. A legkevesebb tanulásról beszámoló diák azt állítja, hogy egy héten összesen öt percet készül, a legtöbbet tanuló viszont 42 órát, azaz – egyenletes terhelést számítva – napi 6 órát tanul otthon. Ha ezeket az önbevallásokat teljesen komolyan nem vehetjük is, a tendenciák jelzésére talán alkalmasak lehetnek. Hogy ki mennyit tanul otthon (vagy mennyit vall be), az két tényezővel mutat összefüggést: a tanuló nemével, illetve azzal, hogy mennyire szereti az iskolát. Ezek szerint a lányok átlagosan hetente valamivel több, mint 2 órával többet készülnek, mint a fiúk. Az a 357 tanuló (az e kérdésben megnyilatkozók 22 százaléka), aki saját bevallása szerint „nagyon

szert” iskolába járni, átlagosan heti 2 óra 18 perccel többet tanul otthon, mint az iskolát „egyáltalán nem” szerető 114 társuk (a válaszolók 7 százaléka). Az otthoni tanulás bevalótt mértéke azonban nem mutat összefüggést sem az iskola, sem az osztály, sem a tanuló családjának szociokulturális jellemzőivel. Sőt, még azzal sem, hogy milyen tanulmányi eredményt értek el a hetedik osztály első félévében a diákok.

A tanórán kívüli iskolai és az iskolán kívüli rendszeres elfoglaltságok

A tanulók 73 százalékának van valamilyen tanórán kívüli, rendszeres iskolai elfoglaltsága, 50 százalékuk pedig valamilyen rendszeres, iskolán kívüli tevékenységet is folytat. A külön elfoglaltságok tekintetében a tanulók négy csoportját különböztethetjük meg. (3) A négy különböző tanulócsoportot igyekszünk azokkal a háttérjellemzőkkel bemutatni, amelyek statisztikai értelemben szignifikáns módon megkülönböztetik őket. A sokféle összefüggés további vizsgálatára, más módszerekkel (például családi és pedagógusi interjúkkal) történő alaposabb feltárására szükség lenne ahhoz, hogy a tanulók terhelésének komplex, az iskola, a szülő és a tanuló egyéni törekvéseit és lehetőségeit feltáró vizsgálatát elvégezhessük. Néhány összefüggést azonban talán érdemes megfogalmaznunk az egyes csoportokkal kapcsolatban, még ha csak hipotetikus jelleggel is.

Az I. csoport tanulói (akik a kötelező tanórákon túl semmiféle rendszeres heti elfoglaltsággal nem rendelkeznek) a leggyengébb tanulmányi átlageredményt produkálják, és otthon is lényegesen kevesebbet tanulnak, készülnek az órákra, mint társaik. Érdemes azt is megemlítenünk, hogy bár az összefüggés statisztikai értelemben nem mutatkozott szignifikánsnak, ez a csoport jellemezhető a legalacsonyabb iskolai „terheléssel” is: heti óraszámuk átlagosan 27,96, míg a három másik csoport átlaga mind 28 fölött volt. Magas közöttük az egy vagy több tantárgyból bukdácsolók száma. A csoportba tartozók szülei között magasabb az alacsonyabb végzettségűek aránya, az édesanyák között a bizonytalanabb társadalmi státusú (munkanélküli, nyugdíjas vagy háztartásbeli). A mintába került cigány tanulók csaknem egyharmadát ebben a csoportban találjuk. Fiúk és fővárosi tanulók a várhatónál nagyobb arányban vannak közöttük. Továbbtanulási terveiket illetően sokan bizonytalanok, és ha már döntöttek is, nem annyira középiskolák és különösen nem a gimnáziumok felé orientálódnak, ők teszik ki a válaszadók 15 százalékát.

A II. csoportban (a csak iskolai külön szolgáltatásokat igénybe vevők között) inkább lányokat találunk, akiknek társadalmi helyzete kicsit hasonlít az előző csoportéhoz, ám ők adják a hetedik osztályosok otthon legtöbb tanuló csoportját. Iskolai átlageredményeik azonban így is csak az I. csoporténál jobbak, és továbbtanulási aspirációik sem sokkal merészebbek azokénál. Tipikus lakóhelyüknek a község mutatkozik. Arányuk a mintán belül 38 százalék.

A magasabb társadalmi rétegek (a legalább érettségivel rendelkező szülők) gyermekeit nagyobb valószínűséggel a III. és a IV. csoportban találhatjuk, s körükben túlréprezentált a már gimnáziumba járók, illetve a majdani gimnazisták csoportja is. A csak iskolán kívüli külön foglalkozásra járók csoportjában (a III. csoport, a válaszadók 12 százaléka) felülreprezentáltak a fiúk és a budapesti tanulók. Viszonylagos tanulmányi eredményességük mögött kisebb mértékű otthoni tanulást találunk.

Ahhoz, hogy az iskolában eredményes legyen valaki, feltehetőleg nem elég csupán otthon sokat tanulnia, de különféle (és minél több) egyéb rendszeres elfoglaltsággal is kell rendelkeznie. Mindebben persze (a korábbi elemzéseknek megfelelő módon) meghatározó szerepe van a tanulók nemének, az édesapa és az édesanya iskolai végzettségének, a tanulók (és/vagy szülei) továbbtanulási terveinek, valamint annak a településtípusnak, ahol az iskola elhelyezkedik.

A IV. csoport (az iskolai tanórákat iskolai és iskolán kívüli foglalkozásokkal is kiegészítő csoportja, a válaszadók 38 százaléka) a legeredményesebb a félévi tanulmányi átlagot tekintve, és emögött komoly mennyiségű otthoni tanulás is rejtezik. Körükben magas a vidéki kisvárosok tanulóinak az aránya.

Otthoni, iskolai és iskolán kívüli tanulás és iskolai eredményesség

Míg korábban nem találtunk értelmezhető összefüggést az otthoni tanulás mennyisége és a tanulók félévi átlagosztályzatokban megmutatkozó eredményessége között, az előbbieken vizsgált változó (a külön foglalkozásokon való részvétel) bekapcsolásával egyértelmű összefüggés mutatható ki a két fenti tényező között is. Azaz például a tanórákon kívül öt vagy annál is többféle külön elfoglaltsággal rendelkező tanulók átlagosan heti 2 óra 48 perccel (egyenletes eloszlással számolva: napi kb. fél órával) többet tanulnak, későülnek az órákra, mint a külön foglalkozásokkal „nem terhelt” vagy az e kérdésre nem válaszoló társaik, és félévi átlagosztályzatuk is átlagosan kb. 7 tizeddel jobb azokénál. Vagyis: ahhoz, hogy az iskolában eredményes legyen valaki, feltehetőleg nem elég csupán otthon sokat tanulnia, de különféle (és minél több) egyéb rendszeres elfoglaltsággal is kell rendelkeznie. Mindebben persze (a korábbi elemzéseknek megfelelő módon) meghatározó szerepe van a tanulók nemének, az édesapa és az édesanya iskolai végzettségének, a tanulók (és/vagy szüleik) továbbtanulási terveinek, valamint annak a településtípusnak, ahol az iskola elhelyezkedik.

Jegyzet

(1) A kutatási koncepció, a kérdőív és az elemzés az Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központjában készült, a lekérdezést pedig a Monitor Kft munkatársai bonyolították le. A kérdőíveket és a hozzájuk kapcsolódó pszichológiai tesztek a tanulók önállóan töltötték ki. A kutatás teljes dokumentációja megtalálható az OKI-KK-ban.

(2) A kutatásnak ezt a részét Oláh Attila (ELTE) irányította, az adatok feldolgozását is ő végzi.

(3) Az iskolai és iskolán kívüli különórak igénybevételének a tanuló továbbtanulásában játszott szerepéről, valamint annak társadalmi meghatározottságáról lásd Andor Mihály (1999): Az iskolákon át vezető út c. elemzését (*Új Pedagógiai Szemle*, 10).

Középiskolai eredménymutatók

Hazánkban 1967 és 1994 között évenként jelentek meg a 'Középiskolák felvételi vizsgaeredményei a felsőoktatási intézményekben' című kiadvány kötetei, amelyek 1987 óta tartalmazták a középiskolák sorrendjét is a felsőoktatási felvételek több mutatója szerint. Ezekre épült ezek szempontjait fejlesztette tovább az itt ismertetendő adatgyűjtő és feltáró munka.

Az eddig összegyűlt adatbázis terjedelme:

versenycsoport	versenyek (sorrendek) száma	időszak	eddig megszerzett adat	az adatállomány teljességének mértéke, %
OKTV	22	1986–2001	11524	100,00
OSZTV	88	1986–2001	8626	88,00
egyéb versenyek	71	1986–2001	17203	83,00
összesen	181		37353	95,50
felvételi vizsga – általános	4x14	1991–2001	400000	100,00
– tantárgyi	14	1992–2001	114000	100,00
összesen	251		551353	99,70

1. táblázat

A középiskolai oktatás fejlődésének vizsgálata

Miután valamennyi középiskola egy évtizedre vonatkozó adatai rendelkezésre álltak, kézenfekvő volt az igény, hogy vizsgáljuk ezeknek a mutatóknak az időbeli változását és csoportosítsuk ezeket az adatokat településtípusonként, megyénként, nagyvárosonként, fővárosi kerületenként, iskolafenntartónként, iskolatípusonként. Ily módon lehetővé vált, hogy objektív adatok alapján nemcsak az egyes iskolák fejlődését hasonlíthassuk össze, hanem meghatározott iskolacsoportok és ezen túl a középiskolai oktatás egészének fejlődésére vonatkozó következtetéseket is levonhassunk.

1997 óta évente megjelenik az a kiadvány, amely tartalmazza a középiskolák közti sorrendeket több eredményességi mutató szerint és a középiskolai oktatás fejlődésére vonatkozó megállapításokat. Ezt a kötetet minden évben megkapja minden középiskola, irányító szerv és közoktatással foglalkozó társadalmi szerv. A 2002-ben kiadott kötet 61 – a középiskolák fejlődésére vonatkozó – megállapítást tartalmaz, ezek közül, idő és hely hiányában, csak néhány:

A 20. század utolsó évtizedében az iskolák száma és a IV. (12.) osztályos tanulók száma 43–48 százalékkal növekedett, az ezekből az osztályokból a felsőoktatásba jelentkezők száma 85 százalékkal, a felvettek száma pedig több, mint 120 százalékkal emelkedett. Ez a jelentkezési arány 30 százalékos, a felvételi arány 56 százalékos növekedését idézte elő. Ez kétségtelenül ennek az időszaknak a legjelentősebb eredménye.

Az egyetemi, főiskolai hallgatók fele az iskolák 16–17 százalékból, kilencven százaléka az iskolák 56–57 százalékból került a felsőoktatásba. 2000-ben a felsőoktatásba hallgatókat küldő iskolák száma és aránya csökkent a korábbi évekhez képest.

Ezzel szemben a 2000-ben érettségizett tanulók közül 308 iskolából (az iskolák egy-harmadából) tíznél kevesebb hallgatót vettek fel a felsőoktatási intézményekbe, ezekben tanult a 12. osztályosok 20,3 százaléka.

Az érettségi évében felvettek fele került

– a tudomány-, gazdasági, orvosi és művészeti egyetemekre a magyar középiskolák 8,7 százalékából,

– a műszaki és agrár egyetemekre 13,1 százalékából,

– a főiskolákra 18,8 százalékából.

Ennek a másik oldala, hogy

– a tudomány-, gazdasági, orvosi és művészeti egyetemekre a középiskolák 63,1 százalékából csak minden ötvenharmadik diák kerülhetett be,

– a műszaki és agrár egyetemekre a középiskolák 54,1 százalékából csak minden hetvenkilencedik diákot vették fel,

– a főiskolákra a középiskolák 42,6 százalékából csak minden tizenharmadik diák kapott helyet.

A közös és egységes írásbeli vizsgákon 1992–2000 között a 10 pont feletti átlagú dolgozatokat író iskolák aránya 13,7 százalékról 0,8 százalékra csökkent, ugyanakkor az 5 pontnál gyengébb dolgozatot író iskolák aránya 4,1 százalékról 25,3 százalékra emelkedett. Ez az irányzat még akkor is aggodalomra ad okot, ha tudjuk, hogy a dolgozatok pontátlaga függ azok nehézségétől is, és a dolgozatot írók létszáma és aránya évről-évre emelkedett, köztük mind több gyengébb középiskolai tanuló jelentkezett felvételre, ugyanakkor a felvételi mentességet élvező tanulók aránya évről-évre növekedett.

A nyelvvizsgák aránya a vizsgált tíz évben rohamosan növekedett a felvételre jelentkezők körében: míg 1991-ben átlagosan minden harmadik jelentkezőnek volt egy állami nyelvvizsgálója, addig az utóbbi években már több, mint minden másodiknak. Az egész időszakot tekintve a vizsgák több, mint 90 százalékát azonban 277 iskola tanulói teljesítették, ez az iskolák 30 százaléka. Ezekben az iskolákban a tanulók 57,4 százalékának volt nyelvvizsgálója. Az iskolák csaknem 70 százalékából – 654 középiskolából – jelentkezők közül viszont csak minden 8–9. fiatalnak volt egy nyelvvizsgálója! Ezen belül az iskolák 30 százalékából, 284 iskolából jelentkező fiatal közül csak minden harmincnegyediknek volt egy. Óriási tehát a különbség e tekintetben az iskolák egy kisebb hányada és az iskolák nagy többsége között.

Az OKTV-helyezést elért tanulók a vizsgált tizenöt évben 486 iskolából, a magyar középiskolák 51,4 százalékából kerültek ki. Ezek közül 230 gimnázium (a hazai gimnáziumok 73,5 százaléka), 111 vegyes középiskola (63,8 százalék) és 145 szakközépiskola (32,2 százalék). A megszerzett pontok kilencven százalékát 167 iskola (az iskolák 17,6 százaléka!) tanulói szerezték meg. Az elmúlt tizenöt év alatt az OKTV-n sikeresen szereplő középiskolák aránya az összes hazai középiskolához képest jelentősen csökkent (az iskolák több, mint egyharmadáról az egynegyedére).

Az OKTV-n dobogós helyezést (pontszámokat) elért iskolák csoportján belül három fővárosi gyakorló gimnázium kiemelkedő eredményeket ért el, és megszerezte az elérhető „dobogós” helyezések 16,7 százalékát. 19 iskola birtokában van az ilyen helyezések 42,2 százaléka. Egy viszonylag szűk csoport – 50 iskola – szerezte meg a „dobogós” helyek (pontok) kétharmadát. A legkiemelkedőbb eredményeket elért tanulók döntő többségét tehát a magyar középiskolák 5 százalékában képzik. Ez az alacsony arány még akkor is elgondolkasztató, ha jól tudjuk, hogy az iskolák versenyeztetési indítékai – a munkaerőpiacra való felkészítés eltérő feladatai miatt – eltérőek.

A nemzetközi versenyeken a magyar közoktatás évről-évre igen jól vizsgázik, gyakoriak a „dobogós” helyezések, és szinte minden versenyen és minden évben a magyar csapatok a mezőny első ötödében foglalnak helyet. Az utóbbi két évben a kémia, matematika és fizika versenyeken emelkedtek ki csapataink.

A nyilvántartott 15 évben csak 96 iskola tanulói vettek részt a nemzetközi versenyeken, ez az iskolák 10,1 százaléka. Az ebben az időszakban elért 493 helyezést 83,4 százalékát 34 iskola tanulói szerezték (ez az iskolák 3,6 százaléka). Mindössze 26 olyan iskola van, amelyik ebben az időszakban háromnál több versenyzőt tudott kiállítani, ezek a kiküldött résztvevők 78,5 százalékát adták.

Mindezek a megállapítások a középiskolák igen nagymértékű differenciáltságát bizonyítják, amely évről-évre növekszik. Ugyancsak – szinte minden mutató tekintetében – nő a különbség a megyék, a településtípusok, az iskolafenntartók iskolái között.

Ezeket a mutatókat nem szabad sem túl-, sem alábecsülni. A felvételi vizsgák és a középiskolai tanulók versenyei elsősorban az adott tantárgyakból szerzett felkészültséget, tudást, azaz elsősorban a továbbtanulásra való alkalmasságot mérik. A középiskolák egy jelentős részének azonban más feladatai is vannak, a munkaerőpiac igen változatos egyéb igényeit is ki kell elégíteniük. Hangsúlyozzuk, hogy az ismertetett vizsgálat erre vonatkozóan kevés támpontot nyújt. Azt is ki kell emelnünk, hogy a középiskoláknak a tantárgyi felkészítésen kívül sok egyéb feladatuk is van, többek között az egyéni képességek kibontakoztatása, az erkölcsi és testi nevelés. Ezeket a különböző versenyek legfeljebb csak áttételesen mérik. Egy olyan iskola, amely a felvételi és a versenyeredmények tekintetében kiváló, középszerű lehet a nevelés hatékonysága terén, és amelyik eredményesen nevel, nem feltétlenül mutat fel versenyeken győztes tanulókat. Az iskolák összevetése csak a felvételi és a versenyeredmények alapján tehát félrevezető lehet, hiszen a nevelőmunka eredményességének összehasonlítására nem ad módot.

Felmérések a középiskolák 9. osztályaiban

A középiskolák azokat a tanulókat formálják, akik beiratkoznak hozzájuk. Egyes intézmények iránt olyan nagy az érdeklődés, hogy csak a jelentkezők legjobbjait tudják felvenni, számos iskolában viszont alig van válogatási lehetőség. Egyes középiskolák a legjobb általános iskolákból merítik tanulóikat, mások a gyengébbekből. Van, ahol olyan tanulókat képeznek, akiknek szülei sok kulturális és anyagi segítséget képesek adni gyermekeiknek, míg máshol a tanulók nagy része többszörösen hátrányos helyzetű. A települések mérete és szerkezete nagymértékben befolyásolja ezeket a tényezőket. Nincs az a tanári együttes, amely képes lenne ezeket a különbségeket kiegyenlíteni, nincsenek olyan mérési módszerek, amelyek képesek lennének valamennyi ilyen eltérést figyelembe venni.

Azért, hogy értékelni tudjuk a középiskolák tanulói által elért eredményeket, az elmúlt három évben felkértük a középiskolákat, hogy minden, 9. osztályt megkezdő középiskolai tanulóval töltsenek ki egy 15 kérdést tartalmazó kérdőívet, amelyből következtetni lehet a tanulók szociális körülményeire és általános iskolai tanulmányaira. A felmérésnek az volt a célja, hogy a középiskolákat összehasonlíthassuk a tanulók néhány szociális és előképzettségi mutatója alapján is, és e mutatókat összefüggésbe hozhassuk az iskola eredményességi mutatóival.

A kérdőívre adott válaszok egyértelműen igazolták azt a feltételezést, hogy igen jelentős eltérések vannak az iskolák között a tanulók korábbi tanulmányi eredményei, szociális helyzete, szülei előképzettsége között, és ezek szorosan összefüggnek a tanulók későbbi sikereivel, eredményességi mutatóival. Legerősebb az összefüggés egyik oldalról a felvételi arány, a felvételi írásbeli átlagok és a nyelvvizsga-arányok, másik oldalról az

A megszerzett pontok kilencven százalékát 167 iskola (az iskolák 17,6 százaléka!) tanulói szerezték meg. Az elmúlt tizenöt év alatt az OKTV-n sikeresen szereplő középiskolák aránya az összes hazai középiskolához képest jelentősen csökkent (az iskolák több mint egyharmadáról az egynegyedére).

általános iskolai átlagok, a szülők anyagi helyzete és az általános iskolai nyelvtanulás éveit között is.

A hozzáadott érték vizsgálatának előkészítése

Az eddigi vizsgálatokból kiderült, hogy a középiskolákat kezdő tanulók több szociális és tanulmányi mutatója (mint bemenő adat) és több eredményességi mutatója (mint kimenő adat) között szoros az összefüggés, más szóval az iskolák eredményességét általában nagy mértékben befolyásolja, hogy az iskolában milyen családi háttérű és felkészült-ségű tanulók kezdik meg tanulmányaikat. Vannak azonban kisebb számban olyan iskolák, amelyeknek a tanulói jobb vagy rosszabb eredményeket érnek el, mint azt az iskolát kezdő tanulók családi körülményei és felkészültsége indokolná. Ennek minden bizonnyal megvannak a mélyebb okai, amelyek összefüggnek a diákokat az iskolában érő hatásokkal.

A továbbiakban vizsgálni szeretnénk ezeket a hatásokat, amelyeket – egyelőre feltételesen – hozzáadott értéknek nevezünk.

Egyelőre óvatosan kell kezelni a hozzáadott érték számításának eredményeit. A bemenő adatokat illetően ugyanis még csak három felmérésre került sor (2000, 2001 és 2002 években), szemben az eredményességi mutatókkal, amelyeket egy évtizedre visszamenő-en tartalmaz az adatbázis. Egy-két év adatai egyes iskolák esetében tartalmazhatnak véletlenszerű elemeket. Ezért egyelőre az egyes iskolák adatait még nem publikáljuk, megvárjuk további 2–3 felmérés adatainak összegyűltét.

Úgy gondoljuk, e kutatás több irányban is továbbfejleszthető a jövőben: egyrészt kiterjeszthető az általános iskolákra és a szakiskolákra, másrészt újabb felmérések útján bővíthető az eredményességi mutatók köre.

Tantervi szabályozás – helyi tantervek

A kétszintű tantervi szabályozásra való áttérést követően már majd' egy évtizede a pedagógus-társadalom és az érdeklődő közönség kiemelt figyelmé kíséri a központi tantervek (Nemzeti alaptanterv, kerettantervek) elkészítését, bevezetését, viszont a helyi tantervekről, az intézményi tartalmi folyamatokról rendkívül kevés információ áll rendelkezésre.

Azokban az országokban (így hazánkban is), ahol a tanterv elkészítése vagy megválasztása az iskolai tantestület joga – melyet legfeljebb a helyi közösség érdekeit képviselő önkormányzat korlátozhat (iskolafenntartói szerepkörében) –, az oktatás tartalmának makro-szerkezetét jelentő műveltségterületi, tantárgyi rendszerről is csak az intézmények által szolgáltatott statisztikai adatokból vagy kutatásokból tájékozódhatunk. Mivel a magyar közoktatási statisztika máig nem tudott minden tekintetben alkalmazkodni a decentralizált rendszer sajátosságaihoz (1), az intézményi szintű tartalmi változásokról egyelőre csak kutatások révén szerezhetők információk.

A Nemzeti alaptantervhez 1998 szeptemberéig kötelezően elkészített, majd a 2000/2001-es tanév kezdetéig a kerettantervekhez igazított helyi tantervekből viszont rekonstruálhatók azok a tartalmi, óratervi változások, melyek olyannyira jellemezték a magunk mögött hagyott évtizedet. Az OKI Kutatási Központjában az 1998/99-es (2) és a 2001/02-es (3) tanévben országosan reprezentatív mintán (4) empirikus kutatásokkal követjük a helyi tantervek készítési folyamatát, elemeztük a pedagógiai programokat, beértük az iskoláktól óraterveiket.

A Kutatási Központ több nagy – itt a konferencián bemutatásra kerülő – vizsgálatához is kapcsolódó, feltáró jellegű kutatásunkból most mindössze három kérdéskört érintünk, a problémákat kizárólag az expanzió miatt kiemelten fontosnak ítélt középiskolák – s azon belül is a legtöbb változásban érintett 9–10. osztályok – tekintetében vizsgálva.

Milyen központi tantervek alapján dolgoznak jelenleg a magyar középiskolák? Megfelel-e gyakorlatuk az érvényes törvényi szabályozásnak?

A kérdés nyilván furcsának tűnik, de valójában évek óta nem tudja senki, hogy a különböző iskolatípusokban és a különböző évfolyamokon mely tanterv, követelményrendszer (hozzátartozó kötelező és választható óraszámok) szerint tanítanak a magyar iskolákban. Annyi azonban sejthető, hogy a központi tantervek „rángatásai” által teremtett, időnként kaotikus helyzet (egy-egy 4 évfolyamos pedagógiai ciklus különböző osztályfokain akár háromféle tanterv egymás mellett élésének) kezelésére sajátos intézményi megoldások születtek.

2001-ben a középiskolák döntő többsége – az előírásoknak megfelelően – bevezette ugyan a 9. évfolyamon a kerettantervet, de a gimnáziumok egy jelentősebb csoportja (14 százaléka), arra való hivatkozással, hogy tervbe vette saját tantervének akkreditáltatását, illetve „engedélyt kapott fenntartójától (6) a kerettantervtől való eltérésre”, negligálta a közoktatási törvény vonatkozó paragrafusait. A „jogkövetés” még kevésbé jellemző a középiskolák felsőbb évfolyamain, mivel – mint az 1. táblázatban látható – a gimnáziumok

iskolátípus	gimnázium			szakközépiskola		
	régi (5)	NAT	keret	régi	NAT	keret
9. évfolyam	9	5	86*	–	2	98
10. évfolyam	48	46	6	24	65	12
11. évfolyam	69	27	4	28	61	11
12. évfolyam	74	24	2	30	59	11

1. táblázat. A különböző központi tantervek alapján folyó oktatás aránya (%) évfolyamonként a gimnáziumokban és a szakközépiskolákban (Forrás: Helyitanterv-vizsgálat (OKI Kutatási Központ 2001/02)

* A kiemelések évfolyamonként és iskolatípusonként a leggyakoribb előfordulásokat jelölik.)

negyede, a szakközépiskoláknak közel kétharmada (!!!) nem tért vissza 10–12. évfolyamain a régi (1978-as) tantervhez törvényi kötelezettsége ellenére sem.

9. évfolyam	10. évfolyam	11. évfolyam	12. évfolyam
kerettanterv	régi / NAT	régi*	régi*

2. táblázat. A közoktatási törvény 124. és 132. §-a szerint a középiskolák 9–12. évfolyamán a következő tantervek alapján kell, illetve lehet az oktatást megszervezni (*Kivételek a 6–8 évfolyamos gimnáziumok, melyek jogosultak a NAT továbbvitelére felsőbb osztályfokokon is.)

Az oktatási intézmények „passzív ellenállásának” okait kutatva kézenfekvőnek tűnik az a magyarázat, hogy azok a középiskolák viszik tovább a Nemzeti alaptanterv szerint felsőbb évfolyamaikat, amelyek 1998-ban (7) 9. osztályaikban mintegy „előre menekülve” elkezdtek a NAT szerint oktatni. Közöttük nagy arányban voltak a szakmai képzést is folytató iskolák, mert a szakképzésnek 16 éven túlra, illetve az érettségit követő szakképzési ciklusra helyezése (1998-tól) használhatatlanná tette a szakközépiskolák számára a NAT-ot megelőző tanterveket. Mivel a közismereti képzés kiterjesztése továbbra sem kompatibilis a 78-as szakközépiskolai tantervekkel, a törvény betűjét figyelmen kívül hagyó iskolák 2001/02-ben is racionális döntést hoztak, amikor a már 2–4 éve Nemzeti alaptanterv szerint tanuló diákjaikat nem kényszerítették egy másik, ráadásul elavult tantárgyi struktúra átvételére.

Érvényesül-e a helyi tantervek tantárgyi rendszerében és óraszámjaiban a központi tantervek szabályozó szerepe?

A NAT alapján elkészített helyi tantervek, óratervek elemzése révén megállapítható, hogy a laza tantervi orientáció (tantárgy helyett műveltségterület, konkrét óraszám helyett minimális és maximális tanítási idő arányok) példaként emlegetett alaptanterv a középiskolai rendszer egészét, az átlagos intézményi óratervet tekintve lényegében betöltötte szabályozó szerepét. A középiskolák általában a műveltségterület alaptantervben előírt maximumára (az éves óraszámok 20 százalékára) tervezték az „ember és természet” blokkot, az átlaghoz közeli értékre az anyanyelvet és a matematikát. A többi műveltségterületen viszont igyekeztek néhány órát „spórolni”, hogy óraszámot biztosítsanak – képzési hagyományaiknak megfelelően – a gimnáziumokban a második idegen nyelv oktatására, a szakközépiskolában a szakmai orientációra. A Nemzeti alaptantervből nem valósult meg az „Életvitel és gyakorlati ismeretek” műveltségterület önálló tantárgyként való meghonosítása, mert a gimnáziumok 80 százaléka, a szakközépiskolák csaknem 50 százaléka a NAT-ban nem szereplő osztályfőnöki órát visszacsempészve, leginkább annak keretében tervezte be a technika utódjának tekintett tárgyat, a többi középiskola helyi tantervéből pedig jószerevével kimaradt ez a terület. Nem az új tantárgy bevezetésének kudarca jelent önmagában problémát, hanem az, hogy a közismereti felső-középfokú képzésben a számítástechnika kivételével nem jelenik meg semmilyen technológiai

kompetenciának, a „kéz intelligenciájának” fejlesztése, miközben a középiskolai tantervi reformokat értékelve világszerte egyre többen sürgetik a hagyományos humán és természettudományos műveltség mellé a technikai műveltség egyenjogúsítását.

A helyi tantervekből kiolvasható legfontosabb tendencia azonban kétségtávan az, hogy a NAT-ra alapozott gimnáziumi és a szakközépiskolai tantervekben az egyes közismert tárgyak oktatására fordított heti óraszámok – a tantervkészítők szándékainak (10. osztályig egységes képzés minden gyerek számára) megfelelően – országos átlagban igen nagy fokú hasonlóságot mutatnak (lásd a 3. táblázat NAT oszlopait!). A két középiskolai típus közeledése, tantervi konvergenciája egyszerűbbé teszi az esetleges pályakorrekciókat, a középiskolák közötti tanulói mozgásokat, fokozza az oktatási rendszer átjárhatóságát a tankötelezettségi korig (a jelenleg középiskolába járóknál ez a 16. életév), esetleg azon túl is.

tantárgy/évfolyam	gimnázium				szakközépiskola			
	9.		10.		9.		10.	
	NAT 98/99	keret 01/02	NAT 98/99	keret 01/02	NAT 98/99	keret 01/02	NAT 98/99	keret 01/02
magyar nyelv és irodalom	4	4	4	4	4	4	4	4
történelem/társadalomismeret	2,5	2,5	2,5	2	2,5	2	2,5	2
1. idegen nyelv	4	4	4	4	3,5	4	3,5	4
2. idegen nyelv	2	3	2	3	-	-	-	-
matematika	3,5	3,5	4	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5
informatika/könyvtárismeret	2	2	1,5	1	1	1,5	1	1,5
fizika	2	2	2	2	2	2	2	2
biológia	2	0,5	2	2	2	1,5	2	1,5
kémia	2	2	2	2	2	1,5	2	1,5
földrajz	2	2	1,5	2	1,5	1,5	1,5	1,5
ének-zene	1	1	1	1	1	0,5	0,5	0,5
rajz	0,5	1	1	1	0	0,5	0,5	0,5
testnevelés és sport	2	2,5	2	2,5	2,5	2	2,5	2
osztályfőnöki/életvitel	1	1	1	1	1	1	1	1
szakmai tárgyak	-	-	-	-	3,5	5,5	3,5	6,5
	30,5	31,0	30,5	31,0	30,0	31,0	30,0	32,0

3. táblázat. A középiskolák tantárgyankénti heti átlagos óraszámai 9. és 10. osztályban a NAT (1998/99) és a kerettantervek (2001/02) alapján készített helyi tantervekben (Forrás: Helyitanterv-vizsgálat [OKI Kutatási Központ – Szocio-Reflex Kft. 1998/99.] adatbázisából Garami Erika számításai, Helyitanterv-vizsgálat [OKI Kutatási Központ 2001/02] adatbázisából saját számítások)

Kutatói eredményeink azt mutatják, hogy a kerettantervekhez való alkalmazkodás nem jelentett túlságosan nagy feladatot az iskolák számára. Intézményeik helyi tantervét a gimnáziumi igazgatók véleménye szerint átlagosan 29 százalékban, a szakközépiskolai vezetők becslése szerint 35 százalékban kellett átdolgozni a kerettantervhez igazítás folyamatában. A két központi szabályozó dokumentum óraszámárányainak összevetéséből kimutatható, hogy – a politikai (oktatáspolitikai) retorika ellenére – a középiskolai kerettantervek nem különböznek számottevően a Nemzeti alaptantervtől. Konceptcionális változást a kezdetben minimális órászámoknak szánt (de az egyes tantárgyi lobbik nyomására maximálisra sikeredett), erős korlátot jelentő órászámok kötelezővé tétele, illetve a szakmacsoportos alapozás, a szakmai jellegű képzés szakközépiskolai térnyerése hozott. Országos átlagban a középiskolák betartották a kerettantervi rendeletben megadott iskolatípusonkénti tantárgyi rendszert és az előírt órászámokat (lásd a 3. táblázat kerettantervi oszlopait!), a gimnáziumok azonban szemmel láthatóan elbizonytalanodtak attól, hogy a kerettanterv a 9. évfolyamon váratlanul eltörölte a biológia oktatását, illetve nem biztosított órakeretet a tárgy oktatására. A kerettantervek kedvező középiskolai fogadtatását

motiválta, hogy a gimnáziumi kerettanterv három órát biztosított a második idegen nyelv tanítására, a szakközépiskolai viszont mentesítette a szakmai középiskolákat a második nyelv oktatásának kötelezettsége alól, s egyben jelentős óraszámot határozott meg az első két évfolyamon a szakmai jellegű képzésre, azaz legitimálta a két középiskola-típusban a NAT bevezetése után is létező gyakorlatot.

A tantervi szabályozás hívei az eddig bemutatott eredmények alapján joggal érezhetik úgy, hogy nem volt hiábavaló a rengeteg munkaóra és pénz, amit az új bemeneti szabályozó dokumentumok elkészítésére fordított a két utolsó oktatási kormányzat, mert a központi tantervek valóban keretek között tartják az intézményi folyamatokat, azaz biztosítják a minden állampolgár számára legfontosabb tudások átszármaztatását és a (kulcs)kompetenciák fejlesztését. Kérdés azonban, hogy az autonóm közoktatási intézmények, nem utolsósorban az iskolahasználók számára valóban megfelelőek-e ezek a keretek? Ha nem, akkor hogyan bővítik mozgásterüket? Egyáltalán mi van az országos átlagok mögött? Ez utóbbi kérdést mindenképpen érdemes röviden megválaszolni.

A NAT-tal szemben hangoztatott leggyakoribb kritika szerint a „puha” szabályozás széttartóvá, átláthatatlanná tette a tanítási-tanulási folyamatokat, tovább növelve az intézmények közötti – a nyolcvanas évek közepétől egyre számottevőbbé váló – különbségeket. A NAT alapján készített helyi tantervekből valóban kitűnt (lásd a 4. táblázat NAT oszlopait!), hogy az iskolák alaposan kihasználták mozgásterüket. A Nemzeti alaptantervet leginkább bíráló oktatáspolitikusok és tantervi szakértők szerint a tantárgyi óraszámok megengedhetetlenül széles sávban szóródtak. Ezért vált szükségessé a kerettantervek bevezetése, mert segítségükkel biztosítható az óratervi arányok, illetve a tantárgyankénti óraszámok homogenizálása.

Sikerült-e a kerettantervekkel csökkenteni az iskolák heterogenitását?

Egyértelmű nemmel válaszolhatunk, mert az óratervi arányok országos átlagainak viszonylag nagyfokú hasonlósága mellett továbbra is igen jelentős eltérések mutatkoztak – nem is annyira a középiskola-típusok óratervi arányai, mint inkább – az azonos képzési típusba tartozó egyes intézmények helyi tantervébe betervezett tantárgyankénti óraszámok között. Talán jobban érzékelteti a helyzetet, ha az egyes tantárgyak évfolyamonkénti óraszámainak szórása helyett a legtipikusabb óraszámok gyakoriságának százalékos értekeit mutatjuk be (lásd a 4. táblázat kerettantervi oszlopait!).

Nem könnyű magyarázatot találni arra, hogy a NAT lazább óratervi ajánlásai és a szigorú kerettantervi szabályozás mellett is bizonyos tantárgyak órászáma mindkét középiskola-típusban homogén maradt, más tárgyak heti órászámai viszont azonos képzési programokban is erősen szóródnak. Az órászámok különbözőségének egyik nyilvánvaló oka az emelt szintű (emelt órászámú) képzések különböző típusainak elburjánzása, főként a gimnáziumi programokban, ami elsősorban a központi tanterveket felfelé túllépő órászámokra ad magyarázatot, s egyben legitimálja (törvényesíti) is azokat. Az előírtnál alacsonyabb órászámokkal viszont azért kénytelenek dolgozni az iskolák, mert így teremtik meg a fedezetet az igazodásra a helyi sajátosságokhoz, valamint a tantestületi, szülői, tanulói igények kielégítésére.

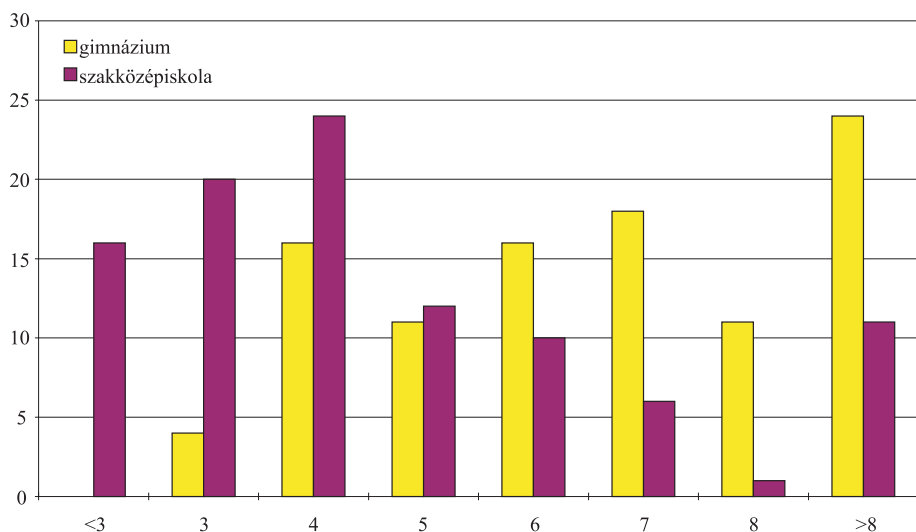
A legjellegzetesebb példa erre az idegen nyelvi órászámok alakulása a két tantervi szabályozás után. Előljáróban meg kell jegyezni, hogy az idegen nyelv az egyetlen tantárgy, amelynél nyilvánvaló, hogy a két képzési típus nemhogy közeledett volna egymáshoz, inkább távolodott az elmúlt tíz esztendőben. Míg a technikus szakok és azokkal közös alapozású szakmák számára az utolsó teljesen centralizált (1978-as) tanterv előírta 9–10. osztályban az orosz mellett még egy nyelv oktatását heti 4 órában, s ennek megfelelően a rendszerváltáskor a szakközépiskolások 20 százaléka tanult két idegen nyelvet, addig ma mindössze 2 százaléka tanul, és az intézmények több mint harmadában az órászám is alulmúlja a korábbi értéket.

tantárgyak	gimnázium			szakközépiskola		
	óraszámok	iskolák %-a		óraszámok	iskolák %-a	
	NAT	keret		NAT	keret	
anyanyelv/irodalom	< 4 4 >4,5	15 78 7	2 75 23	< 4 4 >4,5	21 58 21	2 92 6
matematika	2 3 4 5	8 36 36 20	2 50 44 4	2 3 4 5	9 37 38 16	48 52
történelem/társadalomismeret	2 3	64 36	72 28	2 3	58 42	93 7
idegen nyelv	4 5 6 7 8 >8	20 11 16 18 11 24	3 48 32 12 5	<3 3 4 5 6 >6	16 20 24 12 9 19	2 28 57 13
fizika	1,5 2 >2	20 75 5	32 52 6	0 1 1,5 2 >2	14 71 15 2 3	10 14 8 65 3
földrajz	1,5 2 >2	30 65 5	6 87 7	0 1 2 >2	14 32 50 4	10 21 60 9
biológia	0 1 1,5 2 >2	27 73 10	78 4 3 13 2	0 1 1,5 2 >2	32 63 5 43 6	14 24 13 43 6
kémia	1,5 2 >2	28 62 10	2 88 10	1 1,5 2 >2	27 72 11 7	18 12 63 7
ének-zene	0 1 >1	13 79 8	93 7	0 1 >1	30 66 4	44 44 12
rajz	0 1 >1	74 26	95 5	0 1 >1	84 16	
informatika	0 1 2 >2	13 34 40 13	8 16 73 3	0 1 2 >2	36 25 22 17	9 30 56 5
testnevelés	<2 2 3 >3	18 47 30 5	4 53 43	<2 2 3 >3	66 17 17	4 83 13

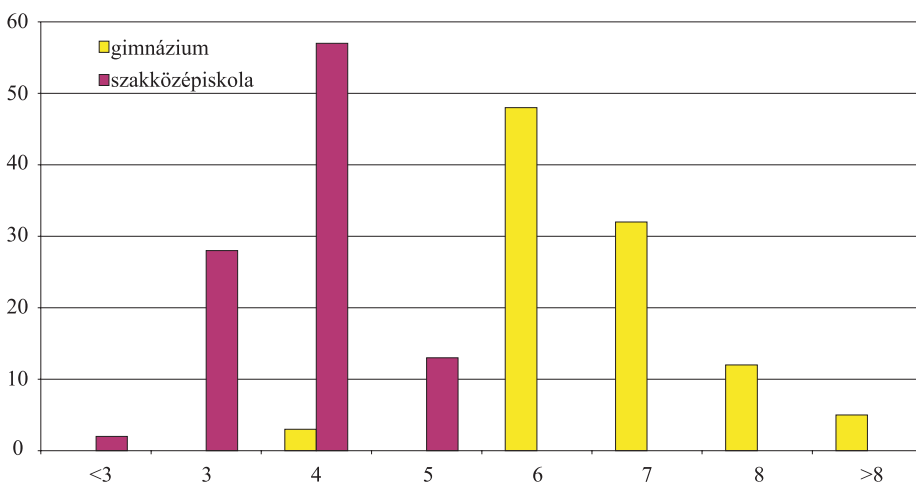
4. táblázat. A tantárgyankénti heti óraszámok egyszerűsített eloszlása a gimnáziumok és a szakközépiskolák 9. osztályaiban a NAT (1998/99) és a kerettantervek (2001/02) alapján készített helyi tantervekben
(Forrás: Helyitanterv-vizsgálat [OKI Kutatási Központ - Szocio-Reflex Kft. 1998.] adatbázisából és a helyi-tanterv-vizsgálat [OKI Kutatási Központ 2001/02-es] adatbázisából saját számítások.)

Bár a Nemzeti alaptanterv a 9–10. osztályokban egységesen az összes óraszám 11 százalékát biztosította nyelvtanulásra, ennek ellenére szemmel láthatóan eltérően alakultak az idegen nyelvi órák a két középiskola-típus NAT-ra alapozott helyi tanterveiben (lásd 1. ábra). Míg a közepes óraszámok előfordulási aránya csekély, addig a szélsőségesen

alacsony óraszámok gyakorisága a szakközépiskolák miatt, a szélsőségesen magasaké pedig a gimnáziumi nyelvi tagozatok, illetve a két tanítási nyelvű programok következtében kiemelkedő. Azonos központi szabályozási feltételek mellett a gimnáziumok saját képzési hagyományait követve, felkészült oktatóikra építve, a szülők igényeinek engedve (vagy arra hivatkozva) szinte kivétel nélkül két idegen nyelvet tanítottak átlagosan 6 órában, a szakközépiskolák háromnegyedében viszont ugyanezen feltételek hiányára hivatkozva egy nyelvet oktattak, s az átlagos heti óraszám alig érte el a 3,5 órát.



1. ábra. A heti idegen nyelvi óraszámok előfordulási aránya (%) a gimnáziumok és szakközépiskolák NAT-ra alapozott helyi tanterveiben (9. osztály) 1999-ben. (Forrás: Helyitanterv-vizsgálat, [OKI Kutatási Központ – Szocio-Reflex Kft. 1998.] adatbázisából saját számítások)



2. ábra. A heti idegen nyelvi óraszámok előfordulási aránya (%) a gimnáziumok és szakközépiskolák kerettantervre alapozott helyi tanterveiben (9. osztály) 2001-ben. (Forrás: Helyitanterv-vizsgálat [OKI Kutatási Központ 2001/02] adatbázisából saját számítások)

A kerettanterv legitimálta a középiskolák addigi nyelvtanítási gyakorlatát, 6 órát biztosítva a gimnáziumoknak két idegen nyelv, 3-at a szakközépiskoláknak egy nyelv tanítására. Mint a 2. ábra mutatja, a két iskolatípus óraszámai mára már jellegzetesen különböznek egymástól, annál is inkább, mert a gimnáziumoknak több mint a fele a magas kerettantervi óraszámot is felültervezve átlagosan heti hét nyelvórával dolgozik. A szakközépiskolák többségében pedig felszabadultan hangoztatják, hogy a „gyengébb képességű” tanulók most végre majd egy nyelvet jól megtanulhatnak. Csak azt felejtik el, hogy ebben az iskolatípusban az intézmények 98 százalékában már egy évtizede valójában minden diák egyetlen idegen nyelvet tanult, az ismert eredményességgel, illetve inkább eredménytelenséggel.

Összegezve megállapítható, hogy a központi tantervek országos átlagban megfelelően orientálják a középiskolákat, ugyanakkor a tantervi szabályozás további szigorításától sem várható – az iskolák szakmai autonómiájának visszavonása nélkül – az egyes iskolák tantervi és óratervi rendszerében mutatkozó különbségek csökkenése.

A tantervi szabályozás évtizede után nagyobb figyelmet kellene fordítani arra, hogy az iskolában folyó munka befolyásolásának eszközzrendszerét központi és helyi szinten összehangolják s a hiányzó elemeket (standard vizsgák, országos és helyi mérések, önértékelésre alapozó intézményértékelés) kidolgozzák.

Jegyzet

(1) A 2000-es közoktatási statisztika kérdőívben kísérleti jelleggel szerepelt egy tantervi adatcsoport, ebből azonban máig részeredményeket sem közöltek. A 2001-es kérdőívből azután kimaradt ez a rész, amiből arra következtethetünk, hogy a kísérlet nem sikerült.

(2) Az 1998/99-es OM-megrendelésre készült kutatást a Szocio-Reflex Kft. készítette az OKI Kutatási Központ munkatársainak (Halász Gábor, Pőcze Gábor, Vágó Irén, Imre Anna) szakmai irányításával

(3) Az adatbázisok tisztítása és összekapcsolása jelenleg folyik, ezért a projekt előzetes eredményeit tudjuk csak közreadni.

(4) Az Oktatási Minisztérium megbízásából és finanszírozásával 1998/99 és 2001/02 fordulóján minden alkalommal közel 800 általános, és ami témánk szempontjából fontos, 300 középiskolát kerestek meg a kérdezőbiztosok, melyek az iskola típusa, fenntartója és telephelyének településtípusa szerint leképezték a magyar iskolák összetételét.

(5) Régi tanterv alatt a közoktatási törvény az utolsó, miniszter által kiadott központi tantervet, az 1978-as nevelési tervet érti.

(6) Ilyen engedélyt természetesen egyetlen önkormányzat sem adhat.

(7) Bár az alaptantervre való áttérés 1998-ban csak 1. és 6. évfolyamon volt kötelező, semmi sem tiltotta 9. osztályos bevezetését.

A felsőközépfokú oktatás átstrukturálódása

Az iskola, ezen belül a középfokú oktatás és az iskolarendszerű szakképzés funkciója, illetve a vele kapcsolatos elvárás-halmaz megváltozott. A középfok sehol a világon nem maradt ugyanolyan, mint amilyen 10–15 éve volt. A középfok struktúrájának tanulmányozásakor az egyik meghökkentő észrevételünk az, hogy az egyes rendszerekben a középfok kezdete, időtartama és vége egyáltalán nem esik egybe, hogy ne is beszéljünk a szakképzés megkezdésének, helyszínének és a középfokon való részarányának változatosságáról.

A középfokot rendszerint alsó- és felsőközépfokra bontva tárgyalja a nemzetközi szakirodalom. A változatosságot már az is jelzi, hogy például a magyar rendszerben az általános iskola felső tagozatát szokás a nemzetközi összehasonlítás kedvéért alsóközépfoknak nevezni. Ennek mind a kezdete, mind a vége – és ezek következtében a felsőközépfok kezdete is – a nemzetközi összehasonlításban tapasztalt legalacsonyabb életkorra esik. Tehát azokra az alapozó funkciókra, amelyek az alapfokú és alsóközépfokú oktatás sajátjai – egyebek mellett ilyen a fiataloknak a szakképzés megkezdésére való alkalmasság tétele –, a magyar iskolarendszer másoknál kevesebb időt és energiát szán. Magyarországon a 9–12. évfolyamra eső, a nemzetközi terminológiában felsőközépfokúnak, a magyarban egyszerűen középfokúnak nevezett szinten jelenik meg először a szakképzést előkészítő és a szakképző funkció.

A vertikális struktúra változása

Az iskolai oktatás a fejlett országokban egyre magasabb életkorig tolódik, a szakképzésre is egyre magasabb életkorban kerül sor. A 14–16 éves kor a legalább közepesen fejlett országokban még a „teljes” iskolázás időszaka. A 17–19 éves korosztálynál már más a helyzet. A közép- és kelet-európai országok adatait végignézve az első szembe-tűnő változás e korosztály rohamosan – 3 év alatt 9 százalékponttal – bővülő bennmaradása az iskolarendszerben. (1. táblázat)

A szakképzésre eltérő életkorban kerül sor az egyes országokban. Figyelemre méltó, hogy az adatok a sokszor egymás ellentétéként idézett, más országok számára mintául szolgáló német és francia rendszerben mennyire hasonlítanak, míg például a német és dán adatok – a két rendszer nagyfokú hasonlósága ellenére – karakteresen eltérnek. Összességében földrészünk fejlettebbik felén a szakképzésben részt vevőknek alig több, mint a fele található a 15–19 éves, azaz középfokú iskolás korosztályban, viszont 21 százaléka már 25 éves vagy még idősebb. Összehasonlítható adattal ugyan nem rendelkezünk, de – tapasztalatunk szerint – az első érték nálunk lényegesen magasabb, 24 éves kor után pedig igen kevesen vannak – már és még – a szakképzési rendszerben még akkor is, ha a munkaügyi szféra képzési és az oktatási piac tevékenységét is be-kalkuláljuk. (2. táblázat)

	1995	1996	1997	1998
Bulgária	46	47	47	45
Csehország	50	46	47	51
Észtország	52	61	64	69
Lengyelország	69	71	73	75
Lettország	51	57	63	67
Litvánia	55	57	64	68
Magyarország	46	50	48	54
Románia	38	40	42	44
Szlovákia	45	46	48	51
Szlovénia	59	65	69	72
a 10 ország átlaga*	51	54	57	60

1. táblázat. A 17–19 évesek korcsoportához viszonyított aránya (%) az oktatási rendszerben.

Forrás: Key indicators – 2000. (2000) 22. (* A 10 ország átlagértékeinek átlaga)

	15 évesnél fiatalabb	15–19 éves	20–24 éves	24 évesnél idősebb
EU átlag	1,6	53,8	23,2	21,4
Dánia	0,0	36,5	41,6	21,9
Németország	0,0	66,0	28,6	5,4
Egyesült Királyság	0,0	26,8	16,2	57,0
Hollandia	3,5	66,9	21,1	8,4
Finnország	0,0	44,5	30,4	25,1
Franciaország	2,0	68,9	26,1	3,0
Írország	0,0	57,6	28,1	14,3

2. táblázat. Az EU néhány tagállamában a szakképzésben részt vevők életkor szerinti megoszlása (% a szakképzésben részt vevők összesen = 100%) Forrás: Young People's Training (1999), 149.

A (szak)képzés kitolódását hazánkban több adatsor is jól jelzi. Ha megnézzük például az egyes iskolatípusokban tanulók életkori megoszlását, akkor azt tapasztaljuk, hogy a „természetes”, sima iskolai utat feltételező életkornál jóval magasabb, és a kilencvenes években szépen lassan kúszott fölfelé. (3. táblázat)

	általános iskola	szakiskola	középiskola	főiskola és egyetem
14	76383	8715	45993	0
15	16082	24586	84998	0
16	4644	30135	83870	0
17	936	29641	76427	0
18	206	19856	53897	12963
19	100	9155	28391	29222
20	0	4476	14428	33215
21	0	2016	6574	32370
22 és idősebb	0	1680	4535	76301

3. táblázat. A nappali oktatásban tanulók életkor szerinti megoszlása, 2001/2002

A szakképzés kitolódását, jelentős hányadának érettségi utánra helyeződését a felsőfokú expanzió jelzi egyfelől, amelyről most elég legyen csak azt a médiából is jól ismert adatot idézni, hogy a rendszerváltás óta mintegy háromszorosára emelkedett a felsőoktatásba kerülők száma. Akik közül – a Népszabadság 2002. október 2-i híradása szerint – már minden ötödik „golya” elmúlt 28 éves, 41 százaléuk pedig 23 éves vagy idősebb. Másfelől a szakközépiskolákban a 13–14. évfolyamon tanulók számának gyors emelke-

dése utal erre a trendre. Az alábbi adatokhoz csak két dolgot teszünk hozzá. Az elmúlt évtizedben a demográfiai viszonyok úgy alakultak, hogy a szóban forgó korosztály létszáma eleinte gyorsan, egy ideje lassan, de csökken. Másrészt a 2001/2002-es tanévben a 9. osztályos szakközépiskolások újoncok száma 50 343 volt, ugyanebben az évben csak a 13. évfolyamosok száma 45 053, azaz az azonnal továbbtanulókat leszámítva úgyszólván mindenki bent maradt a rendszerben, hogy szakképesítést szerezzen. (4. táblázat)

1992/93	9360
1995/96	24132
1998/99	46230
1999/00	50199
2000/01	?
2001/02	61781

4. táblázat. A 13–15. évfolyamra járó szakközépiskolások létszáma, 1992/93–2001/2002 (Forrás: OM és KSH éves oktatásstatisztikák)

Az elmúlt évtized horizontális struktúrájának fő változásait a következő sémán kíséreljük figyelemmel:

1990

	9–10	11	12	13–14
gimnázium	általános képzés	általános képzés	általános képzés	–
szakközépiskola	szakképzés	szakképzés	szakképzés	–
szakmunkásképző	szakképzés	szakképzés	–	–

2000

	9–10	11	12	13–14
gimnázium	általános képzés	általános képzés	általános képzés	általános képzés (csak a kéttan- nyelvűekben)
szakközépiskola	általános képzés	szakképzés- előkészítés/alapozás	szakképzés- előkészítés/alapozás	szakképzés
szakiskola	szakképzés- előkészítés/ alapozás	szakképzés	szakképzés	szakképzés/általános képzés (egyre terjed a 2. szakma tanulása, illetve az érettségi megszerzése)

Funkcióváltás felsőközfokon

A továbbtanulás valamennyi közép fokú intézménytípus végzőseinek körében egyre általánosabbá válik. Ez nemcsak a szakképzést (beleértve annak felsőfokú változatait, tehát mondjuk a mérnökképzést is) értelemszerűen érettségi utánra tervező gimnazistákra igaz, de a szakközépiskolások kétharmada is továbbtanulást tervez érettségi után, és mindössze minden ötödik szakközépiskolások véli úgy, hogy azonnal el fog helyezkedni. Sőt, és ez az igazán meglepő, a szakmunkásvizsgát követően a „kész szakemberek” is lényegesen többen akarnak valamilyen formában – érettségiért vagy újabb szakmáért – tovább tanulni (56,3 százalék), mint elhelyezkedni (43,4 százalék). (5. táblázat)

	gimnazisták	szakközép-iskolások	szakmunkás-tanulók	összesen
továbbtanulók	97,1	80,4	56,3	81,3
ebből (továbbtanulók = 100%):				
mellette dolgozni is fogok	42,6	37,7	53,6	41,9
továbbtanulni szándékozók összesen	99,1	83,0	77,2	92,1
dolgozni fogok	2,6	19,4	43,4	18,4
ebből (dolgozni szándékozók = 100%):				
mellette tanulni is fogok	77,4	64,8	48,2	58,5
dolgozni szándékozók összesen	44,0	49,7	73,6	52,5
a munkát és tanulást is tervezők aránya együtt	43,4	42,9	51,1	44,8
otthon maradok	0,3	0,3	0,4	0,3

5. táblázat. „Mit gondolsz, hogyan fog alakulni az életed, ha elvégzed az iskolát?” A bizonytalanok („Még nem tudom” választ adók*) nélkül, 1999, %* „Még nem tudom” választ adott a gimnazisták 6,7%-a, a szakközépiskolások 21,1%-a és a szakmunkástanulók 25,5%-a

A (felső)középfokú végzettség tehát – legyen az akár általános képzés, akár szakmacsoportos alapozó képzés, akár képesítést adó szakképzés – csak ritkán vezet azonnal a munkaerőpiacra. Legtöbbször további képzések és ezek mellett vagy ezek közben folytatott munkavállalási periódusok követik, azaz jellemzően (pálya)útkereső életszakasz. Ez az egyre hosszabbodó „átmenet az iskolából a munka világába” globális jelenség, amely nálunk még kevésbé kutatott, még leírása is nehézségeket okozna, a politika figyelmét is csak legújabban vonta magára, de azt már tudjuk, hogy nagyon széles réteg számára egy ilyen néhány éves életszakasz követi a középfok végén letett vizsgákat.

A szakközépiskola megváltozott funkcióját mutatja az a felmérésből származó adatsor, amely világosan jelzi a szakközépiskolások aspirációját. Közülük csak minden harmadik-negyedik tervez fizikai foglalkozást, beleértve a kereskedelem és szolgáltatás viszonylag vonzó szakmáit is (egyed eladói státusok, fodrász, elektronikai műszerész stb.). Legtöbbször tehát fehérgalléros – középfokú szellemi vagy diplomát feltételező – pályára gondolnak 17 éves korukban. (6. táblázat)

	gimnáziumba jár	szakközépiskolába jár	szakmunkásképzőbe jár
<i>fiúk</i>			
fizikai foglalkozás	6,3	36,7	91,1
szellemi foglalkozás	93,7	63,3	8,9
<i>lányok</i>			
fizikai foglalkozás	3,1	21,7	78,4
szellemi foglalkozás	96,9	78,3	21,6

6. táblázat. A vágyott foglalkozás jellege a középiskola típusa szerint, 1999, % (A feltett kérdés: „Mi akarsz lenni?”)

A horizontális struktúra változása

Felsőközépfokon – tipikusan 15–18 éves korban – minden országban folyik általános (gimnáziumi) és szakmai képzés. Utóbbi kategóriába sorolnak a statisztikák minden olyan képzést, amely vagy szakmai képesítést adó vizsgával végződik, vagy legalábbis egy adott szakirány (vagy szakmacsoport, gazdasági ágazat) megjelölése szerepel a képesítést rendszerint nem adó végbizonyítványban. Nálunk előbbire a szakmunkásképzés, utóbbira a szakközépiskola a példa. A legtöbb országban mindkét típus előfordul középfokon, de itt már léteznek kivételek. A jelentősebb országok közül például a svéd iskola-rendszerben nem folyik szakmunkásképzés.

Mind az EU tagországaiból, mind a csatlakozásra váró országokból vannak adataink arról, hogy középfokon a diákok hány százaléka tanul gimnáziumi típusú képzésben és szakképzésben. (7. és 8. táblázat) A szakképzési ágak tagoltságairól és – ami minket most még jobban érdekel – ezek eltéréseinek nagyságáról is tájékoztatnak ezek az adatok.

	általános képzés (gimnázium)	döntően iskolában folyó szakképzés*	duális (vagy alternáló)** szakképzés
Ausztria	19,1	46,5	34,4
Németország	28,3	18,3	53,5
Olaszország	28,3	71,7	0,0
Hollandia	29,7	47,7	22,6
Luxemburg	35,1	49,9	15,0
Belgium	39,3	55,9	4,8
A 15 EU-tagország átlaga	42,4	41,1	16,5
Egyesült Királyság	42,5	n.a.	n.a.
Dánia	43,0	1,7	56,3
Franciaország	47,7	39,1	13,2
Finnország	47,7	47,4	4,9
Svédország	47,8	52,2	0,0
Görögország	53,3	46,7	0,0
Spanyolország	62,5	35,5	2,1
Portugália	71,4	28,6	0,0
Írország	74,6	14,6	7,1

7. táblázat. A középfokú oktatásban tanulók megoszlása az EU tagországaiban, 1995/96. * A képzési idő legalább 75%-át az iskolában töltik a diákok ** A képzési idő legfeljebb 74%-át töltik a diákok az iskolában, a többit vállalatnál, vagy máshol munkavégzéssel (az angol eredetiben 'in work environment – enterprise or other' kifejezés szerepel) Forrás: *The Transition from education to working life* (2001)

	általános képzés (gimnázium)		érettségihez is vezető szakmai képzés (szakközépiskola)		csak szakmai képzés (szakmunkásképzés)	
	1993	1998	1993	1998	1993	1998
Bulgária	41	44	59	56	0	0
Csehország	15	17,5	41	58,5	41,5	24
Észtország	71	71	23	25,5	5,5	3
Lengyelország	30*	35	41,5*	42	28,5*	28,5
Lettország	47,5**	60	21**	18,5	31,5**	20,5
Litvánia	61	66,5	18	25	21,5	8,5
Magyarország	26	30	40	49	33,5	22
Románia	31	32,5	39,5	43	29,5	24
Szlovákia	19,5	20,5	47	55	34	25
Szlovénia	22,5	25	44,5	44	33	31
A 10 ország átlaga***	36,5	40,2	37,5	41,7	25,9	18,7

8. táblázat. A képzési irányok megoszlása középfokon tíz volt szocialista, tagjelölt országban *1995 **1994 *** A 10 ország átlagértékeinek átlaga Forrás: *Key indicators – 2000. (2000)* Megjegyzés: A kiadványban csak a fiúkra és a lányokra vonatkozó értékek szerepelnek. Mi – bár ez módszertanilag ugyanúgy kifogásolható, mint az országokra számított átlagok további átlagolása – a két érték számtani közepét mint igen jó közelítést adjuk meg a táblázatban

A táblázatokból kiolvasható, hogy a fejlettség és a struktúra között nem találunk olyan összefüggést, amely egy 'legjobb' modellre utalna. Nagy az eltérés abban a tekintetben, hogy milyen mértékben iskolai alapúak az iskolarendszerű szakképzések, milyen mértékben bevezető jellegűek vagy foglalkozás(csoport)ra irányulóak, illetve milyen mértékben

folynak a gazdaság által felkínált képzési helyeken. Németországban és Dániában a gazdaságban folyó képzés a szakképzés alapja, és ennek Ausztriában is rendkívül nagy a szerepe. Hollandiában már „csak” a szakképzés harmadára, Franciaországban és Luxemburgban a negyedére áll, hogy annak lebonyolításában a gazdaság aktív közreműködést is vállal. A többi ország szakképzése nagyon nagy mértékben iskolai alapú, beleértve a gyakorlati képzést is, amely ilyenkor nem a munkavégzéshez kötődik, hanem döntően készségek („skill”-ek és kompetenciák) kifejlesztését célozza.

A közép- és kelet-európai országok gimnazistáinak aránya szinte azonos a tagországokéival, és ez a kilencvenes évek során 5 év alatt 4 százalékponttal emelkedett, ám a szórás ebben a régióban még nagyobb is az előzőekben tapasztaltnál. Ugyanennyivel emelkedett ezekben az országokban a szakközépiskola típusú intézményekbe járó diákok aránya, mindkettő a szakmunkásképzés rovására. A változatlan értékek – ilyen alig van – a reformok fáziskéséseiről tanúskodnak, az értékek változásának dinamizmusa pedig a reformok merészségéről.

Magyarországon a három középfokú programtípus közötti arányokat illetően a nyolcvanas évek második felében nem sok történt. (9. táblázat) A szakmunkásképzés – már akkor is károsnak tűnő mértékben, a megyei politikai vezetésben konzervatív lobbij segítségével – tartotta pozícióit, a demográfiai csúcs többletét nagyjából egyenletes arányban vezették át középfokon, csak nagyon enyhe elmozdulás volt a szakközépiskolák javára és a gimnázium kárára. 1990-től aztán felgyorsultak a változások, a szakképzésen belül rohamosan visszaszorult a szakmunkásképzés és némileg teret nyert a szakközépiskola. A középiskolai oktatáson belül egészen az ezredfordulóig érvényesült az a trend, hogy a szakközépiskolai oktatás gyorsabban bővült, mint a gimnáziumi. Ennek három okát látjuk, amelyek valószínűleg részlegesen magyarázzák ezt az eltolódást. Egyrészt mintegy 200 helyen folyik 6 és 8 osztályos gimnáziumi oktatás, amely csak ritkábban általános iskolákban, legtöbbször gimnáziumokban épült ki a kilencvenes évek elejétől kezdve, elvéve a kapacitás egy részét a 4 évfolyamos képzéstől. Másrészt a tartalmilag látványosan megújuló, 4 helyett 5–6 évig tartó képzést szervező, sokszor a felsőfokra is sikerrel felkészítő szakközépiskola igen nagy népszerűségnek örvendett az iskolahasználók körében. Végül nem hanyagolhatjuk el azt a tényt sem, hogy a közoktatás legjobban szervezett lobbija, a szakképzési a médian keresztül nemcsak az iskolahasználókra tett pozitív befolyást, de – egy ideig – a fenntartók is őket preferálták, hátha a magas szintű szakképzettséggel a munkaerőpiacra lépők kisebb gondot okoznak, mint a gimnáziumi végzettek. Minthogy a munkaerőpiac ezt nem igazolta vissza, és a rohamosan előre haladó felsőoktatási expanzió miatt a szakközépiskolák úgymond elbizonytalanodtak, a szerkezetváltó gimnáziumok száma sem gyarapszik már, most megfordulni látszik a kilencvenes évek trendje. A szakiskolák – immár lassú – visszaszorulása a lépten-nyomon hangoztatott szakmunkáshiány ellenére folytatódik. A 2001/2002-es év adatainál érdemes figyelembe venni, hogy a szakiskola már 4 éves képzést nyújt, míg a két évvel korábbi adatok még a legtöbb esetben 3 évfolyamnyi szakiskolást tartalmaznak csak. A legfrissebb szakiskolai trendet mi magunk még nem látjuk, itt egymásnak ellentmondó adatok is napvilágra kerültek, és itt folyik az egyik leglátványosabb közoktatási ütközet, melynek kimenetelét nem kívánjuk megjósolni.

Trendek az iskolarendszerek (felső)középfokán

A különböző országok gyakorlatát összehasonlító komparatív vizsgálódások gyenge pontja, hogy nem teljesen összevethető tartalmakat hasonlítanak egymáshoz, mérnek univerzális egységgel. Elfednek viszont olyan lényegi mozzanatokat és trendeket, amelyeket a rendszerek ismerői gyakran hangsúlyoznak. Azt például, hogy az iskolarendszerű szakképzés céljai és tartalmi mindenütt egyre általánosabbakká válnak. Ezáltal az

	gimnázium	szakközépfiskola	szki	szkzp/sz
1985/86	24,86	30,58	44,56	40,70
1986/87	24,76	30,95	44,29	41,13
1987/88	24,67	31,10	44,23	41,29
1988/89	24,21	31,19	44,60	41,16
1989/90	23,82	32,16	44,03	42,21
1990/91	23,98	32,71	43,30	43,04
1991/92	24,52	33,65	41,83	44,58
1992/93	25,55	34,79	39,67	46,72
1993/94	26,09	36,31	37,60	49,13
1994/95	26,82	37,64	35,54	51,43
1995/96	26,99	39,93	33,07	54,70
1996/97	27,10	42,43	30,47	58,20
1997/98	27,59	44,34	28,08	61,23
1998/99	28,17	46,44	25,40	64,65
1999/00	28,83	47,93	23,24	67,34
2001/02	33,45	43,80	22,75	65,81

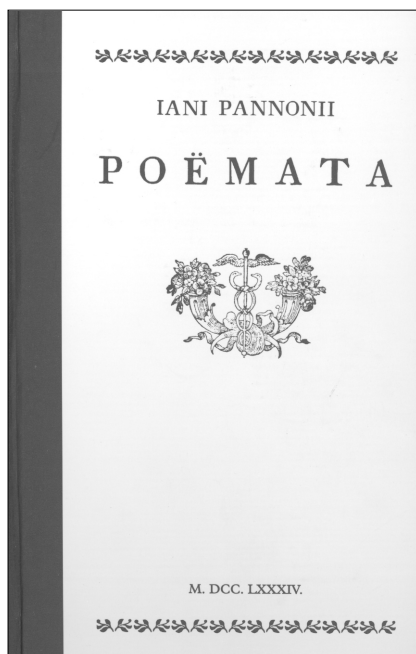
9. táblázat. A középfokon gimnáziumban, szakközépfiskolában és érettségit nem adó szakképzésben tanulók százalékos aránya, valamint a szakképzésen belül a szakközépfiskolások százalékos aránya,

1985/86–2000/02. Szki = Szakmunkásképző és szakiskola együtt Szkzp/Sz = A szakközépfiskolások százalékos aránya a középfokú szakképzésen belül. Forrás: Jelentés a magyar közoktatásról 2000, 419., KSH oktatási statisztika 2002 és ezeken alapuló saját számítások

úgynevezett általános és szakképzés közötti határok is elmosódóban vannak, a képzési célok tekintetében – főleg a felsőközépfokú képzésben – nagyfokú közeledés van a fejlett országok gyakorlatában. Annál is inkább, mert a felsőközépfok általános ága (a gimnázium) is – eltekintve az értelmiségi, egyetemi előkészítő elítélpő szektortól – a foglalkoztathatóság, a munkaerőpiaci értékesség növelésének is a terepe, egyre jobban figyelembe veszi a gazdaság, a munkaerőpiac igényeit. Az idegen nyelv és az informatika oktatásán túl ide értjük a közgazdasági szemléletet formáló tartalmakat, a pályaaorientációs tevékenységet, a munkaerőpiaci ismereteket és tréningeket, életviteli ismereteket és egyes fakultatív tárgyakat. Mindezek alapján az általános képzés irányába való elmozdulásról („academic drift”) beszélnek a szakértők, bár az általános („akadémiai”) és a „szakképző” (nem gimnáziumi, nem egyetemi előkészítő) ágba kerülők aránya nagyfokú stabilitást mutat a fejlett Európában, amint nálunk is. Azok a több országban megfigyelhető kormányzati erőfeszítések, amelyek a hagyományos tartalmú és szerkezetű iskola-rendszerű szakképzés népszerűsítését célozták meg, azért maradtak sikertelenek, mert a munkaerőpiaci elmozdulások és ezen keresztül a lakossági igények az általánosabban képző, több irányban továbblépést megengedő iskoláztatást részesítették előnyben.

A felsőközépfokú iskolázás az EU tagországaiban nagyfokú változatosságot mutat. Ugyanakkor az elmúlt évtizedben számtalan reformot vezettek be ezekben az országokban. Egy 8 országra kiterjedő vizsgálat négy oktatáspolitikai stratégiát különített el. (Lasonen, J. – Raffae, D., 1998) A szakképzés minőségének emelése (például modern pedagógiai eszközök elterjesztése, támogatása által) és ezáltal népszerűbbé tétele az iskolahasználók között főleg azokat az országokat (így Ausztriát, Németországot) jellemzi, amelyek régi tanoncképzési hagyományokkal és erős pozíciójú szociális partnerekkel rendelkeznek. Ezekben az országokban az iskola korán és erősen szelektál, a szakképző és általános képző ágak mereven elkülönülnek. Egy másik stratégia az elkülönült és elkülönültségüket fenntartó általános és szakképző ágak közelítését, egymás erőneinek a másikba való beültetését, az átjárhatóságot támogatja, mindenekelőtt az iskolák kooperációjának előmozdításával (a norvég és a finn példát sorolják ide a kutatók). Itt is és más országokban is megfigyelhető az a – Magyarországon különösen elterjedt – gyakorlat, hogy az intézmények nem maradnak tiszta profilúak, hanem egyre több, a diákok számá-

ra alternatívát jelentő képzési formát kínálnak. Más országok (például Anglia és Franciaország) politikáját az jellemzi, hogy a kimenet szintjén egyenértékűvé teszik az általános és szakképző felső középiskolai végzettségeket. Az azonos jogok visszahatnak az iskola működésére, és sok tekintetben közelítik egymáshoz a két intézménytípust. Végül egyes országokban (így Skóciában vagy Svédországban) „már” egységes iskolatípust látogatnak a 17–18 évesek. Azért írhattuk, hogy „már”, mert a kutatók fő tézise szerint mindazokban az országokban, ahol nincs erős tanoncképző hagyomány – amely az egész korporatív hatalmi szféra védelmét élvezi –, ott a rendszer az egységes felső-középiskoláztatás felé halad. Az egységesség itt azt jelenti, hogy nem a hagyományos szakképzési és általános képzési logika szerint különülnek el a képzési ágak, hanem az egyéni igényekre és egy színes, a gazdaság szektorai szerint tagolódó kínálatra épülő, fakultatív tartalomválasztást, egyéni képzési utak kialakítását megengedő rendszerben differenciálódik a felső középfok, amely differenciálódás a záró szakaszban kifejezetten erős is lehet. Láthatjuk, hogy Magyarországon is ebbe az irányba fejlődött az oktatási rendszer a kilencvenes években.



Az Balassi Kiadó könyveiből

Differenciálás és szelekció a magyar iskolákban

A címben jelzett témának sajátos aktualitást ad a közelmúltban lezajlott nemzetközi PISA-vizsgálat eredménye. Nem annyira a magyar tanulók teljesítménye, mint inkább az a tény volt a megdöbbentő, hogy több tucat ország tanulóinak tanulmányi teljesítményei között a különbséget Magyarországon magyarázta meg a legkiugróbb mértékben az adott iskola társadalmi összetétele (Knowledge and Skills for Life, 2001).

A PISA-vizsgálatban részt vett országok közül Magyarország „kitűnik” azzal is, hogy az összes országot összehasonlítva itt hat a legerősebben a család kulturális tőkéje (szülők iskolai végzettsége, családi könyvtár) a diák teljesítményére. Ez a hatás viszont elsősorban az iskolákban tanuló diákok összetételén át hat, vagyis a családi háttér hatása az iskolák homogén összetétele folytán felerősödik. Ehhez hasonló erős, úgynevezett kontextuális hatást mértek azon országok esetében, ahol a tanulók már az iskoláztatás korai szakaszában különböző iskolai pályák közt szelektálódnak (Németország, Ausztria, Belgium, Cseh Köztársaság, Lengyelország, Olaszország).

A szelekciós mechanizmusok sajnálatos módon jelen voltak a magyar oktatás már igen korai szakaszaiban is. Ugyanakkor azt is mondhatjuk, hogy ezek a mechanizmusok látszólag módon működtek. Az iskolaszervezeti differenciálás klasszikus formája az angol-szász „streaming”, ahol a tanulókat intelligenciájuk alapján sorolják be, illetve a „setting”, ahol az intelligencián kívül a tanulók érdeklődését is figyelembe veszik. Mindkét esetben homogén csoportok alakulnak ki, ahol a jó képességűek csoportjaiban a fejlesztés általában sikeresebb. A rendszer előnyeit elsősorban a kiválasztottak – az angol tapasztalatok szerint is a középosztályból származó gyerekek – élvezik. Magyarországon az általános iskolai tagozatok hasonlóképpen működnek. Azt, hogy a tagozatos oktatás tulajdonképpen a differenciálás köntösébe burkolt szelekció, már sokan feltárták. (Ferge, 1980, Csanádi – Ladányi, 1983) A kilencvenes években viszont – többek közt a szerkezetváltó gimnáziumok megjelenésével – azt mondhatjuk, hogy a látens szelekció már az alapfokon is manifesztálté vált. Az, hogy ez a szelekciós folyamat felerősödött és nyílttá vált már az általános iskola küszöbén is, mutatja egyrészt a kilencvenes évek közepén elterjedt felvételi gyakorlat az általános iskolák első osztályában. Az 1996/97-ben folytatott iskolavizsgálat (OKI, KK) eredményei azt mutatták, hogy a városi általános iskolák mintegy egyötöde felvételiztette a hat-hét éves gyerekeket, és több mint egynegyedük alkalmazott valamilyen szűrést. Ezzel szemben a községi általános iskolák 95 százalékában sem felvételi eljárást, sem szűrést nem alkalmaztak. A budapesti iskolaigazgatók mintegy 60 százaléka nyilatkozott akkor úgy, hogy alkalmaznak valamilyen szelekciót az általános iskola első osztályánál.

Mielőtt azonban megnéznénk, hogy mi zajlik most az általános iskolában, egy kis kitérőt tennék a középfokra való bejutás esélyeit illetően a KIFIR adatai alapján. Úgy tűnik, hogy habár a kilencvenes évek során nagyfokú expanzió indult be a középiskoláztatás terén – ez persze inkább csak relatívnak tekinthető a csökkenő gyereklétszámok miatt –, az elitek bizonyos csoportjai a korai szelekcióval fenn akarják tartani előnyös po-

zicióikat, illetve biztonságosan tovább szeretnék örökíteni azokat. E folyamatot pedig az iskola csak segíti, hiszen paradox módon éppen a gyereklétszám csökkenésével burjánznak el a felvételi vizsgák középfokon, elkeseredett versenyt szítva a minél jobb képességű, homogén iskolai tanulócsoporthoz kialakításáért. (Andor, 1999, Csákö, 1998) Sőt az iskolák nemcsak a legjobbakért harcolnak, de azért is, hogy nehogy olyanok kerüljenek be az iskola falai közé, akikkel az iskola nem tud mit kezdeni, vagyis a problémás gyerekek kiszűrése, sőt kirekesztése a mai iskolák domináns törekvésévé vált (tisztelte a néhány kivételt, ahol valóban felvállalják ennek a csoportnak a nevelését).

Azt a sejtést, hogy a középiskolai felvételi nem mindig indokolt, mutatja az is, hogy az iskolai férőhelyek száma a középfokon 2000-ben minden pedagógiai program terén meghaladta a keresletet. A tanulók majdnem kétharmadát az első helyen megjelölt tagozatra vették fel, az első három hely valamelyikére pedig a 85 százaléku bejutott. Mintegy 9 és félezer gyerek viszont (körülbelül 9 százalék) az első körben nem jutott be semmilyen középfokú oktatási intézménybe. Az elemzés során bebizonyosodott, hogy a kínálat szűkössége nem lehet oka az elutasításnak. Szinte minden iskolatípusban és tagozaton túlkínálat van, a gimnáziumi helyek 80 százalékat, a szakközépiskolai helyek 70 százalékat és a szakiskolai helyek 60 százalékat tudták csak feltölteni. Éppen ezért igen meglepő, hogy az első körben elutasított gyerekek száma ilyen magas. Kérdés, hogy kik azok, akik első körben nem jutottak be a középfokra. Az adatok azt mutatják, hogy az elutasítottak zöme nem a kurrens gimnáziumi és szakközépiskolai tagozatokra, illetve szakokra jelentkezettek körül kerülnek ki, hiszen éppen olyan képzési típust szerettek volna választani, ahol a legnagyobb a túlkínálat, nevezetesen szakiskolába. Miután a szakiskolába inkább a kisebb városi, illetve községi általános iskolába járók jelentkeztek, valószínűsíthetnénk, hogy ismét működik a települési lejtő, és a községi diákokat nagyobb arányban utasították el, mint városi társaikat. Az adatok ennek éppen az ellenkezőjét mutatják, a bejutottak közt nagyobb arányban találunk községi iskolából jövő tanulókat, mint az elutasítottak körében. Az első körben való elutasítás éppen a nagy városokban élőket sújtja inkább, a budapesti vagy valamilyen megyeszékhelyen tanuló gyerekeket.

Az első körben elutasítottak körében találhatjuk a túlkoros tanulókat. Míg a felvettek körében alig találni 15 évnél idősebbet, addig ez a csoport az elutasítottak közt túllépi a 10 százalékot. Ha megyei megoszlásban nézzük a bejutottak és be nem jutottak arányát, akkor azt láthatjuk, hogy a budapesti, borsodi és szabolcsi gyerekeket az országos átlagnál nagyobb arányban utasították el. Ez is azt a vélekedést támasztja alá, miszerint manapság a felvételiztetésnek (amely bizonyos területeken a szakiskolákat is jellemzi) nem annyira az arra a képzési típusra megfelelő kiválasztása a célja, mint inkább az oda nem illők kiszűrése, e tendencia egy olyan homogenizációs folyamatot jelent, amely folyamat végén a hátrányos helyzetűek és magatartási problémákkal küszködő, zömében cigány tanulók iskola nélkül maradnak. Habár feltételezhető, hogy a második körben ezek a tanulók is – legalábbis a tanköteles részük – valamilyen iskolára lelnek, nagy valószínűséggel azt nem fogják elvégezni és hamar lemorzsolódnak.

De vajon mi jellemzi a mai általános iskolák mai beiskolázási gyakorlatát? Vizsgálunk intézményi kérdőívében arról firtattuk az iskolákat, hogy milyen szempontok alap-

Az általános iskolák – ha megtehetik – élnek a szelekció eszközével, és megpróbálják homogénizálni az iskolai összetételt. Erre annál inkább lehetőségük van, minél nagyobb településen működnek, de a városi iskolák közt is megtalálható mind a három típus. És talán az sem véletlen, hogy a legerősebben szelektáló eredmény-centrikus iskolák tanulóival vannak túlterhelve, az órákon kevésbé figyelnek, és nem is érzik jól magukat.

ján döntenek a tanulók felvételénél. Minél nagyobb településen található az adott általános iskola és minél kevésbé küszködik beiskolázási gondokkal, annál inkább mérlegel a tanuló felvételénél. Első látásra a mérlegelés szempontjai nem túl izgalmasak, az iskolák 35 százaléka nyilatkozott úgy, hogy nincsenek különösebb szempontjai, 49 százalékuk pedig a lakóhelyet említette elsődleges szempontként. A többi szempontot (testvér is oda-jár, régi diák gyereke, elbeszélgetés a szülővel, a gyerekekkel, felvételi vizsga, szülő azonosulása az iskola értékeivel stb.) jóval kevésbé említették elsődleges szempontként. A másodlagos, illetve harmadlagos szempontok közt viszont gyakrabban szerepeltek. Többváltozós matematikai-statisztikai módszerrel (klaszterelemzés) a 12 szempontot (és magukat az iskolákat is) három csoportba tudtam rendezni. Eszerint három eltérő stratégia bontakozott ki az általános iskolák beiskolázási gyakorlatánál (csak a nyolc évfolyammal rendelkező általános iskolákat vettem be az elemzésbe). Az egyik csoport (a minta 41 százaléka, 281 iskola) nem érvényesít különösebb felvételi szempontokat, egyedül a lakóhelyet veszik figyelembe. Ezek az iskolák jellemzően önkormányzati fenntartásúak, sok a társulásban fenntartott, elsősorban kisebb községek tanintézményi. Ezeket elneveztem normál iskoláknak. A másik csoport (a minta 46 százaléka, 314 iskola) a lakóhely mellett figyelembe veszi, hogy jár-e idősebb testvér az iskolába, itt az iskolaigazgatók mérlegelték a szülők azonosulását az iskola eszméivel. Elsősorban a városi iskolákat jellemzik ezek a szempontok, itt találhatók nagyobb arányban az állami szervek vagy megyei önkormányzat által fenntartott iskolák is. A továbbiakban a mondanódóm megkönnyítése érdekében aurás iskoláknak hívom őket, kiindulva abból, hogy fontos az iskolai légkör – vagy mondhatjuk úgy: az iskolai összetétel, és lehetőségük is van ennek alapján mérlegelni. A harmadik csoport (a minta 13 százaléka, 85 iskola) a legtöbb szempontot veszi figyelembe, nagy súlyt fektet a tanulóval való elbeszélgetésre, a felvételi vizsgára, a tanulmányi eredményekre. Ezek többnyire nagy létszámú iskolák, budapestiek, nem állami és önkormányzati fenntartásban lévőek. Ezeket eredmény-centrikus iskoláknak neveztem el. Az eredmény-centrikus iskolák 19 százaléka felsőoktatási intézet gyakorló iskolája, többségében egy feladatellátási szereppel (69 százalék). A normál iskolák esetén viszont az átlagosnál nagyobb arányban találunk több feladatot. Az általános iskolák e három típusának a területi elhelyezkedése is jellemző, az eredmény-centrikus iskolák jellemzően Budapesten, Hajdú-Bihar, Komárom-Esztergom, Veszprém, Nógrád megyékben találhatók, az aurás iskolák Bács-Kiskun, Győr-Moson, Pest megyében, a normál iskolák pedig Baranya, Borsod, Heves, Jász-Nagykun-Szolnok, Szabolcs-Szatmár és Zala megyében találhatók nagyobb számban.

Az iskolaigazgatókkal készített kérdőívek alapján további jellegzetességeket találunk a három csoportban. A szülők egyötöde az átlag felett keres az eredmény-centrikus iskolák igazgatói szerint, ez 18 és 16 százalék az aurás és a normál iskolák esetében. Az intézmény programját illetően a fogyatékosok integrált oktatása leginkább a normál iskolákban jellemző (44 százalék), kevésbé az aurás (31) és legkevésbé az eredmény-centrikus iskolákban (28 százalék). Cigány kisebbségi programok a normál iskolák 26, az aurások 16 százalékában folynak, viszont ez az arány az eredmény-centrikus iskolák esetén csak 9 százalék. Érdekes módon a tehetséggondozást, valamint az Internet és a számítógép tanításra való használatát illetően nincs különbség a három csoport között. Az ellátottság terén sincsenek szignifikáns különbségek, kivéve, hogy a gazdasági vezetői iroda és porta gyakrabban van jelen az eredmény-centrikus iskoláknál, míg aulával és étkezővel az aurások rendelkeznek a legtöbben. A szülői szervezet számára külön helyiséget csak a normál iskolák tartanak fenn (4 eset).

Az iskolák egy részében a tanulókat is megkérdeztük. Érdekes lehet tehát megvizsgálni, hogy milyen jellegzetes különbségeket találhatunk a három csoport között a tanulókat illetően.

Az eredmény-centrikus iskola tanulói rendelkeznek a legnagyobb arányban mobiltelefonnal (57 százalék), de még a normál iskolában is 44 százalék nyilatkozott úgy, hogy

van mobiltelefonja. A számítógép, CD-lejátszó megléte és a külföldi nyaralás szignifikánsan az aurásoknál a legnagyobb arányú. Viszont a normál iskolások mondták a leggyakrabban, hogy dolgoztak nyáron (35 százalék). Ugyanebben a körben találjuk a legtöbb háztartásbeli és munkanélküli anyát, míg az aurásoknál dolgozik a legtöbb anya. A normál iskolában tanulók 10 százaléka vallotta magát cigánynak, ezek az arányok 5 és 4 százalék az eredmény-centrikusok és az aurások esetében.

Érdekes képet mutat a tagozatok megléte is. Az aurások negyede jár tagozatos osztályba, míg ez az arány a másik kettőnél egyötöd (de ne felejtsük el, hogy az eredmény-centrikusok közt vannak a gyakorló iskolák is). Az aurás iskolákban az átlagosnál nagyobb arányban találunk nyelvi és zenetagozatos oktatást, valamint testnevelés tagozatot. Az eredmény-centrikusok közt találhatóak a Zsolnai-iskolák, valamint a vegyes tagozatok. A normál iskolákban a rajz és a matematika, valamint informatika tagozat a felülreprezentált. Az iskolai órákat is más és más jellemzi a három intézménytípusban. Az eredmény-centrikus iskolákba járók a matematika órán kevésbé figyelnek és inkább mással foglalkoznak, kevesebb röpdolgozatot írnak és kevesebbet felelnek, ennek megfelelően természetesen a hangulatot is jobbnak értékelik. Fegyelmezési probléma viszont legkevésbé a normál iskolákban tapasztalható. Irodalom órákon az eredmény-centrikus iskolákban írnak legtöbbször nagydolgozatot és röpdolgozatot, gyakrabban kapnak írásbeli házi feladatot, viszont lényegesen ritkábban néznek filmet vagy hallgatnak zenét, illetve játszanak szerepjátékot. Természetesen fel kell hívni a figyelmet arra, hogy a válaszok erősen szubjektívek, a gyakran és ritkán relatív fogalmak, így nehezen összevethetőek.

Végezetül talán a legérdekesebb a három csoport óraterhelését, osztályzatait és iskolai hangulatát összevetni. Szignifikánsan több tanórájuk van az eredmény-centrikus iskolák tanulóinak, érdekes módon viszont szignifikánsan ők kapják a legrosszabb jegyeket is. Talán ennek is köszönhető, hogy ők érzik a legkevésbé jók magukat iskolájukban.

Úgy gondolom, ezek az adatok mutatják, hogy az általános iskolák – ha megtehetik – élnek a szelekció eszközével, és megpróbálják homogenizálni az iskolai összetételt. Erre annál inkább lehetőségük van, minél nagyobb településen működnek, de a városi iskolák közt is megtalálható mind a három típus. És talán az sem véletlen, hogy a legerősebben szelektáló eredmény-centrikus iskolák tanulói vannak túlterhelve, az órákon kevéssé figyelnek és nem is érzik jól magukat.

Kistelepülési iskolák eredményessége

Első látásra talán kifejezetten összeférhetetlen fogalmak: kistelepülési iskolák és eredményesség. A kistelepülések (1000 fő alatti települések) helyzetét illetően közismert tény többnyire kedvezőtlen helyzetük, rossz demográfiai, szociális, foglalkoztatási helyzetük, illetve a körülményeik közti nagy különbségek is. A vidéki kisiskolák vizsgálatának nemzetközi tapasztalatai azt mutatják, hogy tanulmányi eredményeikben gyengébbek, kohéziós mutatóikban azonban jobbak, mint a városi iskolák.

A hazai tapasztalatok ezzel szemben gyors romlást mutatnak, amit érdemes egy kicsit alaposabban körüljárni – jelen esetben inkább csak a főbb eredményességi dimenziók és az ezeket befolyásoló tényezők, valamint valószínű összefüggéseik végiggondolásával, kevésbé konkrét eredmények vizsgálatával.

A kistelepülési iskolák eredményessége

Az eredményesség fogalmának meghatározásában többnyire különbséget tesznek a tanítási-nevelési folyamat eredményessége és a szolgáltatást igénybe vevők, a fogyasztók elégedettsége között. Mivel egy korábbi vizsgálatban e dimenziókat egymástól elkülönítve vizsgáltuk és úgy találtuk, hogy valóban egymástól többé-kevésbé függetlenül érvényesülhetnek, ismét ezt a megoldást választottuk: külön elemeztük a tanulmányi teljesítményekkel mérhető, a szocializációhoz kapcsolható és a helyi fogyasztói igényekhez kapcsolható eredményeket. (1)

A hazai tapasztalatok szintén azt mutatják, hogy a tanulmányi dimenzióban a mutatók többsége szerint a kisiskolák teljesítménye alatta marad a városi iskoláénak (bár az évismétlődő aránya nem nőtt meg jelentősen, a tesztekkel mért tanulmányi teljesítmények rossz, illetve romló tendenciákat mutatnak). Hasonlóképpen kedvezőtlenek a továbbtanulás mutatói: a kistelepülési iskolákban végzetteknek csak 81,3 százaléka tanul tovább (5,5 százaléuk dolgozni kezd, 10 százaléuk nem talál munkát, 4,3 százaléuk inaktív marad), a továbbtanulók legnagyobb része pedig szakiskolában folytatja. (2) A kisiskolák szocializációs teljesítménye ezzel szemben relatíve jónak mondható, a deviáns viselkedés kevésbé jellemzi a kisiskolák tanulóit, mint a városi, különösen a nagyvárosi iskoláéit, ahol az elmúlt években nagymértékben romlott is a helyzet.

A kistelepülések esetében talán a legérdekesebb a választott eredményességi dimenziók közül a harmadik: a megfelelés a helyi fogyasztói igényeknek. A helyi igények megfogalmazói a kistelepüléseken a szülők és az önkormányzat. A kistelepülési iskolák sokszor nagyon távol esnek a szülői igényektől, és gyakran a fenntartóitól is: a fenntartó által megfogalmazott igények velük szemben gyakran nem szakmai természetűek, hanem gazdasági jellegűek és a helyi közösség szempontjait érvényesítik. A véleménykülönbségek mértékét az iskola feladatainak megítélésére vonatkozó kérdéssel igyekeztünk mérni. „Az iskolai hátrány összetevői” elnevezésű kutatás (3) keretében megkérdeztük mind az igazgatókat, mind a szülőket arról, hogy megítélésük szerint mi tartozik inkább az iskola feladatai közé. Az igazgatók és a szülők válaszai között lényeges eltérést

négyszerben tapasztaltunk a nyolc közül: az iskolaigazgatók nagyobb súlyt helyeztek a tanulás iránti kedv felkeltésére, náluk csak ezt követte az ismeretátadás, a szülők esetében ezzel szemben az iskola ismeretátadó funkciója került az első helyre, ezt követte a hosszabb távú hatás (megállják a helyüket), a tanulás iránti kedv felkeltését jóval kevésbé érezték fontosnak. Az igazgatók az előbbieken túlmenően még fontosnak érezték a viselkedést, amit azonban a szülők az utolsó helyre tettek, sokkal inkább igényelnének az iskolától segítséget a pályaválasztás terén. Összevetettük a legkisebb településkategória esetében is a két oldal véleményét az iskola feladatairól: azt tapasztaltuk, hogy éppen az említett pontokon (tanulás iránti kedv növelése, viselkedés) nőtt a vélemények közötti távolság az igazgatók és a szülők között: a kistéleplési iskolák igazgatói az átlagnál fontosabbnak tartották ezeket, míg az itt élő szülők az előbbi éppenséggel kevésbé tartották fontosnak, mint az átlag (a különbség több, mint 30 százalék!), az utóbbiban is csak kevéssel haladja meg véleményük az átlagot. Az önkormányzatok véleménye jellemzően a kettő között helyezkedik el, hol az igazgatók, hol a szülők véleményéhez esik közelebb.

Az önkormányzatoknak azonban vannak saját elvárásai is az iskolával kapcsolatban. A gazdasági szemponton túlmenően az oktatás szerepét, iskolák létét sokan összekapcsolják a település fejlődésével: a korábban említett vizsgálatból az derült ki, hogy mindenekelőtt közéleti szerepvállalásuknak és népességmegtartó erejüknek tulajdonítanak jelentőséget – ezzel sajátos módon az önkormányzatok szempontjai és igényei ezáltal szintén távol eshetnek az intézmények szakmai szempontjaitól.

A kisiskolák eredményességét befolyásoló tényezők

Iskolarendszeren kívüli tényezők

Ha az okokhoz szeretnénk közelebb jutni, akkor egyfelől a szülői háttér jellemzőit kell megvizsgálnunk településtípus szerinti bontásban. A különbség szembeszökő a szülők iskolázottságában, foglalkoztatottságában, a lakosság összetételében, anyagi helyzetüket tekintve is: a hátrányuk abból adódik, hogy a kistéleplési lakosság összetétele valamennyi dimenzióban kedvezőtlenebb. A szülői háttér már jellemzően befolyásolja az iskolázási stratégia egészét is: korábban említett vizsgálatunk nyomán láttuk, hogy a szabad iskolaválasztás lehetőségével inkább az iskolázottabb szülők élnek, ők azok, akik tudatosabban terelik gyermeküket valamilyen irányba, s ők azok is, akik több konkrét segítséget nyújtanak gyermekük számára a tanulásban s jobban érdeklődnek a gyerek iskolai dolgai iránt.

A szülői háttér jellemzői kiegészülnek a kistéleplések sajátos adottságaival: a kistéleplési iskolákban sok a bejáró gyerek, miközben igen kevés a beiskolázási körzeten kívülről érkező tanuló. Míg a szülői háttér is kedvezőtlenebb, sajátos módon az iskolaválasztás szabadsága is inkább kedvezőtlenül érinti ezeket az iskolákat: az OKI-felmérés adatai szerint az előbbinél több, körülbelül a tanulók egytizede az iskolakörzeten belül lakik, de azon kívülre jár iskolába. Feltételezhető, hogy a szabad iskolaválasztás és a demográfiai csökkenés együttes következményeképpen járatják ezek a szülők gyermeküket más körzetbe, például környékbeli városokba.

Családszerkezeti jellemzők is befolyással lehetnek az iskolai eredményességre, mindenekelőtt a nevelési, a szocializációs folyamat eredményességére. Az OKI-vizsgálat adataiból kitűnik, hogy az 1000 fő alatti kistélepléseken az egyszülős családban nevelkedő gyerekek aránya viszonylag alacsony. Ezt feltehetően a falusi társadalmakra még ma is jellemző tradicionálisabb szerep- és családfelfogás magyarázza, ahol még ma is kevésbé elfogadott a válás lehetősége.

Iskolarendszeren belüli tényezők

Az oktatási rendszeren belüli különbségek is jelentős mértékben befolyásolhatják az eredményességet, feltételezésünk szerint mindenekelőtt az oktatás személyi feltételei révén. Az oktatás feltételrendszerét itt az igazgatók véleményén keresztül mutatjuk be, kiemelünk azonban két speciális szempontot, amelyről úgy véltük, hogy a kisiskolákra különösképpen jellemző lehet: a szülő-iskola közötti kapcsolattartást és a tanulók iskolához való viszonyát.

Az említett kutatásban megkérdeztük az igazgatókat arról, hogy megítélésük szerint milyen mértékben befolyásolja néhány tényező az iskolák helyzetét. Az igazgatók véleménye szerint minden kérdészt tényező jelentős (4-nél magasabb érték) mértékben befolyásolja az iskola helyzetét, de leginkább a tanárok felkészültsége, a munkahelyi légkör és a szaktanári ellátottság hatása érvényesült, jelentős volt még az oktatás színvona-

Úgy tűnik, a nem megfelelő képesítéssel rendelkező pedagógusok aránya is erősen hat az iskolai kudarcokra. Az a tény, amellyel a kisiskolák gyakran szembesülnek, hogy tudniillik nem tudnak alkalmazni elegendő, megfelelő képesítéssel rendelkező pedagógust egyes szaktárgyakban, feltehetően erősen rontja a tanulók esélyeit, ennél fogva ez az iskolarendszeren belüli tényező inkább tovább gyengíti a már hátránnyal érkező tanulók esélyit, mintsem kiegyenlíteni segítené azt, hiszen éppen ezekben az iskolákban magasabb az átlagnál a munkanélküli és a cigány tanulók aránya is.

lának szempontja is. Az anyagi lehetőségek, az oktatási program, a tanulók összetétele és a tanulói fegyelem, illetve a tárgyi feltételek jóval kevésbé vannak hatással az iskola helyzetére. A nagyobb településeken inkább hangsúlyozták a szaktanári ellátottságnak, a tanárok felkészültségének, valamint az oktatási program kínálatának a jelentőségét, a kisebb településeken jelentősebb szerepet tulajdonítanak a munkahelyi légkörnek.

Saját iskolájuk helyzetét az igazgatók a legtöbb szempontból közepesnek ítélték, jónak a tanári ellátottság, felkészültség és munkahelyi légkör, illetve az oktatási program szempontjából, közepesnek a tanulói fegyelem és összetétel, az anyagi helyzet és a tárgyi feltételek szempontjából. A saját iskola megítélésénél szintén jelentős település-nagyság szerinti különbség figyelhető meg: míg a nagyobb településeken inkább értékeltek az átlagnál magasabbra a pedagógusok felkészültségét, a szaktanári ellátottságot, a tárgyi feltételrendszert és az oktatási program kínálatát, addig a kisebb településeken

ez utóbbiak (a tanárok felkészültsége kivételével) jóval az átlag alatt maradtak az anyagi lehetőségekkel együtt. Helyettük a tanárok felkészültségét és a munkahelyi légkört értékelték kedvezőbbnek.

Az iskolarendszeren kívüli és belüli tényezők hatása a több tárgyból bukottak arányára

A továbbiakban kiválasztottuk a tanulmányi dimenziót az eredményességi dimenziók közül, és azt igyekeztünk feltárni, hogy milyen mértékben hatnak az eredményesség – illetve az eredménytelenség – egyes megragadható területeire iskolarendszeren belüli és iskolarendszeren kívüli tényezők. Egy korábbi kutatás (4) adatait csoportosítottuk aszerint, hogy iskolán kívüli vagy iskolán belüli tényezőkre vonatkoznak, és többváltozós regressziós elemzéssel megvizsgáltuk, mely tényezők függenek inkább össze egy kiválasztott eredményességi mutatóval, a több tárgyból való bukás magas iskolai arányával. Az iskolarendszeren kívüli, családi helyzetet jellemző tényezők közül az alábbiakat vontuk be az elemzésbe: a hátrányos helyzetű tanulók aránya, a munkanélküli szülők gyermekeinek aránya, a csonka családban nevelkedő gyermekek aránya, cigány származású gyerekek

aránya az iskolában. Az iskolarendszereken belüli tényezők körében a következőket elemeztük: az iskola mérete, körzeten kívüli tanulók aránya az iskolában, nem megfelelő képesítéssel rendelkező pedagógusok aránya, használatban lévő számítógépek száma.

Az elemzést négy lépésben végeztük el: első lépésben csak a családi háttérrel összefüggő változók hatását vizsgáltuk a több tárgyból bukott gyerekek arányával összefüggésben – a cigány tanulók arányának kivételével. A második lépésben az iskolarendszereken belüli tényezők hatását vizsgáltuk, egy változó, a pedagógusok kivételével. A harmadik és negyedik lépésben a két korábban kihagyott, önmagában is igen erős hatást mutató változót vizsgáltuk: a cigány tanulók arányát és a nem megfelelő végzettséggel rendelkező pedagógusok arányát.

A vizsgált iskolarendszereken kívüli, családi hátteret jellemző változók közül egyedül a munkanélküli szülők aránya mutatott szignifikáns összefüggést a több tárgyból bukottak arányával, de együtt a jelenség mintegy 20 százalékat magyarázták (1. lépés). A vizsgált iskolai tényezőkkel együtt a változók együttes magyarázó ereje 26 százalékra emelkedett, de köztük már nem volt olyan változó, amely szignifikáns kapcsolatban lett volna a bukottak arányával – a munkanélküli szülők változója is veszített magyarázó értékéből (2. lépés). A cigány származású tanulók arányának változója erős szignifikáns kapcsolatot mutatott a több tárgyból bukottak arányával, s a változó elemzésbe történő bevonásával a modell magyarázó ereje 50 százalékra emelkedett (3. lépés). Az utolsó lépésben a külön elemzett pedagógus változó ismét szignifikáns kapcsolatban volt a függő változóval, a modell magyarázó értéke 69 százalékra emelkedett (4. lépés). (1. táblázat)

független változók	1. lépés	2. lépés	3. lépés	4. lépés
iskolarendszereken kívüli változók				
– hátrányos helyzetű tanulók aránya	-,254155	-,242253	-,467684	-,244679
– munkanélküli szülők gyermekeinek aránya	,610956*	,640284	,343523	,357213
– csonka családban élő gyermekek aránya	-,068407	-,088901	-,027622	,017994
iskolarendszereken belüli változók				
– tanulók száma összesen		,341765	-,215382	-,01928
– körzeten kívül lakó gyermekek aránya		,043653	-,265127	-,198253
– használt számítógépek száma		,044133	,411154	,29308
cigány származású tanulók aránya			,832258*	,445321
nem megfelelő képesítéssel rendelkező tanárok aránya				,513775**
R ²	0,19	0,26	0,50	0,69

1. táblázat. Regressziós modell sorozat, Béta együtthatók. Függő változó: több tárgyból bukottak aránya (szignifikancia: 0,05*; 0,01**; 0,001***)

Az iskolarendszereken belüli tényezők önmagukban valamivel kevesebb meghatározó erővel bírnak, köztük csak egy változó bizonyult szignifikánsnak, a nem megfelelő képesítéssel dolgozó pedagógusoké. Úgy fest, erősebben befolyásolják az iskolai sikertelenséget az iskolarendszereken kívüli tényezők, köztük is elsősorban a munkanélküli szülők, illetve még hangsúlyosabban a cigány származású szülők aránya. Elgondolkodtató azonban a szorosnak tűnő kapcsolat is e tényezők között, s végső soron úgy tűnik, a nem megfelelő képesítéssel rendelkező pedagógusok aránya is erősen hat az iskolai kudarcokra. Az a tény, amellyel a kisiskolák gyakran szembesülnek, hogy tudniillik nem tudnak alkalmazni elegendő, megfelelő képesítéssel rendelkező pedagógust egyes szaktárgyakban, feltehetően erősen rontja a tanulók esélyeit, ennél fogva ez az iskolarendszereken belüli tényező inkább tovább gyengíti a már hátránnyal érkező tanulók esélyit, mintsem ki-

egyenlíteni segítené azt, hiszen éppen ezekben az iskolákban magasabb az átlagnál a munkanélküli és a cigány tanulók aránya is.

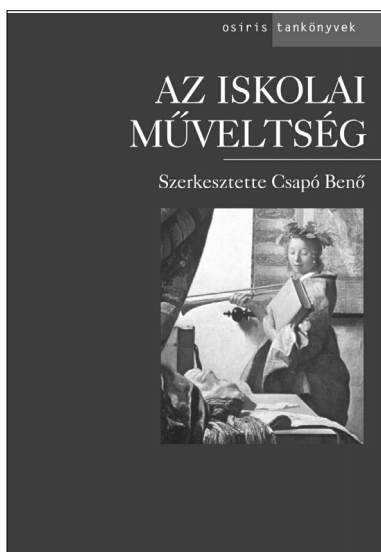
Jegyzet

(1) Halász (1998, szerk.): *Önkormányzati irányítás és oktatási minőség*. OKI.

(2) *Intézményi változások az oktatásban*. OKI, 2002-es adatfelvétel (a külön nem hivatkozott adatok ebből az adatfelvételtől származnak).

(3) A kutatás fontos sajátossága volt, hogy nem reprezentatív mintaválasztásra, hanem kistérségek teljes körű megkérdezésére épült, ezért eredményei csak tendenciaként értelmezhetők.

(4) *Az iskolai hátrány összetevői* c., 2001 tavaszán folyó vizsgálat hat kistérség általános iskoláit vizsgálta. Az 1000 fő alatti településen lévő iskola aránya a mintában 53% volt.



Az Osiris Kiadó könyveiből

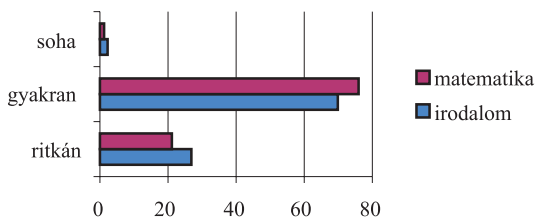
A tanári munka és a tanulói válaszok

Hogyan látják a tanulók az osztályteremben történeteket? Elsőként a magyar irodalom és a matematika órát vizsgáljuk, majd elemezzük a különböző intézményi feltételek (tanári kar nagysága, iskolai légkör, a tanári munkaerő átlagos életkorának alakulása) hatását a tanulók tanórai magatartására.

A jelzett kutatási témák empirikus hátterét az Országos Központtani Intézet Kutatási Központjában 2002-ben elindított és elvégzett adatfelvételek adják. Az osztálytermi munka eseményeiről „A tanulói munkaterhek” elnevezésű vizsgálat próbált képet kapni: 1770 hetedik osztályos tanulót kérdeztünk meg arról, hogy a különböző osztálytermi tevékenységek milyen gyakorisággal játszódnak le a magyar irodalom, illetve a matematika órákon. Előzetes feltevésünk az volt, hogy a tanulók tanórai viselkedése nem tér el jelentősen a magyar irodalom, illetve a matematika órákon.

Az adatelemzést megelőzően az osztálytermi tevékenységek leírását két fő csoportra bontottuk attól függően, hogy a jelzett gyakoriság a tanulói munkára, illetve a tanári tevékenységre vonatkozik. A tanulói munka és viselkedés körébe sorolhatók a következők: figyelem, jegyzetelés, jelentkezés, mással foglalkozás. A tanári tevékenységnél az alábbi módszertani eszközökre kérdeztünk rá: fegyelmezés, nagydolgozat, feleltetés, röpdolgozat, önálló munkavégzés, írásbeli házi feladat kiadása, számítógép-használat, zenehallgatás, filmvetítés. A harmadik kategóriát az „egyebek” alkotják, melyek nem köthetők szorosán sem a tanári, sem a tanulói munkavégzéshez. Ide sorolható az óralátogatás és a jó hangulat, melyek szintén jelentős hatással lehetnek a tanítás-tanulás folyamatára.

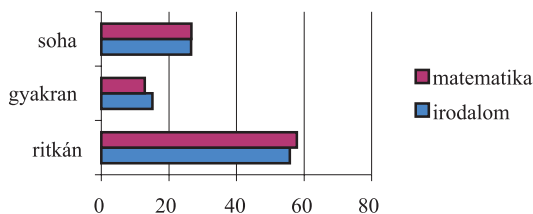
A fent említett tanórai tevékenységek közül itt csak néhányat emelnék ki. A tanulói válaszok elemzése szerint a hetedik osztályos tanulók közel háromnegyede gyakran figyel mind a matematika (69,9 százalék), mind a magyar irodalom órákon (76 százalék). Az eltérés nem jelentős, mégis a legnagyobb arányú, ha a tanulói tevékenységeket vizsgáljuk. Az 1. ábra jelzi ezt az alapmegoszlást, s egyúttal információt ad arról, hogy a tanulóknak csak 1–2 százaléka nem figyel soha, és közel egynegyedük „ritkán” teszi ezt a vizsgált órákon.



1. ábra. A tanuló figyel

Nagyarányú egybeesés figyelhető meg a tanórák között azzal kapcsolatban, hogy a tanulók milyen gyakorisággal foglalkoznak mással, tehát bevallottan nem az óra menetére, a tanítás anyagára figyelnek. A tanulók 12,9 százaléka jelezte azt, hogy matematika órán gyakran mással foglalkozik, ugyanez az arány irodalom órán 15,1 százalék. A leg-

nagyobb arányban (56 százalék körül) jelölték meg a tanulók, hogy ritkán mással is foglalkoznak az órákon, mint a tanulással. A pontos arányszámokat a 2. ábra mutatja, mely jelzi azt is, hogy a tanulók csaknem egynegyede (26,6 százalék) soha nem foglalkozik a tanórai munkán kívül mással. (Ez utóbbit némi fenntartással kell kezelni, tekintettel arra, hogy a kapott adatok nem megfigyelésen alapultak, hanem a tanulók saját magatartásukat ítélik meg a kérdőívben feltett szempontok alapján.)



2. ábra. A tanuló mással foglalkozik

A magyar irodalom és a matematika órákon szinte azonos arányban jelentkeznek a tanulók gyakran (45,8 százalék / 43,2 százalék) és ritkán (45,8%). A tanulói aktivitásban ebben az esetben alig van eltérés a kétféle tanóra között.

A tanárok tanórai tevékenysége, módszertani eszközei változatos képet mutatnak aszerint, hogy magyar irodalom vagy matematika óráról van szó. A jelzett tanítás-tanulásszervezési módszerek közül itt csak néhányat emelnék ki. A feleltetés jellegzetesen az irodalom órákon gyakori (62,5 százalék), a matematika esetében ez az arányszám csak 26,1 százalék. A tanulók 4,6 százaléka szerint soha nincs feleltetés irodalom órán, a matematika órára vonatkoztatva már 29,7 százalék állítja ugyanezt. A matematika szakos tanárok egyik leggyakrabban használt – tanulói eredményességre ható – eszköze az írásbeli házi feladatok kiadása: a tanulók 90,8 százaléka állította azt, hogy gyakran kapnak ilyen otthoni munkákat tanáraiktól. Az irodalom esetében ez a gyakoriság már csak 52,9 százalékos. A „ritkán” választ jelölőknél szintén nagy az eltérés, az irodalom esetében 41,1 százalék, a matematikánál 6 százalék. A számokból láthatóan az irodalom tanárok ritkábban élnek ezzel a módszertani eszközzel, mint a matematika szakos kollégáik. Rákérdeztünk arra is, hogy a tanulók megítélése szerint milyen gyakorisággal használnak számítógépet a matematika órákon. A tanulók mintegy 20 százaléka jelezte egyértelműen, hogy már foglalkoztak vele, a többiek (74,1 százalék) állítása szerint még soha nem használták. A külföldi szakirodalom szerint a meghatározott szempontok alapján lebonyolított óralátogatások és az arra épülő problémafeltárás- és kezelés nagymértékben növelheti a tanítási gyakorlat hatékonyságát. Hazánkban – a tanulói válaszok alapján – úgy tűnik, hogy erre még nem fordítanak kellő figyelmet. A vizsgált két tanóra itt hasonló képet mutat. A tanulók közel fele állította, hogy soha nem jön látogató az órára, és valamivel kevesebb, mint a felük mondta, hogy ritkán, de megjelennek külső megfigyelők.

Az előadás másik kutatási kérdéséhez – intézményi feltételek hatása a tanulói munkára – szükséges információkat, adatokat az 1200 iskolára kiterjedő „Intézményi változások” című adatfelvétel szolgáltatja. A téma vizsgálatához néhány változó (például: tanterület életkora, iskolai légkör) beemlése, illetve a tanulói munkaterhek adatbázisához való hozzáférése volt szükséges. Az így kialakított adatbázis immár lehetővé tette előzetes feltevéseink vizsgálatát. Külföldi és hazai kutatások ismeretében feltételeztük, hogy az iskola tanterületének nagysága befolyásolja a tanuló tanórai viselkedését, tanulási attitűdjét. Továbbá a tanári kar átlagos életkora, fiatalodó, illetve öregedő tendenciája hatással lehet a tanuló tantárgyakhoz (magyar, matematika) fűződő attitűdjére és a tanórai

munkavégzésre. S végül, várakozásaink szerint a tantestületi légkör és a tanulók tanórai viselkedése között összefüggés mutatható ki.

Az intézményi változások kutatásának keretében az igazgatók számos, intézményi feltételekre vonatkozó kérdésre adtak választ. S bár a jelzett kutatási kérdések valós problémákat feszegetnek, a téma jellegéből és a kétféle adatbázisból adódóan elemzési problémák merültek fel, például az igazgatók intézményi feltételekről szóló vélekedése és a tanulók elgondolásai közti többszörös áttétel miatt, valamint az egész tantestület jellegének összevetésében két konkrét tanóra tanárainak munkájával.

A tanári kar nagyságára vonatkozó adatokat az OM-statisztikából nyertük, mely megmutatta, hogy a vizsgált iskolák tantestületének nagysága a 103 és 8 fős szélső értékek között helyezkedik el. Az összefüggések vizsgálata előtt két fő kategóriát alkottunk klaszter-analízis segítségével, így jött létre az úgynevezett nagy tantestület (56 fő) és a kis tantestület (28 fő). Az elemzések során kiderült, hogy a tanári kar nagysága és a tanulói viselkedés bizonyos esetei között nem találunk szignifikáns összefüggést. Mégis néhány esetben, mint például a tanár órai fegyelmezésénél megfigyelhető ez az összefüggés, s ez a hatás viszonylag erős. Az alábbi táblázat jelzi, hogy a nagyobb tantestületnél gyakoribb a fegyelmezési munka, mint kicsinél. A kis méretű tanári kar esetében a tanulók 23,2 százaléka jelezte, hogy soha nincs olyan, hogy a tanár majdnem egész órán fegyelmezéssel foglalkozna. Ez az arányszám a nagy tantestület esetében kevesebb – 18,6 százalék.

	soha		gyakran		ritkán		nincs válasz	
	N	%	N	%	N	%	N	%
p>,0000								
nagy tantestület	161	18,6	258	29,8	436	50,4	10	1,1
kis tantestület	195	23,2	189	22,4	432	51,3	26	3,1
összes	356	20,9	447	26,2	868	50,8	36	2,1

1. táblázat. Matematika óra / A tanár majdnem egész órán fegyelmezéssel foglalkozik

Az igazgatók három csoportba osztották be tantestületüket aszerint, hogy az átlagos életkor az utóbbi öt évben emelkedett, csökkent vagy nem változott. Elsősorban a magyar irodalom órához kapcsolódva figyelhetünk meg szignifikáns összefüggéseket a tanári kar átlagos életkorában bekövetkező változás és a tanuló órai magatartása között. A „fiatalodó” tanári karnál láthatóan gyakoribb az órai jegyzetelés és ritkább a „mással foglalkozás”. Ez utóbbi esetében a növekvő életkorú tantestületnél tanuló diákok 16,4 százaléka jelezte, hogy gyakran foglalkozik mással tanórán. Ez a számarány a csökkenő életkorú tanári karnál kisebb – 12 százalék. A „soha” választ megjelölők aránya pedig magasabb a csökkenő életkorú, mint az idősödő tantestületnél.

tantestület életkora	soha		gyakran		ritkán		nincs válasz	
	N	%	N	%	N	%	N	%
p>,0000								
növekvő	144	21,8	262	39,7	242	36,7	12	1,9
csökkenő	77	12,8	315	52,4	198	32,9	11	1,9
nem változik	64	12,6	238	47,0	199	39,3	5	1,0
összes	285	16,1	815	46,1	639	36,2	28	1,6

2. táblázat. Magyar irodalom / Jegyzetek az órán

Jelzésszerűen megemlíthető, hogy a tantárgyakhoz fűződő attitűd esetében a tanulók valamivel (2–3 százalékkal) jobban szeretik a magyar irodalom, nyelvtan és a matematika tantárgyakat abban az esetben, ha a tantestület átlagos életkora csökkenő tendenciát mutat. Szignifikáns összefüggés azonban itt nem mutatható ki. Az igazgatói vélemények

szerint a tantestületi légkör az iskolákban inkább oldottnak mondható. Az ötfokú skálán a leggyakoribb választás 4-esre esett, ezt jelölte be az igazgatók mintegy fele (48,1 százalék). Az elemzések során azt az összefüggést vizsgáltuk, hogy a tantestületi légkör hat-e a tanulók tanórai viselkedésére. Az eredmények azt jelzik, hogy csak néhány esetben fedezhető fel szignifikáns összefüggés – például a matematika órán a tanár annál gyakrabban foglalkozik fegyelmeléssel, minél oldottabb az iskola, a tantestület légköre.

légkör	soha		gyakran		ritkán		nincs válasz	
	N	%	N	%	N	%	N	%
p>,006								
2 – feszült	20	23,8	19	22,6	45	53,6	0	0,0
3	50	19,8	61	24,1	137	54,2	5	2,0
4	201	23,6	207	24,3	431	50,6	13	1,5
5 – oldott	96	16,6	183	31,7	279	48,3	20	3,5
összes	367	20,8	470	26,6	892	50,5	38	2,2

3. táblázat. Matematika / A tanár majdnem egész órán fegyelmeléssel foglalkozik

A kérdőíves vizsgálatok során kapott adatok elemzése jelenleg is folyik. A feltett kutatási kérdésekre pontosabb és megnyugtatóbb választ akkor lehet adni, ha a makroszintű adatok elemzésén túl kvalitatív kutatási módszereket is felhasználunk feltevéseink alátámasztására.

A területi különbségek megjelenése az általános és középiskola utáni pálya alakulásában

Az Országos Köznevelési Intézetben 2001/2002-ben lezajlott „Intézményi változások” (1) című adatfelvétel során az intézményvezetőkkel kitöltött kérdőívek nyomán sok szempontból igyekeztünk körbejárni az intézmény belső struktúrájában, belső életében bekövetkezett változásokat. Fontos szempont volt számunkra, hogy információkat szerezzünk a gyerekek iskola utáni pályájának alakulásáról is. Tisztában voltunk azzal, hogy nem elsősorban az intézményvezetők a legilletékesebbek e kérdés megválaszolására, de mivel a gyerekek megkérdezésére nem volt lehetőségünk, néhány alapvető „kimenetről” az intézményvezetők véleményét kértük.

A lehetséges „kimenetek” a következők voltak: az adott iskolafokról történő lemorzsolódás; a középiskolában történő továbbtanulás; a munkábaállás, mind az általános, mind a középiskola elvégzése után; a munkanélkülivé válás; végül az inaktív válás, akár az általános, akár a középiskola elvégzése után. (Természetesen a középiskolából kivezető pályák közé kell sorolnunk a felsőoktatásban történő továbbtanulást is, de ezzel a kérdéskörrel Neuwirth Gábor előadása foglalkozik részletesen.)

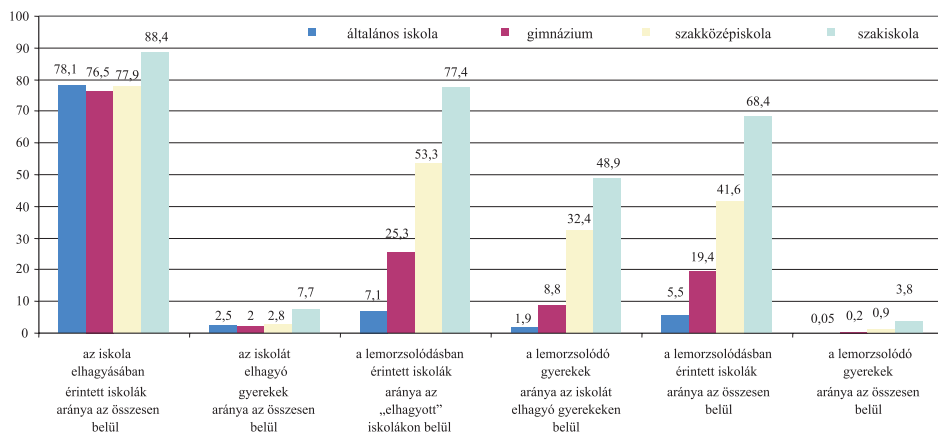
Az intézményvezetők válaszaik sok esetben csak becsléseken vagy vélekedéseken alapulhattak, hiszen alapvetően nem rendelkeznek pontos információkkal a gyerekek iskola utáni sorsát illetően. (Mint látni fogjuk, még a gyerekek továbbtanulásáról tudnak a legtöbbet.) Ezért válaszaik elemzésekor mindössze arra szorítkozhattunk, hogy a vizsgált kimenetek területi, regionális megoszlásának – a tőlük kapott információk alapján kibontakozó – képét összevessük a régiók eltérő fejlettségével, az úgynevezett fejlettségi – fejletlenségi tengely mentén elfoglalt pozíciójukkal. Csupán arra kérdezhettünk rá, hogy a gyerekek iskola utáni pályájának (pontosabban az igazgatók erről alkotott véleményének) területi jellegzetességei összhangban vannak-e mindazzal, amit a régiók eltérő fejlettségéről tudunk, vagy azzal teljesen ellentétes tendenciát jeleznek.

Lemorzsolódók

Azokat a gyerekeket, akik úgy hagyták el iskoláikat, hogy a vezetők tudomása szerint sem magasabb iskolafokozaton, sem más (azonos oktatási szintű) intézményben nem folytatták tanulmányaikat, tekinthetjük úgy, mint akik teljesen eltűntek a rendszer számára. A 1. ábrán több szempontból is ábrázoltuk ezt a problémát.

Mint látjuk, intézménytípustól szinte függetlenül az iskolák háromnegyede jelezte, hogy történt ilyen az elmúlt tanévben. Az összes, náluk tanuló gyerekeknek ez mindössze 2–3, illetve 7–8 százalékat érintette. Ez az arány jelentősen megugrik a szakiskolák esetében. Ha az iskola-elhagyásban érintett iskolákon és gyerek-csoporton belül nézzük a lemorzsolódásban érintett iskolák és gyerekek arányait, akkor azt láthatjuk, hogy az ará-

nyok meredeken nőnek, amint a szakiskola felé haladunk. Míg az általános iskolák 7 százaléka igaz, hogy gyerekei úgy mentek el, hogy feltehetően másutt sem folytatták tanulmányaikat, addig az „elhagyott” szakiskoláknak több, mint 70 százaléka számolt be erről. Az iskolát (idő előtt) elhagyó gyerekek között a lemorzsolódók aránya is hasonló tendenciát mutat. Míg az általános iskolák esetében ez az arány mindössze 2 százalék, addig a szakiskoláknál már csaknem 50 százalék. Ha a lemorzsolódásban érintett iskolákat a felmérésben közreműködő iskolák és az ott tanulók létszámahoz viszonyítjuk, szintén kirajzolódik az általános iskolától a szakiskoláig terjedő meredek trend. Elgondolkodtató, hogy már a gimnáziumi képzést (vagy azt is) folytató iskoláknak is közel 20 százalékból néhány gyerek lemorzsolódik. A szakközépiskolai képzést (vagy azt is) folytató intézmények 40 százalékból iskolánként legalább 8–9 gyerek, a szakiskolák mintegy 70 százalékaiban viszont, szintén iskolánként, átlagosan 17 gyerek tűnik el a rendszerből.



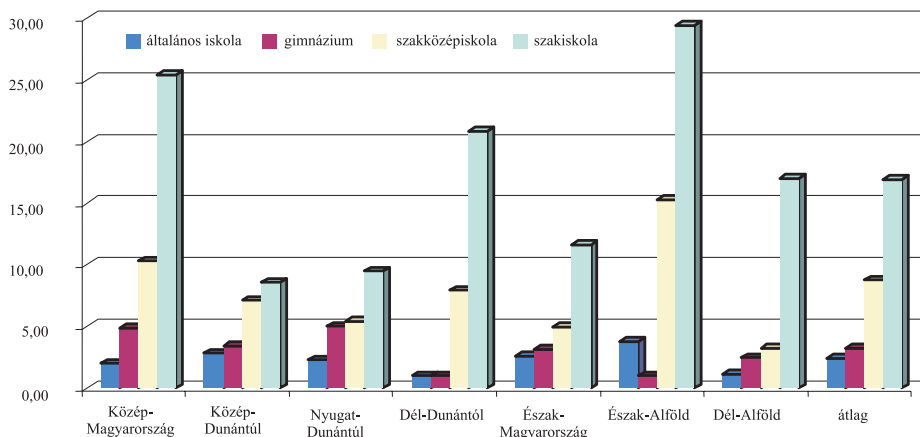
1. ábra. A lemorzsolódásban érintett iskolák és gyerekek aránya (%)

A lemorzsolódás (és a többi „kimenet”) területi különbségeit is variancia-analízissel, azaz a szórásanalízis módszerével vizsgáljuk. Azt vizsgáljuk, hogy az egyes „kimenetek” esetében tapasztalható regionális átlagos értékek szignifikánsan különböznek-e egymástól, azaz, elég nagyok-e ahhoz, hogy feltételezhessük, a teljes populációban is fennállnak és fennállásuk nem a véletlen műve. A döntéshez az úgynevezett F próbát használjuk (a hozzárendelt szignifikancia-szinttel). Amennyiben szignifikáns eltérésekről van szó, érdemes feltennünk azt a kérdést is, mennyiben magyarázza a területiség az adott „kimenet” alakulását (van, amelyiket jobban, van, amelyiket kevésbé). Erről tájékoztat bennünket az úgynevezett Eta².

A 2. ábra a régiókon belüli átlagos mértékű lemorzsolódást mutatja képzési típusonként.

Van egy olyan régió, ahol három intézménytípusban is (az általános iskolai, a szakközépiskolai, valamint a szakiskolai képzésben) átlagon felüli a lemorzsolódás mértéke: mégpedig Észak-Alföldön. Ez a régió azon térségek egyike, ahol kiugróan magas az alacsony iskolázottságú népesség aránya, ugyanakkor az általános iskolai képzésnek vannak tartalékai, mivel ez a terület még mindig népesség-kibocsátó a születésszámoknak az országos tendenciánál kedvezőbb alakulása miatt. Ugyanakkor a gazdasági, társadalmi problémák halmozottan vannak jelen. A szakiskolai lemorzsolódás átlagot kb. kétszeresen meghaladó mértéke azért is kelt figyelmet, mivel az elmúlt évtizedben a szakiskolai képzésnek az egyik legjelentősebb volumen-növekedése figyelhető meg ebben a régióban (emellett jelentős gimnáziumi képzési hagyományai is vannak bizonyos területeinek). A szakiskolai képzésből való lemorzsolódás esetében szignifikánsak a különbsé-

gek, ami jelzi, hogy a területi hovatartozás ténylegesen befolyásolja ezt a folyamatot. A szakközépiskolai képzésből való lemorzsolódásban a világos gazdasági orientáció hiánya miatt a képzés és a képzés hasznosíthatóságának gondjait is látjuk.



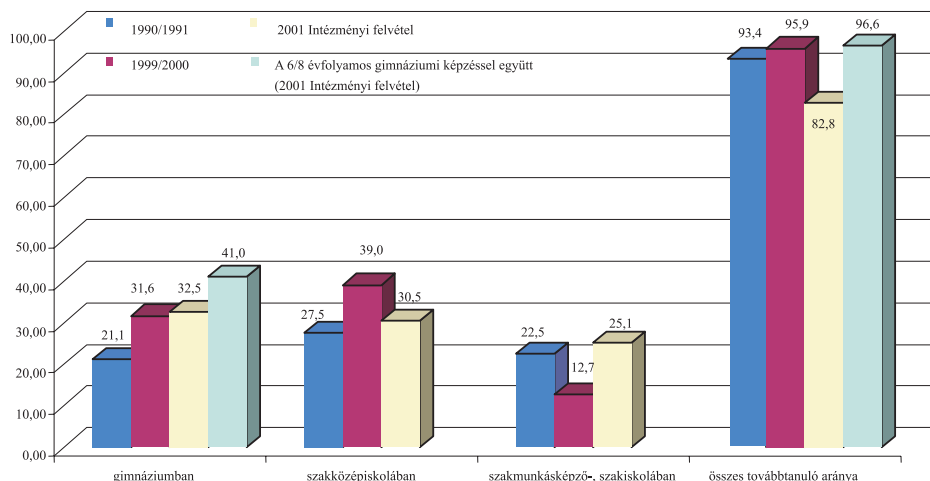
2. ábra. A lemorzsolódás átlagos arányainak területi megoszlása (fő)

Továbbtanulás középfokon

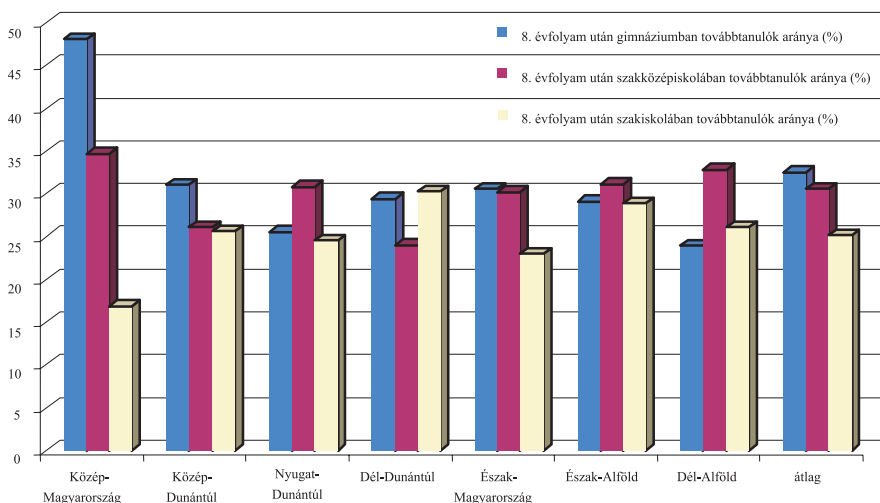
A 3. ábrán együtt szerepelnek a középfokú továbbtanulásra vonatkozó hivatalos oktatástatistikai adatok, valamint a saját felvételünkből származó eredmények. A vezetők az iskoláknak valamivel több, mint a felében (54,6 százalék) tudtak nyilatkozni arról, hogy az elmúlt évben végzett diákok hány százaléka tanult tovább valamilyen középiskolában. Az adatok a továbbtanulási irányok bizonyos mértékű elmozdulására engednek következtetni.

Ha hihetünk az iskolaigazgatóknak, akkor az előző évekhez képest valamelyest nőtt a gimnáziumi és a szakiskolai, és valamelyest csökkent a szakközépiskolai képzésben továbbtanulók aránya. A gimnáziumi képzésben továbbtanulókhöz hozzászámítottuk a 6/8 évfolyamos gimnáziumot választókat is, mivel a korábbi statisztikák is tartalmazták ezeket az információkat. Az összes továbbtanulók aránya (ez utóbbi adattal együtt) további, enyhe növekedést mutat. A szórásanalízis eredménye azt mutatja, hogy mind a három irányú továbbtanulásnál szignifikánsak a területi különbségek, tehát a területi hovatartozás ténylegesen befolyásolja az ilyen típusú döntéseket.

Átlagon felüli gimnáziumi és szakközépiskolai továbbtanulási arányokat a közép-magyarországi és a dél-alföldi régió produkál. Mind a két térség a régióknak ahhoz a csoportjához tartozik, amelyik az úgynevezett fejlettségi tengelyt alkotja. E tengely mentén a gyermekeiket hagyományosan leginkább iskolázó, valamint a magasabban iskolázott térségek foglalnak helyet. A szakiskolai továbbtanulás tekintetében a dél-dunántúli és az észak-alföldi régió kiemelkedő arányairól kell beszélnünk. Ezek a térségek viszont a régiók úgynevezett fejletlenségi tengelyéhez tartoznak, amely az alacsonyabb iskolázottságú, kedvezőtlenebb gazdasági helyzetű térségeket foglalja magában. Ezek a sajátosságok a szülők iskoláztatási stratégiájában is megmutatkoznak, hiszen az elmúlt évtizedben gyermekeiket előszeretettel adták érettségit nem adó képzésbe. A szerkezetváltó gimnáziumokban történő továbbtanulásnál is hasonló – és szintén szignifikáns – területi különbségeket tapasztalhatunk.



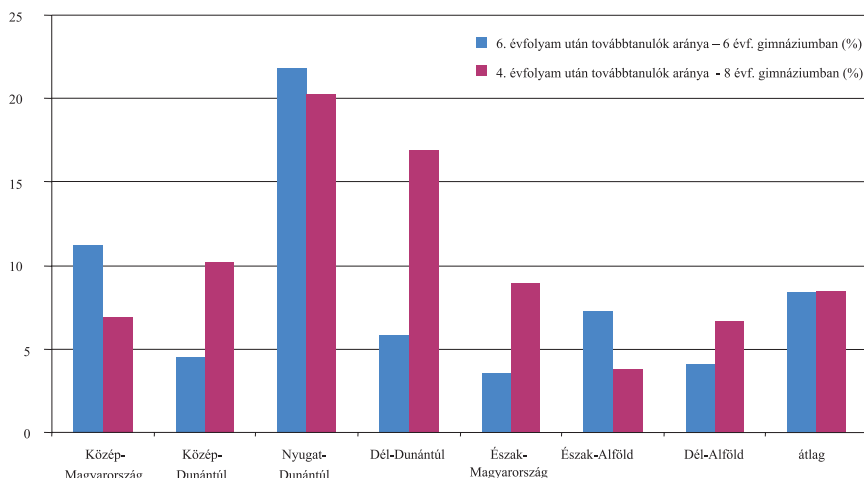
3. ábra. A középfokon továbbtanulók aránya (%)



4. ábra. Az általános iskola 8. évfolyama után továbbtanulók átlagos arányainak területi megoszlása (%)

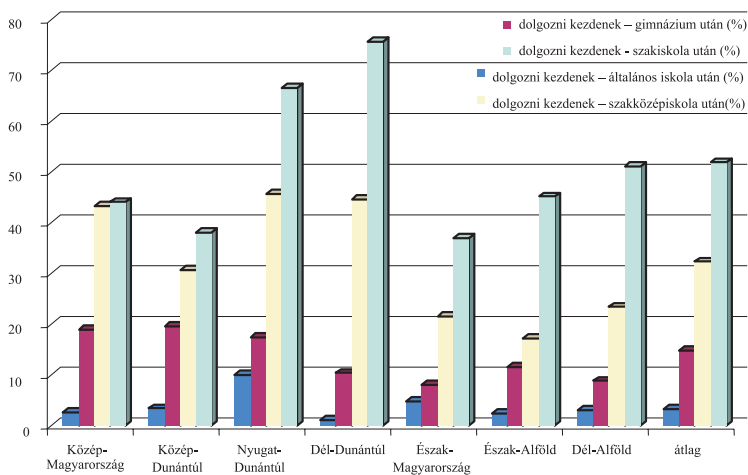
Munkábaállás

Az intézményvezetőknek mintegy 8 százaléka tudott nyilatkozni arról, hogy a gyerekeknek hány százaléka helyezkedett el az iskola elvégzése után. Az igazgatók megítélése szerint az elmúlt tanévben általános iskolát végzetteknek átlagosan 3 százaléka, a középfokon végzetteknek átlagosan 33 százaléka kezdett el dolgozni. Legtöbbször a szakiskolából (52 százalék), legkevesebben a gimnáziumokból (15 százalék) kikerülők közül. A középiskola utáni elhelyezkedésben mutatkozó területi különbségek minden esetben szignifikánsak, sőt az úgynevezett magyarázó erejük is (melyet az Eta²-tel mérünk) kiemelkedő (13–20 százalékgig terjed). Sehol másutt nem tapasztaltunk ilyen jelentős magyarázó erőket.



5. ábra. A 6/8 évfolyamos gimnáziumi képzésben történő továbbtanulás átlagos mértékének területi megoszlása (%)

Mint a 6. ábrán láthatjuk, mind a három középfokú képzésből (de még az általános iskolaiból is) átlagon felüli arányban tudtak a fiatalok elhelyezkedni a nyugat-dunántúli régióban, valamint – az általánosabb jellegű képzés esetében – a közép-magyarországi régióban.

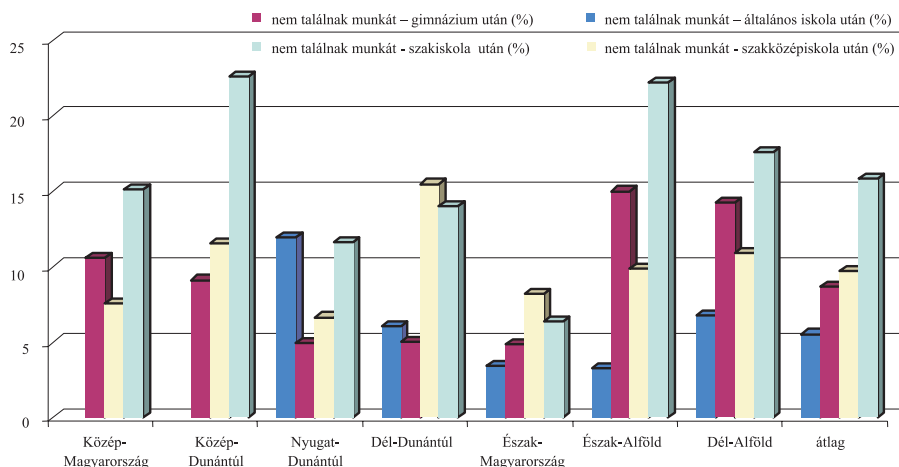


6. ábra. Az iskola utáni elhelyezkedés átlagos mértékének területi megoszlása (%)

Nem véletlenül, hiszen a legtöbb munkahely ezekben a régiókban áll rendelkezésre, amit az átlagnál magasabb gazdasági aktivitás is jelez. Elgondolkodtató a dél-dunántúli régió esete, ahol a kifejezetten szakképző intézményekből kikerülők helyezkednek el az átlagnál nagyobb arányban, bár maga a régió foglalkoztatottság tekintetében átlag alatti. Ez minden bizonnyal nem független attól a tényről, hogy a GDP területi eloszlásában pedig az utolsó helyen áll.

Munkanélküliség

Az intézményvezetők mintegy 5 százalékának volt információja arról, hogy az iskolát elvégzett fiatalok hány százaléka nem tudott elhelyezkedni, hiába szeretett volna dolgozni. Az igazgatók becslése szerint a náluk végzett gyerekeknek mintegy 10 százalékuk került ebbe a helyzetbe. Legtöbbször a szakiskolások közül (átlagosan 16 százalékuk), legkevésbé az általános iskolát végzettek közül (átlagosan 5 százalékuk).



7. ábra. A munkanélkülivé válás átlagos mértékének területi megoszlása (%)

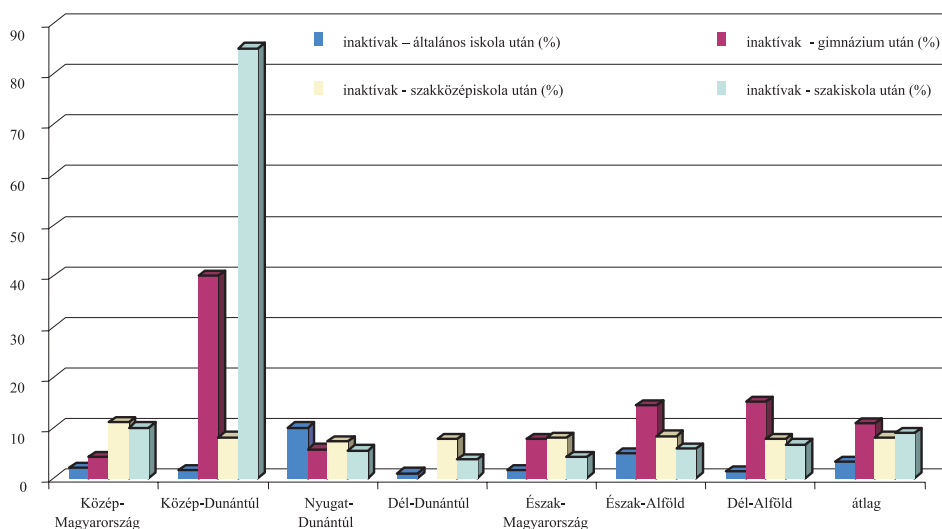
Az eredmények szerint kissé esetlegesen „oszlik el” az átlagon felüli munkanélküliség a régiók között. Megtalálható például olyan régiókban, amelyekben (a KSH 2000-es adatai szerint) nagyon magas az ifjúsági munkanélküliség (az átlagos 12–13 százalékkal szemben 15–17 százalékkal), ide tartozik az észak-alföldi és dél-dunántúli régió, de megtalálható olyan térségekben is, amelyekben átlag alatti (8–9 százalék) a fiatalokat sújtó munkanélküliség. Ilyen a dél-alföldi és a közép-dunántúli régió. Figyelemre méltó, hogy ezek a régiók főleg a szakmai képzésből kikerülők esélyeire gyakorolnak kedvezőtlen hatást, azt sejtetve, hogy a szakmai képzés szerkezetében lehetnek olyan sajátosságok, amelyek még ezekben a (munkanélküliség szempontjából egyébként jobb helyzetű) régiókban is problémát okoznak a munka világába való átmenetkor.

Inaktivitás

Hogyan látják az igazgatók végzett gyerekeik inaktívvá válását, ami a munkapiacról való kiszorulás egyik fajtája? Erre a kérdésre tudtak a vezetők a legkisebb arányban válaszolni (3 százalékuk). Véleményük szerint átlagosan a gyerekek 7–8 százaléka válik inaktívvá az iskola elvégzése után, legnagyobb arányban a gimnáziumot, legkisebb arányban az általános iskolát végzettek körében (11, illetve 3 százalékban).

A szakközépiskolai képzést kivéve minden esetben szignifikánsak az inaktivitás mértékében tapasztalható területi különbségek. Az általános képzést (tehát az általános iskolát és a gimnáziumot) tekintve azokban a régiókban tapasztalható az átlagnál nagyobb mértékű inaktivitás, amelyek egyébként is kiemelkedő helyet foglalnak el a régiók inaktivitási sorrendjében, tehát Észak- és Dél-Alföldön (ahol a KSH adatai szerint 50 százalék körül van az inaktív aránya). A szakképzéssel foglalkozó intézmények esetében azt

figyelhetjük meg, hogy pontosan azokban a régiókban produkálnak az átlagnál magasabb inaktivitási arányt, amelyekben az országos adatok szerint a legalacsonyabb az inaktivitás mértéke: a közép-magyarországi, a közép-dunántúli, valamint a nyugat-dunántúli régióban. Ez esetben a szakképzés szerkezetében lehetnek olyan sajátosságok (talán éppen az, hogy az említett régiókban még mindig igen nagy súlya van a szakiskolai képzésnek), amelyek nem engedik kihasználni a térség jobb adottságait sem.



8. ábra. Az inaktivitás átlagos mértékének területi megoszlása (%)

Összegzés

Az intézményvezetőknek a gyerekek iskola utáni pályájának alakulására vonatkozó becslései alapvetően egybeesnek a régiókról – elsősorban az országos statisztikák alapján – szerzett ismereteinkkel. A rendelkezésre álló adatok hiányossága és korlátai ellenére sejthető, hogy szoros kapcsolat van a gyerekek iskola utáni pályája és az életkezdéshez lehetőségeket kínáló régiók fejlettsége között. További kutatásokra lenne szükség a területi hovatartozás és az életpályák alakulása közti mélyebb összefüggések feltárására.

Az általános iskolák közötti finanszírozási egyenlőtlenségek

A magyar közoktatást jellemző finanszírozási egyenlőtlenségekről egyetlen részletesebb empirikus elemzés készült: Varga Júlia (2000) az iskolafenntartó önkormányzatok szintjén vizsgálta a fajlagos általános iskolai kiadások egyenlőtlenségét és összefüggését a helyi jövedelemadó-alap nagyságával. Mivel elképzelhető, hogy a több iskolát működtető településeken belül is számottevőek az egyes iskolákra fordított fajlagos kiadások eltérései, érdemes ennek mértékét külön is megvizsgálni.

A fajlagos kiadások egyenlőtlenségének elemzése kimondva vagy kimondatlanul arra a feltételezésre épül, hogy a magasabb összegű ráfordítások jobb minőségű iskolát jeleznek, tehát a finanszírozási egyenlőtlenségek mögött végső soron minőségi különbségek húzódnak meg. Ha azt feltételeznénk, hogy nincs összefüggés a ráfordítások és a minőség között, vagy legalább a ráfordítások és a jobb minőség elérésének lehetősége között, akkor méltányossági szempontból érdektelen volna a finanszírozási egyenlőtlenségek vizsgálata. Ennek a feltételezett összefüggésnek az érvényesülését azonban két tényező is befolyásolhatja: az iskolák nem hatékonyan használják fel az erőforrásokat, illetve az adott minőség elérésének átlagköltsége eltérő az iskolák között. (1) Az első probléma kevesebb veszélyt rejt a méltányossági kérdéseket vizsgáló elemzés számára, hiszen a többlet-ráfordítások, ha tényleges felhasználásuk nem is hatékony (vagy nem mindenhol egyformán hatékony), lehetőséget nyújtanak az oktatás minőségének javítására. Ezzel szemben a költség-különbségek figyelmen kívül hagyása jelentősen befolyásolhatja azt, hogy a finanszírozási különbségeket mennyiben értelmezhetjük méltányossági problémaként. A méretgazdaságosság miatt egy kicsi iskolában magasabb összegű ráfordításokat igényel ugyanannak a minőségnek a biztosítása, mint egy nagyobbban. A költségeket a tanulók jellemzői is befolyásolják: ha az egyik iskolában magasabb például a fogyatékos diákok aránya, akkor egy adott eredményességi szint elérése több erőforrást igényel. Ráadásul az iskolák olyan kiegészítő szolgáltatásokat is nyújtanak, amelyek nem kapcsolódnak szorosan az oktatáshoz, de költségeik megjelennek az iskolák kiadásaiban: ilyen például az étkezés vagy a napközis ellátás. De különbségek lehetnek a képzési programok fajlagos költségei között is (gimnáziumi, illetve szakképzés).

Elemzésünk kiindulópontja a költség-különbségektől megtisztított fajlagos iskolai kiadások becslése. (Adataink forrása az OKI Kutatási Központ 2001–2002-es önkormányzati adatfelvétele, az OM iskola-statisztikája és a TÁKISZ önkormányzati adatbázisa.) Első lépésben lineáris regressziós egyenletekkel megbecsültük a költség-különbségeket befolyásoló tényezők hatását a fajlagos működési kiadásokra, külön az általános és a középiskolákra. (2, 3) Ezután minden iskolára kiszámítottuk a tényleges fajlagos kiadások és a becsült fajlagos kiadások százalékos arányát. Ezt az arányt tekintjük a költség-különbségektől megtisztított fajlagos iskolai kiadások becslésének. Ez azt mutatja, hogy a fennálló egyedi költség-tényezők alapján várható fajlagos kiadások arányában mennyivel költ kevesebbet vagy többet az adott iskola. A költség-különbségektől megtisztított

fajlagos iskolai kiadások becslült értékét a továbbiakban az egyszerűség kedvéért becslült fajlagos kiadásoknak nevezzük.

Ha összehasonlítjuk a tényleges és a becslült fajlagos kiadások egyenlőtlenségét egy egyszerű mutatószám, a relatív szórás (4) alapján, akkor azt látjuk, hogy a becslült kiadások megoszlása kevésbé egyenlőtlen. (1. táblázat) Ez arra utal, hogy ha nem szűrjük ki a költség-különbségeket, akkor felülbecslüljük a kiadások különbségeit.

Elemzésünk egyik legfontosabb kérdése az, hogy milyen mértékűek a településeken belüli finanszírozási különbségek a települések közötti eltérésekhez mérten. A településeken belüli és települések közötti szóródást összevetve azt látjuk, hogy a több iskolát fenntartó önkormányzatok (5) körében 45 százalékra becsülhetjük a településeken belüli szóródás arányát. (1. táblázat) E szerint igen jelentős mértékűre tehetők a településen belüli különbségek. Érdeemes megjegyezni, hogy a tényleges fajlagos kiadások még nagyobb, településen belüli különbségeket mutatnak, a költség-különbségek kiszűrése nélkül tehát minden bizonnyal felülbecsülnénk a településeken belüli különbségek relatív súlyát.

A településeken belüli különbségek mértéke önmagában is különös jelentőséget ad annak a kérdésnek, hogy milyen települési jellemzők határozzák meg ezeket a különbségeket. Az első elemzések alapján sajnos, részben bizonyára a több iskolát fenntartó önkormányzatok alacsony minta-elemszáma miatt, nem sokat mondhatunk erről. Úgy tűnik, az egy főre eső jövedelem növeli a településen belüli iskolák közötti kiadási különbségeket. Az értelmezés kézenfekvő: a magasabb önkormányzati személyijövedelemadó-bevétel nagyobb teret enged az iskolák közötti differenciálásra, mint a feszített költségvetési helyzet, ami a minimumhoz közeli szintre korlátozza a kiadásokat. Ugyanakkor nem szignifikáns az összefüggés a hátrányos helyzetű tanulók átlagos arányával, (6) a felzárkóztató célú programok költségvetési prioritásával (7) és az iskolák finanszírozását jellemző költségvetési módszerrel. (8)

Méltányossági szempontból különösen fontos kérdés, hogy a hátrányos helyzetű diákok aránya összefügg-e a becslült fajlagos kiadásokkal, és ha igen, milyen irányú a kapcsolat. Előzetesen két, ellentétes irányú hatást feltételezhetünk. Egyfelől valószínű, hogy az iskolai hátrányok és az önkormányzatok költségvetési helyzete között pozitív kapcsolat van, amennyiben az alacsonyabb társadalmi státuszú családok nagyobb aránya alacsonyabb helyi adóalappal jár együtt. Másfelől elképzelhető egyfajta kiegyenlítés: a felzárkóztató célú programok rendszerint többlet-kiadásokkal járnak, amelyeket részben többlet-jövedelmekből (többlet-támogatásokból és pályázati forrásokból) finanszírozhatnak az iskolafenntartók. Az első összefüggés léte eléggé valószínű, az igazi kérdés az, hogy vajon az oktatás-finanszírozás működő gyakorlata mennyiben képes kompenzálni az iskolai hátrányokat.

A teljes iskola-mintát tekintve a hátrányos helyzetű diákok arányának nincs szignifikáns hatása a becslült fajlagos kiadásokra (2. táblázat), és ugyanezt az eredményt adja a

A településeken belüli különbségek mértéke önmagában is különös jelentőséget ad annak a kérdésnek, hogy milyen települési jellemzők határozzák meg ezeket a különbségeket. Az első elemzések alapján sajnos, részben bizonyára a több iskolát fenntartó önkormányzatok alacsony minta-elemszáma miatt, nem sokat mondhatunk erről. Úgy tűnik, az egy főre eső jövedelem növeli a településen belüli iskolák közötti kiadási különbségeket. Az értelmezés kézenfekvő: a magasabb önkormányzati személyijövedelemadó-bevétel nagyobb teret enged az iskolák közötti differenciálásra, mint a feszített költségvetési helyzet, ami a minimumhoz közeli szintre korlátozza a kiadásokat.

csak egy iskolát, illetve a több iskolát fenntartó települések csoportjaira külön elvégzett egyszerű becslés is. Érdemes megjegyezni, hogy a fent leírt két összefüggés közül az elsőt igyekeztünk kontrollálni a becslésben: a magyarázó változók között a helyi adóalap mutatójaként szerepel az egy lakosra eső jövedelem. Hatása az iskolai kiadásokra pozitív. Ezzel együtt azt látjuk, hogy a hátrányos helyzetű diákok magasabb aránya nem jár együtt magasabb kiadásokkal.

Ugyanakkor a több iskolát fenntartó települések esetében nemcsak a jövedelemmel és a településmérettel kontrollálhatjuk a települések iskolai kiadásokat is meghatározó helyzetét, hanem települési „dummy” változókkal is. Így lényegében azt becsüljük meg, hogy van-e összefüggés a hátrányos helyzetű diákok aránya és a becsült fajlagos kiadás között

Egy egyszerű skálán mértük azt, hogy mennyiben élvez prioritást a felzárkóztatás a válaszadók szerint és ezt a mutatót vizsgáljuk néhány települési jellemző függvényében. Eszerint a felzárkóztatás prioritását erősíti a hátrányos helyzetű diákok magasabb aránya a településen, ugyanakkor negatív az összefüggés a településmérettel és – a teljes mintát tekintve – az átlagjövedelemmel is. A hátrányos helyzetű diákok magasabb aránya tehát erősíti a felzárkóztatás önkormányzati célként történő megjelenését, az elemzésbe bevont tényezők azonban összességében viszonylag csekély magyarázó erővel bírnak.

A helyi oktatáspolitikai preferenciák alakulásában feltehetően meghatározó szerepe van az önkormányzatok egyedi sajátosságainak.

amelyek a költségvetési prioritások között jelölték meg a felzárkóztató jellegű programok támogatását és azokéra, ahol ez nem szerepelt a kiválasztott prioritások között. Az utóbbi csoportra nézve nem találunk szignifikáns összefüggést az iskolai hátrányok és a becsült fajlagos kiadás között. (2. táblázat) Ezzel szemben a felzárkóztatást prioritásnak tekintő önkormányzatok csoportjára nézve szignifikáns, az összes több iskolát fenntartó önkormányzatra becsülnél sokkal szorosabb pozitív kapcsolatot találunk. (2. táblázat) Ez arra utal, hogy az önkormányzatok egy része valamelyest kiegyenlítő jellegű gyakorlatot követhet az iskolák közötti források elosztásánál. (9) Hogy a veszélyeztetett és évismétlődő diákokat nagyobb arányban oktató iskolák többlet-támogatása valójában mit ér, azt csak annak alapján ítélnénk meg, hogy átlagosan mennyivel nagyobb ráfordítást igényel a hátrányokkal küzdő tanulók ugyanolyan eredményes oktatása, mint a többi di-

a településeken belül. Az így elvégzett becslés azt mutatja, hogy a hátrányos helyzetű diákok jelenléte és a kiadások között pozitív összefüggés van, bár nem tűnik túlságosan szorosnak, csak 10 százalékos szinten szignifikáns. (2. táblázat) Vajon minek tulajdonítható ez a pozitív összefüggés? A több iskolát fenntartó önkormányzatok a településen működő iskolák között finanszírozási eszközökkel igyekeznek kompenzálni a hátrányokat? Vagy arról van szó, hogy a hátrányokkal küzdő iskolák kevésbé népszerűek a szülők körében, így nagyobb mértékben sújtja őket a csökkenő gyermeklétszám, ugyanakkor az iskolai kapacitások nem igazodnak a csökkenő gyermeklétszámhoz és végső soron ennek a rugalmatlan alkalmazkodásnak a következménye a fajlagos kiadások emelkedése? Ez az elemzés nem adhat egyértelmű választ arra a kérdésre, hogy tudatosan kiegyenlítő helyi oktatáspolitikai döntések következményeivel vagy az iskolai hátrányokhoz kapcsolódó nagyobb hatékonyság-vesztésekkel állunk-e szemben – feltehetően mindkét hatás érvényesül valamilyen mértékben. Ugyanakkor a deklarált önkormányzati prioritások alapján megvizsgálhatjuk az első hipotézist.

A több iskolát fenntartó önkormányzatok csoportját két alcsoportra bontottuk: azokra, amelyek a költségvetési prioritások között jelölték meg a felzárkóztató jellegű programok támogatását és azokéra, ahol ez nem szerepelt a kiválasztott prioritások között. Az utóbbi csoportra nézve nem találunk szignifikáns összefüggést az iskolai hátrányok és a becsült fajlagos kiadás között. (2. táblázat) Ezzel szemben a felzárkóztatást prioritásnak tekintő önkormányzatok csoportjára nézve szignifikáns, az összes több iskolát fenntartó önkormányzatra becsülnél sokkal szorosabb pozitív kapcsolatot találunk. (2. táblázat) Ez arra utal, hogy az önkormányzatok egy része valamelyest kiegyenlítő jellegű gyakorlatot követhet az iskolák közötti források elosztásánál. (9) Hogy a veszélyeztetett és évismétlődő diákokat nagyobb arányban oktató iskolák többlet-támogatása valójában mit ér, azt csak annak alapján ítélnénk meg, hogy átlagosan mennyivel nagyobb ráfordítást igényel a hátrányokkal küzdő tanulók ugyanolyan eredményes oktatása, mint a többi di-

aké. Az erre vonatkozó becslések hiánya, a hátrányos helyzet indikátorainak valószínűsíthető mérési hibája, illetve a becsült modell egyszerűsége és esetlegessége miatt nem tudjuk értékelni a feltételezett hatás erősségét, a pozitív kapcsolat léte azonban önmagában figyelemre méltó. Valószínűnek tűnik, hogy az iskolafenntartó önkormányzatok egy része a helyi költségvetési források elosztásánál kiegyenlítő célokat is követ.

Ha ez így van, érdemes megvizsgálnunk, hogy milyen települési jellemzőkkel függ össze az, hogy az önkormányzatok költségvetési prioritásnak tekintik-e a felzárkóztató célú programokat. Egy egyszerű skálán mértük azt, hogy mennyiben élvez prioritást a felzárkóztatás a válaszadók szerint (10) és ezt a mutatót vizsgáljuk néhány települési jellemző függvényében. (3. táblázat) Eszerint a felzárkóztatás prioritását erősíti a hátrányos helyzetű diákok magasabb aránya a településen, ugyanakkor negatív az összefüggés a településmérettel és – a teljes mintát tekintve – az átlagjövedelemmel is. A hátrányos helyzetű diákok magasabb aránya tehát erősíti a felzárkóztatás önkormányzati célként történő megjelenését, az elemzésbe bevont tényezők azonban összességében viszonylag csekély magyarázó erővel bírnak. A helyi oktatáspolitikai preferenciák alakulásában feltehetően meghatározó szerepe van az önkormányzatok egyedi sajátosságainak.

Elemzésünk legfontosabb eredményei a következők: az általános iskolák körében jelentős mértékűek a településeken belüli finanszírozási különbségek; úgy tűnik, a több iskolát fenntartó önkormányzatok egy részét tekintve a kiegyenlítési célok deklarált prioritása a hátrányos helyzetű diákokat nagyobb arányban oktató iskolák többlet-támogatásában is érvényre jut.

Jegyzet

(1) Hanushek és Taylor (1990) empirikus eredményei szerint a fajlagos kiadások és az iskola szűkebb értelemben vett (a diákok összetételének hatásától megtisztított) minősége között statisztikailag nem túlságosan szoros az összefüggés.

(2) A becslésnél a következő költség-tényezőket vettük figyelembe (a diákok aránya minden esetben az összes nappali tanuló számára vetítve értendő): iskolaméret (nappali tanulók száma, inverz, lineáris és négyzetes formában); ÁMK működik-e az intézményben; óvodások aránya; középiskolások aránya; felnőttoktatásban részt vevők aránya; gyógypedagógiai képzésben részt vevők aránya; integráltan oktatott fogyatékosok aránya; alapfokú művészeti- és zeneoktatásban részt vevők aránya; kollégisták aránya; beszédjavító program működik-e; nevelési tanácsadó működik-e; önálló gazdálkodású-e az intézmény; napközisek aránya; tanulószobások aránya; iskolaotthonos tanulók aránya; iskolában étkezők aránya. Ezek mellett a regressziós becslésben kontrollváltozóként szerepelt a településen élők átlagjövedelme is, ezt azonban a becsült működési kiadások kiszámításánál nem vettük figyelembe (ott helyett az egy főre eső jövedelem egész mintára számított átlaga szerepelt). A költség-különbségek becsléséről és ennek módszertani problémáiról lásd: Duncombe – Yinger (1999).

(3) Az elemzésben általános iskolának tekintettük azokat az iskolákat, ahol a diákok (beleértve a középiskolásokat, az óvodásokat és a felnőttképzésben tanulókat is) legalább fele nappali általános iskolás tanuló.

(4) A relatív szórás a szórás és az átlag hányadosa.

(5) Több iskolát fenntartó települések alatt az egyszerűség kedvéért azokat az önkormányzatokat értjük, melyek egynél több általános iskoláról szolgáltattak nem hibás kiadási adatokat. (A kérdőív minden önkormányzatot az általa fenntartott összes iskola adatainak megadására kérte.)

(6) A diákok hátrányos helyzetét két, az OM iskolastatisztikában szereplő változóval mértük: a veszélyeztetett diákok és az évismétlődők aránya. Az elemzésben a két változó nem külön, hanem egyetlen mutatóként szerepel, amelyet a változók első főkomponenseként számítottunk ki.

(7) A válaszadók 12 tényező közül jelölték meg azt a hármat, amelyre az önkormányzat véleményük szerint a legnagyobb hangsúlyt fekteti. A 12 válaszlehetőség közül 4 vonatkozott felzárkóztató jellegű programokra. Itt azokat az önkormányzatokat tekintjük a felzárkóztatásnak prioritást adónak, ahol a három megjelölt tényező közül legalább egy felzárkóztató jellegű.

(8) A válaszadónak öt kategória közül kellett kiválasztania a legjellemzőbbet: a diákok számát követő, az álláshelyek számát követő, egyedi alkukra épülő, az előző évi kiadásokra épülő iskola-finanszírozás, illetve egyéb. A regressziós becslésben a referencia-kategória az egyéb válasz.

(9) Érdemes megjegyezni, hogy becslési eljárásunk a költségvetési prioritásokra vonatkozó válaszok érvényességén keresztül is megkérdőjelezhető. Elképzelhető, hogy az önkormányzati válaszadók részben éppen a fajlagos kiadások létező különbségei alapján ítélték meg az önkormányzatukat jellemző prioritásokat. Azaz, mivel

ismerik a fajlagos kiadások különbségeit, ezeket akkor is oktatáspolitikai prioritások eredményeként értelmezhetik, ha valójában esetleg a fent említett hatékonyság-vesztések következményei.

(10) A válaszadók a megadott listából legfeljebb három költségvetési prioritást élvező elemet jelöltek meg, fontossági sorrendben. Ez alapján egy olyan mutatót képeztünk, melynek értéke a felzárkóztatáshoz kapcsolódó kiválasztott elemek száma + 1, ha nem mind a három, de a legelső kiválasztott elem a felzárkóztatáshoz kapcsolódik.

Irodalom

Ladd, H. F. – Chalk, R. – Hansen, J. S. (1999, szerk.): *Equity and adequacy in education finance*. National Academy Press, Washington. Duncombe, W. D. – Yinger, J. M. (1999): *Performance standards and educational cost indexes: you can't have one without the other*.

Hanushek, E. A. – Taylor, L. L. (1990): Alternative assessments of the performance of schools: measurement of state variations in achievement. *Journal of Human Resources*, XXV. 2. 179–201.

Varga J. (2000): A közoktatás-finanszírozási rendszer hatása az egyenlőségre, 1990–1997. *Közgazdasági Szemle*, XLVII. 531–548.

Melléklet

	általános iskolát fenntartó önkormányzatok	csak 1 általános iskolát fenntartó önkormányzatok	több általános iskolát fenntartó önkormány- zatok
iskolák száma a mintában	635	201	434
települések száma a mintában	276	201	75
relatív szórás, fajlagos kiadás	0,357	0,372	0,319
relatív szórás, becslt fajlagos kiadás	0,256	0,265	0,216
a települések közötti variancia aránya, fajlagos kiadás	0,779	-	0,330
a települések közötti variancia aránya, becslt fajlagos kiadás	0,864	-	0,551

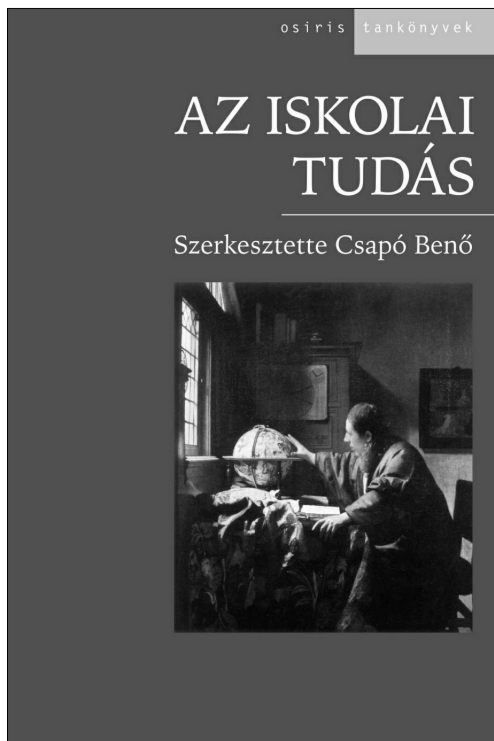
1. táblázat. A tényleges és a becslt fajlagos kiadások relatív szórása és a települések közötti és településen belüli különbségek relatív nagysága általános és középiskolákban

	teljes minta	több iskolát fenntartó önkormányzatok	felzárkóztatás nem költségv. prioritás	felzárkóztatás költségv. prioritás
hátrány	-0,837 -0,516	2,722* 1,915	-4,447 -1,050	4,333*** 3,510
településméret (ln)	0,520 0,485	- -	- -	- -
jövedelem	0,065*** 3,727	- -	- -	- -
Budapest dummy	5,067 0,799	- -	- -	- -
konstans	55,143*** 8,039	74,294*** 138,971	124,833*** 227,850	115,446*** 258,270
önkormányzat dummy-k együttes				
F-próbája	-	2,240***	43,490***	31,020***
N	633	432	79	285
R2	0,172	0,560	0,686	0,532

2. táblázat. Az iskolai hátrányok hatása a becslt fajlagos általános iskolai kiadásokra. (***: 1%-os szinten szignifikáns, **: 5%-os szinten szignifikáns, *: 10%-os szinten szignifikáns, dőlt betűs sorok: t-értékek)

	teljes minta együttható	több iskolát fenntartó önkormányzatok együttható
településméret (ln)	-0,111** -2,080	-0,232* -1,790
jövedelem	-0,002*** -3,540	0,000 0,420
Budapest dummy	0,534 0,840	-0,631 -1,200
hátrány	0,223*** 2,750	0,930*** 3,360
konstans	3,520*** 8,400	3,241*** 2,710
N	241,000	71,000
R2	0,129	0,199
kiigazított R2	0,114	0,151

3. táblázat. Az iskolai hátrányok hatása a felzárkóztató célú programok prioritására (***: 1%-os szinten szignifikáns, **: 5%-os szinten szignifikáns, *: 10%-os szinten szignifikáns, dőlt betűs sorok: t-értékek)



Az Osiris Kiadó könyveiből

Tanulói terhek és az intézményi innovativitás

A „Tanulói terhek” kutatásának 9. osztályos almintája és az „Intézményi változások” című kutatások eredményeinek nyomán föltehető, hogy a tanulók tanórán kívüli iskolai és iskolán kívüli rendszeres elfoglaltságai, illetve az intézmény innovatív jellege között összefüggés lehet: az intézmény innovativitása csökkentheti a diákok tanórán kívüli rendszeres elfoglaltságát.

A tanórán kívüli iskolai és az iskolán kívüli rendszeres elfoglaltságok alapján a tanulók négy csoportja különböztethető meg (1. táblázat): csak iskolába járók (kötelező tanórákon kívül nincs rendszeres heti elfoglaltságuk); csak iskolai külön foglalkozás(ok)at igénybe vevők; csak iskolán kívüli külön foglalkozás(ok)ra járók; az iskolai tanórákat iskolai és iskolán kívüli foglalkozásokkal is kiegészítők.

Az egyes csoportokba tartozók társadalmi státuszváltozóit vizsgálva az alábbi jellemzők emelhetők ki:

– A tanulók szüleinek iskolai végzettsége és a terhelés típusa között szoros összefüggés található. Mind az édesapa, mind az édesanya legmagasabb iskolai végzettsége esetében megfigyelhető, hogy minél magasabb a tanulók szüleinek iskolai végzettsége, annál valószínűbb, hogy terhelés szempontjából is magasabb csoportba kerülnek.

– A megkérdezett tanulók szubjektív vagyoni helyzete és a terhelés jellege között szintén szoros kapcsolat figyelhető meg: minél alacsonyabb vagyoni státuszúnak vallják magukat a tanulók, annál valószínűbb, hogy nem vesznek igénybe külön foglalkozásokat. (2. táblázat)

A terhelés jellege és az iskola típusa között szintén statisztikailag szignifikáns kapcsolatot találunk. A kizárólag az iskolai tanórákat látogatók körében az átlagosnál jóval magasabb arányban találunk szakiskolásokat, ők a többi kategóriában jelentősen alulreprezentáltak, jellemzően sem iskolai, sem iskolán kívüli különfoglalkozásokat nem vesznek igénybe. A szakközépiskolások és a 6/8 osztályos gimnazisták egy része „megelégszik” az iskolai különfoglalkozásokkal. Iskolán kívüli különórákat mindkét gimnáziumi csoport az átlagosnál nagyobb arányban látogat. A legmagasabb terhelési csoportban a négy osztályos gimnáziumok esetében figyelhető meg nagyobb eltérés, ők tartják leginkább szükségesnek az iskolán kívüli foglalkozásokon való részvételt. (3. táblázat)

Intézményi változások

Kutatási Központunk 2001/2002-ben zajlott, „Intézményi változások elemzése” című empirikus kutatása során az intézmények igazgatóit megkérdeztük arról, hogy az elmúlt 3–4 évben milyen fajta innovációk történtek intézményükben. Az eredményeket nem szabad az innováció abszolút mértékegységeként kezelni, mivel a válaszokat az igazgató szubjektív megítélése is befolyásolhatja. Ennek ellenére úgy gondolom, hogy ez a mutató az elemzés kezdeti szakaszában felhasználható mint az intézményi innovációs folyamatok egyik jellemzője. A kilencedikes mintába került intézményeket az említett innovációk alapján három csoportba soroltuk:

- szűk körű innováció (0–4 fajta innováció említése);
- szolid innováció (5–9 fajta innováció említése);
- széles körű innováció (10–15 innováció említése).

A kilencedikes mintába került intézmények száma nem teszi lehetővé részletes elemzésüket, de néhány jellemző tendencia megfigyelhető:

– Az egyes iskolatípusokat vizsgálva a gimnáziumok tekinthetők a legkevésbé innovatívnak, a szakközépiskolák a szolidan innoválók között képviselnek nagyobb arányt és a szakiskolák azok, amelyek – feltehetően kényszerhelyzetükből adódóan – az átlagot jóval meghaladó mértékben tekinthetők széleskörűen innovatívnak. Meg kell azonban jegyezni, hogy a gimnáziumok esetében sokkal színesebb a kép: inkább a 4 osztályos, illetve a nem tagozatos intézmények húzzák lefelé az innovatívabb 6/8 osztályos, illetve tagozatos intézményeket.

– Az innovativitás és az iskolafenntartó között szignifikáns kapcsolat figyelhető meg: a széles körű innovációt bevezetett intézmények között a nem államiak képviselnek nagyobb arányt, a szolidan innoválók esetében a települési önkormányzatok felülreprezentáltak, míg a szűk körű innováció csoportjába az egyéb állami fenntartású intézmények szerepelnek az átlagot meghaladó mértékben.

– Az innovativitás esetében is megfigyelhető a települési lejtő: a budapesti intézmények inkább innovatívak, a szolidan innováló kategóriában a megyeszékhelyeken és a megyei jogú városokban található intézmények képviselnek nagyobb arányt, míg a kisebb települések egy részén a szűk körű innováció a jellemzőbb.

Az intézményi innováció mértéke és a tanulók tanórán kívüli rendszeres elfoglaltságai

A csak iskolai tanórát igénybe vevő diákok esetében a széles innovációval rendelkező intézményekbe járó diákok nagyobb arányt képviselnek: feltehetően elegendőnek és megfelelőnek tartják azt a tudást, amelyet az intézményük „normál keretek között” nyújt. Ezt bizonyítja az is, hogy az ezekben az intézményekben járók lényegesen kevesebb időt fordítanak otthoni tanulásra. Szintén ezt a stratégiát kénytelen választani a szűk körű innovációval rendelkező intézményekbe járó diákok egy része, de ebben az esetben inkább a társadalmi státusz meghatározottságáról beszélhetünk, mivel a szűk innovációjú intézményekbe járók többsége – ha körülményeik lehetővé teszik – mind az iskolai, mind az iskolán kívüli foglalkozásokat az átlagosnál nagyobb arányban látogatja, igényli a külön foglalkozásokat.

A szülők társadalmi-vagyoni státusza, a terhelési stratégia és az innováció mértéke között nem állapítható meg statisztikailag determináló összefüggés, az egyes csoportoknak feltehetően különböző mértékben ugyan, de lehetőségük van a stratégiák közötti választásra. A jelenleg bemutatott eredmények alapján az nem állapítható meg, hogy a tanulót ért különböző külső hatások közül melyik az erősebb vagy meghatározóbb, ez további elemzések eredménye lehet.

Melléklet

rendszeres elfoglaltság fajtája	%	N
csak iskolai tanóra	38,0	619
tanóra + iskolai külfoglalkozás	15,2	247
tanóra + iskolán kívüli külfoglalkozás	23,7	368
tanóra + iskolai és iskolán kívüli külfoglalkozás	23,0	375
összesen	100,0	1627

1. táblázat. A tanulók tanórán kívüli rendszeres elfoglaltságainak típusai 9. osztályban

	1	2	3	4	összesen
gond nélkül élünk	32,7	11,8	29,1	26,4	100 (N=474)
beosztással jól kijövünk	37,7	15,7	23,6	23,1	100 (N=709)
gondot jelent a pénz	41,2	21,9	17,9	19,0	100 (N=274)
összesen	36,7	15,6	24,3	23,4	100 (N=1457)

2. táblázat. A tanulók tanórán kívüli rendszeres elfoglaltság-típusai szubjektív vagyoni helyzetük szerint (%)

	1	2	3	4	összesen
4 osztályos gimnázium	30,4	14,0	27,1	28,6	100 (N=336)
6/8 osztályos gimnázium	20,9	18,0	34,3	26,7	100 (N=172)
szakközépiskola	35,9	17,0	23,0	24,1	100 (N=722)
szakiskola	61,0	10,1	16,6	12,3	100 (N=277)
összesen	37,6	15,2	24,0	23,2	100 (N=1507)

3. táblázat. A tanulók tanórán kívüli rendszeres elfoglaltságainak jellege iskolatípus szerint (%)

	1	2	3	4	összesen
szűk körű innováció	41,3	18,6	14,4	25,7	100 (N=167)
szolid innováció	32,8	17,3	24,6	25,2	100 (N=606)
széles körű innováció	42,2	12,3	24,0	21,5	100 (N=766)
összesen	38,4	14,9	23,2	23,5	100 (N=1539)

4. táblázat. A tanulók tanórán kívüli rendszeres elfoglaltságainak jellege az iskolai innováció típusa szerint (%)

A kell és a lehet

Ortológus és neológus a magyartanításban

Tavaly augusztusi számunkban közöltük Halmai Tamás vitát gerjesztő cikkét a műveltséganyag és az iskolai oktatás összefüggéseiről. Eszmefuttatásához ugyanabban a lapszámban szolt hozzá Cserhalmi Zsuzsa (Valójában mindannyian reménykedünk'), Fábián Márton (Mi van a posztmodern után?'), szeptemberi számunkban Arató László (Egy tudós hályogkovács esete a magyartanítás elfedett válságával'), októberben Baranyák Csaba (Bús düledékeiden'), majd novemberben Bókay Antal (Posztkultúra és irodalomtanítás') és decemberben a Benkes Zsuzsa – Petőfi S. János szerzőpáros (A fogalmi és a szimbolikus megismerés az irodalomtanításban'). Fenyő D. György írását követően Halmai Tamás reflexiójával szerkesztőségünk az – egyébként berekeshetetlen – vitát lezárja. (1)

Az előző szűk évtizedben az irodalomtanításról szóló viták során két álláspont kristályosodott ki markánsan: a kell és a lehet. Ha egészen más megfogalmazásban, de ezek is kihallhatók voltak az Iskolakultúra előző számaiban megfogalmazott véleményekből. A vita jellemzője, hogy tényként kezeli azt, hogy az iskola válságán belül különösképpen válsággal küzd a magyar nyelv és irodalom. Végre minden gondolatmenet – a megoldásra tett javaslatától függetlenül – számot vet azzal, amivel magyartanítók ezrei napról napra megküzdnek. Hogy nem megy. Nem úgy meg, ahogy szeretnék. Nem úgy megy, hogy az mindenkinek jó legyen: nekik is, a diákoknak is. Hogy olyan művek, fogalmak és eszmények, amelyek számukra még jelentéssel és értéktartalommal rendelkeznek, üresen konganak.

Adódhat erre, persze, a „nem engedünk a negyvennyolcból” radikálisan értékörző magatartása, amely a magyartanításról szóló beszélgetéseken és vitákon rendre el is szokott hangozni. Ebben a mostani vitában azonban mindenki egyértelműen abból indult ki, hogy elengedhetetlen és elodázhatatlan a változás. Van, aki lassú és alapos átgondolásra biztat (Fábián M.), van, aki egy korszerű és magyar „kultúra- és tanításmódel megfogalmazását” jelöli meg célként (Sipos L.). Mások radikálisabban fogalmaznak: Bókay A. „az irodalomtanítás posztmodern fordulataának” alapelveit fekteti le, Knausz I. a „mélységelvű oktatás” felé indulna el, Arató L. nagyszabású programfejlesztésre buzdít. Miközben az általuk szorgalmazott radikális újragondolást én is elengedhetetlennek gondolom, úgy vélem, sok tanulsággal járhat, ha szemügyre vesszük azokat a véleményeket, amelyek gyakran és nagyon markánsan megfogalmazódnak a magyartanításról szóló különböző vitákban, majd ezek után további lépésekre teszünk javaslatokat.

A két véleményt tehát mint a kell és a lehet elvét fogalmazhatjuk meg. Egyfelől létezik az a vélemény, hogy figyeljünk arra, mi mindent kell megtanítani a magyar iskolákban, másfelől az az álláspont, miszerint a fő szempontnak annak kell lennie, hogy mit lehet megtanítani.

Az egyik álláspont, a „kell” a magyar irodalom iránti felelősségünkéből indul ki. A magyar irodalom a nemzeti kultúra legfontosabb teljesítménye, büszkesége, kötelességünk

tehát, hogy azt minél teljesebben, gazdagabban átadjuk. Nemzeti önismeretünk és önazonosságunk legfőbb letéteményese a magyar nyelv és a magyar irodalom, tehát minden olyan változtatás, amely leszűkíti ezt az átadott hagyományt, elszegényíti a közösség önmagáról való tudását. A magyarországi irodalomtanítás nagy erénye, hogy igyekszik a nemzeti irodalomtörténetről viszonylag gazdag áttekintést nyújtani – nem szabad elveszni hagyni ezt az értéket. Irodalomtanításunk másik értéke, hogy az irodalomtudomány tudományos szemléletmódját és terminusait adja át, vagyis egy tudományág viszonylag korszerű ismereteit és szemléletét közvetíti, és nincs száz-kétszáz évvel lemaradva korunk tudományosságától. Harmadik le nem becslhető értéke a világirodalmi tájékozódás gazdagsága. Nálunk – ellentétben sok más ország gyakorlatával – a magyar irodalom háttereként, azzal szoros összefüggésben megjelennek a világ- (vagy inkább európai) irodalom legfontosabb korszakai és alkotói. Nem szűkíti le ezt a világirodalmi tájékozódást az, hogy ki milyen idegen nyelvet tanul, mert nem az elsősorban praktikus célú nyelvtanulás, hanem az esztétikai szempontú irodalomtanulás része a világirodalom. Kultúránk további gazdagságát is fel tudjuk így mutatni: kis népként és kis nyelvet beszélőként páratlanul gazdag műfordítás-irodalommal rendelkezünk, ezt be tudjuk mutatni, és ez lehetőséget is ad arra, hogy anyanyelven bárki befogadhassa a világirodalom klasszikusait.

Más típusú, de ugyanilyen súlyú érvek: az iskola biztos, kikristályosított értékrendet képes átadni egy szórt értékvilágú (mondjuk így: posztmodern) társadalomban. Ezekről az értékekről nem szabad lemondanunk. Az irodalom eligazodást és önismeretet nyújt, esztétikai és erkölcsi értelemben egyaránt nevel, példákat és élethelyzeteket mutat föl, ezért minél több művet meg kell ismerniük a diákoknak, mert az belső stabilitást, az értékrend belső biztonságát képes adni a számukra. A mai magyar társadalom egy átalakulóban lévő, globalizálódó és amerikanizálódó, túlságosan gyorsan túlságosan nagy utat bejárt társadalom, amelynek örök értékekre van szüksége. A mindennapokat elárasztja a televízió-kultúra, a vizuális és esztétikai szemét, ha ezzel szemben az iskola felmutatja, hogy mi az érték, akkor a diákok legalább megismernek egy más kultúrát is. Egy értéktelen tömegkultúrával szemben az elit-kultúra őrzése, ápolása és továbbhagyományozása az iskola legfőbb feladata.

Más: az érettségi az előző években sokat veszített a presztízséből, márpedig az nem jó, ha mögötte nincsen valós tudás. Az egyetemi felvételikén érezhetően romlik a színvonal, nem szabad tehát engedni, hogy tovább romoljon. A kötelező olvasmányok léte egyfajta garancia arra, hogy egy-egy szerző vagy mű benne maradjon az irodalmi köztudatban. Ami kötelező olvasmány, az része marad az elvárható műveltségnek, emellett – nem elhanyagolható szempont – gyakran, sokféle kiadásban megjelenik, állandóan kapható, míg más művek esetleg évtizedekre eltűnnek a könyvesboltokból. Mindezekért nem szabad leszűkíteni az olvasmányok listáját, nehogy elveszítsünk valamit, ami valóságos érték. Húsz éve még mekkora port kavart az, hogy kiderült: a 'Tetemrehívás' nem része a nemzeti – iskolai – sztenderdnek, nem szabad tehát engedni, hogy további remekművek áldozatai legyenek valamiféle következő csökkentésnek. A diákokat igényesnek kell nevelni, erre pedig az a legjobb és leghitelesebb módszer, ha az iskola nem enged az igénytelenségnek. Ezek a „kell” pártjának legfontosabb érvei.

A „mit lehet” tanítani gondolatmenete egészen másból indul ki. Azt mondják a hívei: a nemzeti sztenderd nem valami örök dolog, korszakonként-évtizedenként változik, nem kell tehát veszteségként elkönyvelni, ha bizonyos szerzők, művek vagy korszakok eltűnnek az iskolából. A diákok nem szeretik a magyart, a felmérések azt mutatják, hogy a közepesen nehéz, közepesen unalmas és meglehetősen felesleges tantárgyak közé sorolják. Mindez azért történik, mert a magyartanítás nem tartott lépést a körülötte változó világgal, még mindig egy irreális teljesség-eszményt tűz ki maga elé célul. Ha a diákok nem szeretik az irodalmat, akkor nem is motiváltak arra, hogy tanulják, továbbá nem lehet a magyartanítás célja az, hogy amit ők maguk, a magyartanárok értéknek tekintenek, azt saját tanítványaik megtanulják ugyan, de utálják.

A középiskolába kerülő diákok jelentős része (nem a többsége, de nagy százaléka) olvasási, szövegértési gondokkal küzd, hogyan lehetne elvárni így, hogy olyan regényeket, drámákat olvassanak sorra, amelyek gyakran nagyon távol állnak tőlük és nagyon távoli nyelven szólnak meg. Márpedig az irodalomtanítás értelmetlen a művek olvasása és ismerete nélkül. Nem véletlen, hogy a könyvesboltok tele vannak rövid kivonatokkal, kidolgozott érettségi tételekkel, a '100 híres regény'-hez hasonló zanzákkal, és ezek a kötetek gyorsan és nagy példányszámokban fogynak is. Ebből arra lehet következtetni, hogy a diákok jelentős része az eredeti alkotások helyett ezeket olvassa csak el, vagyis a jó szándékú olvastatás korántsem éri el célját. A diákok életkora (és ezzel összefüggésben nyelvi képességeik, szellemi érettségük, műbefogadói-olvasói érettségük) nem teszi lehetővé, hogy az irodalomtörténet nagy alkotásait olvassák (tizennégy évesen az 'Iliász'-t vagy az 'Isteni színjáték'-ot, tizenöt évesen a 'Wilhelm Meister'-t, tizenhat évesen a 'Háború és béke'-t, tizenhét évesen az 'Ulysses'-t). Egyfelől nem is lehet célul tűzni, hogy a világirodalom legnagyobb alkotásait elolvassák, másfelől nem biztos, hogy az irodalomtörténeti kronológia az iskolai tanításhoz leginkább illő rendezőelv. A felsorolásból az is kiderül, hogy az irodalomtanítás részben eddig is számot vetett ezzel a ténnyel – miért ne lehetne ezt az irodalomtanítás teljes anyagának kijelölésében ezt figyelembe venni.

Továbbá: a televíziós-számítógépes-internetes kultúrát lehet szeretni vagy nem szeretni, de nem lehet nem számolni a létével és jelentőségével a diákok életében. Lehet felmutatni ellenpontként egy ettől teljesen idegen elit-kultúrát, de nem lehet kizárólagosan arról beszélni, mert azzal csak mélyítjük az irodalomtanítás életidegenségét és porosságát. Nem lehet a mai vizuális és mozgókép-kultúra egészét mint szemetet elutasítani, ennél sokkal összetettebb ez a jelenség. A mai elektronikus kultúra is ezernyi új képességet fejlesztett ki és követel meg a használatától, nem szabad ezekkel nem számolni.

És: az érettségi rangja nem azért csökken, mert a mai tanárok rosszabbak, a diákok pedig butábbak, mint húsz évvel korábban, hanem azért, mert az érettségi intellektuális teljesítményből kulturális minimum-követelménnyé vált, az érettségit adó középiskola pedig elit-intézményből tömegképző intézménnyé lett. Másként szólva: ma kétszer annyian tesznek érettségi vizsgát, mint húsz évvel ezelőtt, márpedig ezt a folyamatot nem lehet minőségromlás nélkül megúszni. Másfelől viszont nem lehet erre a folyamatra nem mint értékelendő és értékkeremtő, a társadalom szellemi emelkedését eredményező folyamatra gondolni.

Eddig a két vélemény-csokor. Ha végigtekintünk rajtuk, talán mindenki úgy vélheti: egyiket sem lehet eleve lesöpörni az asztalról, mindkettő legalábbis tartalmaz igazságokat, megszívlelendő szempontokat. Például: valószínűleg az első álláspont hívei sem utálják a diákokat, és a második hívei sem utálják az irodalmat. Valószínűleg mindkettő az irodalom, a humán kultúra és az iskola iránti felelősségérzetből fakad. Ha pedig ennyi közöset találunk, akkor a vita megoldásának már nem hitvallások, ideológiák és személyes értékrendek ütközéséből kell állnia, hanem józan szakmai érvek kölcsönös meghallgatásából, mérlegeléséből, átgondolásából, szakmai vitákból és közös gondolkodásból. Ha a megoldást keressük, innen lehet kiindulni.

De még mielőtt megoldási utakra tennék javaslatot, nézzük meg, milyen a mai állapot. Egyrészt: létezik egy 1978-as tanterv, amely akkor nagyon nagy viharokat kavart,

A kétszintű érettségi általános követelményrendszere kompromisszumot jelentett a hagyományörzés és a modernizáció között azzal, hogy nem csupán az irodalomtörténeti szempontú megközelítést jelölte meg rendező elvként, viszont maximalizmusának kidolgozatlansága gátja lett annak, hogy ez a dokumentum a hagyomány és a modernizáció híveinek közös platformjává váljon.

azóta pedig minden további diskurzus alapjává vált. Amikor a kánonról gondolkozunk, amikor azt szűkítjük vagy bővítjük, ehhez hasonlítjuk az új kánonokat. Volt az elmúlt évtizedben több nagy tantervi reform. Ezek közül a NAT életben van, de csak a kereteket adja meg. Öröndetesen áthelyezte a hangsúlyt a képességfejlesztésre, de csak elvi szinten: mindenki a különböző variánsok mű-listáit vette először szemügyre, azt vitatta, kevesellte vagy sokallta. Az alapvizsga elhalt, még mielőtt ténylegesen megvalósult volna, s ez a NAT pozícióját tovább gyengítette. A helyi tantervek nagyrészt ragaszkodtak a kronológiához és a korábbi kánonhoz, de éppúgy hamar elhaltak, mint az alapvizsga. A kerettanterv az általános iskola felső tagozatán és az érettségit adó középiskolákban modernizált formában, némi változtatással szintén visszatérést jelentett a korábbi kánonhoz, igaz, ismét erősen hangsúlyozta a képességfejlesztést, továbbá adott egy másik, alternatív változatot is. A kerettanterv a szakiskolákban hozott egészen újat, mert alapvetően más szemléletet képviselt: abból indult ki, hogy a szakiskolás (régábban: szakmunkás) diákok nem rendelkeznek mindazokkal a képességekkel – írás, olvasás, szövegértés –, amelyek az irodalomtörténeti kánon elsajátításához szükségesek, ezért sokkal szűkebb és központilag nem meghatározott tananyagot írt csak elő, és nyitott a gyerekek életproblémáira. Igaz, ez a kerettanterv-rész viszont semmiféle visszhangot nem váltott ki, a magyartanári és a irodalomtörténeti szakma hangadó része elsiklott fölötté, nem érezte szívügyének. A kétszintű érettségi általános követelményrendszere kompromisszumot jelentett a hagyományörzés és a modernizáció között azzal, hogy nem csupán az irodalomtörténeti szempontú megközelítést jelölte meg rendező elvként, viszont maximalizmusa és az érettségi mechanizmusának kidolgozatlansága gátja lett annak, hogy ez a dokumentum a hagyomány és a modernizáció híveinek közös platformjává váljon. Az érettségi részletes követelményrendszere minden irányban engedményeket tartalmazott, de lényegében minden irányból elutasították. A tanárok ezenközben visszafordultak ahhoz, amit tudtak: a tényekhez, és ami biztonságot adott számukra: a tankönyvekhez.

A tankönyvpiacra mindhárom iskolatípusban egy-egy olyan tankönyvcsalád az uralkodó, amely valamely korábbi korszakból maradt itt, bő lexikális tudást ad, módszertanilag nincs kidolgozva, tananyaga nagy. (Az általános iskolában az *Alföldy Jenő*-féle, középiskolákban a *Mohácsy Károly*-féle, szakiskolákban a *Sipos Sándor*-féle a legelterjedtebb.) Érték, hogy mellettük sok különféle tankönyvcsalád van forgalomban, de ezek zöme érdemben nem tér el egymástól. Az általános iskolában összesen 7, a középiskolában 8, a szakiskolában 4 tankönyvsorozatról tudok. Ám ezek közül – bár vannak jobbak és rosszabbak, igényesebbek és silányabbak, népszerűbbek és ismeretlenebbek – csak néhány tér el lényegesen a megszokott tananyagfelépítéstől és tananyag-tartalomtól (általános iskolában 1, középiskolában 1, szakiskolában 2), vagyis nem kínálnak valóságos alternatívákat. A középiskolában azonban legalább három-négy alternatív tankönyvcsalád elhalt, még mielőtt teljes vertikummá kiépült volna.

Ezenközben ott vannak a tanárok, akiknek minden vita és tantervi reform közepette is minden nap be kell menniük az osztályaikba, és tanítaniuk kell valamit. Az imént leírt folyamat azt eredményezte, hogy zömmel teljesen kívülállóként tekintenek minden újabb kezdeményezésre, kívárnak és kívárnak. És közben nő a kudarcérzésük és a vágyuk, hogy tenni kellene valamit. A diákok vagy azt várják el a tanártól, hogy tanítsa meg nekik a szükséges tananyagot, mondja el, mit kell tudniuk, aztán érettségizzenek le abból, amiből muszáj, vagy azt, hogy beszélgessenek, mondhassanak véleményt, gondolkozhassanak. Ám nagyon gyakran egyik elvárás sem teljesül: az első elvárásnak nem felel meg a közös műelemzés, az együttes értelmezés gyakorlata, a másinak nem felel meg a lediktált elemzésvázlat.

Mi a teendő tehát? Hadd foglalom össze néhány pontban, mit tartok a kibontakozás feltételének.

1. Nem kell sietni semmiféle reformmal. A kiérleletlen vagy végrehajthatatlan reform ugyanannyit árt, mint a változatlanul hagyás.

2. Valódi, érdemi párbeszédet, szakmai nyilvánosságot kell teremteni, amelyben nem a presztízs és a hatalom számít, hanem az érvek és az ellenérvek súlya. Nagyon fontosnak tartom, hogy végre érdemi párbeszéd alakuljon ki az irodalomtudomány művelői, a magyartanítás különböző irányzatait és szintjeit képviselő tanárok és az oktatásirányítók között.

3. Megfontolandó, nem kellene-e az egyetemeken szétválasztani a tudósképzést és a tanárképzést. Ezzel megszüntethető lenne az egyetemi oktatók frusztráltsága amiatt, hogy a diákok egy – és jelentős – része nem tudományos igénnyel és nézőponttal közelít az irodalomhoz. Talán még ennél is fontosabb viszont, hogy a tanárnak készülök egy jóval kisebb magyar irodalomtörténeti tudásanyag mellett sokkal több világirodalmat és még annál is több szakmódszertant tanulhatnának.

4. Ezzel párhuzamosan teljesen újra kell gondolni a pedagógusképzés tartalmait és formáit: sokkal életközelibbé, gyakorlatiasabbá és konkrétabbá kell tenni.

5. A felvételi vizsgákon át kell állni a tudásszint-mérésről a képességmérésre. Igaz, a felvételi vizsga problémáját valószínűleg a kétszintű érettségi fogja megoldani teljesen, de már erről beszélve is figyelmeztetni kell: az emelt szintet sem szabad tudásanyaggal telezsúfolni, mert vélhetően egy leendő jogásznak, de egy leendő tanítónőnek, óvónőnek, újságírónak vagy gyógypedagógusnak sem arra lesz szüksége. A felvételi viszont lefelé mintegy rátelepszik a középfokú oktatásra.

6. Programfejlesztő műhelyeket, teameket kell létrehozni, hogy a tantárgyi reformok ne házilagos barkácsolással készüljenek, hanem alapos, végiggondolt, koncepciózus munkával.

7. El kell érni az oktatáspolitikában, hogy a magyartanárok speciális terheit vegyék figyelembe, jelesen a rendszeres és nagy tömegű dolgozatjavítás feladatát, lehetőleg erre való tekintettel óraszámcsökkentést (órakedvezményt) kell elérni, és ezáltal a tanított osztályok számának csökkenését is.

8. Ugyancsak el kell érni, hogy – akár lassan, fokozatosan is – az osztálylétszámok csökkenjenek, azáltal több idő jusson a diákok megszólaltatására nemcsak magyarból, de a többi tantárgyból is.

9. El kell terjeszteni más kreatív tanulási és számonkérési formákat a jelenlegi tesztfeleltetés-nagydolgozat szentháromság mellett: a kreatív írást, a projekt munkát, a csoportmunkát, számítógép, az Internet, a CD-ROM használatát, a drámapedagógiát, a mozgókép és a tömegkultúra jelenségeinek elemzését.

10. Olyan tanártovábbképzéseket kell szorgalmazni, amelyek konkrét segítséget jelennek a tanároknak abban, hogy az osztályteremben mit csináljanak (például hogyan magyarázzanak, vezessenek vitát, értékeljenek és tanítsanak fogalmazni), különösképpen pedig meg kell tanítani az új tevékenységformákat (esszéíratás, hétköznapi szövegekkel való foglalkozás, kreatív fogalmazástanítás, a terjedő dyslexia kezelése stb.).

11. Szorgalmazni kell a magyartanítás infrastruktúrájának kiépítését: könyv- és videokazetta-kiadókat, hogy segédanyagokat jelentessenek meg, a meglévő módszertani kiadványokat (Magyartanítás, Módszertani lapok), hogy valós problémákra keressenek válaszokat, közeledjenek az élet felé.

Megfontolandó, nem kellene-e az egyetemeken szétválasztani a tudósképzést és a tanárképzést. Ezzel megszüntethető lenne az egyetemi oktatók frusztráltsága amiatt, hogy a diákok egy – és jelentős – része nem tudományos igénnyel és nézőponttal közelít az irodalomhoz. Talán még ennél is fontosabb viszont, hogy a tanárnak készülök egy jóval kisebb magyar irodalomtörténeti tudásanyag mellett sokkal több világirodalmat és még annál is több szakmódszertant tanulhatnának.

12. Törekedni kell elfogadtatni mind a szakmával, mind a politikával, hogy a különböző iskolatípusokban és az egyes iskolatípusokon belül is a különböző szubkultúrájú iskolákban más és más programok kellenek, mert más és más típusú problémák jelentkeznek, más háttérrel és más ambíciókkal érkeznek oda a gyerekek.

Végezetül: anélkül, hogy a magyartanításról szóló vitát, a magyartanítás megújítását szorgalmazó kezdeményezéseket vagy a magyar irodalmat féltő megnyilatkozásokat a nyelvújítási harc jelentőségéhez hasonlítanám, hadd utaljak annak tanulságaira és lezárására. A magyar nyelvet úgy sikerült nemcsak életben tartani, de előkészíteni egy páratlanul gazdag 19–20. századi irodalomra, hogy a 19. század elején bátran beavatkoztak a nyelv életébe; sok ezernyi új szó úgy tudott meggyökeresedni, hogy ma már a köznapi nyelvtudat észre sem veszi, hogy mesterséges alkotásokat használ. Ma már nem gondoljuk, hogy a magyar nyelv ősi természetét tönkretette volna *Kazinczyék* erőszakos beavatkozása, inkább dicsérjük és értékeljük szellemi bátorságukat, az újításhoz szükséges meérzségüket. Ehhez azonban az a belátás is kellett, hogy az ortológia és a neológia egyaránt szükséges a nyelv fejlődéséhez, hogy a régi és az új összeegyeztethetők, hogy megszüntetünk és megőrünk, valamit megóvunk, mást pedig megújítunk.

Jegyzet

(1) A vitán kívül jelent meg szeptemberben még két írás, amelyek szintén ugyanezekre a kérdésekre keresték a választ – Sipos Lajos (*Új törekvések a humán tárgyak tanításában*) és Knausz Imre (*Műveltség és autonómia*) tanulmánya.

Az eszmefuttatás rövidebb változata elhangzott az Irodalomtudományi Intézet konferenciáján, 2002. november 20-án.

Iskola és irodalom – a határon

Egy (nem-)vita le(-nem-)zárásához

„Az ember itt vagy papagáj, vagy kísérletező
pedagógus, harmadik út nem kínálkozik.”

Németh László

„Az oktatás kulcsszereplője a tanár”

Cserhalmi Zsuzsa

Jorge Luis Borges, az argentin irodalom „posztmodern klasszikusa” több esszéjében utal saját egyetemi oktatói gyakorlatára. Arra, hogy ő bibliográfia (azaz kötelezőolvasmány-jegyzék) kiadása helyett okosabbnak látta azt kötni a hallgatóság lelkére (emlékezetből idézzük szavait): az irodalom éppen eléggé tágas tartomány ahhoz, hogy mindenki maga találjon rá a számára legkedvesebb, legmegfelelőbb olvasmányokra. Az olvasás értelme az olvasás örömeiben jelölhető meg: a kötelező olvasmány fogalma éppoly képtelenség, mint a kötelező boldogságé...

A „Műveltség nélküli nemzedékek?” című szöveg által fölvetett kérdésekre lehetséges, összegző válasz a Borges-é. De tarthatunk tőle (s a vitacikkek ezt erősítették), ennél valamivel bonyolultabb válaszokat kell keresnünk, ha az irodalomtanítás (illetve a művészeti oktatás) jelenlegi problémáinak megoldása (vagy legalább enyhítése) a célunk.

A vitaindító cikk a problematika sokrétűségét, sokösszetevős voltát igyekezett hangsúlyozni. Kezdve onnan, hogy a szépségről való beszéd nehézségét az iskolában a szépségről való tudás közvetítésének nehézsége súlyosítja már-már filozófiai (de legalábbis elméleti-tudományos megoldás[oka]t igénylő) problémává; folytatva az ezredforduló kulturális valóságának vélhetően korszakos (technikai és szemléletbeli) fejleményeivel; utalva („vállalt rendszertelenséggel, esetlegességgel, kapkodással és csapongással”) az iskola (és benne a tanár) társadalmi szerepének elbizonytalanodására; főleglítve tananyag és oktatásmódszertan nagyfokú korszerűtlenségét; a felelősség jegyében fölismerett feladatokat körvonalazva és a feladatok fölismerése jegyében született bizakodásnak adva hangot végül.

Sorrendben az első hozzászólás Cserhalmi Zsuzsa szép esszéje volt. Az írás előföltételeivel és állításaival – öröm ezt leírni – maradéktalanul egyetérthetünk. Az írást indító reflexió a vita központi kérdéseit „korszakfilozófiai” kontextusba helyezi: „A posztmodern kor medializált világa folytonos bizonytalanságban tartja az önreflexióra hajlamos egyént: fontosak-e a világgal kapcsolatos kérdései, jó ügyekért lelkesedik-e, van-e értelme a munkájának, vannak-e választásai, értékek vagy érdekek mentén választ-e, autonóm vagy kívülről irányított ember-e.” Hozzáátve a „dilemmatizálhatóság” elsődlegesnek ható okát: „a posztindusztrializált társadalmaknak nem ilyen egyének sokaságára van szüksége”. Ezt követően, ha jól olvassuk, kimondatlanul is oktatás- és kultúrpolitikai defektusok következményeként teszi értelmezhetővé a pedagóguslét – mindannyiunk által jól ismert – napi problémáit: „A tanárok fizetése, óraszám, a pálya elnöiesedése, a könyvterjesztés és könyvkiadás hazai sajátosságai, a könyvtári beszerzések nehézségei

együttesen eredményezték, hogy a közoktatásban dolgozó tanárok csak töredékesen képesek követni a kortárs magyar és világirodalom fejleményeit. Az irodalomtanárnak a mindennapi olvasás híján nincsenek olyan releváns tapasztalatai, amelyek beépülhetnének az irodalomtanításba, holott elsődlegesen a kortárs irodalom – ha úgy tetszik, a jelen horizontja – ad hírt mindarról, amit az irodalmi kánon finom elmozdulásairól érdemes tudni.” A cikk, miközben – ezzel együtt – helyesen hangsúlyozza a tanár személyes szakmai felelősségét („az oktatás kulcsszereplője a tanár”), recepciósztétikai oldalról nyomatékosítja a „gyermekcentrikus iskola” sűrűn hangoztatott, tautologikus fogalmi non-szenszében magát komikusan színre vivő evidenciát: „A befogadót, tehát a diákot közép-pontba állító irodalomtanítás ad esélyt egyedül arra, hogy a megértésben való legszemélyesebb érdekeltséget fölismerve a diák akarjon olvasni vagy újraolvasni.” (Egy 1992-es *Kulcsár Szabó Ernő*-tanulmány ugyanezt egy másik szempontból, a megértés feladat-jellegét tudatosítva, az önművelés egyéni kötelezettségére figyelmeztetve fogalmazza meg: „az oktatás csupán kondicionálhatja az olvasás képességét, de nem írhatja elő a művelő-

Egy markánsan közös horizonton rajzolódnak elénk azok a kérdések, amelyek műveltség, művelődés és közoktatás viszonyára, kultúrafölfogás és tanításmódszertan összefüggéseire vonatkoznak. A fölajánlott változatokat is inkább csak fogalmazásmódjukban s hangsúlyaikban érezni eltérőeknek – szemléleti alapjuk lényegében azonosnak tetszik. Azonosnak, amennyiben a reformtörekvések retorikája mindahány változatban a közoktatás (szűkebben: az irodalomtanítás) intézményi háttere és szemléleti-módszertani jellemzői többszörösen reflektált módosításának igényét nyilvánítja ki.

dés egyéni formáit. Az olvasó helyett egyetlen intézmény sem takaríthatja meg az esztétikai értékformákhoz vezető út, a Bildung időigényes tapasztalatait.”)

Olvasatunkban a vitacikkek közül a második, *Fábián Márton* írása marad leginkább adós a párbeszédre való hajlandóság megnyilvánításával. Nehéz eldönteni, hogy ezért a gúny retorikája (ld. pl.: „Elsősorban a művészeti tárgyokról, főként az irodalomról tesz említést, bár egy bekezdést szán az adóbevallás és a biztosíték cseréjének [adóbevallás cseréje? – H. T.] problematikájára is!”) avagy a módszeres visszakerdezés horizontlezáró stratégiája okolható-e inkább. Az írás talán legfontosabb állítása evidenciának hat: „Az iskoláról kell gondolkodnunk. Arról, hogy mi az, ami megtartható ebből az intézményből, s mi az, ami korszerűsítendő, arról, hogy milyen legyen a 21. század iskolája. Csak ha az »egész«-et változtatjuk meg, akkor van (lesz) értelme a »részek« megváltoztatásának.” E tétel köré azonban – olvasa-

tunkban – a természetlen félreolvasás alakzatai szerveződnek. A cikk felrója, hogy a vitaindító szöveg szerzője, miközben „látszólag liberális álláspontot vall”, „tendenciózusan egyetlen irányzat érvrendszerét érvényesíti”, hozzátéve: „az irodalmi művek hermeneutikai megközelítése kiváló módszer..., de nem feltétlenül és nem szükségszerűen »írja felül« az egyéb módszereket”. Túl azon, hogy nehéz elképzelni értelmezői pozíciót, amely érvrendszerét és fogalomkincsét ne nyerné valahonnan, célszerű emlékeztetni arra is: a hermeneutika nem pusztán (s talán nem is elsősorban) elemzésmódszertan, hanem inkább – per definitionem – az értelmezés elmélete (sőt: elméletei). Tág értelemben tehát például a „hermeneutikai fordulatok” kifejezés sem jelent mást, mint a dolgok, a világ értelmezésében, fölfogásában bekövetkezett, episztemológiai háttérű, korszakos érvényű változásokat. Talán a vitaindító cikk retorikai „rendezetlensége” az oka annak, hogy *Fábián* írása a képi kultúra terjeszkedésével kapcsolatos fejtegetésből azt olvassa ki: a vizualitás szemiotikájával való foglalkozás színhelyeül a magyarórákat jelölnének meg. Ezt a cikk nem állítja, igaz, nem is zárja ki ezt a lehetőséget. Ennél lényegesebb,

hogy Fábíán cikke olyan kérdéssel fordul a vitaindító íráshoz, amely annak logikájából problematikusan nyerhető ki: „Ezzel kapcsolatban csak az a kérdés merül föl, hogy a »vizualitás szemiotikájának térnyerése«, az »interaktivitás mindennapivá válása« valóban eredményezett-e döntő jelentőségű változást a gondolkodásban és a megértésben. Könnyebben értünk-e valamit azáltal, hogy látjuk?» A vitaindító cikk nem tett értékkülönbséget képi és nyelvi alapú megértés között. A „döntő jelentőségű változás” tényleges mértékének fölmérése pedig alighanem csak utólagosan, valamely korszakküszöbön túlról lesz elvégezhető. Egy másik szöveghely arra figyelmeztet: „amíg »az irodalomkritikai diszkurzus(!) tudományosan reflektált regisztereit« kifejezést használjuk ahelyett, hogy az irodalomtudomány irodalommal kapcsolatos vitáiról, eredményeiről beszélünk, addig vannak és lesznek értetlenségek is”. E mondat azért különösen tanulságos, mert miközben vitatja az eredeti állítást („az irodalomkritikai diszkurzus tudományosan reflektált regisztereit a szakma és a szakoktatás jelentős hányadának elutasító értetlensége övezi”), elutasító állásfoglalásával rögtön demonstrálja is annak tényszerű voltát. (Csak emlékeztetőül: már egy 1975-ös *Németh G. Béla*-tanulmány igen határozottan bírálta a közérthető, lehetőleg esszéisztikus fogalmazásmódú és fogalomhasználatú értekezések iránti igényt. Amellett érvelve, hogy az ilyen szövegek „ellenállásra nevelik a közönséget a valóban tudományos esztétikai megközelítéssel, egyáltalán a gondolkozással szemben”). A „nyelvi rasszizmus” kérdésében megfogalmazott bírálat maga adja meg azt a választ, amelyre a vitaindító cikk is törekedett (ezek szerint nem elég hatékonyan) utalni: „Ha van értelme a történetiségnek az irodalom oktatásában, akkor talán az is, hogy megértsük, megértessük, a szó, a beszéd, a nyelv a különböző korokban más volt, mint saját korunkban.” Azt viszont nem könnyű értelmezni, a kánon szubkultúrák felé nyitásának javaslata miért keveredik a radikális esztétikai értékrelativizmus gyanújába. Azaz miféle logika helyezi Fábíán cikkében *Cseh Tamás* mellé *Lagzi Lajcsit*, hogy aztán *Petőfi* mellé *Lisznyai Kálmánt* s *Ady* „rangjára” *Szabolcska Mihályt* „emelhesse”?...

Arató László kitűnő dolgozata kettős szerkezetű. A második rész törvényi és intézményi háttér összefüggéseire világít rá, iskolaszociológiai és oktatáspolitikai aspektust nyitva a legégetőbb kérdésekre. Ehhez az avatott, értő beszámolóhoz és elemzéshez – tényleges oktatásügyi kompetencia híján – nem fűznénk kommentárt. Jelezzük csak, hogy a vitát kiváltó cikk létrejötté többek közt ezen okfejtés megvalósulásában nyerte el, utólagosan, értelmét. A dolgozat első része példászerűen szoros olvasat keretében reflektál a „Műveltség nélküli nemzedékek?” fontosabb tételeire. Egészen pontosan azokra a pontokra, amelyek ott a változás/változtatás példaként említett előfeltételeiként jelölődnek meg. S jobbra, ha korrekcióval is, de egyetértőleg idézi föl azokat. A szöveg színvonalára jellemző, hogy helyenkénti határozott kritikai attitűdje sem sértő, inkább az eredeti cikk állításainak újragondolására, újraértelmezésére motiváló. Jogosnak érezhetjük például a kánonátrendezés kérdésének árnyalását. A kortárs irodalom nagyobb arányú beemelése az irodalomoktatási törzssanyagba, ha mégoly szükséges is, önmagában valóban nem vezethet (jóllehet ezt így a vitaindító írás sem állította) a tanítás (és a tanulás!) színvonalának emelkedéséhez. Az Arató-cikk vonzóan radikális megfogalmazásában: „A magyartanítás vagy a művészetoktatás modernizálása, életképessé tétele nem a verskánon arányainak a maiak javára történő átrendezésén múlik. Magának a kánonközvetítésnek mint de facto abszolút elsődlegességet élvező célnak a megkérdőjelezése a feladat. Egyrészt a képességfejlesztés és a kánonközvetítés (műveltségközvetítés) viszonyának a nem pusztán szólamyszerű újragondolását kellene elvégeznünk, másrészt ezzel szoros összefüggésben egy szűkebb és egyben rugalmasabb kánon kialakítását. A szélességelvről a mélységelvre való áttérést kellene végrehajtani. A régi klasszikusoknak és az őket továbbgondoló, megszólító későbbi és kortárs utódműveknek és értelmezéseknek az együttlátását, együttlátását: a hatástörténeti tudatnak, a hagyomány működésének a tanítását kellene középpontba állítani.” Ugyancsak megfontolandó annak problematikusá-

ga, hogy a „magaskultúra” közvetítésének iskolai gyakorlata milyen módon és milyen keretben is egészülhetne ki a populáris regiszterekben való közös tájékozódással: „Milyen egyetértek azzal, hogy a magaskultúra közvetítésének esélyeit nagyban javíthatja, ha számot vetünk a diákok befogadói horizontjával: a jelennel, a személyessel, a populáris-sal. Csakhogy... Tudja-e a tanár, hogy mi is a gyerek saját kultúrája, szubkultúrája? Nem saját ifjúkorunk szubkultúrájának legjavát akarjuk-e a diáknak az ő saját kultúrájaként bemutatni?” Ez a „veszély” valóban fennáll. Azonban legalább ennyire meggondolandó (s a vitaindító cikk is erre próbált utalni), vajon milyen előföltevések, érvek, szempontok is azok, amelyek például a Cseh Tamás – *Bereményi Géza* művelte vagy a *Lovasi András* által jegyzett dalszövegköltészetet eleve kizárják az „arisztokratikus regiszterben” helyet foglaló művészi teljesítmények köréből... Arató László írásának mindössze egy bíráló észrevétele kapcsán próbálnánk a polémia keretei között fönttartani a dialógust. A vitaindító cikk „nehezményezte”, hogy „tankönyveink nem reflektálnak a »magyarok istene« (»Nemzeti dal«) típusú szöveghelyek szemléleti anakronizmusára (avagy például a »Ne lógasd a lábadat hiába« [»A vén cigány«] sztereotip roma-képének vagy az »oktondi néger« [Verlaine: »Költészettan« – Kosztolányi fordításában] jelzős szerkezetének – a mai olvasó látószögében – »politikailag« egészen durván »inkorrekt« voltára)”. Arató cikke – egy *Vas István*-elemzés nyomán – a „magyarok istene” fordulatot mint „közönségsegységesítő retorikai mesterfogás”-t veszi védelmébe, igen meggyőzően – ez az interpretáció azonban nem zárja ki, hogy az olvasóban (tanárban vagy diákban) fölvetődjék a kérdés: a retorikai érdek mindenképpen felülírja-e egy „szoros” (a kifejezést szó szerint értő) olvasat lehetséges szemléleti aggályait. Problematisabbnak látszik »A vén cigány« értelmezhetősége. Ha elfogadjuk is az Arató-féle megközelítést, mely szerint a versbeszéd által megszólított alak *Vörösmarty* alteregója (amire a szövegben nem sok minden utal), továbbra is kérdéses marad: változtat-e lényegileg a versbeli roma-kép negativitását, hogy azt történetesen önmegszólítás rajzolja elénk...

A vitaindító írás kérdésfölvetéseivel különösen produktív módon szembesül *Baranyák Csaba* dolgozata. Baranyák mindenekelőtt – egy *Bókay Antal*-tanulmányra hivatkozva – utal arra, hogy jelen kérdések éppenséggel nem újszerűségükkel, hanem hosszú évek óta húzódo megválaszolatlanságukkal (következmény-nélküliségükkel) hívhatják föl magukra a figyelmet. Bókay, mint a Baranyák-cikk emlékeztet, „hiába tett javaslatot a pozitivisták-kronologikus irodalomtanítás modernista-formalista alapú intézményes »leccserelésére« (radikális tananyagcsökkentésre építve a lexikális tudás helyett a formaérzékenység, az »olvasás« tanítása metanyelvi alapok és különféle interpretációs stratégiák tudatosításával), a diszkurzusrend megmerevedése (Lásd a megfelelő tantervek, tankönyvek, segédanyagok, továbbképzések stb. hiányát.) nem teszi lehetővé a nálunk fejlettebb országok trendjeihez való közeledést.” A cikk gondos érvelése mindezt episztemológiai és oktatáspolitikai tényezők szerencsétlen összjátékával magyarázza: „az olvasással szembeni ellenállás, a tőle való elfordulás nem csupán egy viszonylag új keletű episztémé, gondolkodástörténeti korszak diszkurzus-átrendező mechanizmusaival magyarázható, hanem a tömegoktatás kényszerű, ám ki nem küszöbölhető következményeként az intellektus elapadásával is”. Talán nem pusztán naivitásunk ölt alakot akkor, ha bizakodásunknak adunk hangot a Baranyák-féle reformjavaslatok olvastán. Mindenesetre nehéz nem egyetérteni

– a kerettanterv módosításának (a tananyag csökkentésének, a szövegértelmezői és irodalomtörténeti stúdiumok szakmailag feltétlenül indokolt elkülönítésének, alternatív [populáris-posztmodernista] tantervi változat kidolgozásának),

- a tankönyvírói csoportok fölkerésésének,
- az osztályon belüli csoportbontásnak,
- a fakultáció felvételre előkészítő szerepe kijelölésének,
- s az érettségi rendszer mindezekről függő megújításának

itt vázolt „tervezetével”. Ami az iskolák jelentős részének lehetetlen anyagi kondícióit s a „tanári pálya hihetetlenül alacsony presztízse”-t illeti (háttérben a kormányzati szerepvállalás elégtelenségével, illetve a társadalom „civil identitásának korlátai”-val): e problémák újlágos, nyilván sokadszori jelzésénél többre jelen dolgozat sem lehet képes...

Benkes Zsuzsa és Petőfi S. János a hozzászólás műfaját igen tágan értelmezve (a vitaindító cikkhez lényegében csak egy kitüntetett ponton kapcsolódva) az irodalmi nevelés módszertani megújíthatóságának kérdését állítja előtérbe. Cikkük, az antropológiai hermeneutika megismerésmódljére, módszertanára és fogalomkészletére alapozva, rövid elméleti bevezető után gyakorlati példán szemlélteti a fogalmi és a szimbolikus megismerés helyét, szerepét, relevanciáját az irodalomtanításban. („Nyilvánvaló, hogy a művészetek [és elsősorban az irodalom] oktatásában, valamint a művészeti/irodalmi nevelésben mindkét fajta megismerés/tapasztalat szerepet játszik. Az alapvető kérdés, hogy mit oktassunk és hogyan, valamint, hogy ebben a »hogyan«-ban milyen legyen a fogalmi és a szimbolikus egymáshoz való viszonya.”) A dolgozat, miután meggyőzően érvel amellett, hogy az „irodalmi művekkel való találkozást nem célszerű azok fogalmi megismertetésével kezdeni”, *Nemes Nagy Ágnes* „Ekhnáton”-ciklusának „kreatív szimbolikus” tanórai elemzésére-elemeztetésére kínál valóban jól hasznosíthatónak tetsző mintát. Aligha lehet kétségünk afelől, hogy ez az elsősorban a diákok nyelvi kreativitására, szellemi szabadságára építő módszer biztató hatékonysággal rajzolhatná át az irodalomértés átszajátításának iskolai eredményességi mutatóit. A szerzőpáros gyakorlatban klerelt teóriáját részünkről tehát a megértő egyetértés kell, hogy üdvözlje. Annál is inkább, mivel e gyakorlat során talán egy látszólag föloldhatatlan módszertani paradoxont is föloldhatóvá tehetünk. Az órai praxisból nyerve választ arra az alapvető kérdésre, hogy a műelemzés és műértelmezés eredendően magányos, meditációsán koncentrált, időt és írásos kifejtést igénylő munkája miképp egyeztethető össze a tanórák közegevel: a szóbeliséggel, a 20–40 fős osztályközösség (mint munkacsoport) tényével s azzal a körülménnyel, hogy az adott művet olyan közönségnek kell elemzően-értelmezően „tanítanunk”, amelynek eközben az elemzést-értelmezést magát is tanítanunk kell...

Néhány további, avatott dolgozat a vitába formálisan bele nem kapcsolódva, mindazonáltal a vita főbb kérdéseit (is) exponálva nyit „saját” horizontot kultúra és közoktatás problematikájára. *Sipos Lajos* „Új törekvések a humán tárgyak tanításában” című tanulmánya (*Iskolakultúra*, 2002/9, 80–86.) a humán tárgyak (történelem, anyanyelv, irodalom) oktatásának történetét vázolvá jut el a jelenlegi dilemmák megnevezéséig – elkapkodott javaslattétel (vö.: vitaindító írás...) helyett óvatos kitekintéssel (európai oktatási minták hivatkozásával) zárva (helyesebben: hagyva nyitva) gondolatmenetét. *Knausz Imre* „Műveltség és autonómia” című szövege (*Iskolakultúra*, 2002/9, 87–102.) „egyfajta kulturális autizmus” veszélyére figyelmeztetve érvel műveltség és autonómia összefüggése s ezen összefüggés – új módszerekkel megóvándó / újraalkotandó – értékszerűsége mellett. (Érvelése éppoly meggyőző, mint az ezen érvelést – a posztmodern felől – túlhaladott érvényességűnek jelző Bókay-szövege... – hogy saját bizonytalanságunkat se kendőzzük tovább.)

Fenyő D. György írása – e számban – a nyelvújítási harc „tanulságait” az irodalomtanításról szóló vitákra átirva, a „kell” és a „lehet” közti egyensúly ésszerűsége jegyében sorolja föl a változ(tat)ás tizenkét (egyként indokoltnak s elfogadhatónak tetsző) feltételét – a kérdésben érintettek közti párbeszéd szükségességétől a tanárképzés átalakításának igényén át a megfelelő infrastrukturális háttér megteremtésének kíváncalmáig.

Újraolvassa és egymás összefüggésében értelmezve a vitafolyam írásait (a vitaindító cikktől az utolsó hozzászólásig), egy markánsan közös horizonton rajzolódnak elénk azok a kérdések, amelyek műveltség, művelődés és közoktatás viszonyára, kultúrafölfogás és tanításmódszertan összefüggéseire vonatkoznak. A fölajánlott válaszokat is inkább csak fogalmazásmódljukban s hangsúlyaikban érezni eltérőeknek – szemléleti alapjuk lé-

nyegében azonosnak tetszik. Azonosnak, amennyiben a reformtörekvések retorikája mindahány változatban a közoktatás (szűkebben: az irodalomtanítás) intézményi háttére és szemléleti-módszertani jellemzői többszörösen reflektált módosításának igényét nyilvánítja ki.

A vitaindító írástól mi sem állt távolabb, mint hogy azt sugallja: – egyfajta oktatásügyi és/vagy kultúrtörténeti katasztrófizmus szellemében – a „valóság utolsó előtti változata”-val (Borges) volna dolgunk. Annyiban persze igen, hogy mindig azzal van dolgunk. Ez azonban, ha jól értjük, nem a kultúrpeszimizmus (amennyire divatos, éppen annyira terméketlen) logikája előtt nyit teret, hanem – mindközönségesen – a folyamatos felelősség terhét rója ránk. Ama felelősségét, amely elháríthatatlan kényszerre írja át azt a vélhetően közös, belső készletünket, hogy – ismét Borges kifejezésével élve – az irodalom „szerepny misztériumát”-t, az esztétikai tapasztalat erejére hagyatkozva, a diákok önértését és létfölfogását alakító, árnyaló hatások egy kitüntetett válfajaként tegyük hozzáférhetővé.

Szentlőrinc, a modell

Tavaly decemberi számunkban „Adalék a kritikai szocializmus-kritikához” címmel Andor Mihály reagált Trencsényi László előzőleg megjelent szenvedélyes írásának („Vágyakozás kritikai szocializmuskritikára”) egyik passzusára, amelyikben a szerző az egykori szentlőrinci iskolamodell példájára hivatkozott.

Tudom, hogy ma – idézem Andor Mihályt – „nem lehet a dolgokat úgy elmondani, ahogyan történtek, mert rögtön repül a vád, hogy a mesélő idehúz, vagy odahúz”. Vagy, teszem hozzá, ami még rosszabb, jönnek, akik mások megélt és megszenvedett történetét felhasználva, kisajátítva hazugságuk részévé teszik, úgy, hogy az ember, mielőtt észrevenné, máris idegen ügyek eszközévé, bábjává, cégérévé vált.

Tudom, nagyon súlyos mulasztás terhel. Szentlőrincről réges-régen meg kellett volna írnom, amit a kísérlet egykor elkötelezett híveként, hét évig munkatársaként, a történetek részeseként, tanújaként, bírálójaként, végül a minden kritikát megfojtó, gátlástalanul rágalmozó propaganda célpontjaként tudok. A szentlőrinci kísérlet, a mindenkori értékeléstől függetlenül, neveléstörténetünk olyan meg nem történtté nem tehető fejezete, mely nélkül szakmai (és társadalmi) önismeretünk nem lehet teljes. Ehhez a Szentlőrinc-ismerethez pedig kell a személyes, empirikus tanúvallomás. Is. Egyrészt, mert egy iskolakísérletet nem, vagy nem csak tézisei, deklarált elvi alapjai minősítenek – a „létező iskoláról”, a benne képződő viszonyokról, működő értékekről vagy azok bomlásáról csak az ottani mindennapok ismerője tud. Másrészt: Szentlőrinc nem egyszerű iskola volt, hanem maximálisan támogatott, védett, reklámozott kirakat. Nemcsak a propaganda vette szárnyai alá, és nemcsak az eszményítés szokványos, viszonylag tisztességes eszközeivel. Minden kísérlet torzulási, romlási hajlama a kritikátlanság, a valóságtól eltávolodó, kötelező „eszményítés” arányában nő. Ugyanakkor minél jobban deformálódik, annál hamisabb, megtévesztőbb látszatot kell fenntartania. Így aztán Szentlőrincet szükségszerűen betemeti a jóhiszemű illúziókkal kevert ferdítések, manipulált dokumentumok, agresszív hazugságok tömkelege.

Jellemző, hogy mikor 1976 tavaszán az Országos Pedagógiai Intézet a kísérletről „vitat” rendezett, *Gáspár László*, a kísérlet vezetője pár nappal korábban összehívta a Budapestre meghívottakat, hogy a várható, úgymond, támadásokra felkészüljenek. Bevezető szavai a következők voltak: „Most már mindannyian sárosak vagyunk.”. Nem nehéz elképzelni, hogy az ilyen „sárosság-tudat”, az évek során súlyosbodva, később jutalmak és kitüntetések záporában edződve, milyen „öszinte tényfeltárást” motivál ma is. Szentlőrinc azonban nem csak egy iskoláról, nem is csak nevelésről, oktatásról szól. Sok egyéb mellett arról is, hogy a végtelenen ideológia-uralt, őrzítően túlpolitizált terepen az érdekek korlátlanul csomagolható „eszmékbe”, „ideákba”, sőt az államvallás rangjára emelt, tabuvá tett ideákba. Ilyen körülmények között az is lehetővé válik, hogy „közösségi” eszmék örve alatt végtelenen közösségellenes tevékenység folyjék. Ahol mindez lábra kap, ott a hatalmat kiszolgáló elvtelenség és amorális „a hit” vértetéiben parádéz, kisajátítva minden valóságos elkötelezettséget, megcsúfolva és hiteltelenné téve minden etikus magatartást, ott az elszabadult, brutális kontraszelekció immár nem ismer határokat. Ilyen körülmények között a munka, a tehetség, a felelős szakértelem helyébe

a szemérmetlen szerepjátszás lép, és a létalapját képező „politikum” minden szakmai, tárgyi szempontot és realitást maga alá gyűr.

Szentlőrincet a köztudatba a „baloldali értékek hordozójaként” sulykolták bele. Döbbenetes, hogy ez az imázs ma, negyed évszázad múltán is mennyire erős. A mai magyar értelmiség Szentlőrinc-képét is sokkal inkább a baloldali értékek iránt érzett ellenszenv vagy szimpátia határozza meg, mint a szentlőrinci oktatás és nevelés gyakorlata, hatékonysága, eredményessége. Persze erről az utóbbiról nem is lehet sokat tudni.

Röviden ki kell térnem Szentlőrincről 1976-ban történt „távozásom” okára és történetére, már csak azért is, mert Andor Mihály értesülései ezen a ponton hiányosak, és mert úgy érzem, témánk szempontjából nem lényegtelen.

Miután számos szakmai alapkérdést érintő kritikai megjegyzésem Szentlőrincen süket fülekre talált, az említett OPI-vita alkalmát felhasználva nyilvánosan fogalmaztam meg őket. Köztük az úgynevezett „minimum”-ot illető bírálatomat. Gáspár „minimum-elmélete” volt ugyanis az utolsó csepp a pohárban. Ezt hallva vált számomra világossá, hogy a kontroll- és mértékvesztésnek ilyen fokán a kísérlet eredeti értékei menthetetlenek.

Egy vég nélküli házi továbbképzés sokadik órájában hangzott el először az említett teória. Eszerint iskolánkban nem egy fiktív átlagra méretezett, hanem egy „minden egészséges tanuló által elsajátítható”, minimum-tantervben rögzítendő minimum-tananyagot kell tanítanunk. Ennél több tanítása és tanulása nem kötelező. A tanár a maga és az osztály igénye szerint taníthat ugyan többet és mást is, ezt azonban számonkérni, illetve jutalmazni nem megengedett. Ez ugyanis – jelentette ki Gáspár – a társadalom privilegizált rétegeinek gyermekeit előnyös helyzetbe hozza, így tehát osztályjellegű és igazságtalan. Miután meggyőződtem arról, hogy ébren vagyok, kimondtam magamban, hogy nem, ezt – többek közt a társadalom nem privilegizált rétegei és gyermekeik érdekében – nem vállalhatom.

A minimum-elméletről annyit még, hogy Gáspár később módosította, éspedig az általam javasolt, általa ingerülten lesöpört, majd saját leleményeként meghirdetett módszer szerint. A kötelező minimum alapjára épített differenciált, többlépcsős követelményrendszert az „egységes” minimummal szemben valójában én javasoltam (1976-ban), kivívva ezzel a megtorlást és kiközösítést.

Gáspárt 1978-ban Állami Díjjal jutalmazták munkásságáért.

Miért nem írtam Szentlőrincről? A létező szocializmus éveiben védett volt a kísérlet. Minden kritikai hangot hatalmi szó némított el (lásd a „Kísérleti iskola” című film betiltása). Később viszont „a politikai mártíromság” szerepe, hamis glóriája taszított. Taszít ma is. A dolgokat ma sem lehet úgy elmondani, ahogy voltak. Azonnal repül a vád ... Igazat ma se lehet mondani. De kell.

Hogyan működik Pinker elméje?

Steven Pinker könyvei nem gerjesztenek heves vitákat a kognitív tudomány berkein belül. A nyelvtanulás folyamatáról írott 1984-es könyvét jószerével még a szakemberek is csak a témával foglalkozó kötetek és tanulmányok utolsó oldalairól, a bibliográfiák adatai alapján ismerik. Tíz évvel később megjelent könyve kétségkívül sokkal ismertebb. „A nyelvi ösztön” jó értelemben vett szakmai bestseller lett, s Pinker hirtelen a tudományos elit érdeklődésének középpontjába került, ám a művének erőnyeit és hibáit taglaló vita ekkor is meglehetősen szerény méretet öltött.

Jóllehet „A nyelvi ösztön”-t sokan olvasták, és gondolataik forrásaként más tudományágak képviselői is gyakran hivatkoztak rá, a polemikus íráskor leltárát mégis összeálíthatnánk néhány rangosabb folyóiratban megjelent recenzióból. A megjelenése óta eltelt fél évtized kritikai visszhangját figyelve úgy tűnik, hasonló utóéletre számíthat Pinker legutóbbi, „Hogyan működik az elme” című könyve is.

Pinker esetében több oka is lehet a szakma diszkrét hallgatásának. Az egyik gyaníthatóan az, hogy művei nem képviselnek gyökeresen új nézeteket. Ma a pénzügyi támogatásokért, publicitásért és intézeti hírnévért folyó felgyorsult tudományos versengésben mindig az újszerű megoldások állnak a figyelem fókuszában. Aki arra törekszik, hogy gondos munkával összegezze egy-egy tudományterület meglévő ismeretanyagát és mértéktartó következtetéseket vonjon le elődeinek előzetes eredményeiből, ebben a versenyben eleve lépéshátrányban érezheti magát. Pinker pedig megfontoltan érvelő, szintetizáló hajlamú gondolkodó, aki óvakodik a radikális elméleti újításoktól. Műveinek hátterében jól ismert gondolatok állnak. Turing követőjeként azt vallja, hogy a gondolkodás mechanikus számítási műveletekre bontható. Az elme moduláris szerkezeti felépítéséről vallott nézetei Fodor felismeréseire vezethetők vissza. A *Tooby – Cosmides* szerzőpáros hirdette először, hogy szinkron vizsgálódási módszerekre támaszkodva a gondolkodás valódi természetéről nem lehet teljes és hiteles képet alkotni. Hozzájuk kapcsolódva állítja Pinker, hogy a mentális műveletek tudományos magyarázatához figyelembe kell vennünk az elme evolúciós skálán végbemenő adaptációját is. Ez a gazdag és izgalmas gondolatokkal teli elméleti háttér kiváló terep egy olyan kutató számára, aki arra kíváncsi, hogyan lehet a nyelvelmélet, a pszichológia, a neurológia és az evolúcióelmélet sokszor szétszórta tanításaiból egy egységes tudományos keretbe foglalt képet összerakni. Úgy tűnik azonban, hogy a különböző kutatási területekről származó tézisek összehangolása önmagában véve mégsem olyan feladat, amely kiválthatná az újdonságra éhes kutatók érdeklődését.

Véleményem szerint ezenkívül még egy másik okkal is magyarázható, hogy manapság miért nem Pinker könyvei és gondolatai állnak a kognitív tudomány vitáinak keretében. Az alábbiakban erről szeretnék néhány szót ejteni.

A „Hogyan működik az elme” egyszerre szerény szándékú és rendkívül ambiciózus könyv. Szerény szándékú, mivel Pinker már az első oldalon bevallja, hogy sem az elme működésére vonatkozó kérdések megközelítésében, sem a kérdésekre adandó válaszokban nem törekszik feltétlenül eredetiségre. A tudományos igazság tekintetében a mű viszont határozottan ambiciózus. Pinker meggyőződése szerint a kognitív tudomány az elme klasszikus rejtélyeit – az élmény, a szabad akarat, az én, a jelentésadás, az elvont gondolat és az erkölcsi tudat talányait – megfejthetetlen misztériumokból előbb vagy utóbb

tudományos módszerekkel tárgyalható problémákká fogja átalakítani. A tudomány demisztifikáló erejébe vetett optimista hit természetesen nem új és nem is egyedi jelenség. E hit különböző alakváltozatokban legalább háromszáz éve együtt él velünk. Jelenléte nem is lenne kifogásolható egy aktuális kutatási eredményeket szintetizáló tudományos munkában, ha e kérdés kapcsán Pinker gondolatmenetében nem jelenne meg bizonyos zavarodottság.

Illusztrációképpen csak egyetlen Pinker által tárgyalt témát emelnék ki. Kétség nem férhet hozzá, hogy a tudatos élmények eredetére és természetére vonatkozó kérdés egyike a tudományos eszközökkel legnehezebben tárgyalható kérdéseknek. Az idegtudományok képviselőinek körében a nyolcvanas évek elején vetődött fel az a gondolat, hogy a kvalitatív tapasztalatok talányának tisztázásához először a tudatos élmények fizikai hordozóit – neurális korrelátumait – kell megkeresni. A laboratóriumokban végzett empirikus kutatások kissé meglepő módon különböző eredményekhez vezettek. Voltak, akik a thalamo-corticalis γ -rezgés 40 hertzes tartományában megfigyelhető összehangolt idegsejt-kisülésekben vélték felfedezni az élmények neurális hordozóit (Crick és Koch), mások a hippocampust, a prefrontális agyi területek aktivitását vagy a globális munkamegosztás effektusait jelölték meg kvalitatív élményeink forrásaként. Sőt, a neurológiai modellek után a kilencvenes évek második felében már olyan elképzelések is születtek, amelyek az agy fizikai felépítésének szubneurális szintjét is bevonták az elméletalkotásba. Ekkor léptek elő a fizikusok kvantumfizikai megalapozású tudatelméleteikkel (Penrose és Hameroff).

Témánk szempontjából mindebből most csak az az érdekes, hogy ezek a kutatások természetesen nem valamiféle „légüres térben” vagy „kulturális senkiföldjén” folytak. Az említett vizsgálódások a lehető legszorosabban kapcsolódtak a test és az elme egymáshoz való viszonyának régi filozófiai problémájához. E probléma továbbgondolásában az a feladat hárult korunk természettudósaira, hogy megtalálják a fizikai világot és a mentális világot összekapcsoló, empirikusan ellenőrizhető princípiumokat. Különös, hogy Pinker nagyvonalúan figyelmen kívül hagyja ezt a közismert háttérösszefüggést. Enélkül ugyanis az sem látható pontosan, hogy milyen szerepe lehet a természettudományoknak az elme működésének vizsgálatában. Nem meglepő tehát, hogy Pinker néha különböző mércék szerint ítéli meg az azonos célra irányuló törekvéseket. Crick és Koch elméletéről például elismerően nyilatkozik. Az idegsejtek összehangolt tüzelésének vizsgálata véleménye szerint világosan megmutatta, hogy a hozzáférés-tudatosság idegi alapjait az agykéreg alsóbb rétegeiben kell keresnünk. (134–135.) Igaz ugyan, hogy a hozzáférés-tudatosság elméleti értelemben nem azonos a szubjektív karakterű élménnyel, de a két állapot közötti különbségtétel meglehetősen képlékeny. Ha minden kétséget kizáróan meg tudnánk nevezni a hozzáférés-tudatosság idegi alapjait, valószínűleg annak sem lennének elvi akadályai, hogy a szubjektív élményeket zökkenőmentesen beillesszük természettudományos világképünkbe. Ez önmagában helyes észrevétel, azt viszont elfelejti megjegyezni Pinker, hogy Crick és Koch elmélete végső soron egy természettudományos megalapozású, monisztikus világnézet igazolására született. A Penrose és munkatársai által végzett kvan-

A természetes kiválasztódás olyan képességekkel látta el elménket, amelyek őseink számára kiválóan alkalmasak voltak a túlélési feladatok rutinszerű megoldására, de azonnal csődöt mondanak, ha a modern kor olyan absztrakt talányaival szembesülnek, mint a szabad akarat, az erkölcsi tudat vagy a szubjektív élmények eredete. E felfogás képviselői szerint az elme működésére vonatkozó lényegi kérdések tárgyalásakor gondolkodásunk evolúciós eredetű kognitív határokba ütközik.

tummechanikai kísérleteket nyilvánvalóan ugyanez a szándék vezérelte. Ezeket a kutatásokat Pinker viszont már élesen elutasítja. Penrose javaslatait elsősorban azért veti el, mert a kvantumfizikai hipotézisekre épülő tudatelmélet olyan feltételezésekből indul ki, amelyek ellentmondanak az elme komputációs elméletének. Ez különös kifogás, hiszen az élményvilág fizikai redukciójának sikerét a komputációs elmélet egyáltalán nem befolyásolja. A helyzet inkább fordított: a gondolkodásról adott komputációs leírás akkor lehet helyes, ha már van valamiféle elképzelésünk a gondolkodás alapjául szolgáló mikrofizikai folyamatokról.

Ennél fontosabb azonban, hogy a tágabb összefüggéseket szem elől tévesztve Pinker helytelenül ítéli meg az élmények teoretikus redukciójából fakadó nehézségeket is. McGinn népszerű álláspontjához csatlakozva azt állítja, hogy az élmények keletkezésére azért nem tudunk elfogadható magyarázatot adni, mert kognitív erőforrásaink nem elégségesek az ilyen jellegű feladatok megoldásához. Véleménye szerint a természetes kiválasztódás olyan képességekkel látta el elménket, amelyek őseink számára kiválóan alkalmasak voltak a túlélési feladatok rutinszerű megoldására, de azonnal csődöt mondanak, ha a modern kor olyan absztrakt talányaival szembesülnek, mint a szabad akarat, az erkölcsi tudat vagy a szubjektív élmények eredete. E felfogás képviselői szerint az elme működésére vonatkozó lényegi kérdések tárgyalásakor gondolkodásunk evolúciós eredetű kognitív határokba ütközik. Bizonyos szempontból talán igazuk is van. Arról azonban, hogy ezek a kognitív határok szükségszerűen korlátozzák-e gondolkodásunkat vagy pusztán a gondolkodás fejlődésének esetleges kísérőjelenségei, az evolúciós érvek aligha adhatnak bármiféle eligazítást. Az élmények természettudományos értelmezése szempontjából ezért jóval több fejtőresre ad okot az a kérdés, hogy milyen logikai és módszertani előfeltételezésekre épülhet egyáltalán a sikeres reduktív magyarázat, figyelembe véve a test és az elme viszonyára vonatkozó eddigi elképzelések eredményeit és kudarcait.

Pinker könyve rendkívül gazdag és szerteágazó ismeretanyagot dolgoz fel. Enciklopédikus vállalkozásának szerkesztése közben a szerzőnek láthatóan már nem is maradt ideje arra, hogy a reduktív magyarázatok tudományos kritériumairól elmélkedjen.

Steven Pinker (2002): *Hogyan működik az elme*.

Osiris Kiadó, Budapest.

Vecsey Zoltán

A tartalomipar elmélete

Horváth Iván: „Magyarok Babelben”

A „régí reneszánsz jellegzetes alakja volt a filológus, aki öreg kódexek olvasatait egybevetve hozta létre a klasszikus író új, megbízható – s mindenki számára hozzáférhető, mert olcsó, nagy példányszámú, nyomtatott – kiadását. Klasszikusok képzetessajtó alá rendezése ma is fontos foglalatosság, hiszen nemcsak a kutatásnak, hanem a felső-, sőt a középfokú oktatásnak is szüksége van hálózaton hozzáférhető, nagy megbízhatóságú szövegekre. Ezzel foglalkozik az, amit jobb híján informatikai irodalomtudománynak nevezek. Az informatikai irodalomtudomány a tartalomipar elmélete.”

Kötetében Horváth Iván a különféle folyóiratokban vagy épp a világhálón publikált cikkei mellett olyan szakmai anyagokat közöl, mint amilyen az ELTE Oktatástechnológiai Csoportján „keresztül” a Művelődési és Közoktatási Minisztérium számára írott állásfoglalás „a formálódó Sulinet tervről”, a Neumann Kht. megrendelésére készített ta-

nulmány egy részlete, hozzászólás a budapesti Francia Intézet folyóirat-tanácskozásán vagy éppen egy, a Frankfurti Könyvvásár honlapján megjelent jegyzet szövegváltozata. Az írásokat – a könyv előszavaként funkcionáló „Informatikai irodalomtudomány és hálózatpolitika” című kivételével – rövid előszó vezeti be, amely az írás kontextualizálásán túl rendre annak utólagos-előzetes (a korábban már megjelent írás szempontjából utólagos, az olvasást az előszóval kezdő olvasó számára természetesen előzetes) értelmezési folyamatát is megkezdi.

A kötet nevezett előszava több témát illetően előrebecsátja szerzője nézeteit. Horváth Iván párhuzamba állítja az informatika és a testvériség három nagy korszakát (gép – program – tartalom, illetve szabadkőművesség – társadalmi mozgalmak – Internet), mindkét paradigmának éppen harmadik tagját éljük napjainkban, és szerzőnk mindkettő iránt elkötelezett ember, hiszen az informatikai irodalomtudomány nem más, mint az Internet és a tartalom (szolgáltatás) egysége. Csakhogy, figyelmeztet a könyv egy későbbi fejezete, arról sem szabad megfeledkeznünk, hogy miközben világunk jólétben élő felén megvalósulófélben a tudásalapú információs társadalom, ezenközben „a földgolyón tovább növekszik azok számaránya, akik sosem telefonálnak, és nincs villanyuk”.

„A testvériség eszménye” című első fejezet (címét maga Horváth dekódolja a kötet előszavával) két írása közül az első *Beethoven* IX. szimfóniájának *Wilhelm Furtwängler* vezényelte 1942-es előadásával foglalkozik. A dolog politikai pikantériája, hogy a hangversenyt 1942. április 19-én, *Hitler* születésnapjának előestéjén megismétlik. Az eseményről egykorú híradófilm is tájékoztat minket, a közönség soraiban katonákkal, *Himmlerrel* (erről az 1999-es utószó értesít), a karmesterrel parolázó *Goebbelszel*. A cikk kellős közepén Horváth borges-i ihletésről árulkodni látszó (*Borges* szelleme az egész könyvön végigvonul, a második fejezetben például három cikk is a címében viseli a – *Borges*-novellacíméből eltulajdonnevesített – Bábeli Könyvtárat mint az Internet metaforáját) eszmefuttatást tár elénk a náccal hírbe hozott karmester apropóján: „De hős-e Furtwängler? Ókori értelemben nem az, hiszen csak előadja Beethovent. Ha Beethoven hős, akkor a karmester csupán szirén, aki a hős cselekedeteinek emléket állít. De Beethoven sem hős. A hős *Napóleon*, akinek a zeneszerző a szirénje. Ámde *Napóleon* elárulja a forradalmat, s Beethoven ezért végül leveszi a nevét az „Eroica” címlapjáról. A III. szimfónia esetében hős, tehát nincs is, csak csupa szirének tükröztetik a sosemvolt hősiesség visszfényét. A IX. szimfónia írásakor pedig már föl sem vetődik, hogy talán modell után is lehetne dolgozni...” Végül Horváth még futtában, mintegy mellékesen összeveti az előadás különféle kiadásait, illetőleg a Mester vezényelte IX. szimfónia-előadásokat.

A fejezet másik írása „A »Gondolatok a könyvtárban«” címet viseli (*Vörösmarty* költeményének megidézése a kötet kontextusában nyilvánvalóan előremutat a könyv középső része felé), és közéleti fejtegetéseket követően – melyekben, írja Horváth, úgymond, „a korszak legnagyobb publicistáit, Lengyel Lászlót és Tamás Gáspár Miklóst próbáltam meg utánózni.” – a címben szereplő *Vörösmarty*-költemény elemzését adja, mégpedig olyanformán, „mintha a megformált költemény egyenértékű lenne a benne foglalt eszmékkal, ami képtelenség, énnálam [ti. Horváth Iván tanári praxisában] meg kíváltképpen tilos. (...) Vezércikkiróvá alacsonyítjuk *Vörösmartyt*. No lássuk azt a vezércikket, arra van most nekem szükségem.” Majd lépésről lépésre létrehozza ezt az „abszurdum”-ot, amiben „Az érdekes az, hogy ez a költemény azért viszonylag még hagyja magát ilyen eszmeimondanivalóan olvasni.” Ne köntörfalazzunk, hiszen már a cikk előszavában „leleplezte” magát Horváth, töredelmesen beismerve: „Nekem mindenesetre évtizedek óta ez a költemény a politikai iránymutató.”

A könyv második fejezete a „Hálózatpolitika és irodalom” címet kapta, és informatikai témájú írásokat közöl. A „Számítógépes költészet” című, eredetileg enciklopédia-szócikknek készült írásból megtudhatjuk, hogy „a világirodalomnak lényegében minden szonett-

jét Raymond Queneau írta”, és hogy az ominózus szonett-gyűjtemény „százezer milliárd költeményt, több mint egymillió évszázadra elegendő olvasmányt tartalmaz választékos borítólapjai között”, mindezt ráadásul egyetlen karcsú kötetben. Arról is értesülünk, hogy napjaink számítógépes költészete a 17. században vette kezdetét, ekkor keletkeztek az első versíró automaták (az egyik korabeli versgyártó BASIC-nyelvre áthangszerelt programját akár ki is próbálhatjuk!), az ifjú *Leibniz* pedig egy 1666-os tanulmányában megadja ezen automaták általános elméletét.

A „Mi marad meg a Bábeli Könyvtárban?” *Spiró György* 1996-os könyvheti cikkére reagál, bejelentve egyrészt, hogy a magyar irodalom *Spiró* követelte „fellövése” az Internet-re már javában tart, másrészt viszont egyetértve *Spiróval* abban, hogy a hálózati közzétételben az állammal tevékeny mecénási szerepet kell vállalnia: „A Hálózat népe kevésbé kényszeríthető, arra megy, amerre úri kedve tartja. Bizonyos eseményekről mégis sejtethető, hogy nem fognak bekövetkezni. Nem fog a Hálózaton önként előállni a klasszikus magyar irodalom megbízható, teljes kiadása. Éppen ez az állami vagy magánmecénások feladata: hogy olyasminek a megvalósulását segítsék, ami magától nem jönne létre.”

A „Bölcsészet a Bábeli Könyvtárban” a Sulinet tervhez írott szakvélemény, amely a diákok és tanáraik számára készülő (?) számítógépes „Tárház” létrehozásához javasol különböző szempontokat (például azt, hogy „a népszerű átirat csak akkor helyénvaló és csak akkor engedélyezhető, ha egyúttal hozzáférhető az eredeti forrás is”).

Még inkább szakmai jellegű anyag a „Bábeli Könyvtár, magyar könyvespolc” című tanulmány, amely hosszú jegyzeteket tartalmaz például a Horváth által szervezendő Informatikai Irodalomtudományi Kutatócsoportról, annak különféle tevékenységi területeiről (helyesírási reformjavaslat, textológiai szabályzat, textológiai minták), továbbá a „Digitális Halhatatlanokról”, bizonyos könyvkiadások csapnivaló minőségéről stb., de olvashatunk köztük két – az OSZK főigazgatójának és az oktatási miniszternek szóló – korabeli hivatalos levelet is. A megszólalás apropója a Neumann Ház megalapítása, amellyel kapcsolatban Horváth Iván legfőbb javaslata: „Álljon a Neumann-könyvtár két részből: Képzetes Népkönyvtárból, ill. Képzetes Nemzeti Könyvtárból. Az első olyasféle legyen, mint a Fővárosi Szabó Ervin Könyvtár egyik fiókja. A második: az OSZK és egy képzeletbeli akadémiai kiadó elegye. Az első legyen a közművelődés otthona, s vezesse könyvtáros. A második álljon szaktudósok legszigorúbb ellenőrzése alatt.” A legsürgetőbben elvégzendő feladatnak Horváth Iván a szövegrögzítés követelményeinek, szabványainak és ajánlásainak kidolgozását tartja, elsősorban pedig a helyesírást és a hálózati kritikai kiadását. Horváth Iván kutatócsoportja vállalta, hogy 2000 tavaszára átnyújt az Akadémia Textológiai Bizottságának egy részletes textológiai szabályzattervet a magyar klasszikusok hálózati kiadásának módszeréről. Az aktuális akadémiai szabályozás (1) régóta kritika tárgya, így felülvizsgálata mindenképp szükségesnek látszik. Lett-e vagy sem az IIK vállalatából valami – érdemes lenne utánajárni.

A következő, „Az új könyv” című rövid írás a hálózati tudományos könyvkiadás alapelveit igyekszik lefektetni három pontban: először is, a munka lényegi része (a mű karbantartása, frissítése) mostantól éppen a kiadás – a hálózati megjelenés – pillanatában veszi kezdetét (korábban tudniillik éppen itt ért véget). A könyvszolgáltatásban a szoftverforgalmazásra jellemző verziószámok jelölik majd az egyre újabb változatokat. Másodszor: „a kiadói tulajdont nem kell tolvajoktól féltetni”: amennyiben például „ellopná” valaki a régi magyar vers gépi nyilvántartását, „hogy aztán éveken át békésen teljesíthesse a hozzá kapcsolódó megannyi szolgáltatást – nem bűnös, hanem éppenséggel erényes cselekedetet hajtana végre. A tudományos terület azé, aki megműveli.” (Kérdés, mit szólna Horváth, ha valaki a tőle alkalomadtán „ellopott” verstárba pajzán dalocskákat hamisítana vagy egyszerűen az egészet feltöltené pornóképekkel vagy politikai propagandával.) Harmadrészt pedig: a felhasználás és a költségek viselése nem feltétlenül kapcsolódik össze: „A hálózati tudományos kiadványok létrehozásának költségeit jellemzően nem

a könyvesbolti vásárlók, hanem a különféle nagy könyvtárellátó alapok fogják viselni.” Hogy ezek az alapok honnan fognak előállani, arra egyelőre nem kapunk választ.

Az „Öt tárgy és öt mondat” valójában egyetlen gondolatmenetet fejt ki: hagyományos kultúránkban „A közzétett szöveg azért maradt fenn [ha fennmaradt, jegyzem meg óvatosan – B. G.], mert sok hordozóhoz tapadt”. Négyszáz év alatt a magyarországi könyvek kb. 99 százaléka elpusztult, de ez az esetek jó részében nem jelentette egyszersmind a szöveg megsemmisülését is. Csakhogy az Interneten úgy férhet hozzá korlátlan mennyiségű érdeklődő egyetlen szöveghez, hogy nincs szükség több hordozóra, elegendő szövegenként egyetlen kiszolgáló számítógép egyetlen merevlemeze. Az új szöveghordozók (hajlékonylemez, merevlemez, CD, DVD stb.) élettartama csupán néhány év vagy évtized, míg a korábbiaké (agyagtábla, papirusz, pergamen, könyv) ennek sokszorosa, akár több évezred. A következtetés? „Az Internet korában elvesznek a közzétett szövegek. A hordozópéldányok elkerülhetetlen pusztulása – először az emberiség történetében – tömeges szövegpusztulással jár együtt.” Horváth Ivánt itt érzésem szerint kissé magával ragadta érvelésének tulajdon nehézkedése: valamenynyien jól tudjuk, hogy például az ógörög drámairodalom szövegeinek legnagyobb része maradóktalanul elveszett, a klasszikus athéni periódusból csupán négy szerző néhány tucat műve maradt fenn, egyáltalán: a világirodalomban se szeri, se száma azoknak a műveknek, amelyekről tudunk ugyan, de számunkra mindörökre hozzáférhetetlenekké váltak: elvesztek (még ha *Bulgakov* Vollandjának erről más is a véleménye).

A harmadik fejezet címe „Informatikai irodalomtudomány”. Elsőként egy régebbi, „tekinthető” – az egyetemi filológiaoktatásban évek óta használt –, rendkívül élvezetes stílusú, igen invenciózus filológiai esszét közöl újra. A „Szöveg”, miután megismertet Horváth különböző tudományos korszakaival, felfedi előttünk irodalomtörténeti-filológusi-szövegközreadói pályájának súlyos, szinte kellemetlen tanulságát: nincsen egyetlen, végső autoritásként funkcionálható szöveg, vannak ellenben különféle szövegváltozatok, amelyek mindegyike egyenrangúságra törekszik. A szövegkiadó feladata korábban az volt, hogy a sokféle szövegváltozatból kiválassza vagy éppenséggel létrehozza az igazit. Ez a feladat ma, ellenkezőleg, abban állna, hogy összegyűjtse és közzétegye valamennyit. Kész szerencse, hogy ma már itt van nekünk az Internet, ahol bőven elférnek a terjedelmesebbnél terjedelmesebb szövegkiadások.

A következő cikk Horváth tudományos „palinódiája”. Elméletének bizonyos filológiai önellentmondásaira hivatkozva Horváth Iván feladta korábbi, valamennyiünk által jól ismert koncepcióját, a 2 vagy 3×33[+1] verset tartalmazó *Balassi*-versgyűjtemény-tervezet grandiózus építményét – amely napjainkra „általánosan elfogadott elmélet”-té, mintegy a *Kuhn*-i értelemben vett paradigmává (2) nőtte ki magát –, sőt annak legkíméletlenebb kritikusává lépett elő. A szövegleszármazás behatóbb vizsgálatából és bizonyos anomáliákból arra következtet ugyanis, hogy a kódex szövege valójában meglehetősen hűen örökölte ránk a költő saját koncepcióját, a szöveg igen közel áll az autográf eredetihez. A feladat tehát, amint erre már a „Szöveg” is rámutatott, nem a re-

„A régi reneszánsz jellegzetes alakja volt a filológus, aki öreg kódexek olvasatait egybevetve hozta létre a klasszikus író új, megbízható – s mindenki számára hozzáférhető, mert olcsó, nagy példányszámú, nyomtatott – kiadását. Klasszikusok képzetessajtó alá rendezése ma is fontos foglalatosság, hiszen nemcsak a kutatásnak, hanem a felső, sőt a középfokú oktatásnak is szüksége van hálózaton hozzáférhető, nagy megbízhatóságú szövegekre. Ezzel foglalkozik az, amit jobb híján informatikai irodalomtudománynak nevezek. Az informatikai irodalomtudomány a tartalomipar elmélete.”

konstrukció, hanem a ránk maradt szövegek és szövegváltozatok közreadása abban a formában, ahogyan a megörökítő szövegghordozón olvashatóak. Azon már különösebben meg sem lepődünk, hogy a nevezetes kódex rekonstruálatlan Balassi-verssorozata véletlenül éppen száz versből áll...

Az utolsó írás, „A legnehezebb kérdés” a szövegkiadó dilemmájára ad csattanós választ. Előszavát kommentár nélkül idézem: „Először a József Attila egyik legismertebb versének (Karóval jöttél...) akkoriban előbukkant szövegváltozatát kísérő, rövid írásban (...) tagadtam meg eldöntendő, vaglyagos szövegkiadási kérdésben az állásfoglalást (és foglaltam el egyszerre két, egymást kizáró álláspontot). Ezt azóta a Gépeskönyv képzeteskönyvkiadói laboratóriumban tartalomipari eljárás (»sztochasztikus olvasás«) fejlesztettük. (...) A »sztochasztikus olvasás« lényege: programozott, véletlenszerű permutáció alkalmazása különösen nagy szövegkritikai pontosság elérésének érdekében. (...) Amikor az olvasó igénybe veszi a hálózati szöveg szolgáltatást, az összes bizonytalanságban hagyott helyen véletlengenerátor kezd működni. Véletlenszerűen (nem egykettő valószínűség esetén pedig irányított, súlyozott véletlen révén) dől el, hogy az egyenrangú változatok közül éppen melyik kerül a főszövegbe, melyik a kritikai apparátusba. Egy másik olvasáskor esetleg fordítva alakul a dolog, de az is lehet, hogy nem.”

Találhatunk-e a kötetben valamiféle egységes szempontot, amely felől „összeolvashatnánk” ezeket az írásokat? Nos, amennyiben elfogadjuk a közismert tézist, miszerint a szöveg, az írás, az irodalom hatalom, akkor a szövegkritikus (vagyis a filológus, vagyis a textológus, vagyis a tartalomszolgáltató) nem más, mint hatalomtechnikus, azaz politikus. Ezek után már érthetőbbnek tűnik, miért a hálózatpolitika hangsúlyos jelenléte, hogy kerül ide a testvériség eszménye, a szabadkőművesség vagy épp Goebbel, és azon sem lepődünk meg, hogy Horváth magától értetődő természetességgel vált át szövegkiadás-történetből politikai anekdotába. Szerzőnkben végre egy olyan tudóst tisztelhetünk, aki nem szégyelli beismerni, hogy a (jó) tudós egyben (jó) politikus is.

Horváth Iván figyelemre méltó politikai érzékel mindenki másnál előbb vette észre, hol lelhető fel irodalomtudományunkban az a terület, ahol „szabad a pálya”, és szorgos munkával napjainkra privatizálta is ezt a területet: több évtizedes kutatómunka után reprezentatív adatbázist (3), majd – a világon valószínűleg elsőként – hálózati kritikai kiadásokat (4) tett közzé, miniszter urakkal levelezett, intézetet alapított, vagyis a grundra, a nagy semmire felhúzott – ha nem is egy felhőkarcolót, de – egy mindenesetre impozáns épületet. Ne féljünk a nagy szavaktól: nem Horváth de maga Vörösmarty mondja: „Építjük egy újabb kor Babelét”. A baljós jelkép óvatosságra int, de Horváth, továbbírja azt: nekünk, magyaroknak, az a feladatunk, hogy az új, bábeli korban, az Internet korában is jelen legyünk. A magyar könyvespolcot a Bábeli könyvtárban nem fogja más megcsinálni helyettünk.

Jegyzet

(1) *Irodalmi szövegek kritikai kiadásának szabályzata*. Budapest, 1988.

(2) Kuhn, Thomas S. (1984): *A tudományos forradalmak szerkezete*. Gondolat, Budapest, illetve Osiris, Budapest, 2000.

(3) Horváth Iván (2000, főszerk.): *A régi magyar vers repertórium*. <http://magyar-irodalom.elte.hu/repertorium>

(4) Horváth Iván – Tóth Tünde (1998–1999, szerk.): *Balassi Bálint összes verse*. <http://magyar-irodalom.elte.hu/gepesk/bbom>. Horváth Iván (1999, főszerk.): *József Attila összes tanulmánya és cikke*. <http://magyar-irodalom.elte.hu/ja>

Vajdasági diákköri konferencia

A 2001-ben létrejött Vajdasági Magyar Felsőoktatási Kollégium kezdetűl egyik alapvető céljának tekintette a tudományos diákköri tevékenység hagyományának intézményesítését. Egy rendszeresített tudományos fórum serkentő hatása hosszú távon befolyásolná a fiatal vajdasági kutatók önálló tudományos kutatásait, elősegítené az egyes tudományágak kreatív igényű művelését, lehetőséget teremtené a fiatal szakemberek eredményeinek társadalmi elismertetésére.

A tervszerű kéaderképzés igénye jegyében a Vajdasági Magyar Tudományos Diákköri Konferencia a fiatal kutatógeneráció kinevelésének fontos tényezőjévé válhat: egy olyan felsőoktatási tudományos fórummá, amely a vajdasági magyar ifjúsági tudományosság és kutatómunka helyzetére és perspektíváira mutat rá.

2002. november 15–17. között a Vajdasági Magyar Felsőoktatási Kollégium szervezésében lezajlott az I. Vajdasági Magyar Tudományos Diákköri Konferencia Szabadkán, a Műszaki Főiskola amfiteátrumában. A tanácskozási katalógusában ötvennégy rezümé szerepel, s közülük ötvenegyen szóban is megvédték beadott dolgozataikat.

A pergő program dinamikáját az előre meghatározott beosztás biztosította: a fiatal vajdasági egyetemistáknak és kutatóknak tíz perc állt rendelkezésükre, hogy bemutatassák önálló tudományos kutatásaikat, amit öt perc vita követett.

A legtöbb prezentáció nemcsak szakmailag volt igényes, hanem – a számítógépes programok révén – vizuálisan is. A tanácskozást egymást váltogató diák-elnöklők vezették, akik – elszájtítván a konferenciázás kultúráját – magabiztosan irányították a mindvégig igen élénk eszmecserét, s maguk is tettek fel kérdéseket.

Külön figyelmet érdemel, hogy a fiatal vajdasági kutatók kitűnőre vizsgáztak magyar szaknyelvből is, minek közéleti gyakorlására a rendezvény adott alkalmat.

A seregszemle nem volt versenyjellegű, de a tudományos bizottság a Magyar Oktatási Minisztérium HTMF jóvoltából négy különdíjat ítelt oda. Az egyhavi budapesti kutatói ösztöndíjat *Telek Tamás* újvidéki orvostanhallgató, *Bokros Ágnes* belgrádi orvostanhallgató, *Varga Géza* szabadkai építőmérnök-hallgató és *Karlovič Igor* újvidéki grafikai mérnök-hallgató nyerte el.

Minden szereplő oklevelet és könyvvju-talmat kapott.

Az I. VMTDK sikeres lebonyolításához a társszervező, a Vajdasági Magyar Doktoranduszok és Kutatók szervezete is hozzájárult.

Az átgondolt koncepció, a résztvevők véleménye és a szabadkai fogadtatás arra enged következtetni, hogy életképes rendezvény született, melyre nagy szüksége van a vajdasági magyar ifjúsági tudományosságnak.

Iskolaképek

Az Aula Kiadó jegyzi, *Perjés István* és *Kovács Zoltán* szerkesztette azt a tanulmánykötetet, amely az iskola külső és belső világát interdiszciplinárisan vizsgálja. A háttértanulmányok szerzői közt maga *Pataki Ferenc* akadémikus is megszólal.

Pordány Sarolta publicisztikái

A Microtoll Kiadó adta ki a nyitott képzések hazai „úttörőjének” tanulmánykötetét. Szakmai találkozókra, hazai és nemzetközi konferenciákra, projektekre, utazásokra szóló cikkeket, rövid tanulmányokat tartalmazó könyvet jelentetett meg a szerző. Huszonöt jelentős felnőttoktatási, közművelődési kezdeményezésről adnak hírt írásai, megőrizve az elmúlt évtized fontosnak ítélt eseményeit. A kiadvány kézikönyvként is használható, névmutatóval, továbbá egy-egy írás végén internetes címjegyzék szerepel további információkkal.

Iskolakultúra könyvek

1. *Kamarás István*: 'Krisnások Magyarországon' (1998)
2. *Petőfi S. János – Benkes Zsuzsa*: 'A szöveg megközelítései' (1998)
3. *Andor Mihály – Liskó Ilona*: 'Iskolaválasztás és mobilitás' (2000)
4. *Csányi Erzsébet*: 'Világirodalmi kontúr' (2000)
5. *Fóris Ágota* (szerk.): 'Olasz nyelvi tanulmányok' (2000)
6. *Takács Viola*: 'A Galois-gráfok pedagógiai alkalmazása' (2000)
7. *Szépe György*: 'Nyelvpolitika: múlt és jövő' (2001)
8. *Andor Mihály* (szerk.): 'Romák és oktatás' (2001)
9. *Baska Gabriella – Nagy Mária – Szabolcs Éva*: 'Magyar tanító, 1901' (2001)
10. *Tüske László* (szerk.): 'Muszlim művelődéstörténeti előadások' (2001)
11. *Petőfi S. János – Benkes Zsuzsa*: 'A multimediális szövegek megközelítései' (2002)
12. *Kárpáti Eszter – Szűcs Tibor* (szerk.): 'Nyelvpedagógia' (2002)
13. *Reisz Terézia – Andor Mihály* (szerk.): 'A cigányság társadalomismertete' (2002)
14. *Fóris Ágota*: 'Szótár és oktatás' (2002)
15. *H. Nagy Péter* (szerk.): 'Ady-értelmezések' (2002)
16. *Kéri Katalin*: 'Iszlám: a tudás vallása' (2002)

Előkészületben:

17. *Gelencsér Gábor*: 'Filmolvasókönyv. Írások filmművészeti kötetekről'

Nagy József

Tudástársadalom és oktatási rendszer: az időprobléma

A 20. század második felében induló és a 21. század elején kibontakozó társadalmi változásokat sokféleképpen nevezik. Ilyen megnevezések például a posztindusztriális, az információs társadalom. Tekintettel arra, hogy az oktatási rendszer egyik alapfunkciója a szükséges tudás megszerzésének segítése, az újabban terjedő szóhasználat (a „tudásalapú társadalom”, röviden a „tudástársadalom” megnevezés) áll legközelebb a pedagógiához. Ugyanis a megfelelő oktatási rendszer a tudástársadalom kibontakozásának kiinduló feltétele.

Hadas Miklós

A nőnevelő tornász

Amikor Bakody Tivadar 1861-ben az Orvosi Hetilapban amellet érvel, hogy a testgyakorlatokat kötelező tantárgyként vegyék föl az állami iskolák tantervébe, valószínűleg nem az a legfontosabb kérdés számára, hogy a lányok miképpen tornásszanak. Attól a történelmi pillanattól kezdve azonban, hogy Eötvös az 1868-as népiskolai törvényben a testgyakorlatokat mindkét nem számára kötelező tárgyként írja elő az állami elemi iskolákban, nem lehet többé halogatni a kérdést, és valamilyen óratervet ki kell dolgozni arra vonatkozóan is, hogy mit csináljanak a lányok a gimnasztikai foglalkozásokon.

Karády Viktor

Testnevelés, iskolai értékrend és asszimiláció

Vidéki középiskolások teljesítménykülönbségeiről a 20. század elején empirikus felvételi adatokra támaszkodva már egy sor korábbi munkámban utaltam arra, hogy a régi rendszer iskolai közönségeinek teljesítményei a legtöbb szinten és iskolatípusban (egészen a felsőoktatásig) – amelyekre nézve ilyen természetű adatok egyáltalán rendelkezésre állnak – egy kettős vagy hármas szerkezetű, felekezetek szerint alakuló modellben összegezhetők.

Mártonfi György

A felsőközépfokú oktatás átstrukturálódása

Az iskola, ezen belül a középfokú oktatás és az iskolarendszerű szakképzés funkciója, illetve a vele kapcsolatos elvárás-halmaz megváltozott. A középfok sehol a világon nem maradt ugyanolyan, mint amilyen 10–15 éve volt. A középfok struktúrájának tanulmányozásakor az egyik meghökkentő észrevételünk az, hogy az egyes rendszerekben a középfok kezdete, időtartama és vége egyáltalán nem esik egybe, hogy ne is beszéljünk a szakképzés megkezdésének, helyszínének és a középfokon való részarányának változatosságáról.

° 300,- Ft (ÁFA-va)

