

S7096

1383

5

# iskola kultúra

XIII. évfolyam, 2003. május

pedagógusok szakmai-tudományos folyóiraja

**Golnhof Erzsébet**  
egyetemi docens, ELTE,  
BTK, Neveléstudományi  
Intézet, Budapest

**Györgyi Zoltán**  
tudományos főmunkatárs,  
Oktatókutatási Intézet,  
Budapest

**Kojanitz László**  
tanár, Budapest,  
rovatvezető,  
Iskolakultúra, Pécs

**Kriston Vizi József**  
játékkutató etnográfus,  
VERZATUS Stúdió,  
Budapest

**Lénárd Sándor**  
egyetemi tanársegéd,  
ELTE, BTK,  
Neveléstudományi  
Intézet, Budapest

**Liskó Ilona**  
szociológus, Oktatóku-  
tatási Intézet, Budapest

**Nahalka István**  
egyetemi docens,  
ELTE, BTK,  
Neveléstudományi  
Intézet, Budapest

**Petriné Feyér Judit**  
egyetemi adjunktus,  
ELTE, BTK,  
Neveléstudományi  
Intézet, Budapest

**Rapos Nóra**  
egyetemi tanársegéd,  
ELTE, BTK,  
Neveléstudományi  
Intézet, Budapest

**Réthy Endréné**  
egyetemi docens, ELTE,  
BTK, Neveléstudományi  
Intézet, Budapest

**Sipos Lajos**  
szakcsoport-vezető  
egyetemi docens, ELTE,  
BTK

**Szívák Judit**  
egyetemi adjunktus,  
ELTE, BTK,  
Neveléstudományi  
Intézet, Budapest

**T. Kiss Tamás**  
főiskolai tanár, SZIE,  
Jászberényi Tanárképző,  
Főiskolai Kar,  
igazgató, Közművelődési  
és Felnőttnevelési Intézet,  
Jászberény

**Tibori Tímea**  
tudományos  
igazgatóhelyettes, MTA,  
Szociológiai Kutatóintézet

**Török Balázs**  
tudományos munkatárs,  
Oktatókutatási Intézet,  
Budapest

**Vámos Ágnes**  
egyetemi docens, ELTE,  
BTK, Neveléstudományi  
Intézet, Budapest

**Zoller Judit**  
középiskolai tanár,  
Kosztolányi Dezső  
Általános Iskola és  
Gimnázium, Budapest

**Zsolnai József**  
intézetigazgató egyetemi  
tanár, Veszprémi  
Egyetem, Tanárképző Kar,  
Pedagógiai Kutatóintézet,  
Pápa

**Kiadja a Pécsi Tudományegyetem**

Főszerkesztő:

**Géczi János**

e-mail: geczijanos@vnet.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: kohanit@freemail.hu

**Gelencsér Gábor**

e-mail: gelencser@eme.elte.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

web: www.iskolakultura.hu

A folyóirat kiadását támogatja:

**Oktatási Minisztérium**

Közlési feltételek:

www.iskolakultura.hu

Terjeszti a Magyar Posta Rt. Üzleti és Logisztikai Központ, Könyvtárellátó Kht., 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., Andrassy u. 45.), a PTE jegyzetboltjában (Pécs, Ifjúság u. 6.), a Fókusz könyvesboltban (Pécs, Jókai u. 25) is.

HU ISSN 1215 5233

Nyomás: **Molnár Nyomda és**

**Kiadó Kft., Pécs**

Lapzárta: 2003. április 15.



**tanulmány**

**T. Kiss Tamás – Tibori Tímea**  
Válságok és váltások a felsőoktatásban 3

**Kojanitz László**  
A közoktatás dilemmái 13

**Györgyi Zoltán – Török Balázs**  
Minőségbiztosítottak 22

**Liskó Ilona**  
A szakképző iskolák mobilitási funkciói 32

**Sipos Lajos**  
„...hiszen lehetnénk jóbarátok...” 51

**Zoller Judit**  
Az értelmezés változatai 56

**konferencia**

**Nahalka István**  
A nevelési nézetek kutatása 69

**Lénárd Sándor**  
Naiv nevelési nézetek 76

**Petriné Feyér Judit**  
Nézetek a nevelési módszerekről 83

**Szivák Judit**  
Hallgatók neveléssel kapcsolatos nézetei 88

**Réthy Endréné**  
Gyermeki énkép – szülői gyermekkép 96

**Golnhofer Erzsébet**  
Tanulóképek és iskolaelméletek 102

**Rapos Nóra**  
Az iskolai félelmek vizsgálata 107

**Vámos Ágnes**  
Tanárkép, tanárfogalom a családban 113

# iskolakultúra

03/05

**Kriston Vizi József**

Játékvízió 120

**Zsolnai József**

A pedagógiai jelenkortörténet-író és a gyakorló  
oktatáspolitikus 128

*(Báthory Zoltán: Maratoni reform)*



# Válságok és váltások a felsőoktatásban

*Kontinensünk felsőoktatás-történelmének szerves részét képezi a hazai – ellentmondásoktól nem mentes – intézményrendszerünk alakulása. Az oktatáskutató ezért aligha hagyhatja figyelmen kívül az azonosságok mellett jelentkező másságokat, a választott vagy kényszerű utak közti különbségeket, a válságokra eltérő, téves, sőt megkésett váltásokkal történő reagálásokat.*

**E**urópában a középkorban alapított, egyházi fenntartásban és felügyelet alatt hosszú ideig működő hagyományos egyetemek létét alapvetően kérdőjelezte meg a felvilágosodás eszménye, az ipari területeken jelentkező angol és a francia polgári forradalom, amely súlyos válságba sodorta az intézményt. (Charle – Verger, 1994. 52–64.; Schelsky, 1971. 20–40.) A válságra adott válasz az oktatási rendszer gyökeres átalakítása volt. (1) A francia és a porosz reformok lehetővé tették, hogy új távlatok nyíljanak. Franciaországban *Napóleon*, Poroszországban *Wilhelm von Humboldt* és *Alexander Humboldt* nevéhez fűződött az a korszerűsítést szolgáló törekvés, amelynek nyomán kiformálódott a „modern európai egyetem”.

Az új modell, amely megerősítette az állami befolyást, a kutatás és oktatás egységében, a professzorok és hallgatók szellemi szabadságában és a tudomány nemzetköziségében fogalmazódott meg, hosszú ideig lehetővé tette a kontinens egyetemeinek működését, fejlődését. (2)

A kutatók szerint a felsőoktatás újabb, nagyobb válsága akkor kezdődött, amikor kialakultak a nemzetállamok. A korábban nemzetközi kitekintésű európai egyetemek mindinkább nemzeti keretek közé vonultak vissza, egymástól függetlenül működtek, az intézmények közti szakmai kapcsolatok személyfüggővé váltak. Ugyanakkor tagadhatatlan, hogy jelentős tudományos eredményeket értek el – főként a 20. század első felében –, ám a kontinensen teret nyerő autoritárius, totalitárius politikai rendszerek, a mind erőteljesebbé váló állami ellenőrzés, továbbá a korlátozott anyagi lehetőségek következtében számos területen kiszolgáltatottá váltak. (Hrubos, 2000)

A társadalomkutatók szerint a felsőoktatás következő nagyobb válsága a 20. század közepétől felerősödő folyamattal kezdődött, amely a századforduló végén már jelentős feszültségeket gerjesztett. Az egyetem évszázadokon keresztül nemcsak azonos volt az értelmiségképzés intézményével, hanem a társadalmi elit kialakításában és differenciálásában is meghatározó szerepet játszott. (3) Az értelmiségi szerep Európa nyugati részén az 1950-es évektől folyamatosan és egyre gyorsabb ütemben módosult. Az átalakulás, ha késéssel is, de tovább gyűrűzött Kelet felé, és konzervált is néhány negatív elemet.

A történészek viszonylag jól feltárták, hogy Magyarországon a 20. században az ideológiai-politikai rendszerváltások következtében különösen gyakorta módosult az értelmiségkép és az értelmiségképzésről alkotott felfogás. (Berend – Ránki, 1973; Hajdú, 1980) Az 1990-es évektől pedig olyan változásoknak lehettünk tanúi, amelyek minden korábbtól eltértek.

A feudális szerkezetet még sok tekintetben őrző Magyarországon a dualizmus kori és a két világháború közti kormányzatok politikai erői a társadalmi elit kialakításában és differenciálásában felülről lefelé irányuló tendenciák érvényesülését támogatták. A felsőfokú iskolák hallgatóinak származás szerinti összetétele is azt mutatja, hogy a munkásság-

ból és a parasztságból jövők alacsony aránya mellett az értelmiség önreprodukciója igen magas fokú volt. Az oktatástörténeti kutatások, a 20. század elejétől jól követhető statisztikai kimutatások, de a visszaemlékezések szerint is az egyetem elvégzésére a vagyonos és felsőbb néposztályból kikerülő fiataloknak nyílt lehetősége, a tanárképzőkben (pedagógiai főiskolákon) alapvetően az államilag is támogatott középosztály gyermekei tanulhattak, miközben a tanítóképzőkben túlnyomórészt a szerény körülmények között élő, illetve szegény családok fiai, lányai folytathatták tanulmányaikat.

A második világháborút követően Magyarország is a szocialista gazdasági és politikai blokk részévé vált. A szovjet mintájú pártállami diktatúra arra az álláspontra helyezkedett – az úgynevezett osztálykultúra (két kultúra) elve alapján –, hogy központi elvek szerint alulról felfelé építkező hierarchikus struktúrába rendezze és tagolja az értelmiséget.

Az 1989–90-ben bekövetkezett rendszerváltozási folyamatok végképp megkérdőjelezték a hazai felsőoktatás hagyományos értelmiségképző szerepét. Nyilvánvalóvá vált az is, hogy vannak olyanok, és nem kevesen, akik csupán diplomát, papírt akarnak szerezni a felsőoktatásban. Ez a jelenség markánsan leginkább a levelező tagozatokon tapasztalható. A hallgatók túlnyomó többsége egzisztenciájának megvédése, esetleges munkahelyi beosztásban történő előrejutása érdekében tanul felsőoktatási intézményben. Számukra elsősorban az a szak keresett, melynek ugyan többnyire alig van köze a gyakorolt szakmához, ám elvégzése sikerrel kecsegtet. Akadnak nem is kevesen olyanok, akik abban reménykednek, hogy a diploma megszerzésével képesek lesznek majd váltani a munka világában.

Sokan arra törekednek, hogy minél később kerüljenek ki a munkaerőpiacra. Indok a

*A rendszerváltozás évtizedének kormányai sem zárkóztak el attól, hogy az egyetemeket és a főiskolákat az ifjúsági munkanélküliség kezelésének egyféle olcsó „parkoltatópályájának” tekintsék.*

pályaválasztás életkori kitolódása, a prognosztizálhatatlan munkaerő kereslet-kínálat és a diplomások egyre korlátozottabb elhelyezkedési lehetősége. Tény, hogy a rendszerváltozás évtizedének kormányai sem zárkóztak el attól, hogy az egyetemeket és a főiskolákat az ifjúsági munkanélküliség kezelésének egyféle olcsó „parkoltatópályájának” tekintsék.

Talán nem járunk messze az igazságtól, amikor azt állítjuk, hogy a magyarországi felsőoktatás világát „sokkolta” az értelmiségképzés válsága. Egyre nyilvánvalóbbá vált, hogy az értelmiség a 20. század közepétől kezdte elveszíteni privilegizált helyzetét. A kulturális piacon gyakorta változó kommunikációs (az értelmiségi világokra jellemző) struktúrák miatt a felsőfokú oktatás extenzívvé válásával, valamint a munkaerő-szerkezet átalakulásában megmutatkozó átrendeződések következtében nemcsak az egykori értelmiségi pozíciók szóródtak szét, hanem azok klasszikus formái is eltűnőben vannak. Különösen igaz ez a közép-kelet-európai országokra, ahol az értelmiség sokszor felváltotta a társadalmi lelkiismeret szerepét.

A felsőoktatás világában a 20. század második felétől másféle problémák és feszültségek is jelentkeztek. Súlyos krízist jelentettek az 1960-as évek. A diáklázadások alapjaikban rengették meg a nyugat-európai egyetemeket. A hallgatók és a fiatal oktatók a felsőoktatás belső világának demokratizálását, az oktatás tartalmának és módszereinek a korszerűsítését követelték, miközben erőteljesen kritizálták a fogyasztói társadalmat. A szocialista blokk intézményeit ezek a kérdések akkor látszólag nem vagy alig foglalkoztatták. Ebben az évtizedben Magyarországon az oktatási rendszer átalakulását szorgalmazó igények a hallgatói önkormányzati mozgalomban mutatkoztak meg, továbbá a hallgatók és a fiatal oktatók olyan identitást kereső törekvéseiben jelentkeztek, melyek a társadalmi valóság megismerését és feltárását tűzték ki célul.

A felsőoktatás napjainkban megmutakozó válsága ma már világválsággá terebélyesedett. A sokasodó és megoldatlan problémák újabbakkal gyarapodtak. Az elemzők több-



sége abban egyetért, hogy ezek közül az egyik alapvető gond a hallgatói létszám drasztikus emelkedése. (4) Nyugat-Európában már a hatvanas-hetvenes években elkezdődött és napjainkban is tart a felsőoktatás tömegesedése. Ez a jelenség Magyarországon az elmúlt évtizedben jelentkezett és erősödött fel. A hazai egyetemeken és főiskolákon ma már mintegy 3,5-szeresére nőtt a hallgatók létszáma. Nem tíz, hanem lassan ötven százalékkal kerül be a felsőoktatásba, miközben csökken a korosztály létszáma és értelemszerűen romlik a bekerülők felkészültségének átlagos szintje is. Valójában azonban nincs kevesebb okos fiatal, csupán többen tanulnak tovább. A napjainkban tanuló mintegy háromszázezer hallgató átlagos színvonala nem lehet azonos a 15–20 évvel ezelőtt tanuló hétévenévesével. Jelentősen megváltozott a diákság összetétele is. Az alacsonyabb társadalmi státusú és iskolai végzettségű családok gyermekei, a nem akadémiai típusú középiskolában (gimnáziumban), hanem szakközépiskolákban érettségizettek, a hátrányos helyzetű etnikai csoportokból származók nagy számban jelentek meg a hallgatók között. Különösen felerősödött a nők gyors beáramlása és térhódítása a felsőoktatásba. A fiatalok egyre nagyobb számban törekednek arra, hogy diplomát szerezzenek. A törekvés jogos, hiszen milyen szakmai és erkölcsi alapon gátolhatná meg valaki azt, hogy ne legyen esélyük a továbbtanulásra?

A szakemberek a napjainkban jelentkező válságot előidéző okok között ugyancsak alapvető problémának tekintik a csökkenő költségvetési támogatásból származó ellentmondásokat. Az európai gyakorlatban a felsőoktatást többnyire az állam finanszírozza. Nyugat-Európa gazdag országaiban általában ingyenes a felsőoktatás. Ahol tandíj van, ott sem igazán a hallgató fizet, hanem a helyi önkormányzat, illetve a vagyonos rétegek által létrehozott (személyek részéről támogatott) különböző alapítványok. Másként fogalmazva: a nyugati civilizációban az állam és a társadalom (ha különböző mértékben is) közös ügyének, feladatának, sőt kötelességének tekinti az egyetemek fenntartását, működtetését és fejlesztését.

Magyarországon a rendszerváltozást követő években valamennyi kormányzat kimondottan vagy kimondatlanul arra törekedett, hogy kialakuljon egy hasonló finanszírozási rendszer. A felsőoktatásban részt vevők növekvő igényére azonban az oktatási tárca – a pénzügyi kabinet nyomására – úgy reagált, hogy a felvehető hallgatók létszámának behatárolásával limitálta az állami finanszírozást, miközben támogatta a költségtérítési feltételek között tanuló diákok számának növelését. (5)

A továbbra is maradékelven nyugvó állami gondoskodás arra készítette az alapvetően változatlan funkciójú és szerkezetű hazai egyetemeket és főiskolákat, hogy az intézmény fennmaradása és az oktatói kar egzisztenciájának biztosítása érdekében akár a felvételi ponthatár minimalizálásával, de kitöltse az államilag finanszírozott (különféle lobbyérdekelt hallgatói kereteket. Mindez hozzájárulhatott ahhoz, hogy az adófizetők pénzéből finanszírozott állami képzések túlnyomó többsége tömegképzést (6) kezdett produkálni. Ugyanakkor valamennyi egyetem és főiskola arra kényszerült, hogy egyre több költségtérítési képzést hirdessen és a hallgatók tömegeit vegye fel. (7) A létszámhatár napjainkban már szinte „a csillagos ég” – különösen a népszerű és piacképes szakok esetében –, függetlenül attól, hogy adottak-e az oktatás tárgyi és személyi feltételei. Még az új szakok indítása mögött is többnyire bevételnövelő törekvés lelhető fel. Gyakorta a szakalapítások sem új konstrukciók, hanem a már működő képzésekkel szembeni konkurencia megteremtését jelentik.

Gyorsan kiderült, hogy a változatlanul maradó állami képzési normatívákból még az államilag finanszírozott képzéseket is alig lehet fenntartani, valamiféle fejlesztési lehetőségeket pedig a költségtérítési formák tudnak biztosítani. Mindez részint előidézőjévé vált egy sajátos jelenségnek, részint felerősítette a felvételi rendszer belső következtetlenségeit, a követelmények különbözőségeit.

Az oktatók és a hallgatók többsége között kimondatlanul hallgatólagos megállapodás jött létre. A jelenség lényege, hogy az oktatóknak kevésbé áll érdekében kibuktatni a hall-

gatót, a hallgató pedig pontosan érzékeli, hogy nem szükséges magát annyira törnie.

Ez a cinkos összekacsintás számos veszéllyel jár, melyek közül csak néhányat sorolunk föl: az érdekezésség (mindenáron az adott felsőoktatási intézményen belül maradni) idővel eltorzítja az egyén önértékelését, csökkenti kritikai szellemét, készségét. Csorbítja a folyamatos minőségi munkavégzés feltételeit: hamis kompromisszumokat köt és erre ösztönöz, inkább az átlagos teljesítményt részesíti előnyben az alkotó- és többletmunkát igénylő feladatokkal szemben stb.

Az oktató és a hallgató között személyre szabott (face to face) megállapodást számos felsőoktatási intézmény szakmai mázzal bevont ideológiával is alátámasztotta. Például ha egy évfolyamon valamely tárgyból nagy számú hallgató kényszerült vizsgá(ka)t ismételni, akkor az intézmény (kar, tanszék) vezetői a jelenség okát gyakorta az érintett oktató munkavégzésében (hatékonyságában) keresik. Amennyiben a hallgatói véleményezések alátámasztották – és miért ne támasztották volna alá? –, hogy az oktató órái unalmasak, az oktatott ismeretanyag számukra érthetetlen, esetleg korszerűtlen, akkor az érintettnek a minőségbiztosítás jegyében akár következményekkel is számolnia kellett. A hallgatói létszám megtartására, sőt növelésére való törekvés, a bevételi kényszer olyan, hallgatóktól túlzottan függő oktatói egzisztenciát alakított ki, amely jelentős mértékben hozzájárult a képzési színvonal csökkenéséhez.

A szakok létét és működését elsősorban az államilag finanszírozott és (ahol erre lehetőség nyílik) a költségterítéses képzés fedezi. Mindkettő a hallgatói létszám összességében realizálódik. Mindebből az következik, hogy az oktató státusa aligha függetleníthető attól, hogy a szakon hány hallgató tanul. Vagyis legyen az oktató bármennyire kvalifikált vagy kvalifikálatlan, egzisztenciája és a hallgatói létszám között szoros összefüggés áll fenn. Ebből adódóan különösen nehéz helyzet alakult ki az úgynevezett kis szakok és néhány elnéptelenedő szak esetében. A hallgatói és az oktatói arány megkérdőjelezése ezeken a területeken jelentkezett a legerőteljesebben.

A sokat emlegetett nyugat-európai egyetemeken is lényeges, hogy valamennyi oktatónak legyen megfelelő számú hallgatója. Ezekben az intézményekben azonban az oktató felkészültsége határozza meg piacképességét, fontos, hogy a hallgató azt kapja, amit elvár, és olyan oktató kurzusaira járjon, akinek a hírneve elősegíti a későbbi jobb elhelyezkedést. Vagyis a hazai felsőoktatásban teljesen más értékelési és viszonyítási alapokon nyugszik az oktató és a hallgató kapcsolata, mint a nyugat-európai egyetemeken. Magyarországon a hallgatói és az oktatói létszám közti összefüggés mechanikus, struktúrája ellentétes a nyugati-val. A jelenlegi helyzet inkább gátolja, semmint segíti a minőségelvűség érvényesülését.

A hallgató megtartásának a kényszere felerősítette azt a szemlélet is, mely szerint ha valaki felvétellel bekerül az egyetemre, azt senki és semmi nem mentheti meg a diplomától, hacsak valami rendkívüli dolog nem jön közbe. A magyar felsőoktatásban – nemzetközi összehasonlításban – nagyon alacsony a lemorzsolódás. A jelenséget többen azal magyarázzák, hogy a szelekció – eltérően több ország gyakorlatától – nem a tanulmányi idő alatt, hanem a felsőoktatásba bekerülés előtt, a felvételi vizsgák során megy végbe. Aki a felvételi kritériumnak egyszer megfelelt, az végezni is fog, sőt továbbtanulás esetén nem kell többet felvételiznie. Lehet hivatkozni statisztikákra, hogy évente összességében mekkora nagyságrendű a lemorzsolódás. Valószínű azonban, hogy az okokat kutatva csak elenyésző százalékát tudnánk kimutatni azoknak a hallgatóknak, akik ténylegesen képességeik miatt maradtak ki a felsőoktatásból.

Nem kevesen vannak azok, akik a magyarországi felsőoktatás színvonalának csökkenését az oktatók anyagi megbecsülésének hiányában látják. (8)

Mit mutat a valóság? Figyelembe véve a közalkalmazotti bértáblát, napjaink oktatói társadalma többé-kevésbé négy, egymástól jól elkülöníthető rétegre tagolódik.

Az oktatók viszonylag nagy tömegéhez tartoznak azok, akik még talán soha sem végeztek kutatómunkát, megállapításait, nézeteiket, kétségeiket nem publikálták sem ha-

zai, sem külföldi folyóiratokban, nem beszélnek idegen nyelve(ke)n, nem rendelkeznek egyetemi doktori címmel sem. Óráikat általában megtartják, de nem vagy alig tudnak részt vállalni a szak innovációjában. (9) Többségük arra törekszik, hogy a tudományos-oktatási rendszeren kívül vállaljon munkát és tegyen szert további jövedelemre.

A hazai felsőoktatásban egyre nagyobb számban jelennek meg Ph.D fokozattal rendelkező fiatal oktatók, akik fizetésüket a bértábla alsó részén található besorolás szerint kapják. A jelenlegi intézményrendszerben kifutási lehetőséget ma még nem vagy alig látnak maguk előtt. (10) Közülük egyre többen a felsőoktatáson kívüli szektorok vagy külföldi intézmények felé orientálódnak.

A hazai liberalizálódó munkaerőpiac, a szaporodó szakindítások és a felsőoktatással szemben támasztott, egyre szigorodó minőségbiztosítási kényszer sok oktató számára kedvező körülményeket teremtett ahhoz, hogy egyszerre több helyen is teljes állást vállalhasson. Számos egyetemi és főiskolai tanár élt ezzel a lehetőséggel. Tudásukat és titulusukat anyagi tökévé váltották át. Nevüket (el)adták a szakalapításokhoz és szakindításokhoz.

A konvertibilis tudással és kapcsolati tőkével rendelkezőknek a munkaerő szabad áramlása jegyében lehetőségük nyílt arra, hogy nyugat-európai vagy amerikai egyetemeken végzhessenek hosszabb-rövidebb ideig oktatói és kutatói tevékenységet. Ezek a professzorok tulajdonképpen kiléptek (ha időnként vissza-vissza is tértek a hazai intézményekbe) a magyarországi (nemzeti kereteink között működő) felsőoktatási rendszerből.

Amikor a felsőoktatás jelenlegi válságáról esik szó, akkor aligha kerülhető meg egy terjedőfélben lévő jelenség. A kutató és oktató munka sem nélkülözheti az etikus magatartást. Kikezdhetsége, az erkölcs hiánya megkérdőjelezheti az intézmény, kar, szak, képzési program, a munkavégző személy, az elvégzett munka, valamennyi elhangzott mondat és kiejtett szó hitelességét. A tapasztalatok arra engednek következtetni, hogy nemcsak a tágabb világban, a társadalomban, hanem a kisebb világokban, az universitásokban is megtelepedett, sőt védettséget talált a szellemi vadkapitalizmus. Az egyetemek és főiskolák autonómiával védett mikro-társadalmi kedvező terepmentet biztosítanak azok számára, akik személyes érdekeiket közösségi értéknek fogadztatják el és legitimizáltatják. Az úgynevezett lobbyzásnak beállított akcióról ugyan később kiderülhet, hogy mi volt a személy(ek) mögöttes szándéka, ám az érintett egyetem, főiskola, kar, közösség utólagosan jóformán nem vagy alig tehet valamit annak érdekében, hogy a cél szentesíti az eszközt gyakorlat alkalmazójával szemben visszamenő hatályú döntést hozzon, és szankciókat érvényesíthessen. Úgy tűnik talán, hogy mivel ez a magatartás és mentalitás, ha rövidtávon is, de valamiféle eredménnyel kecsegtet, terjedőben van. Terjedő félben vannak a jogszerű, ugyanakkor a jó erkölcsbe ütköző tevékenységek, magatartásformák.

### Válaszok

Az 1989–90. évi rendszerváltozást követő hazai kormányok az örökölt problémák mellett új kihívásokkal is szembetalálták magukat, amelyekre megpróbáltak válaszokat keresni.

Egyik válasznak tekinthető az „integráció”. Az integrációs törekvések nem új keletű kezdeményezések Magyarországon. A két világháború közötti, majd a későbbi évtizedekben is viszonylag gyakran felvetődött a szellemi erők koncentrálásának, a felsőoktatási intézmények integrálásának igénye. A hazai szándékok és a nyugat-európai törekvések között azonban akadt egy lényeges különbség. Magyarországon többnyire tartalmi integrációról esett szó. Érvként hangzott el, hogy a szétaprózott felsőoktatási rendszert parányi egységek alkotják, melyek nem kellően színvonalas intézményeket jelentenek, és túlságosan belesimulnak a környezetükbe ahhoz, hogy valóban megfeleljenek a felsőoktatás mércéjének. A magyarországi egyetemeket az 1950-es években szovjet mintára szétdarabolták. Az 1960-as évtizedben rendkívül sok kihelyezett kar szerveződött, számos felsőfokú technikumból,



tanítóképzőből egyetem és főiskola létesült. A 1989–90 utáni lehetőségek tovább növelték a hazai felsőoktatási intézmények számát. Mindebből következett, hogy különösen az alacsony presztízsű, kis hallgatólétszámú, a közoktatás és a felsőoktatás határán működő intézmények támogatták az összevonásokat. Úgy érezték, hogy az integráció növeli a biztonságukat. Az egyetem kiemeli őket a provincializmusból.

A 20. század utolsó évében Magyarország számos egyeteméből és főiskolájából különféle szempontok alapján és különböző érdekektől meghatározott játszmák eredményeként universitások alakultak. Az egymáshoz kapcsolt oktatási egységek azonban nemcsak eltérő kondícióval rendelkeztek, hanem jelentősebb különbségek is mutatkoztak közöttük, mint amiket előre lehetett látni. Az örökölt problémák mellett jelentkező újakra az egyesített, de nem egységes integrációk többnyire csupán formai válaszokat voltak képesek adni: központosítottak és uniformizáló törekvésekkel reagáltak.

Az universitások törvényi felhatalmazással és az úgynevezett inkubációs időszakban lehetőséget és biztatást kaptak arra, hogy centralizálják a gazdálkodást, amely nem a gazdálkodási szabadságot és felelősséget, hanem a „mikro-etatisztika központok” megteremtését vont maga után. Mindez nemcsak a pénzek többnyire átláthatatlan újraelosztásával járhatott együtt, hanem milliós tévedések, a presztízs-beruházások, az indokolatlanul megnövekedett improduktív tevékenységek finanszírozásával is, melyeket az egyetemi autonómia égisze alatt meghozott kollektív döntések (egyetemi és kari tanácsok) legitimizálhattak.

*Az universitások törvényi felhatalmazással és az úgynevezett inkubációs időszakban lehetőséget és biztatást kaptak arra, hogy centralizálják a gazdálkodást, amely nem a gazdálkodási szabadságot és felelősséget, hanem a „mikro-etatisztika központok” megteremtését vont maga után. Mindez nemcsak a pénzek többnyire átláthatatlan újraelosztásával járhatott együtt, hanem milliós tévedések, a presztízsberuházások, az indokolatlanul megnövekedett improduktív tevékenységek finanszírozásával is, melyeket az egyetemi autonómia égisze alatt meghozott kollektív döntések (egyetemi és kari tanácsok) legitimizálhattak.*

Az integráció szinte mindenhol egybeesett a tömegesedéssel, amely kapacitásnövelést igényelt. A jelenségre, amely Nyugaton már a hatvanas és a hetvenes években jelentkezett, erős, jóléti és növekedésben gondolkodó államok reagáltak. Magyarországon nagy késéssel a rendszerváltozást követő évtizedben és akkor növekedett meg ugrásszerűen a felsőoktatási intézményekbe jelentkezők és felvettek száma, amikor egyszerre kellett gazdaságilag racionalizálni és tömegeket képezni.

Valamennyi universitás központosításra törekedett, és kevésbé arra, hogy regionális irányítási rendszert építsen ki. Az új igazgatási struktúra eredményeként a karok (korábban önálló egyetemek és főiskolák) vezetőinek és testületeinek jelentősen csökkent a kompetenciája. Az összetettebbé (egyesek szerint bürokratikus gépezetté) váló ügyintézési mechanizmusok a munkafolyamatokat ugyanakkor annyira áttekinthetetlenekké alakították, hogy az sokakban „mélységes bizonytalanságot teremtett és bizalmatlanságot ébresztett”, kevesek számára viszont bámulatos manőverezési szabadságot biztosított. Akadozik vagy megszűnt a karok és szakok intézményszerű működése. A vezetők többsége csupán vezető akar lenni, és jobbára a központi irányításban szocializálódott, továbbélő patriarchális, tekintélyelvű, kézi vezérlésű irányítási módszereket részesíti előnyben.

A halmozottan jelentkező problémákra adott válasznak lehet tekinteni a minőségbiztosítás intézményesítését is. Formális vonatkozásban elfogadható a minőség iránti igény megjelenése, a támogatott és szorgalmazott tömegképzés filozófiája azonban ennek elmentmond. Megalakulása óta a független Magyar Akkreditációs Bizottság – Európának

ebben a térségében úttörő módon – jelentős erőfeszítéseket tett annak érdekében, hogy funkcióit az európai normák alapján, feladatait a szakszerűség kritériumai szerint lássa el. A testület létrehozását követően átvilágította a hazai felsőoktatási intézményeket. A MAB tapasztalatainak figyelembevételével az egyetemi és a főiskolai tanárok kinevezési kritériumait 2000-ben, a szakokkal szemben támasztott minimumelvárásokat – a párizsi és a bolognai nyilatkozatok tükrében – 2002. végén tette közzé. (11) Számos intézmény és szak, hogy megfeleljen ezeknek az előírásoknak, külső és importált „szellemi tökebehozatalra” kényszerült. Mindez önmagában aligha tekinthető bajnak. Az „Inter-city-professzor” még teremthet úgy tudományos műhelyt, hogy nem költözik az adott városba. A problémát az okozhatja, ha hiányzik az intézmény munkatársaiból az a szellemiség, a tudományos tevékenység végzésének igénye, amely nélkülözhetetlen egy műhely létrehozásához és működtetéséhez.

Válasznak lehet tekinteni a kreditrendszer (ECTS Európai Kredit Transzfer Rendszer) bevezetésére irányuló törekvéseket is. Felismerték, hogy az integráció során létrehozott „mamutintézmények”, amennyiben nem akarnak afféle „elefantiázisban megbetegedni”, rugalmassá és hatékonyá akkor válhatnak, ha átjárhatóak, ha a hallgatók tanulmányait külföldi egyetemeken is elismerik. Nyilvánvalóvá vált, hogy olyan oktatási struktúrákat szükséges kimunkálni és működtetni, amelyek a képzési programokat, részképzéseket nemcsak összehasonlíthatóvá, hanem kölcsönösen elismerhetővé is teszik. Ez a szerkezet képes feltételeket biztosítani a hallgatók és az oktatók mobilitásához.

Hallgatói mobilitásról a mai hazai szakegyetemi/főiskolai felsőoktatásban aligha lehet beszélni. A felsőfokú szakképzés hiányzik, a főiskolai és az egyetemi szint párhuzamos, nem épül egymásra, nem átjárható. A kreditrendszer tulajdonképpen a tanulmányi rend skálázását jelenti. Magyarországon a felsőoktatási intézményekben jelenleg mintegy ötszáz szakon szerezhető diploma. Valamennyi képesítési követelmény azonban tele van zsúfolva kötelező tananyaggal, amely mobilitást akadályozó elemként gátolja a hallgatót abban, hogy az egyik programról átmenjen a másikra, illetve a hallgató komoly időt veszít, ha át szeretne menni egy másik területre.

### **Hogyan tovább, tömegképzés/elitképzés?!**

Vitathatatlan, hogy aligha kezelhető együtt a kétféle tevékenység, miközben nyilvánvaló: egymás nélkül aligha létezhetnek. A kérdés az, hogy miként és hogyan teremthető meg a magyarországi felsőoktatási viszonyok között a különbözőségek egysége.

A kutatók, oktatók és kultúrpolitikusok többsége egyetért abban, hogy a hazai felsőoktatásnak egy teljesen másféle struktúrában kell működnie. Ma már illúziónak tűnik, hogy a hagyományos kutatást és oktatást egységesítő egyetem 19. századi formája fenntartható. Az egyetemek törekvése, hogy tudományos képzést nyújtsanak, a mai hallgatói létszám mellett aligha lehetséges. Valamennyi tudományterületre érvényes ez, legfeljebb néhány olyan szakot kivéve, amelyik sajátos hivatásra képes felkészíteni (jogász, közgazdász). Ezek a képzések a mai formájukban még egy ideig fenntarthatóak, de már látszanak azok az új törekvések, amelyek itt is szét fogják feszíteni a kereteket.

A korábbi évszázadokban a diszciplínák igen alkalmasnak tűntek arra, hogy stabilizálják az oktatást és annak színvonalát. A felsőoktatás elősegítette a tudományterületek közötti határok megvonását és megerősítését is. Az úgynevezett tudományos mező átalakulása következtében a tájékozódást szolgáló tudományági keretek azonban feloldódtak. A felsőoktatás 19. században felhúzott falait a 20. században nemcsak a tudományos diszciplínákkal és azok stabilizáló funkcióival szemben megjelenő interdiszciplinaritás, majd transzdiszciplinaritás „repesztette meg”, hanem számos úgynevezett poszt-akadémikus tudományokra épülő új szak is.

Ma már szükségtelen bizonygatni, hogy az új tudás előállítása fokozatosan távolodik a kutatóegyetemektől. Egyre több olyan kutatóközpont jön létre a világon és Európában, melyek kevésbé kötődik a tudományterületi szerkezetet őrző felsőoktatáshoz és akadémiai intézetekhez. Különösen igaz ez a természettudományokra.

A kutatók többsége egyetért abban, hogy az emberek felsőoktatás iránti igényei – figyelembe véve a demográfiai mutatókat – ha szerény mértékben, de továbbra is növekednek. Egy adott korosztály jelentős hányada kerül be a felsőoktatásba. A tömegoktatás következtében a diplomák (különösen az első) leértékelődnek, illetve ártértékelődnek a munkaerőpiacon.

A problémák sokasága arra is ráirányítja a figyelmet, hogy a hazai felsőoktatás átalakítása és modernizálása aligha történhet meg az egész oktatási rendszer érintetlenül hagyásával. Arról a 19. században kialakult, majd koronként különböző variációkban létező, többnyire még mindig a klasszikus kommunikációs struktúrára épülő alap-, közép- és felsőfokú képzési rendszerről van szó, melyet Magyarországon ma gyakorlatilag az általános iskola, középiskola és felsőoktatás „szentháromsága” jelent. A magyar oktatási rendszer a 20. század első harmadától számos ok miatt válságból válságba sodródott. A kísérletek és reformok sokasága ellenére, vagy éppen a reformok ellen védekező intézmények miatt, alapvető változásokra valójában nem vagy kevésbé tudott sor kerülni. A rendszer-változás utáni évtizedben mindinkább felerősödött az a jelenség, hogy a középiskolák az általános iskolai, a felsőoktatási intézmények pedig a középiskolai hiányosságok pótlására kényszerülnek, miközben eredeti funkcióik ellátására már alig marad idő, lehetőség és erő. Egyértelművé vált, hogy a formálisan egymásra épülő és hivatkozó intézmények funkciózavarokkal küszködnek. Járható útnak és talán megoldásnak mutatkozna, ha a 19. században kialakult elemi iskolai képzés és a fénycorukat a 20. században élő középiskola-típusok egységes rendszerbe integrálódhatnának. A teljesen új szerkezet talán képessé válna arra, hogy korszerű alapokat teremtsen a felsőoktatási rendszer átalakulásához.

A felsőoktatásért felelős európai miniszterek az 1999-ben, Bolognában tartott ülésükön elkötelezték magukat arra, hogy 2010-ig létrehozzák az Európai Felsőoktatási Térséget. Az Európai Unió tagországai ugyan saját nemzeti-kulturális sajátosságai alapján formálják meg oktatási rendszereiket, az Európai Felsőoktatási Térség kialakítása azonban egységes szerkezet kíván meg, amelynek a következőkből kell állnia: könnyen érthető és összehasonlítható diplomák; az ECTS rendszeren alapuló kredit-transzfer; a mobilitás elősegítése; az európai együttműködés támogatása a minőségbiztosítás terén; a felsőfokú tanulmányok európai dimenziójának kialakítása; az európai felsőoktatás vonzóbbá tétele a hallgatók és az oktatók/kutatók számára a világ valamennyi pontján.

A kutatók és a szakemberek szerint a hazai felsőoktatás alapvetően két konstrukció között választhat. Az egyik az európai, az úgynevezett többszintű, a másik irányzat az amerikai többlépcsős rendszer. Az európai felsőoktatásban jelenleg kétféle szerkezet létezik. Az angolszász modellben lineárisan épül fel a képzési szerkezet. A másik típus a duális, ahol a képzés két különböző intézménytípusban folyik. A kiadott oklevelek nemcsak egyetemi és főiskolai végzettséget, hanem mindkét képzési formában szakképesítést is nyújtanak.

A Prágai Nyilatkozat (12) szerint az lenne a célszerű, ha az európai felsőoktatás egységesen a kétfokú rendszer irányába mozdulna el. A képzés első ciklusát elvégző hallgató eldöntheti, hogy három év után egyetemi alapoklevéllel (Bachelor fokozattal, amely nem ad szakképzettséget) kilép a munkaerőpiacra, vagy további kétévi tanulást követően egyetemi oklevelet (Master fokozatot) szerez. Ha még három évet tanul, akkor elérheti a doktori (Ph.D) fokozatot.

Úgy tűnik, hogy ez a szerkezet képes megteremteni a különbözőségek egységét a tömegoktatás és az elitképzés, a mennyiségre törekvő oktatás és a minőségi képzés, az alapképzés és a szakképzés között anélkül, hogy egybemosódnának vagy mereven elválasztódnának egymástól.



Számos feladat van, aligha lehet őket külön-külön, egymástól elszigetelten megoldani, megválaszolni. A strukturális átalakítás megkívánja a finanszírozás újragondolását. A hazai felsőoktatási törvény úgy garantálta az intézmények autonómiáját, hogy az a gazdálkodási területekre nem terjedt ki. Változtatásra szorul a többnyire hallgatói létszámra épülő finanszírozási filozófia. Elkerülhetetlenné vált a felsőoktatási intézmények külső és belső felújítása, korszerű oktatást szolgáló eszközökkel és kommunikációs rendszerekkel történő ellátása. Elodázhatatlan a tanulást szolgáló könyvtárak informatikai centrumokká fejlesztése. Felvetődik az a kérdés is, hogy közalkalmazotti státusban kell-e tartani valamennyi oktatót.

Az oktatási rendszerek finanszírozási feszültségeit a fejlett országok kormányai viszonylag hasonló alapelvek szerint oldották meg. Bevezették a teljesítményarányos, illetve normatív finanszírozást és autonómiát biztosítottak a gazdálkodáshoz. A kormányzat a korábbi direkt beavatkozás helyett koordinatív szerepet vállalt. (13) Nyilvánvalóvá vált az is, hogy célszerűbb, ha az intézményeket professzionális menedzsmentek vezetnek, amelyek képesek mobilizálható társadalmi források felkutatására és saját bevételek növelésére.

Végül kiemelten szükséges megemlíteni az universitások belső világára hatást gyakorló, az oktató és hallgató közérzetére egyaránt befolyással bíró egyéb lényeges feltételt is. Korszerű kulturális és sportolási lehetőségek megteremtéséről, a szociális szolgáltatások biztosításáról, a hallgatók önszerveződését inspiráló-segítő infrastruktúráról van szó. A hazai intézmények nagy többsége ezekkel a feltételekkel gyengén ellátott, illetve nem rendelkezik.

Több sebből vérzik a hazai felsőoktatás. Azzal próbáljuk magunkat nyugtatgatni, hogy az oktatás minősége ennek ellenére is jobb, mint az Európai Unió oktatási rendszereiben. Nekünk ettől némileg eltér a véleményünk. Részint a különböző hazai felsőoktatási intézményekben, részint külföldi egyetemeken szerzett tapasztalatok ellentmondanak ennek az állításnak. A hazai felsőoktatás – néhány intézményét, karát, illetve képzési formációját leszámítva – ma még korszerűtlenséggel küszködik, oktatói karának tekintélyes része kevésbé tudott lépést tartani a változásokkal.

A Bolognában elindított folyamat azonban várhatóan rendkívül nagy hatást fog gyakorolni nemcsak az európai, hanem a hazai felsőoktatásra is.

## Jegyzet

(1) Vannak, akik „oktatási reformról”, mások „egyetemi forradalomról”, sőt „egyetemalapításról” beszélnek. (Mittelstrass, 1982. 118–137.; Renaut, 1995. Schelsky, 1971. 48–50.)

(2) Történetiségében, széleskörűen és árnyaltan tekintik át az európai egyetemek mélyreható strukturális és funkcionális átalakulásának folyamatát a Tóth Tamás szerkesztette kötetben közzétett tanulmányok. (Tóth, 2001)

(3) Különösen igaz ez Magyarországon. Hosszasan lehetne idézni a magyar kormányok kultuszminisztereit, akik a felsőoktatást értelmiségképző intézménynek tekintették. (T. Kiss, 2002)

(4) Válságban van a felsőoktatás. Ezzel a mondattal kezdődik az a vitaanyag, melyet 1995-ben az UNESCO adott ki, azzal a céllal, hogy előkészítse a felsőoktatás jövőjével foglalkozó 1998-as világkonferenciát. Egy, az 1997/98-as tanév első félévében készített kérdőíves felmérés szerint a felsőoktatásban működő 928 megkérdezett oktató 53 százaléka szerint a magyar felsőoktatás válságban van, további 36 százaléka látja úgy, hogy a válság, ha nem is totális, de a bajok súlyosak. Csak 11 százalék vélekedett úgy, hogy nincs szó válságról. (Székelyi – Csepeli – Örkény – Szabados, 1998.)

(5) Magyarországon az ún. Bokros-csomag kezdeményezte a tandíj bevezetését, melyet az Orbán-kormány részint politikai, részint szociális okból megszüntetett és a Medgyessy-kabinet sem állított vissza. Mindkét kormányzat azonban fokozottan támogatta „a jelenlegi európai irányzat (divat) szerint” szaporodó költségterítéses képzéseket. (Kozma, 2002. 199.)

(6) Különösen a pedagógusképzés (tanító, tanár) és agrárképzés területén jelentkezett ez a tendencia.

(7) A jelenség visszafogását irányozza elő az a miniszteri utasítás, mely szerint a 2003/2004. tanévben nem vehető fel több hallgató, mint az előzőben, a felvételi alsó ponthatárát pedig 60-ról 72-re emelte.

(8) A közalkalmazottak 2002 szeptemberétől átlagosan 50%-os béremelése javított a helyzeten.

(9) A már említett felmérés szerint a megkérdezett 928 oktató közül 47 százalék semmilyen tudományos fokozattal nem rendelkezik. Régi rendszerű egyetemi doktorátusa 32 százaléknak van. Kandidátusi fokozattal 23,

Ph.D.-val 10 százalék rendelkezik. A megkérdezettek 96 százaléka beszél valamilyen idegen nyelven. 30 százaléknak középfokú, 24 százaléknak felsőfokú vizsgája van. Lásd: Válaszúton a magyar oktatási rendszer. i.m. 25. (10) A jelenleg Ph.D. fokozattal rendelkező fiatalok többsége jogosan érzi azt, hogy hátrányos helyzetben van. Számosan a státushány miatt nem vagy nehezen találnak maguknak állást, annak ellenére, hogy a felsőoktatásban sok olyan oktató van, aki nem rendelkezik tudományos fokozattal és munkavégzése is kívánnivalót hagy maga után. Aki viszont állást talált magának, azt tapasztalja, hogy körülötte sok olyan docens forgolódik, aki csupán egyetemi diplomával, sok főiskolai tanár pedig legfeljebb doktori címmel rendelkezik, fizetésük azonban jóval magasabb, mint az övé.

(11) A minőségbiztosítás alapvetően két területen érezteti a hatását. Az egyik a feltételekkel, a másik a szakkal szemben támasztott minimumkövetelmény. A személyi feltételek terén különösen szigorú követelményeket támasztott a MAB. Az 1993. évi felsőoktatásról szóló törvény szerint ha valaki megszerezte a doktori fokozatot, majd habilitációs vizsgát tett, az egyetemi tanács akár egyből javasolhatta tanári kinevezésre. Az eljárás alapján az egyetemi és főiskolai tanárok száma pár év alatt a duplájára nőtt és ez sokak szerint a minőség rovására ment. A minőségbiztosítás másik fontos területét a szakokkal szemben támasztott minimumkövetelmény jelenti.

(12) Az EU felsőoktatási ügyekért felelős miniszterei (32 ország képviselői) 2001 májusában Prágában találkoztak és elindították az Európai Felsőoktatási Térség 2010-ig történő létrehozásának folyamatát. (Communiqué of the Prague Summit. Towards The European Higher Education Area. Communiqué of the meeting European Ministers in charge of Higher Education in Prague on May 19. 2001.)

(13) A fejlett országokban a felsőoktatásra fordított kiadásoknak lényegében – a források összetétele szerint eltérő – négyféle kombinációjával lehet találkozni. 1. Állami dominancia a finanszírozásban, tandíj nélkül és alacsony intézményi egyéb bevételekkel. 2. Állami dominancia a finanszírozásban, alacsony tandíjbevételekkel és alacsony intézményi bevételekkel. 3. Jelentős állami támogatás, tandíj nélkül és jelentős intézményi egyéb bevételek. 4. Alacsony állami támogatás, magas tandíjakkal és jelentős intézményi egyéb bevételek. (Polónyi, 2000. 53).

## Irodalom

- Berend T. Iván – Ránki György (1973): A magyar társadalom a két világháború között. *Új Írás*, 10–11.
- Charle, Ch. – Verger, J. (1994): *Historie des Universités*. PUF, Párizs.
- Hajdú Tibor (1980): Az értelmiség számszerű gyarapodásának következményei az első és a második világháború előtt és után. *Valóság*, 7.
- Hrubos Ildikó (2000): Új paradigma keresése az ezredfordulón. *Educatio*, tavasz.
- Hrubos Ildikó – Szentannai Ágota – Verosza Zsuzsanna (2003): *A „bolognai” folyamat*. OKI – Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- Kozma László – Fóris Ágota (2002): Kultúra és nyelv a globalizációs folyamatban. *Tudás Menedzsment*, november 3.
- Kozma Tamás (2002): *Határokon innen, határokon túl. Regionális változások az oktatásügyben. 1990–2000*. Oktatáskutató Intézet – Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- Mittelstrass, J. (1982): „Universitätsreform als Wissenschaftsreform”. In: Mittelstrass, J.: *Wissenschaft als Lebensform*. Suhrkamp, Frankfurt/Main.
- Némédi Dénes (2000): A szociológia egy sikeres évszázad után. *Szociológiai Szemle*, 2.
- Tóth Tamás (2001, szerk.): *Felsőoktatás-történeti tanulmányok*. Magyar Felsőoktatás Könyvek, Professzorok Háza, Budapest.
- Polónyi István (2000): Egyre többet, egyre kevesebbet? *Educatio*, tavasz.
- Renaut, A. (1995): *A Les révolutions de „Université”*. Calman-Lévy, Paris.
- Schelsky, H. (1971): „Revolution – Reform – Gründung”. In: Schelsky, H.: *Einsamkeit und Freiheit, Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reform*. Bertelsmann, Düsseldorf.
- Székelyi Mária – Csepeli György – Örkény Antal – Szabados Tímea (1998): *Válaszúton a magyar oktatási rendszer*. Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- T. Kiss Tamás (2002): *Fordulatok-folyamatok: Fejezetek a magyarországi kormányok kultúrpolitikáiról, 1867–2000*. Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- Tóth Tamás (szerk., 2001): *Felsőoktatás-történeti tanulmányok*. Magyar Felsőoktatás Könyvek, Professzorok Háza, Budapest.

# A közoktatás dilemmái

## A „jó minőségű” tudáshoz vezető, tanulóközpontú iskola

*Az, hogy mit tekintünk „jó minőségű” tudásnak, ugyanúgy érték- és kultúrafüggő ítélet, mint az, hogy ki mit tekint „sikeres társadalomnak” vagy „sikeres életnek”. Tehát bármilyen gyakorlatiasnak tűnik az a célkitűzés, hogy az iskola azokat az ismereteket közvetítse és azokat a képességeket fejlessze, amelyek az egyén és a társadalom sikerességéhez leginkább szükségesek, a feladat megoldása során nem lehet eltekintetni a közvetítendő értékrendszer és kultúra meghatározásának problémájától.*

**A** lapvető kérdés, hogy a közoktatást az egyéni képesség- és személyiségfejlesztés önzetlen eszközének vagy a folyamatosan változó munkaerőpiaci igények kiszolgálójának tekintem-e elsősorban. Ám a „jó minőségű” tudásnak van egy olyan értelmezési lehetősége is, amely a minőséget a tudás eredményes felhasználhatósága alapján közelíti meg. Egy ilyen meghatározás célja a tanítás-tanulás összetett tevékenységrendszerének hatékonyabbá tétele.

Az utóbbi néhány évben jelentősen gyarapodtak az ismereteink a hatékony tudás kritériumairól és összetevőiről. Elég erről most annyi, hogy összetettebb a probléma annál, mint amit a „kevesebb ismeretadást, több képességfejlesztést” típusú megközelítések sugallnak a közvélemény számára. A legutóbbi évek kutatásai sokkal inkább az ismeretek és a képességek integrált fejlesztését hangsúlyozzák az iskolai munka hatékonyabbá tételének lehetőségeként. „A jól szervezett, felhasználható ismeretek és képességek együttes rendszereként hatékonyan működtethető, alkalmazható tudás az, amit az iskolától elvárhatunk” (Csapó, 1998) – mondja erről Csapó Benő. E cél megvalósítása azonban a közoktatás minden egyes elemének gondos elemzését, értékelését, majd következetes javítását és átalakítását igényelné. A tanulás-fejlesztés programját ezért én hosszú, de mélyreható változássorozatként tudom elképzelni. A megoldandó feladatok és az azok kapcsán feloldandó érdekellentétek száma így igen nagy lehet.

### A társadalom támogatásának megszerzése

A konkrét intézkedések, változtatások társadalmi támogatásának megszerzése szempontjából fontos körülmény, hogy ezek az éppen hatalmon lévő kormányzat teljesítményeként, érdemként vagy egy kormányzati ciklusokon átívelő hosszú távú program során következő lépéseként jelennek-e meg a közvélemény számára. A fejlesztési stratégia következetes végrehajtását az garantálhatná leginkább, ha annak elkészítésében a kormánypártok és az ellenzéki pártok egyaránt részt vennének. Egy ilyen közös munka kiszabadíthatná az oktatáspolitikusokat és a professzionális szakembereket egymás fogságából. Egy politikusnak nem kellene csak azért erőltetnie bizonyos megoldásokat, mert holdudvarának szakemberei – csoportérdekeik vagy szakmai meggyőződésük miatt – azt szorgalmazzák. S a maga elképzeléseinek megvalósítása érdekében dolgozó szakembernek sem kellene szakmai kompromisszumokat kötnie rövid távú kormányzati érdekek miatt. (Mátrai, 2001) A cikk-cakkok megszűnését nem a politika kivonulása biztosíthat-

ja. Egy ilyen kivonulás csak a közoktatási kérdések érdektelenné válását jelezné. A közoktatás fejlesztésének össztársadalmi fontosságát az fejezné ki és az bizonyítaná, ha az európai integráció ügyéhez kapcsolódva és ahhoz hasonló módon közösen kezelt politikai üggyé válna.

### A tudományos háttér megeremtése

Az iskolai munka általános színvonalának emelése nem nélkülözheti a pedagógia tudománya által nyújtott szakszerű tudást. A személyiség és a szocializáció összetett komponensrendszerének feltárása és helyes értelmezése egymást kiegészítő, illetve egymásra épülő rendszeres empirikus kutatómunkát és a társadalomtudományi diszciplínák eredményeinek folyamatos integrálását igényelné. (Nagy, 2000) Bizonyítalan és csak egy-két éves munkák elvégzésére szóló pályázati pénzekkel ez nem valósulhat meg. A nemzetközi mintákat követve több száz olyan kutató-fejlesztő szakemberre lenne szükség, aki biztos egzisztenciális körülmények között tartósan az iskolai oktatás eredményességét befolyásoló tényezőket és a tanulói eredmények alakulását vizsgálja és kutatja.

Az új vizsgarendszer és a rendszeressé váló országos mérések, értékelések lebonyolítása egy önálló kutatási központ létrehozását igényelné, ahol összpontosulhatna a vizsga-

*Az interdiszciplináris jellegű tantárgyakhoz, mint amilyen például az emberismeret vagy a médiaismeret, évekig tartó hercehurcák után lehetett csak egyetemi tanárszakokat akkreditáltatni. Az akkreditációs testületek ugyanis alig-alig hajlandók tudomást venni az iskolai oktatás megváltozott szükségleteiről, ugyanakkor szigorúan számon kérik a diszciplináris határok és rendezőelvek betartását.*

és mérési feladatokhoz kapcsolódó elméleti és gyakorlati tudás, technológia. A tankönyvek, taneszközök, oktatástechnikai eszközök fejlesztése ugyancsak megkövetelné, hogy folyamatos és szakszerűen végzett kutatások tárják fel az oktatásban, tanulásban betöltött szerepüket és hatásukat. Különösen a tanulók szemszögéből történő rendszeres vizsgálatokra lenne szükség. (Dárdai, 2002)

Az elméleti és a gyakorlati szakemberek közötti konfliktusok megelőzése érdekében fontos az együttműködésük alapelveinek tisztázása. A kutatóknak nem az a dolguk, hogy jó tanterveket, tankönyveket írjanak.

Erre nem is lennének képesek, még ha hiteles kritikáik időnként ezt a látszatot keltik is. Pusztán általános teóriákra támaszkodva nem lehet jó tanterveket, tankönyveket és tanítási módszereket kialakítani. Azokban mindig érvényesülniük kell az élő iskolai tapasztalatoknak és a készítőik intuitív pedagógiai tehetségének. A tudományos háttér ahhoz kell, hogy az alapvetően jó egyéni vagy csoportos elképzelések fejlesztési rendszerekké épüljenek tovább. (B. Németh, 1998) A fejlesztés során megfelelő figyelmet kapjanak a gyakorlatban kevésbé észrevehető jelenségek és összefüggések is. Másrészt az elkészült tanterveknek, tankönyveknek, pedagógiai programoknak, illetve a velük végzett tanulás hatékonyságának a szakszerű elemzése, értékelése tovább javíthatja a részletek közötti összhangot és a pedagógiai rendszer egészének hatékonyságát.

### A pedagógusképzés megerősítése

A tanárképzés tartalmának és követelményeinek kialakításában a közoktatási igények nehézkesen és közvetett módon érvényesíthetők. A felsőoktatás minden fontos ügyben vétőjoggal egyenértékű döntési helyzetben van. Abban az alapvetően közoktatási kérdésben például, hogy az integrált tantárgyak szerepe nőhet-e, igazából a felsőoktatás



mondja ki a végső szót. Az interdiszciplináris jellegű tantárgyakhoz, mint amilyen például az emberismeret vagy a médiaismeret, évekig tartó hercehurcák után lehetett csak egyetemi tanárszakokat akkreditáltatni. Az akkreditációs testületek ugyanis alig-alig hajlandók tudomást venni az iskolai oktatás megváltozott szükségleteiről, ugyanakkor szigorúan számon kérik a diszciplináris határok és rendezőelvek betartását. A gyakorlatias tudással és megfelelő pedagógiai attitűddel rendelkező nyelvtanárok képzésének célkitűzése is folyamatosan ütközik a nyelvtanítás bölcsészképzési tradícióival.

A mindennapi tapasztalat azt mutatja, hogy az utóbbi években a tanárképzés elméleti és gyakorlati oktatásának színvonalon tartása is veszélybe került, mivel az állami normatívák kialakításakor és az egyetemi költségvetések elkészítésekor pillanatnyilag ez a terület csekély érdekérvényesítő képességgel rendelkezik. A tanárképzés megújítása és színvonalának emelése nemcsak belső tartalmi megújulást, hanem a felsőoktatási szféra hierarchiájának átrendezését is igényelné. Ilyen szempontból is fontos feladat lenne a közoktatást szolgáló egyetemi kutatások személyi és infrastrukturális feltételeinek s ezzel együtt tudományos presztízsének jelentős mértékű javítása.

### **A korszerű szemléletű és jó minőségű pedagógiai rendszerek**

A hatékony tanulás feltételeiről szóló tudásunk gyarapodása és a nemzetközi mérések kedvezőtlen eredményei várhatóan megint átrendezik a hangsúlyokat a közoktatás-fejlesztés „Szabadság, esélyegyenlőség, minőség!” jelszavában. A tartalmi szabályozás és a programfejlesztés ügyében a vitázók kevesebbet fognak hivatkozni a tanárok és az iskolák szabadságfokára és többet az oktatás minőségében tapasztalható lemaradásokra. Azért a vitakérdések mégis nagyon ismerősek lesznek. Helyi fejlesztésekre vagy fejlesztési központokban elkészített programokra alapozva lehet-e az oktatás általános minőségén javítani? Szükség van-e a tantervkészítői tudás összpontosítására, vagy sem? A tartalmi szabályozás központi dokumentumainak mi legyen a funkciója: a helyi fejlesztések további ösztönzése vagy a központilag támogatott fejlesztési programok iskolai alkalmazásának lélektani előkészítése? Most azonnal egy újabb tantervi reform induljon, vagy békén kell hagyni az iskolákat addig, amíg a szakmai racionalításoknak megfelelő, több éves fejlesztő munka eredményeiként megszülető új pedagógiai rendszerek elkészülnek és kipróbált tankönyvekkel, gyakorlatorientált továbbképzésekkel együtt felajánlhatók lesznek az iskolák számára?

A látszat az, hogy ott tartunk, ahol körülbelül tíz évvel ezelőtt. Tudatában voltunk akkor is a legfontosabb hiányosságoknak és lehetőségeknek. Tudtuk, hogy a megoldást az jelentené, ha az iskolák többsége korszerű szemléletű és szakmailag gondosan kimunkált programok alapján, az ezek megvalósítását elősegítő tankönyvekkel és tanulási környezetben végezné a munkáját. A több szinten folyó, egymásra épülő, egymástól elszigetelt vagy éppen egymást kioltó erőfeszítések ellenére mégsem sikerült ezt megvalósítani. Viszont mindeközben nagy mennyiségű ismeret és tapasztalat gyűlt össze a pedagógusok, a kutatók, a fejlesztők és az oktatáspolitikusok szemszögéből is arról, miképpen viselkedik a közoktatási rendszer a tartalmi átalakítás általános kényszere alatt. Az egyik ilyen továbbgondolásra érdemes tapasztalat a tankönyvpiaci verseny hatása a központi követelmények kialakítására és az alternatív programok terjedésére.

Ismert jelenség, ahogy a pedagógiai kísérletként vagy alternatív programként induló fejlesztések bizonyos szempontból üzleti vállalkozásokká alakultak át. Ez a mozzanat különösen a programhoz készített tankönyvek piaci megjelenésekor ragadható meg. Az értelmiségi attitűddel önzetlenül többletmunkát vállaló pedagógusokból az eladott példányszámokban anyagilag érdekelt sorozatszerkesztők, tankönyvszerzők lettek. Az alternatív program bevezetésének és elterjedésének jogi és szakmai feltételei ettől kezdve már nem pusztán szakmai, hanem egzisztenciális kérdéssé is váltak a számukra. Ma már

ilyenformán több ezer pedagógus végzettségű, innovatív szakember érintett a tankönyvpiaci verseny alakulásában. S ez bizony sokszor rányomja a bélyegét a körülöttük dúló „szakmai” vitákra. A tankönyvi kínálatot ismerve előre lehetett tudni, hogy a NAT, az általános érettségi követelmények vagy a kerettanterv alakulásának egy-egy fordulata kiknek a szakmai ellenállásába fog ütközni, s ez melyik pedagógus szakmai szervezetten keresztül fog artikulálódni.

A NAT vagy a kerettantervek készítői közül alig-alig lehet találni valakit, aki nem szerzője, szerkesztője vagy szakmai tanácsadója valamelyik tankönyvkiadónak. A kiadók azokat keresik, akiknek a neve önmagában is a hivatalos dokumentumnak való megfelelést látszik garantálni. A tantervkészítők pedig – a pénzkereseti lehetőségen kívül – elképzeléseik gyakorlati megvalósulását remélik tankönyvük megjelenésétől. Mindeközben az is nyilvánvalóvá vált, hogy az igazi reformtankönyvek – egy-két speciális új tantárgyhoz kapcsolódó példát kivéve – az eladott példányszámokat tekintve nem tudták felvenni a versenyt a régi, bejáratott tankönyvsorozatokkal. A bevételekért felelős vezetők leszűrték a következtetést: „A piac a minőségre nem vevő.” A kiadók nyomására aztán egyre több kompromisszum jelent meg az új tankönyvekben is, s egyre inkább elkezdtek hasonlítani a korábbiakra. Az oktatáspolitikai célkitűzések és szándékok gyakorlati megvalósulását gyakran megakadályozza vagy legalábbis hátráltatja, hogy a tankönyvek nem tükrözik és követik az új tantervi előírásokat. Egyes tankönyvekben éppen azok a pedagógiai célok és követelmények sikkadnak el, amelyek a korábbi gyakorlat megújítását szolgálnák. Ennek többféle oka lehet. A kiadók bevált szerzői nem tudnak már változtatni szemléletükön sem a műveltséganyag kiválasztása, sem pedig az ismeretközvetítés módszerei tekintetében. A kiadó arra számít, hogy a tanárok jelentős része csak formálisan akar megfelelni az új tartalmi követelményeknek, s ezért azokat a tankönyveket fogja választani, amelyek a napi munkában nem kényszerítik igazi változtatásokra őket.

Mi következik mindebből? Tudatában kell lennünk, hogy a szakmailag jó minőségű pedagógiai programok központi támogatással történő létrehozásának terve (*Arató*, 2002) vagy egyes helyi fejlesztési programok szélesebb körű elterjesztésének minisztériumi támogatása (*Új Pedagógiai Szemle*, 2002) a tankönyvpiaci pozíciók öt-tíz éven belüli átrendeződésének a lehetőségét vetíti előre. Ez a körülmény pedig a fent elmondottak miatt érzékennyé fogja tenni a szakmai elit szinte teljes körét minden ezzel összefüggő kérdésre.

Érdemes figyelembe venni a tankönyvkiadók jelentős fejlesztési potenciálját és egészen gyors reagálóképességét. Érdekléte és partnerré lehetne őket tenni abban, hogy szakítva a mostani gyakorlattal hosszú távú fejlesztési projektekből gondolkodjanak. Megfelelő időt és figyelmet szánva a teoretikus megalapozásra, az átfogó és koherens fejlesztési koncepció kialakítására, a közreműködők szakmai felkészítésére, a gyakorlati kipróbálásra. Ez azért is hasznos lenne, mert a kiadók ma már készek arra, hogy tankönyveik piaci bevezetését a pedagógusoknak szóló szakmai kiadványokkal és továbbképzésekkel segítsék elő. Ha viszont nem sikerül őket bevonni, a leggondosabban elkészített új programok továbbra is csak vegetálni fognak a nem megfelelő tankönyvkiadói háttér miatt.

### **A tudás minőségi elemeinek előtérbe állítása**

Az új érettségi követelmények 2005-ös bevezetése az első olyan központi lépés lenne, amely a jámbor óhajnál keményebb eszközzel szorítana rá minden iskolát az oktatás szemléletének és módszereinek átalakítására, illetve amely végre lehetőséget adna arra, hogy ezt valóban megtehessék. Az összes érdekellentét, szakmai vita, kétség és aggodalom, amely a közoktatás fejlesztését kíséri, éppen ezért a vizsgakövetelmények tartalmának véglegesítése és a bevezetés időpontja kapcsán tör a felszínre.

Sokunknak ismerős lehet az, amikor valaki sokadjára próbál leszokni a dohányzásról. Szent fogadalmak keretében megteszi az első lépéseket. Küzdve önmagával számolgtatja a napokat, amelyeket már füstmentesen eltöltött. Végül aztán némi büntudatot érezve megkönnyebbülten újra rágyújt. A pszichológusok szerint a végleges leszokásnak ilyenkor az az akadálya, hogy az adott személy minden racionális érv ellenére a lelke mélyén még nincs meggyőződve arról, hogy tényleg az lenne neki jó, ha nem dohányozna. Sok tanárt szerintem hasonló lelkiállapot jellemez. Érti, bár nem igazán boldog tőle, hogy a világ megváltozott, s hogy a változás a középiskolát sem kerülheti el. A napi tapasztalatai is sokszor megerősítik a változtatás szükségességéről. Szakmailag érdeklődik is az új megoldások iránt. A lelke mélyén azonban nincs meggyőződve még arról, hogy helyes dolog-e a középiskolák régi műveltségisményét feladni. Jelentős energiákat szabadítana fel, ha a vizsgareform végrehajtása átlendítene minket ezen a lelki holtpontra.

Ha még további öt vagy tíz évig készítenénk elő az új vizsgarendszer bevezetését, akkor is lehetne szakmai aggályokat felvetni egyes részletekkel vagy a megvalósítás feltételeivel kapcsolatban. Akkor is adódnának olyan szakmai viták, amelyek nem lennének feloldhatók mindenki melegezésére. Ugyanakkor már több, mint tíz éve minden egyes kedvező változás, amely mégiscsak bekövetkezik a középiskolai tanítás gyakorlatában, csak folyamatosan növeli a megszerzett tudás és az azt értékelő vizsgák közötti ellentmondásokat.

Az, hogy az érettségi vizsga a felvételi vizsga funkcióját is betöltsse, a tartalmi korszerűsítés legfontosabb gyakorlati feltétele. Csak így lehet garantálni, hogy a legnagyobb tétre menő vizsga a kötelező iskolai oktatás céljaival, módszereivel összhangban álló követelmények szerint történjék. A középiskolák tanárok túlnyomó többsége ezt a megoldást erőteljesen támogatja, hiszen a legközvetlenebbül ők szenvedik meg a felvételi vizsgák torzító hatását. Nekik kell emiatt jobb szakmai meggyőződésük ellenére is értékes időt és energiát áldozniuk különböző értelmetlen vizsgakövetelmények teljesítésére. A mostani felvételi rendszer háttérpára felől azonban számítani lehet ellenállásra. Évek óta gyümölcsöző üzleti vállalkozásokat tart életben ugyanis a speciális felkészítés szükségessége és igénye. Egyetemi oktatók, hallgatók és középiskolai tanárok jelentős számban vesznek ebben részt. Kérdés, hogy ez a csoportérdek áttételesen hogyan fogja befolyásolni a mostani felvételi vizsga megszüntetéséről vagy átalakításáról szóló vitákat, döntéseket.

A minden iskolára kiterjedő egységes tudásmérés 2001-ben történt bevezetése rugalmas eszközt jelentheti a közoktatás fejlesztésének. A nemzetközi tudásmérések szemléletét érvényesítő feladatsorok a leghatékonyabb közvetítő eszközei lehetnek a tudás minőségére vonatkozó új ismereteknek. Bizonyos, hogy az iskolák, illetve az egyes iskolákon belül zajló munka illetően összehasonlíthatósága hatással lesz a tanítás tartalmára, módszereire és a tanulók értékelésére is. Egy-egy konkrét példa az első alkalommal nagyobb magyarázó erővel bír a pedagógusok számára, mint egy részletes tanulmány. A mérés szelíd kényszert is jelent ugyanakkor, hiszen senki sem közömbös az iránt, hogy tanítványai milyen eredményt érnek el egy országos vizsgálat keretében. Az előző tanév kedvező tapasztalatai alapján megvan a lélektani és szakmai feltétele e mérések folytatásának és kiteljesítésének. A szakmai előnyök maximálása érdekében ajánlatos lenne fenntartani a teljeskörűséget, ugyanakkor ellenállni minden olyan kísérletnek, amely az iskolák közötti rangsorok nyilvánosságára hozására irányul.

### **Minőségi tudás a hátrányos helyzetű tanulók számára is**

A magyar közoktatási rendszer versenyzetető, szelektív jellege kétségbevonhatatlan tény. A mindennapi tapasztalat és a tudományos kutatások egyöntetűen ezt bizonyítják újra és újra. (*Új Pedagógiai Szemle*, 2002) Miért folyik ádáz verseny a jobb iskolákba, a

jobb osztályokba történő minél korábbi bejutásért? Három közismert körülmény ösztönzi erre a szülőket: a diplomához jutás lehetőségének és szükségességének növekedése; a felvételi vizsgák követelményeinek ismerete, amelyek az iskolai tananyag minél részletesebb és pontosabb felidézését igénylik elsősorban; s az a tapasztalat, hogy az általános iskolák és a középiskolák általában nem képesek hatékonyan együtt fejleszteni az eltérő képességű és szorgalmú tanulókat. Következésképp a tanuló fontossá váló egyetemi továbbtanulása akkor garantált, ha minél előbb egy magas tanulmányi követelményeket állító iskola válogatott osztályába kerül. Vagyis hiába tűnik úgy, hogy az iskolai szelekció az általános társadalmi átalakulásokkal függ össze, enyhítése a közoktatáson és a felsőoktatáson belüli feltételek megváltoztatásától függ leginkább. Egyrészt a pedagógiai munka hatékonyabbá tételétől, a pedagógiai kultúra átalakításától (például az egyes tanulók felé történő odafordulás és a differenciált tanítási módszerek erősítése által). Másrészt a felvételi szelekció elitista követelményeinek megváltoztatásától a legkurrensebb egyetemek és szakok esetében is.

*Lehet, hogy a legjobb egyéni eredményeknek és a közoktatás jó összteljesítményének az együttjárása egyes országokban egyszerűen arra vezethető vissza, hogy azokat a képességeket is tudatosan fejlesztik az iskolákban, amelyek a művelt családok körében magától értetődőnek és magától kifejlődőnek tűnnek. A mi kudarcaink oka pedig, hogy nálunk viszont ezeket nem fejlesztik, hanem csak számon kérik a felvételi vizsgákon. A probléma megoldását hátráltathatja, hogy ez a helyzet a művelt elit és középosztály számára tulajdonképpen a lehető legkedvezőbb.*

A pedagógiai kultúra javítása érdekében lépésről lépésre fel kell tárnai az okait annak, hogy a kedvezőtlen szociokulturális háttérrel rendelkező tanulók tanulási képességeinek fejlődése, például az írásbeli szövegalkotás terén, miért marad el jelentősen a jobb feltételekkel induló társaiktól. A kutatási eredmények szerint a jó tanulók szövegalkotási képessége és szövegeik tartalmának minősége jelentősen javul anélkül is, hogy e terület kifejezett és rendszeres iskolai fejlesztésére a hazai középiskolák többségében sor kerülne. Számukra a jó minőségű ismeretterjesztő és szépirodalmi szövegek pusztán olvasása és megértése is megfelelő feltételt nyújt ahhoz, hogy a szövegek minőségét meghatározó eszközöket felismerjék és többé-kevésbé alkalmazni tudják. (Molnár, 2002) Ellentétben a gyengébb tanulókkal, akik erre nem képesek. Vagyis a tudatos, tervszerű képességfejlesztés elhanyagolása önmagában is növeli a szociokulturális különbségekből fakadó tanulási hátrányokat.

Ez az összefüggés egyébként magyarázatot adhat a PISA-mérés azon eredményére, mely szerint ahol abszolút értelemben a legjobb eredmények születtek, ott a tanulók közötti különbségek a nemzetközi átlag alatt voltak. Lehet, hogy a legjobb egyéni eredményeknek és a közoktatás jó összteljesítményének az együttjárása egyes országokban egyszerűen arra vezethető vissza, hogy azokat a képességeket is tudatosan fejlesztik az iskolákban, amelyek a művelt családok körében magától értetődőnek és magától kifejlődőnek tűnnek. A mi kudarcaink oka pedig, hogy nálunk viszont ezeket nem fejlesztik, hanem csak számon kérik a felvételi vizsgákon. A probléma megoldását hátráltathatja, hogy ez a helyzet a művelt elit és középosztály számára tulajdonképpen a lehető legkedvezőbb.

### A tanulási környezet kialakítása

Az erre a célra fordítható központi és helyi források nagyságának és elosztási módjának meghatározása a decentralizált oktatási rendszer működőképességének egyik legna-



gyobb próbaköve. Az iskolák kötelező felszerelésére vonatkozó kormányrendelet, a funkcionális taneszközlista elkészítése, a helyi iskolai programok részeként elkészülő fejlesztési tervek elfogadtatása a képviselőtestületekkel, a megyei közoktatási fejlesztési alapok létrehozása jelentős és átfogó kísérlet volt arra, hogy az iskolák eszközellátottságának általános leromlását megállítsák és a kedvezőtlen folyamatokat megfordítsák. Úgy tűnt, hogy az időzítés is megfelelő, hiszen ekkor már túl voltunk a közoktatási feladatelátás központi alulfinanszírozásának legnehezebb évein.

Az 1998 óta szerzett tapasztalatok azt mutatják, hogy az előzetes egyeztetések és az ezek eredményeképpen kialakult korábbi kompromisszumok ellenére sem zökkenőmentes a kötelező előírások helyi végrehajtása. Általános költségvetési helyzetükre hivatkozva az iskolafenntartó önkormányzatok, egyházak és egyéb szervezetek a kormányrendeletben előírtak teljesítését csak a költségek jelentős hányadát átvállaló központi támogatás mellett tartják végrehajthatónak, illetve egy másik érvrendszer szerint ezt új feladatnak tekintik, s ezért várják el az ehhez szükséges jelentős többlettámogatást a központi költségvetés részéről.

Kialakulni látszik egy olyan helyzet, hogy a központi oktatáspolitikai béremelésekre és a kötelező feladatok bővítésére vonatkozó döntéseit az iskolafenntartók mindenképpen kénytelenek végrehajtani, mivel az érintett pedagógusok és szülők ezt kikényszerítik. Egyszerűen nem fogadják el ilyen esetekben azt az érvelést, hogy erre nem elég a központi támogatás növelésének mértéke. Ugyanakkor az iskolák felszereltségére vonatkozó kötelező döntések alkalmával a mindenkori központi kormányzat sokkal keményebb ellenállásba ütközik. Ezekben az ügyekben ugyanis a helyi társadalom egységesen saját önkormányzatának az oldalán sorakozik fel, hiszen közös érdekük, hogy az ehhez szükséges kiadások minél kevésbé terheljék a helyi kasszát.

A jó minőségű iskolai taneszközök gyártása és forgalmazása – hasonlóan a tankönyvekéhez – piaci körülmények között történik. Vannak azonban lényeges különbségek. A szülők nem jelennek meg vásárlóként. A beszerzések forrását az iskola a maga költségvetéséből vagy pályázati pénzek megszerzésével tudja biztosítani. Egy-egy taneszköz több éves használatra alkalmas, így a gyártó nem rendezkedhet be tartósan ugyanazoknak az iskoláknak a megrendelésére. Mindig újabb és újabb vásárlókat kell szerezniük még forgalmuk szinten tartásához is. Ráadásul a taneszközök többségének az előállítási költsége és így a fogyasztói ára is elég magas. Ezért a fejlesztésről és a beszerzésről hozott döntés is elég nagy rizikót jelent. Talán ennek is betudható, hogy a taneszközyártók és az iskolák is igényelik az állami oktatáspolitikai részéről az iránymutatást arra nézve, hogy konkrétan milyen tanulói használatra szánt és órai demonstrációs eszközökre van szükség az iskolákban. A NAT-hoz készült úgynevezett funkcionális taneszköz-lista e tekintetben általános csalódást keltett. Annyira az általánosság szintjén mozgott és olyan sok esetlegességet tartalmazott, hogy nem orientálhatta megfelelőképpen sem a gyártási terveket, sem az iskolai beszerzéseket.

A kerettantervek bevezetéséhez már készültek a tantervi tematika- és tevékenységrendszerhez alkalmazkodó szakmai ajánlások. Ezzel párhuzamosan az OM támogatása mellett elkezdett működni az interneten elérhető elektronikus taneszközlista. Ennek segítségével bármelyik pedagógus egy összetett keresőrendszer segítségével gyorsan tájékozódni tud a teljes hazai taneszközkínálatról. A taneszközyártókkal megkezdett szoros együttműködést a kínálat konkrét tartalmának a kialakításáról mindenképpen érdemes lenne folytatni, függetlenül a kerettantervek további szerepétől.

### **A pedagógus-továbbképzési rendszer hatékonyságának növelése**

A magyar pedagógus-továbbképzési rendszer általános finanszírozási és működési konstrukciója működőképesnek bizonyult az elmúlt években. Vannak azonban olyan

kedvezőtlen jelenségek is, amelyek figyelembe vétele mindenképpen indokolt. A pedagógusok nem kapnak megfelelő segítséget ahhoz, hogy a közvetített tudás relevanciája vagy a képzés szakmai hátterének minősége szempontjából gyorsan és biztonsággal tájékozódni tudjanak a kínálatban. A pedagógiai szakmai szervezetek és a szakmai szolgáltató intézmények forráshiánya miatt a pedagógus-továbbképzési források egy részét fontos, de alapvetően más célú közoktatási rendezvények megrendezésére fordítják. Ráadásul e programok továbbképzésekként történő akkreditálása gyengíti a 120 órányi továbbképzésre vonatkozó előírás komolyságát és tartalmi hatékonyságát. A pedagógusok választását alapvetően a továbbképzés elvégzéséhez rendelt munkavállalói előnyök (például pótléokra jogosító, magasabb fizetési kategóriához szükséges, vezetői vagy szakértői megbízáshoz előírt képesítési feltétel megszerzése) motiválják. Miközben a továbbképzési kínálat látszólag folyamatosan alkalmazkodni tudott az oktatáspolitikai által diktált újabb és újabb igényekhez, az iskolákban elfogyott a pénz és a hadra fogható pedagógus az újabb továbbképzésekhez. Egyszerre sok új feladat kijelölése és ebből fakadóan sok új továbbképzés beindításának az igénye nemcsak a kínálat, hanem a kereslet oldalán is meghaladhatja a reális kapacitásokat.

Az iskolai munka színvonalának javítása szempontjából a pedagógus-továbbképzési rendszerrel kapcsolatban is felmerül újra és újra a kérdés: van-e annyi időnk, rendelkezünk-e annyi pénzzel és szellemi munícióval, hogy a megújuláshoz szükséges többlettudás egy rendkívül decentralizált közvetítőrendszeren keresztül jusson el a pedagógusokhoz.

### **A szakmai együttműködőkészség növelése**

Lehet, hogy nem fog jelentősen bővülni a közoktatási kutatásokra és fejlesztésekre fordítható összeg, s nem fog jelentősen erősödni e munkák intézményesült háttere. A megújulást igénylő és azért tenni kívánó szakemberek szorosabb együttműködése azonban önmagában is fontos tényező lehetne. A kutató-fejlesztő személyiségek és csoportok közötti párbeszédet nehezítő körülmények közül említettem már a politikai kurzusokhoz kötődő közvetlen szakmai szerepvállalást, valamint a piaci érdekek ütközését. Jelentős lélektani terhet jelent ezenkívül a kudarc élménye is. Uralkodóvá kezd válni az az érzés, hogy a jelentős szellemi és anyagi energiák igénybevétele ellenére sem sikerült valódi áttörést végrehajtani a közoktatás területén az elmúlt több, mint tíz évben. Ráadásul az idő is mintha elfogni látszana. Kérdés, hogy most, amikor újra szembesülni kell a korábbi kérdésekkel, a valóságos tapasztalatok vagy a korábbi vitákban képviselt álláspontok fogják-e erősebben determinálni a véleményeket, döntéseket.

A tanulóközpontú iskola megteremtésében szívesen szerepet vállalók együttműködését jelenleg túl sok tisztázatlan előítélet, félreértés vagy a szándékosan egyoldalú értékelésekből fakadó megbántottság nehezíti meg. A szakmán belüli feszültségek enyhítése és az együttműködési készség növelése szempontjából hasznos lenne, ha minél több tárgyilagos elemzés készülne az elmúlt évek szakmai történéseiről. Meg lehetne teremteni ezzel a lehetőséget annak, hogy minden szereplő öngazolási kényszerek nélkül újra végiggondolhassa az általa korábban helyesnek vagy helytelennek tartott javaslatokat és döntéseket.

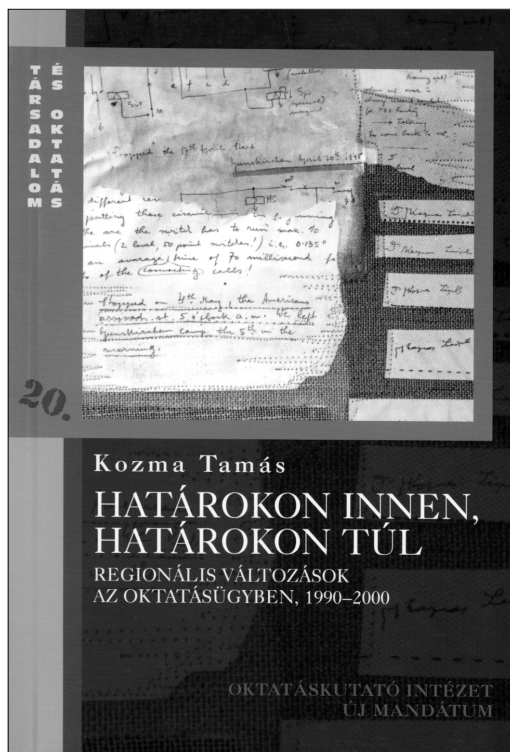
### **Összegzés**

A tanulásközpontú iskola megteremtése a szakszerű tudás általános megerősítését igényli a közoktatás minden szintjén és feladatterületén. Már az erre vonatkozó tervek kidolgozása és az ehhez szükséges háttérfeltételek kialakítása során is számolni kell azonban azzal, hogy a közoktatási rendszer különböző szereplői a saját szűkebb érdekeiket is mérlegelik majd a változásokhoz viszonyulva. Az érdekellentétek időben történő feltárása elősegítené a fejlesztési program szakmai célkitűzéseinek végrehajtását. Egyrészt

megkönnyítené az érdekellentétek lehetőség szerinti feloldását, illetve az érdekek közötti fontossági sorrend eldöntését. Másrészt csökkentené annak a veszélyét, hogy a lappangó érdekellentétek szakmai viták látszatát öltve vagy azokat torzítva lassítsák a helyes döntések meghozatalát.

## Irodalom

- A tantervek körüli hitviták ma már kívül rekednek az iskolák falain (Beszélgetés Sipos János közoktatási helyettes államtitkárral). (2002) *Új Pedagógiai Szemle*, 9.
- Arató László (2002): Egy tudós hályogkovács esete a magyartanítás elfedett válságával. *Iskolakultúra*, 9. 109.
- B. Németh Mária (1998): Iskolai és hasznosítható tudás: a természettudományos ismeretek alkalmazása. In: Csapó Benő: *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest. 120.
- Csapó Benő (1998, szerk.): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest. 301.
- Dárdai Ágnes (2002): *A tankönyvkutatás alapjai*. Dialóg Campus, Budapest – Pécs. 62.
- Mátrai Zsuzsa (2001): Az oktatásfejlesztők nehézségei a rendszerváltás után. In: Csapó Benő – Vidákovich Tibor (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 61.
- Molnár Edit Katalin (2002): Az írásbeli szövegalkotás. In: Csapó Benő: *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest. 228.
- Nagy József (2000): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest. 17.
- Vári Péter – Auxné Bánfi Ilona – Felvégi Emese – Rózsa Csaba – Szalay Balázs (2002): Gyorsjelentés a PISA 2000 vizsgálatról. *Új Pedagógiai Szemle*, 51. 1. 38–65.; Csapó Benő: Az osztályok közötti különbségek és a pedagógiai hozzáadott érték. In: Csapó Benő (2002, szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest. 320.



Az OKI és az Új Mandátum Kiadó könyveiből

# Minősegbiztosítottak

## A ,Comenius 2000' minősegbiztosítási program

*A ,Comenius 2000' minősegbiztosítási program (a továbbiakban: Comenius program) 2000-ben indult az Oktatási Minisztérium támogatásával. Előzményének részben a minősegbiztosítás gazdaságban tapasztalt elterjedése, részben az oktatás területére kidolgozott speciális – külföldi – modellek tekinthetők. Elterjedésében, elterjesztésében egyaránt szerepet játszott a minősegi oktatás iránti általános igény és az olyan – általánosan elfogadott – mérőeszközök hiánya, amelyek az intézmények, a szülők, a fenntartók, egyszóval az oktatás résztvevői számára információt szolgáltatnak az oktató-nevelő munka minőségéről.*

A zóta intézmények százai és százai kapcsolódtak a programba, amely nemcsak az oktatási intézményeket mozgósította, de a munkájukat támogató tanácsadói hálózatra is inspiráló hatással volt.

Az Oktatáskutató Intézet szervezésében – a Comenius Iroda és a Pedagógus-továbbképző Módszertani és Információs Központ képviselőivel közösen – végzett vizsgálat fő célkitűzése az volt, hogy a programot 2002 októberéig befejező intézmények munkatársainak véleményeire, észrevételeire alapozva javaslatokat lehessen megfogalmazni a program továbbfejlesztésére. A választott módszer – a vizsgálatot végzők által előre látottan – korlátozta az értékelés lehetőségeit, hiszen a megkérdezettek (a résztvevő intézmények vezetői és pedagógusai) érintettek voltak, sajátos érdekeik mentén elkötelezettek. Véleményük összegyűjtése és tematikusan strukturált áttekintése ugyanakkor mégis indokoltnak látszott, hiszen az ő tapasztalataik jelenthetik az egyik legfontosabb támpontját a program értékelésének, korrekciójának, továbbfejlesztésének.

Munkánk során a program külső értékelését végeztük el, ennek megfelelően nem támaszkodtunk a program működése során keletkezett más értékelő és ellenőrző módszerek eredményeire.

A vizsgálat kérdőíves felmérésre és csoportos interjúkra épült. E két megközelítés alapján gyűjtött adatok és információk képezték az alapját annak a zárójelentésnek, amelynek összefoglaló fejezetéből szerkesztettük a jelen ismertetőt. A felmérés során a következő kérdésekre kerestük a választ:

– Milyen intézményi környezetben indult a program? Mennyiben befolyásolta az intézményi kontextus a program működését?

– A résztvevők mit vártak a programtól?

– Milyen szervezeti változásokra ösztönzött a program a résztvevő intézményeken belül, illetve milyen módon hatott a már folyamatban lévő szervezeti változásokra?

– Mennyiben teljesítette a program a résztvevők előzetes elvárásait?

Vizsgálati szempontjainkat végső soron abból a „vízióból” származtattuk, hogy egyrészt az oktatási intézményeknek célszerű olyan intézményekké válniuk, amelyek képesek kivívni különböző – széles értelemben vett – partnereik megalégedését, hatékonyan integrálva azok sokszor eltérő elvárásait, másrészt miközben a program közvetlenül ebben nyújt segítséget számukra, közvetetten a minősegbiztosítás technikáinak alkalmazásába is bevezeti őket. Vizsgálatunkban két módszertani megközelítést alkalmaztunk: a



Comenius első programjában részt vett valamennyi intézmény vezetőjét postai úton kérdőívvel kerestük meg; a Comenius Iroda által szervezett oklevélátadó konferenciákon csoportos interjúkat készítettünk az ott megjelent résztvevőkkel: intézményvezetőkkel, a minőségbiztosítási csoportok vezetőivel, illetve a tanácsadókkal.

A kérdőíves felmérés révén számszerű eredményekhez jutottunk ugyan, ezek azonban nem teszik lehetővé a résztvevők személyes tapasztalatainak árnyalt vizsgálatát. Ezért tulajdonítottunk nagy fontosságot a fókuszcsoportos interjúknak.

Az általunk kiküldött 320 kérdőívből 150 érkezett vissza időre. Bár a visszaérkezési arány megfelelő, az esetleges torzítási lehetőségek miatt (nem tudjuk, hogy a válaszolók és a nem válaszolók között milyen arányban vannak a programmal alapvetően azonosulók, illetve az azt kritizáló intézményvezetők) az adatok fenntartással kezelendők. A válaszoló intézmények tevékenységének összetétele ugyanakkor azt jelzi, hogy a minta ebben a tekintetben lényegesen nem torzult.

1. táblázat. A Comenius I. programban részt vevő és a kérdőíves kérdésre válaszoló intézmények összetétele tevékenységük szerint

| Tevékenység*                                     | Résztevők |       | Válaszolók |       |
|--------------------------------------------------|-----------|-------|------------|-------|
| Óvoda                                            | 100       | 18,6  | 49         | 23,1  |
| Általános iskolai oktatás                        | 151       | 28,0  | 63         | 29,7  |
| Szakiskolai képzés                               | 51        | 9,5   | 19         | 9,0   |
| Gimnáziumi képzés                                | 69        | 12,8  | 27         | 12,7  |
| Szakközépiskolai képzés                          | 70        | 13,0  | 28         | 13,2  |
| Kollégium                                        | 35        | 6,5   | 16         | 7,5   |
| Egyéb (gyógypedagógiai képzés, művészeti képzés) | 63        | 11,7  | 10         | 4,7   |
| Összesen                                         | 539       | 100,0 | 212        | 100,0 |

\* Egy intézményben többféle tevékenység is lehetséges.

A következőkben bemutatott vizsgálati eredmények mindvégig figyelembeveendő jellemzője, hogy az egyes jelenségek érvényességi körét nem volt módunkban pontosan meghatározni. A statisztikai számszerűsíthetőség hiánya azonban – megítélésünk szerint – nem állja útját annak, hogy a résztvevők legjellemzőbb véleményegyüttesei hozzájáruljanak a program eredményes korrekciójához.

### A vizsgálat tapasztalatai

Adataink alapján összefoglalóan azt mondhatjuk, hogy a program révén a minőségbiztosítás fokozott jelentőséggel épült be a hazai oktatási intézményrendszerbe. A programba bekapcsolódott intézmények többségének működésében olyan változások figyelhetők meg, melyek érdemben fejlesztik az intézmény munkakultúráját (például az intézményi döntéshozatal demokratizálódik). A Comenius program révén számos olyan intézmény vált érintetté a minőségbiztosításban, amely – különféle hátráltató tényezők következtében – azelőtt távol állt ennek lehetőségétől. Külön értéke a programnak, hogy a közoktatási intézményhálózat egészére kiterjedően szerveződött: a kiválasztott intézmények listájának áttekintése azt bizonyítja, hogy a nyertes pályázók nem csupán az „elit intézmények” köréből kerültek ki.

A programba bekapcsolódott intézmények nagy részét az elvégzett munka jelentős, mélyreható átalakulásokra ösztönözte, melynek értékét nem csökkentti, hogy a megvalósítás során sokféle és lényegbevágó kritikai megjegyzés is megfogalmazódott az érintett intézmények képviselői részéről.

Az intézményvezetők, minőségbiztosítási felelősök egyöntetűen állították, hogy oktatási intézményükben a minőségbiztosításnak a jövőben is értelmét látják. E kérdésben az

ő véleményük „perdöntőnek” tekinthető, hiszen számos munkaórát áldoztak a minőségbiztosítás kiépítésére, melynek előnyeiről és hátrányairól – legalábbis saját intézményük vonatkozásában – konkrét, gyakorlati tapasztalatokkal rendelkeznek.

Megjegyzendő, hogy abban a tekintetben, hogy a jövőben melyik minőségbiztosítási rendszer alkalmazását tartanák ideálisnak, eltértek a vélemények. A legtöbben a Comenius program korrigált változatára, illetve a Comenius második programjára építették volna intézményük minőségbiztosítási jövőjét, de akadtak olyanok is, akik ezektől eltérő minőségbiztosítási rendszer kiépítését jelölték meg jövőbeli céljaik között.

A Comenius program kísérleti jelleggel indult, s ezért fokozott jelentősége lehet a rá vonatkozó tapasztalatok összegzésének. Egyértelműen megfogalmazhatók eredmények, de felmerültek nehézségekre, funkcionális zavarokra utaló jelek, s maradtak bizonytalanul megítélhető kérdéskörök is. A következőkben a legfontosabb eredményeket, valamint a leginkább zavaró problémákat igyekszünk számba venni. Az áttekintés nagyobb figyelmet szentel a problémáknak, hiszen elsősorban ezek ismerete orientálhatja a program korrekcióján dolgozókat.

### **A program eredményei**

Valamennyi, általunk megkérdezett intézményi képviselő egyöntetűen azt állította, hogy a minőségbiztosítási programjukban megfogalmazott – a partnerek központú működés megvalósítását lehetővé tevő – célok irányában fejlődött az intézménye. Nem találkoztunk olyan megszólalóval, aki a Comenius program eredményeire vonatkozó kérdéseinkre válaszul ne tudott volna megnevezni több olyan területet is, amelyen javult intézményének teljesítménye az elmúlt évek folyamán. A következőkben azokat a területeket vesszük számba, amelyeken a felmérésünk tanúsága szerint érdemi előrelépés történt.

#### *A partnerközpontúság előtérbe kerülése*

A program hatására az intézmények jelentős része – a programot megelőző időszakhoz viszonyítva – lényegesen szervezettebben, tervszerűbben és hatékonyabban tart kapcsolatot partnereivel. A beindult folyamatok nem mentesek problémáktól és ellentmondásoktól, de azt tapasztaltuk, hogy az intézményvezetők gondolkodásában növekvő fontosságú szereplőként jelent meg a szülő mint partner. Egyes – megítélésünk szerint a Comenius programból legtöbbet profitált – intézményvezetők túlléptek azon, hogy „a saját intézményük imázsát kozmetikázzák”: folyik a partneri visszajelzésekből származó tapasztalatok kiértékelése, működik a visszacsatolás rendszere. Igyekeznek olyan szervezeti kereteket kialakítani, amelyek révén már „szakmai” kérdésekben is egyeztetnek „laikus” partnereikkel.

#### *Az intézmények szervezeti rendszerének átalakulása*

A minőségbiztosítás bevezetése az intézmények hagyományos szervezeti rendszerét érintő változással járt. A változás általában az intézményvezető szándékaitól meghatározottan zajlott. Egyes intézményekben jelentéktelennek tekinthető ez a változás, mivel a programmal kapcsolatos tevékenységek lényegében a hagyományos szervezeti struktúrára épülve zajlottak le. Más intézményekben az iskolavezetés feladatai növekedtek, és ehhez a funkcióváltozáshoz szervezeti változás is társult: az intézményvezetőség a jövőben minőségbiztosítási vezetővel kibővülten működik tovább. Gyakori formája volt a szervezeti átalakulásnak, hogy testületi – és nem intézményvezetőségi – szinten alakult ki és működött tovább az intézményi minőségbiztosítás irányításáért felelős központ. A szervezeti átalakulásnak ez a formája megnövelte az egyenrangú viszonyokra épülő – horizontális – kapcsolati hálózatok jelentőségét az azonos testületbe tartozók körében.

A szervezeti rendszer átalakulása bárhog is valósult meg, annak egyik legfőbb haszonélvezője az intézményvezető volt. Ez alól csak azok az intézmények kivételek, ahol az intézményvezető legitimációja a testület részéről a munka előtt és alatt megkérdőjelezhető volt. Néhány intézményben ugyanis a minőségbiztosítási munka végzése során az intézményvezető korlátozott alkalmassága a korábbiaknál még inkább nyilvánvalóvá vált, és mivel ezzel egyidejűleg a minőségi csoport egy második – legitim – hatalmi centrummá vált, nyílt vagy rejtett hatalmi konfliktus osztotta meg a testületet. A változásoknak ez a forgatókönyve azonban az intézményeknek csak elenyészően kis részében volt megfigyelhető. Az intézmények többségében az intézményvezető sikerrel integrálta a minőségbiztosítás kiépítése során kialakított szervezeteket az intézmény egységébe.

#### *Szakmai kommunikáció, szakmai kapcsolatrendszer bővülése*

A Comenius programban részt vett – elsősorban kistelepülési – intézmények számára a program jelentős hozadéka volt, hogy bekerültek az „országos vérkeringésbe”. Konferenciákra, továbbképzésekre jártak, érintetté váltak a szakmai nyilvánosság által megvitatott kérdésekben. Korábban meg voltak győződve intézményük jelentéktelenségéről, a program kapcsán azonban a pozitív különbség – kiválasztottság – élményét élhették át.

Járulékos hatásnak tekintjük, de mindenképpen a résztvevők előnyére vált, hogy egyes intézmények – többnyire óvodák – csökkenthették korábbi szakmai elszigeteltségüket. A program kapcsán releváns kérdésekké váltak számukra az országos oktatáspolitikai minőségbiztosítást érintő ügyei, s ami legalább ennyire fontos, kapcsolatba kerültek a Comenius programba bekapcsolódott társintézményekkel. Ez a kapcsolat továbbfejlesztette a szakmai kommunikációjukat: közös kérdésekre közösen gondolkodva kerestek válaszokat.

*Egyes intézmények – többnyire óvodák – csökkenthették korábbi szakmai elszigeteltségüket. A program kapcsán releváns kérdésekké váltak számukra az országos oktatáspolitikai minőségbiztosítást érintő ügyei, s ami legalább ennyire fontos, kapcsolatba kerültek a Comenius programba bekapcsolódott társintézményekkel. Ez a kapcsolat továbbfejlesztette a szakmai kommunikációjukat: közös kérdésekre közösen gondolkodva kerestek válaszokat.*

#### *Javuló intézménykép, szakmai önkép*

A részt vevő intézmények fele korábban részt vett valamilyen projekt megvalósításában, többen rendelkeztek minőségbiztosítási tapasztalatokkal is. Az intézmények másik jelentős része a program teljesítése során találkozott először a minőségbiztosítás, illetve a projektmunka kihívásaival. Számukra a minőségbiztosítás bevezetésének hasznos hozadéka, hogy magabiztosabbakká, kezdeményezőbbekké váltak. A megkérdezettek közül sokan jelezték, hogy az intézményük nevelőtestülete megerősödött önbizalommal fejezte be a programot. Eredményeik igazolták, hogy képesek az innovációra, s – akár tervezik a Comenius program folytatását, akár nem – határozottan kiléptek a megoldásokat, ötleteket másoktól váró passzív szerepkörből. A program ezen járulékos eredményének nyilvánvalóan önmagán túlmutató hatása van.

A program jelentős hatást gyakorolt a résztvevők intézményképének alakulására, ami összefüggésbe hozható a programot lezáró intézmények egy része esetében érdekérvényesítő képességük javulásával is. Az intézményi célok és az ezekhez rendelt feladatok pontosabb meghatározása, valamint ezek rendszerszerű áttekintése lehetővé tette, hogy az intézményi oldalon állók felismerjék – a korábban is meglévő, ám addig kihasználatlan – lehetőségeiket érdekeik határozottabb érvényesítésére. Néhány esetben a fenntartó és az intézménye közötti viszony új megvilágításba került, ami azzal az eredménnyel

járt, hogy a korábban meglehetősen közömbös, érdektelen viszony humanizálódott, személyesebbé vált.

#### *Az intézmény presztízsnövekedésének új területe*

Az intézmények önmagukról alkotott képe, ambícióik, célkitűzéseik jelentős mértékben függnék attól, hogy hova sorolják magukat az intézmények között sokféle szempont alapján tételezett presztízhierarchiában, illetve hogy milyen pozíciót kívánnak e rangsorban a jövőben elfoglalni. A Comenius rendszer kiépítésének munkája lehetőséget és egyben új területet nyitott az intézmények között óhatatlanul meglévő versengésre. (A versengés tényét ebben a tekintetben javuló teljesítményekre ösztönző – s így hasznos – tényezőként fogjuk fel.)

Különösképpen a kistélepülések intézményeiből érkezett vezetők és pedagógusok hangsúlyozták, hogy szűkebb környezetükben jelentősen emelkedett intézményük presztízse. A program megvalósítása tehát – kevésbé a fenntartó, mint inkább a hasonló szerepű intézmények megítélése szerint – hozzájárult a programban részt vevő intézmények presztízsnövekedéséhez. A programot lezárt intézmények a minősegbiztosítás tekintetében a többiek előtt járnak, ami nem csupán a Comenius program, hanem az oktatási minősegbiztosítás egésze számára is eredménynek tekinthető.

#### *Technikai fejlesztés*

Azok az intézmények, melyek a Comenius programban kapott támogatás révén számítógéphez jutottak – nem minden intézmény volt ebben a helyzetben –, kialakíthattak egy újabb (vagy első) számítógépes „munkahelyet”. Ehhez többnyire az Internet-elérés, illetve az e-mail-használat lehetősége is hozzátartozott. A technikai fejlesztés főleg azon intézmények számára teremtett minőségileg új helyzetet a korábbiakhoz viszonyítva, amelyeknek korábban semmiféle informatikai eszközük, illetve hálózati hozzáférési lehetőségük nem volt. Ebben a tekintetben az óvodákban tapasztaltuk a leginkább alapvetőnek mondható változásokat.

#### *Megerősödtek a program folytatásának személyi feltételei*

A program folytatása szempontjából nem közömbös, hogy milyen szakértői (tanácsadói) gárdára támaszkodhatnak a jövőben belépő intézmények. Eredménynek tekinthető, hogy lényegesen gyarapodott a gyakorlati tapasztalatokkal rendelkező tanácsadók száma. A tanácsadók tapasztalatszerzésén túl további eredménye a programnak, hogy az intézmények minőségi csoportjaiban részt vevők egy része – konkrét tapasztalat birtokában – tanácsadóként kapcsolódhat be más intézmények minősegbiztosítási munkájába. Ezzel lehetővé válik, hogy a jövőben a minősegbiztosítási tanácsadót kereső intézmények szélesebb tanácsadói körből válasszanak maguknak tanácsadót, ami vélhetőleg alapot nyújt ahhoz, hogy az intézményben dolgozók a maguk számára leginkább megfelelő szakembert választhassák.

### **A program megvalósításának nehézségei**

#### *Kísérlet nagyban*

A Comenius minősegbiztosítási program irányítói kísérleti jelleggel hirdették meg a programot. Nem is történhetett ez másképp, hiszen a program innovációnak tekinthető, s így nem nélkülözhetette a menet közben kiderülő hibák, hiányosságok korrigálásának lehetőségét. Úgy gondoljuk, hogy ezen kísérleti jellegből adódó feladatokhoz és munkamódszerekhez viszonyítva az első ütembe bevont 320 intézmény túlságosan sok. Kiszolgálásuk, menet közben jelentkező problémáik gyors és szakszerű kezelése akkora feladattömeget jelentett, amelyhez a munka összehangolásáért és megvalósításáért felelős irányító apparátus nem rendelkezett elegendő kapacitással.



A program kísérleti jellege csorbult abban a tekintetben is, hogy az általános tapasztalatok gyors visszacsatolásának nem alakult ki jól működő mechanizmusa, vagyis a program működtetői a részt vevő intézmények visszajelzései alapján nem tudták hatékonyan korrigálni a programot.

Mindez szerepet játszott abban, hogy a részt vevő intézmények valójában úgy tekintettek a programra – annak kísérleti jellege ellenére –, mintha az egy kidolgozott, jól ki-próbált rendszer lenne. A résztvevők többsége gördülékenyen működő háttérintézményeket, világos célrendszert, egyértelmű szakmai segítséget, szakmai referenciákat igényelt. Mivel az említett támogatási rendszer néhány eleme a munka során – és esetenként időbeli csúszással – került be, a résztvevők között akadtak olyanok, akik bizonyos problémákra megoldást keresve alulinformálnak s éppen ezért kiszolgáltatott helyzetben lévőnek érezték magukat.

#### *A program egységességéből adódó nehézségek*

A Comenius program a magyar oktatási rendszer egésze számára készült, így óvodák, iskolák, kollégiumok, közös igazgatású intézmények, gimnáziumok, szakközépiskolák egyaránt résztvevőivé váltak. Egyes intézmények képviselői jelezték, hogy a megvalósítás során nehézséget jelentett számukra, hogy a program nem illeszkedett intézményük típusának sajátosságaihoz, ezért más intézménytípusokhoz viszonyítva aránytalanul nagy terhet rótt rájuk az adaptáció feladatának teljesítése. Megítélésünk szerint a program továbbfejlesztésének egyik legfontosabb területe az intézmény-specifikus program-adaptáció kialakítása lesz, hiszen bebizonyosodott, hogy más jellegű tájékoztató és útmutató háttéranyagokat igényelnek az óvodák, mást a középiskolák, mást a közös igazgatású intézmények, illetve hogy a tanácsadói feladatok jellege is érdemben változik az egyes intézményeket, intézménytípusokat illetően.

#### *Kommunikációhiány a résztvevők között*

Az intézményi oldalon részt vevők köréből többen jelezték, hogy a program célkitűzései és annak menete nem vált előzetesen áttekinthetővé és világossá valamennyi résztvevő számára. Az általunk gyűjtött adatok alapján nem ítélték meg, hogy a megfelelő közlésformákat nem találták-e meg a program terjesztésén dolgozók, vagy idő híján nem került sor megfelelő részletességű tájékoztatásra (netán a célcsoport információfogadóképessége bizonyult elégtelennek). Az alulinformáltság velejárója volt, hogy a minőségbiztosítás intézményi szintű kidolgozásában a második vagy harmadik vonalban részt vevők esetenként perspektívtalannak érezték munkájuk egy-egy részletét, mert nem tudták azt a minőségbiztosítás egészének összefüggésszerkezetébe beilleszteni. Az elhangzott beszámolók arra is utaltak, hogy az információhiány (egyes esetekben koncepcióhiány) bizonytalanságot keltett a végrehajtásban érintettek körében, ami területi szinten feszültséget generált, nehezítve a program sikeres megvalósítását.

Részben az információhiánynak voltak betudhatóak a tanácsadói, illetve intézményi oldalon jelentkező szereptévesztések is. Esetenként a kommunikáció hiányára vezethetők vissza a pénzügyi problémákkal kapcsolatos félreértések is, vagy az, hogy a fenntartó – mint a program ügyében felvilágosulatlan „támogató” – magára hagyta az intézményét.

#### *A Comenius Iroda és az intézmények kapcsolata*

A vizsgálat eredményei azt jelzik, hogy a szerepek leosztása és elhatárolása nem volt kellően megtervezett, s ez többféle zavarhoz vezetett.

A Comenius Iroda egymástól lényegileg eltérő szerepek egyidejű teljesítését vállalta: a részt vevő intézmények előtt támogató szervezetként, elméleti háttérrel biztosító szakmai szervezetként, a programot irányító és ellenőrző szervezetként – illetve annak képviselőjeként – jelent meg. Az intézményi vezetők és nevelőtestületi tagok egy része meg-

szokottként kezelte az adott helyzetet, természetesnek vette az ebből következő alárendeltséget. Kisebb részük ugyanakkor szorítónak érezte azt, ezért egyenrangúbb és kölcsönösebb viszony kialakítását igényelte volna az irányító testület részéről. A rendszerbe épített kritika lehetőségét felhasználva tiltakozott alárendelt szerepével járó kiszolgáltatottsága ellen, de – a megváltoztathatatlan szerepleosztásból következően – sikertelenül.

A kialakított szerepleosztásból fakadt, hogy az irányító szervezet a program ütemtervének meghatározásakor eltekinthetett olyan tényezőktől is, melyek az intézmények tevékenységét és lehetőségeit alapvetően befolyásolják (például a tanév vagy nevelési év időbeosztásától). A helyzet egyik következménye, hogy a végletes időzavarral és feladat-torlódással küszködő intézmények, elkendőzendő a ténylegesen végrehajtott program egyes hiányosságait, a formális feladatteljesítés irányába mozdultak el, egyes esetekben a tanácsadók támogatásával, akik szintén kiszolgáltatottjai voltak a nem mindig racionális követelményrendszernek. Ugyancsak a kölcsönösség hiányára vezethető vissza, hogy az intézményi oldalon állóknak el kellett fogadniuk: a Comenius Iroda nem ugyanolyan precizitással látta el feladatát, tartotta be vállalt határidőit, mint ahogyan azt a résztvevőktől elvárta. Egy kölcsönösségre építő, kommunikációban erősebb, ám dokumentációban és bürokráciában gyengébb iroda talán növelte volna a program sikerességét.

#### *Az ellenőrzés és a minősítés rendszere*

A minősegbiztosítás intézményi szintű munkája, annak időbeni ütemezése az Iroda ellenőrzésével zajlott. Az általunk megkérdezettek egy része azt jelezte, hogy a minősegbiztosítási munkájukra vonatkozó ellenőrzések, monitorozások sok tekintetben formálisnak tündek és nem szolgáltak intézményi szinten is hasznosítható eredményekkel. Ezzel kapcsolatban jegyezték meg egyes intézményvezetők, hogy nem volt egészen világos, pontosan mit és miért kezdeményez az Iroda, így annak működése nem volt megfelelő mértékben kiszámítható. Az ellenőrzés formális jellegének előtérbe kerülésére vezethetők vissza a – szerencsére csak elvétve – tapasztalt, az intézmények méltóságát sértő túlkapások is.

#### *A visszajelzések hiányosságai*

Az intézmények képviselőinek megítélése szerint számukra a minősegbiztosítás megvalósítása egyben tanulási folyamatként is értelmezhető volt. Ennek megfelelően az egyes teljesített szakaszokra – „elsajátított tananyagrészekre” – vonatkozóan külső forrásból származó tárgyszerű visszajelzéseket vártak. A tapasztalatok szerint a visszajelzések későn, bizonyos értelemben aktualitásukat veszelve vagy – esetenként – egyáltalán nem érkeztek meg. További problémát jelentett, hogy a visszajelzések tömörsége és formális jellege akadályává vált annak, hogy az intézményi munkát – „tanulási folyamatot” – hatékony visszacsatolásként vezéreljék, orientálják. Úgy gondoljuk, hogy a visszajelzések az intézmények számára lényegében alig használható inputokat eredményeztek és ezzel jelentős mértékben hátráltatták az intézményi szintű tanulási folyamatok eredményességét.

#### *A tanácsadó rendszer működési zavarai*

A tanácsadók munkájára vonatkozó kritikai észrevételek visszavezethetők arra, hogy a tanácsadók egy része a velük szemben támasztható követelményekhez képest hiányos képzésben részesült. A jelenség természetesen következett a Comenius rendszer kísérleti jellegéből. A programnak komolyabb előzménye, illetve kísérleti szakasza nem volt, így hasonló jellegű tapasztalatokkal sem rendelkezhetett annyi tanácsadó, amennyi a teljes Comenius rendszert hatékonyan támogatni tudta volna. A probléma természetes a tanácsadók oldalán is érzékelhető volt. Tanácsadóként működő beszélgetőpartnereink közül néhányan kifejezték, hogy időnként frusztrálva érezték magukat, mert olyasmit vártak tőlük partnereik, aminek nem mindig tudtak teljes mértékben megfelelni.

A tanácsadó és az intézmény közötti viszony nem volt megfelelően tisztázott. A tanácsadó egyszerre volt az intézmény megbízottja (mint tanácsot adó), annak ellenőre (mint az elvégzett munka hitelesítője, igazolója) s a Comenius Iroda kvázi alkalmazottja (hiszen annak elvárásait figyelembe véve kellett munkáját végeznie). Tegyük hozzá, hogy mindeközben többségük tényleges alkalmazottja volt egy szervezetnek is.

A tanácsadói rendszer működését jelentős mértékben zavarta, hogy a tanácsadó-választásnál csak formálisan érvényesültek a piaci viszonyok (a finanszírozás ugyanakkor piaci alapon történt). Hiányzott az ehhez nélkülözhetetlen bő tanácsadói választék, illetve – megfelelő támpontok hiányában – nem lehetett megítélni az ajánlkozó tanácsadó cégek és személyek szakmai kvalitását. Emiatt az intézmények sok esetben nem szakmai alapon döntöttek, választásuk következménye ennek megfelelően kiszámíthatatlanná vált.

#### *A programban részt vevők képzése*

A részt vevő intézmények pedagógusainak megítélése szerint a képzési igények és a rendelkezésre álló képzési kapacitások nem álltak kiegyenlített arányban egymással. A képzési kvóta, mely a Comenius program megvalósulása során az intézmények rendelkezésére állt, többnyire nem volt elegendő ahhoz, hogy a testületekben megfelelő számban rendelkezésre álljanak hasznosítható minőségügyi ismeretekkel rendelkező pedagógusok. Megoldást jelentett, hogy az intézményekben dolgozók a pedagógus-továbbképzési rendszerben felkínált minőségügyi képzéseket vették igénybe, illetve hogy a tanácsadó vagy valamely pedagógiai szolgáltató intézmény segítségét kérték további képzések lebonyolítására. Egyes intézményekben szükségmegoldásként a képzésen részt vett kollégák szerveztek „továbbképzést” a testületen belül. Kedvező helyzetben azok az intézmények voltak, ahol a minőségbiztosítás témája nem számított újdonságnak, mivel a tantestület még a pályázat beadását megelőző időszakban vett részt minőségbiztosítási képzéseken.

További nehézségként említették adatszolgáltatóink, hogy a képzések tartalmilag nem illeszkedtek megfelelően a Comenius program megvalósításához. Túl sok volt az általános minőségbiztosítási ismereteket taglaló képzés, ahol a különböző minőségbiztosítási rendszereket mutatták be, és túlságosan kevés volt azoknak a képzéseknek az aránya, melyek a Comenius programhoz kapcsolódó konkrét feladatok megoldását lehetővé tevő, alapvető fontosságú ismereteket nyújtottak. Hogy csak egy ilyet említsünk: hogyan kell reprezentatív mintavételre alapuló adatfelvételt lebonyolítani a szülők körében.

A minőségi kör tagjai sokszor jelezték, hogy a munka sikeres végzéséhez szükséges – nem specifikusan minőségbiztosítási – ismereteik hiányoztak. Tipikus példa erre azoknak az óvodáknak az esete, melyekben a program bevezetése előtt nem volt számítógép. Természetszerűleg a nevelőtestületen belül senki sem akadt, aki értett volna a számítógéphez. A minőségbiztosítással járó adminisztráció, illetve a jelentések készítésének hátridős kényszere azonban megkövetelte, hogy egy vagy néhány kolléga elsajátítsa a számítógép-kezelés alapismereteit. Hasonló, ám nehezebben áthidalható nehézséget jelentett a minőségi kör tagjai számára a mérésmetodikai, szociológiai és statisztikai ismeretek, illetve gyakorlat megszerzése is.

Fontosnak tartjuk megjegyezni, hogy számos hozzászóló – főként az, aki a Comenius program megkezdése előtt már rendelkezett valamilyen szintű minőségbiztosítási ismeret-

---

*A pályázóktól megkövetelt részvételi feltételek egyike a fenntartói hozzájárulás megszerzése volt. Ennek egyértelműen formális voltát jelzi, hogy a fenntartók vállalásukat, miszerint a program ideje alatt nem hajtanak végre átszervezést, számos esetben megszegték. Történt ez annak ellenére, hogy többnyire ez lett volna az egyetlen érdemi hozzájárulásuk a programhoz.*

---

rettel – elégedett volt a képzések tartalmával, metodikájával és színvonalával. Nehéz helyzetben azok voltak, akik egyidejűleg túlságosan sok új ismeret elsajátítására kényszerültek, mert nem csupán a minőségbiztosítási ismeretek megszerzésére volt szükségük a program eredményes teljesítéséhez.

Ebből következően a program sikeres teljesítéséhez előzetes kompetencia-térképet kellett volna készíteni az intézményekben, és ennek alapján dönteni a támogatás jellegéről. Megítélésünk szerint már a szerződéskötéskor a programnak az adott intézményhez, a meglévő intézményi humán erőforrásokhoz illesztett változatát lett volna célszerű jóváhagyni.

#### *A fenntartók szerepe a programban*

A pályázóktól megkövetelt részvételi feltételek egyike a fenntartói hozzájárulás megszerzése volt. Ennek egyértelműen formális voltát jelzi, hogy a fenntartók vállalásukat, miszerint a program ideje alatt nem hajtanak végre átszervezést, számos esetben megszegették. Történt ez annak ellenére, hogy többnyire ez lett volna az egyetlen érdemi hozzájárulásuk a programhoz. A feltárt tapasztalatok szerint a program résztvevői esélytelenek voltak arra, hogy megakadályozzák ezeket a döntéseket.

Az intézmények visszajelzései alapján úgy látszott, hogy az intézményfenntartók jelentős része végig tartózkodónak bizonyult az intézményi minőségbiztosítási munka támogatásában. Egy kisebb részük – amennyiben az intézmények képviselői interpretációjának hihetünk – attól tartott, hogy a pályázat megnyerése után az intézményük „külső irányítás” és ellenőrzés alá kerül. A feszültségektől sem mentes helyzet kialakulása vélhetőleg mindenhol megelőzhető lett volna, ha a program szervezése során nagyobb figyelmet szentelnek a fenntartók körében folytatott propagandának, ha részletesen tájékoztatják őket arról, hogy a minőségbiztosítás milyen eredményekkel, illetve rájuk nézve milyen következményekkel járhat.

#### *A minőségbiztosításban dolgozók anyagi juttatásai*

A programban részt vevő intézmények pedagógusai és vezetői által megfogalmazott vélemények egyöntetűen azt tükrözték, hogy a minőségbiztosításban intézményi oldalról részt vett személyek munkáját rosszul fizették. A Comenius program pénzügyi rendszerre kidolgozónak fokozott figyelmet kellett volna fordítaniuk arra, hogy az oktatási intézmények pénzügyi helyzete olykor a program megvalósításához szükséges minimális feltételek biztosítását sem tette lehetővé (tintapatron, fénymásolópapír), illetve hogy a pedagógusok relatíve alacsony szinten fizetett réteghez tartoznak. Az igazán komoly feszültséget, meg nem értést mégis inkább az jelentette, hogy a programban részt vevő külső szakértők finanszírozása – a pedagógusokkal ellentétben – piaci alapon történt. A két eltérő módon működő rendszer között tapasztalt diszkrépancia szükségszerűen jelentős elégedetlenséget szült az intézményi oldalon. Nem volt feladatunk a Comenius minőségbiztosítási rendszer kiépítését lehetővé tevő pénzügyi támogató rendszer vizsgálata, csupán azt kívánjuk jelezni, hogy a megkérdezett pedagógusok döntő többségének igazságérzetét sértették azok az elosztási elvek, melyeket megismertek vagy ismerni véltek a program megvalósulása során.

Meg kell jegyeznünk, hogy amennyiben a pedagógusok nem anyagi oldalról vizsgálták a minőségbiztosítás megtérülését, számos előnyét említették annak: a program bevezetése során az intézmények egy új folyamatirányítási rendszer birtokosaivá váltak, pedagógusaik képzettsége növekedett. Ez magában hordja annak lehetőségét, hogy a jövőben hatékonyabban működjenek. Az intézmények számára ezek az előnyök lényegében a program rezsiköltségének vállalásával váltak elérhetővé. Ezen az „áron” juthattak egy kidolgozott, szakértői háttérrel biztosított minőségbiztosítási rendszer birtokába. Visszavisszatérő nehézséget jelentett azonban, hogy az intézményekben dolgozó pedagógusok,



intézményvezetők többnyire nem ebben a logikai keretben értelmezték a Comenius programot. Gyakran nem intézményi szintű előnyökben, hanem egyénekből gondolkodtak, és összevetették a befektetett munkaórát mennyiségét az ebből származó anyagi haszonnal. E nézőpontjukból pedig súlyosan igazságtalannak és méltánytalannak ítélték a program során alkalmazott finanszírozási elveket. (Fontos megjegyeznünk, hogy a résztvevők ilyenkor mindig anyagi haszonban gondolkodtak. Ennek során az ingyenesen igénybe vett képzéseket nem tekintették javadalmazásnak, így senki sem hivatkozott arra, hogy megszerzett tudása révén voltaképpen anyagiakra is átszámítható haszonra tett szert.)

A fentiekből nem vonjuk le azt a következtetést, hogy a Comenius program költségvetéséből kellett volna minden részt vevő pedagógus munkáját díjazni, de azt igen, hogy a szerződéskötéskor tisztázni kellett volna, hogy a díjazást ki – intézmény, fenntartó, állam vagy kifejezetten erre a célra létrehozott alap stb. – biztosítja. Tekintettel arra, hogy az intézmények többségének a minőségbiztosítás kiépítésére fordítható tartalékaik nincsenek, minden bizonnyal alapvetően intézményen kívüli megoldásokra lehet törekedni.

#### *A minőségbiztosítás megvalósítását támogató szakirodalom*

A minőségbiztosítás során használt írott anyagok, tájékoztatók, elektronikus formában terjesztett dokumentumok a munka szervezését, irányítását, megvalósítását voltak hivatottak támogatni. Ebben a tekintetben magas színvonalú, a készítőik alapos elméleti felkészültségét tükröző művek születtek és váltak a minőségbiztosításban tevékenykedők számára hozzáférhetővé. Kedvezőtlennek tartjuk, hogy a rendelkezésre álló írott és elektronikus anyagok a minőségbiztosítás tanulásának lehetőségét a célcsoport számára a szükségesnél kevésbé biztosították. Meglehetősen sok pedagógus jelezte, hogy számára nem állt rendelkezésre megfelelő – igényeihez és előzetes felkészültségéhez igazodó – minőségbiztosítási tananyag. A jelenség hátterében többek között az állhatott, hogy a minőségbiztosítás szaknyelve távol állt attól a pedagógiai szakmai nyelvhasználattól, amely megszokott a gyakorló óvodapedagógusok, tanítók, tanárok körében. A minőségbiztosítási szaknyelv ezoterikus jellegének minimalizálása azért is sürgetően fontos feladat, mert a szokatlanul hangsúlyos szerepű szakzsargon – adataink alapján legalábbis úgy tűnik – információhiányt idézett elő a kevésbé rugalmas gondolkodású – többnyire idősebb – pedagógusok körében.

### **Összegzés**

Az Oktatáskutató Intézet vizsgálatának eredménye két szinten jelentkezett. Elsősorban és közvetlenül azok munkájához nyújthat támpontokat, akik a Comenius programot irányítják, fejlesztik. Ez önmagában még nem indokolná, hogy tapasztalatainkkal kilépjünk a szűk szakmai nyilvánosság köréből. Ami mégis erre készítetett minket, az az, hogy a konkrét tapasztalatok általánosítható tanulságokat is szolgáltatnak. Ugyan mindvégig a Comenius programról beszéltünk, de az ennek kapcsán jelzett problémák egy része olyan jellegű, amelyek más, újonnan beindított programoknál is jelentkezhetnek. Az általunk jelzett – visszajelzett – problémák száma körültekintő tervezéssel és programirányítással minden bizonnyal csökkenthető, ami egy-egy program sikerességét, hatását jelentősen megnövelheti.

## A szakképző iskolák mobilitási funkciói

*A szakképzés és a társadalmi mobilitás összefüggéseire vonatkozóan négy különböző időpontból állnak rendelkezésünkre információk.*

*Az első adatbázis a Társadalomtudományi Intézet empirikus adatfelvételéből származik, amely 1974-ben készült szakmunkástanulók megkérdezésével, a második adatbázis 1994-ben készült az Oktatáskutató Intézetben ugyancsak szakmunkástanulók körében, a harmadik adatbázis pedig az MTA Szociológiai Intézetében készült 1997-ben, amelyben a szakképző iskolák első tanulóinak szüleitől származtak az információk.*

**M**indhárom adatbázis országos reprezentativitású minta alapján készült. (1) Legfrissebb adataink 2001-ből származnak, amikor a tanulók társadalmi réteghelyzetéről és családi körülményeiről a szakképző iskolák 10. osztályos tanulóinak megkérdezésével szereztünk részletes információkat.

Írásunkban a 2001-es adatok felhasználásával kíséreljük meg feltárni a szakmunkásképző iskolák mobilitási funkcióinak változásait. (2)

### Társadalmi mobilitás

Az elmúlt évtizedekben a magyar oktatási rendszerben bekövetkezett változások közül talán az volt a legjelentősebb, hogy míg a hetvenes-nyolcvanas években a szakmai képzésben a szakmunkásképzés volt a domináns képzési forma (egy-egy korosztálynak majdnem a fele vett részt ilyen képzésben), a kilencvenes évek folyamán az érettségit is adó szakközépiskolai képzés vált dominánssá, és 2000-re a szakmunkásképzésben továbbtanulók aránya 23 százalékra zsugorodott. Ez a változás nemcsak azért volt jelentős, mert „megemelte” a szakképzésben részt vevő tanulók jelentős hányadának iskolázottsági szintjét, hanem azért is, mert nyilvánvalóan másfajta munkavállalói magatartást és egzisztenciális helyzetet biztosít a szakképzés érettségivel, mint anélkül. (1. táblázat)

A kétféle szakképzési forma létszámarányainak átalakulása a képzési formákhoz tartozó iskolák tanulóinak összetételében is jelentős változást hozott. Minél inkább növelték létszámaikat az érettségit nyújtó képzési formák (gimnázium, szakközépiskola), annál inkább enyhítették a felvételi szelekciót, és ennek eredményeképpen egyre több olyan tanuló jutott be ezekbe az iskolákba, akinek korábban csak a szakmunkásképzésben nyílt továbbtanulásra esélye. A szakmunkásképzőkbe pedig a kilencvenes évek második felétől kezdve lényegében már minden jelentkező bejuthatott, annál is inkább, mert 1998-tól kezdve a kötelező általános képzési ciklus befejezése (9–10. osztály) is ezekre az intézményekre hárult.

Az elmúlt évtizedekben a szakmunkásképző iskolák egyértelműen az alacsony iskolázottságú szakképzetlen szülők gyerekeinek nyújtottak továbbtanulási, illetve mobilitási lehetőséget. Így volt ez a hetvenes években is, amikor a gyerekek közel egyharmada olyan családokból származott, ahol az apának nem volt befejezett általános iskolai végzettsége, és csaknem a fele olyan családokból, ahol az apának nem volt szakképzettsége.

1. táblázat. Az általános iskola után továbbtanulók száma és aránya iskolatípusonként, 1985–2000. (A – 8 osztályt végzett, fő; B – Gimnázium, %; C – Szakközépiskola, %; D – Szakmunkásképző, %; E – Gép- és gyorsíróiskola, %; F – Egészségügyi szakiskola, %; G – Speciális szakiskola, %; H – Összes továbbtanuló, %)

| tanév   | A       | B    | C    | D    | E   | F   | G   | H    |
|---------|---------|------|------|------|-----|-----|-----|------|
| 1985/86 | 130 992 | 20,8 | 26,0 | 43,8 | 1,4 | 1,4 | –   | 93,6 |
| 1986/87 | 131 219 | 20,7 | 27,0 | 43,5 | 1,7 | 1,3 | –   | 94,2 |
| 1987/88 | 134 223 | 21,1 | 26,7 | 44,2 | 1,4 | 1,4 | –   | 94,8 |
| 1988/89 | 149 640 | 20,1 | 27,4 | 44,5 | 1,6 | 1,4 | –   | 95,0 |
| 1989/90 | 170 891 | 20,4 | 27,0 | 42,7 | 1,7 | 1,5 | –   | 93,3 |
| 1990/91 | 164 616 | 21,1 | 27,5 | 42,0 | 1,6 | 1,3 | –   | 93,4 |
| 1991/92 | 158 912 | 21,6 | 28,9 | 39,2 | 1,3 | 0,9 | –   | 91,9 |
| 1992/93 | 151 295 | 23,3 | 30,1 | 36,6 | 1,0 | 0,8 | 3,9 | 95,7 |
| 1993/94 | 144 203 | 24,2 | 31,8 | 35,5 | 0,9 | 0,6 | 4,5 | 97,5 |
| 1994/95 | 136 900 | 25,7 | 32,6 | 35,2 | –   | –   | 5,3 | 98,8 |
| 1995/96 | 122 359 | 27,1 | 33,7 | 34,2 | –   | –   | 4,3 | 99,3 |
| 1996/97 | 120 561 | 27,2 | 34,7 | 31,9 | –   | –   | 3,6 | 97,1 |
| 1997/98 | 116 711 | 29,0 | 35,5 | 30,8 | –   | 2,6 | –   | 97,9 |
| 1998/99 | 113 654 | 30,7 | 38,0 | 24,6 | –   | 2,5 | –   | 95,8 |
| 1999/00 | 114 302 | 31,6 | 39,0 | 22,9 | –   | 2,4 | –   | 95,9 |

Forrás: MKM Oktatás-statisztikai éves jelentések és Előzetes oktatás-statisztikai adatok, KSH, 2000

A harmadik (mintegy 40 százalékos) csoportba azok tartoztak, akiknek az apja már rendelkezett valamilyen szakmával, tehát a gyerek a szakmatanulással már családi tradíciót folytatott.

Annak ellenére, hogy a felvételnél már szinte semmilyen szelekció nem volt, a kilencvenes években ez a mobilitási trend megváltozott. A szakmunkásképzők elsősorban a szakmával már rendelkező apák gyerekeinek nyújtottak továbbtanulási lehetőséget, és a mobilitás az ő esetükben legfeljebb abból állt, hogy a gyerek magasabb presztízsű szakmát tanult, mint amilyennel apja rendelkezett. Az adatokat összehasonlítva különösen szembetűnő a 8 osztálynál kevesebbet végzett apák arányának radikális csökkenése, ami nem a felvételi szelekció erősödésének, hanem a felnőtt népesség iskolázottsági szintjében bekövetkezett javulásnak volt köszönhető. Lényegében arról van szó, hogy kifejezetten alacsony iskolázottsággal rendelkező szülők gyerekei a kilencvenes években már azért nem kerültek be jelentős arányban a szakmunkásképzőkbe, mert a szülők korcsoportjában is csak minimális arányban voltak képviselve.

Az adatokból az derül ki, hogy a kilencvenes években ennek a képzési formának már elsősorban a szakmunkás reprodukció volt a fő funkciója (ekkor a tanulók több, mint felének apja már maga is szakmunkás volt), és jelentősen megnőtt azoknak az érettségizett szülőknek az aránya is, akik nem tudták átörökíteni gyerekeikre saját iskolázottsági szintjüket. 2001-ben a szakképző iskolák 10. osztályos tanulóit vizsgálva azt tapasztaltuk, hogy ez a kilencvenes években tapasztalt tendencia tovább folytatódik.

2. táblázat. A szakmukástanulók megoszlása apjuk iskolai végzettsége szerint (%)

| Apa iskolázottsága | 1974   | 1994   | 1997   | 2001   |
|--------------------|--------|--------|--------|--------|
| 8 osztály alatt    | 31,3   | 1,5    | 2,2    | 0,8    |
| 8 osztály          | 17,3   | 15,5   | 16,2   | 15,2   |
| Szakmunkásképző    | 39,7   | 53,5   | 63,1   | 54,9   |
| Érettségi          | 8,3    | 21,2   | 14,4   | 22,8   |
| Felsőfok           | 3,4    | 8,3    | 4,1    | 6,3    |
| Összesen           | 100,0  | 100,0  | 100,0  | 100,0  |
| N                  | 1432,0 | 1634,0 | 1040,0 | 1760,0 |

Forrás: Csákó – Liskó, 1974, Csákó – Liskó – Tót, 1994, Andor – Liskó, 1997, Liskó, 2001

Hasonló változást tapasztalunk akkor is, ha az apák szakképzettségi adatait hasonlítjuk össze. Míg a hetvenes években még csak a szakmunkástanulók felének apja rendelkezett szakképzettséggel, a kilencvenes években és 2001-ben már az apák több, mint négyötöde maga is szakképzett volt, vagyis a szakmunkásképzés legfőbb funkciójává a szakmunkás réteg reprodukciója vált.

3. táblázat. A szakmunkástanulók megoszlása apjuk szakképzettsége szerint (%)

| <i>Apa szakképzettsége</i> | <i>1974</i>   | <i>1994</i>   | <i>1997</i>   | <i>2001</i>   |
|----------------------------|---------------|---------------|---------------|---------------|
| Van                        | 51,4          | 86,1          | 81,6          | 82,6          |
| Nincs                      | 48,6          | 13,9          | 18,4          | 17,4          |
| <i>Összesen</i>            | <i>100,0</i>  | <i>100,0</i>  | <i>100,0</i>  | <i>100,0</i>  |
| <i>N</i>                   | <i>1432,0</i> | <i>1577,0</i> | <i>1040,0</i> | <i>1397,0</i> |

Forrás: Csákó – Liskó, 1974, Csákó – Liskó – Tót, 1994, Andor – Liskó, 1997, Liskó, 2001

A szülők és a gyerekek iskolázottsági szintjével mérhető mobilitási funkció jelentőségének a csökkenéséből azonban nem következik, hogy a szakmunkásképzők többé nem az alsó társadalmi rétegek iskolái. Valószínűbb, hogy az alsó társadalmi rétegek iskolázottsági szintjének jelentős emelkedése miatt egyszerűen máshol húzódnak a társadalmi réteghelyzetet kijelölő iskolázottsági határok, mint a korábbi évtizedekben, de az is valószínű, hogy éppen az alsó társadalmi rétegek iskolázottsági szintjének emelkedése és a gazdasági körülmények megváltozása miatt az iskolázottság a korábinál kevésbé pontosan jelöli ki a társadalmi réteghatárokat. A szakmunkásképzés mobilitási funkciójának meghatározásához ezért feltétlenül szükség van az apák foglalkozási adatainak összehasonlítására is.

A hetvenes években a szakmunkásképző iskolák fontos mobilitási funkciója volt, hogy a mezőgazdaságból élő szakképzetlen és alacsony iskolázottságú szülők gyerekeinek szakmatanulásra, illetve az iparba és városba áramláshoz nyújtottak lehetőséget. Ez a mobilitási funkció már a kilencvenes évek elejére megszűnt, a mezőgazdaságból élő családok arányának radikális csökkenésével együtt a mezőgazdasági munka elől „menekülő” szakmunkástanulók aránya is minimálisra zsugorodott. A rendszerváltást követő változásként könyvelhetjük el azt is, hogy 1974-hez képest jelentősen emelkedett az önálló (kisiparos, vállalkozó stb.) apák aránya, ami még akkor is figyelemre méltó változás, ha tudjuk, hogy ezeknek az apáknak a nagy része szakmunkásból lett „kényszervállalkozó”. Az apák foglalkozási csoportjai közül a „legstabilabb” arányokat a nem fizikai foglalkozásúak csoportja mutatja. Húsz évvel ezelőtt is és a kilencvenes években is 15 százalék körül volt azoknak a nem fizikai foglalkozású apáknak az aránya, akiknek a gyereke szakmunkásképzőben tanult tovább.

4. táblázat. A szakmunkástanulók megoszlása apjuk foglalkozása szerint (%)

| <i>Apa foglalkozása</i>   | <i>1974</i>   | <i>1994</i>   | <i>1997</i>  | <i>2001</i>   |
|---------------------------|---------------|---------------|--------------|---------------|
| Mezőgazdasági fizikai     | 23,8          | 2,2           | 3,1          | 2,5           |
| Segéd-, betanított munkás | 30,3          | 25,5          | 14,3         | 27,4          |
| Szakmunkás                | 26,2          | 45,1          | 50,4         | 43,8          |
| Önálló                    | 3,1           | 10,1          | 17,4         | 13,2          |
| Nem fizikai               | 16,6          | 17,1          | 14,8         | 13,1          |
| <i>Összesen</i>           | <i>100,0</i>  | <i>100,0</i>  | <i>100,0</i> | <i>100,0</i>  |
| <i>N</i>                  | <i>1755,0</i> | <i>1253,0</i> | <i>694,0</i> | <i>1317,0</i> |

Forrás: Csákó – Liskó, 1974, Csákó – Liskó – Tót, 1994, Andor – Liskó, 1997, Liskó, 2001

Az 1990 után bekövetkező gazdasági és társadalmi átalakulás a magyar foglalkoztatási rendszerben jelentős mértékű inkongruenciát eredményezett. Más társadalmi csoport-

tokhoz hasonlóan a szakmunkástanulók szüleinek esetében is jellemzővé vált az iskolázottság és a foglalkozás meg nem felelése. 2001-ben a szakmunkás képzettségű apáknak mindössze 43 százaléka dolgozott szakmunkásként, hasonló arányú volt az érettségizett apák szakmunkásként való foglalkozása, és a felsőfokú végzettségűeknek is csak alig fele (48 százalék) dolgozott nem fizikai munkakörben. Mindemellett az inaktív apák aránya szorosan az iskolai végzettséghez igazodott, a 8 osztályt végzett apák közel kétharmada, a szakmunkás képzettségűek közel egyötöde és a felsőfokú végzettségűek egytizede nem dolgozott. Vagyis a munkapiacról való kiszorulásra ebben a csoportban is főként az alacsony iskolai végzettségűeknek kellett számítaniuk.

Ezekből az adatokból arra következtethetünk, hogy a megváltozott gazdasági körülmények és munkaerőpiaci helyzet miatt a társadalmi mobilitás tendenciáit 2001-ben már nem lehetett a foglalkozási adatok nélkül, pusztán a szülők és a gyermekek iskolázottsági adatainak összehasonlításából kiolvasni. Hiszen nemcsak a szakképzettség nélküli és egyúttal inaktív apák gyerekei számára jelentett társadalmi emelkedést a középfokú szakmatanulás, hanem azoknak a szakmunkás képzettségű szülőknek a gyerekei számára is, akik csak segédmunkásként vagy sehogy nem tudtak elhelyezkedni (48 százalék). Ugyanakkor nem biztos, hogy „lecsúszást” jelentett a szakmatanulás azoknak a gyerekeknek az esetében, akiknek az apja ugyan érettségizett vagy felsőfokú diplomát szerzett, mégis vállalkozóként vagy szakmunkásként dolgozott.

5. táblázat. Az apák foglalkozása iskolázottságuk szerint

| Foglalkozás | Apa iskolázottsága |           |            |           |          | Összesen |
|-------------|--------------------|-----------|------------|-----------|----------|----------|
|             | 8 oszt. alatt      | 8 osztály | szakmunkás | érettségi | felsőfok |          |
| Nem fizikai |                    | 6,0       | 64,0       | 54,0      | 43,0     | 167,0    |
|             |                    | 2,9%      | 7,4%       | 15,7%     | 47,8%    | 11,0%    |
| Vállalkozó  |                    | 19,0      | 98,0       | 51,0      | 20,0     | 188,0    |
|             |                    | 9,2%      | 11,4%      | 14,8%     | 22,2%    | 12,4%    |
| Szakmunkás  |                    | 19,0      | 369,0      | 142,0     | 13,0     | 543,0    |
|             |                    | 9,2%      | 42,9%      | 41,3%     | 14,4%    | 35,9%    |
| Segédmunkás | 4,0                | 87,0      | 176,0      | 52,0      | 3,0      | 322,0    |
|             | 36,4%              | 42,0%     | 20,4%      | 15,1%     | 3,3%     | 21,3%    |
| Inaktív     | 7,0                | 76,0      | 154,0      | 45,0      | 11,0     | 293,0    |
|             | 63,6%              | 36,7%     | 17,9%      | 13,1%     | 12,2%    | 19,4%    |
| Összesen    | 11,0               | 207,0     | 861,0      | 344,0     | 90,0     | 1513,0   |
|             | 100,0%             | 100,0%    | 100,0%     | 100,0%    | 100,0%   | 100,0%   |

Mobilitás, tanulói kérdőív, 2001

A rendszerváltás után a társadalmi réteghelyzet megbecsüléséhez már a munkanélküliségi adatokat is figyelembe kell venni. Kutatásaink során azt tapasztaltuk, hogy a szakmunkástanulók esetében valamennyi vizsgált időpontban az országos átlagnál magasabb volt, sőt egyre emelkedett azoknak a családoknak az aránya, ahol az apa hosszabb-rövidebb időre elvesztette a munkahelyét.

6. táblázat. A szakmunkástanulók megoszlása apjuk munkanélkülisége szerint (%)

| Volt-e az apa munkanélküli | 1994   | 1997  | 2001   |
|----------------------------|--------|-------|--------|
| Nem volt                   | 75,4   | 58,8  | 53,8   |
| Volt                       | 17,5   | 26,6  | 37,3   |
| Most is az                 | 7,1    | 13,6  | 8,9    |
| Összesen                   | 100,0  | 100,0 | 100,0  |
| N                          | 1529,0 | 694,0 | 1832,0 |

Forrás: Csákó – Liskó – Tót, 1994, Andor – Liskó, 1997, Liskó, 2001



2001-ben azonban a munkanélküli szülők arányánál lényegesen magasabb (több, mint kétszeres) volt az inaktív (nyugdíjas, rokkantnyugdíjas, anyák esetében háztartásbeli) szülők aránya. Ez arra utal, hogy hiába rendelkezett a szülők többsége 2001-ben szakképzettséggel, ha valamilyen oknál fogva (munkahelyhiány, korai betegség stb.) nem dolgozhatott, vagyis nem volt képes képzettségének megfelelő egzisztenciát biztosítani a családjának.

7. táblázat. A szülők foglalkozása 2001-ben

| Foglalkozás  | Apa    | Anyá   |
|--------------|--------|--------|
| Nem fizikai  | 10,5   | 20,7   |
| Vállalkozó   | 12,6   | 5,2    |
| Szakt munkás | 35,1   | 17,1   |
| Segéd munkás | 22,0   | 27,4   |
| Inaktív      | 19,8   | 29,5   |
| Összesen     | 100,0  | 100,0  |
| N            | 1642,0 | 1742,0 |

Mobilitás, tanulói kérdőív, 2001

Azt tapasztaltuk, hogy 2001-ben a szülők iskolai végzettségénél pontosabban meghatározta a családok egzisztenciális helyzetét, hogy volt-e a szülőknek állandó kereső foglalkozásuk. A vizsgált 10. osztályos tanulók családjainak 64 százalékában mindkét szülő dolgozott, 30 százalékában az egyik szülőnek, 6 százalékában pedig egyik szülőnek sem volt munkahelye. A szülők foglalkozási aktivitása szoros összefüggést mutatott lakóhelyükkel. Minél kisebb településen élt a család, annál valószínűbb volt, hogy a szülők nem rendelkeznek kereső foglalkozással.

8. táblázat. A szülők foglalkozási aktivitása lakóhelyük településtípusa szerint

| Szülők aktivitása  | Állandó lakóhelye – település |                 |                 |                 |                 | Összesen         |
|--------------------|-------------------------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|------------------|
|                    | főváros                       | megyeszékhely   | város           | kisváros        | község          |                  |
| Mindkettő dolgozik | 163,0<br>79,9%                | 132,0<br>69,5%  | 212,0<br>62,7%  | 259,0<br>64,1%  | 324,0<br>56,0%  | 1090,0<br>63,6%  |
| Egyik dolgozik     | 38,0<br>18,6%                 | 50,0<br>26,3%   | 109,0<br>32,2%  | 121,0<br>30,0%  | 202,0<br>34,9%  | 520,0<br>30,3%   |
| Mindkettő inaktív  | 3,0<br>1,5%                   | 8,0<br>4,2%     | 17,0<br>5,0%    | 24,0<br>5,9%    | 53,0<br>9,2%    | 105,0<br>6,1%    |
| Összesen           | 204,0<br>100,0%               | 190,0<br>100,0% | 338,0<br>100,0% | 404,0<br>100,0% | 579,0<br>100,0% | 1715,0<br>100,0% |

Mobilitás, tanulói kérdőív, 2001

A lakóhely településtípusánál is szorosabb összefüggést találtunk a szülők foglalkozási aktivitása és a lakóhely régiója között. Az ország délkeleti és északkeleti régiójában élő családok között majdnem tízszer olyan gyakran fordult elő, hogy egyik szülőnek sem volt munkahelye, mint a Budapesten vagy az ország északnyugati régiójában élő családok esetében. (9. táblázat)

A szakt munkás végzettséggel rendelkező apák közül a községekben élők között több, mint kétszer annyi (26%) volt az inaktívak aránya, mint a Budapesten élők között (12%), és ugyanekkora különbséget tapasztaltunk a gazdasági prosperitás szempontjából előnyösebb (Budapest, északnyugat) és hátrányosabb (északkelet) régiók között is. 2001-ben tehát már nemcsak az volt a kérdés, hogy kinek milyen képzettsége van, hanem az is, hogy hol próbál megélni ebből a képzettségből. Vagyis a családok egzisztenciális helyzetét nemcsak a szülők iskolázottsága szabta meg, hanem igen jelentősen befolyásolta lakóhelyük mérete és régiója is.

9. táblázat. A szülők foglalkozási aktivitása lakóhelyük régiója szerint

| Szülők aktivitása  | Régió          |                |                |                |                |                | Összesen        |
|--------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|-----------------|
|                    | Bp.            | északnyugat    | délnyugat      | közép          | délkelet       | északkelet     |                 |
| Mindkettő dolgozik | 170,0<br>81,0% | 172,0<br>73,2% | 208,0<br>62,1% | 275,0<br>69,8% | 135,0<br>58,2% | 256,0<br>49,9% | 1216,0<br>63,4% |
| Egyik dolgozik     | 37,0<br>17,6%  | 60,0<br>25,5%  | 108,0<br>32,2% | 103,0<br>26,1% | 73,0<br>31,5%  | 201,0<br>39,2% | 582,0<br>30,3%  |
| Mindkettő inaktív  | 3<br>1,4%      | 3<br>1,3%      | 19<br>5,7%     | 16,0<br>4,1%   | 24,0<br>10,3%  | 56,0<br>10,9%  | 121,0<br>6,3%   |
| Összesen           | 210<br>100,0%  | 235<br>100,0%  | 335<br>100,0%  | 394<br>100,0%  | 232<br>100,0%  | 513<br>100,0%  | 1919<br>100,0%  |

Mobilitás, tanulói kérdőív, 2001

A különböző régiók és települések eltérő társadalmi összetétele az iskolák tanulói összetételében is jelentős különbségekhez vezetett. A szakképző iskolák mobilitási funkcióját ma már nemcsak az szabja meg, hogy milyen képzési formákat működtetnek és milyen szakmákat oktatnak, hanem az is, hogy melyik településen és milyen régióban működik az iskola. Míg például a budapesti iskolákban a tanulók négyötöde kétkeresős családban él, a községekben működő szakképző iskolák tanulói között az ilyen kedvező helyzetben élők aránya alig haladja meg a tanulók egyharmadát. Vagy míg a budapesti és az északnyugati régiókban működő iskolákban a tanulóknak mindössze egy százalékát teszik ki azok, akiknek a családjában egy kereső szülő sincs, ugyanez az arány a délkeleti és az északkeleti régiók iskoláiban pontosan tízszer ekkora.

10. táblázat. A szülők foglalkozási aktivitása az iskola települése szerint

| Szülők aktivitása  | Isk. település  |                 |                 |                 |                | Összesen         |
|--------------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|----------------|------------------|
|                    | főváros         | megyeszékhely   | város           | kisváros        | község         |                  |
| Mindkettő dolgozik | 259,0<br>79,7%  | 320,0<br>63,7%  | 426,0<br>62,3%  | 207,0<br>54,6%  | 23,0<br>38,3%  | 1235,0<br>63,3%  |
| Egyik dolgozik     | 62,0<br>19,1%   | 148,0<br>29,5%  | 214,0<br>31,3%  | 134,0<br>35,4%  | 33,0<br>55,0%  | 591,0<br>30,3%   |
| Mindkettő inaktív  | 4,0<br>1,2%     | 34,0<br>6,8%    | 44,0<br>6,4%    | 38,0<br>10,0%   | 4,0<br>6,7%    | 124,0<br>6,4%    |
| Összesen           | 325,0<br>100,0% | 502,0<br>100,0% | 684,0<br>100,0% | 379,0<br>100,0% | 60,0<br>100,0% | 1950,0<br>100,0% |

Mobilitás, tanulói kérdőív, 2001

11. táblázat. A szülők foglalkozási aktivitása az iskola régiója szerint

| Szülők aktivitása  | Régió           |                 |                 |                 |                 |                 | Összesen         |
|--------------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|------------------|
|                    | Bp.             | északnyugat     | délnyugat       | közép           | délkelet        | északkelet      |                  |
| Mindkettő dolgozik | 258,0<br>80,1%  | 170,0<br>72,3%  | 211,0<br>61,9%  | 194,0<br>67,1%  | 138,0<br>57,0%  | 264,0<br>50,7%  | 1235,0<br>63,3%  |
| Egyik dolgozik     | 60,0<br>18,6%   | 62,0<br>26,4%   | 112,0<br>32,8%  | 82,0<br>28,4%   | 76,0<br>31,4%   | 199,0<br>38,2%  | 591,0<br>30,3%   |
| Mindkettő inaktív  | 4,0<br>1,2%     | 3,0<br>1,3%     | 18,0<br>5,3%    | 13,0<br>4,5%    | 28,0<br>11,6%   | 58,0<br>11,1%   | 124,0<br>6,4%    |
| Összesen           | 322,0<br>100,0% | 235,0<br>100,0% | 341,0<br>100,0% | 289,0<br>100,0% | 242,0<br>100,0% | 521,0<br>100,0% | 1950,0<br>100,0% |

Mobilitás, tanulói kérdőív, 2001

A szakmunkásképzés mobilitási funkciója tehát az utóbbi évtizedben nemcsak általános értelemben változott meg, hanem nehezebben mérhetővé és differenciáltabbá is vált. A mobilitási funkciót csak az iskolázottsági, foglalkozási és munkanélküliségi adatok együttes elemzésének figyelembevételével lehet mérni, és a területi egyenlőtlenségek miatt az sem közömbös, hogy az ország melyik régiójában és milyen településén működik az iskola. A szakképző iskolák a jól prosperáló régiókban és településeken elsősorban a szakmunkásréteg reprodukciós funkcióját látják el, a gazdasági szempontból hátrányos helyzetű régiókban és településeken viszont továbbra is lehetőséget nyújtanak a gyerekeknek egzisztenciális szempontból „lemaradt” vagy „lecsúszott” szüleikhez képest a társadalmi emelkedésre.

### A családok anyagi körülményei

A családok társadalmi helyzetét nemcsak a szülők iskolázottsága és foglalkozása szabja meg, hanem az is, hogy milyen anyagi körülmények között élnek. 2001-ben a családok jövedelméről a tanulók 60 százalékától sikerült használható információkat szerezni.

A 10. osztályosok családjaiban az egy főre jutó havi nettó jövedelem 2001 őszén átlagosan 26 803 Ft volt, és szoros összefüggést mutatott a szülők és a családok egyéb jellemzőivel (iskolázottság, foglalkozás, foglalkozási aktivitás, lakóhely települése és régiója). Legnehezebb anyagi helyzetben azok a családok éltek, ahol az egyik szülő sem dolgozott. Ezekben a családokban az egy főre eső jövedelem az átlag felét sem érte el, de ehhez hasonlóan alacsony volt az egy főre eső jövedelem azokban a családokban is, ahol az apa nem végezte el az általános iskolát vagy csak általános iskolát végzett, és azokban is, ahol az apának nem volt kereső foglalkozása. Ezekkel a kategóriákkal tehát pontosan meghatározható azoknak a családoknak a csoportja, amelyek jövedelmüket tekintve az átlagtól jócskán (40 százalékkal) „leszakadva”, nehéz anyagi körülmények között élnek.

Ugyancsak a családok anyagi körülményeire jellemző, hogy elegendő-e a megélhetésükre havi jövedelmük, vagy kölcsönkérésre szorulnak. A megkérdezett 10. osztályos tanulók egyharmadának esetében nem fordul elő, hogy a család a mindennapi megélhetés érdekében pénzt kér kölcsön, és egy ugyanekkor csoport mondta azt, hogy ez legfeljebb évente néhányszor fordul elő. 22 százalékuk nem tudott választ adni erre a kérdésre, 12 százalék viszont azt mondta, hogy családjában havi rendszerességgel fordul elő a kölcsönkérés.

Ha a családok egyéb jellemzői szerint vizsgáljuk a rendszeresen kölcsönre szorulókat arányát, kiderül, hogy a legalacsonyabb iskolázottságú apák csoportjában ez majdnem a családok felét érinti, és abban a csoportban, ahol mindkét szülő inaktív, a családok több, mint egynegyedét. (12. táblázat)

Az anyagi helyzet fontos mutatója a családok fogyasztási színvonala, amit leggyakrabban a tartós fogyasztási cikkek számával szoktak mérni. A családok tartós fogyasztási cikkekkel való ellátottságát az országos adatokkal összehasonlítva általánosságban viszonylag kedvező helyzetet tapasztaltunk. A 10. osztályos tanulók családjaiban valamennyi vizsgált cikk esetében jobb volt az ellátottsági arány az országos átlagnál, de különösen a CD-lemezjátszókkal (több, mint négyszeres) és a személyi számítógépekkel (több, mint háromszoros) való ellátottság mutatott kedvező helyzetet. (13. táblázat)

Amikor két különösen kurrensnek számító tartós cikk (autó, számítógép) ellátottsági arányait a családok egyéb jellemzőivel összevetettük, az derült ki, hogy ezek is illeszkednek a családok társadalmi jellemzőihez, szorosabban az iskolázottsági és foglalkozási jellemzőkhöz és lazábban a lakóhelyiekhez. Különösen beszédes volt a számítógépekkel való ellátottság és az apák iskolázottságának összevetése. Míg a felsőfokú végzettségű apák családjainak több, mint kétharmada rendelkezett számítógéppel, a legalacsonyabb képzettségű apák családjaiban (ahol az apa nem végezte el az általános iskolát) egyetlen számítógépet sem találtunk. (14. táblázat)

## 12. táblázat. Az egy főre eső jövedelem és a kölcsönkérés gyakorisága a családok jellemzői szerint

| Jellemzők            | Egy főre eső jövedelem átlag, Ft | A havonta kölcsönkérő családok aránya, % |
|----------------------|----------------------------------|------------------------------------------|
| Apa iskolázottsága   |                                  |                                          |
| 8 oszt. alatt        | 15,365                           | 42,9%                                    |
| 8 osztály            | 19,800                           | 18,6%                                    |
| Szakt munkás         | 26,266                           | 10,2%                                    |
| Érettségi            | 32,211                           | 8,8%                                     |
| Felsőfok             | 38,907                           | 12,6%                                    |
| Apa foglalkozása     |                                  |                                          |
| Nem fizikai          | 36,680                           | 13,4%                                    |
| Vállalkozó           | 35,974                           | 5,3%                                     |
| Szakt munkás         | 28,628                           | 8,4%                                     |
| Segédmunkás          | 24,041                           | 12,0%                                    |
| Inaktív              | 18,807                           | 17,3%                                    |
| Szülők aktivitása    |                                  |                                          |
| Mindkettő dolgozik   | 30,867                           | 8,9%                                     |
| Egyik dolgozik       | 21,266                           | 14,5%                                    |
| Mindkettő inaktív    | 13,401                           | 26,6%                                    |
| Lakóhely – település |                                  |                                          |
| Főváros              | 40,566                           | 15,0%                                    |
| Megyeszékhely        | 29,065                           | 12,1%                                    |
| Város                | 28,404                           | 10,8%                                    |
| Kisváros             | 24,083                           | 12,8%                                    |
| Község               | 23,803                           | 10,8%                                    |
| Lakóhelyi régió      |                                  |                                          |
| Bp.                  | 40,693                           | 14,6%                                    |
| Északnyugat          | 29,792                           | 4,1%                                     |
| Délnyugat            | 24,632                           | 9,3%                                     |
| Közép                | 29,133                           | 13,7%                                    |
| Délkelet             | 22,665                           | 12,2%                                    |
| Északkelet           | 22,424                           | 13,2%                                    |
| Összesen             | 26,803                           | 11,6%                                    |
| N                    | 1217,000                         | 202,000                                  |

Mobilitás, tanulói kérdőív, 2001

## 13. táblázat. A tartós fogyasztási cikkek előfordulása (a válaszadók százalékában)

| Tartós fogyasztási cikkek | Vizsgált családok | Országos átlag |
|---------------------------|-------------------|----------------|
| Autó                      | 58,0              | 36,9           |
| Automata mosógép          | 73,6              | 58,7           |
| Színes TV                 | 98,3              | 91,7           |
| Videó                     | 78,8              | 48,1           |
| CD-lemezjátszó            | 57,4              | 12,8           |
| Számítógép                | 42,2              | 13,9           |
| N                         | 2029,0            | —              |

Mobilitás, tanulói kérdőív, 2001 \*Magyar statisztikai évkönyv, KSH, 2000

2001-ben a 10. osztályos tanulók szerint a családok 4 százalékában jelentett problémát az élelmiszerek megvásárlása, 15 százalékukban a lakásfenntartással kapcsolatos költségek kifizetése, 13 százalékuknak jelentett gondot a ruházatkódás és majdnem egyharmaduknak (32 százalék) a nagyobb beruházások megvalósítása.

14. táblázat. A tartós cikkekkel való ellátottság a családok egyéb jellemzői szerint (a válaszadók százalékában)

| Jellemzők            | Autó    | Számítógép |
|----------------------|---------|------------|
| Apa iskolázottsága   |         |            |
| 8 oszt. alatt        | 21,4%   |            |
| 8 osztály            | 35,7%   | 19,9%      |
| szakmunkás           | 60,6%   | 41,4%      |
| érettségi            | 72,5%   | 58,3%      |
| felsőfok             | 73,6%   | 68,2%      |
| Apa foglalkozása     |         |            |
| nem fizikai          | 76,2%   | 62,8%      |
| vállalkozó           | 88,9%   | 64,7%      |
| szakmunkás           | 65,8%   | 44,4%      |
| segédmunkás          | 49,4%   | 36,9%      |
| inaktív              | 43,8%   | 28,7%      |
| Szülők aktivitása    |         |            |
| mindkettő dolgozik   | 64,7%   | 49,3%      |
| egyik dolgozik       | 48,7%   | 32,3%      |
| mindkettő inaktív    | 41,1%   | 21,0%      |
| Lakóhely – település |         |            |
| főváros              | 69,7%   | 55,3%      |
| megyeszékhely        | 54,0%   | 47,0%      |
| város                | 56,5%   | 44,1%      |
| kisváros             | 56,5%   | 38,9%      |
| község               | 56,5%   | 37,4%      |
| Lakóhelyi régió      |         |            |
| Bp.                  | 72,0%   | 56,1%      |
| északnyugat          | 60,1%   | 44,0%      |
| délnyugat            | 57,3%   | 41,3%      |
| közép                | 62,4%   | 49,3%      |
| délkelet             | 50,4%   | 28,6%      |
| északkelet           | 52,2%   | 36,6%      |
| N                    | 2029,00 | 2029,00    |

Mobilitás, tanulói kérdőív, 2001

Minél alapvetőbb szükségletről volt szó, annál szorosabb összefüggést tapasztaltunk a nélkülözés és a szülők iskolázottsági, illetve foglalkozási jellemzői között. Vagyis első-sorban a lakásfenntartási és a ruházkodási költségek terén tapasztalt hiányérzet korrelált a szülők iskolázottságával és foglalkozásával. Míg például a lakásfenntartás a legelső iskolázottsági kategóriában a családok közel felének (43 százalék) okozott gondot, a legmagasabb kategóriában alig egyötödének (18 százalék). Hasonló volt a helyzet a ruházkodással, ami a legelső iskolázottsági kategóriában háromszor annyi családnak okozott gondot, mint a legfelsőben. (15. táblázat)

Nyilvánvaló, hogy minél szegényebb egy család, annál nagyobb gondot okoz a szülők számára a gyerekek iskoláztatása. Amikor erről érdeklődtünk, a tanulók 17 százaléka mondta azt, hogy ez komoly megerőltetést jelent szülei számára, 63 százalékuk azt, hogy nem jelent túl nagy gondot, és 20 százalékuk azt, hogy egyáltalán nem jelent problémát. Azokban a családokban, ahol ez komoly gondot jelent, az egy főre eső jövedelem az átlagosnak a 77 százaléka volt, azokban pedig, ahol ez a gyerekek szerint semmilyen gondot nem okoz, 23 százalékkal haladta meg az átlagot.



15. táblázat. Azon családoknak az aránya, ahol nem jut pénz különböző szükségletekre (a válaszadók százalékában)

| Jellemzők          | Lakásfenntartás | Ruházkodás     | Beruházás      |
|--------------------|-----------------|----------------|----------------|
| Apa iskolázottsága |                 |                |                |
| 8 oszt. alatt      | 42,9%           | 35,7%          | 28,6%          |
| 8 osztály          | 24,1%           | 20,3%          | 36,1%          |
| szakmunkás         | 12,8%           | 11,0%          | 31,3%          |
| érettségi          | 14,1%           | 11,9%          | 33,3%          |
| felsőfok           | 18,1%           | 11,7%          | 25,5%          |
| Apa foglalkozása   |                 |                |                |
| nem fizikai        | 12,2%           | 9,0%           | 25,6%          |
| vállalkozó         | 8,0%            | 6,8%           | 20,5%          |
| szakmunkás         | 11,6%           | 11,0%          | 33,3%          |
| segédmunkás        | 18,7%           | 14,4%          | 32,5%          |
| inaktív            | 21,2%           | 19,5%          | 40,1%          |
| Szülők aktivitása  |                 |                |                |
| mindkettő dolgozik | 13,3%           | 11,2%          | 29,6%          |
| egyik dolgozik     | 17,3%           | 16,0%          | 36,8%          |
| mindkettő inaktív  | 23,7%           | 25,4%          | 41,2%          |
| <i>N</i>           | <i>1754,00</i>  | <i>1754,00</i> | <i>1754,00</i> |

Mobilitás, tanulói kérdőív, 2001

16. táblázat. Azoknak a családoknak az aránya, ahol komoly anyagi áldozatot jelent a gyerekek iskoláztatása (az összes tanuló százalékában)

| Jellemzők            | Komoly áldozat |
|----------------------|----------------|
| Apa iskolázottsága   |                |
| 8 oszt. alatt        | 14,3%          |
| 8 osztály            | 24,5%          |
| szakmunkás           | 18,3%          |
| érettségi            | 11,9%          |
| felsőfok             | 6,6%           |
| Apa foglalkozása     |                |
| nem fizikai          | 12,1%          |
| vállalkozó           | 13,7%          |
| szakmunkás           | 14,1%          |
| segédmunkás          | 14,7%          |
| inaktív              | 28,3%          |
| Szülők aktivitása    |                |
| mindkettő dolgozik   | 14,0%          |
| egyik dolgozik       | 21,9%          |
| mindkettő inaktív    | 34,7%          |
| Lakóhely – település |                |
| főváros              | 13,5%          |
| megyeszékhely        | 17,9%          |
| város                | 16,3%          |
| kisváros             | 16,3%          |
| község               | 20,0%          |
| Lakóhelyi régió      |                |
| Bp.                  | 12,5%          |
| északnyugat          | 13,3%          |
| délnyugat            | 18,0%          |
| közép                | 16,6%          |
| délkelet             | 16,6%          |
| északkelet           | 22,2%          |
| <i>Összesen</i>      | <i>17,4</i>    |
| <i>N</i>             | <i>1897,00</i> |

Mobilitás, tanulói kérdőív, 2001

A családok iskoláztatással kapcsolatos erőfeszítései mind a szülők iskolázottsági és foglalkozási jellemzőivel, mind a családok lakóhelyi jellemzőivel szorosan összefüggnek. Azokban a családokban, ahol mindkét szülő inaktív, a gyerekek egyharmada, a községben élőknek és az északkeleti régióban élőknek pedig egyötöde tapasztalja, hogy komoly anyagi áldozatot hoznak a szülei annak érdekében, hogy ő a szakképző iskolát elvégezhesse. (16. táblázat)

### Pályaválasztás

A szakmai iskolák tanulóit vizsgálva természetesen az sem közömbös kérdés, hogy milyen pályaválasztási ambíciókkal lépnek be ezekbe az iskolákba. A 10. osztályos tanulók saját bevallásuk szerint átlagosan 3,2-es átlaggal végezték el az általános iskolát. (Ehhez képest az igazgatói kérdőívekből az derült ki, hogy 2001-ben a 9. osztályokba átlagosan 2,7-es általános iskolai végzettséggel vették fel a gyerekeket. Az 5 tizednyi különbség valószínűleg nemcsak abból adódik, hogy egy év alatt ennyit romlott a belépők átlaga, hanem abból is, hogy a tanulók igyekeztek felfelé kerekíteni saját eredményeiket.)

Az általános iskolai átlageredmények, ha kis különbségekkel is, de szorosan igazodtak a szülők iskolázottsági és foglalkozási jellemzőihez, illetve a családok lakóhelyi adataihoz, vagyis az előnyösebb helyzetű családokból jobb, a hátrányosabb helyzetűekből pedig rosszabb általános iskolai eredményekkel léptek be a tanulók a szakképző iskolákba.

17. táblázat. A tanulók általános iskolai átlageredményei a családok jellemzői szerint

| Jellemzők            | Általános iskolai átlageredmény |
|----------------------|---------------------------------|
| Apa iskolázottsága   |                                 |
| 8 oszt. alatt        | 2,921                           |
| 8 osztály            | 3,115                           |
| szakmunkás           | 3,291                           |
| érettségi            | 3,369                           |
| felsőfok             | 3,415                           |
| Apa foglalkozása     |                                 |
| nem fizikai          | 3,366                           |
| vállalkozó           | 3,386                           |
| szakmunkás           | 3,276                           |
| segédmunkás          | 3,245                           |
| inaktív              | 3,210                           |
| Szülők aktivitása    |                                 |
| mindkettő dolgozik   | 3,304                           |
| egyik dolgozik       | 3,217                           |
| mindkettő inaktív    | 3,149                           |
| Lakóhely – település |                                 |
| főváros              | 3,375                           |
| megyeszékhely        | 3,232                           |
| város                | 3,173                           |
| kisváros             | 3,291                           |
| község               | 3,286                           |
| Lakóhelyi régió      |                                 |
| Bp                   | 3,376                           |
| északnyugat          | 3,204                           |
| délnyugat            | 3,170                           |
| közép                | 3,226                           |
| délkelet             | 3,217                           |
| északkelet           | 3,352                           |
| Összesen             | 3,262                           |
| N                    | 1723                            |

Mobilitás, tanulói kérdőív, 2001

Az általános iskola elvégzésekor a tanulók 74 százalékának volt határozott elképzelése a pályaválasztásról. Azoknak, akiknek volt valamilyen pályaelképzelésük, 83 százaléka szakmunkás pályára készült, 15 százaléka pedig valamilyen nem fizikai munkára gondolt.

Bár a 10. osztályos tanulók jelentős részét a beiratkozáskor nem konkrét szakmára vetették fel, a 10. osztályban azért már a nagy többség számára világos volt, hogy milyen szakmát fog tanulni. Amikor a 8. után elképzelt és a jelenlegi szakma megfeleléséről kérdeztünk, az derült ki, hogy a tanulóknak alig kétharmada (65 százalék) tudta megvalósítani elképzeléseit. Ha a szakmai elképzeléseiket megvalósítók és a sikertelenek általános iskolai osztályzatait összehasonlítjuk, az derül ki, hogy az építőipari szakmacsoportot kivéve minden szakmacsoportba (még ha egy-két tizeddel is) a jobb bizonyítványú gyerekeket vették fel és a gyengébbeknek utasították el a jelentkezését.

18. táblázat. Általános iskolai eredmények az elképzelt és a jelenlegi szakma megfelelése szerint

| Elképzelt szakma     | Azonos  | Nem azonos |
|----------------------|---------|------------|
| Ipar                 | 3,068   | 3,200      |
| Építőipar            | 3,077   | 3,192      |
| Mezőgazdaság         | 3,286   | 3,011      |
| Élelmiszer           | 3,083   | 2,995      |
| Szolgáltatás         | 3,436   | 3,115      |
| Ker. és vendég       | 3,432   | 3,053      |
| Szállítás, hírközlés | 3,593   | 3,409      |
| Összesen             | 3,266   | 3,222      |
| N                    | 902,000 | 499,000    |

Mobilitás, tanulói kérdőív, 2001

A 10. osztályos tanulók 71 százalékát vették fel abba az iskolába, amit elsőnek jelölt meg, 17 százalékát a másodikba és 10 százalékát a harmadikba. A felvétel sikerességében az általános iskolai tanulmányi eredménynek alig volt szerepe. A negyedik helyre felvett tanulóknak is csak két tizeddel volt gyengébb az általános iskolai bizonyítványuk azoknál, akiket első helyre felvettek.

Ha a tanulók jelenlegi szakmacsoportjai szerint vizsgáljuk általános iskolai eredményeiket, azt tapasztaljuk, hogy az élelmiszeripari szakmákra 3-as végzettséggel, az ipari, építőipari és mezőgazdasági szakmákra átlagosan 3,1-es általános iskolai végzettséggel, a szolgáltatási és kereskedelem-vendéglátási szakmákra pedig átlagosan 3,5-es általános iskolai végzettséggel sikerült bejutniuk. A legjobb tanulmányi eredményekkel (3,6) a szállítási-hírközlési szakmákra jutottak be a tanulók.

Megkértük a 10. osztályos tanulókat arra is, hogy indokolják meg, mi motiválta középfokú iskolájuk kiválasztását. Erre a kérdésre majdnem a tanulók fele (48 százalék) válaszolta azt, hogy azért választotta éppen az adott iskolát, mert itt tanítják azt a szakmát, amit tanulni akart. A tanulóknak majdnem a harmadánál (32 százalék) játszott szerepet az is, hogy az iskola közel esett a lakóhelyéhez. És több, mint egynegyedük választásában az is közrejátszott, hogy az adott iskolában érettségit is lehet szerezni.

Ugyanakkor kifejezetten kevés tanuló döntésében játszott szerepet az, hogy az adott iskolában milyen a nyelvoktatás, hogy mennyire esélyes az ember az iskola befejezése után felsőfokú továbbtanulásra, hogy egyáltalán milyen színvonalú a képzés, és hogy elhalasztható-e a szakmaválasztás 16 éves korig. (19. táblázat)

Ha a felsorolt motívumokat négy nagy csoportba osztjuk, látható, hogy a tanulók több, mint kétharmadának (67 százalék) iskolaválasztásában játszott szerepet az iskola által nyújtott szolgáltatás (főként a szakma milyensége), és ugyancsak majdnem kétharmaduk (63 százalék) esetében volt szerepük a körülményeknek. Ugyanakkor az iskola által nyújt-

## 19. táblázat. Az iskolaválasztás motívumai (a válaszadók százalékában)

| <i>Iskolaválasztás motívumai</i>           | <i>%</i>      |
|--------------------------------------------|---------------|
| Szolgáltatás                               | 67,1          |
| a választott szakmát itt oktatják          | 47,8          |
| később kell szakmát választani             | 9,9           |
| érettségi és szakmát is adnak              | 29,2          |
| Színvonal                                  | 25,5          |
| magas színvonalú a képzés                  | 10,0          |
| jó a nyelvtanítás                          | 7,5           |
| jóak a tanárok                             | 18,4          |
| Perspektíva                                | 24,8          |
| jó eséllyel lehet felsőfokon továbbtanulni | 8,2           |
| jó eséllyel lehet elhelyezkedni            | 21,4          |
| Körülmények                                | 62,6          |
| barátai is ide jelentkeztek                | 25,3          |
| ez volt közel a lakóhelyéhez               | 32,0          |
| máshova nem vették volna fel               | 14,1          |
| ezt tanácsolták                            | 25,2          |
| <i>N</i>                                   | <i>1963,0</i> |

Mobilitás, tanulói kérdőív, 2001

tott perspektívák (továbbtanulás, elhelyezkedés) vagy az iskolai szolgáltatások minősége csak alig több, mint a tanulók egynegyedét befolyásolta a döntésben.

A különböző motívumok rangsorát sem a szülők iskolázottsága vagy foglalkozása, sem a gyerekek által választott szakma nem befolyásolta lényegesen. Vagyis azt mondhatjuk, hogy a leendő szakmunkástanulók iskolaválasztásában két dolognak van döntő szerepe: annak, hogy milyen szolgáltatást nyújt az iskola (hol tanulható meg az adott szakma), és a körülményeknek (főként annak, hogy melyik iskola van a tanulók lakóhelyének közelében), szemben a középiskolák tanulóival, akiknek iskolaválasztását elsősorban a perspektívák és az oktatás minősége befolyásolja.

Bár még nem mindenkinek volt egyértelmű a szakmaválasztása, megkérdeztük a 10.-es tanulóktól azt is, hogy miért éppen azt a szakmát (szakmacsoportot) választották, amit éppen tanulnak. Majdnem háromnegyed részük (71 százalék) válaszolta azt, hogy elsősorban érdeklődése motiválta a szakmaválasztásban, és a tanulók 40 százaléka döntött azért, mert az adott szakmától jó kereseti lehetőséget remélt. Az általános iskolai eredmények csak a tanulók egytizedét (11 százalék) korlátozták a szakmaválasztásban, és mindössze 7 százalékuk döntött azért a szakmája mellett, mert nem volt más lehetősége.

## 20. táblázat. A szakmaválasztás motívumai (a válaszadók százalékában)

| <i>Szakmaválasztás motívumai</i>  | <i>%</i>      |
|-----------------------------------|---------------|
| Ez a szakma érdekli               | 71,1          |
| Ehhez vannak megfelelő képességei | 20,0          |
| Jól lehet keresni vele            | 39,7          |
| Iskolai eredményei korlátozták    | 11,3          |
| Nem volt más lehetősége           | 6,7           |
| Ezt tanácsolták                   | 16,4          |
| <i>N</i>                          | <i>1861,0</i> |

Mobilitás, tanulói kérdőív, 2001

Ha a szakmaválasztás négy különféle motívumát (érdeklődés, kereset, tanulmányi eredmény, egyéb kényszer) is megvizsgáljuk a tanulók egyéb jellemzői szerint, az derül ki, hogy a szakmai érdeklődés társadalmi szempontból két szélső csoportban (a nem fizikai apák és az inaktív apák gyerekeinek körében) motiválta legkevésbé a szakmaválasztást, és ennek megfelelően a legalacsonyabb presztízsű (mezőgazdasági) és a legmagasabb presztízsű (szállítás-hírközlés) szakmák esetében.

A szakma segítségével elérhető kereset ugyancsak a mezőgazdasági szakmák választása esetében játszotta a legkisebb szerepet, és az építőipari, valamint a szolgáltatási szakmáknál a legnagyobbat. A tanulmányi eredmények szakmaválasztást korlátozó funkciója az alsó társadalmi csoportokból jött gyerekek esetében volt legerősebb, és ennek megfelelően a mezőgazdasági szakmákban. Egyéb kényszerszerűzők (például máshova nem vették fel) viszont főként az előnyösebb helyzetű családokból jött gyerekek esetében fordultak elő.

Megkérdeztük a 10. osztályos tanulóktól azt is, hogy egy év után mennyire elégedettek iskola, illetve szakmaválasztásukkal, vagyis hogyan döntenének egy új választás esetén. A válaszok szerint a tanulók több, mint háromnegyede (77 százalék) újra ugyanezt az iskolát és ugyanezt a szakmát választaná. Az átlagosnál valamivel kevesebben elégedettek iskoláikkal is és szakmaikkal is a magasabb iskolai végzettségű szülők gyerekei közül. Az elégedettség azonban az iskolák és a szakmák esetében is elsősorban szakmafüggő. Az átlagosnál elégedetlenebbek mind iskoláikkal, mind szakmaikkal a mezőgazdasági iskolák tanulói, és az átlagosnál elégedettebbek (különösen a szakmaikkal) a szolgáltatási és a kereskedelmi-vendéglátóipari szakmák tanulói.

21. táblázat. Ha újra választhatna, hogyan döntene, a tanulók egyéb jellemzői szerint (a válaszadók százalékában)

| Jellemzők            | Ugyanez az iskola | Ugyanez a szakma |
|----------------------|-------------------|------------------|
| Apa iskolázottsága   |                   |                  |
| 8 oszt. alatt        | 78,6%             | 78,6%            |
| 8 osztály            | 79,8%             | 79,8%            |
| szakmunkás           | 78,1%             | 76,9%            |
| érettségi            | 74,4%             | 74,7%            |
| felsőfok             | 71,4%             | 72,8%            |
| Apa foglalkozása     |                   |                  |
| nem fizikai          | 72,7%             | 76,6%            |
| vállalkozó           | 75,1%             | 74,2%            |
| szakmunkás           | 80,2%             | 80,2%            |
| segédmunkás          | 77,7%             | 76,1%            |
| inaktív              | 75,9%             | 75,2%            |
| Szakmacsoport        |                   |                  |
| ipar                 | 78,1%             | 73,8%            |
| építőipar            | 82,3%             | 78,2%            |
| mezőgazdaság         | 61,6%             | 61,6%            |
| élelmiszer           | 76,5%             | 76,1%            |
| szolgáltatás         | 79,3%             | 83,0%            |
| ker. és vendégl.     | 79,7%             | 82,9%            |
| szállítás, hírközlés | 80,0%             | 76,6%            |
| Összesen             | 77,1              | 76,6             |
| N                    | 1695,0            | 1695,0           |

Mobilitás, tanulói kérdőív, 2001



### Perspektívák

Amikor azt kérdeztük a 10. osztályos tanulóktól, hogy eddigi tapasztalataik szerint mire készíti fel őket iskolájuk, 70 százalékuk mondta azt, hogy munkavállalásra, 22 százalékuk látja úgy, hogy vállalkozásra is, és ugyancsak 22 százalékuk gondolja azt, hogy ezt az iskolát elvégezve akár felsőfokon is továbbtanulhat. A 10. osztályos tanulóknak mindössze 8 százaléka látja úgy, hogy a fenti célok közül iskolája semmire nem tudja felkészíteni.

Ha a 10. osztályos tanulók általános iskolai és jelenlegi pályaválasztási aspirációit összehasonlítjuk, egyértelmű, hogy a többség akkor is és most is szakmunkásnak készült, és mindössze 10–15 százalékuk gondolta úgy, hogy nem fizikai foglalkozást választ. Egyetlen ponton azonban figyelemre méltó eltérés tapasztalható: nyolcadik osztály után a tanulóknak mindössze 1 százaléka tervezte, hogy vállalkozói pályára lép, a 10. osztály elején azonban már 7 százalékuk mondta ugyanezt.

22. táblázat. A foglalkozási elképzelések változása

| Foglalkozás             | 8. után | 10. osztályban |
|-------------------------|---------|----------------|
| Vezető                  | 0,8     | 2,4            |
| Értelmiségi             | 4,3     | 4,7            |
| Nem fizikai alkalmazott | 10,3    | 8,6            |
| Vállalkozó              | 1,4     | 7,3            |
| Szakmunkás              | 83,1    | 76,7           |
| Segéd v. betanított     | 0,1     | 0,3            |
| Összesen                | 100,0   | 100,0          |
| N                       | 1443,0  | 1628,0         |

Mobilitás, tanulói kérdőív, 2001

A szakmunkástanulók többsége tehát azért jelentkezett ebbe az iskolába, mert szakmunkásként szeretne boldogulni, de azt is sokan tudják közülük, hogy ehhez ennek az iskolának az elvégzése már nem lesz elegendő. Már a 90-es években folytatott kutatásaink (Liskó, 1994, 1997) azt bizonyították, hogy a szakmunkástanulók körében kifejezetten nőtt a továbbtanulási ambíció. A korábbi évtizedekben erre lényegében nem volt szükség, hiszen a szakmunkás bizonyítvány tökéletesen megfelelő „papírnak” bizonyult az elhelyezkedéshez. Manapság azonban a továbbtanulásra a pályakezdő szakmunkásoknak két szempontból is nagy szükségük van. Egyik csoportjuknak azért, hogy tanult szakmájukban jobban boldoguljanak, hiszen már bőségesen akadnak olyan, főként szolgáltató-ipari és tercier szakmák, ahol érettségi bizonyítvánnyal és nyelvtudással sokkal jobb az esélyek az elhelyezkedésre. Másik csoportjukat talán „kényszer-továbbtanulóknak” nevezhetnénk. Ők azok, akik azért iratkoznak be érettségit adó képzésre vagy egy másik középfokú iskolába, mert tanult szakmájukban nem tudnak elhelyezkedni.

2001 őszén is megkérdeztük a 10. osztályosoktól, hogy mi a tervük a középfokú iskola elvégzése után. Válaszaik szerint a tanulóknak alig a fele (44 százalék) akar munkát vállalni, és alig egyötödük (19 százalék) akar vállalkozásba kezdeni. 28 százalékuk felsőfokú nappali képzésben, 12 százalék levelező képzésben, 17 százalék pedig egy másik középfokú iskolában szeretné folytatni a tanulmányait. Vagyis a mai 10. osztályosok több, mint fele (55 százalék) nem tekinti a képzettségét befejezettnek azzal, hogy elvégzi jelenlegi szakiskoláját.

A tanulók egyéb jellemzőivel összevetve a válaszokat az derül ki, hogy elsősorban azok terveznek továbbtanulást, akiknek jelenleg is jobb a tanulmányi eredményeik. A fiúk közül az átlagnál többen szeretnék a középfokú iskola után elhelyezkedni vagy

vállalkozásba kezdeni, a lányok közül pedig valamennyi képzési formában többen szeretnének továbbtanulni.

Minél magasabb a szülők iskolai végzettsége, annál ritkább a középiskola utáni munkavállalási és annál gyakoribb a továbbtanulási hajlandóság. Míg a legalacsonyabb iskolázottságú csoportba tartozó apák gyerekeinek több, mint háromnegyed része (77 százalék) akar munkába állni, ha jelenlegi iskoláját elvégzi, ugyanez az arány a legmagasabb iskolázottságú apák gyerekeinek körében csak 29 százalék.

Szakmacsoportok szerint az építőipari és az ipari szakmákat tanulók közül akarnak a legtöbben a középfokú iskola befejezése után munkába állni, a mezőgazdasági és az építőipari tanulók közül készülnek a legtöbben vállalkozásra, és a szállítás-hírközlési szakmák, valamint a kereskedelem-vendéglátó, a szolgáltatási szakmák tanulói közül szeretnék a legtöbben tovább folytatni a tanulmányaikat. A szállítás-hírközlési szakmák tanulóinak majdnem kétharmada (65 százalék) nappali tagozatú felsőfokú tanulmányokat tervez.

23. táblázat. Középiskola utáni tervek (a válaszadók százalékában, A – Munkavállalás; B – Vállalkozás; C – Továbbtanulás nappalin; D – Továbbtanulás estin; E – Továbbtanulás középfokon)

| Jellemzők            | A      | B      | C      | D      | E      |
|----------------------|--------|--------|--------|--------|--------|
| Nem                  |        |        |        |        |        |
| fiú                  | 49,2%  | 23,2%  | 23,9%  | 10,4%  | 16,3%  |
| lány                 | 35,9%  | 12,5%  | 34,4%  | 15,7%  | 18,8%  |
| Apa iskolázottsága   |        |        |        |        |        |
| 8 oszt. alatt        | 76,9%  | 23,1%  | 15,4%  | 7,7%   | –      |
| 8 osztály            | 51,6%  | 18,6%  | 19,8%  | 10,9%  | 20,2%  |
| szakmunkás           | 44,1%  | 18,6%  | 26,7%  | 12,0%  | 17,3%  |
| érettségi            | 39,1%  | 22,7%  | 34,3%  | 14,1%  | 18,9%  |
| felsőfok             | 29,0%  | 20,6%  | 47,7%  | 14,0%  | 8,4%   |
| Szakmacsoport        |        |        |        |        |        |
| ipar                 | 46,8%  | 18,7%  | 21,7%  | 11,6%  | 18,7%  |
| építőipar            | 54,1%  | 24,3%  | 18,8%  | 8,7%   | 14,7%  |
| mezőgazdaság         | 34,5%  | 27,6%  | 25,3%  | 5,7%   | 24,1%  |
| élelmiszer           | 45,6%  | 15,8%  | 28,1%  | 8,8%   | 24,6%  |
| szolgáltatás         | 38,0%  | 18,7%  | 30,0%  | 15,3%  | 15,3%  |
| ker. és vendégl.     | 41,2%  | 19,1%  | 36,4%  | 16,9%  | 14,0%  |
| szállítás, hírközlés | 27,5%  | 11,8%  | 64,7%  | 7,8%   | 9,8%   |
| Tanulmányi átlag     | 3,00   | 3,00   | 3,40   | 3,30   | 3,20   |
| Összesen             | 44,1%  | 19,3%  | 27,8%  | 12,4%  | 17,3%  |
| N                    | 877,00 | 384,00 | 552,00 | 247,00 | 343,00 |

Mobilitás, tanulói kérdőív, 2001

A tanulók aspirációiból arra következtethetünk, hogy jelenleg a szakképző iskolák mobilitási funkciója korántsem becsülhető meg olyan nagy biztonsággal, mint a korábbi évtizedekben. Míután az itt megszerzett bizonyítványt a tanulók közel fele már nem tekinti a munkavállalást megelőző végbizonyítványnak, vagyis nem az itt megszerzett bizonyítvánnyal kíván a munkaerőpiacra kilépni, hanem tovább akarja folytatni a tanulmányait, itt megszerzett tudásuk mennyisége és minősége sem determinálja olyan mértékben mobilitási esélyeiket, mint ahogy az a korábbi évtizedekben történt.

A felsőfokú továbbtanulást ambicionáló 10. osztályos tanulók magas aránya (összesen 40 százalék) egyúttal megkérdőjelezi annak az oktatáspolitikai döntésnek a helyességét,

amely az elmúlt években kötelezően előírt, iskolatípusokra „szabott” kerettantervek bevezetésével ismét „zsákutcs” képzési formává fejlesztette vissza a szakmunkásképzést, ahonnan nem nyílik lehetőség az érettségi megszerzésére és így felsőfokú továbbtanulásra. Úgy tűnik, hogy ez a döntés jelenleg a szakképző iskolák tanulóinak igen jelentős hányadát korlátozza mobilitási ambícióik megvalósításában. A jelenlegi 10. osztályosok közel felére jellemző továbbtanulási ambíciók azt jelzik, hogy a szakképző iskolákban a továbbtanulás lehetőségét biztosító és az érettségire való felkészülést elősegítő képzésre lenne szükség.

Természetesen arra is kíváncsiak voltunk, hogy milyen életforma-ambíciók húzódnak meg a tanulási aspirációk mögött. A válaszok szerint a jelenleg 16 éves tanulók elsősorban anyagi helyzetükön szeretnének javítani. Egy hét fokozatú skálán családjaik jelenlegi anyagi helyzetét a megkérdezett tanulók átlagosan a 4,3-es ponton határozták meg. Saját maguk egyelőre még csak remélt anyagi helyzetét ehhez képest öt tizeddel magasabban (4,8-es átlagnál) helyezték el. Leendő keresetüket illetően a fiúk optimistábbak, mint a lányok, és a magasabban iskolázott szülők gyerekeinek nagyobbak a várakozásai. Ugyanakkor minél alsóbb társadalmi rétegből jön egy gyerek, annál jelentősebb javulást remél a szüleihez képest.

24. táblázat. A szülők jelenlegi és a tanulók tervezett anyagi helyzete egyéb jellemzőik szerint (7-es skálán mérve)

| Jellemzők            | Szülők helyzete (1–7 átlag) | Tervezett helyzet (1–7 átlag) | Különbség |
|----------------------|-----------------------------|-------------------------------|-----------|
| Nem                  |                             |                               |           |
| fiú                  | 4,306                       | 4,924                         | 0,618     |
| lány                 | 4,326                       | 4,704                         | 0,378     |
| Apa iskolázottsága   |                             |                               |           |
| 8 oszt. alatt        | 3,871                       | 4,785                         | 0,914     |
| 8 osztály            | 3,987                       | 4,579                         | 0,592     |
| szakmunkás           | 4,367                       | 4,872                         | 0,505     |
| érettségi            | 4,444                       | 4,975                         | 0,531     |
| felsőfok             | 4,566                       | 4,950                         | 0,387     |
| Szakmacsoport        |                             |                               |           |
| ipar                 | 4,289                       | 4,724                         | 0,435     |
| építőipar            | 4,231                       | 4,898                         | 0,667     |
| mezőgazdaság         | 4,332                       | 4,631                         | 0,299     |
| élelmiszer           | 4,310                       | 4,891                         | 0,581     |
| szolgáltatás         | 4,423                       | 5,027                         | 0,604     |
| ker. és vendégl.     | 4,377                       | 4,909                         | 0,659     |
| szállítás, hírközlés | 4,250                       | 5,141                         | 0,891     |
| Összesen             | 4,314                       | 4,842                         | 0,528     |
| N                    | 1724,000                    | 1724,000                      | –         |

Mobilitás, tanulói kérdőív, 2001

Megkérdeztük a 10. osztályos gyerekektől azt is, hogy milyen tekintetben szeretnék másképp élni az életüket, ha felnőttek lesznek, mint a szülei. A válaszadóknak mindössze 27 százaléka mondta azt, hogy semmiben sem szeretne változtatni. A változtatni szándékozók közül a legtöbben (több, mint a válaszadók fele) jobb anyagi körülményeket szeretnének, ezután a több szabadidő igénye és a boldogabb családi élet következik. A válaszadók közel egyharmada szeretne érdekesebb munkát és egynegyede kevésbé fárasztó munkát végezni, de csak alig egyötödük szeretne magasabb műveltséget szerezni és nagyjából ugyanennyien vágnak nagyobb biztonságra. A fiúk és a lányok válaszait összehasonlítva az derül ki, hogy a lányok a boldogabb családi életet, az érdekesebb munkát, a magasabb műveltséget és a nagyobb biztonságot is inkább ambicionálják.

25. táblázat. Milyen tekintetben szeretnének másképp élni, mint a szülei, nemek szerint (a válaszadók százalékában)

| Szempontok              | Nem            |               | Összes         |
|-------------------------|----------------|---------------|----------------|
|                         | fiú            | lány          |                |
| Jobb anyagi körülmények | 53,9%          | 57,1%         | 55,1%          |
| Több szabadidő          | 40,4%          | 42,1%         | 41,0%          |
| Boldogabb családi élet  | 30,7%          | 41,8%         | 34,9%          |
| Érdekesebb munka        | 26,5%          | 38,9%         | 31,2%          |
| Kevésbé fárasztó munka  | 24,3%          | 26,2%         | 25,0%          |
| Magasabb műveltség      | 16,5%          | 21,8%         | 18,5%          |
| Nagyobb biztonság       | 14,6%          | 20,0%         | 16,6%          |
| <i>N</i>                | <i>1246,00</i> | <i>756,00</i> | <i>2002,00</i> |

Mobilitás, tanulói kérdőív, 2001

Az apák iskolázottsága szerint vizsgálva a gyerekek ambícióit azt tapasztaltuk, hogy a jobb anyagi helyzet reménye azokban a csoportokban a legerősebb, akik a legrosszabb körülmények között élnek, és azok engedhetik meg maguknak, hogy inkább „jobb minőségű” életről ábrándozzanak (több szabadidő, kevésbé fárasztó munka, érdekesebb munka), akiknek a családja jelenleg is konszolidáltabb körülmények között él. Ugyanakkor a magasabb műveltség elérésének igénye pontosan ugyanazokban az alsó társadalmi csoportokhoz tartozó gyerekekben fogalmazódik meg leggyakrabban, akikben az anyagi körülmények javításának igénye.

26. táblázat. Milyen tekintetben szeretnének másképp élni, mint a szülei, az apa iskolázottsága szerint (a válaszadók százalékában)

| Szempontok              | Apa iskolázottsága |               |               |               |               | Összes         |
|-------------------------|--------------------|---------------|---------------|---------------|---------------|----------------|
|                         | 8 oszt. alatt      | 8 osztály     | szakmunkás    | érettségi     | felsőfok      |                |
| Jobb anyagi körülmények | 64,3%              | 61,2%         | 54,1%         | 52,4%         | 41,3%         | 54,0%          |
| Több szabadidő          | 35,7%              | 40,3%         | 39,1%         | 48,1%         | 42,2%         | 41,5%          |
| Boldogabb családi élet  | 28,6%              | 35,0%         | 32,5%         | 38,3%         | 29,4%         | 34,0%          |
| Érdekesebb munka        | 14,3%              | 31,9%         | 30,1%         | 34,6%         | 26,6%         | 31,1%          |
| Kevésbé fárasztó munka  | 14,3%              | 22,8%         | 24,9%         | 27,1%         | 27,5%         | 25,2%          |
| Magasabb műveltség      | 28,6%              | 22,8%         | 17,7%         | 13,0%         | 11,9%         | 17,1%          |
| Nagyobb biztonság       | 14,3%              | 16,7%         | 15,1%         | 16,5%         | 13,8%         | 15,6%          |
| <i>N</i>                | <i>14,00</i>       | <i>263,00</i> | <i>956,00</i> | <i>399,00</i> | <i>109,00</i> | <i>1741,00</i> |

Mobilitás, tanulói kérdőív, 2001

Megkérdeztük a 10. osztályos tanulóktól azt is, hogy véleményük szerint kinek van manapság legnagyobb esélye a boldogulásra. Kétharmaduk mondta azt, hogy manapság a tanulás a siker záloga, vagyis az boldogul a legjobban, aki sokat tanul. 57 százalékuk gondolja úgy, hogy annak van nagyobb esélye a boldogulásra, akinek jók a családi körülményei (aki előnyösebb helyzetű családból származik), és 48 százalékuk szerint a befolyásos ismerősöknek is nagy a szerepük a boldogulásban. 53 százalékuk véli úgy, hogy a boldogulás feltétele a szorgalmas munka, és 23 százalékuk gondolja azt, hogy manapság csak a törvények megkerülésével (be nem tartásával) lehet boldogulni.

A fiúk és a lányok válaszait összehasonlítva az derül ki, hogy a lányok a „naivabbak”. Ők bíznak jobban a tanulásban és a kemény munkában, ezzel szemben a fiúk közül többen gondolják azt, hogy a befolyásos ismerősöknek és a törvények „laza” kezelésének van nagyobb szerepe a boldogulásban.

27. táblázat. Ki tud boldogulni manapság, nemek szerint (a válaszadók százalékában)

| Boldogulás                           | Nem            |               | Összes         |
|--------------------------------------|----------------|---------------|----------------|
|                                      | férfi          | nő            |                |
| Aki sokat tanul                      | 62,6%          | 73,1%         | 66,6%          |
| Aki jó családból származik           | 56,4%          | 58,6%         | 57,2%          |
| Aki keményen dolgozik                | 50,2%          | 57,5%         | 53,0%          |
| Akinek befolyásos ismerősei vannak   | 50,1%          | 44,3%         | 47,9%          |
| Aki nem alkalmazkodik a törvényekhez | 28,0%          | 15,6%         | 23,4%          |
| <i>N</i>                             | <i>1249,00</i> | <i>756,00</i> | <i>2005,00</i> |

Mobilitás, tanulói kérdőív, 2001

Az apák iskolai végzettsége szerinti csoportok véleménye leginkább abban tér el, hogy az alacsony iskolázottságú szülők gyerekei az átlagosnál „naivabbak”, vagyis jobban bíznak a kemény munka eredményességében, és minél magasabb az apák iskolázottsága, annál inkább növekszik azoknak a tanulóknak az aránya, akik úgy gondolják, hogy a boldogulás titka manapság a befolyásos ismerősök számában és a törvényszegésre való hajlandóságban keresendő.

28. táblázat. Ki tud boldogulni manapság, az apa iskolázottsága szerint (a válaszadók százalékában)

| Boldogulás                           | Apa iskolázottsága |               |               |               |               | Összes         |
|--------------------------------------|--------------------|---------------|---------------|---------------|---------------|----------------|
|                                      | 8 oszt. alatt      | 8 osztály     | szakmunkás    | érettségi     | felsőfok      |                |
| Aki sokat tanul                      | 50,0%              | 64,8%         | 67,7%         | 65,5%         | 63,9%         | 66,4%          |
| Aki jó családból származik           | 50,0%              | 53,4%         | 56,9%         | 62,5%         | 58,3%         | 57,7%          |
| Aki keményen dolgozik                | 57,1%              | 55,7%         | 52,4%         | 53,0%         | 52,8%         | 53,1%          |
| Akinek befolyásos ismerősei vannak   | 35,7%              | 40,9%         | 46,9%         | 54,8%         | 56,5%         | 48,3%          |
| Aki nem alkalmazkodik a törvényekhez | 7,1%               | 18,2%         | 22,8%         | 26,8%         | 28,7%         | 23,3%          |
| <i>N</i>                             | <i>14,00</i>       | <i>264,00</i> | <i>955,00</i> | <i>400,00</i> | <i>108,00</i> | <i>1741,00</i> |

Mobilitás, tanulói kérdőív, 2001

## Jegyzet

(1) Csákó Mihály – Liskó Ilona (1979): *Szakk munkástanulók a 70-es években*. Kandidátusi értekezés. Fehérvári Anikó – Liskó Ilona – Tót Éva (2000): *A speciális szakiskolák tanulói*. Kutatási záró tanulmány, Oktatáskutató Intézet. Andor Mihály – Liskó Ilona (1995): *Iskolaválasztás és mobilitás*. Iskolakultúra, Budapest.

(2) A szakképző iskolák mobilitási funkciójáról 2001-ben folytattunk szociológiai kutatást az OM támogatásával az Oktatáskutató Intézetben. Kutatásunk mintájának összeállításánál a településtípusokra, régiókra és a szakmacsoportok arányaira voltunk tekintettel. A mintába az ország különböző megyéiből és településeiről 177 szakmunkásképzést folytató szakmai iskola került be. Valamennyi iskolában sor került az igazgatók megkérdezésére és összesen 2039 véletlenül kiválasztott 10. osztályos tanuló megkérdezésére is. A munkában az intézet részéről Fehérvári Anikó és Janni Gabriella vettek részt.



# „...hiszen lehetnénk jóbarátok...”

## Babits és József Attila „találkozásai”

*József Attila és Babits Mihály személyes kapcsolatáról, elgondolt vagy valóságosnak hitt ellenszenvéről sokat és sok helyen lehet olvasni.*

*Németh Andor, aki a Független Magyarország című újság 1944. február 14-i számában, József Attila' című könyve kapcsán már „koronatanú”-ként szerepel ebben a „per”-ben, Babitsot „a magyar írók konckiosztó hivatalának egyik székálló legénye”-ként emlegeti, aki nem ismerte fel, hogy „József Attila igen nagy költő volt”, s ezért nem adott neki Baumgarten-díjat. Ez a szemlélet bekerült a tankönyvekbe, s néhány esetben (enyhébb megfogalmazásban) ma is kísért még.*

József Attila tizennyolc éves korában, 1923 májusában, Szegeden, Juhász Gyula huszonöt éves jubileumán találkozott először Babitscsal. Izgatott „várakozással nézett a találkozás elé a legnagyobbnak mondott élő magyar költővel” – mondta el 1934 decemberében Basch Lórántnak. Olyasmit érzett az idősebb pályatárs iránt, tette hozzá, „mint ami szerelem”. Számított arra is, hogy Babits tud róla, hiszen a Nyugat 1923. április 16-i számában ott volt már három verse, a „Névnapi dicséret”, az „Útrahívás” és a „Sacrilegium”. Talán abban is reménykedett, hogy a „legnagyobb” költőhöz eljutott az 1922 novemberében kiadott kötete, a „Szépség koldusa” is.

A diákköltő ugyanakkor ki akarta sajátítani magának Babitsot. Szerette volna hallani a véleményét legújabb verseiről. Bizonyára hozott magával kéziratot is. Annyira a sarkában volt, hogy még a Közművelődési Palota lépcsőjére is felsettenkedett, ahol Török Sophie Juhász Gyulát és barátait fotografálta. Babitsot, aki minden nyilvános szereplés előtt lámpaláz és bizonytalan volt, feltehetően erősen zavarta a körülötte sürgölődő fiatalember. Annál is inkább, hiszen ott volt Juhász, az ő kedvéért vállalta az utat és a fellépést, így akarván segíteni az újságíró-robotból élő barátjának; találkozott valamikori szegedi kollégáival, az ünnepséget bonyolító szervezőkkel. József Attila talán azt várta, hogy Babits is osztja vele kapcsolatban a „Szépség koldusá”-hoz előszót író Juhász Gyula lelkesültségét („József Attila Isten kegyelméből való költő. [...] és nagy fiatalsága olyan ígéretekkel teljes, amelyeknek beváltása [...] őt a jövőendő magyar poézis legjobb-jai és legigazabbjai közé fogja emelni” – olvasható itt). A 7–8. osztályból összevont magánvizsgára készülő diák Babits fellépés előtti idegességét, a régi barátokkal és ismerősökkel való társalgást személyes mellőzésnek érezte, szándékolt elutasítást vélt kiolvasni mindenkiből.

Feltételezhetően 1928. december 14-én találkozott legközelebb Babits Mihály és József Attila. Minderre a Zeneakadémián került sor, a „Fiatalkor előadójának”. A bevezetőt az esthez Babits mondta, aki Erdélyi József, Sárközi György, Szabó Lőrinc, Komor András, Török Sophie, Fenyo László, Kodolányi János, Fodor József, Ignatus Pál, Mollinár Gizella, Molnár Ákos és Rozványi Vilmos társaságában ajánlotta József Attilát a közönségnek. Rá még külön is utalt, amikor így fejezte be mondandóját: „Kevesen hallgatnak talán ma még rájuk: de ők híven hallgatnak mindenkire: kihallják népük szívének primitív dobbanását, az emberi önzés lihegését s a proletár külvárosok zaját, de a jobb jövőbe futó Ember lábdobogását is, sőt az angyalok zenéjét, melyet eltakar, de el nem olt

ez a földi láрма.” Az est után, december 17-én József Attila megjelent Babitsék fogadónapján. Minden bizonnyal hívta őt a költő vagy a felesége, máskülönben kevésbé valószínű, hogy az első vizitre elvihette volna magával *Illyés Gyulát*. Illyés beszélt később *Basch Lóránt*nak arról, hogy „ezen az estén élénk vita támadt” József Attila és vendéglátója között *Benedetto Croce* intuicionista esztétikájáról.

Az 1929. év éles határvonalakat látszott kirajzolni az irodalmon belül. Az egyik tábornak a Kisfaludy és a Petőfi Társaság tagjai, az Új Idők, a Napkelet és lap társaságok szerzői, valamint a Magyar Tudományos Akadémia irodalmi díjazottjai jelentették. Gondolatrendszert és esztétikai álláspontjukat a nemzeti klasszicizmus és az önkifejező irodalom eszméjéhez való ragaszkodás jellemezte. Az utókor egy másik csoportban látja a Nyugatot, *Kassák* lapjait, a hosszabb-rövidebb életű folyóiratokat: a Pandorát, a Kékmadár címűt, a Szép Szót és másokat. Ezek a fórumok egymástól távol eső eszméletörténeti és esztétikai szempontokat érvényesítettek, abban azonban közösek voltak, hogy vallották: a művészet önreferenciális, az irodalom nyelvi karakterű, minden költőnek és írónak (és minden nemzedéknek) más és más rendszerben lehet és kell alkotnia. A kortársak azonban nem így vélekedtek. Babits részéről a Kisfaludy Társaság tagságának az elfogadását, a *Berzeviczy Albert*tal folytatott *Ady*-vitát, a Nyugat tradicionális szempontjainak a képviselését folyamatos árulásnak minősítették. *Féja Géza* az *Előrs* 1929. november 16-i számában a Nyugatot „1920 óta fokozatosan [...] jelentőségét veszített irodalmi irány”-nak nevezte, ugyanő, ugyanitt 1930. március 15-én leírta: „a fiatal írógeneráció” egységesen állást foglal „a Nyugat ellen”. *Féja* az *Előrs* 1930. augusztus 30-i számában pedig az egyik szerkesztő ellen emelt szót: „Babits – írta – a saját csonka énjén át megcsontkít minden fogalmat, így a kultúra fogalmát is.” A legifjabbak az irodalmi közhangulatot a Baumgarten Alapítvány ellen is tüzelték. *Acsády Károly* például a *Palota-Újpest* című helyi újság 1929. január 26-i számában reklamálta *Nagy Lajos*, *Szabó Lőrinc*, *Pap Károly*, *Illés Endre*, *Illyés Gyula* és *József Attila* elmaradt Baumgarten-díját.

1929 második felére, 1930 elejére az irodalmi közhangulat a Nyugat, Babits és a Baumgarten Alapítvány ellen fordult. Mindez hangot kapott az Irodalomtörténetben, *Kassák* folyóirataiban, *Szabó Dezső* írásaiban, a Szocializmus, a 100%, az *Előrs* és más lapok hasábjain. József Attilát is befolyásolta ez a hangulati hullám: elhitte *Acsády Károlynak*, hogy az 1922-es „Szépség koldusa” és az 1925-ös „Nem én kiáltok” című verseskötvényei alapján már jelentős költő. Ugyanakkor elkeserítette, hogy a Napkelet verspályázatán 1929. január 15-én a bírálóbizottság (*Hartmann János*, *Németh László* és *Rédey Tivadar*) a négy első-, négy második- és három harmadik-díjas megnevezése után a „dicséretben részesülnek” kategóriába sorolta őt (öt másik pályázóval együtt). A megszegyenült költő úgy gondolta, ebben a rangsorolásban benne volt Babits ellenérzése is.

József Attila, a barátok emlékezése szerint, 1929 nyarán folyamatosan készült Babits megtámadására. *Fábián Dániel* idézte föl, mennyire izgatta őt az idősebb pályatárs helyzete, sorsa, élete, művészete. Elolvasta minden verseskötetét és prózai írását, értelmezte magának és másoknak a műveket, negatív értékvonatkozásokat kutatott. Mindez azon a nyáron volt, amikor a levegő – *Basch Lóránt* fordulatával szólva – „pamfletbacillusok”-kal volt megfertőzve. Július 14-én jelent meg *A Tollban Kosztolányi* *Ady*-ellenes cikke, „Az írástudatlanok árulása. Különvélemény *Ady Endréről*”. Szeptemberben hozta a Századok *Szabó Dezső* gúnyiratát a „Halálfiat”-ról „Filozopter az irodalomban” címmel. József Attila pedig dajkálta és növesztette magában az indulatot a Napkelet verspályázata miatt.

A Hódmezővásárhelyről 1929. december 8-án hazaérkezett fiatal költő – *Tasi József* feltételezése szerint – a Japán kávéházban, kedves törzshelyén olvasta el a Nyugat december 1-jei számát. Itt és most tudta meg, hogy az *Osvát* örökébe lépett új szerkesztők: Babits és *Móricz* levették a folyóiratról az általa becsült *Ignotus* nevét. És ekkor olvasta el *Németh László* frissen megjelent, erősen elmarasztaló bírálatát az 1929 februárjában kiadott gyűjteményéről, a

„Nincsen apám, se anyám” című kötetéről. Azt gondolta, a kritikát Babits sugalmazta.

A maga növekvő indulatához 1929 decemberében hozzácsapódott a fiatal költők és írók egy részében az ellenérzés a Nyugatot szerkesztő, a Baumgarten-díjat „osztogató” költő túlhatalma ellen, meg az 1920-as évtizedben indult irodalmárok elkülönülés-vágya, új lap alapításának az igénye. A minden új generációban meglévő „apagyilkosság-kényszer” is felbukkant, amint Babits már 1924-ben írta a „Fiatalok” című cikkében; a korábbiak is, de a most belépő újak is azt képzelték, az elődök „lebunkózni való öregek”, akiket el kell takarítani az útból.

Mindezek együtt határozták meg azt a szellemi pozíciót, melyben József Attila 1929 decemberében hozzákezdett „Az istenek halnak, az ember él” című kötet bírálatának a megírásához. Az elkészült szöveg közzétételéről *Komlós Aladár* és *Németh Andor* megpróbálta lebeszélni a szerzőt. Többen, köztük a még mindig megbántott *Hatvany Lajos*, a közreadás mellett érveltek. A Toll szerkesztője, aki bármi áron a szenzációt hajszolta, 1930. január 10-én közölte a lapjában a tizenhárom oldalas tanulmányt, a „merészen tárgyilagos” kritikát. A bírálat, természetesen, megítélhető József Attila költészeteszményének alakulása szempontjából is, a korábbi és a későbbi tanulmányok összefüggésében is. Az érintett költő és a kortársak azonban nem a művészetbölcseleti fejtegetést értékelték. Számukra a vesszők „kijavítása”, a költői hibák „megmagyarázása”, a kezdő költőknek kijáró fejtegetés a költészet „lényegé”-ről, az életmű kicsinylése nem illő és nem rokonszenves állásfoglalás volt. „Ady – olvasható József Attila írásában a sommás összehasonlító-értékelő összefoglalás – a forma fagyasztó ormain ökölremment Istennel, anyaggal, Kosztolányi fontos stratégiai magaslatokon siklik hótalpakon. [...] Juhász Gyula bérci váromladék fokán mereng füzesekre és meleg alföldi tavakra – az ellenség mintha más tájakon vonulna előle. Babits szemétdombról pislog fölfelé, de nem is föl, hanem le, le, egyre lefelé. Ahol egyéni. Mert másrészt Babits formája, ahol az valóban forma, afféle gyári áru, kész öltöny, amely mindenkin s így Babitson is jól áll. [...] Ha kezdő költő volna Babits Mihály s ez volna az első könyve, akkor meg azt írnám, hogy néhány sora kétségtelenül tehetségre vall. De a könyv egésze mégis kétségessé teszi a tehetség kifejlődését. Sokat kell még tanulnia. Verseit pedig tartsa hét esztendeig az asztalfiában és ne adja ki barátai unszolására sem. Hogy hozzáértőkkel való érintkezése mégis legyen, egyik-egyik kísérletét be-beküldheti módjával valamilyen kisigényű lapnak.”

József Attila később, egy nyugodtabb órájában elmondta a cikk megírásának a történetét Babitsnak, megnevezve azt, aki „rossz szellem”-ként sugalmazója lett. Az idősebb költő, beszélt el *Török Sophie* Basch Lórántról, „voltaképp nem is haragudott József Attilára – ő igazán haragudni sem tudott”.

A harag-képtelenségre utal az 1932-ben megjelent „Új anthológia. Fiatal költők 100 legjobb verse” című gyűjtemény. Ezt a gyűjteményt Babits a Nyugat fennállásának huszonötödik évfordulójára állította össze. A szerkesztés előmunkálatainál „Aranyra emlékeztető lelkiismeretességgel és pedantériával járt el (emlékezett a munkára Basch Lórántról) Nem elégedett meg azzal, hogy a maga ízlésével döntse el, kiket vegyen fel a fiatalok közül és hány verssel. Előbb megkérdezte tizenöt versértő barátját. Az enquete [tanácskozás] eredményéről aztán táblázatos kimutatást készített, hogy ki hány szavazatot kapott a fiatal költők közül, és hogy ehhez képest hány verssel, hány oldalon és hány sorral szerepeljen a könyvben.” József Attila neve ott volt Babits tervezetében is. A megkérdezettek közül rajta kívül heten szavaztak szerepeltetésére (Basch Lórántról, *Fenyő László*, *Gellért Oszkár*, *Hevesi András*, *Illyés Gyula*, *Cs. Szabó László* és *Szabó Lőrinc*). A szavazatok aránya alapján a többség a legfiatalabb(!) költőként szereplő József Attilától két vers közlését találta méltányosnak. Ezzel az ítélettel egyezett Babits álláspontja is. „Minden versét elolvastam – mondta Basch Lórántról –, de kettőnél többet a legjobb akarattal sem találtam.” A mértékkel (melyet az irodalomtörténeti távlatból szemlélő *Rába György* sem korrigál alapvetően, amikor az antológiáról írva József Attila „válogatás-

ba kívánczó [...] féltucat remeké”-ről beszél) nem volt az érintett sem elégedetlen. Erre lehet következtetni az 1932. október 6-i, Babitsnak feladott versküldeményéből.

1933. január 28-án kelt levelében a Baumgarten Alapítvány irodalmi kurátorához fordult segélyért. Kérését a következőkkel indokolta: „Feleségemmel együtt hosszabb idő óta a szó szoros értelmében éhezünk [...] Majdnem minden holmink – beleértve az ágyneműt is! – zálogban van. Lakbérhátralék miatt aggódnom kell és féltennem ezt a barátságatlan szoba-konyhát, amelyben még lakunk. Szeptember 8-óta nem tudtam villanyszámlát fizetni. Ma kaptam négyhavi áramfogyasztásról szóló P. 193,35-öt kitevő egyesített számát. [...] Nem fűtünk. Nincs cipőm. [...] Egyetlen közönséges keskeny díványunk van, azon alszunk ketten. Lázas beteg mellett, vele egy takaró alatt aludni, kevés a szerelem. [...] Most nap mint nap az fekszik a díványon, aki rosszabbul van. Aki lázasabb, aki jobban köhög, aki jobban izzad. És így tovább. Nagyon sajnálom, hogy Öntől, akit megbántottam, pénzt kell kérjek. Nagyon sajnálom ezt a festett vérzést is. Kérem fogadja tiszteletem kifejezését.” Babits, Basch Lóránttal egyetértésben, azonnal kiutalt József Attilának 300 pengő segélyt. A fiatal pályatárs 1933. március 2-án kelt levélben nyugtázta a küldeményt. A következőképpen: „Igen tisztelt Uram! A Baumgarten-alapítványból folyósított 300 pengőt köszönöm. Valóban az utolsó pillanatban jött, már szét is szedték. De más oldalról is könnyített helyzetemen. Amióta tudom, milyen – esztétikától idegen és magam elől is elrejtőző – impulzusok kényszerítettek, hogy Önt bizony durván megtámadjam, lelkiismeretem egyre ösztökél, hogy ezt a csorbát kiköszörüljem [...] Mellékelve küldök néhány verset. Meg kell jegyeznem, hogy a ‘Téli éjszaka’ mintegy két hónapja kiszedve hever a Pesti Naplónál [...] Tiszteletem jeléül ajánlom fel Önnek [...]”. Az tény, hogy a Nyugat április 1-jei számában megjelent az ekkor küldött vers, a ‘Lassan, tűnődve’. Meg az is, hogy június 17-én a Nyugatnak feladott ‘Ódá’-t a lap a júliusi számban azonnal közölte. És az is figyelmet érdemel, hogy (a Hatvany Lajosban és sok mindenkiben apapótlékot kereső) József Attilának Babits 1933 novemberében megküldte a ‘Versenyt az esztendőkkal’ kötetet a ‘József Attilának szívesen küldi Babits Mihály’ dedikációval.

Kettejük személyes és költői találkozásának több stációja is volt még. *József Jolán és Bánya László* emlékezete szerint 1934 januárjában vagy februárjában találkozhattak egy este a Széna téren, a villamoson. A betegségtől meggyötört, sovány költő látványa, az elmulasztott találkozások lehetősége rémlik föl a ‘Magad emésztd...’ kezdetű versben. A Nyugat 1935. szeptemberi számában (‘A bűn’ társaságában közölt vers) a ‘Mint a gyermek...’ háttérben is felsejlik a megbánt konfliktus emléke. De változott Babits véleménye is. Az 1932 októberében kiadott ‘Külvárosi éj’ című kötetéről már ő kérte Illyés Gyulát kritika-írásra (a bírálat a Nyugat december 16-i számában meg is jelent).

Az 1935-ös vers-kiadás után hosszú kihagyás következett. József Attila sem 1936-ban, sem 1937-ben nem adott újabb verset a Nyugatnak. Bizonyára a környezete vagy a mesterségesen szított ellenérzés hatására történt mindez. Nem volt ugyanis kíváncsú a munkásmozgalommal kapcsolatot tartó újságok és csoportok szerint sűrűn szerepelni a Nyugatban, amely – amint Németh Andor írta – ekkor, 1935 után a ‘baloldali hagyományával szakítani és az államhatalommal szövetkezni látszott’.

Babits 1932 után már figyelemmel kísérte József Attila útját. 1934 decemberében a ‘Medvetánc’ megjelenése után, a Baumgarten Alapítvány tanácsadó testületének az ülésén komoly formában felmerült József Attila Baumgarten-díjjal való jutalmazásának az ügye. A testület végül úgy döntött, hogy a kialakult szokásnak megfelelően, a fiatal szerzőnek, mint a kortársainak minden esetben, előbb a már ‘kis díj’-ként emlegetett 1000 pengős jutalmat ítéli (az évdíjat ekkor *Füst Milán*, *Halász Gábor*, *Karinthy Frigyes*, *Nagy Lajos* és *Szerb Antal* kapta). A díjkiosztáson és az ünnepséget követő vacsorán, Basch Lóránt emlékezete szerint, Babits ‘hirtelen felemelkedett (nem szokta máskor), körülnézett és egyenest ama asztalszárnny felé tartott, ahol József Attila ült [...] Helyet

kért mellette. Hosszasan beszélgettek, mint jó ismerősök.” Ezt követően, 1935. augusztus 18-án küldte el a „kisdíj”-as költő (a már emlegetett) „A bűn” és a „Mint a gyermek...” című verseket, egy meleg hangú levéllel. Nem sokkal ezután felkereste Babitsékát az Attila utcai lakásban.

1935 novemberében kezdtek tárgyalni a következő évi Baumgarten-díjak ügyét. Az első találkozáskor megállapodtak, 1936-ban az évdíjat Kassák és József Attila kapja. Kassák – sajtópere miatt – végül nem kerülhetett föl a fölterjesztendők listájára. József Attila pedig maga tette lehetetlenné a jutalmazást. A következő kuratóriumi ülés napján ugyanis, 1935. november 25-én, A Reggel című újság a „Napi hírek” rovat élén közölte József Attila „Én nem tudtam” című versét „Babits Mihálynak hódolattal” ajánlással. A verset, mondta el Ignótus Pál 1956-ban Basch Lórántnak, József Attila barátai tanácsára dedikálta, a „hódolattal” kitéltelt meg a társaság egyik nőtagja külön és erőszakkal javasolta. Az 1935 szeptemberétől az újság szerkesztőségében heverő vers figyelmetlenségből is bekerülhetett a november 25-i számba, valószínűbb azonban, hogy a közlés és a kiűtötetett hely a szerkesztő jószándékú igyekezete volt. Nyilván ezzel és így akarták „bizonyítani”, mennyire „megbánta” József Attila A Tollban megjelent pamfletet. A „demonstráció” csapda-helyzetbe hozta az irodalmi kurátort. Akkor ugyanis, amikor azt híresztelték, hogy Baumgarten-díjat csak az kap, aki verset írt Babitshoz (a hagyatékban ma is ott látható nyolcvannál több Babitsnak ajánlott alkotás), ezután nem lehetett fenntartani a november eleji előzetes döntést. Babits tisztában volt ezzel. Az ügydöntő december 16-i ülést megelőző délelőtt közölte Basch Lóránttal, hogy meg kell változtatnia korábbi elhatározásukat. „Úgy érzem – mondta kurátortársának –, éppen most nem adhatom ki a díjat József Attilának. Bizonyítékot szolgáltatnék önmagam ellen azok számára, akik állítják, hogy csak annak adok díjat, aki hódol nekem.” Mivel mindenképpen segíteni akart rajta, ezért ismételtén „kisdíj”-at adott. 1937 őszén, amikor a jelölések történtek, Babits a következőt mondta Baschnak: „Engem bánt a lelkiismeret József Attila miatt. Tavaly megígértem neki a díjat, kellene valamit tennünk.” A kurátor 1937 októberében beszélt a díjról Szántó Judittal. Az asszony naplója szerint Babits ekkor ezt mondta: „Menjen haza asszonyom, és mondja meg a férjének: operáció előtt vagyok, a pénzt megkapja Attila. Nyugtassa meg.” József Attila tehát úgy ment le Balatonszárszóra 1937. november 4-én, hogy biztos lehetett affelől, 1938. január 18-án, Baumgarten halálévfordulóján átveheti a 3000 pengős „nagydíj”-at. Biztosítva van tehát a teljes függetlenség az 1938. évre.

Ezt a hírt bizonyára sokan megtudták. Azok is, akik az „Én nem tudtam” című vers szerencsétlen dedikációjára biztatták József Attilát. Feltételezhetően tudta Zsolt Béla, A Toll című lap főszerkesztője, aki öt nappal a költő tragikus halála után, az Újság 1937. december 8-i számában „A költő halála” című cikkben leírta: a Baumgarten-díj kuratóriuma „éveken keresztül közönyösen tűrte, ahogyan ez a fiatal költő a vegetatív életéért viaskodott, s rettenetes szegénysége hogyan pusztította el testét, lelkét, amelyben zsenialitása mindennek ellenére az utolsó pillanatig épségben maradt. Nem lehet felmenteni azokat, akik féltékenyen, hiúan vagy opportunusan nem adták meg neki a jussát, ami elsősorban neki járt és akik még az egymás között felosztott babért is megtagadták tőle, hogy végül sorsa eszeveszetten a szörnyű tehervonat mozdonyának vasöklével fonasson véres koszorút fiúsan tiszta, hősiesen felszegett homlokára.”

*Az írás részlet az Elektra Kiadóháznál rövidesen megjelenő Babits-életrajzból.*



## Az értelmezés változatai

Örkény István: *„Meddig él egy fa?”*

*Témaválasztásom célja, hogy választ kapjak arra a kérdésre: miért olvas(s)unk szépirodalmat? Mire tanítja az irodalom a diákokat? Azt vizsgáltam, mi célt szolgál az olvasás és mit jelent az irodalmi szövegértés. Az irodalomtudomány szemszögén kívül a szociológia, a pszichológia és a pedagógia nézőpontjainak a bemutatására is vállalkoztam.*

**M**it ér az olvasás, az olvasó ember? – tették fel a kérdést olvasáskutatással foglalkozó szakemberek. A különböző olvasói magatartásokat vizsgálták, hogy ki mennyit, mit és hogyan olvas, s vetették mindezt egybe azzal, hogy milyen értékeket preferálnak a nem olvasók, az aktív olvasók, a csak szórakoztatói attitűddel olvasók, illetve az értékesebb műveket is kedvelő olvasók. Az előfeltevések szerint bizonyos értékek vállalása határozott és pozitív kapcsolatban áll az olvasói magatartással. „Az aktív olvasó társadalmilag nem elhanyagolható értékeket hordoz: harmonikus személyiséggel, kreativitással, a kultúrára való nyitottsággal rendelkezik.” (Rohály, 2002. 114.) E három érték mellett az olvasás identitást erősítő szerepét is kiemelik a kutatók. *Pataki Ferenc* (Gereben, 2001. 53.) szerint az identitás kialakulását és fejlődését a narratívumok pozitív irányban segíthetik elő.

A választ maguktól az olvasóktól kaptam meg, hiszen egy nem reprezentatív mintán közvetlenül is vizsgáltam a szövegértelmezéseket. A szakirodalomból megismerteket empirikusan is szerettem volna igazolni. Ehhez a kutatáshoz munkámban Örkény István *„Meddig él egy fa?”* című novelláját használtam. Megállapításaimat a vonatkozó szakirodalom és a diákok válaszai alapján fogalmaztam meg. A szakirodalom áttekintést nyújtott a téma több szempontból való megközelítéséhez, a diákok közreműködése pedig lehetőséget adott a szövegértelmezés közben zajló folyamatok megfigyelésére. Tisztában voltam azzal, hogy a mintából nem vonhatok le általános tapasztalatokat – a célom nem is ez volt –, csupán egy olvasásszociológiai kutatás megismerésére és megisméltetésére vállalkoztam. Megisméltetésére, ugyanis *Fogarassy Miklós és Kamarás István* (1981) ugyanezzel az írással (és *Sánta Ferenc* *„Nácik”* című novellájával) végzett olvasásszociológiai kutatásokat 1974-ben. A 14–18 évesek szövegértelmezésére lévén kíváncsi, felmérésemben az életkor szerinti összehasonlítás kapott nagyobb hangsúlyt. A korábbi kutatás két magyar novella olvasói fogadtatását és befogadását vizsgálta, én ugyanerre tettem kísérletet egy novellán keresztül.

A tanulói szövegértés vizsgálatához 15 kérdésből álló kérdőívet használtam. Az 1–4. kérdéseket az 1974-es kutatás kérdőívéből vettem át (*Fogarassy és Kamarás*, 1981. 173–176.), hogy eredményeimet össze tudjam hasonlítani a korábbi kutatás adataival. A kérdőívet ezen kívül kiegészítettem még tíz nyitott kérdéssel. Ezt azért tartottam fontosnak, mert az 1–4. kérdések a novella egészére kérdeznék rá, s én kíváncsi voltam a részletek, egyes cselekedetek magyarázatára is. A 14. kérdést a *Matura Klasszikusok* sorozat elemző részéből vettem át, mert kellően találónak és felhívónak tartottam a megfogalmazását. (*Reményi – Tarján*, 1996. 33.)

## A vizsgálat mintája

A Váci Madách Imre Gimnázium három osztályában végeztem a felmérést 2002. április 17-én és 18-án. Három korosztályt választottam ki az értelmezési mintázatok megfigyelésére. A kilencedik és a tizenkettedik évfolyamot, hogy a középiskolát kezdő és a gimnázium befejezéséhez közeledő diákok értelmezéseit összehasonlíthassam. A tizenegyedik évfolyamot azért választottam, hogy pontosan egybe tudjam vetni az 1974-ben végzett kutatás eredményeivel. Hiszen Fogarassy Miklós és Kamarás István a kutatást 17 éves tanulók körében végezték. Összesen 83 tanulóval vettem fel a kérdőívet, ebből 32 a kilencedik, 26 a tizenegyedik és 25 a tizenkettedik évfolyamon tanul. A nemi eloszlás a következőképpen alakult: 52 lány és 31 fiú. Szüleik legmagasabb iskolai végzettsége legnagyobb százalékban érettségi (46 százalék), szintén nagy százalékban felsőfokú végzettségű (36 százalék), csak néhány diák szülei szakmunkás végzettségűek (7 százalék). Többen nem válaszoltak a szülő iskolai végzettségére vonatkozó kérdésre (11 százalék). Az összehasonlítás érdekében azonos orientáltságú osztályokat mértem fel, mind a három magyar-történelem tagozatos osztály.

## A kutatás célja

Kutatásuk célját Fogarassyék a következőképpen fogalmazták meg: „A művek és középiskolás olvasóink találkozásának eredménye érdekelt. Elsősorban az, mit éreznek a művek elolvasása közben, hogyan értékelik, és hogyan értelmezik őket.” (Fogarassy – Kamarás, 1981. 10.)

Céljaim – mivel egy kutatás újrafelvételéről van szó – egybevágtak a korábbi kutatás céljaival. Elsősorban azt szerettem volna bizonyítani, mennyiben igaz az állítás: ahány olvasó, annyi olvasat, s vajon a 14–18 évesek szövegértelmezései mennyiben térnek el a kanonikus értelmezésektől. Egyrészt tehát érdekelt, hogy a majd' harminc évvel ezelőtti kutatás eredményei mennyiben egyeznek, illetve térnek el az általam végzett felméréstől, másrészt szerettem volna nyomon követni a középiskolában néhány év alatt lezajló nagy változások hatását, befolyását a szövegértelmezésre.

## Előfeltevések

Több hipotézissel, megválaszolatlan kérdéssel indultam neki a kutatásnak. Az alábbi kérdésekre kerestem a választ, bár nem zártam ki annak a lehetőségét sem, hogy olyan új érdekességek, összefüggések kerülhetnek elő, amelyekkel előfeltevéseimben nem számoltam. A fő vizsgálati kérdések a következők voltak:

– Hogyan változik a szöveg megértése, a szövegértelmezés mintázata a középiskola kezdetétől a középiskola befejezéséig, vagyis 14-től 18 éves korig?

– Mennyiben tér el a kanonikus értelmezés a diákok értelmezésétől? Úgy gondoltam, a diákok is megsejthetik a novella értelmezésének legmélyebb szintjeit, hiszen ennek a szövegnek a megértése nem igényel irodalomtörténeti, irodalomelméleti ismereteket. Természetesen ezen ismeretek segíthetik, árnyaltabbá tehetik a megértést, de úgy gondoltam, az Örkény-próza ismerete nélkül is eljuthat az üzenet az olvasókhoz.

– Milyen hasonlóságok és milyen különbségek fedezhetők fel a két kutatás eredményei között?

– Alapvetően értik vagy félreértik a tanulók a novellát?

– Eltérőek-e a fiúk és a lányok olvasási szokásai e novella mintája alapján?

– Mennyiben helytálló a megállapítás: ahány olvasó, annyi olvasat?

Meg kell említenem az iskola torzító erejét is. Az iskola, különösen az irodalomóra mindig értéket közvetít, mindig értékes irodalmi szövegekkel foglalkozik, valószínűleg erre sem

tekintenek másképpen. Ez is befolyásolhatja a novella értelmezését. A kérdőív kitöltése előtti instrukciókban ezért fontosnak tartottam hangsúlyozni, hogy bármit szabad írni. Remélem, hogy az anonimitás kellő szabadságot ad a negatív vélemények kifejtésére is.

### A novella „kanonikus” értelmezései

Örkény novellája először 1966-ban jelent meg, a „Jeruzsálem hercegnője” című kötetben. A novella legközelebb 1968-ban az egypercesek önálló kötetében jelenik meg, bár kissé „kilóg a sorból”. Meglehetősen hosszúnak számít a többi egyperces között, de szűkszavúságával, tartalmi rejtettségével beleillik a kötetbe. 1976-ban már az író önálló novelláskötetének a címét is ez a novella adja, s utólag ki is veszi az egypercesek közül.

A korabeli kritika az egész kötetet foglalkozik, de találunk – igaz, csak egy-egy mondat elejéig – reflexiókat konkrétan erre a novellára is. *Galsai Pongrác* (1967) a favásárlás jelentőségét a „valamit” hagyni magunk után motívumban látja. „A nagybeteg, gyermektelen asszony egy öreg hársat vásárol, hogy ily módon utódot hagyjon maga után.” – mondja *Galsai*. (1967. 1164.) *Bodnár György* (1966) a magány megjelenítésére helyezi a hangsúlyt, azt mondja, hogy a novella „asszonyalakja a magány leplezetlen szimbóluma”. (*Bodnár*, 1966. 53.) Emellett ő is kiemeli a favásárlásnak azt a szerepét, hogy őhozzá – mármint az asszonyhoz – is tartozzon valaki.

*A feldolgozás nyomán az derült ki, hogy egy szövegen keresztül megélhető, megérthető a magány, a halál ténye. Amit Bettelheim a mesékről állít – miszerint a mesék a gyermekkori félelmek, szorongások tudatos megélésének engednek teret –, az Örkény-novella kapcsán is megfogalmazható. A serdülőkori magány érzését a novella helyzetük fogalmazza meg.*

Meddig él egy fa? – kérdezi a cím. A fa szimbólum. Az olvasóban nagy valószínűséggel tudatosan vagy tudattalanul felsejlik a fa szimbolikája, hiszen a legtöbb jelkép a köztudatban él, értelmezésük kézenfekvő.

A fa alapvetően az életerő, az öröklét szimbóluma. Gyermek születésekor is szokás a faültetés, így a fa növekedése az élet-erőre, az erősödésre utal, a kiszáradás viszont a halál jele. A fa-gyermek párhuzamra a novellában is többször találunk félig rejtett utalást. Talán az egyik legszebb a kiválasztott hársra vonatkozik, amely „karcsú törzsű, egyenes növéssű példány volt, mint egy

életrevaló, izmos, de nem nagyon szép kamasz”. Az ősz hajú asszony távozása előtt egymás után közvetlenül rákérdez Bánné várt gyermekének a fejlődésére és párhuzamosan a fa élethosszára: „Megmozdult már? Meddig él egy hárs?” – kérdezi az asszony.

A fának kozmikus jelentése is van, a mitológiákban gyakori motívum mint az alvilág és az égi szféra összekötője. Gyökereivel a földbe hatol, törzse e világban él, koronája, ágai pedig az égi szféra felé nyúlnak. „A sámánizmusban az ég és föld közötti kapcsolattartás eszköze. A sámánfa a sámán lelkét is szimbolizálja, addig él, ameddig a sámán”. (*Pál József – Újvári Edit*, 2001) A novellában a favásárlás, a fában való továbbélés szintén a szimbólum jelentésköréhez kapcsolható.

Érdekes a hársfát is közelebről megnézni. A hárs „női princípium, a báj, a boldogság kifejezője. Szív alakú levele révén a barátság, a szeretet, a szerelem jelképe”. (*Pál József – Újvári Edit*, 2001. 200.) Ez is alátámasztja az ősz hajú asszony és a fa párhuzamát, a hárs mint az ősz hajú asszony magányának a megjelenítése. A hársához kapcsolt pozitív jelentéstartalmak, mint boldogság, szeretet pedig az értékátörökítés, a valami értékeset, maradandót hagyni magunk után gondolatát erősítik meg.

A cselekmény felépítése a „párhuzamos ellentétezésre” épül. (*Fogarassy – Kamarás*, 1981) Figyelmesen végigolvasva a novellát számos példát találunk erre. A legszembevetőbb Bánné és az őszülő asszony alakja. Míg az ifjú asszony gyermeket vár, az idősebb

asszony méhében élet helyett daganat nő. Külsejük is a fiatalság, életrevalóság és az elmúlás ellentétét mutatja. Bánnét élettel teli asszonyként látjuk, kerek mozdulatai magára vonják az ember tekintetét. „Élettel teli”, olvashatjuk, s ez kétszeresen is az életet idézi, mert fiatalos, mozgékony, s átvitt értelemben a gyermek várása is élettel telivé teszi az asszonyt. Pár sorral feljebb egy erejevesztett, túlpúderozott asszonyt látunk, egy leépülőfélben lévő nőt, akit az elbeszélő omladozó vakolathoz hasonlít. Érzelmet nem mutat, bár ez nem jelenti azt, hogy valójában nem volnának érzelmei. Lehet, hogy éppen tele van érzelmekkel, csak elrejt, mint ahogyan a púder is elfedi a valós, akár nem tökéletes arcot. A festett arcú bohóc mögött megbújó ember igazi érzelmeit sem látjuk, csak a rajzolt, nem valódi érzelmeiket. Bánné mozdulatait az író egy táncosnő mozgásához hasonlítja, míg az idegen asszonyt bohóchoz, aki könnyek nélkül sír. Mindkét alak színpadon szerepel, de míg a táncosnőhöz finom, kecses, csodált jelenséget társítunk, addig a beslisztezett arcú bohócot inkább szánjuk.

A párbeszéddek rövidek, lényegretörőek, nincs semmi udvariaskodás a két nő között. Feltűnő a sok rövid kérdés és válasz, a sok ismétlés. Az egész szövegen uralkodik a párbeszédes forma. A beszélgetések ilyen formájú tolmácsolása teszi nagyon tömörre, szűkszavúvá a novellát. Aki meg akarja fejteni az értelmét, kénytelen ezekre a tömör megnyilatkozásokra odafigyelni. Örkeny takarékos a szóval, az olvasó képzeletére bízva a kiegészítést.

### A tanulói értelmezések

A válaszok elemzése előtt felmerülhet a kérdés, mennyiben várható válasz a diákoktól, mennyire érinti meg őket a novella témája. *Józsa Péter (Fogarassy – Kamarás, 1981. 101.)* szerint azok válaszolnak egy novella kihívásaira, akik úgy érzik, hogy a mű róluk szól. Ennek három feltételét adja meg. Fontos, hogy az olvasó és a mű világa hasonlítson egymásra, mert csak ekkor tarthatja fontosnak az olvasó az író üzenetét. Szükség van arra is, hogy az olvasó felismerje ezt a kapcsolatot a két világ között. A harmadik feltétel pedig az értelmezéshez elengedhetetlen nyelvismeret, kódismeret. Elsősorban az olvasó aktivitásától függ, meddig hatol be a mű világába, s az elsősorban értékrendjétől függ, hogy melyik értelmezést választja a lehetséges értelmezések tartományából. A novella központi témája az elmúlás, melyről azt gondolhatnánk, hogy nem talál kellő érdeklődésre a fiatal olvasók körében, mégis, a feldolgozás nyomán az derült ki, hogy egy szövegen keresztül megélhető, megérthető a magány, a halál ténye. Amit *Bettelheim* a meséről állít – miszerint a mesék a gyermekkori félelmek, szorongások tudatos megélésének engednek teret –, az Örkeny-novella kapcsán is megfogalmazható. A serdülőkori magány érzését a novella helyettük fogalmazza meg.

Az alábbiakban a kérdőív bizonyos kérdéseit kiemelve mutatom be a tanulói értelmezéseket. A válaszokat alapvetően két szemszögből vizsgáltam, egyrészt csoportosítani fogom életkor szerint, másrészt – a fiúk kisebb létszáma miatt, csupán ahol ez lehetséges – nemek szerint.

A novella történeti síkon egy különös favásárlásról szól, melynek cselekménye egy mondatban összefoglalható: Bánék kertészetébe érkezik egy hóbortos asszony s vásárol egy 15 éves hársfát, amelyért gondozási díjat is fizet. Mégsem mondhatjuk, hogy csak ennyiről szólna a történet, hiszen figyelmesen olvasva feltűnik a rengeteg utalás, illetve az asszony és a fa közti párhuzam. A tanulói szövegértelmezéseket vizsgálva elsősorban kíváncsi voltam arra, hogy történeti síkon értik-e a novellát, másodsorban pedig arra, hogy milyen jelentéseket rendelnek a történethez, mennyit sejtene meg ebből a kódolt üzenetből.

„Mit akart az író az olvasóval közölni?” (1. és 4. kérdés)

Az értelmezés mélységét vizsgálva az első kérdésre adott válaszokat besoroltam a Fogarassy és Kamarás által is használt értelmezési szintek valamelyikébe. Az öt össze-

foglaló kategória a Gereben és munkatársai által felállított osztályozás, ezek röviden a következők:

Az első fokozathoz tartoznak a pusztán történet elmondására épülő elemzések, illetve az alaptörténetet is félreértő rossz értelmezések.

A második szinten a tényleges, de nem lényeges mozzanatok (például a háború) mentén történő elemzések, illetve a félreértelmező általánosítások állnak.

A harmadik szintre sorolták azt a fajta leírást, amely valamennyi lényeges mozzanatot felsorakoztat, azonban semmi elrendezést nem mutat. Ezen kívül egy lényeges szál csonka megfogalmazását is ide sorolják.

A negyedik szintre tartoznak a mű lényegére utaló, de elnagyolt elvonatkoztatások, illetve egy lényeges szál eredeti megfogalmazásban való kiemelése.

Az ötödik szint már az összefüggések felismerését, a különböző motívumok elvontan való együttlátását feltételezi.

Nehéz volt eldönteni a kérdőív által behatárolt válaszokról, hogy melyik szinten is áll az értelmezés, de az anyag feldolgozásához szükség volt egy előre felállított rendszerre, s én igyekeztem követni a Fogarassyék által használt osztályozást. Bár minden válasz önmagában is értékes, szükségesnek tartottam bizonyos válaszokról kijelenteni, hogy írója félreérti vagy nem teljesen érti a szöveget. A viszonyítás alapja maga a novella szövege, ezért is volt szükség a kanonikusnak mondott értelmezés felállítására.

A könyv szerzői, Fogarassy és Kamarás önkritikusan vallják, hogy ennek a kérdésnek a megfogalmazása nem a legszerencsésebb, mert egyszerre kérdez rá a mű tartalmára és értelmére, s ezáltal nem egyértelmű a feladat. Viszont helyzeténél fogva – közvetlenül a novella szövege után következik – az első reflexiók, gondolatok rögzítésére kiválóan alkalmas. Az általam felvett válaszokból az is megállapítható, hogy kellően felhívó a kérdés, hiszen a diákok – pár kérdőívet leszámítva – remek, frappáns megfogalmazásokat adtak a novella értelmére. Az erre a kérdésre adott válaszok voltak a leginkább értékelhetőek. (1. 2. ábra)

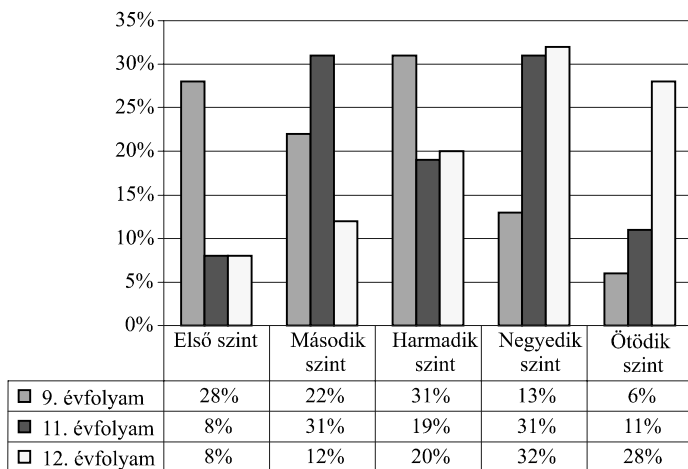
Az eredményeket összesítve megállapítható, hogy a tanulók viszonylag kis százaléka (14%) jutott el a legteljesebb megértés szintjére. A nemek közti megoszlást figyelve (2. táblázat) a lányok fölénye meglehetősen nagy, de ebben valószínűleg az is nagy szerepet játszik, hogy a fiú populáció nagy része a 14 évesek közül került ki, míg a 17 és 18 évesek nagy többsége lány.

A kor szerinti megoszlás valamivel realisabb képet nyújthat. Az 1. táblázat adatait értelmezve egyértelműen megállapítható, hogy az életkor előrehaladtával nő a megértések, illetve csökken a félreértések, nem értések száma. Emellett fontosnak tartom hangsúlyozni, hogy bár a megoszlás szerint a 14 évesek nagy többsége nem jutott el az 5. szintig, akadnak olyan értelmezések is köztük, melyek színvonala a 18 évesekével vetekszik.

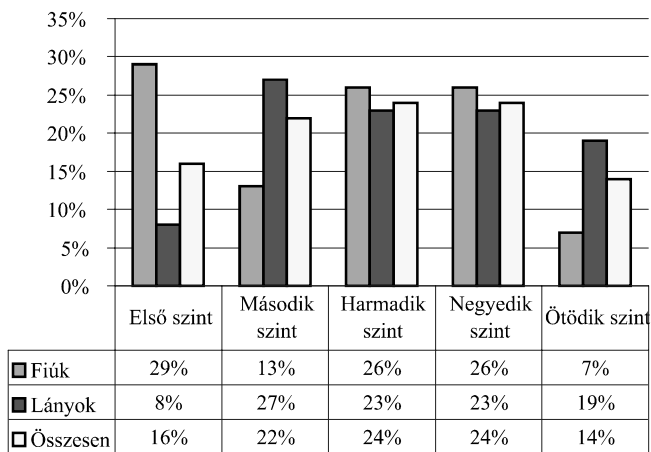
De beszéljenek helyettem maguk a diákok, az alábbiakban pár példát mutatok be a különböző értelmezési szintekre. Az első szintre sorolt válaszok között szép számú félreértés található. Egy 14 éves fiú a novella értelmét a természet megvédésében látja. Egy másik 14 éves fiú az ősz hajú asszony alakját érti félre: „A vásárló asszony meg akarja mutatni, hogy ő pénzért bármit megkaphat és hogy magasabb rangú a fiatalasszonynál”. Egy 18 éves lány szerint az író azt akarta közölni, hogy „az ember a halál küszöbén minden örülségre képes”. Többen a háború motívumának tulajdonítottak túl nagy jelentőséget, s az értelmezésüket e gondolatra leszűkítve adták: „Szerintem ez a novella a második világháború időszakáról szól. A német megszállásról, a háború okozta nyomorú sorsú emberek életéről. Az író ezt a szakaszt próbálta – egy kicsit ködösen – az olvasó elé tárni”. (A korábbi kutatásban is hasonló félreértés-típusok jelentek meg.) Az első szintre sorolhatóak a mechanikus leírások is.

A második szintet elért értelmezések nem sokban különböznek az előzőektől. Ide tartoznak azok a történetleírások, amelyekben kiemelések, sűrítések jelzik, hogy az olvasó





1. ábra. A megértés életkor szerinti megoszlása (az egyes évfolyamokat 100 százaléknak véve)



2. ábra. A megértés nemek szerinti megoszlása (a nemek szerinti megoszlást 100 százaléknak véve)

valamit megsejtett, de ez csupán a leírás része marad. Egy 17 éves lány írta a következőket: „Bánnéhoz érkezik egy asszony, aki facsemetét szeretne vásárolni. A háziasszony körbevezeti. A már idősödő nőnek nem a legszebb és a legnagyobb fák tetszenek, hanem egy tizenöt éves hárs. Ő abban a fában találta meg a szépséget. Utoljára még szeretett volna valamiről gondoskodni”.

A harmadik szintről egy 18 éves fiú kissé bizonytalanul kezdi, de végül jó értelmezést ad: „Nem igazán értettem sokat a műből, de talán a halál a fő motívum. A halál közeledtével az ember szeretne valamit hagyni, az idős hölgy pedig a fát hagyta.”

A negyedik szintről egy 14 éves fiú válaszáat idézem: „Az író a magányt akarta kifejezni. Az idős beteg nő, aki valószínűleg magányos, egy fát vett magának, hogy meg legyen az a tudata, hogy valami élő hozzá is tartozik”. (Ebben a válaszban benne van minden, amit az olvasó a szövegről gondol, teljesnek is lehetne mondani, de az osztályozási szisztéma szerint nincsenek a képek olyan mértékben kifejtve, hogy az 5. szintre kerülhetett volna.)

Egy 14 éves (!) lány írta a következőket az első kérdésre: „Azt akarta az író közölni, hogy bárhogya élünk/éltünk is, mindig kell valami maradandót alkotnunk. Akkor is, ha mi magunk már nem tudjuk minden cseppjét kiélvezni... Az asszony is, aki a fát vette, azt szerette volna, hogy ha már gyermeke nem lehet, maradjon valami élő utána, ami az övé, amire úgy gondolhat, mintha a gyermeke lenne.”

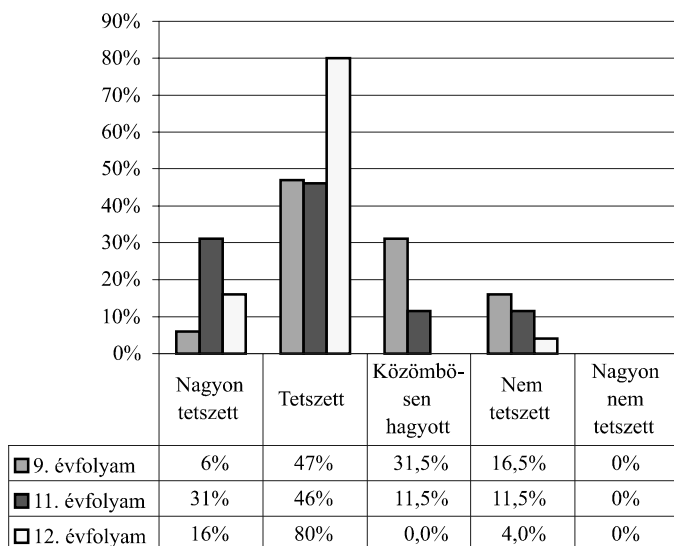
Összegyűjtöttem a válaszokban előforduló jelentéstulajdonítások gyakoriságát, ezt az 1. táblázat szemlélteti.

1. táblázat. Jelentéstulajdonságok gyakorisága (a teljes mintát – 83 fő – 100%-nak véve.)

|                                       |     |
|---------------------------------------|-----|
| Emlék, valamit hagy maga után motívum | 39% |
| Élet-halál párhuzam                   | 26% |
| Elmúlás, halál                        | 24% |
| Háború                                | 19% |
| Továbbélés                            | 17% |
| Magány                                | 16% |
| Valahova tartozás                     | 16% |

Ezt ellenőrizendő vetették egybe Fogarassyék a kulcsszóteszt (lásd 4. kérdés) eredményeivel. Az alábbiakban azt mutatom be, hogy mennyiben támasztja alá a kulcsszóteszt eredménye a 1. táblázatot. Az előfordulás gyakorisága szerint a következő sorrend alakult ki: 1. Halál, 2. Magány, 3. Életadás, 4. Élet, 5. „Életfa”, 6. Túlélés

Kétségem ott van a besorolás helyességét illetően, hogy míg az 1974-es kérdőívben ez volt az egyetlen kifejtős kérdés a novella értelmére vonatkozóan, s valóban minden ötlet ide volt várható, addig az én kérdőívemben még több kérdés vonatkozott arra, hogy mit értett meg a novellából az olvasó (Lásd a 12., 13., 14. kérdést). Az értékelés objektivitásának nehézségét jelentette, hogy csupán az első kérdést külön értékelve időnként gyengébb vagy jobb válaszok is előfordultak a teljes kérdőív tartalmához viszonyítva. Ebben az esetben szigorúan csak az első kérdésre adott válaszokat vettem figyelembe.



3. ábra. A tetszés mértéke évfolyamonként (az egyes évfolyamokat 100 százaléknak véve)

*Tetszett-e a novella? (3/a kérdés)*

A tetszés–nem tetszés értékelése érdekes eredményekre vezetett. Általános megfigyelés, hogy a 18 évesek gyakrabban és következetesebben indokolják meg a választásukat.

A legnagyobb tetszést kétségtelenül a tizenkettedik évfolyamon aratta a novella. A kilencedik és a tizenegyedik évfolyam nagy többségének szintén tetszett a novella, de közöttük jelentős a „közömbösen hagyott” választ adók aránya is. A tizenegyedik évfolyamon – a többi korosztályhoz viszonyítva – magas a „nagyon tetszett” választ adók száma, s ezzel szemben senki nem utasította el teljesen a novellát.

Az én tapasztalataim is arra engednek következtetni, hogy nincs összefüggés a tetszés mértéke és a megértés mélysége között. Aki teljesen félreértette a novellát, ugyanúgy megindokolta annak a gondolatnak a fontosságát s tetszéssel fogadta a novellát. Nem tetszést olykor éppen a legjobban értékből váltott ki, ők hátrították a témát, bevallották, hogy nyomasztó, s nem szeretik az ilyen gondolatokat hordozó műveket. A továbbiakban pár példát mutatok be a tanulói indoklásokból.

A „nem tetszett” választ egyrészt azzal indokolták, hogy nem jó a témája, szomorú a mű, másrészt a novella megformálása sem tetszett mindenkinek. A „közömbösen hagyott” választokat többen azzal indokolták, hogy nem eléggé izgalmas, „nem kötött le eléggé”. Akik nem értették meg a novellát, azok között is többen akadtak, akiket közömbösen hagyott a novella. A „tetszett” válasz volt a leggyakoribb, ennek indoklásában széles a paletta. A megformálással érveltek a „nem tetszet”-tel válaszolók, s akiknek tetszett, éppen a megformálás egyediségét vették észre. „Tetszett, mert a rövidsége ellenére, gondolatok tárházát tartalmazza... Még a mű vége, lezáratlansága is gondolkodásra késztet” – fogalmazza meg találoán egy 18 éves fiú. Ugyancsak a megformálást dicsérik az alábbi észrevételek: a két asszony ábrázolása nagyon jó, elgondolkodtató, rejtett az üzenete a novellának, tetszik a stílus puritánsága.

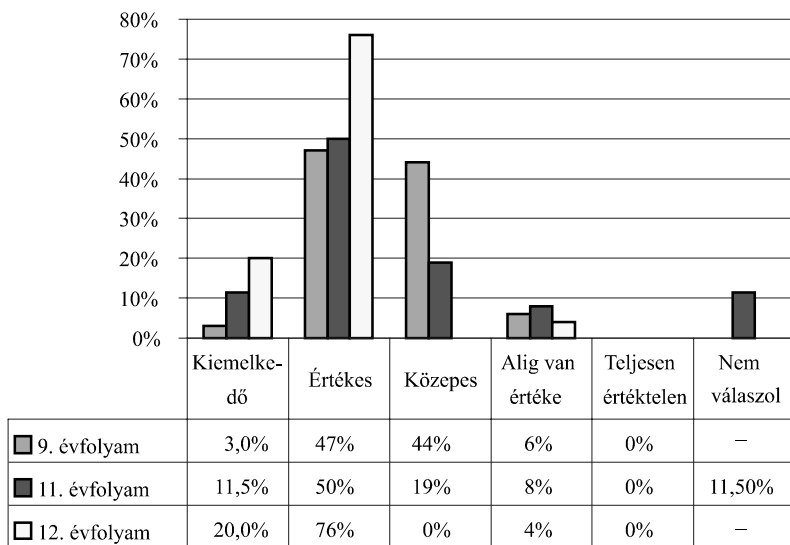
Pusztán a tetszésből nem vonható le jelentős következtetés – főleg nem egyszeri olvasás után –, hiszen ezek általában spontán feltörő érzelmeket tartalmaznak, gyakran a novellával kapcsolatos első benyomásokat tükrözik.

*Az irodalmi érték 14–18 évesek szemszögéből (3/b kérdés)*

Ennél a kérdésnél különösen szemléletes a korosztályok összehasonlítása. A tizenkettedik évfolyam előnye, hogy ismerik Örkény nevét, az egypercesek általában közkedveltek a diákok körében. Ők bátrabban vallhatják értékesnek a novellát, hiszen tudják, hogy Örkény az irodalmi kánon része. A tizenegyedik évfolyamon, ha nem is ismerik az Örkény-prózáat közelebbről, a neve bizonyára ismerősen cseng. A kilencedik évfolyamon nagy valószínűséggel egyáltalán nem hallották a szerző nevét.

A 4. ábra eredményei is azt a feltevést támasztják alá, hogy a szerzői presztízsnak nagy befolyásoló szerepe lehet az irodalmi mű megítélésében. A 18 évesek közül szinte mindenki értékesnek vagy kiemelkedő értékűnek tartja a novellát. Az értékesnek vallók aránya itt lényegesen nagyobb a többi korosztályhoz képest. A 17 és 14 évesek körében az értékesnek tulajdonított válaszok aránya közt ugyan kicsi az eltérés, de a „közepes” irodalmi értéket tulajdonítók aránya magas a 14 évesek körében. Majdnem akkora százalékat ért el, mint az értékesnek tartók ugyanezen az évfolyamon.

Az indoklások itt is széles skálán mozognak. Értékesnek tartják, mert elgondolkodtat, mert értékes gondolatokat rejt, mert aminek mondanivalója van, az mindig értékes. Egy 17 éves lány – akit az 1. kérdésre adott válasza alapján a megértés 2. szintjére soroltam, mert szinte csak mechanikus leírást adott a novellára – a következő magyarázatot adja: „Azért gondolom kiemelkedő értékűnek, hiszen arra akar rávilágítani az író, hogy egy embernek nem szabad „nyomtalanul” eltűnnie a földről. Mindenkinek kellene valamit vagy valakit maga után hagynia”. Az erre a kérdésre adott válasz alapján magas szintűnek mondható a megértés. Ez is azt támasztja alá, hogy nem vonható le teljes értékű tanulság csak az első kérdésre adott válaszok alapján.



4. ábra. A novella irodalmi értéke az évfolyamok megoszlása szerint (az évfolyamokat egyenként 100 százaléknak véve)

Egy 14 éves lány a következőképpen magyarázta a novella közepes értékét: „Nem hiszem, hogy valamilyen hatalmas műről volna szó, hiszen még az íróját sem ismerem”. Egy „bizonyíték” értékű vallomás a szerzői presztízs hatásáról. Az olvasó e válasz szerint úgy gondolja, ha ő nem ismeri a szerzőt, nem lehet valami híres, s ha nem híres, ebből következik számára, hogy alkotása sem lehet olyan értékes, mint egy széles körben ismert íróé.

#### *A novella lehetséges folytatásai (8. kérdés)*

Általános megállapítás, hogy a lányok többször és bátrabban „belenyúlnak” a novellába, mint a fiúk, jobban szabadjára engedték a fantáziájukat. Nagy százalékuk teljesnek találta a novellát úgy, ahogyan van. Ez is a megértésre utal, hiszen befejezettnek érezték a szöveget, megértették annak üzenetét. Egy 14 éves fiú ezt a következőképpen fogalmazta meg: „Szerintem ez egy olyan mű, amihez nem illik folytatás. Az olvasó maga dönti el, hogy mit képzel el igazán befejezésnek.”

Akik elképzelték a novella folytatását, azok között akadt, aki feloldva a nyomasztó légkört, boldog befejezéssel írta át. A történet különböző folytatásaiban szintén a jelentéstudajdonítás különbözőségei fedezhetők fel. Többek elképzelése szerint Bánné tovább meséli megszülető gyermekének az ősz hajú asszony történetét. A fa sokáig fog élni a Bán család kertjében, tehát vannak, akik emlékezni fognak rá. Ez az elképzelés párhuzamba állítható az emlékéllítés, a valamit örökölni hagyás gondolattal, amit az első kérdésre olyan sokan írtak.

Többek elképzelésében éppen ennek az ellenkezője szerepelt, a fa sorsát kísérték fígyelemmel, amely kiszáradt vagy kivágták időközben. Ez az elképzelés mögött a magány motívumát vélem felfedezni. Egy 18 éves lány úgy képzei, hogy a fa betegeskedne sokáig, miután azonban a „gazdája meghalna, a fa újra élete teljében kezdene fejlődni, és ez mutatná a hölgy reinkarnációját”. Ebben a fában való továbbélés gondolata válik egyértelművé.

A félreértések ennél a kérdésnél csak megerősödni látszanak. Az a diák, aki például az érkező asszonyt egy magamutogató, a szegény Bánnét megalázó úrinőnek látta, a folytatásban az idegen asszony elszegényedését írta meg.

*A novella asszonyalakjai (9. és 11. kérdés)*

A 9. és a 11. kérdés válaszait összevontan elemzem, mert a válaszok alapján mindkét helyen a nőalakok jellemzésére került sor. Amikor azt kértem, hogy mutassák be a két asszonyt, arra voltam kíváncsi, hogy milyennek látják a két szereplőt. Az értelmezések különbözősége nyomán azt feltételeztem, hogy lesznek eltérő látásmódok a szereplők jellemét illetően. Mégis várokozáson felüli volt a jellemzések sokrétűsége. Megdöbbenő volt számomra a jelzők mennyisége. Bánnéra 26-, az ősz hajú asszonyra 29-féle jelzőt írtak összesen. Ezek a számok magukban, foglalják már a szinonim szavakat. A két nőt – bár ugyanarról a szövegről van szó – teljesen ellenkezőleg ítélték meg időnként, s itt is találkozhatunk szép számú félreértéssel. (Bár a mű szűkszavú, a jellemekről érzékletes leírásokat ad a szerző. A félreértéseken azt értem, amely következtetések nem támaszthatók alá a szövegből.)

A leggyakoribb jelzők Bánnéra a következők voltak: fiatal, kedves, segítőkész, megértő, együttérző, bizonytalan, megilletődött, étellel teli. Ez alapján Bánné egy szimpatikus fiatalasszony képét mutatja. Gyakori észrevétel, hogy Bánnét azért tartják rokonszenvesnek, mert nem kérdezősködik a vásárlás értelméről, ha nem is érti, szó nélkül cselekszik.

Az idegen nő jelzői közt a leggyakoribbak: gazdag, elkeseredett, mogorva, magányos, megfáradt, ápolatlan, beteg. Ez alapján Bánné egy mogorva öregasszony képét mutatja. Ennek ellenére nem mondható, hogy sztereotipizálták volna a két szereplőt a szimpatikus és az unszimpatikus figurák köré. A 9. kérdés éppen ennek az ellenkezőjét bizonyítja. Az olvasók többsége az ősz hajú asszony iránt érez rokonszenvet. Egy 17 éves lány így vall az ősz hajú asszonyról: „En az idegen hölgyet tartom főszereplőnek, nekem ő a legszimibb. Hogy miért? Mert bámulatosnak tartom, amit tesz.” Ez mind a fiúknál, mind a lányoknál így alakult. Bár a rokonszenv jelenthet sajnálatot is. (Ennél a kérdésnél én éppen az ellenkezőjét vártam, azt gondoltam, Bánné lesz sokkal rokonszenvesebb, főleg a fiúk körében.)

Felsoroltam a leggyakrabban adott válaszokat, s ez alapján felrajzoltam a szereplők lehetséges képét. A következőkben az ettől eltérő észrevételeket mutatom be. Érdekes, hogy a kedves alakkal szemben többen észreveszik Bánné naivságát, tapasztalatlanságát, félénkségét. A félreértések itt is következetesen tetten érhetők a Bánné kapzsi, számító, érzéketlen jellemvonásokat tulajdonító válaszzaiban, akárcsak a vásárlót lenézőnek tartó válaszokban.

*Miért választja a hársfát az asszony? (13. kérdés)*

Nem a legszerencsésebb a kérdés, de azt gondoltam ezzel megtudhatom a gondolatok mögötti magyarázatokat, illetve segítem az értelmezéseket. De a válaszok alapján úgy tűnik, hogy aki az előző kérdésekre már leírta a gondolatát, a tényleges cselekvésre nem biztos, hogy tud vagy akar választ adni. Közülük sokan – a jó értelmezések után nem elvonatoztatva a szövegtől – egészen gyakorlatias dolgokkal magyarázták annak okát, hogy miért nem vesz átültethető fát az ősz hajú asszony. A leggyakoribb válaszok szerint azért, mert úgysem tudná már sokáig gondozni, vagy mert nincs otthona, ahová vihetné.

A gyakorlatias válaszokat adók mellett szép számmal fordulnak elő olyanok is, akik úgymond leleplezik a kérdés banalitását, s hangsúlyozzák, nem az a lényeges, hogy nála legyen, hanem az fontos csak, hogy hozzá is tartozzon valami, s ehhez nem szükséges magával vinnie. „Ő szerintem nem a kertjébe akart fát vásárolni, hanem magának, amiről tudja, hogy az övé” – mondja egy lány. „Ez egy jelképes dolog volt, ő nem a gyümölcsért vásárolta a fát, hanem azért hogy birtokolja, az övé legyen.”

A félreértések szintén előbukkantak, vannak, akik szerint ezzel a cselekedetével az ismeretlen hölgy jót akart tenni egy rászoruló családdal a halála előtt, s ehhez csak ürügy volt a favásárlás. Más félreértés szerint ezzel is a lenézését akarta kifejezni, hogy bármilyen értelmetlen dologra pénzt adhat ki. Ezek a válaszok számomra azt a kétségemet osztották el, miszerint az egyre részletezőbb kérdések túlzottan segítik a megértést. De úgy



tűnik, hogy a félreértők következetesen ugyanúgy találnak minden kérdésre megfelelő indokot, mint az értők. Aki alapján értette, annak csak további gondolatokat hozott, aki nem értette, az vagy nem válaszolt, vagy az eredeti értelmezését megtartva válaszolt.

### A két felmérés összehasonlítása

Az 1974-ben és a 2002-ben végzett felmérések összehasonlítási alapját a novella, a kérdések és a korosztály egyezése, illetve a felmérés módjának hasonlósága adja. (Igaz, 1974-ben kiterjesztették a vizsgálatot egyéb kontrollcsoportokra és novellákra is.)

A két felmérés összehasonlítása mégsem oldható meg pontosan, mert az 1974-ben készült vizsgálat anyagát nem a mai százalékszámítási módszer alapján dolgozták fel. Az összehasonlítás ezért csak a kulcsszótesszt eredményeire terjeszthető ki pontosan. A legtöbbjük által választott kulcsszavak az 1974-es és a 2002-es mérés alapján a következőképpen alakultak (csak a 17 éves populációt alapul véve):

| 1974.                     | 2002.                 |
|---------------------------|-----------------------|
| 1. magány                 | 1. halál              |
| 2. életfa                 | 2. életadás           |
| 3. halál                  | 3. magány             |
| 4. háború                 | 4. élet               |
| 5. egyszerű fiatalasszony | 5. életfa             |
| 6. szimbólum              | 6. szimbólum          |
| 7. életadás               | 7. megsemmisülés      |
| 8. élet                   | 8. túlélés            |
| 9. létbizonytalanság      | 9. család             |
| 10. öregség               | 10. létbizonytalanság |

Az 17 éves populációkat összehasonlítva az derül ki, hogy a kulcsfontosságú szavak választása megmaradt az első helyeken. Fogarassyék (1981) ezt úgy fogalmazták meg, hogy ez az eredmény azt mutatja, az írói üzenet célba ért. A magány, az életfa, a halál motívuma mind a két felmérésben az első öt helyen szerepel. Míg 1974-ben a magány volt a leggyakrabban választott szó, addig 2002-ben a halál. Egyes szavak a 2002-es felmérésben teljesen eltűntek, vagy háttérbe szorultak az 1974-es kutatás eredményeihez képest. Ilyen például a háború, az egyszerű fiatalasszony, mely szavak korábban előkelő helyet kaptak. Ezzel szemben például az életadás, élet szavak a 2002-es felmérésben váltak lényegesen hangsúlyosabbá.

A feladat szövegét szeretném hangsúlyozni, mely úgy szólt, hogy azokat a szavakat húzzák alá, amelyek a legjobban tükrözik vissza a művet. A feladat kérdésére ezek szerint megállapítható, hogy 1974-ben a 17 éves minta a magány motívumát találta a leginkább kifejezőnek a novellára 2002-ben pedig a halál (és utána közvetlenül az életadás) motívumát tartották a 17 éves diákok a leghangsúlyosabbnak.

Az eredmény kapcsán megismétlem azt a felfogást, mely szerint a novellát az érti meg, akinek a hozzá illő sémái megvannak, mely sémák az életpaszlatokon alapulnak. Ez a felfogás szerint levonható az a következtetés – csak a mintára nézve –, hogy Örkény novellája, a mai fiatalok halállal kapcsolatos sémáit inkább mozgósította, mint a magány-nyal kapcsolatos sémáikat. Illetve, ha a halál gyakoribb jelenség, hajlamosak inkább ezt a motívumot „kiolvasni” a novellából.

### A hipotézisre kapott válaszok értékelése

Az előfeltevéseimben kíváncsi voltam arra, hogy az életkor mennyiben befolyásolja a szövegértést. A kérdőívek válaszai alapján úgy tűnik, hogy a középiskolai évek előrehaladtával nő a megértések s csökken a félreértések aránya. Tehát a minta alapján megállá-

pítható, hogy az életkor meghatározza a megértés mélységét. De hangsúlyozni szeretném, hogy ugyanolyan szintű megértések találhatóak a 14 évesek körében is, mint a 18 évesek között, csak jóval kisebb arányban, illetve félreértések is előfordulhatnak bármely korosztálynál.

Arra is kerestem a választ, hogy a „kanonikusnak” mondott értelmezésekhez képest milyen típusú válaszokat adnak a tanulók. A válaszok alapján egyértelműen elmondható, hogy a novella jelentéstartományának széles skáláját értették meg. Valamennyi általam felsorakoztatott meglátást megemlítették. A szakirodalmak által is hangsúlyozott „magány” és „a valamit hagyni magunk után” motívumok a jelen vizsgálatban is nagy hangsúlyt kaptak.

A két kutatás eredményeit szerettem volna eredetileg teljes egészében összehasonlítani, de be kellett látnom, hogy ennek pontossága nehezen kivitelezhető az eltérő feldolgozás miatt. Ezért tartottam célravezetőbbnek csupán a kulcsszóteszt eredményeit egybevetni. Megállapítottam, hogy a fő motívumok, mint a magány, a halál, az életfa, mind a két mérésben előkelő helyet értek el. Csupán a fontossági sorrendben történt változás. Új elemek lettek hangsúlyosabbak (túlélés, család), és egyes motívumok ugyanakkor hátrább szorultak (háború, fiatalasszony).

Az értes-nemértés tekintetében az állapítható meg, hogy alapvetően értették a novellát, de jelentős a félreértők vagy nem értők aránya is. Ez a tendencia különösen a 14 évesek körében jelentkezik. A félreértések alatt értem a szöveg történeti síkjának nem- vagy félreértéseit és a másodlagos jelentés nem- vagy félreértéseit is.

Sajnos a fiúk kis létszáma miatt nehéz következtetéseket levonni arra vonatkozóan, hogy mennyiben térnek el a lányok értelmezéseitől. A 14 éves fiúk válaszainak kb. a fele volt értékelhető. Viszont akik részletesen válaszoltak, meglepően sokat értettek meg a novella üzenetéből. A 17 éves fiúknál is csupán a válaszok fele volt értékelhető, a többiek a legtöbb kérdésre elutasították a választ. A 18 éves fiúk válaszai külön csoportot képeztek, ugyanis hasonló volt az értes aránya náluk. Általában a fiúk tömörebben, rövidebben válaszoltak, de ez természetesen nem jelenti a mondanivaló kisebb értékét. Időnként pont azok a fiú olvasók, akik alig töltötték ki a kérdőívet, egy-egy „odavetett” mondattal jelezték számomra, hogy valamit megsejtettek, megéreztek, csak nem akarnak a kérdőív kitöltésére több időt fordítani, ezzel is kifejezve, hogy hárítanak a témát. (Egy 17 éves fiú az 1. kérdésre a következő választ adta: „Az élet nagyon rövid, mulandó. Hagyjunk magunk után valami maradandót.”)

Ahány olvasó, annyi olvasat? – ezzel a kérdéssel kezdtem dolgozatomat. Számomra a kutatás eredményei ezt egyrészt bizonyították, másrészt a válaszok közt felfedezhető bizonyos struktúra (hiszen minden szöveg kijelöli az értelmezhetőségi tartományát). Az elkülönülés alapjaira nem tehettem kísérletet. Összefüggés lehet a megértés foka és a szülő iskolai végzettsége, az otthoni könyvek száma és az olvasottság mértéke között.

Az sem biztos, hogy aki most nem értette meg a mondanivalót, az egy későbbi időpontban sem értené meg. A kutatók szerint az azonos témában jártas, élettapasztalatokkal rendelkező egyénnek van a legnagyobb esélye a megértésre.

### Összefoglalás

Az értelmezéseket olvasva egyértelműen megállapítható, hogy a diákok értékeket fedeztek fel a műben. Az is kiderült, hogy személyesen is érintve érezték magukat. A kérdőívre adott elgondolkodtató válaszok azt támasztották alá, hogy már 14–18 évesen is képesek egy mű tartalmi és érzelmi mélységét felfedezni. Csak a megfelelő megengedő, kísérletező keretet kell biztosítani a számukra. Megtapasztalni a diákok őszinteségét, érzékenységét, fogékonyságát az újra-ismeretlenre, az olvasót, a leendő tanárt sokszor alázatra készítetik.

Megfigyelhettem, hogy az olvasót mennyire ragadja magával a mű, hogyan születik meg benne az alkotás üzenete. A diákok visszajelzése során igazolást nyert, hogy ugyanaz a szöveg milyen széles értelmezési tartományt tesz lehetővé. Igazolást nyert: ahány olvasó, annyi olvasat. A szakdolgozatban fölített kérdésemre – miszerint mi haszna az olvasásnak – pozitív visszajelzést kaptam a diákoktól. Nem szabad elfelejteni, hogy az irodalom nemcsak egy tantárgy, hanem művészet is, mely befolyásoló erővel bírhat, ha a tanulók figyelmét annak lappangó értékeire felhívjuk.

Az irodalom „hasznos” voltát empirikusan bizonyították a kutatások. A jelen kutatás, ha ezt nem is tudta bizonyítani, arra fényt derített, hogy az olvasókat (dolgozatomban a középiskolás olvasókat) képes aktivizálni – még ha mesterséges körülmények között is –, tehát a felmérés elérte célját.

### Irodalom

- Bettelheim, B. (2000): *A mese bűvölete és a bontakozó gyermeki lélek*. Corvina Kiadó, Szombathely.
- Bodnár György (1966): Örkény István: Jeruzsálem hercegnője. *Kritika*, 4. 12. 53–54.
- Fogarassy Miklós – Kamarás István (1981): *Olvasó a labirintusban (Olvasásszociológiai kutatás középiskolások körében)*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Galsai Pongrácz (1967): Örkény István meglepetései (A Jeruzsálem hercegnője című kötetéről). *Kortárs*, 11. 7. 1163–1165.
- Gereben Ferenc – Katsányi Sándor – Nagy Attila (1985): *Olvasásismeret (Olvasásszociológia, olvasáslélektan, olvasáspedagógia)*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Halász László (1996): *Szociális megismerés és irodalmi megértés*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Halász László (2000): *Az értelmezés változatai*. Csokonai Kiadó, Debrecen.
- Józsa Péter – Jacques Leenhardt (1981): *Két főváros – két regény – két értékvilág. Olvasásszociológiai kísérlet*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Pál József – Újvári Edit (2001, szerk.): *Szimbólumtár. Jelképek, motívumok, témák az egyetemes és a magyar kultúrából*. Balassi Kiadó, Budapest.
- Reményi József – Tarján Tamás (1996, szerk.): *Örkény István: Egyperces novellák*. Ikon Kiadó, Matura Klaszikusok.
- Rohály János (2002): Szöveg, olvasásmód, kultúrtörténet. *Iskolakultúra*, 12. 1. 113–118.

# A nevelési nézetek kutatása

## Módszertani megfontolások

*Az ELTE BTK Neveléstudományi Intézetében alakult munkacsoport 2000-től kezdődően a Felsőoktatási Fejlesztési Alap támogatásával végzett kutatást a gyerekek és szüleik, illetve a pedagógusjelöltek neveléssel kapcsolatos elképzeléseinek, értelmezéseinek, hiteinek feltárására. A munka szerves folytatása volt egy korábbi vizsgálatnak, amely a pedagógusok körében folyt, s azt célozta, hogy a tanárok, tanítók pedagógiai tudásának lényeges elemeit ismerjük meg. Már ennek a kutatásnak is szerves része volt a nevelési nézetek vizsgálata, s ennek kapcsán fogalmazódott meg e terület tágabb körben való feltárásának igénye.*

Egy korábbi kutatásban (Golnhofer – Nahalka, 2001) a pedagógusok nevelési kérdésekkel kapcsolatos tudását, elképzeléseit, hiteit vizsgáltuk. Ennek szerves folytatásaként egy munkacsoport tagjai – akiknek elemzéseit e szám itt következő tanulmányaiban lehet olvasni – a gyerekek és szüleik, valamint tanár szakos egyetemi hallgatók neveléssel összefüggő elképzeléseivel kapcsolatban végeztek kutatást.

A nevelésről alkotott elképzelések lényegével kapcsolatos eredményeket leíró tanulmányokat olvashatnak a tisztelt érdeklődők. A nevelésről alkotott általános elképzelések (Lénárd Sándor), a nevelési módszerek szemléletmódja (Petriné Feyér Judit), a tanár szakos egyetemi hallgatók felfogása (Szivák Judit), illetve a gyermeki énkép (Réthy Endréné) alkotja e „blokk” témáit, egyben elkülönülő tanulmányait. Az ez után következő beszámolók egy-egy, a munkacsoport által fontosnak tartott, az elemzések témájául kijelölt részterülettel foglalkoznak: a tanuló- és iskolakép jellegzetességeivel (Golnhofer Erzsébet), az iskolával kapcsolatban kialakuló félelmekkel (Rapos Nóra), illetve a tanárképpel (Vámos Ágnes). A tanulmányok, ahogyan természetesen a kutatások eredményei is, összefüggő egészet alkotnak, ezért a leírásban gyakran találkozunk majd az olvasó azzal, hogy a szerzők egymás munkáira utalnak.

A kutatás bemutatása és metodológiai alapjainak tisztázása érdekében két fő kérdést érdemes tisztázni. Egyrészt be kell mutatnunk, hogy az elképzelések, a naív elméletek miért oly fontosak egy adott területen a gondolkodás szerveződésében, illetve a hétköznapi gyakorlat formálásában, másrészt be kell mutatnunk, hogy milyen módon alkalmaztuk e kutatás keretében a kvalitatív vizsgálati stratégiát.

### Nevelési nézetek a pedagógiai folyamatokról való gondolkodásban

Kutatásunk tárgya, a nevelési nézetek, elképzelések, hitek, meggyőződések köre ilyen általánosságban csak ritkán szerepel a kutatási témák között. Ennek részben az az oka, hogy meglehetősen nehéz is megragadni ebben az általánosságban, de abból is következik a kutatásokban való megjelenés ritka volta, hogy azok a szemléleti, paradigmaticus keretek, amelyek között egyáltalán a személyes hiteknek, meggyőződéseknek, naív elméleteknek fontos szerep jutott, csak az elmúlt egy-két évtizedben váltak különösen fontossá a pedagógiai vizsgálatokban.

A téma fontosságának felismerése a pedagógia paradigmaváltásával függ össze. Ha az emberek tudásának, készségeinek, attitűdjeinek, általában személyiségüknek a formálódását – a hagyományosnak nevezhető szemléletmód szerint – egyértelműen külső hatásoknak tulajdonítjuk, ha úgy képzeljük, hogy külső tartalmaknak a bevetülése jelenti ezt a formálódást, akkor bármilyen területen kialakuló elképzelések a folyamatok végeredményeiként jelennek meg. E minőségükben is fontosak természetesen, de a kutatás, a fejlesztési folyamatok és a gyakorlat nem számol jelentős mértékben a pedagógiai folyamatokat meghatározó, konstitutív szerepükkel. A megismerési folyamatok objektivisták szemléletmódja nem számol azzal, hogy a kialakult belső struktúrák bármiféle meghatározó, aktív szerepet játszanának magában a megismerésben.

A huszadik század utolsó harmadában megfogalmazódó régi-új ismeretelméleti elképzelések s elsősorban a konstruktívizmus adnak modellt a belső elképzelések, a hitek, a megkonstruált tudás aktív, a megismerési folyamatokat lényegileg meghatározó szerepének értelmezésére. (Glaserfeld, 1995; Nahalka, 2002) Eszerint az új tudás elsajátítása nem egyszerűen a külső információk, hatások asszimilálásával történik, hanem egy aktív feldolgozási folyamatban, konstrukcióval, a belső rendszer akár strukturális sajátosságokat is érintő átalakulásával. Éppen ezért a megismerési folyamat előtt megkonstruált tudás, a már létező, rendszerbe, világképi jelentőségű struktúrákba rendezett előzetes tudás a megismerési folyamat döntő tényezője. Vagyis azok az elképzelések, amelyek kialakultak az elménkben, meghatározó jelentőséggel bírnak a tanulási folyamatokban, ezért megismerésük, velük kapcsolatban adaptív modelleknek a kialakítása a kutatás egyik elsődleges feladata.

*Kutatási módszerünk lényege strukturált interjúk felvétele, az interjúk szövegének tartalmi elemzése, a kutatócsoport kooperatív munkája során elméleti modellek kidolgozása volt.*

*Összesen 68 gyermekkel, a legtöbb esetben mindkét szülőjével, összesen 123 felnőttel, valamint 16 egyetemi, tanár szakos hallgatóval készítettünk interjúkat. A kérdéseket előre elkészítettük, kipróbáltuk, s az interjúk nagy részét felvevő pedagógia –, illetve tanár szakos hallgatókkal megismertettük.*

Összefoglalóan tehát azt mondhatjuk, hogy amikor a gyerekek és szüleik, valamint a pedagógusjelölt hallgatók nevelési elképzeléseit vizsgáljuk, akkor nem pusztán a nevelés folyamatában és az életben megoldott feladatok során szerzett tapasztalatok nyomán kialakult, eredményként értelmezhető tudásrendszert, naiv elképzelésrendszert

vizsgálunk, hanem a pedagógiai folyamatokat alapvetően befolyásoló, sőt bizonyos értelemben meghatározó, belső pszichikus struktúrákat. Ez a megfontolás kutatásunk alapvető gyakorlati jelentőségére mutat rá. Hiszen ha a kutatás érdekes, fontos, új felismerésekre vezet, akkor segítségével olyan pedagógiai modellek és folyamatok alakíthatók ki, amelyek a személyiségfejlődés lényegi meghatározó elemeinek formálására képesek.

### **A kutatás elmélet-, illetve paradigmaalkotó jellege**

Kutatásunk célja a nevelési nézetekkel kapcsolatos pedagógiai elméleti rendszer továbbfejlesztése volt. A pedagógiai kutatások – legalábbis a kutatók eredeti szándékait tekintve – nagyon gyakran pozitivisták, az induktív-empirikus felfogásnak megfelelő „technikát” alakítanak ki. A leginkább elfogadott metodológiai gondolkodás szerint az empirikus vizsgálatokban, például interjúk segítségével megfigyeljük, faggatjuk a világot, s abból leszűrve a bennünket érdeklő tényeket, bizonyos következtetéseket fogalmazunk meg, fogalmakat alkotunk, elvonatkoztatunk, általánosítunk, összefüggéseket veszünk észre, törvényszerűségeket fedezünk fel és végül elméleteket, paradigmákat állítunk fel. Kutatá-



sunk metodológiai alapjainak értékelése során bárki úgy gondolhatná, hogy mi is pontosan ezt tettük. Felvettük az interjút, így adott volt a világ megfigyelésére vonatkozóan egy adatrendszerünk, s ezen a talajon megszerveztünk egy absztrakciós folyamatot.

A helyzet azonban éppen ennek az ellenkezője. A kutatás előkészítése során minden résztvevő fejében voltak bizonyos elképzelések a témával kapcsolatban. Ezek irányították a részterületek, a kérdések felvetését, a hipotézisek megfogalmazását, a módszerválasztást, a kérdések kiválasztását és megfogalmazását, az interjúkészítők viselkedését, metakommunikációját, a lejegyzést stb. Kétségtelenül adottak voltak tehát tudásrendszerek, amelyek meghatározták, milyen adatok gyűlnek össze. A folyamat ebben az értelemben deduktív logikájú, s nem a tapasztalatból indul ki.

Azt jelenti-e ez, hogy kutatásunk besorolható a klasszikus deduktív kutatások körébe? Mit érthetünk klasszikus deduktív kutatáson? Azt – modellszerűen –, hogy adott egy gondolkodási rendszer, amelynek segítségével a tudósok adaptív kommunikációt képesek folytatni, ennek a tudásrendszernek vannak bizonyos jól interpretálható, jól leírható következményei, amelyek az objektív valóságra is vonatkoztathatóak. Az objektív valóságot viszont meg lehet vizsgálni az empiria segítségével. Ha azt találjuk, amit elképzelünk, akkor megnyugszunk, esetleg tovább elaboráljuk az elméletet. Ha azt találjuk, hogy korábbi elképzeléseinkkel nem magyarázhatók az eredmények, akkor megkísérelünk új elméleteket kialakítani.

A mi esetünk azonban ezzel sem azonosítható tökéletesen. Be kell ismernünk, hogy a nevelésről kialakított naiv, laikus vagy tudományos felfogásokkal kapcsolatban nincsenek kellően kiforrott elméleteink. Nagyon sok mindent el tudunk mondani erről a jelenséglágról, közben azonban kellően nem meghatározott, ezért könnyen félreérthető fogalmakat használunk, a következtetések sokszor nem bírnak logikai megalapozottsággal, inkább intuitívak. Ahogy az ismeretelméleti szakirodalomban fogalmaznak: ez rosszul vagy gyengén strukturált tudásterület (ill structured domain), amelyben következetesen és explicit módon végigvinni a deduktív logikájú kutatási metodikát jelenleg még lehetetlen.

Ebben a helyzetben a feladat a jelenlegi helyzetenél strukturáltabb, elméletileg megalapozottabb, határozottabb fogalomdefiníciókra épülő elmélet vagy elméletrendszer létrehozása lehet. Vagyis itt paradigmaalkotás volt a feladat. Erre alkalmasak az etnografikus eljárások.

### A kutatás kvalitatív jellege

Munkánk kvalitatív kutatás, azonban a kvalitatív kutatás fogalmának értelmezésével kapcsolatban bizonyos sajátosságokat is érvényesítettünk, s ez egyben e metodológiai kérdéskör értelmezésével kapcsolatos vitákat is kiválthat a szakmai közvéleményből.

Kutatási módszerünk lényege strukturált interjúk felvétele, az interjúk szövegének tartalmi elemzése, a kutatócsoport kooperatív munkája során elméleti modellek kidolgozása volt. Összesen 68 gyermekkel, a legtöbb esetben mindkét szülőjével, összesen 123 felnőttel, valamint 16 egyetemi, tanár szakos hallgatóval készítettünk interjút. A kérdéseket előre elkészítettük, kipróbáltuk, s az interjúk nagy részét felvevő pedagógia, illetve tanár szakos hallgatókkal megismertettük.

A feladat tehát az volt, hogy létrehozzunk olyan elméleteket, amelyeknek logikai struktúrája a maiakénál erőteljesebb, kidolgozottabb, s amelyek természetesen jó adaptivitással rendelkeznek, vagyis képesek egy elfogadható szinten magyarázatot adni a tapasztalatokra. Ehhez az empiria segítségét vettük igénybe. Úgy gondoltuk, hogy elméletalkotó munkánkat az segíti a legjobban, ha meglévő elképzeléseink alapján elemezve a valóságban tapasztalható (persze szintén konstruált) jelenségeket a gondolkodási rendszerünkben kiforratlan elemekre, esetleg ellentmondásokra bukkanunk, s ezek arra késztetnek bennünket, hogy tovább „gyúrjuk” a „munkába vett” konceptuális rendszereket.

Hogyan viszonyul mindez a kvalitatív kutatási metodológiához, annak általánosan elfogadott jellemzőihez? (Szabolcs, 2001) A kvalitatív kutatási metodológiával foglalkozó szakirodalomban – némi leegyszerűsítéssel – lényegében kétféle kutatási tradíciót különböztetnek meg. Az egyiket rendszerint pozitívista megközelítésként aposztrofálják, míg a másik tradíció az újabb, a társadalomtudományi kutatások szellemének inkább megfelelő, ez az etnografikus vagy kvalitatív kutatási metodológia. A kérdéssel foglalkozók nagy többsége e tradíciókat elkülöníti aszerint, hogy az egyik matematikai segédeszközöket, kvantitatív jellemzőket használ, a másik nem. Míg az egyik statisztikai leírásokra törekszik, ez a metodika a másikban nem kap szerepet. Míg az egyik deduktív logikára épül, addig a másik a kutatás induktív útjait használja. Míg az egyik objektívista módon viszonyul a megismerés kérdéseihez, addig a másik nem. Míg az egyik célja általános tételek megfogalmazása, addig a másik erre nem törekszik, megelégszik az egyedi jelenségek leírásával. Ezzel a megkülönböztetéssel van nekünk jelentős problémánk, s így saját kutatásunknak e koordináta-rendszerben való elhelyezése is problematikus. De nézzük a részleteket.

Vajon a kutatási metodológia tekintetében a kvantitatív-kvalitatív megkülönböztetés releváns-e? Ha csak annyit mondunk, hogy vannak kutatások, amelyek empirikus részükben a leírások, a magyarázatok, az okfejtések során számokat használnak, s vannak olyanok, amelyek ezzel szemben nem számokat, hanem minőségi kategóriákat, akkor ilyen megkülönböztetés természetesen lehetséges, haszna azonban meglehetősen kétséges. Számokat akkor használunk egy kutatásban, ha a benne szereplő tárgyakat, jelenségeket stb. valamely lényeges sajátosságuk alapján számokkal is jellemezhetjük. Ez egy hozzárendelés, amely a gyakorlatban a mérés segítségével realizálódik. Természetesen a számok használata egyáltalán nem szükségszerű. A lényeg csak annyi, hogy valamely halmaz elemeit rendeljük hozzá a vizsgált objektumokhoz, hogy világosabban láthassuk a jelenségek jelentkezését vagy nem jelentkezését. A lényeg tehát abban van, hogy az empirikus kutatás során történik mérés, ami nem feltétlenül számok használatát jelenti.

Van-e azonban olyan kutatás, amely nem mérés, amelyben a szereplő objektumokhoz nem rendelünk hozzá semmit? Szerintünk nincs. A leírást tekintik sokan olyan eljárásnak, amely nem mérés, amelyben nem szerepelnek számok. Az lehet, hogy számok nem szerepelnek (bár nem értjük, miért kellene kizárni egy leírásból a számokat), de a leírás akkor sem tudja elkerülni azt, hogy mérés legyen. A kutató a megfigyelt objektumokat kategóriákba sorolja, megnevezi, értékeli, mert különben képtelen lenne más elemekkel való kapcsolataikat tisztázni. Enélkül a megfigyelés eredményeinek rögzítése, a leírás pusztán összefüggéstelen adathalmaz lenne, semmiféle kapcsolatot nem lehetne látni benne.

A pozitívizmus már eredetileg is a 19. században, de különösen a 20. századi neopozitívista, logikai pozitívista megjelenési formáiban erősen az induktív-empirista kutatási logika híve, vagyis érthetetlen, hogy a kvalitatív és a kvantitatív kutatási metodikák közt éles határvonalat húzni akarók miért gondolják, hogy a pozitívista kutatási hagyományok egyben azok, amelyek deduktív logikára épülnek. Nem megyünk bele e ponton a pozitívista felfogás kritikájába, a modern tudományelméletek ellentétes kiindulópontjai közismertek. A modern tudományelméletek a tudomány működését elméletirányítottnak tartják, az induktív logikát nem tartják követendőnek, de valójában még csak követhetőnek sem. (lásd például: Forrai – Szegedi, 1999)

Egy következő fontos kérdés, hogy vajon a kutatások során akarunk-e valamilyen általánossággal bíró következtetéseket megfogalmazni. Ahogy sokszor érvelnek a kvalitatív kutatási metodológia hívei, az ilyen vizsgálatok során nem cél általános tételek kimondása, nem cél az általánosítás.

Minden a feltett kérdésen múlik. Ha például valakit az érdekel, hogy a jelenlegi magyar oktatási rendszerben miképpen írható le a tartalmi irányítási rendszer, akkor olyan kutatást végez (lehet, hogy tele számokkal), amelyben nem merül fel az általánosítás

íránti igény. De lehet, hogy ezt a tudást valaki fel akarja használni arra, hogy általában a társadalomban működő, az iskolai oktatás tartalmát meghatározó folyamatokról mondjon valamit. Ekkor már felmerül annak a kérdése, hogy milyen általánossággal rendelkezik az a megállapítás, ami a kutatás végeredménye lesz.

Az általánosíthatóság problémája összefügg azzal, hogy statisztikai vizsgálatokat folytatunk vagy sem. A tudományos diszciplínákban számos olyan esetről tudunk, amikor nagyon kevés vagy akár csak egyetlenegy eset vizsgálata alapján vontak le következtetéseket. Amikor egyedeken folytatunk vizsgálatot, akkor általában egy nagyobb – lehet, hogy még meg sem szervezett – kutatási program részeként végezzük az elemzést, egy későbbi kutatásban ki fog derülni, milyen általános részeként jelenik meg a mostani kutatásunk tárgya. Ezért a statisztikai módszerek használata vagy nem használata nem alapvető metodológiai kérdés, nem lehet választóvonal jelentős mértékben eltérő kutatási tradíciók között, hanem józan, gyakorlati mérlegelés kérdése.

A kvalitatív kutatások hívei határozott ismeretelméleti választóvonalat húznak saját kutatásmethodológiai elképzeléseik és a pozitivista tudomány szemlélet vagy kvantitatív kutatások közé. Eszerint míg a pozitivista hagyomány egy objektivista szemléletmódot képvisel, addig a kvalitatív kutatási tradícióban egy nem objektivista ismeretelméleti felfogás a meghatározó. Nem a valóságot kutatjuk – így a kvalitatív kutatások hívei –, hiszen a valóságot a tapasztalati világ formájában magunk konstruáljuk meg, azt kutatjuk, mert csak azt vagyunk képesek elérni. Így a kutató személye nem választható el a kutatás tárgyától, a kutatás nem lehet szenvtelen, nem is kell törekedni rá. A kutatások a kutató részvételével, a kutató és a kutatás tárgya közötti interakcióban zajlanak. Magunk ezt a felfogást elfogadjuk. Az etnográfiai, a hermeneutikai kutatásmethodológiák ismeretelméleti kiindulópontjaival egyetértünk, s úgy látjuk, hogy azok lényegében azonosak a konstruktivista ismeretelmélet tételeivel. A határozottan pesszimista álláspont azonban nem meríti ki a konstruktivizmus mondanivalóját. Minden tudás valamilyen adaptivitással rendelkezik. A létrejött tudás a személyben (az egyes kutatóban) valamilyen mértékben alkalmas a tapasztalati világ jelenségeinek magyarázatára, előrejelzésére, a kommunikációra s ezekkel együtt a cselekvés irányítására, s ez határozza meg további sorsát.

Mindezek azonban nem a kvalitatív kutatások sajátjai. A legmodernebb fizikai kutatások is ezzel a logikával folynak, amit mi sem támaszt alá jobban, mint hogy a természettudósok szívesen beszélnek modellekről, amelyek logikailag kidolgozandók, s amelyeknek a használhatóságát a gyakorlat mérheti le.

A kutatásokat mindenáron két nagy csoportba osztani akarók tehát megkísérelték a következő dimenziók mentén elvégezni a kettéválasztást:

|                                           |   |                                        |
|-------------------------------------------|---|----------------------------------------|
| (1) Kvalitatív                            | – | Kvantitatív                            |
| (2) Statisztikai módszereket használó     | – | Statisztikai eljárásokat nem alkalmazó |
| (3) Induktív                              | – | Deduktív                               |
| (4) Objektivista                          | – | Nem objektivista                       |
| (5) Általános tételek kimondása a feladat | – | Nem kívánunk általánosítani            |

A fentiekben igyekeztünk alátámasztani, hogy ezeknek a többsége hamis alternatívát jelent. Van kvantitatív, statisztikai eszközöket nem alkalmazó, deduktív, nem objektivista, általános tételekre törekvő kutatás. További variációkat is mondhatnánk, szinte azt mondhatjuk, hogy az öt dimenzió esetén valamelyik alternatívát választva mind a 32 lehetséges kombinációra tudnánk példát mondani. Magunk nem hisszük, hogy egy kutatás lehet objektív, illetve azt sem, hogy létezik induktív kutatás, de más kutatók hihetnek ebben, s igekezhethetnek objektivista vagy/és induktív kutatási methodológiát kialakítani. De a fontos az, hogy különböző kutatásmethodikai paradigmák az első, a második s az ötödik dimenzió segítségével nem jelölhetők ki. A harmadik és a negyedik dimenzió azonban – szerintünk – alkalmas erre. Magunk úgy látjuk, hogy valóban kétféle kutatás-

metodológia van, egy induktív-empirista és egy konstruktivista (vagy kuhni, vagy az elmélet meghatározó szerepét valló, mindegy, hogy hívjuk). Ezen belül a kutatások lehetnek mindkét paradigmában kvalitatívak vagy kvantitatívak, statisztikai eszközöket használók vagy nem használók, illetve lehetnek általános, sok tárgyra (jelenségre stb.) kimondható tételekre jutók vagy egyedekre vonatkozók.

Az etnográfusok, az antropológusok, a hermeneutikusok tehát nem fedeztek fel új kutatásmetodikát, nem alkották meg a kutatás új paradigmáját, legfőljebb segítették a nem objektivistá kutatásmetodika kialakulását, fejlődését. Amiben azonban nagy hatásuk volt és még inkább lehet, az a módszerek megalkotása. (lásd részletesebben: Szaboles, 2001) A módszerek rendkívül jók, mert olyan béklyóktól szabadítanak meg bennünket, amelyek nagyon merevvé teszik még ma is bizonyos területeken a kutatást. A társadalomtudományi területeken általában nem kellően kimunkált, ahogy fentebb már jellemeztük, rosszul strukturált tudásterületekkel, tudományos elméletekkel találkozunk. A mi szere-

*Modellépítésre van szükség, amelyben azonban segíthet az empiria is. Az empiriához fordulva ugyanis explicitebbé és kidolgozottabbá tehetjük meglévő elméleteinket, illetve növelhetjük a valószínűségét (részben éppen az explicitebbé és kidolgozottabbá tétellel) az új gondolatok felvetődésének, illetve a paradigmaváltásoknak. Erre nagyon jók az etnografikus módszerek, mert a lehető legjobban stimulálják ezt a gondolkodást. Kevésbé kötött, kevésbé szigorú szabályrendszerük ad olyan szabadságot a gondolatnak, amelyre éppen e munka során van szüksége.*

tett pedagógiánk az összes elméletével, teljes paradigmarendszerével egyelőre „ill structured domain”-nek, rosszul, gyengén strukturált tudásterületnek tekinthető.

Ebben a helyzetben óriási jelentősége van a gondolkodásnak és a kommunikációnak. Jól formált elméletek gondolkodás segítségével jönnek létre, nem várhatjuk, hogy alkalmas empirikus tapasztalatszerzés majd „ingyen” szállítja nekünk az új elméletek struktúráját. Modellépítésre van szükség, amelyben azonban segíthet az empiria is. Az empiriához fordulva ugyanis explicitebbé és kidolgozottabbá tehetjük meglévő elméleteinket, illetve növelhetjük a valószínűségét (részben éppen az explicitebbé és kidolgozottabbá tétellel) az új gondolatok felvetődésének, illetve a paradigmaváltásoknak. Erre nagyon jók az etnografikus módszerek, mert a lehető legjobban stimulálják ezt a gondolkodást. Kevésbé kötött, kevésbé szigorú szabályrendszerük ad olyan szabadságot a gon-

dolatnak, amilyenre éppen e munka során van szüksége.

### A kvalitatív kutatási metodológia érvényesítése

Saját kutatásunkban ezeket az elveket a következőképpen érvényesítettük. A kutatás legfőbb módszerbeli eleme az interjúk felvétele volt. A módszer választásában az vezetett bennünket, hogy a kötött kérdések lehetővé teszik, hogy minden, az előzetes elképzeléseinkben fontos szerepet kapó téma szerepeljen, ugyanakkor a kérdések kapcsán az interjúalanyok és az interjúkészítők közt kialakuló szabad kommunikáció számos részinformációval, megfontolással, a belső struktúrák működésének határozott jeleivel szolgálhat számunkra.

Az interjúk elkészülte után intenzív kommunikációt kezdtünk a témáról a kész interjúszövegek felhasználásával. A kutatócsoport megbeszélései rendkívül hasznosak voltak. Ezt egy időben az „értekezlet” formális megvalósulásaként kezeltük, s funkciójának azt tekintettük, hogy bizonyos gyakorlati kérdésekben döntünk, illetve bizonyos szakmai javaslatokat megvitassunk, hogy a javaslat készítője még jobb előfeltételekkel folytathas-

sa a munkáját. Az utóbbi funkció érvényesülése során vehettük észre, hogy ezek a viták egyben új gondolatokhoz is vezettek, vagy segítettek elaborálni a meglévő elképzeléseket (mert meg kellett azokat fogalmazni, s a vitában meg kellett védeni az álláspontokat). Ezt a funkciót a későbbiekben kiteljesítettük és „intézményessé” tettük.

Az itt következő kutatási beszámolók csak a lényegre térhetnek ki. Kutatócsoportunk feladata olyan részletes kutatási beszámoló, kötet létrehozása, amelyben számos, az itt szereplőkön túlmenő kutatási eredményt szeretnénk közkinccsé tenni, illetve ebben a kötetben lesz majd alkalmunk a finomabb elemzéseket is elvégezni azokban az esetekben is, amelyekben e rövidített beszámolók révén csak éppen hogy jelezni tudtunk bizonyos összefüggéseket.

### Irodalom

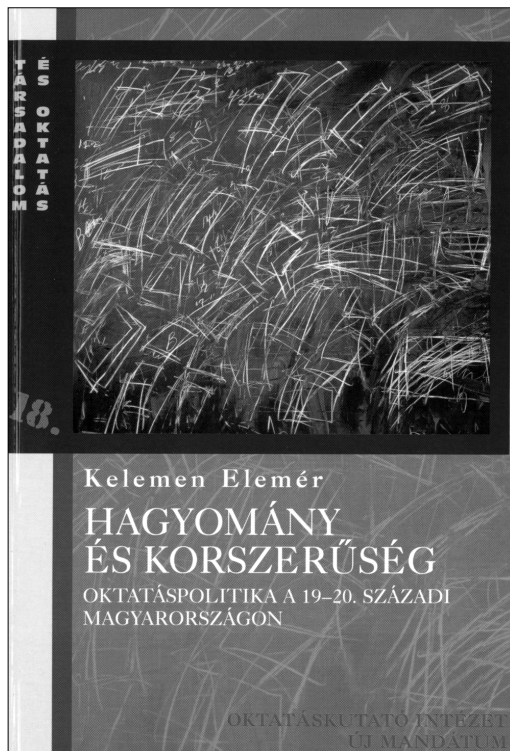
Forrai Gábor – Szegedi Péter (1991): *Tudományfilozófia. Szöveggyűjtemény.* Áron Kiadó, Budapest.

Glaserfeld, E. v. (1995): *Radical Constructivism. A Way of Knowing and Learning.* The Palmer Press, London – Washington D. C.

Golnhofér Erzsébet – Nahalka István (2001): *A pedagógusok pedagógiája.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Nahalka István (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben?* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Szabolcs Éva (2001): *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában.* Műszaki Könyvkiadó, Budapest.



Az OKI és az Új Mandátum Kiadó könyveiből



## Naiv nevelési nézetek

*Kutatásunk egyik célkitűzése volt feltárni a szülők és gyermekeik nevelési nézeteit, vélekedéseit. A nevelői hatásrendszer valós érvényesülését a gyermek tevékenységeinek bemutatásán keresztül kívánjuk érzékeltetni. Ebben a tanulmányban az interjúk azon kérdései közül elemzünk néhányat, amelyek közvetlenül a nevelés fogalmának értelmezéséhez kapcsolódnak, és amelyek alapján kirajzolódni látszik egy laikus nevelési nézetrendszer.*

A nevelésről mint fogalomról mindenkinek van véleménye, mindenki tudni véli, hogy mi az a nevelés. Hétköznapi szinten meg is tudjuk fogalmazni – többnyire cselekvésekhez kötötten –, de az elmélet szintjén már nincs egységes álláspont, csak nagyon általános megfogalmazás szintjén jelenik meg egyetértés. Annyan mindmáig csaknem teljes az összhang, hogy az emberek valamilyen formában és módon, a tudatosság valamilyen fokán, mindig és mindenütt nevelésben részesítették a felnövekvő generációt. Ezek a nevelési teóriák mindig valamilyen társadalmi kontextusban értelmezhetők, valamilyen aktuális tudományos paradigma alatt formálódtak. Különféle elgondolások és magyarázatok születtek, melyek szinte kivétel nélkül köthetők a következő értelmezésekhez:

„A nevelés lényege az értékközvetítés vagy értékteremtés.” (Bábosik, 1999. 9.)

„A nevelés az a tevékenység, amellyel valakik (alapesetben: a felnőttek) úgy kívánnak hatni másokra (alapesetben a felnövekvőkre), hogy azok optimálisan fejlődjenek, megerősödjenek abban, amit a nevelők kívánatosnak tartanak, és maradandóan változzanak meg mindabban, ami a nevelők szerint nem kívánatos.” (Zrinszky, 2002, 14.)

A definíciókból számunkra elfogadható alapkiindulás, hogy a nevelés tudatos és kevésbé tudatos tevékenységek sorozatában valósul meg, ezért vizsgálatunkban azt is kerestük, hogy az interjúkban milyen közös tevékenységeket jelölnek meg a szülők és a gyerekek a családon belül, az iskolában és a barátok körében. Mielőtt megpróbálnánk az interjúk szövege alapján csoportosítani a tevékenységeket, érdemes lenne visszatekinteni a szülők és a pedagógusok nézeteit feltáró korábbi vizsgálatokra.

### A szülők és a pedagógusok nevelési nézeteit feltáró kutatások

#### *Szülők*

A társadalom az iskolától hagyományosan elvárja, hogy ne csak „tudást adjon át”, hanem neveljen is: készítsen fel az egyénileg és társadalmilag egyaránt sikeres életre. Sokszor azonban az olyan feladatok teljesítését is az iskola illetékességébe sorolják, amelyek az európai társadalmakban hagyományosan a családra hárultak. A nevelési célokkal kapcsolatos kutatások egy része a szülők iskolával kapcsolatos elégedettségét méri (Furnham, 1988), hasonló hazai kutatások is arra a megállapításra jutottak, hogy a szülők iskolai végzettségüktől és társadalmi státuszuktól függően másként értékelik az iskolát. (Gábor, 1995) Bár a középrétegek megerősödésével mind több családban érzik úgy a szülők, hogy gyermekük nevelésében bizonyos feladatokat „vissza kell venniük” az iskolától, az elmúlt évek tendenciái összességükben az iskola iránti elvárások növekedését mutatják. Az iskola „szolgáltatásai” iránti igények felértékelődtek. Ez derül ki az iskola



feladatainak fontosságáról alkotott véleményekből is. A megkérdezettek mindhárom lakossági vizsgálat szerint a tisztességre nevelést, az anyanyelv megfelelő elsajátítását és a gondolkodás fejlesztését tették az első három helyre. Ezzel szemben nem ítélik fontosnak a vallásos nevelést, a játékot és szórakozást, a politikai, állampolgári nevelést és a szexuális nevelést. (Szabó, 1999) Megállapíthatjuk, hogy Magyarországon nem alakult ki világosan a család és az iskola közötti munkamegosztás szabályai, a társadalom hajlamos az iskola szerepének túlértékelésére a tanulók személyiségének formálásában, amit az iskola megszemélyesítői, a tanárok pedig megpróbálnak hárítani.

### *Pedagógusok*

A tanári vélekedések, nézetek vizsgálatában kezdetben attitűdkutatásokat (Oliver, 1953; Young, 1980), majd nevelési stílusvizsgálatokat (Neubauer, 1974; Weinert, 1991) végeztek. Több kutatás próbálta összehasonlítani a tanárok és a laikusok (szülők) vélekedéseit a nevelésről. Ezek közül a tanítással specifikusan összefüggő tevékenységek terén minőségi különbségeket mutattak ki a gyakorló tanárok és a laikusok között. (Berliner, 1987; Levin, 1995)

A kutatócsoportunk korábbi vizsgálatában a nevelő, a pedagógus személyiségének, viselkedésének és az ezek mögött meghúzódó nézeteinek hatását vizsgáltuk a nevelési folyamat és az értékteremtés egészére. A pedagógusok neveléssel kapcsolatos hiteit, nézeteit két alapvető kérdéskör mentén vizsgáltuk (Lénárd – Szivák, 2001):

- Mi jellemzi a pedagógusok neveléssel kapcsolatos nézeteit?
- Mi a tartalma a pedagógusok nevelési nézeteinek, vélekedéseinek?

Arra kértük tehát a pedagógusokat, hogy értelmezzék, mit jelent számukra a nevelés fogalma. A kérdésre adott válaszokat tartalmi kategóriák szerint elemeztük (1. táblázat):

1. táblázat. A nevelés definiálásában megjelenő tartalmi kategóriák, ezek ranghelye (rh) és elemszáma

| rh. | Teljes minta<br>A kategóriák megnevezése | N  |
|-----|------------------------------------------|----|
| 1.  | Erkölcsei normák átadása                 | 49 |
| 2.  | Személyiségfejlesztés                    | 28 |
| 3.  | Oktatási funkció – csak tudásátadás      | 27 |
| 4.  | Szocializáció                            | 18 |
| 5.  | Önmegvalósítás                           | 14 |
| 6.  | Életre nevelni                           | 11 |
| 7.  | Példaadás                                | 9  |
| 7.  | Oktatási funkción túli hatásrendszer     | 9  |
| 9.  | Negatív hatások kompenzálása             | 8  |
| 9.  | Korlátok, nehézségek                     | 8  |
| 11. | Társadalmi hatásrendszer                 | 7  |
| 12. | Személyes kapcsolatok hatásrendszere     | 4  |
| 12. | Önállóság – autonómia                    | 4  |
| 14. | Más nevelési szintek                     | 3  |
| 15. | Önismeret                                | 1  |
| 15. | Tudatos tevékenység                      | 1  |

A válaszolók a nevelés meghatározásában a legfontosabbnak az erkölcsi normák átadását tekintették, ami arra utal, hogy a pedagógusok hisznek a hosszabb távon fennmaradó emberi értékek közvetítésében, a nevelés kultúrát átadó, fejlesztő jellegében. A táblázatból jól látható, hogy a személyiségfejlesztést és az oktatási hatásrendszert tartják közel egyformán fontosnak, ez utóbbit a nevelés részének tekintik. Itt tehát arról van szó, hogy a pedagógusok jelentős része szűken vett oktatási tevékenységként értelmezi a nevelést, azaz hárítja a nevelés felelősségét.

Ezt a nevelő hatást a megkérdezett pedagógusok bevallása szerint munkájuk során a személyes példaadásukkal és a személyiségükkel érhetik el (2. táblázat):

2. táblázat. A nevelői hatás definiálásában megjelenő tartalmi kategóriák, ezek ranghelye (rh) és elemszáma

| rh. | Teljes minta<br>A kategóriák megnevezése | N  |
|-----|------------------------------------------|----|
| 1.  | Személyes példa                          | 69 |
| 2.  | Pedagógus személyisége                   | 51 |
| 3.  | A tantárgy lehetőségei                   | 22 |
| 4.  | Elfogadás, türelem                       | 20 |
| 5.  | Személyes kapcsolat                      | 19 |
| 5.  | Következetesség                          | 19 |
| 5.  | Partneri viszony                         | 19 |
| 8.  | Szeretet                                 | 14 |
| 9.  | Rendszeres munka                         | 13 |
| 10. | Panasz, kételkedés                       | 9  |

Az interjúalanyok jelentős számban említettek olyan – pedagógusoktól gyakran elvárt – tulajdonságokat is (elfogadás, következetesség, szeretet), amelyek pozitívan befolyásolhatják a tanári minták, a felnőtti normák átszármaztatását. A személyes kapcsolatra, a partneri viszonyra, melyek egyfajta kölcsönösséget feltételeznek a diákokkal, már kevesebben utalnak. A pedagógus személyisége, hiteles példája valóban alapvető jelentőségű, ugyanakkor felmerül a kérdés, hogy a diákok milyen gyakorisággal és aktivitással vesznek részt tanórán, iskolán kívüli közös programokon tanítójukkal, tanáraikkal. Véleményünk szerint ugyanis a közösen végzett tevékenységek teremtik meg a legjobb feltételeket a nevelői hatások érvényesülésére, ezért voltunk kíváncsiak arra, hogy a vizsgált diákok és szüleik gyakorlati tapasztalata szerint milyen további lehetőségek nyílnak a pedagógus személyes példájának átszármaztatására a hagyományos tanórai kereteken és tevékenységeken kívül.

### Tanulói tevékenységek

Ebből a megfontolásból válik különösen érdekessé, hogy a jelen kutatásban feldolgozott interjúkban milyen típusú tevékenységeket említenek a diákok és szüleik. Mennyire kapcsolódnak ezek az iskolához, a pedagógushoz, inkább magányosan vagy közösségben végzett tevékenységek a jellemzőek? A kapott válaszokat a következő szempontok szerint lehet csoportosítani:

#### *Helyszín szerint:*

– otthon:

- iskolához kapcsolódó: „tanulás”, „leckeírás”...
- szabadidő eltöltés: „kirándulás”, „vendégség”, „társasjáték”, „TV”...

– az iskolában:

- tanórához kapcsolódó: „tantárgyi szakkör”, „korrepetálás”, „énekar”...
- tanórához nem kötődő: „udvari játék”, „foci”, „gumizás”, „RSG”, „társastánc”, „fotózás”, „színjátszás” ...
- hagyományörzés: „ünnepek”, „diáknap”...

A válaszokból az derül ki, hogy az iskolákban többnyire tantárgyakhoz kapcsolódó tevékenységeket kínálnak, melyek kedveltsége, látogatottsága az életkor előrehaladtával jelentősen csökken. Másrészt az eredményes iskolai tanulás az otthoni szabadidő eltöltését is jelentősen befolyásolja, a kért tanulók napi több óras otthoni tanulásról számoltak be.

*Résztevők szerint:*

- magányos tevékenységek: „leckeírás”, „tévész”, „számítógépezés”, „olvasás”...
- családtaggal közös tevékenység:
  - szülő: „tanulás”, „túrázás”, „vendégség”, „nincs közös program”...
  - testvér: „játék”, „tanulás”...
- tanárral közös tevékenység: „nincs közös iskolán kívüli program”
- baráttal közös tevékenység: „mozi”, „videózás”, „szerepjáték”...

Az interjúk szövegéből néhány jól körvonalazható tendenciát lehetett megfigyelni. Egyrészt a tanulók gyakran említenek magányos tevékenységeket, sok időt töltenek egyedüli tanulással vagy játszanak virtuális „társakkal”. Ezzel párhuzamosan csökken a családdal töltött idő, mind a szülők, mind a gyerekek alig említenek közös tevékenységet, ezek többsége is az ünnepnapokhoz és az iskolai szünetekhez kapcsolódik. A szülők egy része úgy nyilatkozott, hogy nem ismeri gyermeke tanárait, de különösképpen elgondolkodtató, hogy a diákok szinte nem említenek iskolán kívül közös programokat a tanáraikkal. A korábbi vizsgálatban láthattuk, hogy a tanárok saját személyes példájukat tekintik a legnagyobb nevelő hatásúnak, de úgy látszik, ez a hatás meglehetősen korlátozottan, csak a tanórához kötött tevékenységeken keresztül érvényesülhet!

*Sikeresnek tartott tevékenységek szerint:*

- az iskolában:
  - tantárgyi teljesítményhez kapcsolódó: „kitűnő bizonyítvány”, „jeles felelet”, „földrajz kerületi versenyen nyolcadik hely”, „tanulsz, mint állat”
  - nem tantárgyi teljesítményhez kapcsolódó: „vadász szerep alsóban a farsangon”, „fellépés a Dáridóban”
- otthon:
  - tantárgyi teljesítményhez kapcsolódó: „kitűnő bizonyítvány”, „jeles felelet”,
  - nem tantárgyi teljesítményhez kapcsolódó: „zongorázás”, „ajándékkészítés szüleimnek”, „süteménysütés”, „tudok vigyázni a kistesómra”, „kertészkedés”...

Az iskola határozott követelményrendszerét és értékelési gyakorlatát tükrözi, hogy a diákok és szüleik egyaránt a tanulmányi eredményességhez kapcsolódó tevékenységeket tekintik elsődlegesen sikernek. A szülők és a diákok válaszai abban azonban különböznek, hogy a diákok azokat a tevékenységeket emelik ki, melyek teljesítése mögött valós erőfeszítések húzódnak meg és melyekhez pozitív érzelmi élmény társul. Ezek a tevékenységek szerveződnek nevelési folyamattá.

### Szülők és a gyerekek a nevelésről

Kutatásunk alapkérdése, hogy feltárhatók-e a szülők és gyermekeik gondolkodásában olyan vélekedések, naiv nevelési nézetek, amelyek befolyásolják, adott esetben determinálják az egyénnek a nevelésről, a nevelhetőségről vallott elképzeléseit. Az interjú kérdései közül voltak olyanok, amelyek közvetetten (például a metafora), voltak olyanok, amelyek közvetlenül kérdeztek rá erre a problémára. A továbbiakban az utóbbiak közül nézzünk meg kettőt.

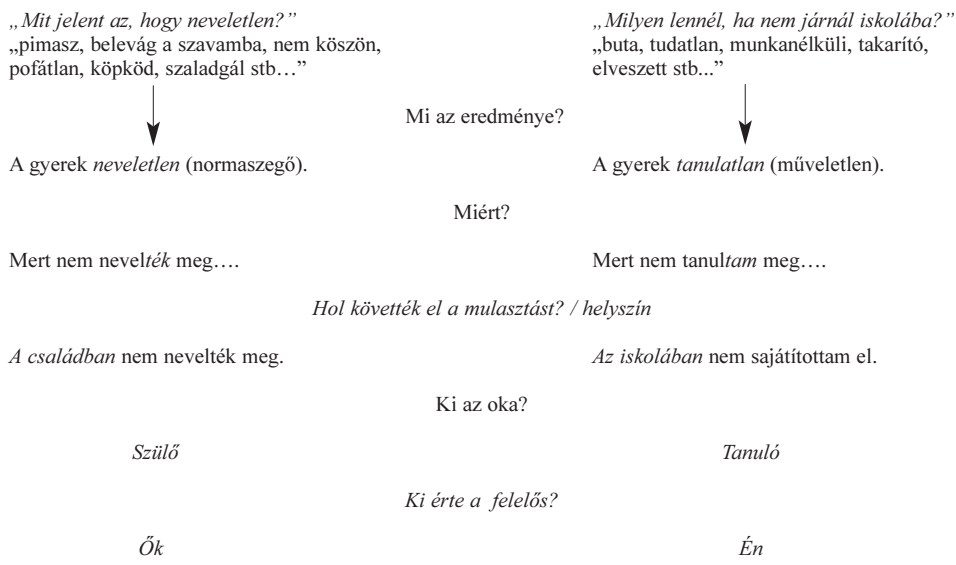
„Mit jelent az, hogy neveletlen?”

„Milyen lennéd, ha nem járnál iskolába?”

A két kérdésre a vizsgált interjúk döntő részében hasonló struktúrájú válaszok születtek, érdemes tehát egymással párhuzamosan elemezni őket. (1. ábra)

Az interjúalanyok válaszai alapján azt lehet megfigyelni, hogy mind a szülők, mind a diákok fejében határozott kép él a nevelésről, a nevelés lehetőségeiről, módszereiről, felőlőseiről. Úgy tűnik, viszonylag egységes álláspont rajzolódik ki, mely szerint a tanulók neveltelenségéről / neveltségéről elsődlegesen a szüleik tehetnek, hiszen mindezek a csa-

ládi szokásrendszer, értékrend átadásával, pozitív vagy negatív mintaközvetítéssel normakövető, illetve normaszegő magatartás alakítható ki. Ebben az iskolának nem sok szerepe van, legfeljebb megerősítheti az otthoni folyamatokat, de mind eszközeiben, mind hatékonyságában messze elmarad a család lehetőségeitől! De funkciója-e egyáltalán?



1. ábra

Nézzünk néhány konkrét példát az interjúkból:

– Hogyan tanított meg Téged a tanító néni, hogy ne szemetelj az iskolában?

„Engem erre nem a tanító néni tanított meg.” (Péter, 7 éves)

Kiről állítanád, hogy nevelnek Téged?

„Anyu, Apu, Mama, Papa. A tanító néni írni, olvasni, számolni tanít.” (Dóra, 8 éves)

– Hogyan neveli a gyereket?

„Otthon ösztönzöm, hogy jól csinálja, de az iskolában ott nem nevelik, ott tanítják.”

Dóra (8 éves) édesapja

– Hogyan nevelnek Téged a szüleid, és hogyan nevelnek a tanárok?

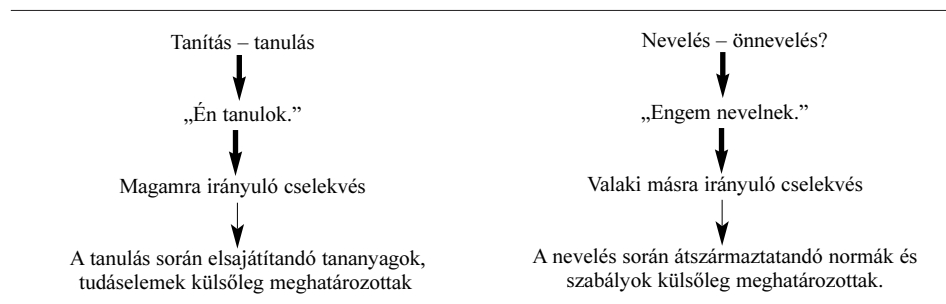
„A szüleim nem szídnak le... meg hát otthon a hétköznapi életre nevelnek, hogy hogyan kell mosni, mosogatni, főzni, meg szóval ilyenek...”

Az iskolában meg az hát a munkára nevelnek a tanulással, hogy megszokjam, hogy dolgozni kell...” (Gábor, 17 éves)

E naiv séma szerint az iskola és a tanárok feladata és felelőssége a tanítás-tanulás folyamatára korlátozódik. A gyermek viselkedésében, magatartásában bekövetkező változások a családi, esetleg baráti szokások és minták közvetítésén keresztül kialakuló normarendszer elfogadásán és belsővé válásán alapulnak. Tehát a felelősség közvetlenül a szülői házat terheli.

A nevelés felelősségének a „tisztázása” után érdemes tovább boncolgatni a nevelés tartalmának a kívülről való meghatározottságát. Az interjúban a fogalmak nyelvi elemzésénél is feltűnik az előbbi kettősség. Míg a tanítás szó mellett a tanulás szót egyenrangúan, szinte elválaszthatatlanul alkalmazzák, addig a nevelés szó mellett csak elvétve használják az önnevelés kifejezést. Mintha a saját nevelésünkre nem lenne megfelelő sza-

vunk, szinte nem is használnánk. Ez a „bizonytalanság” nemcsak a szülők véleményében érezhető, hanem a nevelés elméleti háttérében is. Érdekes, hogy egyes szám első személyben teljesen másra irányuló cselekvést tudunk kifejezni.

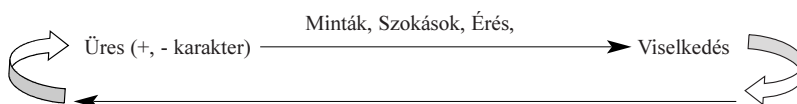


2. ábra

Sajátos kép rajzolódik ki a tanulás és az önnevelés kérdésében. Míg a tanulást önmagunkra irányuló cselekvésként értelmezzük, melyben saját aktivitásunk és az eredményességünkben való felelősségünk is megjelenik, addig a nevelést passzívan elszenvedjük, és ezzel a nevelési hiányosságok felelősségét is elhárítjuk magunktól. A tanulatlan-ságért az egyén a felelős, a neveletlenségért a környezet, a család, a társadalom. Az önnevelés szerepe és jelentősége szinte elhanyagolható.

### Naiv elmélet a nevelés értelmezésében

A tanulás értelmezéséhez hasonlóan a nevelés területéhez kötötten is felvázolható egy naiv séma, elképzelés. Érdekes azonban ezt összehasonlítani a tanulással kapcsolatos naiv elképzeléssel. A tanulás naiv elmélete szerint a tanulók születésük pillanatától eltérő képességekkel rendelkeznek, melyeket kellő szorgalommal tudnak tudássá kovácsolni. A neveléssel kapcsolatban kissé eltérő naiv nézetrendszer ismerhető fel:



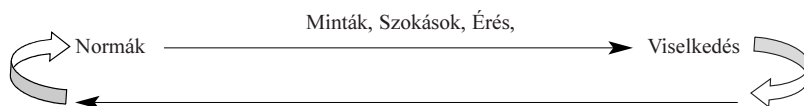
3. ábra.

Az interjúk szövege szerint a társadalomban élő egyének úgy gondolják, hogy vannak olyan társadalmi konszenzuson alapuló szabályok, hosszabb távon fennmaradó emberi-etikai értékek, magatartási normák, amelyek kívülről meghatározottak, átszármasztandók és átszármasztathatók. Ennek értelmében fontosnak tartják ezen értékek és normák közvetítését és interiorizálását a nevelés által. Itt azonban nincsenek velünk született normák, hanem egy üres teret kell kívülről érkezett értékekkel, normákkal, szabályokkal kitölteni. Ez az üresnek tekinthető kiindulási helyzet egy picit differenciáltabbnak tekinthető, mert néhány interjúalany utalt olyan (elsősorban negatív) tulajdonságra, amelyet szerinte gyermeke a férjétől vagy a feleségétől „örökölt”: „olyan trehány, mint az apja”; „az állandó elégedetlenségét az anyjától örökölte”.

Ennek ellenére elmondható, hogy ezen elképzelés szerint az egyén magatartása és a viselkedése a környezetében fellelhető minták, szokások hatására fejlődik, persze egyéni



éresi sajátosságok mentén. Ez persze folyamatosan változó és visszaható kölcsönhatásként funkcionál.



4. ábra

Korábban a nevelés és az oktatás nem vált el élesen egymástól, hiszen mindkét folyamat egy helyszínen, a családban, a kisközösségen belül, a természetes szocializáció részeként valósult meg. Közös tapasztalatokra, ismeretekre, tudásra, készségekre tettek szert. Ezek a közösen tanult és nemzedékről nemzedékre örökített tapasztalatok jelentették a köteleket a közösség tagjai között. Ebben az időszakban az idősebb generáció tagjai a szokások, hagyományok kialakításával, saját életük, viselkedésük, tevékenységrendszerük mintájával tudták a közösség kultúrájának továbbélését biztosítani. A két fogalom markáns elkülönülése nyilván összefügg az oktatás intézményesülésével. Kissé leegyszerűsítve az oktatás mint az önálló életvezetéshez szükséges releváns ismeretek tudatos elsajátítása (tanítás-tanulás folyamata) intézményesült és ezzel kikerült a család hagyományos funkciói közül, míg a társadalmi normák, általános emberi értékek kialakítása, belsővé tétele továbbra is az elsődleges szocializációs színtérnek tekintett családi nevelés keretei között maradt. Ennek a különbségtételnek számos elemére bukkanhatunk az interjúkban.

A nevelés területén pedig a jelenleg egyedül üdvöztetőnek tekintett monokultúra közvetítése helyett, az egymás mellett élő kultúrák eltérő érték-, szokás- és normarendszerének megismerésére és elfogadására irányuló multikulturális nevelés és oktatás általánosítása jelenthetné az elmozdulást. Ez elsősorban a közösség szintjén fókuszál a máságra, egyediségére, ezt a differenciálást azonban az egyén szintjén is fel kellene kínálni. Ezt segíthetné elő, ha a gyerekek érdeklődésének, adottságainak, aktuális szükségleteinek megfelelő tevékenységeket tudnánk felkínálni a családban és az iskolában egyaránt, ezzel is valós sikerélményhez, pozitív megerősödéshoz juttatva őket.

## Irodalom

- Bábosik István (1999): *A nevelés elmélete és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Berliner, D. C. (1987): Ways of thinking about students and classrooms by more and less experienced teachers. In: Calderhead, J. (szerk.): *Exploring Teachers' Thinking*. Cassel, London. 60–84.
- Furnham, A. F. (1988): *Lay Theories: Everyday Understanding of Problems in the Social Sciences*. Pergamon, Oxford. 189–207.
- Gábor László – Vajda Zsuzsa (1995): Gyermekeszmények és iskolai elvárások. *Iskolakultúra*, 20–21.; 29–43.
- Lénárd Sándor – Szivák Judit (2001): Neveléssel kapcsolatos nézetek. In: Golnhofer Erzsébet és Nahalka István (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 36–64.
- Levin, B. B. (1995): Using the case method in teacher education: The role of discussion and experience in teachers' thinking about cases. *Teaching and Teacher Education*. 1. 63–79.
- Oliver, R. A. C. (1953): Attitudes to Education. *British Journal of Education*, 2. 31–41.
- Neubauer, W. F. (1974): Implizite Führungstheorie und Lehrerverhalten. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 4. 233–245.
- Szabó Ildikó (1999): A közoktatással kapcsolatos társadalmi elvárások. *Új Pedagógiai Szemle*, 9.
- Weinert, F. (1991): A nevelési stílus, mint a nevelői egyéniség sajátosságainak függvénye. In: Kósáné Ormai Vera (szerk.): *A pedagógus*. Neveléslélektan V. Szöveggyűjtemény, Tankönyvkiadó, Budapest. 303–315.
- Zrinszky László (2002): *Neveléstudomány*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Young, G. M. (1980): The Attitudes of Teachers in Further Education. *British Journal of Educational Psychology*, 50. 181–185.

## Nézetek a nevelési módszerekről

*Kvalitatív kutatásunkban azt vizsgáltuk, vajon tanulók és szüleik szerint hogyan nevel a család és az iskola a 21. század fordulóján.*

Többféle nevelésméleti irányzathból összegezve a következőképpen határozhatjuk meg a nevelési módszereket: a nevelendő gyermekben rejlő lehetőségek kibontakoztatásához a nevelő által tudatosan kiválasztott és alkalmazott eljárások, helyzetek, eszközök, hatások, természetesen számolva a környezet egyéb, a személyiségfejlődésben szerepet játszó hatásaival is. (Geißler, 1982; Bábosik, 1997; Bábosik, 1999; Zrinszky, 2002)

A gyermekekkel és szüleikkel készített interjúk néhány kérdése közvetlenül a nevelési módszerekre vonatkozott, ezek a következők: „Hogyan fegyelmeznék otthon/az iskolában?”; „Tiltanak-e otthon valamit?”; „Mit tiltanak az iskolában?”; „Miért és hogyan dicsérnek meg otthon/az iskolában?” A kisiskolásoktól a Tausch-képek alapján iskolai konfliktushelyzetek megoldását is kértük. A tapasztalatok alapján felsorolt módszerek elemzéséhez felhasználtuk a „Milyen gyerek vagy?”, „Hogy érzed magadat otthon/az iskolában?” és a „Ki nevel?” kérdésekre adott válaszokat is.

Ugyanezeket a kérdéseket tettük fel a szülőknek is a gyermekükre vonatkoztatva. Mind a tanulóknál, mind a szüleiknél a válaszok függvényében további kérdéseket jelöltünk ki és tettünk fel, amelyekben értékelhették is a megkérdezettek a családi és iskolai nevelési módszereket. A gyermekek is elmondhatták, hogy igazságosnak vagy igazságtalannak tartják-e az alkalmazott eljárást, és ha ők majd szülők lesznek vagy ők lennének a tanítók, hogyan oldanák meg az adott konfliktust. A szülők arról is beszámolhattak, hogyan nevelték őket a családban és az iskolában. Összehasonlították a múltban és a jelenben alkalmazott nevelési módszereket

Mivel kutatásunk kvalitatív jellegű (Szabolcs, 2001), a többször meghallgatott és elolvasott – szinte a válaszolókkal együtt gondolkodva elemzett – teljes interjúk alapján igyekeztünk egymástól elkülöníteni különböző nézeteket, állásfoglalásokat az egyes kérdések körében, bemutatni a válaszok, nézetek sokszínűségét.

Megpróbáltuk:

- megfogalmazni, ki mit ért azon, hogyan nevelünk, kit kell nevelni és kinek;
- az alkalmazott nevelési módszereket összegyűjteni, leírni és besorolni a szakirodalomból ismert rendszerekbe;
- megkeresni a nevelési módszerek megválasztásának tényezőit, azok rendszerét;
- az előbbieken alapján megragadni lehetséges családi és iskolai nevelési modelleket;
- a módszerek változását követni generációk, illetve a tanulók életkora mentén;
- megnézni, mennyiben összehangolt a két szülő, valamint gyermekük nézete a családi és iskolai nevelési módszerekről.

Írásunkban csak néhány kérdést érintünk röviden a felsoroltak közül.

### Kit kell nevelni? Kinek? Hogyan?

Érdekes gondolatokat olvastunk arról, mi a megkérdezett tanulók véleménye a nevelésről, mikor van szükség a nevelésre, kit kell nevelni. Egy jól leírható és határozott nézet a következő: a jó gyereket nem kell nevelni, a rosszat viszont igen. Kerestük, hogyan alakult ki ez a nem is egyedülálló vélemény. Először is kigyűjtöttük azokat a tulajdonsá-

gokat, jellemzőket, amelyeket a jó gyerekre ruháztak a megkérdezettek. A választ adók az iskolai teljesítményük vagy/és a magatartásuk alapján nevezik jónak vagy rossznak a gyermekeket.

A következőkben az interjúkból kigyűjtött tulajdonságok segítségével mutatjuk be a megkérdezettek véleményét. Két csoportba rendeztük a jellemzőket, először az iskolai teljesítményre, majd a magatartásra vonatkozókat soroljuk fel. A válaszoló gyerekek szerint jó gyerek otthon: aki jól tanul, jó jegyeket hoz, ötöst hoz, jó az eredménye, szorgalmas, aki jól viselkedik, betartja a szabályokat, segít. Jó gyermek az iskolában: aki jól tanul, jó jegyeket szerez, szorgalmas, versenyt nyer, jól sikerül a dolgozata, aki jó magatartású, segít az osztálytársának. A szülők szerint jó gyerek otthon: aki okos, szorgalmas, elkészíti a feladatát, jól tanul, aki türelmes, kedves, segít; az iskolában: aki jól tanul, elfogadja a szabályokat. Elgondolkodtató, hogy mind a szülők, mind a gyermekek többsége szerint a fő szempont a gyermekek megítélésében az iskolai teljesítmény és az ehhez kapcsolódó tulajdonságok. E markáns nézet szerint az a jó gyerek, aki jól tanul, vagyis: jó gyerek = jó tanuló. Hasonló megállapításra jutottak kutatásunk más területén vizsgálódó munkatársaink.

*„Az iskolában nincs idő a nevelésre. A tanáraink eljárásai nullák, katasztrófa!... Megtanultam, sikereket csak komoly tanulással lehet elérni. ... Van sok olyan dolog, amire nem nevel senki, magának kell az embernek sokmindenre rájönni. Például, hogy meg tudja különböztetni az embereket, hogy mindenkiben ne azt lássa, hogy makulátlan tiszta és soha nem fog átvérni. Hogy meg tudja különböztetni a jót a rossztól. Minél több embert meg kell ismerni és levonni a tapasztalatot.”*

(Lásd: *Golnhofner Erzsébet* 'Tanulóképek és iskolaelméletek' és *Rapos Nóra* 'Az iskolai félelmek vizsgálata...' című tanulmányait ugyanebben a számban.)

Természetes, hogy az iskolába járóknak valóban a legfontosabb tevékenysége a tanulás. Akinek a tanulás nem okoz nehézséget, azzal nincsenek gondok sem az iskolában, sem otthon. Többször hallottuk/olvastuk: „csak a tanulás értékes a szüleimnek”. Befolyásolhatja ezt a véleményt az a körülmény is, hogy hazánkban az iskolai értékelés fő szempontja elsősorban a tanulók teljesítménye, ez alapján nyerhetnek felvételt a kiválasztott iskolába vagy a felsőoktatásba.

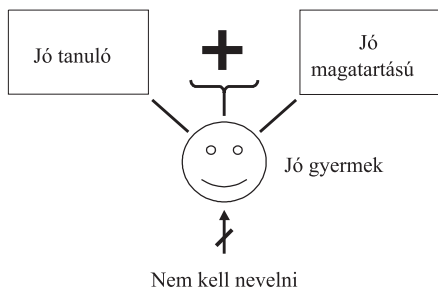
„A jó gyermeket nem kell nevelni.” – hangzott el több gyermek és szülő szájából. (1. ábra) Nem kell nevelni sem otthon, sem az iskolában. Azért állítják ezt határozottan, mert a beszélgetésekből az derül ki, hogy

legtöbbjüknél a nevelés elsősorban az ellenkező hatást kiváltó, kioltó, leállító módszerek alkalmazását jelenti. Nevelni csak azt a gyereket kell, akire panasz van, valamilyen negatívnak ítélt magatartását, viselkedését csökkenteni, korlátozni vagy változtatni kell. (Ez a megállapítás összhangban van a *Lénárd Sándor* tanulmányában olvashatókkal.)

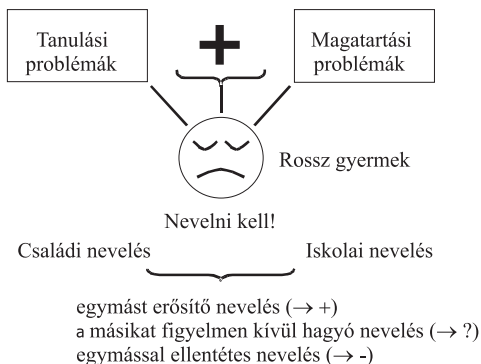
Amikor megkérdeztük, hogyan dicsérnek, jutalmaznak otthon és az iskolában, kiderült, hogy azért a jó gyermeket is nevelik. Ismert támogató, útmutató nevelési módszereket (*Domke*, 1982) soroltak fel a tanulók és szüleik is, ezeket idézzük a következőkben. A tanulók szerint otthon a jó gyermek mindenért dicséretet, elismerést, biztatást, gratulációt, jutalmat, ajándékot kap. Az iskolában pedig dicséretet írásban vagy szóban, példaképpül állítják a többiek elé, megsimogatja a tanár, jó/jobb jegyet kap. A szülők is szép számmal neveznek meg segítő, támogató nevelési módszereket. A családban alkalmazottak: a szeretet, az odafigyelés, tudja a gyermek, hogy fontos a szüleinek, törődöm vele, együttörülés a sikereknek, dicséret, jutalom (egy esetben pénzjutalom, levonás a rosszságokért), kívánságok teljesítése, személyes példa, jó példa, lelki nevelés: „büszke vagyok rád!”, a megfelelő iskola kiválasztása, meggyőzés, következetesség, ha néha rossz: megbeszéljük a problémát, nincs szükség fegyelmezésre.

Találkoztunk olyan szülővel, aki ismerte, elfogadta és alkalmazza a konfliktusok elkerülésére Gordon (1990) kommunikációt megkönnyítő módszereit, az aktív és a passzív hallgatást, de megjelennek az emberi játszmák is. (F. Várkonyi, 1986) Az iskolában alkalmazott támogató nevelési módszereket is csak a jó gyerekekkel kapcsolatban sorolták fel a szülők: dicséret, piros pont, jó osztályzat, rend, fegyelem, rengeteg élményt, emberi példát ad, „szereti a gyereket, odafigyel rá”. Az egyik 8 éves kislány édesanyja neheztelt azért, hogy a tehetséges, kitűnő tanuló gyermeke ritkán részesül dicséretben, pedig: „annak is szüksége van a dicséretre, aki különben mindig jól teljesít, megerősíti a dicséret”.

Az 1. és 2. ábra szemlélteti a jó és a rossz gyerek neveléséről alkotott naiv nézetek közötti különbséget.



1. ábra. A jó gyermek nevelése



2. ábra. A rossz gyermek nevelése

A rossz gyereket nevelni kell, mind a családnak, mind az iskolának! Ezt mutatja a 2. ábra. A „rosszaság” legfontosabb jellemzői itt is az iskolai teljesítményhez kötődnek, ezeket említik először a szülők és a gyerekek. A tanulók szerint rossz gyerek otthon, aki rosszul tanul, rossz jegyet hoz, lusta, nem szeret tanulni, ideges, „nem csinál meg valamit”. Az iskolában rossz gyerek, aki „nem jelentkezik az órán, pedig tudja”, rosszul tanul, rossz a magatartása (az órán: hangoskodik, dudorászik, eszik, rágózik, beszélget; felesel, verekszik, futkároz, „festett hajjal megy az iskolába”, „nem szimpatikus a tanárnak”).

A szülők szerint rossz otthon az a gyerek, aki nem tanul, nem készíti el a leckét, rossz jegyet hoz, lusta, szemtelen, nem végzi el a kötelességét. Az iskolában is az a rossz, aki rosszul tanul, aki nem akar tanulni, rossz jegyet szerez, nem aktív, lusta, szemtelen, verekszik.

Az ismert ellenkező hatást kiváltó módszereket (Domke, 1982) kivétel nélkül felsorolták a megkérdezettek, sőt ki is egészítették még néhányval. A rákiabálás, a veszekedés, a pofon és a verés („rácsapok a fenekére”) is alkalmazott nevelési módszer néhány családban. A szülők meg is magyarázzák: „én is kaptam, nem ártott, ember lett belőlem”. Az iskolában a rossz gyerekekkel szemben alkalmazott nevelési módszereket minden megkérdezett jól ismeri: rászólnak, rákiabálnak, szidás, fegyelmezik, fekete/rossz pont, elveszik a magatartáskártyát/ellenőrzőt, felállítják, vigyázzban kell állnia, kiküldik az osztályból, figyelmeztető, intő, rová, igazgatói, szivatják, viccelődnek vele, feleltetik, plusz feladatot, egyest kap, osztályzattal büntetik, rosszabb jegyet kap, megbuktatják, túlzott szigor és bizony a verés, a megsemmisítés, a kirekesztés („nem szabad hozzászólni”) is elhangzott. Egy csonka családban, édesanyjával élő, 17 éves fiú szerint „a tanárain mindenkit szidnak, ... köztudott, hogy »fejre osztályoznak«, rosszabb jegyet kap, hiába tudja úgy az anyagot. Én nem szeretem, ha engem egy tanár fegyelmez vagy próbál nevelni”. A durva tanári módszereket elítélik a szülők is és tanulók is.

A gyerekek közül többen azt állítják: „az iskolában jobban szót fogadok, mert ott egyest kapok, megbuktatnak” és ennek a családban is következménye van. Találkoztunk ellenkező véleménnyel is: „Otthon jobban szót fogadok, mert otthon az anyukám szól rám és az jobb.” (8 éves kislány). Egy 12 éves fiú azért jobb otthon, „mert nem akarom megbántani anyut”. A szülők közül többen elégedetlenek az iskolában folyó neveléssel: „Az iskola nem nevel. A tanárok többsége nem tud fegyelmezni, a tanár nem tud tanítani és ezért a gyereket bünteti” – mondta egy édesapa.

A család és az iskola nevelésének összhangjáról is esett szó a beszélgetések során. (2. ábra) Találkoztunk ideális esettel, amikor arról számoltak be a szülők, hogy a két nevelési szintér hatása egymást erősíti, kiegészíti. „A családi nevelés bensőségebb, úgy nevelünk, hogy szeretjük. Odafigyelünk egymásra. Az iskola a közösségi magatartás megtanulásának a helye.”

Van olyan eset, amikor az egyik szintér figyelmen kívül hagyja a másik hatását. Az egyik szülő arról beszélt, hogy az iskola nem nevel, csak oktat, az is a feladata, a nevelés a családban történik. Ennek eredménye annak a függvénye, hogy milyen értékrendet a hogyan ad át a család gyermekének. Egy másik édesapa kijelentette, az iskola nevel, „az biztosan jó, szakemberek végzik”, „alig vagyunk a gyerekekkel”, dolgozni kell.

Az interjút adó szülők között is akadt olyan, aki az iskolát, az ott alkalmazott nevelési módszereket keményen bírálta. „Amikor Niki negyedikes volt, a tanító néni azt mondta neki, hogy »Te soha nem fogsz tudni négyesnél jobbra olvasni«. Ez örök emlék nekünk. Mély nyomot hagyott benne. Egy tanár csak azt mondhatja: most ennyire sikerült, igyekezz, legközelebb jobb lesz!” A „mély nyom”-ot bizonyítja az, ahogyan a tizenhat éves Niki jellemezte magát: „eléggé lelkiismeretes vagyok, szorgalmas, de az eredményeim nem a legjobbak. Klarinétózom, szépen énekelek. Nem vagyok sikeres.” Az édesanya szavain sem csodálkoztunk: „túlágosan aláértékeli saját magát, nincs elég önbizalma”. Egy 12 éves tanuló szavai: „Sajnos rosszul tanulok. Rettegek az iskolától, mindig fegyelmeznék és egyest kapok. ... Anyu nem szigorú, ha segítek vagy jól megcsinálom a leckét, megdicsér. Sokszor rámszól, hogy tanuljak. Anyunak a jó tanulás a siker, a második helyezés a sportban nem.” Megoldást is talál magának: „Meg tudom nevetetni a barátaimat, vidám gyerek vagyok.” Ha a családi és az iskolai nevelés egymással ellentétes irányú (az értékelés, az értékek, a nevelési módszerek), a nevelendő gyermek bizonytalanságban él, nem tudja eldönteni, kinek higgyen, melyik elvárásnak feleljen meg. (Lásd: *Réthy Endréné*, 'A gyermeki énkép és az ehhez kapcsolódó szülői gyermekkép' című tanulmányát e számban.) *Szabó Éva* kérdőíves vizsgálata (1999) során az iskolai nevelés céljáról és egyes pedagógiai módszerekről alkotott szülői és tanári vélemények között is eltérő nézeteket, gyakran feszülő viszonyt igazolt.

### Nevelési modellek

A megismert nevelési módszerek alapján kitapinthatók bizonyos naiv családi és iskolai nevelési modellek. Néhány példa:

Egy jó tanuló, 12 éves kislány szülei által kiválasztott iskola:

Szelektál, megválogatja, kit vesz fel („elsőben jelentkezett x gyerek, bejutott y ... nem mindegy, milyen gyerekekkel van körülvéve az osztályban, ... a gyerekek otthoni háttérre behallatszik az iskolai viselkedésükbe”), követelményeket állít és azt meg is követeli, „emberközpontúság érződik az iskola szellemében”, foglalkoznak a gyerekekkel, jobban odafigyelnek rájuk, „a teljesítménydíjazás irányában történik minden, ez jó szempont. Ezért vállaljuk a tortúrát, hogy messzire hordjuk az iskolába.” E nevelési modellt nevezhetjük teljesítményközpontú, „versenyistálló” nevelési modellnek.

Egy 8 éves, tehetséges kislány szülei által leírt családi nevelési modell:

„Igyekszem meghagyni azt a kevés önállóságot, amit egy gyermeknek lehet. ... Szeretem, odafigyelek rá, megpróbálom megkönnyíteni az életét, megtanítani olyan dolgok-

ra, amiket meg kell csinálni az életben. ... Vannak szabályok, amiket betartunk... Mindent megbeszélünk. Fegyelmezni nem is kell. A gyerek nincs alárendelt helyzetben. Állandóan dicsérjük, meg a kedvébe járunk. Együtt örülünk, ha jól megcsinál valamit. Úgy neveljük, hogy szeretjük, szeretünk együtt lenni vele.” A gyermekközpontú családi nevelési modellek közé sorolhatjuk.

A 17 éves Tamás („Meg vagyok elégedve magammal. Nem vagyok elszállva, nem vagyok hülye, nem buktam meg, büszke vagyok arra, amit elértem.”) pozitív önnevelő nevelési modellje:

„Az iskolában nincs idő a nevelésre. A tanáraink eljárásai nullák, katasztrófa! ... Megtanultam, sikereket csak komoly tanulással lehet elérni. ... Van sok olyan dolog, amire nem nevel senki, magának kell az embernek sokmindenre rájönni. Például, hogy meg tudja különböztetni az embereket, hogy mindenkiben ne azt lássa, hogy makulátlan tiszta és soha nem fog átvérni. Hogy meg tudja különböztetni a jót a rossztól. Minél több embert meg kell ismerni és levonni a tapasztalatot.” A kirajzolódó nevelési modellek elemzésére ezen írásban nem térünk ki.

A szülőknek és gyermekeknek a nevelési módszerekről alkotott véleményei, nézetei egyenként elgondolkoztatók, hiszen napjaink nevelési kor- és körképei rajzolódtak elénk, amelyek további vizsgálata mindenképpen szükséges.

### Irodalom

- Bábosik István (1997): A nevelésméleti modellek elemei és változatai a XX. században. In: Bábosik István (szerk): *A modern nevelés elmélete*. Telosz Kiadó, Budapest.
- Bábosik István (1999): *A nevelés elmélete és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Domke, H. (1982): *Erziehungsmethoden*. Donauwörth.
- F. Várkonyi Zsuzsa (1986): *Már százszor megmondtam!* Gondolat Könyvkiadó, Budapest.
- Geißler, E. E. (1982): *Erziehungsmittel*. Bad Heilbrunn.
- Gordon, T. (1990): *A tanári hatékonyság fejlesztése. A T.E.T.-módszer*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest.
- Szabó Éva (1999): Mire neveljük és hogyan? Szülők és pedagógusok vélekedései az iskolai nevelés céljáról és egyes pedagógiai módszerekről. *Magyar Pszichológiai Szemle*, LIV (3), 443–446.
- Szabolcs Éva (2001): *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Zrinszky László (2002): *Nevelésmélet*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.



## Hallgatók neveléssel kapcsolatos nézetei

*A gondolkodáskutatás legutóbbi évtizede, részben a konstruktivizmus fejlődése nyomán, egészen új irányba terelte a pedagógus-vizsgálatokat: a tanári hitek (beliefs) kutatása felé.*

*A kérdésfeltevés a nemzetközi szakirodalomban és a hazai kutatásokban is újszerű. Mennyire befolyásolják a pedagógusok gyakorlati nevelési tevékenységét, illetve döntéseit kialakult hiteik, előfeltevéseik, gyakorlati filozófiáik, prekoncepcióik?*

A kutatásokat az az alapdilemma foglalkoztatja, vajon igazolható-e a hipotézis, miszerint a pedagógusok gondolkodásában jelentős szerepet játszanak (ha nem meghatározó szerepet) bizonyos nem fogalmi szinten lévő képződmények.

A pedagógus minden tevékenységét egy szervezett, sokszor laikus elméletrendszer határozza meg. Ez a pedagógus gondolkodása mélyén meghúzódó olyan alapvető elkötelezettség, amelynek elemei többnyire nem verbálisan fejeződnek ki.

Ez a koherens pedagógiai világszemlélet a nevelődés, a korábbi iskolai tapasztalatok során fejlődik és szilárdul meg olyan módon, hogy a tanárképzés elméleti ismereteinek befogadásában is szűrőként funkcionál. Ezek a prekoncepciók rendkívül nehezen mozognak a képzés tartalmaira, az elemzés-önelemzés eljárásaira. Meghatározzák, hogy az egyén mit fogad be, hogyan idéz fel, miként vélekedik a nevelés céljáról és lehetőségeiről, végső soron egész pedagógiai működését, tevékenységét befolyásolják.

### A kutatás elméleti háttere

Ennek a bonyolult problémakörnek a feltárására, a fenti elméleti alapvetések igazolására és a tanárképzés lehetőségeinek vizsgálatára a pedagógiai nézetrendszerek változtatása terén számos kutatást végeztek. (Berliner, 1987; Calderhead, 1991; Johnston, 1992; Wubbels, 1992; Powell, 1992)

A kutatások közös megállapítása, hogy a tanár szakos hallgatók előzetes elképzelései határozzák meg, hogy mit tartanak fontosnak, mit vallanak magukénak a képzés során tanultakból, így a tanárképzésben feltétlenül szükséges lenne figyelembe venni az egyes diákok előzetes, főként saját iskolás korukból származó tapasztalatait, hogy azokra alapozva értékelhessék, formálhassák és fejleszthessék tanítási-nevelési stratégiájukat.

A fenti problémakör egy másik aspektusa, miszerint az elmélet és a gyakorlat közti szakadék egyik lényeges oka az oktatót ismeretek és a jelölt prekoncepciója közötti eltérés, így annak módosítása, formálódása e szakadék áthidalásához vezethet. Ismert tény, hogy sok pedagógushallgató érzi úgy, a képző intézményben elsajátított tudás nem igazán járul hozzá, hogy a gyakorlatban jó tanárokká váljanak. A problémán már több stratégiával, programmal próbáltak segíteni, de ezek egyike sem tudta teljesen megszüntetni az elmélet és a gyakorlat közti szakadékot. Wubbels úgy véli, hogy ennek egyik oka valóban az, hogy a tanárképzés legtöbb tevékenysége nem alkalmas arra, hogy a hallgatókban élő „világkép”-hez hozzáférjen. A tanintézményben elsajátított elméleteket és jártasságokat gyakran nem használják a gyakorlatban. Ennek a gyenge átvitelnek az okairól számos fel-

tevés alakult ki, melyek közül a szerző kettőt emel ki. Az egyik feltevés szerint az elméleti fogalmak használata okoz gondot a gyakorlatban, s minthogy a tudományos elmélet eltér körülményeiben a gyakorlattól, nyelvileg olyan módon kellene megfogalmazni, hogy megkönnyítse a gyakorlati szituációk átgondolását egy magasabb tudásszinten.

Wubbels szerint az elmélet és a gyakorlat integrálása tenné lehetővé, hogy a pedagógiai tudás ne mozaikos, hanem rendszerszerű legyen. Az elmélet átvételének gyengeségét egy másik okkal is magyarázza, mely a kognitív pszichológia okfejtésein alapszik. A jelöltek észlelései jelentős egyéni eltéréseket mutatnak. Előítéleteik ellenállnak a megváltoztatásukat célzó hagyományos kísérleteknek. Stabilitásukat több tényező is magyarázza. Az egyik a hosszú távú tapasztalat, amelyet oktatásuk során tanulóként szereztek, valamint a sztereotípiák hatása. A másik ok abban rejlik, hogy az előítélet nehezebben változtatható, mint a deklaratív tudás, amelyet a képzés során szereznek. A harmadik tényező, hogy ezek az előfeltevések világképként is felfoghatók, amelyet a tanárképzésben használt nyelvvel nem lehet befolyásolni.

Amennyiben elfogadjuk az elméleti és empirikus kutatások legfontosabb tapasztalatait a nézetek tartalmával és jelentőségével kapcsolatban, úgy nem megkerülhető kérdések a tanárképzésben dolgozó szakemberek számára:

- Mit kezd a képzés a hallgatók előzetes tapasztalatain alapuló naiv nézeteivel?
- Nyújt-e a felkészítés hiteles és hatékony alternatív tapasztalatokat?
- Milyen hatékonysággal épülnek be a képzés tartalmai?
- Rendelkezik-e a pedagógusképzés olyan technikákkal, melyek segítik a korábbi tapasztalatok reflektív feldolgozását, illetve a képzés tapasztalatainak beépítését?

Végül soron milyen előfeltevésekkel, pedagógiai fogalom- és meggyőződés-rendszerrel kerülnek a pályára kezdő pedagógusaink? A fenti kérdések megválaszolása érdekében készítettünk interjúkat a gyakorló tanításuk előtt álló hallgatók körében.

Az interjúkban kipróbáltuk a nehezen közelíthető, nehezen verbalizálható nézetek feltárására fejlesztett módszerek új generációját, többek között a fogalmi térképet és a metafora-technikát.

---

*„Az a baj a neveléssel, hogy annak nincs vastag betűs része a tankönyvben.”*

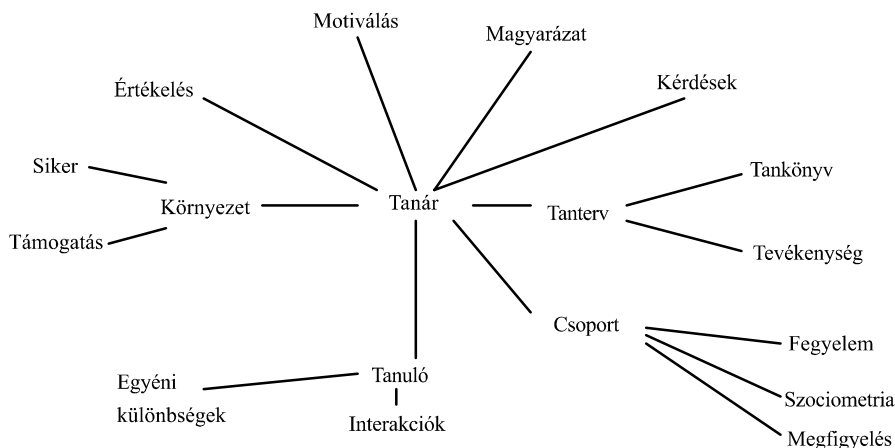
---

### A fogalmi térkép

A fogalmi térkép módszerének lényege, hogy két dimenzióban ábrázolja a fogalmakat, azok belső és külső kapcsolatainak grafikus megjelenítésével. A technika során arra kéri a vizsgálati személyt, hogy egy központi témához szerintük kapcsolódó összes lehetséges fogalmat grafikus vázlaton („fán, térképen”) ábrázoljanak úgy, hogy az alá- és fölérendeltség, a rész és egész viszonyai is láthatóvá váljanak. A fogalmi térkép esetén ez strukturálatlan, szabad előhívása annak, ami az asszociációs, kognitív rendszerben van, a rendezett fa készítése során viszont vagy egy fix fogalomlistát, vagy egy előírt szerkezetet (ágrajzot) kapnak, melyet rendezniük vagy kitölteniük kell. (1. ábra)

A fogalmi térképezést a hetvenes évek vége óta használják a tanulók és a tanárok tudásának feltárására. A kognitív struktúra az ábrázolt hálózatban jelenik meg (ágrajz), mely hálózat nyilakkal vagy vonalakkal jelzi az érintett kapcsolatok formáját és természetét. A vizsgálat eredetileg egy-egy szövegben előforduló fogalmak felépítését, kapcsolatait szándékozott ábrázolni, de a tudás struktúrájában végbemenő változások megállapítására is alkalmazzák.

A fogalomtérkép elkészítése történhet strukturáltan és strukturálatlanul. Az első esetben a tanárok egy kész, a kutató által összeállított fogalomlista elemeit rendezik térképé. Ez az eljárás lehetővé teszi a térképek összehasonlítását, egyes, a hipotézisben meg-



1. ábra. Fogalmi térkép

fogalmazott fogalmi képződmény helyének, kapcsolatainak vizsgálatát. (Például feltárható, hogy a tervezés fogalmához miként rendelik a pedagógusok az idő, a tartalom, a módszer, az eszközök vagy a differenciálás fogalmait.)

A strukturálatlan térképezés során a pedagógusok maguk nevezik meg mindazokat a fogalmakat, melyeket a téma szempontjából fontosnak vélnek. Így nemcsak a fogalmak kapcsolatait, de a fogalom tartalmát is ők bontják ki. Ez az alkalmazás megnehezíti ugyan a különböző térképek összehasonlítását, de a tanárok gondolkodásának, kognitív struktúráinak mélyebb megismerését teszi lehetővé.

A tanárok által elkészített ábrák elemzése során lehetőség nyílik egyes pedagógiai fogalmak összetettségének, struktúrájának, tartalmának vizsgálatára.

A szöveges leírással szemben a rajzokon ábrázolhatóak a rendszer elemei, azok nagysága (súlya), távolsága, hierarchiája, sok esetben: „fehér foltjai”. Az effajta képi ábrázolás tehát segíti a fogalmak előhívását és megértését, kutatását egyaránt.

Éppen ez okból gyakran használják a gondolkodáskutatáson túl a megértés elősegítésére vagy éppen a megértés, egyes tartalmak elsajátításának ellenőrzésére. A fenti alkalmazási lehetőséggel élnek gyakorta alap- és továbbképzési kurzusok határvizsgálata során, amikor is a fejlesztés előtt és után is fogalmi térkép készítésére kéri a hallgatókat, illetve pedagógusokat.

### A kutatás eredményei –

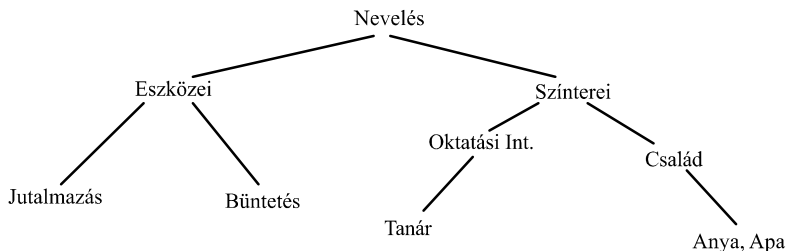
#### „Az a baj a neveléssel, hogy annak nincs vastag betűs része a tankönyvben”

Kutatásunkban gyakorló tanítás előtt álló hallgatókkal készítettünk interjúkat. Az interjú teljes anyagának elemzéséből most csupán néhány fontosabb részletet emelünk ki elsősorban azzal a céllal, hogy több területről képet alkothassunk a hallgatók nézeteiről.

A fenti, jellegzetes hallgatói térkép segítségével szemléltethetjük a jelöltek neveléssel kapcsolatos nézeteit. Az elkészült fogalmi hálók szinte kivétel nélkül egy igen szűk fogalmi tartományban mozognak. Hihetetlenül kevés elemet rendelnek a nevelés fogalmához. Az említések tartalmi csoportjai között elsősorban a nevelés szinterei és eszközei szerepelnek. Szinte egyáltalán nem tartozik a nevelés fogalmához

- nevelés célja;
- a nevelő tevékenység eredménye;
- a nevelt (gyermek, tanuló...);

- a nevelés folyamata;
- a nevelés eszményei, értékei.



2. ábra. Hallgatói fogalmi térkép

Egy másik, sokkal direkter módon megfogalmazott kérdésben arra kértük a hallgatókat, hogy definiálják, mit jelent számukra a nevelés fogalma, mi az iskolai nevelés célja. A válaszolók fele szerint a nevelés elsősorban személyiségformálás, 40 százalékuk „valamilyen jó irányba való terelgetést” említ, és csupán egy hallgató értelmezi „az életre való felkészítésként”. Láthatóan más dimenziókban gondolkodtak a közvetlen kérdésfeltevés kapcsán, talán eredményesebben mozgósították tanulmányaikat, de a fogalom tartalma továbbra is igen szegény.

Előző kutatásunk során gyakorló pedagógusok is értelmezték a nevelés fogalmát (lásd Lénárd Sándor előbbi tanulmányát). A fogalom definiálásában megjelenő tartalmi kategóriák jóval gazdagabbak, differenciáltabbak voltak. Amíg a hallgatók szinte kizárólag a személyiségfejlesztés magasztos, ám igen általános kategóriáját említették, addig a pedagógusoknál hangsúlyosan megjelenik a nevelés hatásrendszere, célja (erkölcsi normák átadása, személyiségfejlesztés, szocializáció...).

Az tapasztaltuk tehát, hogy az egyetemi évek alatt „jól megtanult” fogalom differenciálatlan, szegényes és laikus a vizsgált hallgatók körében.

„Nem tudom jól megfogalmazni, mit is jelent a nevelés. Szerintem mindenkinek más. A tanárok is biztosan azt gondolják, hogy az a helyes, amit ők csinálnak. Bár szerintem többnyire csak leadják az anyagot. A neveléssel csak a baj van. Idő kell hozzá, figyelem és szándék. Ez többnyire csak a szülőknél van meg.” (Zoltán, német szakos hallgató)

### A tanítás fogalma

Az interjú során a tanítás fogalmának értelmezésére is kértük a hallgatókat. Az 1. táblázatban foglaltuk össze az eredményeket.

1. táblázat. A hallgatók tanítás-értelmezései

| Mit jelent az, hogy tanítás?                | Jellemezze az iskolai tanítást!                         |
|---------------------------------------------|---------------------------------------------------------|
| 1. A gyereket alakítom.                     | Van, aki a tananyagon felül többet ad, van, aki semmit. |
| 2. Ismeretátadás.                           | Régen frontális osztálymunka volt, ma kooperálás.       |
| 3. Ismeretek elsajátítása, a nevelés része. | Nincs rossz iskola, csak rossz és jó pedagógus.         |
| 4. Tudásátadás.                             | Tananyagcentrikus.                                      |
| 5. Információátadás.                        | Keretek közé szorul.                                    |
| 6. Információátadás.                        | Keretek.                                                |
| 7. Adott tananyag átadása.                  | Sok tananyag.                                           |
| 8. Rendszereket tanítani.                   | Nincs válasz.                                           |
| 9. Nevelés fajtája.                         | Szükségtelen dolgokat tanult.                           |
| 10. Új ismeretek átadása.                   | Közvetítés, ösztönzés a tanítás.                        |
| 11. Személyiségformálás.                    | Nem mindig tökéletes.                                   |

A megfogalmazható következtetések nagyon hasonlóak az előzőekhez. A tanítás fogalma is nagyon szűk tartományban mozog, szinte egyetlen kategóriát tartalmaz: az ismeretközvetítést.

Az ismeretközvetítés komplex rendszere sem jelenik meg, hiszen nincs említés az ismeretek megértéséről, felhasználásáról... csupán az ismeretek átadásáról. A válaszokat olvasva a kutató „nem hisz a szemének”: az elméleti tudás teljes hiányáról, a jelenlegi iskolai gyakorlatról vagy a hallgatók szubjektív tapasztalatairól szólnak a válaszok?

A tanítás fogalma értelemszerűen pedagógus-központú és kevésbé értelemszerűen: hiányzik belőle a „tanított”, a tanuló. Ez különösen érdekes diák-szerepben lévő válaszadók esetében.

Az iskolai tanítás jellemzésénél gyakoriak a negatív, gyengítő társítások, melyek egyrészt a tananyag-centrikusságra, másként az iskolai korlátokra vonatkoznak. Érdekes „el-lentmondás”, hogy a saját maguk által definiált tanítás-fogalom iskolai megvalósulását bírálják. A válaszok között megjelenik a pedagógus meghatározó szerepe is. Ezekben az említésekben inkább pozitív pedagógiai tapasztalat fogalmazódik meg: „Nincs rossz iskola, csak rossz és jó pedagógus.” „Közvetítés, ösztönzés.”

Összességében a hallgatók tanítással kapcsolatos nézeteire jól illik az ismert sommás megállapítás: nem a tanulót tanítjuk, hanem a tananyagot.

„A tanítás fogalma és gyakorlata között ég és föld a különbség. Voltak jó tanáraink, akik nem csak a tananyagra figyeltek. Így utólag emlékszem náluk olyanra, hogy érdekes volt, hogy neveltünk, vagy elgondolkoztunk valamin. Szóval, hogy egyáltalán emlékszem valamire abból, amit tanítottak. Többségüknek azonban kizárólag az volt fontos, hogy valahogy ellegyünk az egyik dolgozattól a másikig. Talán egyetlen tárgy szólt rólunk, az összes többi lexikonok kivonata volt.” (Melinda, magyar szakos hallgató.)

### A tanulás fogalma

A tanulás fogalmának értelmezése kapcsán azt feltételeztük, hogy egy tágabb, összetettebb és főként lényegesen pozitívabb kép formálódik a hallgatók által, hiszen diák szerepből fakadóan ehhez fűződnek aktuális tapasztalatok.

2. táblázat. A hallgatók tanulás-értelmezési

| Hallgatók sorszáma: | Mi a tanulás?                                     |
|---------------------|---------------------------------------------------|
| 1.                  | Ismeretszerzés.                                   |
| 2.                  | Ismeretszerzés.                                   |
| 3.                  | Nincs válasz.                                     |
| 4.                  | Ismeretek felszedése, beépülése.                  |
| 5.                  | Világgal való ismerkedés.                         |
| 6.                  | Ismeretszerzés.                                   |
| 7.                  | Adott információk elsajátítása, magunkévá tétele. |
| 8.                  | Nincs válasz.                                     |
| 9.                  | Egy folyamat, ami által többek leszünk.           |
| 10.                 | Új ismeretek befogadása és tárolása.              |
| 11.                 | Új tapasztalatok szerzése.                        |

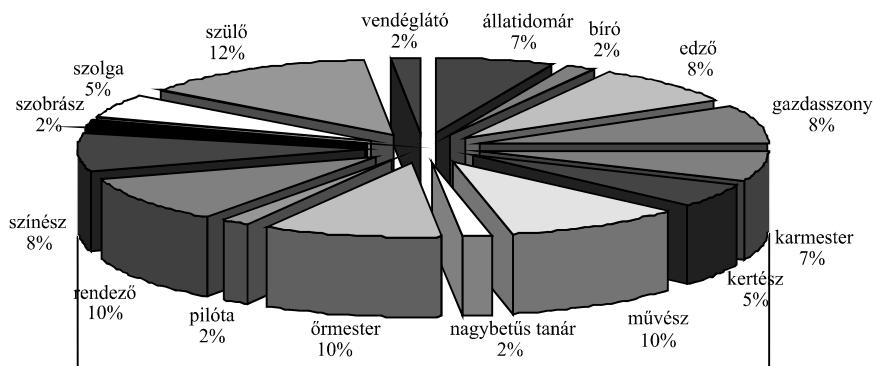
Láthatóan a tanulásfogalom koherensen kapcsolódik a tanítás-értelmezésekhez. Amennyiben a tanítás kizárólag ismeretközvetítés, úgy a tanulás sem más, mint ismeretek befogadása. Nem tartalmazza a szocializációs folyamat egészét, hanem szűk didaktikai értelmezést nyer. Szinte kizárólag az intellektuális tartalmak megszerzésére és azon belül is csupán az ismeretek beépítésére irányul. (*Bloom* biztosan szomorúan olvasná ezeket a hallgatói véleményeket.)

Alig jelennek meg az osztálytermen kívüli színterek, szereplők, források, hatások. Csúpn két hallgató értelmezi szélesebben a fogalmat. Egyikük a tematikát bővíti: „világgal való ismerkedés”, másikuk a tanulás hatásrendszerében gondolkodik: „egy folyamat, ami által többek leszünk”. Érdekes módon ugyanez a két tanárjelölt adott differenciáltabb választ a tanítás fogalmára is.

A pszichológiai és pedagógiai képzés végén két hallgató nem tudott (nem akart?) választ adni. „Hogy mi a tanulás? Melyik tanulás? Az, amikor előadást hallgatok, amikor otthon magolok a szigorlatra, vagy amikor olvasok, beszélgetek, fuvolázom?” (Tímea, magyar szakos hallgató.)

### A hallgatók tanár-képe

Egy metafora-jellegű feladatban arra kértük a hallgatókat, hogy az általunk megadott listából válasszák ki, szerintük mi jellemzi leginkább a pedagógusokat. A megadott fogalmak mindegyike a pedagógusszerep egy-egy elemét, aspektusát szimbolizálja. Tudatosan váltakoznak negatív és pozitív töltésű metaforák, hasonlatok. A feladat célja a tanárszerephez (pályához?) fűződő attitűdök, előfeltevések feltárása volt.



3. ábra. A hallgatók tanárképe

A legtöbb választást a szülő, a rendező, az állatidomár, a művész és az edző szerepek kapták. Láthatóan a fentiek nem egy jelentéstartományban mozognak, hiszen a szülő vagy a művész szerep egészen más attitűdöt jelent, mint a hatalmi pozícióra utaló többi fogalom. A minta kis elemszáma nem ad lehetőséget arra, hogy megbízható magyarázatot adjunk a jelenségre, bár jól elkülöníthető a hallgatók körében az a csoport, mely inkább pozitív és az a csoport, mely inkább negatív szerepeket jelölt meg.

Általában megállapítható, hogy a pedagógus szerephez többnyire direkt irányító jellemzőket társítanak.

Ha a hallgatók által kijelölt jellemzőket csoportokba rendezzük, a következő arányokat figyelhetjük meg:

- hatalmi szerephez kötődők – 29 százalék
- alkotó szerephez kötődők – 27 százalék
- pedagógus mesterséghez kötődők – 19 százalék

A fenti feladatot különböző korú gyerekek számára is megfogalmaztuk. Szinte minden korosztályban egyeznek az első harmadban megjelölt szerepek. Érthető módon a legtöbb hasonlóság a középiskolás korosztály, illetve a hallgatók választai között figyelhető meg. Nehezen megokolható ugyanakkor, hogy miért szerepel „előkelő” helyen a hallgatók vá-



lasztásaiban az állatidomár és őrmester metafora, hiszen ezek a leginkább negatív társítások a listában.

Talán nem túlzó a következtetés, miszerint a gyakorló tanítás előtt álló hallgatók tanárképe sok esetben negatív, a tanárság intézményét elsősorban hatalomgyakorlásként értelmezik és csak legkevésbé mesterséggént. A fenti listából további két esetben is válogatást kértünk a hallgatóktól.

– Milyen szerepeket választanának a pedagógusok önmaguk jellemzésére?

– Milyen szerepeket választanának a kisdíákok tanáraik jellemzésére?

Az eredményeket röviden összefoglalva megfogalmazható, hogy a kisdíákok feltételezett tanárképe nagy mértékben hasonlított a hallgatókéhoz, valamint hogy a tanárjelöltek szerint a pedagógusokat irreálisan pozitív önértékelés jellemzi. Talán ez is alátámaszthatja azt a vélekedést, hogy a képzés alatt a díák-perspektíva nem mozdul el a mesterség irányába.

### A tanuló jellemzése

Az egyik interjúkérdésben arra kértük a hallgatókat, hogy idézzenek fel olyan hasonlatokat, melyekkel gyakran találkoztak a tanulók jellemzése kapcsán. (Dóltén szedtük a negatív tartalmú jellemzéseket.)

|               |                |                                |
|---------------|----------------|--------------------------------|
| Méh           | szorgos        | Szorgos, mint a méh.           |
| Hangya        | szorgos        | Szorgos, mint a hangya.        |
| <i>Lajhár</i> | <i>lusta</i>   | <i>Lusta, mint a lajhár.</i>   |
| Bagoly        | bölcs          | Bölcs, mint a bagoly.          |
| <i>Bagoly</i> | <i>eminens</i> | <i>Eminens, mint a bagoly.</i> |
| <i>Bagoly</i> | <i>stréber</i> | <i>Stréber, mint a bagoly.</i> |
| <i>Tök</i>    | <i>buta</i>    | <i>Buta, mint a tök.</i>       |
| <i>Tyúk</i>   | <i>buta</i>    | <i>Buta, mint a tyúk.</i>      |

A hallgatók tapasztalataiból felidézett jellemzések két dimenzió mentén rendezhetők. Egyrészt a pozitív – negatív ítéletet alapján, mely egyértelműen az utóbbi javára dől el, másrészt az igyekezet – képesség említése mentén.

A hasonlatok jól láthatóan két tanulói „tulajdonságot” emelnek ki: a szorgalmat, igyekezetet (szorgos, eminens), illetve az értelmességet (buta, bölcs). Nagy valószínűséggel ezek azok a tartalmak, melyek az iskolai gyakorlatban leginkább megerősítést vagy elmarasztalást nyernek. Mégis elszomorítóan szűk az a keresztmetszet, amiben – hallgatóink szerint – a tanulókat ismerik, értékelik, ha tetszik, az, ami egyáltalán fontos az iskola számára.

Összegzésként megállapíthatjuk, hogy a vizsgált hallgatók neveléssel kapcsolatos nézetei differenciálatlanok, szűk értelmezési keretben mozognak. A nézetek tartalma és a megfogalmazás nyelvhasználata egyaránt laikus, az iskolás tapasztalatokat nem meghaladó. Nézőpontjuk jellegzetesen díák-perspektíva, amelyben a pálya, a mesterség elemei nem tapasztalhatóak. A nevelés, tanítás tevékenységével kapcsolatos nézetek nem szerveződtek céltudatos rendszerbe, szinte alig van kapcsolat a két fogalom között. Magas a negatív társítások száma azzal a szereppel kapcsolatban, amelyre hallgatóként készülnek. Végezetül alig fellelhetőek a képzés tudatosan szervezett tapasztalatai, ismeretanyaga a pedagógiai tanulmányok végén.

### Irodalom

Berliner, D. C. (1987): Ways of thinking about students and classrooms by more and less experienced teachers. In: Calderhead, J. (szerk.): *Exploring teachers' thinking*. Cassell, London. 60–83.

- Calderhead, J. (1991): The nature and growth of knowledge in student teaching. *Teaching and Teacher Education*, 7 (5–6), 531–535.
- Johnston, S. (1992): Images: A way of understanding the practical knowledge of student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 8(2), 123–136.
- Powell, R. R. (1992): The influence of prior experiences on pedagogical constructs of traditional and nontraditional preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 8 (3), 225–238.
- Wubbels, T. (1992): Talking account of student teachers' preconceptions. *Teaching and Teacher Education*, 8 (2), 137–149.

## Az európai tanulási tér és a magyar neveléstudomány

### III. Országos Neveléstudományi Konferencia, MTA Székház, Budapest, 2003. október 9–11.

Magyarország 2004-ben csatlakozik az Európai Unióhoz. Ez nagy kihívás tanulóknak és tanároknak, szülőknek és iskoláknak egyaránt. Hogyan válaszolunk erre a kihívásra? Mit kell változtatnunk a nevelés elméletében és gyakorlatában? Milyen modernizációs kényszerekkel fogunk várhatóan szembesülni? Ez az egyik kérdés, amelyre a III. Országos Neveléstudományi Konferencián választ keresünk.

A másik kérdés legalább ennyire fontos. Sodródunk a globalizáció kényszerében, vagy szembenézünk vele? Hiszen vannak olyan hagyományok a magyar pedagógiában, amelyeket nem földelni, hanem megőrizni kell. Vannak sajátos értékeink, amelyekkel az európai közösséget gazdagíthatjuk.

A konferencia fő kérdése, hogy kutatási eredményeink mennyire állanak helyt az európai tanulási térben. A konferencia előadásain, szimpóziúmain és más szakmai együttlétein azt vizsgáljuk, hogy várhatóan mit jelent az uniós tagság kutatóknak, tanároknak, az intézmények tulajdonosainak és vezetőinek, az oktatásügy irányítóinak és végrehajtóinak, magának az oktatásügyet körülvevő gazdaságnak és társadalomnak. Kiemelten figyelünk most is az iskolai munkára, a tanítás-tanulási folyamatra és azokra a kutatási eredményekre – mint pl. a PISA –, amelyek mindnyájunknak figyelmeztetők. A pedagógus képzés továbbra is a konferencia érdeklődésének egyik középpontja. Ugyanakkor a korábbiaknál nagyobb figyelmet fordítunk az iskola szerepére a társadalomban. Arra, hogy mit tehet az iskola a zökkenőmentes csatlakozásért és a sikeres fölzárkózásért. Külön is megszólítjuk a szakképzés, felsőoktatást és felnőttnevelés kutatóit, bemutatva hozzájárulásukat a sikeres csatlakozáshoz.

Az „európai tanulási tér” – ahová belépni készülünk - azt igényli tőlünk, hogy eredményeinket nemzetközi szinteken is meg tudjuk fogalmazni és el tudjuk fogadtatni. Angol, német, francia kollégákkal szeretnénk eredményeinket megvitatni. Fontosnak tartjuk, hogy a magyar neveléstudomány határon túli művelői is bekapcsolódjanak a konferenciába, és együtt gondolkodjanak velünk az uniós csatlakozás neveléstudományi következményeiről. Várunk minden kollégát, aki a magyar neveléstudomány európai (újra)értelmezésében részt kíván venni.

*Külföldi vendégeink: Dr J. Hallak (Franciaország), Prof W. Mitter (Németország) és Prof A. Tuijnman (Svédország).*

*A konferenciát az MTA Pedagógiai Bizottsága rendezi; programját idén a Debreceni Egyetem neveléstudomány tanszéke szervezi. A konferencia programbizottsága: Báthory Zoltán, Csapó Benő, Kárpáti Andrea, Széphalmi Ágnes. Elnök Kozma Tamás, titkár Buda András.*

Jelentkezési lap és részletes információk a konferencia honlapján: [pedkonf.unideb.hu](http://pedkonf.unideb.hu)

#### Kapcsolatok:

Absztraktok  
Buda András  
Debreceni Egyetem, Neveléstudományi  
Tanszék  
4010 Debrecen, Egyetem t. 1. Pf. 17.  
Tel./Fax: (52) 512-922  
e-mail: [pedkonf@puma.unideb.hu](mailto:pedkonf@puma.unideb.hu)

Regisztráció  
Földi Klára  
MTA Nemzetközi Együttműködési Iroda  
1051 Budapest, Nádor u. 7.  
Tel.: (1) 327-3000/2539 Fax: (1) 411-6370  
e-mail: [kfoldi@office.mta.hu](mailto:kfoldi@office.mta.hu)

## Gyermeki énkép – szülői gyermekkép

*Az énkép mindazon tulajdonságok összessége, amelyeket az egyén önmagára jellemzőnek talál, az önmagáról alkotott elképzeléseinek, ismereteinek, vélekedéseinek, meggyőződéseinek, érzéseinek alapján megfogalmaz. Memóriában tárolt kognitív struktúra, absztrakció.*

Az énképnek irányító, motiváló, információszerző funkciói vannak. Az énkép reflektív, az egyén énképének megfelelően maga is aktívan alakítja önértékelését, viselkedését. (Carver – Scheier, 1998; Atkinson és mtsai., 1996) Csak a kilencvenes évektől ismerték fel a pedagógiában azt a tényt, hogy a tanítási-tanulási folyamat során a tanulók énképe által meghatározott kompetenciaérzés erőteljesen befolyásolja a tanulók feladatvállalását, a kognitív és motivációs önszabályozás szintjét s természetesen az iskolai teljesítményt is. (Boekaerts, 1997; Pintrich – deGroot, 1990; Whisler, 1991; Réthy, 1998) A tanulás stratégiai és motivációs eredetű összetevői között az énképhez szorosan kapcsolódó változók a személyes ambíció, az önérvényesítés, céltudatosság, az iskolai teljesítmény és képesség önértékelése. A motivációkutatás egyre fontosabbnak tartja az egyén énképének figyelembevételét, az egyén önmagával kapcsolatos gondolatait, érzelmeit. (Hattie, 1992)

Kutatásunk tárgyát a gyermek (tanuló) tanulással kapcsolatos, önmagáról alkotott elképzeléseinek, ismereteinek, érzéseinek, attitűdjeinek azon összessége képezi, mely a megélt tapasztalatok alapján alakul, változik, struktúrába rendeződik.

Célkitűzésünk a felvett interjúk kvalitatív elemzése segítségével a vizsgáltak gyermeki énképének jellemzése, illetve azok szülői megítélése volt.

Az énkép differenciált, hierarchizált egységes egész, amelynek egyes komponensei a tanulást illetően is kontextustól, tantárgytól függően eltérést mutathatnak, de az összképet, a személyiség egészének önképét együttesen határozzák meg. Ennek nem mond ellent, hogy a gyermekek a különböző tantárgyakban elért eredményeiket különbözőképpen értékelik, s e kompetenciák különbözőképpen hatnak énképük egészére.

Nézetünk szerint ennek megfelelően beszélhetünk az énképben belül általános, az iskolai tanulás sikerességét megítő tanulási énképről, illetve speciális, tantárgyi képességekre vonatkozó énképről. Az énkép fontos komponense a tanuláshoz kapcsolódó énkép, amely a gyermek tanuláshoz fűződő, önmagára vonatkozóan igaznak vélt, hitt ismereteinek, vélekedéseinek, meggyőződésének összessége. A tanulási énkép tanulási motívumként működik. A tanulással kapcsolatos önmagukról kialakított énképet az önmaguk általános megítélésétől független, külön dimenzióban kezelik a gyermekek. A gyermek iskolába lépéskor az óvodai és szülői értékelés hatására, valamint a modellhelyzetek nyújtotta önértékelési mintákból eredően kialakult énképpel rendelkezik. Az iskoláskor küszöbén az óvodában megtapasztalt sikerek-kudarok hatására az énkép a tanulásra vonatkozóan előrejelző, jósló jelleggel működik. Ez az énkép már tartalmaz bizonyos tapasztalatokat a teljesítményre, sikerrel, kudarccal kapcsolatban is, melyek az iskolai munkával összefüggő elvárásként működnek, s a további iskolai visszajelzések hatására folyamatosan változnak, alakulnak. (Kőrössi, 1997) A tanulási énkép alapján a tanulók előrevetíthetik későbbi iskolai sikereiket vagy kudarcukat. (Pintrich – Schunk, 1999; Józsa, 2002) Az énképpel tehát szoros kapcsolatban állnak az attribúciók is. Vizsgálatok igazolják, hogy az iskolai évek elején még kicsi a teljesítmény- és az énképbeli különbség a sikeres és sikertelen

gyermekek között, de az általános iskola végére ez a különbség növekedik, az alulteljesítők énképe önmagát beteljesítő jóslatként negatívabb. (Burns, 1982) Az énkép teljesítményt előrejelző szerepe erős, akik jól teljesítenek az iskolában, pozitív énképpel rendelkeznek, sikereik kapcsán jó a kapcsolatuk a szüleikkel és a kortársaikkal is. Ez növeli az iskolai feladatokkal kapcsolatos motivációjukat, s e motiváció végül is a további pozitív iskolai teljesítmény előrejelzője lesz. Az egyén saját maga elé állított elvárása s az adott cselekvés sikerének valószínűsége is az énkép függvénye.

### A kutatási eredmények bemutatása

Az énkép globálisan hat az általános és speciális területekre. A vizsgálati anyagban az énkép összetevői között kiemelt szerepet kapott a gyermekek megítélése szerint az általános teljesítményen belül a képesség: az értelmesség, az okosság, a logikai és művészi érzék. A szülők nézeteiben, bár szerepelt a képesség is, sokkal inkább az akarati tényező, a szorgalom került előtérbe. A gyermekek az akaraterő kapcsán annak csupán a hiányára utaltak a lustaság megfogalmazásával.

A szociális énképpel kapcsolatban mind a két fél részéről csak a pozitív jellemzők kerültek elő. A szülők több, a kortárs csoport, valamint a családtagok szemében elismerésre érdemes általános gyermeki jellemzőket említettek: barátságosság, melegszívűség, ragaszkodás, szeretetreméltóság stb.

A fizikai énképhez tartozó jellemzők között a gyermekek körében csupán az általános fizikai képesség került említésre. Részben a szélesebb érvényű ügyességet, részben pedig konkretizálva: például az ügyes kezűket s a jó látásukat jelezték. Csúpn a szülők utaltak a külső fizikai megjelenésre is, pozitív (szépség, csinoság), illetve negatív (kövérség, alacsonyág, ekcéma) értelemben.

Az énképet befolyásoló további egyéni tulajdonságok között a szülők több, gyermekeik kevesebb pozitív tulajdonságra utaltak, a negatív tulajdonságok esetében pedig megfordult a kép, a gyermekek több negatív tulajdonságjeggyel jellemezték önmagukat: idegesség, macacsság, nagyképuség, meggondolatlanság, hazudozás, beszédzavar stb.

Negatív énképet sejtethünk a magukat túl szigorúan megítélő gyermekek, a „kifelé mást mutató”, valamint a dolgokat sötéten, pesszimistán látó gyermekek esetében. A gyermekek önmagukról alkotott képe tehát nem mindig találkozott a szülők gyermekképével. A szülők számos esetben nem érzékelték gyermekeik szorongását, bizonytalanságát, önmagukkal kapcsolatos problémáit.

*A vizsgálati anyagból összefoglalóan megállapítható, hogy gyermekek adott tulajdonságjegyei más-más módon tükröződnek a szülőkben, illetve a gyermekekben. A gyakran előforduló önbizalomhiány, önértékelési zavar mögött szigorú iskolai és szülői elvárások, valamint a támogató, segítő környezet hiánya tapintható ki.*

### Az iskolai teljesítményre, képességre vonatkozó, tanulással kapcsolatos énkép

Az általános iskolai teljesítményre vonatkozó énkép az iskolához kapcsolódó általános teljesítményt, szociális és fizikai énképet tartalmazza, mely jobb előrejelzője a specifikus teljesítményeknek, mint maga az adott énkép.

#### *A gyermek kapcsolata az iskolával*

„Ha meglátod iskolád épületét, mit érzel?” E gyermekekhez intézett kérdésünk szabad asszociációkat indított el a megkérdezett gyerekeknél. Sok negatív érzést tükröztek a válaszok: „...reménykedem, hogy nem kapok egyest” – N. D. 9 éves.

„...nem valami jó, hogy már megint, nem szeretek iskolába járni.” – L. A. 11 éves.  
 „...Végül is én nem rettegek úgy az iskolától, mikor meglátom,. Sőt én kifejezetten szeretek iskolába járni. Csak mondjuk, nem szeretem a tantárgyakat... ami miatt én ebben az iskolában maradok, az tényleg a rádiózás, meg az ilyen dolgok, mint a számítás-technikai vizsgák... – B. K. 15 éves

Már egészen korán megjelenhet az a vágy, lehetőség, hogy ne kelljen iskolába menni:  
 „...szóltam neki, hogy keljen fel, mert már 7 óra, de őneki nincs kedve... végül elindult az iskolába, de nehezen” – a 9 éves O. A. édesanyja.

Ahol örömiüknek adtak hangot a tanulók, ott ennek oka elsősorban a barátokkal való találkozás reménye volt.

„Jaj de jó, találkozhatok a barátaimmal” – L. P. 12 éves.

„Akkor érzem jól magam az iskolában, ha vannak barátaim” – S. N. 8 éves (de különben nincsenek).

Akkor érzem jól magam az iskolában, „ha a többiek játszanak velem” – N. D. 9 éves.

Az életkor befolyásolja az iskolához kapcsolódó általános attitűdöt. A kisiskolásoknál nem találkozunk negatív általános érzelmekkel, ekkor elsősorban a barátoknak, a közös együttlétnek örülnek. A prepubertás- és főképp a pubertáskorban felerősödnek a negatív érzelmek, a szorongás, félelem.

#### *Az élet pozitív és negatív eseményei*

A szülők és a gyermek által egy elképzelt életszalagon megjelölt legfontosabb pozitív és negatív életesemények gyakorta eltérést mutattak. A gyerekek többsége a 3–5 éves kor között jelentős pozitív eseményként jelölte az óvodába lépést. Van azonban, aki egy konkrét negatív élmény hatására negatív érzelmet táplál az óvodával kapcsolatban, ugyanis „ott hagytak a falovon” (E. D. 16 éves) vagy „leestem a hintáról” (G. 11 éves).

Az iskolába lépéssel már más a helyzet. Sokan nem is említik a pozitív élmények sorában, mások a negatív események közé helyezik az iskolakezdést, de olyan is akad, aki az első tanítónénik nevére is emlékszik, s a pozitív élmények között jelzi őket: „Marika és Kati néni” (E. D. 16 éves, B. K. 15 éves).

Pozitív életesemények sorába kerül a gyermekek válasza alapján a „sikeres középiskolai felvételi”, de megjelenik a sikeres iskolai és iskolán kívüli tevékenység is: rajz, néptánc, kosárlabdázás, rádiózás. A szülők ezzel szemben csak pozitív eseményként említik az intézményes nevelés kezdetét, az óvoda-, illetve az iskolakezdés időpontját.

Dramai szerepet kap az iskolaváltás a negatív események sorában, ugyanis kognitív, affektív és effektív jellegű adaptációs kényszerteremt a gyermek számára az új helyzet, a megváltozott szituáció, az új iskola, az új osztály. (Kozéki, 1985) A tanulónak meg kell tanulniuk az új környezetet, középiskolásokká kell „professzionizálódniuk”. (Gordon – Lahelma – Hynninen – Metso – Palmu – Tolonen, 1999) Az iskolaváltás pozitív következménnyel is járhat: „...barátok megnyerése, skatulyából való kitörés” (Sz. M. 16 éves).

Összefoglalóan megállapíthatjuk, hogy az életút legjelentősebb állomásainak megjelenésénél az intézményes nevelés jelentősége hangsúlyozottabb a szülőknél, mint a gyermekeknél.

#### *Elvágódások*

Az ember elvágódik, ha a saját bőrén nem érzi jól magát, ilyen esetben fiatalabb életkorba szeretne visszatérni. Ezt az elvágódást tapasztaltuk számos esetben a vizsgált gyermekek körében, s ami meglepő, nem csupán a kisiskolásoknál. „Szeretnél-e újra kisgyermek lenni?” kérdéseinkre kapott válaszok:

„Igen, a babákkal sokkal többet törődnek” (N. D. 9 éves).

„Szeretnék kisebb lenni, mert sokkal többet törődnek velük” (S. N. 8 éves).

„Szeretnék, mert akkor nem kell tanulni, csak játszani” (L. A. 11 éves).

„...a kicsiknek semmi kötöttségük” (K. 11 éves).  
 „...mert nem kéne iskolába járni” (J. G. 15 éves).  
 „Nem, mert akkor újra végig kéne csinálnom mindent, tanulással, iskolával járó stresszt” (Sz. D. 17 éves).  
 Kevésbé vonzó tehát a tanulói „szerep”, nehéz a megélése, az iskolai pályafutás göröngyös, nem éppen kellemesek a gyötrelmei.

*A tanárokkal való általános kapcsolat, értékelés*

E kapcsolat diszfunkcionális működése során találkozhatunk a szociális támasz hiányával:

„...gimnáziumban elhatárolódik egymástól a tanár és a diák és így igazából bensőségebb kapcsolat nem alakulhat ki” (Sz. M. 16 éves).

Méltatlan bánásmódot is megélnék a gyerekek:

„Nem vesznek emberszámban (az iskolában)” (B. K. 15 éves).

Igazságtalanság:

„...csendben vagyok és rám szólnak az órán” (L. P. 12 éves).

Megszégyenítés:

„Iskolában infantilisnek mondott mindenki előtt az osztályfőnök, mivel épp mikulás volt és kiraktam az összes csokimikulást az asztalra, amit aznap kaptam” (B. K. 15 éves).

A tanulás támogatásának a hiánya is előfordul:

„...saját tantárgyukat, amiket tanítanak, azt mondják, hogy tanuljam, mert hogy az fontos. De egyik tanár se jön oda... én most segítenék neked ebben és abban...” (Sz. M. 17 éves).

Ösztönzés hiányára is van példa:

„...nem szoktak, csak annyit, hogy csináljátok meg a házit” (L. P. 12 éves).

A bizonyítvány sem ad objektív képet az iskolai teljesítményről a gyerekek véleménye alapján.

„A bizonyítvány nem a tudást, a szorgalmat tükrözi” (L. A. 12 éves).

„A bizonyítvány a szorgalmat tükrözi” (B. K. 15 éves).

„A bizonyítvány a tudást és nem a képességeket tükrözi” (a 11 éves L. A. édesanyja).

A tanárok tehát kevésbé képesek kielégíteni a tanítványok különböző területeken felmerülő differenciált igényeit.

A vizsgálati anyag elemzése során kiderült, hogy az általános iskolai teljesítményre vonatkozó elképzelésnél elsősorban a jó tanulás, illetve ennek tárgyasult eredménye, az év végi oklevél és jutalomkönyv, valamint a sikeres középiskolai felvételi szerepelt a gyermekeknél és a szülőknél egyaránt. A gyermekek továbbá a különböző iskolai és iskolán kívüli versenyeken való helyezést sorolják fel, valamint a különböző sikeres szakköri tevékenységeket.

A képességhiányra utaló önjellemzés a gyerekeknél egyáltalán nem fordult elő, a szülők körében a „felejtés”-re utalással találkozhattunk. A szülők az iskolai tevékenységgel kapcsolatos negatív jelenségeként, a szorgalom hiányaként a „lógást”, sőt a szorgalom túlzott jelentkezéseként gyermekük „erőlködését” említik.

A szociális énképet befolyásoló jellemzőként a jó iskolai közösséget jelölik a gyerekek, míg a szülők sem a szociális, sem a fizikai énképet befolyásoló jellemzőt nem említenek. Ez utóbbira a gyermekek sem térnek ki. A tanulói teljesítmények otthoni megitélése a tanulók képességeire vezethető vissza, az iskolában jegycentrikusság uralkodik, a jegy azonban a gyermekek szerint nem fedí a valóságos teljesítményt, a szorgalomra és nem a képességekre utal.

*Speciális tantárgyi teljesítményre, illetve különböző képességre vonatkozó énkép*

A különböző tantárgyakhoz kapcsolódó énképet jelöli a speciális tantárgyi énkép. A speciális tantárgyi teljesítményre, illetve képességre utaló énképet befolyásoló pozitív



jellemzőket csak a gyermekek jelölnek. Olyan kompetenciákra utalnak, melyek egyes tantárgyak tanulását sikeressé teszik. Továbbiakban a tantárgyak azon széles skáláját sorolják fel, amelyekben sikeres tevékenységet fejtettek ki: testnevelés, rajz, fuvola, technika, fogalmazás, olvasás, matematika, angol. A szülők csupán gyermekeik inkompetenciájára utaltak néhány tantárgy esetében: matematika, magyar, fizika.

A szociális énképet az egyes tantárgyakban elért kiemelkedő siker erőteljesen befolyásolja, melyre az osztályban elfoglalt központi szerep és a „jó fej”-ség megjelölés utalhat. A szülők nem beszéltek hasonló tulajdonságjegyekről.

A fizikai képesség területén a sportkészséget és a „foci” sikereket sorolták fel a gyermekek. A szülők egyike a táncban elért eredményességet említi.

Abban az esetben, ha a gyermek általános tanulási, illetve speciális tantárgyhoz fűződő énképe negatív, énvédelmi mechanizmusok lépnek működésbe. Így az elhárítás esetén a tapasztalatok torzítása történik, például a racionalizáció során elfogadható, de hamis ok kreálása, tagadás, azaz minden énnel összefüggő tendencia kizárása, a meg nem történtté tevés, a projekció, áttolás esetei is ide sorolhatóak. Az énvédő technikák a szorongás és veszélyhelyzet csökkentésének, a magatartás szociális elvárásokhoz igazodó szervezésének fontos eszközei. (Bagdy, 1998) Énvédő elfogultságok azokra a gyerekekre a legjellemzőbbek, azok lesznek védekezők, akiket a leginkább fenyeget a kudarc élménye.

„...ő a szívében nagyon jó ember, ... de kifelé feltűnően mást mutat, ... megjátssza magát, talán azért, hogy ne sértsék meg... szerintem egy kicsit érzékeny. Szeret kicsit túlozni, ... hol alábecsüli, hol túlbecsüli (magát)... e kettő között ingadozik... más arcot akar mutatni maga előtt” (a 15 éves B. K. édesanyja).

„Nagyon szigorúan ítéli meg önmagát, és sokkal rosszabb az önmagáról alkotott véleménye, mint amilyen valójában” (a 11 éves G. édesanyja).

### Nemi különbségek az énképben

A szakirodalom sokhelyütt utal az énkép kapcsán a nemek közötti különbségekre. (Burns, 1982) Vizsgálatunkban e jelenséget szűk körben tapasztalhattuk csupán. Nemi sztereotípiákat tükröz az a nevelési eljárás, melyet a család és az iskola (büntetési, jutalmazási mechanizmusa) megerősít.

A fiúk és a lányok nevelésének különböző attitűdjével találkoztunk a családban: „...egészen másképp kellett bánni vele. Ő így sokkal mélyebben kötődik hozzánk. Énhozzám is, lépni nem tudtam tőle, tehát minden másképp volt... A lányokkal minden olyan simán ment” (a 9 éves N. D. édesanyja).

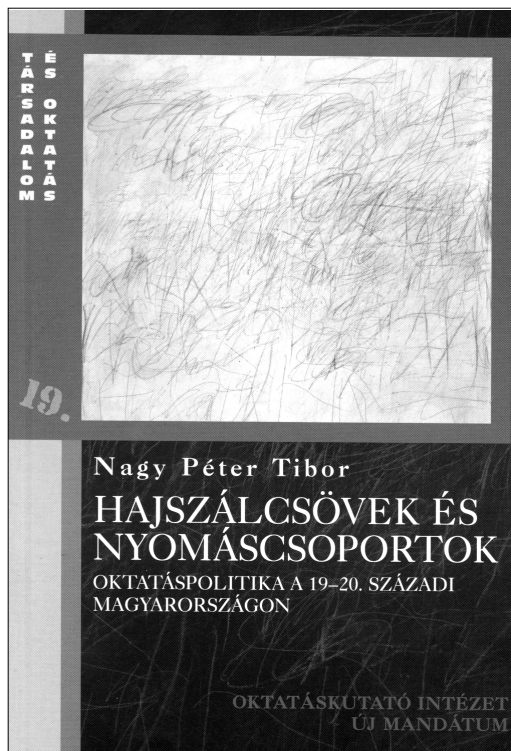
A lányokat nem elsősorban intellektuális teljesítményükért jutalmazták. Ezt tapasztalhattuk a teljesítmény okainak megjelölésénél, a szülők többsége a lányoknál a szorgalmat, akaraterőt emelte ki, míg a fiúknál a képességet. A külső fizikális megjelenésre utalás a szülők részéről is csupán a lányokra vonatkozóan fordult elő (csinos, szép). A fiúkat viszont intellektusuk, „képességük” alapján értékelték a szülők pozitívan.

Tudjuk azt is, hogy a fiúknál az anyai melegség, lányoknál az anyai engedékenység járul hozzá a pozitív énkép kialakulásához. (Kőrössi, 1997. 75.) Ezt az eltérő nevelési attitűdöt nem tapasztaltuk a vizsgált szülők körében. Az iskolai bánásmód különbözősége is feltűnik: „...azt gondolják, azért mert lány, kettes... meg van az iskolában a megkülönböztetés” (B. K. 15 éves).

A vizsgálati anyagból összefoglalóan megállapítható, hogy gyermekek adott tulajdonságjegyei más-más módon tükröződnek a szülőknél, illetve a gyermekekben. A gyakran előforduló önbizalomhiány, önértékelési zavar mögött szigorú iskolai és szülői elvárások, valamint a támogató, segítő környezet hiánya tapintható ki.

## Irodalom

- Atkinson, R. L. – Atkinson, R. C. – Smith, E. E. – Bem, D. J. (1996): *Pszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Bagdy Emőke (1998): *Családi szocializáció és személyiségzavarok*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Boekaerts, M. (1997): Self-regulated Learning: A New Concept Embraced by Researchers, Policy Makers, Educators, Teachers and Students. *Learning and Instruction*, 2. 161–186.
- Burns, R. B. (1982): *Self-Concept Development and Education*. Holt, Rinehart and Winston. London – New York, Sydney, Toronto. Idézi: Körössy Judit (1997): Az énkép és összefüggése az iskolai teljesítménnyel. In: Mészáros Aranka (szerk.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségtárája*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Carver, C. S. – Scheider, M. F. (1998): *Személyiségpszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Gordon, T. – Lahelma, E. – Hynninen, P. – Metso, T. – Palmu, T. – Tolonen, T. (1999): Learning the routines „professionalization” of newcomers in secondary school. *Qualitative Studies in Education*, 12 (6) 689–705. Idézi: Szabolcs Éva (2001): *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest. 71.
- Hattie, J. (1992): *Self-Concept*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. Hillsdale, New Jersey, Hove, London.
- Józsa Krisztián (2002): Tanulási motiváció és humán műveltség. In: Csapó Benő (szerk.) *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Kozéki Béla (1985): *Személyiségfejlesztés az iskolában*. Békés Megyei Pedagógiai Intézet, Békéscsaba.
- Körössy Judit (1997): Az énkép és összefüggése az iskolai teljesítménnyel. In: Mészáros Aranka (szerk.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségtárája*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 67–86.
- Pintrich, P. R. – deGroot, E. V. (1990): Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 8 (2) 33–40.
- Pintrich, P. R. – Schunk, D. H. (1996): *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications*. Prentice-Hall, Englewood Cliff, New Jersey.
- Réthy Endréné (1998): Az oktatási folyamat. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 221–270.



Az OKI és az Új Mandátum Kiadó könyveiből

## **Tanulóképek és iskolaelméletek**

*Az elmúlt évtizedben a pedagóguskutatásokban megkülönböztetett figyelmet szenteltek a pedagógusok pedagógiai nézeteinek, s ennek keretében fontos helyet kaptak a pedagógusok tanulóval kapcsolatos elképzelései. (Golnhofer – Nahalka, 2001) Ugyanakkor kevés olyan kutatás folyt, amely a szülők és gyerekeik tanulófelfogását, valamint iskolaelméletét kívánta volna megismerni. (Gábor – Vajda, 1995; Hunyady, 2002)*

Az elmúlt két évtizedben a gyermekkort és a gyermekek iskolai szocializációját vizsgáló kutatásokra erőteljesen hatott az úgynevezett csendes vagy kognitív forradalom, amelyben nagy szerepet tulajdonítottak többek között az egyén nézeteinek, személyes tudásának a világ megismerésében és az egyén fejlődésében. E megközelítés alapján főként azt vizsgálták, hogy a gyermekek milyen módon szerzik ismereteiket önmagukról mint tanulókról, mi jellemzi a diákok tanuló- és iskolaképét, az iskolával kapcsolatos koncepcióit, s e koncepciók minek hatására, milyen módon alakulnak, változnak.

Kutatásunk e hiányt próbálta pótolni szülőkkel és gyermekekkel végzett, részben strukturált kvalitatív interjúk alapján. (Részletesebben lásd *Nahalka István* bevezető tanulmányát.) Célunk az volt, hogy megragadjuk a szülők és gyermekek körében élő tanuló- és iskolaképeket, naiv elméleteket, megismerjük azok tartalmát, változásait, a tanulófelfogások és az iskolaelméletek összefüggéseit.

Tanulókép, tanulófelfogás, iskolakép, iskolafelfogás, iskolaelmélet – olyan fogalmak, amelyeket a különböző pszichológiai, pedagógiai kutatásokban többféle tartalommal használnak. A kép és a fogalom kifejezések között jelen elemzésben nem teszünk különbséget, az előző fogalmakat szinonimaként alkalmazom. (E probléma elemzését lásd *Vámos Ágnes* tanárképpel, tanárfogalommal foglalkozó cikkében.)

E rövid áttekintésben a kutatási eredmények közül csak a gyerekek tanuló- és iskolafelfogásának néhány lényeges sajátosságát, tartalmát emelem ki.

### **A tanulószerep észlelése, a tanulókép**

A tanulószerepről, a tanulóról a mai gyerekekben már korán kialakul sajátos elképzelés. Érzik, hogy a felnőttek, főleg a szüleik fontosnak tartják az iskolába járást. Ezt a vélekedést felerősíti, hogy a gyerekek már iskoláskoruk előtt részt vesznek különböző sport-, tánc-, nyelvvoktatásban óvodákban vagy egyéb intézményekben, a televíziók számos oktató programot közvetítenek számukra. Tehát korán elkezdődik a szocializáció az oktatásban való részvételre, részben a tanulószereppel kapcsolatos elvárások érzékelésén, részben a szerep megélésén keresztül (*Paris – Cunningham, 1996*). A rendszeres iskolába járás együtt jár a tanulószerep rendszeres gyakorlásával, ami felveti azt a kérdést, hogy a gyerekekben a bővülő tapasztalatszerzés hatására milyen tanulófelfogás alakul ki.

Mielőtt tanulófelfogásukról faggattuk volna, a gyerekeket megkértük, hogy írják le, milyennek látják magukat. Többségüknél a megfogalmazott tulajdonságok a tanulószerephez kapcsolódtak: „jó tanuló”; „jó tanuló és jó gyerek” (7–8 évesek); „okos és jó gyerek”; „jól tanulok és kedvelnek” (11–12 évesek); „jól tanulok és népszerű vagyok” (15–16 évesek). E sajátosságok mellett ritkábban jelentek meg egyéb jellemzők, mint például: „jól tu-

dok kártyázni”; „tudok kézen állni” (6–7 évesek); „tudok sütni, főzni” (11–12 éves); „nyitott és őszinte vagyok”, „számíthatnak rám”, „jó a humorom” (15–16 évesek). A gyerekek, az ifjak többségénél a tanulószerep „elnyeli” az egyént, a személyiséget. Emögött sokféle ok húzódik meg, de leginkább mégis két dolog emelhető ki: az egyik, hogy a gyerekek, az ifjak fő tevékenységüknek az iskolába járást tekintik, a másik, hogy a felnőttek, a tanárok, a szülők döntően az iskolai sikeresség alapján értékeli őket.

A megkérdezetteknek a tanulóképét – az interjúk elemzése alapján – két szempont mentén lehet leginkább leírni: a tanulói tevékenységek sajátosságai és az iskolai pályafutás jellegzetességei.

Teljesen egyöntetű az a vélemény a diákok körében, hogy a tanulók fő tevékenysége az iskolába járás és a tanulás, amelyet nemcsak kötelezettségként, de kényszerként is átélnek. Erre utalnak többek között az iskolához kapcsolt metaforák, hasonlatok (az iskola mint munkahely, irodaház, börtön), de ezt fejezték ki hosszabb szövegekben, kijelentésekben is a tanulók. Néhány példa: „Nem jó hely, mert mindennap járni kell, meg tanulni kell, de legalább okos leszek” (10 éves). „Iskola nélkül semmirekellő lennék. Utcasepőrő, nincs jó munkája, szegyenkezik” (12 éves). „Kötelezettsége az embernek, hogy bejár, ott eltölt egy időt, tanul, figyel, délután hazamegy” (17 éves). A kötelezettség és a kényszer érzését áthatja az is, hogy fontos dolog az iskolába járás, mert ezen keresztül lehet ismereteket vagy műveltséget szerezni, megfelelő (jó) bizonyítványt elérni, munkahelyet találni, biztosítani a jó élet lehetőségét. E szempontokból szinte nincs különbség – a megfogalmazás minőségét kivéve – a különböző életkorú gyerekek között.

A fő tevékenységhez szorosan kapcsolódva alapvetően befogadó, a felnőttek elvárásait elfogadó tanulóelfogás jelent meg az interjúkban. A tanuló passzív lény, aki befogadja a tananyagot, szorgalmas, érdeklődés nélkül is tanul, akit fegyelmezéssel nevelnek megfelelő viselkedésre, tehát csendes, nyugodt, nem hangoskodik, nem rohangál, szépen beszél, nem rágózik, nem iszik, nem dohányzik, nem drogozik, aki döntési jogokkal nem vagy alig rendelkezik. A megkérdezett diákok többsége a felnőttek ilyen irányú elvárásait, nevelőeljárásait elfogadja. Gyakran különösebb indoklás nélkül: „Ez jól van így” (11 éves); „Én is így csinálnám” (15 éves).

A passzív vagy befogadó tanulókép mellett megjelent az aktív diák is: „Próbáltunk a kezdetektől barátságokat kötni, aki szimpatikus volt, azzal hazamenni. Gyakorlatilag egymásra vagyunk utalva, sokkal jobban telnek így a napok, hogyha elröhögjük vagy elszórakozzuk az időt” (17 éves). A különböző életkorú diákok szerint a diákképbe beletartozik az is, hogy a diákoknak kedvelt iskolai tevékenységeik is vannak, amelyek azonban nem az oktatáshoz, hanem az iskolához mint a társas élet színteréhez kötődnek. Ez a tanulókép a tanítási órák közötti szünetekben beszélgető, társaival játszó, különböző iskolai vagy az iskola által szervezett szabad idősebb tevékenységekben részt vevő tanulói tapasztalatból származik. Ez jelenti a diákok számára a tanulókép pozitív, kedvelt elemét. Az interjúalanyok közül néhányan a diákok és a tanárok között is említésre érdemesnek tartották a társas életet, a jó beszélgetéseket, a kirándulásokat. Tehát a tanulók a fő tevékenységnek tekintett tanulástól eltérően a társas kapcsolatokban megélt, elképzelt tanulóként tekintik aktívna, önmaga életét alakítóna.

Kivételnek tekinthető az a tanulóelfogás, amelyben a diák aktív szerepe a tanulás-tanítás terén is megjelenik. Példa erre egy alternatív iskola 16 éves tanulójával készült in-

---

*A gyerekek, az ifjak többségénél a tanulószerep „elnyeli” az egyént, a személyiséget. Emögött sokféle ok húzódik meg, de leginkább mégis két dolog emelhető ki: az egyik, hogy a gyerekek, az ifjak fő tevékenységüknek az iskolába járást tekintik, a másik, hogy a felnőttek, a tanárok, a szülők döntően az iskolai sikeresség alapján értékeli őket.*

---

terjúból: „Van egy tanár, akit eléggé szeretek, de elég furcsák a tanítási módszerei, mint ha az lenne az életcélja, hogy minél jobban megszívasson mindenkit. Általában a diákokkal úgy beszél, mintha nem emberi lények lennének. Egyszer történt meg, hogy úgy beszélgetett velem, mintha egyenrangúak lennénk, s ez nagyon nagy sikerem volt.”

Összegezve megállapítható, hogy a diákok tanulófelfogásának legjellemzőbb eleme a kötelezettségként és kényszerként megélt iskolába járás, illetve tanulás, amelyhez azonban az iskola, a tanulás fontossága is hozzákötődik. Többségük számára a tanuló passzív lény, aki csak diáktársaival zajló társas kapcsolataiban lehet aktív, szabad egyén. A tanulófelfogás forrásai – más kutatások eredményeivel összhangban – a szülők, a pedagógusok elvárásai, a diákok által a családban és az iskolában megélt nevelési tapasztalatok, valamint a tanuló értelmi, érzelmi, fizikai sajátosságai.

### A tanulók iskolaelméleti

Számos kutatási eredmény alapján állítható, hogy az iskolakép kialakulásában, formálódásában alapvető szerepe van a tanulók iskolai sikerekkel kapcsolatos nézeteinek. Kutatásunkban ezért mi is vizsgáltuk, hogy a diákok miként vélekednek a sikeres iskolai pályafutás kritériumairól.

Különböző országokban végzett vizsgálatok azt jelzik, hogy első, második osztályban a tanulók kognitív, fizikai és társas területeken általában ítélik meg a sikert. Alapvető kritériumnak azt tekintik, kit dicsérnek meg a tanítók (*Blumenfeld és mtsai.*, 1982). Ezekkel egybecsengett az általunk megkérdezett 6–8 éves diákok véleménye azzal a két kiegészítéssel, hogy a sikeresség általános kritériumai leggyakrabban a „jó gyerek, jól nevelt gyerek” megfogalmazásban jelentek meg és a szülők szempontjai kiemelt szerepet kaptak. A sikeresség kritériumai közül már az iskolába járás kezdetekor megjelenik a szimbolikus osztályzat (általában a piros pontok), majd az ötjegyű osztályzat jelentősége, illetve központi szerepe. Ezt a tendenciát felerősíti, hogy a korai serdülőkorban az iskolai érzékelés elkülönül a fizikai és a társas kompetenciától. (*Körössy*, 1997. 78.) Az interjúk szövegének elemzése azt mutatja, hogy az életkor előrehaladtával a jegyközpontúság mellett a sikeresség kritériumai módosulnak attól függően, hogy milyen a tanulóknak az iskolai feladatokhoz való viszonya, hogyan látják saját tanulási képességeiket, hogyan értelmezik az erőfeszítés, a szorgalom szerepét, milyen jelentőséget tulajdonítanak a társas kapcsolatoknak. Más kutatási eredményekkel egybehangzóan állítható, hogy a tanulóknál az iskolai sikeresség kritériumai egyre inkább differenciálódnak, kimunkáltabbakká válnak és határozottan befolyásolják a diákok iskolaelméletének sajátosságait, változásait. (*Stipek – Tannatt*, 1984; *Weinstein*, 1984; *Nicholls*, 1992)

Sokféle vizsgálatban próbálták megragadni, hogy milyen jellegű elméletalkotás jellemzi a tanulókat az iskolával kapcsolatban. Ezek közül szélesebb körben ismert, elfogadott *Nicholls* megközelítése, amely szerint a feladat- vagy az én-orientáltság alapú iskolaelmélet általános a tanulók között. Az utóbbiban a „képesség” társas összehasonlítására esik a hangsúly, az előbbiben a személyes erőfeszítésre és a jó tantárgyi teljesítésre.

Többen empirikus kutatások alapján úgy vélik, hogy a kisebb gyerekek növekedés-teoretikusok, hisznek abban, hogy a nagyobb erőfeszítés növeli „képességeiket”, tudásukat, iskolai teljesítményüket. Kutatásunkban mindegyik életkori csoportban talákoztunk olyan diákokkal, akik növekedés teoretikusok. Egy-két jellegzetes megfogalmazás: „Jól tudok mindent, csak akarni kell” (8 éves); „Ha sokat tanulok, okos leszek” (7 éves); „Tanulnom kéne nagyon, nagyon erősen, hogy minél több ötösöm legyen” (10 éves); „Csak összeszedettebben kellene csinálni” (16 éves). A növekedés-elmélet általánosabb meglátére utal az a hazai kutatás, amely Fejér megye 10 településének 14 intézményében zajlott. A megkérdezett 11–12 éves tanulók többsége, ha tanár lenne, akkor tanítványjaiban a legfontosabbnak a szorgalmat tartaná, ezt követné a jó magatartás és a tanulmányi ered-



mény. Ez a sorrend közvetve az erőfeszítés elvének meglétére utal a 6–7. osztályos tanulók körében. (Hercz, 2001. 17.)

Az erőfeszítés-elmélet az idő múlásával sok tanulónál átalakul, s a „valóság-elmélet” megalkotói, hívei lesznek, amely szerint „az iskolai képesség” stabil dolog, nehezen lehet megváltoztatni erőfeszítés által. Egy jellegzetes példa az interjúkból: „a matematika nem megy nekem, próbálkoztam, most inkább mással foglalkozom” (16 éves).

Az iskolai tapasztalatok növekedésével főként középiskolás korban néhány tanulónál a növekedés elméletét felváltja a „kismunka elve”. Eltávolodnak az iskola céljaitól, unalmas, frusztráló helyként gondolnak rá. (Doyle, 1983) Egy 1997-es országosan reprezentatív hazai vizsgálat szerint a magyar tanulók körében is jelen van az utóbbi nézet. A diákok 52 százaléka értett egyet azzal, hogy iskolája olyan hely, ahol jól érzi magát, de 30 százalékuk nem fogadta el ezt az állítást. (Aszmann, 2001. 58.) Az életkor emelkedésével növekedett azoknak a tanulóknak az aránya, akik az utóbbi véleménnyel értettek egyet. A válaszoló diákok 38,4 százaléka érezte úgy, hogy az iskola nagyon gyakran, illetve gyakran unalmas hely számára. Az életkor növekedésével ugyancsak emelkedett az iskolát unalmasnak tartó tanulók aránya, ami az érettségi előtt álló fiatalok körében a legmagasabb (fiúk: 48 százalék, lányok: 38 százalék). A kismunka elve interjúalanyai körében is megjelent, főként a 15–17 évesek körében: „Nem kell semmit változtatnom a tanuláson, mert nekem így tökéletes, bőven megvagyok elégedve magammal... Otthon azt várják, hogy ne legyen bukás... Akkor érzem jól magam az iskolában, ha a tanárok nem kötnek bele semmibe és minden csöndes” (17 éves).

A kutatások egy része arra hívja fel a figyelmet, hogy az életkor előrehaladtával a diákok az erőfeszítést komplexebben értelmezik. A nagy erőfeszítést kockázatként kezelik, kerülnek azokat a tanulási stratégiákat, amelyek sok erőfeszítést igényelnek vagy túl elemiek. Középiskolás interjúalanyaink körében is jellegzetes az a megközelítés, hogy elkülönítik a komoly tanulást megérdemlő és az ilyet nem érdemlő tárgyakat. A diákok többféle indokot is megfogalmaztak, hogy milyen alapon döntenek az erőfeszítéseikről, a tanulási stratégiáikról. A legjellegzetesebb okok a következők voltak: a követelmények szintje, az ellenőrzés szigorúsága, a tantárgy kapcsolata a választott pályával, a tanár személyes tekintélye, a szülői elvárások.

Az interjúkban részt vett középiskolás tanulóknak egy másik (kisebb) csoportja inkább teljesíteni akar, magas motivációs szint és kitarás jellemzi őket az iskolai feladatokkal kapcsolatban, tudják, hogy mely tanulási stratégiák sikeresek, saját iskolai teljesítményükkel kapcsolatban pozitív énképpel rendelkeznek.

Az iskolák működése, a tanulás segítése szempontjából lényeges kérdés, hogy a diákok miként működtetik az iskolaelméleteiket. A tanulók fokozatosan felfedezik, milyen különbségek vannak az egyes iskolai feladatok között a szükséges kompetencia szempontjából. Például voltak olyan diákok, akik érzékelték egy egyszerű iskolai munkalap kitöltése és egy komoly problémamegoldó-készséget igénylő feladat által igényelt hozzáértés közötti különbséget. A társas kapcsolatok területén is tapasztaltuk ezt a jelenséget, az életkor előrehaladtával egyre gazdagabb leírásokat adtak az iskolai társas környezetről, az osztályklímáról. Az iskolai tevékenységek értelmezésében a diákok között már korán különbségek fedezhetők fel. Az első és második osztályosok körében már találtunk eltérő értelmezést arról, hogy miként értelmezik az olvasást, az írást, csak írásnak, olvasásnak vagy a kommunikáció különböző formáinak tekintik, számos funkcióval kombinálva.

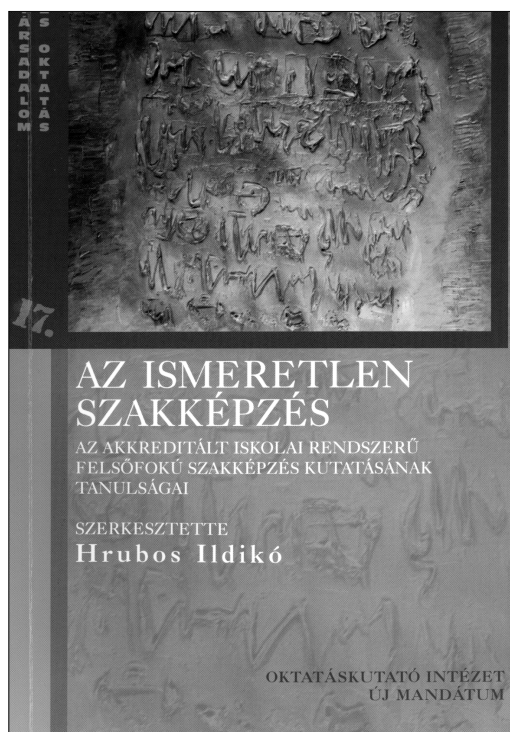
A fentiek nemcsak azt jelzik, hogy a diákok egyre jobban megértik az oktatást, de arra is utalnak, hogy jelentős gazdagodás, differenciálódás következik be a diákok iskola-felfogásában is.

Kutatásunk további részében sor kerül a különböző életkorú és nemű tanulók vallotta iskolaelmélet kognitív és affektív tartalmának elemzésére, a diákok és a szülők naiv tanuló- és iskolaelméleteinek az összevetésére, összekapcsolására.



## Irodalom

- Aszmann Anna (2001): Magyar diákok egészségi állapota és az iskola. In: Szekszárdi Ferencné és Schüttler Tamás (szerk.): *Nevelési kézikönyv nemcsak osztályfőnököknek*. OKI Kiadó – Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest. 49–72.
- Blumenfeld és mtsai. (1982): The formation and role of self-perceptions of ability in elementary classroom. *Elementary School Journal*, 401–420.
- Doyle, W. (1983): *Academic Work. Review of Educational Research*. 159–200.
- Gábor László – Vajda Zsuzsa (1995): Gyermekeszmények és iskolai elvárások. Egy fővárosi felmérés tapasztalatai. *Iskolakultúra*, 20–21. 29–43.
- Golnhofer Erzsébet – Nahalka István (szerk.) (2001): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Hercz Mária (2001): *Iskolaértékelés tanulói szemmel*. I. Neveléstudományi Konferencia, kézirat
- Hunyady Györgyné (2002): Iskola-imázs. *Iskolakultúra*, 4. 29–40.
- Kőrössi Judit (1997): Az énkép és összefüggése az iskolai teljesítménnyel. In: Mészáros Aranka (összeáll.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségtárája*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 67–86.
- Nicholls, J. G. (1992): Students as Educational Theorists. In: Schunk, D. – Meece, J. (szerk.): *Student perception in classroom*. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale. 267–286.
- Paris, Sc. G. – Cunningham, A. E. (1996): Children becoming students. In: Berliner, D. C. – Calfee, R. C. (szerk.): *Handbook of Educational Psychology*. MacMillan Lib. Ref., New York. 117–148.
- Stipek, D. J. – Tannatt, L. M. (1984): Children's judgement's of their own and of their peer's academic competence. *Journal Educational Psychology*, 76. 75–84.
- Weinstein, R. (1984): Students perceptions of schooling. *Elementary School Journal*, 83. 287–312.



Az OKI és az Új Mandátum Kiadó könyveiből

# Az iskolai félelmek vizsgálata

## Szülők és gyermekeik véleménye nyomán

*Az egyéni sikeresség vágya alapvetően befolyásolja mindennapi életünket. Ez az igény a körülöttünk levő s társadalmilag preferált értékek révén erősödhet, gyengülhet. Abban az esetben, ha az egyéni értékek szerepe dominánssá válik egy társadalomban, akkor a siker fogalma is új tartalommal telik meg. Az egyre gyakrabban megjelenő „Légy sikeres!” jelszava mögött ritkán gondolunk arra, hogy mi van azokkal, akik nem sikeresek, illetve ki ezért a felelős.*

Az érzelmek eddig szerteágazó pszichológiai vizsgálatai alapján látható (például Grastyán, 1974/1989; Fehr – Russell, 1984; Fiedler – Forgas, 1988; Frijda, 1986; Lazarus, 1991; Ekman – Davidson, 1995; Forgács, 2001; Oatley – Jenkins, 2001), hogy érzelmeink pedagógiai eszközökkel történő vizsgálata sem egyszerű feladat. Ahogy a felsorolt kutatások sokszínűsége is mutatja, már az érzelmek definiálása különös kettősséget hordoz magában. Egyrészt a köznapi életben az emberek számára nem jelent különösebb problémát az érzelmek létének megértése, elfogadása. Akár példák sorával is bizonyítják (Fehr – Russell, 1984), hányféle érzelmet ismernek. (1) A megkérdozettek boldogok, szomorúak és vidámak, félnek és haragszanak valakire. Mindezen elemek olvasása közben magunk is értjük, megidézzük a fenti érzelmek némelyikét. Másrészt a példák felsorolása sem a definiáláskor, sem az említett érzelmek megértésekor önmagában nem elégíti ki a kutató érdeklődését. Az érzelmek megértése pedig mindennapjaink és cselekedeteink megértéséhez visz közelebb, hisz a motívumokhoz hasonlóan befolyásolják viselkedésünket.

Érzelmek tárháza igen széles, s e téren jelentős spektrumbővülés látható a mai német szakirodalomban, ahol sokkal differenciáltabb képet alkothatunk róluk. (Jerusalem – Pekrun, 1999) Ez a differenciálási igény mind az úgynevezett pozitív, mind a negatív érzelmek esetében megfogalmazódik. A negatív érzelmek esetén azonban sokkal szegényesebb volt a kép, s így nagy előrelépés lehet a különböző negatív érzelmeknek akár csak tudatosabb megnevezése, elkülönítése is. A kialakulóban levő lista elemei közé tartoznak például: a szégyen, a zavar, a megbántódás, a féltékenység, a düh, a szomorúság, a bosszúság, az irigység, a megvetés stb... Bár ezen érzelmek magyar szakirodalmi megjelenése is különös figyelmet érdemelne, írásunkban leginkább csak a félelemmel való összefüggéseikben jelennek meg.

Sokfajta félelem keseríti meg mindennapjainkat. A félelem valójában hasznos is lehet, hiszen védelmiül szolgálhat a személynek, veszély esetén szinte kényszeríti, hogy elkerüljük vagy megküzdjünk a fenyegetéssel. Igaz, nem ilyen egyértelműen „pozitív” dimenziók kapcsolódnak az egyén élményrendszerében a félelemhez, a legátláshoz vagy éppen a kiürüléshez adott szituációban. Ha azonban nem az egyén felől tekintünk ezekre a folyamatokra, hanem az emberi faj fejlődésének relációjában vizsgáljuk, akkor adaptív magatartásformáknak is minősíthetjük őket, melyek a szervezet olyan alapvető céljait igyekeztek szolgálni, mint a túlélés, a szaporodás, a növekedés. Ebben az értelemben a félelem-reakciók ellenőrző funkciót láttak, látnak el a szervezet felett. Leegyszerűsítve azt is mondhatjuk, hogy a félelmek az egyén által genetikusan vagy aktuálisan előrevetített fizikai veszéllyel vagy társadalmi szankciókkal szembeni sebezhetőségre figyel-

meztetnek. (Beck, 1999) Mindezen érvek azonban még nem indokolják, miért szükséges az érzelmek, nevezetesen a félelem pedagógiai szempontú vizsgálata.

## A pedagógiai vizsgálatok

### *Előzmények*

Az érzelmek közül a kutatásunkban vizsgált félelem az iskolai tanulás terén is különös jelentőséggel bír. Vizsgálatuk azonban korábban gyakorta gyökerezett a szorongás-vizsgálatokban (Forrainé, 1968, Geréb – Szabó, 1964), illetve kötődött a néha már sematikus alkalmazott attitűd-skálákhoz. Ez utóbbiak segítségével a tipikus iskolai félelemokok feltárása volt leginkább jelentős, ilyenek például: felelés, osztályzás, az iskola épülete, a tanár személye... (Biermann, 1984; Rapos, 1995; Mihák, 1997; Pavlivcssek, 1997) A később alkalmazott metafora-vizsgálatok során nem csupán a már ismert félelemokok árnyaltabb, hanem mélyebb összefüggések megértésére is lehetőség nyílt. (Rapos, 2000) Mindezen vizsgálatok során azonban „csupán” a tanulók oldaláról fogalmaztuk meg a félelmek kutatását, s nem nyílt lehetőség átfogóbb, családi vagy tágabban társadalmi összefüggések értelmezésére. Ugyanakkor a német nyelvterületről ismert kutatások már régóta hangsúlyozzák, hogy az iskolai félelmek vizsgálatát egy tágabb szocializációs kontextusban lehet csak körül-

*A feldolgozott interjúk alapján markáns tendenciának tűnik az iskolához való negatív viszony, megjelenik a válaszokban a szomorúság, beletörődés, csüggedés, kiábrándultság és csalódottság élménye is. Még a pozitív érzelmeket megjelenítő válasz sem az iskolára vonatkozik: „...nagyon jó, mert ott lakott a nagymám és régebben gyakran jártam arra” (Stefánia, 16 éves).*

kintően értelmezni, így nem hagyhatjuk figyelmen kívül az iskolát körülvevő kontextuális, döntően hierarchikus alapon működő oktatáspolitikai változásokat, valamint a gyermek elsődleges szocializációs közegét adó családot sem. (Altrichter, 1983) Ebből a szerteágazó viszonyrendszerből csupán egyetlen mozzanat bemutatására korlátozódik ez az írás: a család hatására iskolai félelmeink alakulásában. Hozzáteve, hogy következtetéseink bemutatása közben tovább erősödött az a meggyőződésünk, hogy az iskolai félelmek csak tágabb viszonyrendszerükben értelmezhetőek.

A szülőkkel és gyermekükkel készített interjúk kérdéseit a vizsgált nagyobb témakörre irányuló blokkokból állítottuk össze, így természetesen voltak kifejezetten az iskolai félelmek megismerésére szolgáló kérdések is:

Fejezd be a mondatot! Az iskola (olyan, mint).....Miért?

Mit érzel akkor, amikor meglátod iskolád épületét? Miért?

Most különböző képeket fogsz látni, válaszd ki azokat, amelyekről az iskolád jut eszedbe! Választásod indokold!

Mesélj egy olyan esetről, amit szívesen elfelejteneél!

Folytasd a mondatot! Akkor érzem jól magam az iskolában, ha.....

Ugyanakkor a kérdőívek többszöri újraolvasása közben egyre egyértelműbbé vált, hogy az iskolai félelmek vizsgálata nem korlátozódhat csupán az imént vázolt kérdésekre, hanem az interjúk egésze mentén értelmezhető. Ezért a következtetéseink bemutatásakor nem kérdésenként, hanem problémapontonként fogunk haladni, eltérve ezzel a hagyományos kutatási beszámolóknak menetétől, ugyanakkor talán érzékeltetve a kvalitatív kutatások feldolgozási menetét, nehézségeit, előnyeit. (Szabolcs, 2001)

A mai pedagógiai közéletben szinte bombaként robbanó PISA-eredmények (Vári – mtsai., 2001, 2002), de már a nyolcvanas évek közepétől kitapintható oktatáspolitikai, szakmai és „felhasználói” szándékok visszafordíthatatlanná tették a változtatás igényét

az iskolákban. (Báthory, 2001) Erre hívták fel a figyelmet az előadók az OKI 2002 őszi rendezett konferenciáján is. A tanulás, az iskolai tanulás eredményesebb és sikeresebb „működtetését” vizsgálva minden előadásban különböző megközelítésből, de hangsúlyosan emelték ki az érzelmek pedagógiai jelentőségét. Van, aki az egyéni sikeresség feltételének gondolja az érzelmek szabad kifejezésének, az örömezés átérzésének képességét (Sipos Lajos, OKI Konferencia, 2002), van, aki az érzelmeket „egyszerűen” a fejlesztendő területek közé sorolja, az életvezetési készségek részeként (Bognár Mária, OKI Konferencia, 2002). Ugyanakkor Setényi János válságterületként értelmezte olyan új kulturális elemeknek a hiányát, mint amilyen az Internet, EQ, érzelmek világa, egészség-kultúra... (Setényi János, OKI Konferencia, 2002)

Tovább erősítette ezt a folyamatot a tanulás új és korszerű értelmezéséből fakadó elméletek nyomására megfogalmazódó kép, amely az iskola funkciójára, a benne alkalmazott módszerekre, eszközökre is hatást kívánt gyakorolni. A közoktatás decentralizálódó világában a változások egyik döntő érvévé vált, hogy meg kell felelni a szülői elvárások változó indokoltságú, ugyanakkor tagadhatatlanul jelenlevő igényeinek. Az intézmények változatos módszerekkel – gyakorta a minőségbiztosítás keretében – igyekeztek feltárni a szülők nevelésről, tanulásról, iskoláról vallott elképzeléseit, hogy ezek felhasználásával megfogalmazzák az általuk vallott és vállalható pedagógiai kínálatukat. Vizsgálatunk több munkatársa is ehhez hasonlóan arra volt kíváncsi, hogyan vélekednek a szülők a nevelésről (lásd Lénárd Sándor tanulmányát ebben a számban) és a tanulásról (lásd Nahalka István tanulmányát ebben a számban), a családot és az iskolát vélhetőleg alapvetően meghatározó tevékenységekről. Ahogy a fent említett tanulmányokban olvashattuk, a szülők véleménye alapján naiv sémák segítségével leírhatóvá vált a szülők elképzelése.

A részletes elemzéstől eltekintve, leegyszerűsítve, az a karakteres kép alakult ki a szülők és gyermekeik véleménye alapján, hogy a normákban gyökerező nevelés és a képesség-alapú tanulás eredménye a kívánt viselkedésforma, illetve a tudás birtoklása. Az ezekhez vezető út az előbbi esetében a mintákon, szokásokon és az érésen keresztül, míg az utóbbinál a szorgalmon át vezet.

Meg kell azonban jegyeznünk, hogy e két fogalom jelenléte más-más, szinte élesen elkülönböző helyszínekhez kötődik a vélemények alapján, így válik a család a nevelés, az iskola pedig a tanítás-tanulás szinte kizárólagos színhelyévé.

Ki nevel(i) Téged/gyermekét?

„Anyu, apu, mama, papa. A tanító néni írni, olvasni, számolni tanít.” (Nóra, 8 éves).

„Otthon ösztöngöm, hogy jól csinálja, amit csinál, de az iskolában ott nem nevelik, tanítják” (8 éves Nóra édesapja).

„Nem tudok ilyen eseményről, tanárról, aki meghatározó lenne ilyen értelemben.” (17 éves Dóra édesanyja).

Hasonló következtetésre juthatunk akkor is, ha a következő kérdésre adott válaszokat vizsgáljuk. A naiv sémákba illeszkedő elképzelés szerint a nevelés és a tanulás a gyermek más-más tulajdonságait érinti, így más területeket említenek a szülők gyermekükről általánosságban és más alapján jellemzik őket akkor, ha a tanár vélt véleményének megfogalmazására kérjük:

A gyermek tulajdonságai a szülő szerint:

- szerény, nincs elég önbizalma, vidám, megbízható (a 17 éves Dóra édesapja);
- befelé forduló (a 17 éves Dóra édesanyja).

A szülő szerint a tanár véleménye gyermekéről:

- szorgalmas, jó képességű (a 17 éves Dóra édesapja)
- jó tanuló (a 17 éves Dóra édesanyja).

Vagyis: mintha a szülők szerint a tanárok számára rejtve maradnának azok a tulajdonságok, amelyeket ők ismernek, s ugyanakkor az iskolai étellel kapcsolatos jellemzések esetében sokkal szűkösebb a szülők repertoárja: szorgalmas – nem szorgalmas, lusta; jó képességű; jó – rossz tanuló. Ez a különállás azt is jelentheti – ami természetesen közvetlenül nem fogalmazódott meg az interjúkban –, hogy a gyermekek két külön hatásrendszerben élnek, és ettől személyiségük különböző szegmensei alakulnak. Ezt látszik erősíteni a korábbi tanulmányokban olvasható megállapítás, miszerint a szülők és az iskola közt elhanyagolható kapcsolat van. Sőt mintha hallgatólagos megosztás is kialakulna bizonyos funkciók ellátására.

Azon túl, hogy a tanulás és a nevelés helyszíne ily mértékben elkülönül, azt is érdemes megvizsgálni, hogy hogyan viszonyulnak egymáshoz e fogalmak, van-e köztük hierarchia.

Mennyire függ gyermeke jövője az iskolától, családtól és mennyiben önmagától?

„Csak magamtól, ...ők nem tanulhatnak helyettem.” (Péter, 11 éves).

„Az iskolától függ, mert ahhoz, hogy fölvegyék... Saját magától is, a szorgalma miatt.” (a 16 éves Stefánia édesapja).

Már a fenti példákból is egyértelműen látszik, hogy az iskolai teljesítmény, de leginkább annak jegyekben kifejezett „értéke” mintegy fetisizálódik, s így válik szinte a legmeghatározóbb elemévé a gyermekek és a szülő gyermekeik számára jószolt jövőképévé. S minekutána erre a tudásra – vagy a bizonyítványra – az iskolában lehet szert tenni, így ennek eredményeként az iskola is nélkülözhetetlen részévé válik a rendszernek, pontosabban a későbbi, személyes egzisztenciális biztonság megszerzésének.

Mi lenne, ha nem járnál iskolába?

„Buták lennénk, kukások lehetnénk. Azt sem tudnánk, mennyi 500+500.” (Márton, 8 éves).

„Utcaseprő.” (Péter, 11 éves).

„Buta, tudatlan és elveszett a világban.” (Dóra, 17 éves).

„Azok szoktak, akik nagyon gazdagok és megkérdézik a szüleik: »Akarsz-e iskolába járni?« »Soha, soha többé.«” (Johanna, 8 éves).

Mind a gyerekek, mind a szülők igen komoly és felelősségteljes szerepet ruháztak az iskolára, így fontos ismernünk, milyen érzéseket élnek át a diákok ott, ahol jövőjüket megalapozzák, ahol megtanulják azokat a tanulási formákat, amellyel később valóban sikeresek lehetnek.

Milyen érzéseid vannak, amikor meglátod az iskolád épületét?

„Inkább nem gondolok rá, mert eszembe jut, hogy mennyit kell tanulni.” (Dóra, 17 éves).

„...Néha nem minden olyan, mint amilyennek elképzeltem, mert egy kicsit, olyan kaotikus. Azt hittem ez egy sokkal komolyabb... többet foglalkozik a gyerekekkel a szabadidőben is.” (Stefánia, 16 éves).

„Be kell mennem és nem jöhetek haza, amíg vége nincs az összes órának és ott kell ülni három – négy óráig... mert nem szeretek, senki se szeret.” (Ágnes, 11 éves).

„Néha jó, néha rossz. Nem szívesen járok ide, mert sokat kell tanulni.” (Péter, 11 éves).

„Már megint itt kell lenni egy napig... azt kellene hagyni, hogy tanulhassak, nem pedig, hogy végigszenvedjük a napot.” (András, 11 éves).

A feldolgozott interjúk alapján markáns tendenciának tűnik az iskolához való negatív viszony, megjelenik a válaszokban a szomorúság, beletörődés, csüggedés, kiábrándultság és csalódottság élménye is. Még a pozitív érzelmeket megjelenítő válasz sem az iskolára vonatkozik:

„...nagyon jó, mert ott lakott a nagymamám és régebben gyakran jártam arra.” (Stefánia, 16 éves).

A szülők válaszai is hasonló tartalmat sugallnak ugyan, de ők nem az érzelmek szerepét, hanem a jó teljesítményhez szükséges nyugodtságot, fizikai felkészültséget emelik ki.

Milyen érzéssel indul el gyereke az iskolába?

„...változó,... tanártól függ. A legjellemzőbb az álmoság, mert túl van terhelve.” (a 17 éves Dóra édesapja).  
 „Álmosan, elég sokat kell tanulnia.” (a 16 éves Stefánia édesanyja).  
 „Fáradtan, álmosan, vegyes.” (a 11 éves Ágnes édesanyja).  
 „Változó, évszaktól függ. Felelés, számonkérés idején tele van izgalommal, nyugtalansággal, bizonytalansággal.” (a 11 éves Péter édesanyja).

Ezen a ponton ismét feltehetjük azt a kérdést, amellyel a fejezetet indítottuk: kell-e változnia az iskolának? A fent vázolt vélemények alapján, bár nagyon sematizálva a válaszok tartalmát, mindkét feleletet elővételezhetjük. Nem, mert a gyermek jövőjének megalapozásához stabilan hozzájáruló intézmény az iskola. Igen, mert a gyerekek nem érzik jól magukat benne, fáradtak, nyugtalanok.

Kinek és miben kellene változtatnia ahhoz, hogy gyereke tanulása hatékonyabb legyen?

„Nem hiszem, hogy szükség lenne erre.” (a 16 éves Stefánia édesapja).  
 „Önmagának kellene rájönni, hogy önmagának tanul.” (a 11 éves Ágnes édesanyja).  
 „Nekem többet kellene tanulnom, az iskolának szigorúbban kellene osztályoznia...” (Péter, 11 éves).

A válaszokból a jelenlegi forma fenntartásának igénye olvasható ki. Az iskola – s vele együtt a család szerepe – tehát ne változzon, pontosabban, ahogy egy korábbi kutatásban fogalmaztunk, az iskola megváltoztathatatlan hely. (Rapos, 2000) Látnunk kell azonban azt is, hogy bár az iskola a tudás megszerzésének a forrása, s ez későbbi sikerességünk záloga az interjúk alapján, ugyanakkor ennek elérésért egyedül a gyermek felelős, hiszen a szorgalma csak saját magán múlik.

### Összegezve

Vizsgálatunkkal eddig nem alkalmazott módon, a szülők és gyermekeik véleményének együttes vizsgálatával igyekeztünk közelebb jutni az iskolai félelmek okaihoz, természetéhez. Naiv sémákon keresztül mutattuk be a nevelésről, tanulásról megfogalmazott szülői és tanulói véleményeket. Ezen fogalmak hierarchizálódása mentén az iskola és a színte kizárólag általa „birtokolt” tudás a tanulók jövőjének, sikerének záloga. A gyermekekre hárított felelősség pedig az iskolai félelmek kimeríthetetlen forrását indíthatja el, amely rávetülhet tanárra, társakra, felelésre, osztályzásra. Arra nemigen kapunk tehát választ, hogy kellene, lehetne átalakítani az iskolához kapcsolódó tevékenységek rendszerét, de pontosabb képünk van arról, hogy milyennek látják diákjaink az ott eltöltött éveket:

„Az iskola pontosan arra lenne jó, hogy a tanárok rendesek legyenek velünk és megtanítsák rendesen az anyagot (...), de persze ezt az egész iskolai tantervet arra találták ki, hogy a tanárok tanítanak és a gyerekek rendesek. Persze azt nem számították be az egészbe, hogy van, hogy a tanár gonosz és van olyan, hogy a gyerek oda sem figyel. Az egészbe nem számították bele. Tehát ez az egész egy oda-vissza játék, hogyha ezt végigélem és átvészelem, nem lesz olyan rossz világ rám” (András, 11 éves).

### Jegyzet

(1) Fehr és Russell (1984) arra kértek 200 kanadai egyetemi hallgatót, hogy egy perc alatt minél több példát írjanak az érzelem kategóriájára. Az eredmény 386 különböző érzelem megnevezése volt.



## Irodalom

- Altrichter, H. (1983): *Ergebnisse der Schulangstforschung und Möglichkeiten zur Verminderung der Schulangst*.
- Báthory Zoltán (2001): *Maratoni reform*. Önkonet Kft., Budapest.
- Biermann, G. (1984): *Az iskolai ártalmak megelőzése*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Beck, A. T. – Emery, G. (1999): *A szorongásos zavarok és főbiák*. Animula, Budapest.
- Ekman, P. – Davidson, R. J. (1995): *The nature of emotion: Fundamental questions*. Oxford University Press, New York.
- Faludi Gábor (1988): *A szorongás mai szemmel*. Széchenyi Könyvkiadó, Budapest.
- Fehr, B. – Russell, J. A. (1984): Concept of emotion viewed from a prototype perspective. *Journal of Experimental Psychology: General*, 113, 464–484. Magyarul: Az érzelem fogalmának prototipikus megközelítése. In: Kónya Anikó (vál.) (1992): *Az emlékezés ökológiai megközelítése*. Egyetemi jegyzet, Tankönyvkiadó, Budapest. 333–368.
- Fiedler, K. – Forgas, J. P. (1988, szerk.): *Affect, cognition and social behavior*. Hogrefe International, Toronto.
- Forgas, J. P. (szerk.) (1991): *Emotion and social judgments*. Pergamon Press, Oxford.
- Forgács József (2001, szerk.): *Az érzelem és a gondolkodás, Az érzelem szociálpszichológiája*. Kairosz Kiadó, Budapest.
- Forrai Tiborné (1968): *Iskolai teljesítmény és szorongás*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Grastyán Endre (1974): *Az emóció*. In: Oláh Attila – Pléh Csaba (1989, szerk.): *Szöveggyűjtemény az általános- és a személyiségpszichológiához*. Tankönyvkiadó, Budapest. 177–213.
- Geréb György – Szabó Zoltán (1964): *A félelem motívumainak pszichológiai vizsgálata*. Szeged Nyomda, Szeged.
- Isen, A. (1987): *Positive affect, cognitive process and social behavior*. In: Berkowitz, L. (szerk.): *Advances in experimental social psychology*. Academic Press, New York, 203–253.
- Jerusalem, M. – Pekrun, R. (1999, szerk.): *Emotion, Motivation und Leistung*. Bern, Hogrefe.
- Lazarus, R. S. (1991): *Emotion and adaptation*. Oxford University Press, New York.
- Leary, M. R.: *Az érzelem, megismerés és a társas érzelem*. In: Forgács József (2001, szerk.): *Az érzelem és a gondolkodás. Az érzelem szociálpszichológiája*. Kairosz Kiadó, Budapest, 335–363.
- Mihák Marianna (1997): A gyerekek félelmeiről és szorongásairól. *Modern oktatási módszerek*, 1–2. 16–37.
- Oatley, K. – Jenkins, J. M. (2001): *Érzelmek*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Rapos Nóra (1995): Az iskolai félelmek és félelemfeloldó stratégiák középiskolás tanulók válaszainak tükrében. *Fejlesztő Pedagógia*, 5–6, 120–131.
- Rapos Nóra (2000): Az iskolai félelmek metaforavizsgálata. In: Bábosik István – Széchy Éva (2000, szerk.): *Új Pedagógiai Közlemények*. ELTE, BTK, Neveléstudományi Tanszék, Proeducation Gentis Hungariae Alapítvány, Budapest.
- Zajonc, R. B. (1980): Feeling and thinking: Preferences need no inferences. *American psychologist*, 3, 151–175.
- Szabolcs Éva (2001): *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában*. Műszaki Könyvkiadó. Budapest.
- Vámos Ágnes (2001): Metafora felhasználása a pedagógiai fogalmak tartalmának elemzéséhez. *Magyar Pedagógia*, 1. 85–114.
- Vári Péter – Auxné Bánfi Ilona – Felvégi Emese – Rózsa Csaba – Szalay Balázs (2001): A PISA vizsgálat. *Új Pedagógiai Szemle*, 12. 31–43.
- Vári Péter – Auxné Bánfi Ilona – Felvégi Emese – Rózsa Csaba – Szalay Balázs (2002): Gyorsjelentés a PISA vizsgálatról. *Új Pedagógiai Szemle*, 1. 38–65.

# Tanárkép, tanárfogalom a családban

*A pedagógia egyik alapkérdése, hogy a nevelésről, a gyermekről, a tudásról, azaz a világról alkotott nézetek alakulásában az egyes hatásösszettevők – az iskola, a család – milyen szerepet játszanak. Közismert, hogy az iskolai élmények, tapasztalatok mélyre hatnak, rendkívül tartósak, végigkísérik az egész életet. Közülük kiemelkednek a tanárral kapcsolatosak, hisz ők testesítik meg az intézményt – a tanárkép egyben az iskola képe is.*

**H**a nemcsak a gyermekek tanárképét, tanárfogalmát, hanem szüleikét is vizsgáljuk, azaz a családot együtt, akkor a tanárfogalmat olyan állandó változásban álló, bonyolult jelenségnek láthatjuk, amelynek megismerése jóval azelőtt megkezdődik, mielőtt a gyermek iskolába került volna. A fogalom tartalmának alakulására a gyermek személyes tapasztalatain kívül erősen hatnak a családi környezetben használatos nyelvi kifejezések, a szülők, testvérek a tanári szereppel kapcsolatos elvárásai, a tanulószerep-megerősítések és -kioltások, az iskolai élményekre fókuszált családi figyelem nyelvi környezete. A szülők hajdani, tanulói korból származó tanárképe is átalakul akkor, amikor szülőként újra kapcsolatba kerülnek az iskolával, amikor gyermekeiken keresztül újból találkoznak tanárokkal. A tanárfogalom a felnőtt-fogalomból válik ki, közben hozzájárul a szülőkről, a szülőszerepről való gondolkodás alakulásához is.

## A kutatás célja és módszerei

Egyes pedagógiai fogalmak tartalma, a fogalmak keletkezése, jelentésük változása a használati helyzetektől, tapasztalatoktól, kontextusoktól függ. A tanárkép, tanárfogalom családon belüli vizsgálata azért különösen érdekes, mert ebben a kicsiny, intim közösségben fűrdetődnek meg a gyermek világértelmezései, érzelmi viszonyai, itt folyik a rájuk vonatkozó fogalmak tanulása. A kutatás választ keresett arra, hogy

- Milyen a különböző életkorú, nemű iskolás gyermekek tanárképe?
- Mi az összefüggés a szülők és gyermekeik tanárképe között?
- A verbalizált tartalmak a tanárszerep mely komponenseit jelenítik meg, mi a fogalom jelentése?

A kutatás célja mindezekon keresztül a családi nevelés mögötti nézetek megismerése. A kutatás eddigi szakaszában 10 család (anya, apa, gyermek) interjúinak mélyelemzése fejeződött be. Emellett 68 családban elvégeztük a metafora-módszerrel felvett információk részleges elemzését is. A kutatás további szakaszában egyéb kérdésekre is választ keresünk, s egyéb módszereket is alkalmazunk.

## A kutatás elméleti forrásai

A tanárfogalom, tanárkép kifejezéseket gyakorta használják szinonimaként, azaz nem tesznek közöttük jelentésbeli különbséget. Mindkettő a megismerő ember világértelmezése, s akár a belső, mentális képet, akár a fogalomtanulást, fogalomhasználatot vesszük alapul, mindig a tudás szerveződésének nagy kérdéséhez jutunk. (Csapó, 2001) Nyíri Kristóf filozófiatörténeti áttekintése (2001) jelzi, hogy a két kifejezés közötti különbség

leírása azért okoz gondot, mert szerények azok a nyelv eszközök, amelyek a nem-verbális tartalmakhoz rendelkezésre állnak. Nyíri visszatérést sürget *Sellars* és *Paivio* hetvenes-nyolcvanas évekbeli kutatásaihoz, amelyek szerint a „mentális képek” és „mentális szavak” egyaránt „teoretikus konstrukciók”. Ezeken modelleket kell érteni, amelyeket a mindennapi tapasztalat tárgyainak és viszonyainak mintájára konstruálunk. *Eysenk* és *Keane* „Kognitív pszichológia” című tankönyve (1997) a nyolcvanas évekre teszi s elsősorban *Barsalou* és *Ortony* nevéhez fűzi azokat a kutatásokat, amelyek a fogalmak labilitását bizonyítják, vagyis azt, hogy a kifejezések jelentéstartománya változik használatuk során, a hozzájuk kapcsolódó szituációk eltérései hatnak rá, megerősítik vagy módosítják azt. Kutatásunkat arra az alapra támasztottuk, hogy a tanár szó, mint belső szimbolikus, propozicionális reprezentáció a nyelvi fejlődés során azzal a jelentéssel bír, amellyel környezete felruhazza. A gyermeki tanárfogalom-tanulás mint mások által tanult fogalom tanulása laza és megalapozatlan mindaddig, amíg saját tapasztalat nem társul hozzá.

A fogalomtanulás kutatásának nagy az irodalma, mivel különböző a megközelítése: pszichológiai, filozófiai, pedagógiai, nyelvészeti. *Atkinson* (1997) a nyelvi fejlődés kapcsán úgy fogalmaz, hogy e fogalomtanulási mechanizmusokban a gyermek előbb ismerkedik meg a kifejezés magjával, mint ahogy arról saját tapasztalata lenne. Ezt a folyamatot a „tolvaj” kifejezéssel illusztrálja, akiről előbb tudja a gyermek, hogy olyan személy, aki mások tulajdonát elveszi (mag), s csak később árnyalja, tölti meg további tartalommal a fogalmat, kiegészíti saját tapasztalataival, felruhazza külsődleges jegyekkel, személyes érzelmekkel, konkrét helyzetekkel (prototípus). Mintegy 10 év az életkori határ, amelytől már a gyermek átvált a magról a prototípusra. A természettudományok, a pszichológia kutatásai szerint e jelenség az analóg és propozicionális tudás vitájaként értelmezhető, azaz kérdés, hogy a mentális képek mennyire analógok, valódi képek, illetve kijelentések. Szélsőséges értelmezés szerint ez utóbbiak „funkcionális tulajdonságaikban olyanok, mint a fényképek”, míg vitatóik szerint minden, ami a fejünkben van, kijelentések formájában létezik, azaz „tudom, hogy a kivi zöld”. A kettős kódolás („*dual coding*”) elfogadói – például *Paivio* – szerint „az ember mindig fogalmilag átgyúrva reprezentálja a szemléletes dolgokat, ahogy *Pléh Csaba* idézi (*Pléh*, 1998. 130.), illetve hogy a mentális működés a verbális és vizuális reprezentáció együttműködésével folyik, s ezt – nem utolsósorban – éppen a metafora képzése és felismerése bizonyítja. (*Draaisma*, 2002)

A tanárkép-tanárfogalom kutatása esetünkben nem a mentális jelenlétre összpontosít, hanem az iskolához, tanárhoz való viszony alakulására, az iskola és a család világára. A tanárképet úgy tekintjük, mint a fogalom szubjektív hordozóját, amely illékonyágával segíti a verbális felidézést, az általánosítást. (*Allport*, 1998; *Carver – Scheier*, 2001) A tanárkép kifejezéshez hozzátapad egyfajta holisztikus, de kisgyermekkorban erősen vitális vizualizáció, amelyet a gyermek önmagában felépít, s amelynek forrása – iskolázás előtt – a család tanárról kialakított „képe”, tehát mások tanár-képe. A tanár szó mint absztrakció e képtől nem független nyelvi jel, azokkal a jegyekkel felruházva, amelyet mások tulajdonítanak neki. Iskolába kerülve a gyermek ezt kiegészíti, alakít rajta, a tanári viselkedések, a tanári feladatok, a tanár-tevékenységek, tanár-tulajdonságok alapján. Saját benyomásra tesz szert, s lassan létrehozza e speciális viselkedések, feladatok, tevékenységek, tulajdonságok stb. osztályát, azaz a tanár fogalmi absztrakcióját, nem függetlenül persze attól a kulturális körtől, amelyben ez használatos. Az egyén az iskolával, s benne a tanárral összefüggő fogalmak, viszonyok, strukturált reprezentációk csoportját sémaként, sémák rendszereként, kontrollként működteti. Ezek adnak számára eligazítást, amikor például új környezetbe, új iskolába kerül. Ezek segítik, hogy az új információkat gyorsan befogadja, feldolgozza. Ilyen sémák működnek a szülőben is, amikor gyermeke iskolába kerül. Am az ő helyzete is változik, hiszen „kilép” tanuló szerepéből, s gyermekét helyezi abba, s újraértelmezi a szülő-tanár viszonyt is. A gyermek „hazahozott” tanárképe szembesül az

övével, gyermekkori-ifjúkori tanárképével és saját, belső, aktuális szülői szerepelvárásával. A tanárság-tanulóság újbóli átélése akkor eredményez sémaváltást, ha az új, most már szülőként megélt élmények, benne gyermeke tanár-tanuló élményének és a saját tanár-szülői élményének kognitív és emocionális töltete markánsan eltér attól, amit emlékezetében őriz. Értelemszerű, hogy a gyermek személyiségfejlődése, önreflektív énéjlődése és tanulóvá válása az iskolában is folyik (Sullivan, 2001; Golnhofér, 2001; Vámos, 2001), s mivel a pedagógus maga is szereplője e folyamatnak, a róla kialakult kép saját szerepfelfogásának is függvénye. (Falus és mtsai, 1989; Zrinszky, 1994; Szabó, 1998)

A folyamatot árnyalja, hogy megfelelően a tanulók-szülők tanárképének van kognitív tartalma (tudják, hogy a tanár dolga az iskolában például a feleltetés); van affektív tartalma (ahogyan a tanártevékenység tanulóra vonatkozó hatását érzelmileg megélik, például a feleltetéstől félnek); s mindezeknek van tanulóra vonatkoztatottsága (azért felelteti, mert büntetni akarja, vagy azért, hogy javítson a jegyén). Kutatásunkban a tanári tevékenységeken, tanárral szembeni elvárásokon, tanárhoz fűződő viszonyokon keresztül a tanárképet, s rajta keresztül a tanárfogalom gyermeki-családi komponenseit vizsgáljuk. Ezzel kívánunk hozzájárulni a családi nevelés megismeréséhez.

### A kutatás eredményei

#### *Életkori jellemzők a metaforaválasztásban*

A tanárkép vizsgálatánál a gyermekeket alsó, felső tagozatosok és középiskolások csoportjára osztottuk. Ugyanabból a 16 elemű metaforalistából (1) az alsó tagozatosok 1–2 metaforát választottak, a felső tagozatosok 4–6-ot, a középiskolások, szülők megnevezték a lehetséges hatot. A kisebb életkorban összességében kevesebb metafora „forgott”, a nagyobb korcsoportokban valamennyi metafora jelölésre került. Így korcsoportonként kialakult a gyakorisági sorrend, amelyben az összes interjú (69) összes metaforáját (306 gyerek + 625 szülő), és az említések számát vettük alapul. Az egyes rangsorhelyek között nagy különbségek vannak. Például az 1–4. osztályos gyermekek mintegy fele választotta a *Szülő* metaforát, ugyanakkor a *Kereskedőt* 2 fő, a *Szolgát* 1. Ugyancsak e korcsoport szüleit nézve, legtöbben (26 fő, 12 százalék) a *Rendező* metaforát választották, a *Szülő* metaforát és a *Művészt* 20–20-an (9–9 százalék), a *Kereskedőt* pedig 2 fő. (1. táblázat)

#### *Az alsó tagozatosok tanárképe*

A metafora kiválasztásakor a kisgyermekek elvégzik az összehasonlítást a „Tanár” foglalkozás és a metaforában megjelenő foglalkozás között. Ebben az életkorban azonban még nem különül el biztonságosan az, hogy mi tartozik a „tanársághoz”, s mi a „felnöttséghez”. Például egyes magyarázatokban erősebb az iskolai kontextus „Igazságot oszt, amikor veszekszünk (Bíró)” – „Ő dönt mindenben (Bíró)” – „A színész (is) meg ő is előad valamit. (Színész)” – „Ő rendezi az ünnepélyeket (Rendező)” – „Áll a táblánál és dirigál (Karmester)”. Máskor a felnőttet látjuk: „Locsolja a virágokat a tábla mellett (Kertész)” – „Rendet rak (Rendező)” – „Elrendezi a dolgokat, hogy ne legyen rendetlenség (Rendező)”. A tanár iskolai és iskolán kívüli szerepe tehát nem különül el. „Mert van neki is gyereke (Szülő)” – „Mert ő is szülő (Szülő)” – „Igen, színész, mert ő is szokott énekelni kórusban (Színész)”. A legtöbb gyerek a *Szülő* metaforát választotta a tanárnak a szülőhöz hasonló feladatai miatt: „A tanító néni, ő nevel, ha rossz vagyok, amikor például a múltkor hátrarúgtam” – „Ő az, aki törődik velünk”. Abban a kérdésben azonban, hogy meddig terjed a „hatásköre”, már családi befolyás is érvényesülni látszik: „A tanító néni nem nevel, mert ő nem az anyukám és én nem vagyok a fia. Ő csak vigyáz rám, meg tanít” – mondja a gyermek (Balázs 7,5). „Az iskolának nem feladata, hogy neveljen. Majd nevelem én. Az iskola adja át, amit tud” – mondja a mama. A kisgyermekkori

1. táblázat. Gyermek és szülők tanár-metaforái korcsoportonként, a választás gyakorisága sorrendjében (egy személy maximum 6 metaforát választhatott) (Megjegyzés: Az 1–6. rangsorhelyen belül az azonos számban említett metaforák közös cellát kaptak)

| Rang-sor | 1–4. osztály   |                | 5–8. osztály   |                | 9–12. osztály  |                |
|----------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
|          | Tanulók (N=22) | Szülők (N=212) | Tanulók (N=21) | Szülők (N=169) | Tanulók (N=26) | Szülők (N=244) |
| 1.       | Szülő          | Rendező        | Szülő          | Szülő          | Edző           | Rendező        |
| 2.       | Rendező        | Szülő          | Edző           | Rendező        | Színész        | Szülő          |
| 3.       | Bíró           | Művész         | Rendező        | Edző           | Rendező        | Karmester      |
| 4.       | Karmester      | Karmester      | Állatidomár    | Idegenvezető   | Idegenvezető   | Bíró           |
| 5.       | Edző           | Edző           | Kertész        | Karmester      | Szülő          | Edző           |
| 6.       | Kertész        | Bíró           | Gazdasszony    | Kertész        | Művész         | Színész        |
| 7.       | Színész        | Színész        | Idegenvezető   | Színész        | Bíró           | Művész         |
| 8.       | Idegenvezető   | Idegenvezető   | Örmester       | Állatidomár    | Állatidomár    | Idegenvezető   |
| 9.       | Kereskedő      | Kertész        | Színész        | Örmester       | Kertész        | Kertész        |
| 10.      | Szolga         | Gazdasszony    | Vendéglátó     | Művész         | Gazdasszony    | Örmester       |
| 11.      |                | Örmester       | Karmester      | Gazdasszony    | Örmester       | Gazdasszony    |
| 12.      |                | Állatidomár    | Bíró           | Szobrász       | Karmester      | Szobrász       |
| 13.      |                | Szolga         | Művész         | Vendéglátó     | Szobrász       | Állatidomár    |
| 14.      |                | Szobrász       | Kereskedő      | Bíró           | Vendéglátó     | Vendéglátó     |
| 15.      |                | Vendéglátó     | Szobrász       | Szolga         | Kereskedő      | Szolga         |
| 16.      |                | Pilóta         | Pilóta         | Kereskedő      | Eladó          | Pilóta         |
| 17.      |                | Eladó          |                | Pilóta         | Pilóta         | Eladó          |
| 18.      |                | Kereskedő      |                | Eladó          | Szolga         | Kereskedő      |

tanárképben a törődő, vigyázó, döntő, igazságosztó, fegyelmező felnőtt képe látszik, s a szabálykövető, büntetéselekerülő gyermeké.

#### *A felső tagozatosok és a középiskolások tanárképe*

A 21 felső tagozatos gyermek összesen 119 metaforát mondott, miközben az 1–4. osztályosok összesen csak 33-at. A tapasztalatok lassan árnyalják a fogalmat. Jellemző a konkrét, személyhez kötött hasonlóság meglátása. „A gazdasszony mondjuk a Vali néni, mert kicsit úgy néz ki (Gazdasszony)” – „Az edző hasonlít a tesi tanárra, mert szigorú (Edző)”. A korcsoporton belül, a kisebbeknél még jelen van a korábbi korosztályi jellemző. „A Hédi néni pl. szülő, mert van két fia (Szülő)”. A 12 éveseknél viszont megjelenik az árnyalt, kiterjesztett metafora: „A tanárok úgy gondolják, hogy finoman bánnak a gyerekekkel, mint egy kertész a növényvel, ahhoz képest viszont 1–2 gyerek mindig hazavisz intőt” (Kertész). – „Azzal tiltanak, hogy nem engednek ki a vécére. Ezzel nem értek egyet. Azt várják, hogy a gyerekek könyörögjenek. Én, akármit is csinált a gyerek, a W.C-re azért kiengedném” (Örmester). A 26 középiskolás 154 metaforát adott. Az összehasonlítás árnyalt, ők már általánosításra képesek: „Mindig megjártsszák magukat” (Színész) – „Visszaélnék a hatalmukkal” (Bíró) – „Ugyanúgy mutatnak meg nekünk dolgokat, mint az idegenvezető a múzeumban” (Idegenvezető) – „Vezetnek minket” (Pilóta).

A felső tagozatosok tanárképében továbbra is jelen van a törődő felnőtt, de markáns életkori jellemző a szerep-kritika. A középiskolások a tanárban már alig látnak szülővonást, ha igen, akkor is inkább az érzelmi kötődésre, semmint a gondozásra kerül a hangsúly.

#### *A szülők tanárképe*

A szülők tanárképében a metaforák tartalomelemzésével nem találtunk különbséget. Ennek egyik oka lehet, hogy a családok többsége többgyermekes, ahol a vizsgált gyermeknél nagyobbak és kisebbek egyaránt voltak. A szülők között összességében magas

azok aránya, akik a tanárt a Szülő metafora mellett Karmesternek, Művésznek vagy éppen Szolgának látják.

### A tanárfogalom szerkezeti változása

A gyermekek és szüleik metaforaválasztása között életkori különbség van abban, hogy milyen jelentést tulajdonítanak a metaforákkal jelzett felnőtt-szerepeknek. A jelentésbeli különbség ott nagyobb, ahol a gyermeknek még kevés a tapasztalata (Rendező), vagy amelyek nagyon elvontak (Művész). Az interjúk tanúsága szerint az 1–4. osztályba járó gyermekek értik a szót, de nem találják a tanárral való közöst vonást olyan metaforákban, mint Állatidomár, Örmester. A tanárfogalom jelentésbeli változását mutatja, hogy minél nagyobbak a gyermekek, annál jobban közelít metaforáik és szüleik metaforáinak sorrendje. A metaforák sorrendjén kívül fontos tényező a jelentésük közötti kapcsolat. Azok a metaforák, amelyek közös jelentéstartománnyal bírnak: Szülő, Gazdasszony, Vendéglátó, Kertész (kisgyermekkorban a Rendező!), ott a tanárkép, tanárszerep egyik közös vonása jelenik meg, a gondoskodás, törődés, érzelmi biztonság-nyújtás számít. Az életkori, illetve családon belüli különbség abban van, hogy a jelentéstartományon belül hol a hangsúly (a gondoskodáson vagy az érzelmi biztonságon), s melyek az egyéb jelentéstartományi összetevők, illetve azok mikor milyen súlyt képviselnek. A tanárképek és a családtagok nevelésfelfogása összefügg. A 8 éves Dani édesapja így fogalmaz: „Több fegyelem, több tisztelet kellene... Túl demokratikus, én jogosnak látom, ha a tanító néni megbünteti a gyereket”. Ezt Dani is elfogadja.

Kisgyermekkorban (1–4.osztály) a tanulók a gondozó, törődő felnőttet látják elsősorban a tanárban, mivel a világ számukra kicsikre és nagyokra van felosztva. A tanár támaszt, védelmet nyújt (Szülő, Kertész, Rendező, mind a rend őre). Miként a konfliktusokban otthon a szülő, az iskolában a tanár „tesz igazságot”. A felső tagozatos gyermekek számára (5–8. osztály) – főleg a korcsoport alsó felében – a tanár továbbra is a Gondoskodó felnőtt. A néhány év, amelyet a gyerekek az iskolában eltöltöttek, elegendő azonban ahhoz, hogy a tanár kiszoruljon bíraskodó, döntőnk szerepéből. A gyermekek önállóbakká válnak, jobb problémamegoldók, a csoportviszonyok alakítói. Megerősödik azonban a kiszolgáltatottság érzése. Olyan metaforákból látszik, mint például Állatidomár, Örmester, Szobrász. A szülőknél is megjelennek e metaforák, már kisiskolás gyermekek esetében is. Az interjúk szövegelemzése szerint az iskolai élet érzelmileg sivár, erőszakos, a normáknak való mindenáron való megfelelés mögött alig látszik a gyermek. A felső tagozatosok szerint a tanár beavatkozik életükbe, durván alakít rajtuk, s ez számukra fájdalommal jár, ezért ellenállnak vagy betörnek. A középiskolások (9–12. osztály) és szülők tanárképében tovább halványul a gondoskodási jelleg, s inkább a szeretet- és megértésigény, a jó bánásmód iránti elvárás kerül előtérbe. Megmarad a tanár irányító, alakító szerepe, amelyet új, erős elem gazdagít: Színész, Eladó, Kereskedő. A szülők keveslik az eredményt. (2. táblázat), ám attribúcióikban különböznek. A tanár mint vivő, vezető kép valamennyi csoportban jelen van. A tanár mindig aktív, akinek tevékenységében az eszközt és a folyamatot („Vigyáz ránk” – „Dirigál a tábla előtt” – „Megbünteti a rosszakat”) jobban látják a gyermekek, mint a célt, eredményt. A kapcsolat minden csoportban hierarchikus, csak a kiszolgáltatottság mértéke eltérő.

### Összegezve

A gyermekek tanárképét saját tapasztalataikon túl azok a referenciális hatások is alakítják, amelyek otthon érik őket. A családtagok reagálnak az iskolai problémákra, megerősítik vagy gyengítik azt. Ezek, miként általában a nyelvnek a tanulása, változást eredményeznek a fogalomhasználatban. Az alacsonyabb osztályok diákjai életkorukból ere-



2. táblázat. A tanárfogalom belső szerkezeti arányainak nagyságrendje (%) (2)

| Forrásfogalmak | 1–4. osztály | 5–8. osztály | 9–12. osztály | Szülők |
|----------------|--------------|--------------|---------------|--------|
| Gondoskodó     | 66           | 33           | 21            | 26     |
| Formáló        | 3            | 21           | 21            | 20     |
| Irányító       | 7            | 27           | 26            | 27     |
| Vezető         | 3            | 7            | 11            | 8      |
| Bíráskodó      | 15           | 4            | 6             | 7      |
| Birtokló       | 6            | 8            | 15            | 11     |

dően a tekintélyelvű, szabálykövető (büntetéseelkerülő) viselkedést erősítik magukban a tanári és szülői jelzések alapján, s közben elvárják a szülőtől és a tanártól – mindkettőtől mint felnőttől – a támogató, óvó magatartást. Egy családon belül a gyermekek és szülei tanárképe belső árnyalataiban különbözik. A szülők és a nagyobb gyermekek hasonlóan látják, a jellemző vonásokat hasonlóan festik meg. Az alsó tagozatosok, a kisiskolások kevés tanárral találkoznak, ezért saját tanárképüket az osztálytanító és a testnevelő tanár alakjából alakítják ki. Tapasztalatuk ezért is különbözik a nagyobbakétól. Az iskoláskor előrehaladásával a tanárokkal szembeni kiábrándulás nő. A környezetre adott kognitív válaszokat jól alátámasztja például a karmester-metaphora jelentésváltozása. Az alsó tagozatosok között még az „Ő a főnök” – „Vezényel és vezet” – „Fegyelmet tart” – „Mindig csak mutogat” – „Ahogy füttyöl, úgy ugrálunk” értelmezéseket nyer, míg a nyolcadikosok között megjelenik a „Segít eligazodni” – „Sokfelé tud figyelni”, amely már a „elvárható” értelmezéseket nyújtja. Hasonló a tapasztalat a Rendező metafora esetében, amelyből – főleg az 1–2. osztályosok – a „rend” szót vélték kihallani, valószínűleg színházi-filmes tapasztalat hiányában. A Bíró is legtöbbjükénél nem az igazságszolgáltatáshoz, hanem sporthoz kötődik. A jelentésmódosulások egymással összefüggnek. Amikor a gyermek az iskolában látja, hogyan kell „igazságot osztani”, akkor ezzel a bíró kifejezés árnyalása is megtörténik, amikor az iskolában „össze kell hangolni a munkát”, akkor a zenekar és karmester fogalmak töltődnek fel. De változhat a tanárkép akkor is, ha azt hallja otthon, hogy „Azzal a sok gyerekkel, hát én nem bírnám, nekem ez a kettő is sok néha. Kész művészet” (a 8 éves Kinga édesanyja), esetleg: „Mire nevelik? Hát, megkövetelik, hogy ne beszéljenek, ne mászkáljanak, ne menjenek ki engedély nélkül, a folyosón nem lehet rohángálni. (a 11 éves Zsolti édesapja), vagy amikor azt, hogy „A tananyagot le kell adni, be kell tölteni a gyerekekbe” (a 14 éves Szilvi édesanyja). A családtagok tanárképe, fogalmai tehát ebben a bonyolult hatásrendszerben alakulnak. Hozzájárulnak más képek, fogalmak – gyermekkép, iskolakép, a tanulásról, nevelésről vallott nézetek. Erről szólnak e kutatás más tanulmányai.

### Jegyzet

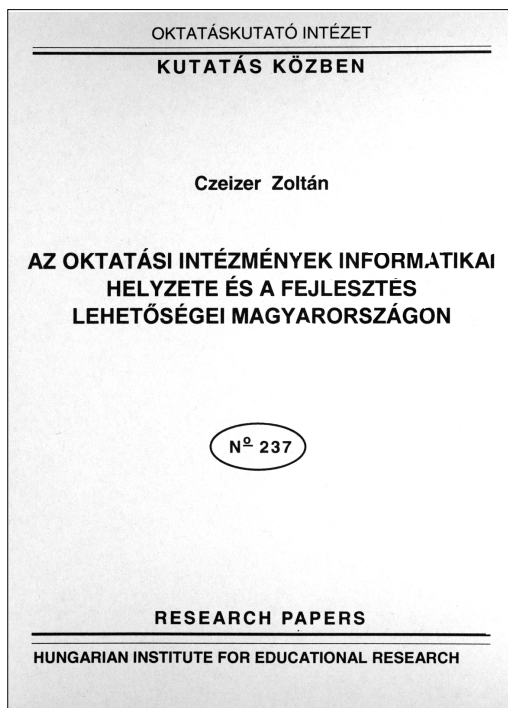
(1) Lásd bővebben e szám másik tanulmányát: Vámos Ágnes: *Metafora a pedagógiai kutatásban*.

(2) A metaforaelemzéskor a számadatok csak a nagyságrendek érzékeltetésére alkalmasak, statisztikai következtetésre nem.

### Irodalom

- Allport, G. W. (1998): *A személyiség alakulása*. Kairosz Kiadó, Budapest.
- Atkinson, R. C. – Atkinson, R. L. – Smith, E. E. – Bem, D. J. (1995): *Pszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Carver, Charles S. – Scheier, Michael F. (2001): *Személyiségpszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Csapó Benő (2001): Tudáskonceptiók. In: Csapó Benő – Vidákovich Tibor (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Draaisma, D. (2002): *Metaforamasina*. Typotex Kiadó, Budapest.
- Eysenk, M. W. – Keane, M. T. (1997): *Kognitív pszichológia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

- Falus Iván – Golnhofer Erzsébet – Kotschy Andrásné – M. Nádasi Mária – Szokolszky Ágnes (1989): *A pedagógia és a pedagógusok*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Golnhofer Erzsébet (2001): *Pedagógusok nézetei a gyermekről*. In: Golnhofer Erzsébet – Nahalka István (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 84–113.
- Nyíri Kristóf (2001): Mentális képek mint teoretikus konstrukciók. *Magyar Tudomány*, 1. 9–23.
- Pléh Csaba (1998): *Bevezetés a megismeréstudományba*. Typotex Kiadó, Budapest.
- Sullivan, H. S. (2001): Posztulátumok. In: Szakács Ferenc – Kulcsár Zsuzsanna (szerk.): *Személyiségelméletek*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Szabó Ildikó (1998): Tanárok szakma- és szerepfelfogása a kilencvenes években. In: Nagy Mária (szerk.): *Tanári pálya és életkörülmények, 1996/97*. Okker Kiadó, Budapest.
- Vámos Ágnes (2001): Az iskolai értékelés fogalmának elemzése metaforahálóval. In: Golnhofer Erzsébet – Nahalka István (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 283–307.
- Vámos Ágnes (2001): Metafora felhasználása a pedagógiai fogalma tartalmának meghatározásában. *Magyar Pedagógia*, 1. 85–109.
- Zrinszky László (1994): *Pedagógusszerepek és változásai*. Új Pedagógiai Közlemények. ELTE BTK Neveléstudományi Tanszék, Budapest.



*Az OKI könyveiből*

# Játékvízió

## Körkép egy kötet apropóján

*A játék és a játszás köztudottan s immár évezredek óta a gyermekkel foglalkozók egyik legkedveltebb toposza. Így van ez, ha végigtekintünk az esztétizáló és a pragmatista pedagógia, valamint az ezzel összefüggő erkölcsi nézetek, majd az önállósult gyermeklélektan vagy átfogóbban az ideológiákat alkotó eszmetartományok egymást váltó – európai – nézetrendszerének alakulásán.*

**H**ogy erre a kalandozásra most vállalkozunk, az alól felment minket jó néhány, még az elmúlt évszázad elején (Posch, 1903; Szemere, 1904; Szemere, 1907. 129–141.; Náday, 1911; Nógrády, 1912, Claperade, 1915), majd annak hozzánk közelebb eső, körülbelül másfél-két évtizedében (Mérei, 1948; Millar, 1973; Key, 1976; Piaget, 1978; Aries, 1987; Tóth, 1996. 330–336.; Szabolcs, 1995; Vajda – Pukánszky, 1998) született hazai, valamint magyarul is hozzáférhető jelentékeny mű.

A gyakorta egymás mellett futó és ható, például pozitivista és pietista eszmeáramlatok – most már kellő rálátással és meggyőző példák nyomán mondhatjuk – természetesen rányomták bélyegüket a 19. század második felében kibontakozó néprajzi játékgyűjtés-kutatás-feldolgozás legjelentősebb produktumaira is. (Porzsozt, 1885; Kiss, 1874; 1891; Láng, 1900). Ezeket s a továbbiakat egyaránt igen nagy alapossggal és programalkotó szándékkal Kresz Mária adta közre „A magyar gyermekjáték-kutatás” címmel. (Kresz, 1948) A szociográfiai, majd társadalom néprajzi irányultságú (gyermek)játék-kutatások vagy éppen ihletett lejegyzések kora szintén az 1940-es évekig erősödik meg: Kiss Lajos, Kovács Ágnes, Kresz Mária, Bakos József, majd Lajos Árpád, Csete Balázs idevágó munkásságával és kiváló követők: Szabó László, Gazda Klára, Gágyor József, Lábadiné Kedves Klára közreműködésével. (lásd: Kriston Vízi, 1995; Kriston Vízi, 1996; Kriston Vízi, 2000) Egy rö-

vid, de fontos időszakban Zelnik József és Niedermüller Péter, majd kitartóbb szorgalommal Katona Imre (1979), Haider Edit (1976, 1978, 1985, 1996 ), Györgyi Erzsébet (1982 és 1983) és Lázár Katalin (1990 és 1997), vagy viszonylag újabban Voigt Vilmos (1979, 1996, 2000, 2002) pedig a magyar népi/populáris gyermekfolklor kutatásának irányzatait tekintették át, s vettek, vesznek részt a kortárs játék és a játszás – már nem minden esetben és csak – gyermekkori sajátosságainak néprajzi vizsgálataiban. A múzeumi gyűjteményképzésről Janek Éva (1995), Szapu Magda (1997), legutóbb pedig Szűcs Alexandra (2000), illetve Kriston Vízi József (1996, 1999, 2000), valamint Kalmár Ágnes (2002) adtak alkalmi összegzéseket.

Szellemi száműzetésbe szorult irodalmárok, mint például Lukácsy András (1961, 1974, 1985) vagy Vargha Balázs (1962, 1977, 1994) a játék kultúrtörténetének és színváltó, meg-megújuló kortársjelenségeinek értékeire figyelmeztek. Velük csaknem egyidőben bukkant fel a Magyar Nemzeti Múzeum könyvtáros-kultúrtörténész, Moskovszky Éva, s tette le névjegyeinek apró, de fontos csomagjait mind a mai napig (1969, 1976, 1985, 2002). Róla azt is illik tudni, hogy a maga felvidéki gyökerű, de Budára települt családjának több száz darabot számláló tárgyi gyűjteménye múzeumi letétként – pest-budai befogadó hely vagy vállalkozó kedv híján – Székesfehérvárt lát(ogat)ható méltó kiállítási környezetben (ám mind a mai napig kellő feldolgozás híján)!

Már a Művészet 1976-os, valamint a kecskeméti Forrás 1985. évi tematikus játékszámainak több tanulmánya, aztán Endrei Walter és Zolnay László nagyhatású művelődéstörténeti játék-korpusza (1986) vagy Jánosi György kultúrszociológiai indíttatású áttekintése (1986) – ha közvetve is, de – tükrözte azt az igényt, hogy a játék és a játszás témakörében megjelent és egyre nagyobb számban szaporodó világméretű kultúra- és társadalomtörténeti szakirodalom java átírja a játék csaknem kizárólag gyermekbarát irányultságú hazai közhelyszótárát.

A korszak e területre is kiható – egyéb-íránt már látjuk: ambivalens volta ellenére is pozitív előjelű – ideológiai tendenciáiról már annak idején is voltak reális látleteleink. (Voigt, 1982; Trencsényi, 1985; Kriston Vízi, 1996)

Hankiss Elemér 'Az emberi kaland' című nagyszerű esszé-kötetének fejezete (1997. 151–173), majd az 1996-os, Kecskeméten megrendezett nemzetközi játékszociológiai konferencia előadásaiból válogatott tanulmányok (Vácz, 2000) végül is a játék, a játszás, a társas élet, valamint az egyéni és közösségi szórakozásformák történeti-társadalmi alakulásainak egyetemes kérdéseit járták körül, még akkor is, ha némelyiknek olykor „csak” napi aktualitás volt gondolati inspirációja. A továbbra sem nagy számú, ám igencsak fontos, szemléletváltást elősegítő munkák közül a leginkább megkezelhetetlenné vált a 'Nem csak munkával él az ember' (Cherfas – Lewin, 1986), Grastyán Endre akadémiai székfoglaló előadásának könyv formátuma (1986), valamint J. Huizinga 'Homo Ludens'-ének 1990-es újrakiadása. Ha és amennyiben a játékot és a játszást kultúrtörténeti és fiziológiai szempontból – ontogenézisében – azonos módon: a feszültség-öröm-kielégülés humanizált görbe-sorozatában szem-

léljük, akkor a társadalmi ember „kis ünnepeinek” egyre nagyobb szerep jut az új- és legújabbkori polgárosodás során. (Hernádi, 1985; Kriston Vízi, 2000)

### Gyülekezés Győrött

Valójában ezt járja körül immár évek óta különböző aspektusok középpontba állításával az úgynevezett Mediawave Fesztiválok idején Győr városának két jelentős szellemi műhelye: a Városi Levéltár és a Xantus János Múzeum. A hedonizmus (2000), A bűn és bűnhődés (1999) vagy a Piroslámpás évszázadok (1998) elnevezésű konferenciákat az elmúlt év májusában A játékos ember tematikájú követte. A társ-ként is elegáns partner, a győri Zichy Palota pedig rendre otthona a Közép-Európai

Baba Konferenciáknak s -kiállításoknak. Elegáns, szép és változatos játékok, valamint a játékművelők kedvelt találkozóhelye, tanúsíthatjuk többen irigykedve, innen a Duna alsóbb szakaszáról... S ez is tükröződik végső soron abban a szellemi kavalkádban, ame-

*Amennyiben a játékot és a játszást kultúrtörténeti és fiziológiai szempontból – ontogenézisében – azonos módon: a feszültség-öröm-kielégülés humanizált görbe-sorozatában szemléljük, akkor a társadalmi ember „kis ünnepeinek” egyre nagyobb szerep jut az új- és legújabbkori polgárosodás során.*

lyet Bana József levéltáros és Perger Gyula néprajzos múzeológus szerkesztett egybe 'Homo Ludens' kötetecimmel.

Jól tudjuk, hogy a játékok egy jelentős részéről a különböző intézményi (egyház, iskola) tiltások és rendszabályok mellett – vagy éppen azok következményeképpen – a levéltárak föltárt vagy alig kutatott fondjaiban lelhetünk fel szép számmal adatot. Néha a mozaikdarabok összerakásával töltött fáradtságos és izgalmas időtöltés vezet eredményre, máskor pedig egy-egy korábban már fellelt és „jobb napokra” félretett cédula-köteg alapján bontakozik ki a tanulmányozott kor, majd avval együtt óhatatlanul a szerzők sajátos játékvilága.

Aradi Gábor (Szekszárd) a Tolna megyei iratok 1850-es évekbeli vonatkozó anyagát csoportosította népszerű játékok

és szenvedélyes (híres-hírhedett) „játékosok” mai megidézésével. *Csekő Ernő* (Sopron) a politikai játszmák terminológiáját vetíti rá – nem minden áthallás nélkül! – többértelműsége miatt oly sérülékeny játékok szavunk képzetkörére. Sorshúzás>furfang>csel>csalás gondolatmenetét tudatosan fűzi s hoz erre számos új és meghökkentő példát a magyar törvényhatósági bizottsági manipulációkra 1877-től 1910-ig. Szerzőnk *Klein Ödönt, Széll Kálmán* miniszter sajtó osztályának korabeli vezetőjét idézi: „...Európa többi országához képest a választási korrupció Magyarországon nem a kormányok saját párt- és hatalmi céljait, hanem ennél felsőbb állami célt szolgált: a kiegyezést.” (*Csekő*, 2002. 32.)

E tematikus csoporthoz tartozónak véljük *Kósa László* (Kaposvár) írását is, aki a budapesti játékkaszinók létrehozására tett, ám minduntalan elvetélt kísérleteket követi nyomon a két világháború között. A történeti bűvárlás iránt meglehetősen fogékony belügyi főmunkatárs kutatásaiból világlik ki, hogy alapjában véve egy idegenforgalmi célú marketingfogás bevezetése, illetve annak egy – a Monarchia más területein már bevált – lehetséges módja lebegett az úgynevezett „Margit-szigeti játékbank” felállítóinak pártolói szeme előtt. A játékot és játszást (főleg a felnőttek körét esetleg érintőt) körülvevő moralizáló és a schilleri „érdek nélkül valóságot” nem, ezért félreértő pejoratív értelmezés ellen érvelő szövszólók egyike így írt: „Előttünk a kérdés egyszerűen áll: Lehet-e a Bécsnél megrekedő idegenforgalmat a játék attrakciója nélkül ideszívunk, igen vagy nem? Ha lehet, akkor a világért nem nyugodnánk bele a játékbárlangokba... A belga világfürdők példája megmutatja, hogy a kevésbé kockázatos, szigorúan limitált, kisebb játékok is óriási idegen tömegeket tudnak magukhoz vonzani.” (*Kósa*, 2002. 63.)

Mindhárom szerző forrásismerete, illetve -használata azonban kissé hiányos: csoporthoztartásuk során figyelmen kívül hagyták a *Berend Mihály* szerkesztette, Európában egyedülálló és korrekt, *Magyar Kártyaalexikon*-t (1993), *Kertész Manó* „Szokásmondások” című gyűjteményét

vagy *Veér András* és *Erőss László* e tárgyban írott kötetét „Fortuna szekerén... Szerencsejáték kultúra a magyar társadalomban” címmel (2000).

A konferencia és a kötet második csoportját a játékos szellem, elme és a kedélyes társasági emberre ráakasztott „játékos” jelző képzetkörének egy-egy jellemző példája alkotja. *Katona Csaba* (Budapest, OL) egyik kedvenc főhősét, a már életében is legendaként számon tartott, jó néhány korabeli szépírónk által is (*Eötvös Károly, Ágai Adolf, Jókai, Krúdy*) megörökített társas(ági) lényt: „a nemzet bárója”-ként titulált *Bizay Mihályt* emeli ki a magyar úri-polgári társadalom sajátos világából. Egyúttal sejteti, hogy számos ismeretlen s talán már meg sem tudható adat hiányzik Bizay uram életútjából. S ha belegondolunk a szerep- és alakváltás ősi játék-ritusának izgalmaiba, lássuk be, egy sajátos játék talán nem is oly bonyolult társadalomlélektani szabályait követve: a komoly és felelősségteljes munkától áthatott többség – miként mindig – irigykedve, de nagy ritkán elfogadja a magát is reprezentáló „clown” figuráját.

*Récsei Balázs* (Kaposvár) a következő mottóval indít: „Ha a vadász elejt egy medvét, akkor az másként jelenik meg a Vadászok Lapjában, és egész másként a Medvék Lapjában.” Szerzőnk ezen írását egy kényeszerű iratrendezés véletlen felfedezésének köszönheti: 2000 nyarán a Somogy Megyei Levéltár régi anyagának „kazlázása” közben rábukkant egy magát (feltehetőleg álnéven) *Fürjessy Rókusként* aposztrofált középosztálybeli szerző hat oldalas „Codex”-éra (sic!), amelynek alcíme a csaknem őskori vadász mindenkori rituális szituációs játékát rögzíti: „Azon mentségek és kifogásokról, melyeket a vadászok hibázás után használni szoknak”. (*Récsei*, 2002. 125.) Diana istennő újkori magyarországi papjai által előadott komoly beszély ez 7 kis fejezetben, 270 paragrafusba szedett mentegetőzési móddal, s tele a ma újra vagy továbbra is (?) olyan nyira kedvelt szórakozás kevésbé avatott művelőinek is alkalmas védelmi eszközeivel. „Éppen a nadrágomat gomboltam, mikor jött a vad.” „Kiesett a számból a szivar.” „Lement az előbőröm, azt kellett igazítani.”



„Nagyon goromba volt a sörét.” „Az idén nagyon erősek a nyulak.” Ilyen s ehhez hasonló komoly indokok akadályozhatják tehát az egyébiránt felkészült és gyakorlott, egyébként állatbarát, vidám és játékos kedvű vadászt!

Harmadik egységbe sorolhatóak a szórakoztatás és a játék, valamint az illúzióteremtés ősi mesterségeinek egyre intézményesültebb formát kereső és alakító közösségeit (színház és cirkusz) megidéző tanulmányok. *Márfi Attila* (Pécs) a dél-dunántúli vándorszínészetről értekezik, s a Habsburg Birodalomban megteremtődött „hazai ludensek” családját *III. Károly* és *Mária Terézia* uralkodása alatt felleli. Az 1700-as évektől számított magyar nyelvű előadói törekvésekhez sajátos és majd másfél évszázadon át, kb. 1948-ig (az államosításig) hagyományozódott „színi utak, útvonalak” kapcsolódtak, illetve azok szolgálták a szellemi és fizikai érintkezés, töltetkezés alternatíváit. Magyar és idegen ajkú (jobbára német) színi társulatok, pártoló önkormányzat és mágnessok, arisztokraták és kitartott női vagy férfi auktorok, majd a színi s a mozgóképi-vetített előadások zajos-viharos egymás mellettisége jellemezte a pécsi teátrumi világot. Azt, amely valami oknál fogva mindig a társasági és közélet központi, de legalábbis állandó szereplője, játékos alakítója volt.

A konferencia és a kötet legfajszínűsabb és legterjedelmesebb darabja *H. Orlóczy Edit* valójában monografikus értekezése: „Utazócirkuszok a 20. század elején”. (Ennek kapcsán azt is jó tudni, hogy a konferencia védnöke *Eötvös Gábor* zenebohóc, a legendás artista volt, aki betegsége miatt már nem tudott jelen lenni a győri konferencián; nem sokkal annak utána elhunyt.) A magyar cirkusz- és artista művészet, mint a közösségi szórakoztatás bizonyíthatóan középkori forrásokból táplálkozó, de a 19. század közepén számos sajátos és egyedi vonással rendelkező előadóművészeti ága megjelenik a falusi szokáscselekményekben, s ezt *Ortutay Gyulától Dömötör Teklán* át *Ujváry Zoltánig* jól ismerjük. Orlóczy Edit tanulmányából az is kiviláglik, hogy a mindenkori befogadó közeg maga is

mennyire inspiráló volt a magányos vagy kis- és nagycsaládi, egy-egy esetben dinasztikus manézs-világ szereplői számára. Miként a vándor színtársulatok, úgy a cirkuszo(so)k esetében is számos rivalizálás, intrika, a 19. század második felétől rohamosan terjedő kinematográfia kihívása terhelte a „jókedvű mindennapokat”. Amikor a közelmúlt és a jelen néprajzkutatója beszélgetőtársaitól mint közvetlen vagy már csak hallott mozis vagy cirkuszos történetekről, figurákról, „megtörtént” eseményekről, varázsos csodákról stb. hall, jól forgathatja Orlóczy Edit tanulmányát, amely a mai mítoszképződés alapjait is közelebb hozhatja – még ha meg nem is magyarázza, hiszen ez a játék és az illúzió sajátossága!...

A negyedik – képzeletbeli – fejezetbe sorolhatjuk a játék és a játszás csaknem kizárólag a gyermekvilággal egyenlősített szemléletkörébe tartozó írásokat. *Kárpáthy Magdolna* pécsi pszichológus a valóban kifejező és tartalmi szempontból is találóan jellemzett „A játékról ad-hoc szemlélettel” cím alatt nyújt igen érdekes, de szellemi kacskaringóktól s nehezen követhető bakugrásoktól nem mentes eszmefuttatást. A gondot igazán nem is ez okozza, hisz hányszor rajtakapjuk ezen vagy hasonlóan magunk magunk!? A probléma az, hogy a játékkal kapcsolatos szakmai és mindennapi közzhelyszótár olyan nagy mértékű zuhataga alá kerülünk az olvasás első percei után, hogy (recenzensi mazochizmus ide vagy oda) alig várjuk, hogy túljussunk a „szaktudományos” oldalakon. Ilyet olvasva például: „Az őskorban már játszottak növényi, állati természetű dolgokkal. Az osztálytársadalmak korában nagyon fejlett kultúrájuk volt a keleti társadalmaknak... Platón a játékot gyermeki tevékenységként fogta föl. A munkát előbbre helyezte a játéknál.” Kultúrtörténeti, etikai, egyház- és pedagógia történeti frázisok, meghaladott tézisek követik egymást *Fröbelen* át a ma divatos *Waldorfig* – s „természetesen” *Karl Groos* és *Sigmund Freud* is kap egy-egy említést. A dolgozat további része a pszichoterapeuta (?) szerző játéktérapiás elveiről és gyakor-



lati eljárásairól szól igen részletesen, a hozzájuk rendelt eszközök s tárgyak (egyébiránt alapvetően játékszerek) sajátos felhasználásáról. Ebből következően kapunk például egy olyasfajta játékszer = babatörténeti és funkcionális eszmefuttatást, amelyben a kultikus amulett (például kachina-) babák azonos szerepet töltenek be a mindenkori (szerzőnk fogalmaz így:) mese-mesés babákkal; rontást és gyógyítást egyaránt hordozó eszköz szerepbe zárva. Az írás utolsó kis fejezetében pedig irigylésre méltóan tömör és sommás áttekintését kapjuk a magyar népi játékok, játékszerek és játszási módok pedagógiai aspektusának. Szerzőnk számára okulásul szolgált volna, ha Kiss Áron alpművét, de legalábbis Lázár Katalin korszerű és minden szempontból jól használható (népi) közösségi játéktipológiáját s az ahhoz rendelt oktató játékcsaládjait tanulmányozta volna. Bár meg lehet, hogy a terápia kis alanyai vagy szüleik azóta beszerezték e fontos és élvezetes, valóban játékos és gátlásoldó, örömszerző kiadványokat...

Mindehhez képest felüdülés és jóízű olvasmány *Sáry István* (Győr) áttekintése a nagyhírű város 1841. évi, első óvoda-alapításától az 1891-es úgynevezett óvodai törvényig. A felekezeti és állami kisdedovók működésének mindennapjai és harc az életben maradásért, a felszerelések bővítése, (le)cserélése gyermekszabásúvá, az óvodapedagógiai irányzatok heves helyi küzdelme az 1860–1888-as évek között, a korábban csaknem kizárólag férfiakat foglalkoztató kisdedovók elnöiesedése és a többi élvezetes stílusban, s ahol szükséges, egy kis adatsorral köti le az olvasót. A gyermekfolklór kutatói ma már csak következtethetnek arra az ismeretbázisra, amely az iskolait, illetve az Eötvös-féle népiskolai törvényt már megelőzően hatott a vidéki kis- és nagyvárosok, de sok helyütt már

közvetlenül a volt mezővárosok, iparkodó közösségek szellemi átalakulására.

### Közelítések

Bizonyos fókig ehhez is sorolható, de már egyfajta átkötése is mindennek Kriston Vízi József (Budapest) tanulmánya „A magyarországi játékkultúra állami támogatása a 19. század második felében” címmel. Az ún. hosszú 19. század során az 1870-es években az elemi népoktatás mellett több tárca közös összefogásával a szakképzés egyik eleme lesz – legalábbis másfél-két évtizeden át – a játékkészítő tanműhely-hálózat kiépítése. Ez elsősorban s érthető módon a fában gazdag, szabad munkaerővel (s utánpótlással) s egyszerűbb alapismeretekkel bővelkedő Felvidék-Kárpátok karéjában lévő régió(k) népessége. Hegybánya-Szélaknától Kalotaszegig tart ez a földrajzi és történeti ív, amelynek bizonyos újjáéledésének lehet(t)ünk tanúi az 1980-as évek közepétől. Az állami szerepvállalás az oktatás, továbbképzés, iparfejlesztés, a piacbővítés és támogatás területén együttesen időleges felfutást eredményezett, amely – az első világháború által is okozott bénultság mellett – is megmutatta, hogy a játék mint téma társadalmi-gazdasági szereplővé is válhat (valójában tudjuk jól: az is!).

Hogy ennek tanulságaiból a ma nemzeti szintű fejlesztési tervcsomagjait összeállítók mennyire tudnak, akarnak és óhajtanak táplálkozni és építkezni, az már a társadalmi játszmák másik, de igen fontos terepe. Az látszik, hogy van értelme ezzel foglalkozni, s nem csak érdeklődésből, ráérő vagy szabad időtől vezetettve.

*Szentiványi Tibor* mérnök, kultúrtörténész (egyébiránt Közép-Kelet-Európa legjelentősebb logikajátékeszköz-gyűjteményének tulajdonosa) jegyzi azt a tekintélyes terjedelmű és átfogó elemzést, amely a

„Játékok és játszás a 20. században” címet viseli. Valójában a 19. század második felében kialakuló fővárosi és Monarchia-beli magyar városok polgári játékkultúráját, annak sajátosságait vázolja föl, s ebből levezetve lesz érthető az a fajta nosztalgikus kép is, amely egyébként az esztétizáló, pozitív előjelű játékközhely-szertárat körüllegi napjaink köztudatában. Persze „kökevény” társadalmi változásokról van szó: a hiányt a városba való költözés divatja akként okozta, hogy a panelnégyzetméterek adta szűkös körülmények között és sok helyütt a „valamire alkalmas” terek, helyiségek hiányában a családi játékszer-, könyv- és apróság-gyűjtemények nagyrészt a vándorlás legelején legújabb kori Noénk képzeletbeli bárkájára már fel sem kerülhettek. Ám az a kincs, amely megmaradt tárgyi-szellemi és különféle dokumentációs voltában, az – ha közgyűjteménybe került – megőrzésre, további gyarapításra és gondozásra való (Kecskemét, Székesfehérvár, Győr, Szentendre, Keszthely speciális múzeumai, de Budapest, Szolnok, Kaposvár, Szeged, Pécs, Eger gyűjteményi egységei szintén ide sorolhatók).

### **Játszás a jelenben – Játék a jövővel (A „Homo Ludens Hungaricus” esélyei Pest-Budán)**

Tematikus gyűjteményeink gondozása és fejlesztési elképzelései felemás képet mutatnak; de fenntartói-kezelői vagy éppen oktatás-, kultúr- és múzeumpolitikai szempontból hálás és több értelemben is meglehetősen rentábilis a játék és a játszás – nem csupán passzív szemlélődést serkentő, az aktivitást, valamint a kondukciós problémákat csaknem észrevétlenül oldó – tárgyi és szellemi anyagának szerepeltetése.

A hazai és beutazói turizmus-gerjesztő, család- és generáció-, valamint a metropolisz-lakók identitásérzetét erősítő – a komplex magyar modellt egyébiránt már jó évtizede alkalmazó spanyol, mexikói, japán vagy dán és francia – példák mellett a vidéki városokban már létrejött, sikerrel, de még mindig nem kellő hatásfokkal működő intézmények eredményei biztatóak

és jól kamatoztathatóak volnának itt, Budapesten is!

Az intelligens és kreatív, közép-európai specialitások multikulturális központjának szerepkörét kellő személyi, szellemi és tárgyi municiókkal megcélzó magyar főváros Eötvös, *Trefort* vagy a „fasoriak”, a *Neumann János*-i szellem *Rubikig* vagy az ez évi Világ Játék Nagydíjas (Nürnberg) *Kelle Antalig*, az örökifjú *Schéner Mihályig* stb. tartó vonulata jól kiegészül az immár 15 éve csaknem ezer aktív taggal működő Magyar Játék Társaság hétköznapi homo ludenseivel. Az elmúlt év nyarán (is) megrendezett Vár-beli Mesterségek Ünnepeének középpontjába került játék és játszás élő sereglete sokunkban azt is megerősítette, hogy a Duna két partjának valamelyikén (vagy magán a folyón?...) egy élő és folyamatosan alkotó, értékeivel meg-megmutatkozó, magát s környezetét állandóan fejlesztő hazai és kárpát-medencei játékalkotói társulás is helyet kapjon. De nem elzárva a nyilvánosságtól, hanem évről-évre rendszeresen méltó időpontot és otthont lelve a – fogatékkel is élő embertársainkra is figyelemmel lévő – Játékmustrán méretessék meg.

Honi szervezőink – miként ez már bevett „hagyomány” – előszeretettel citálnak ide külföldi példákat és személyiségeket e témában is (lásd legutóbb a németországi játék-világseregszemle szervezőinek kampányát), s miközben az egyetemes és sajátosan európai játékkultúra művelődéstörténetét tanulmányozó magyar kutatók külföldön igencsak kelendők, itthoni szervezett katedra-alapításukra még csak mostanában próbálunk kísérletet tenni. Az úgynevezett Játék Ház-projektünk ezt is feltétlenül fontosnak tartja, miként a hazai minőségi játékszer- és játszótéri rendszerek preferálásának kérdését is.

Az elmúlt három évtized alkalmi kezdeményezései, kiállításai alkalmával raktárból előkerült, európai mércével mérve is számottevő, de hivatalos kataszterbe még nemigen vett magánkollekciók (polgári játékok, logikai játékok, babák, különféle típusú modell-szériák, a fővárosi játékkészítés és -forgalmazás emlékei, al-

kotói életutak töredékei, játékszabadel-mak, könyvek, Európa egyik legtekinté-lyesebb magyar és közép-európai vonat-kozású játékkártya-gyűjteménye), gyakor-ta frissen azonosított régészeti s más szak-területekhez kapcsolódó művészeti, törté-neti és néprajzi tárgyak azt sugallják, hogy belátható időn belül talán a fővárosban is lehet hajléka egy korszerű intézmény okos játékok segítségével megalkotott, igazán közösségbarát modelljének, amely mind a megvalósítás, mind pedig a használat és a folyamatos kezelés során valódi kreatívi-táshoz vezet!

### Irodalom

- Aradi Gábor (2002): Népszerű játékok és szenvedé-lyes játékosok Tolna megyében a 19. század ötvenes éveiben. In: *Homo Ludens*, I. 7–16. Győri Műhely, Győr. 26.
- Ariés, Philippe (1987): *Gyermek, család, halál*. Gondolat, Budapest
- Berend Mihály (1993, főszerk.): *Magyar Kártyalexi-kon*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Cherfas, Jeremy – Lewin, Roger (1986): *Nem csak munkával él az ember*. Gondolat, Budapest.
- Claparede, Eugen (1915): *Gyermekpszichológia és kísérleti pedagógia*. Magyar Psychologiai Társulat, Budapest.
- Csekő Ernő (2002): Sorshúzás, furfang, csel, család. *Homo Ludens*, I. Győri Műhely, 26. Győr. 17–34.
- Elkonyin, Davidovics (1983): *A gyermeki játék pszi-chológiája*. Gondolat, Budapest.
- Endrey Walter – Zolnay László (1986): *Társasjáték és szórakozás a régi Európában*. Corvina, Budapest.
- Grastyán Endre (1986): *A játék neurobiológiája*. MTA Értekezések, Budapest.
- Gunda Béla (1981): Művelődéstörténeti jegyzetek a magyar gyermekjátékokhoz. *Ethnographia*, 65–68.
- Györgyi Erzsébet (1979): *Gyermekélet a régi magyar faluban*. Kiállítási vezető. Néprajzi Múzeum, Buda-pest.
- Györgyi Erzsébet (1995): *Gyermekvilág Európában*. In: T. Bereczky Ibolya (szerk.): *Gyermekvilág a régi magyar falun I.* 15–46. Damjanich János Múzeum, Szolnok.
- Györgyi Erzsébet (2000): Figyelő, játész, dolgozó gyermek. In: Váci Mária (szerk.): *Játék mint menta-lítás a 21. század küszöbén*. 125–145. Szórákaténusz Alapítvány, Kecskemét.
- Hankiss Elemér (1997): A játék világa. In: *Az emberi kaland*. 151–173. Helikon Kiadó, Budapest.
- H. Orlóczy Edit (2002): Utazócirkuszok Magyaror-szágon a 20. század elején. In: *Homo Ludens I.* Győ-ri Műhely, 26. Győr. 87–132.
- Huizinga, Johann (1990): *Homo Ludens*. Universitas, Szeged.
- Jánosi György (1986): *A szórakozás történelmi funk-cióváltozásai*. Gyorsuló idő – Magvető, Budapest.
- Jánoska Antal (1999): *Szerencsejátékok*. Lárky, Bu-dapest.
- Justné Kéry Hedvig (1946): *Ősi népi játékok élmény-lefolyása*. Magyar Psychologiai Társulat, Budapest.
- Katona Csaba (2002): „A nemzet bárója”, aki már életében legenda lett. In: *Homo Ludens I.* Győri Műhely, 26, Győr. 35–46.
- Katona Imre (1979): *Gyermekfolklor*. In: Ortutay Gyula (szerk.): *A magyar folklor*. Tankönyvkiadó, Budapest. 375–392.
- Katona Imre (2001): *Néprajz és gyermekvilág*. Pont Kiadó, Budapest.
- Kárpáthy Magdolna (2002): A játékról ad-hoc szem-lélettel. In: *Homo Ludens I.* Győri Műhely, 26, Győr. 47–60.
- Key, Ellen (1976): *A gyermek évszázada*. Budapest.
- Kiss Áron (1891): *Magyar gyermekjáték-gyűjtemény*. Hornyánszky, Budapest.
- Kiss Lajos (1939): *Szegény ember élete*. Atheneum, Budapest.
- Kósa László (2002): Törekvések játékkaszinó létre-hozására Budapesten. In: *Homo Ludens I.* Győri Mű-hely, 26, Győr. 61–66.
- Kresz Mária (1942): *Gyermekélet és játék Sárpilisén*. In: Mády Zoltán (szerk.): *Tanulmányok egy sárközi falu életéből*. Táj- és Népkutató Intézet Könyvtára, Budapest. 45–62.
- Kresz Mária (1948): *A magyar gyermekjáték-kutatás*. Néptudományi Intézet, Budapest.
- Kriston Vízi József (1995): Kresz Mária jelentősége a magyar játékkutatásban. In: *Múzeumi Kutatások V.* 77–86. Katona József Múzeum, Kecskemét.
- Kriston Vízi József (1996/a): Játékaink ünnepei és hétköznapijai. In: Kriston Vízi József (szerk.): *Vessző-paripáink III.* 128–146. Kiss Áron Magyar Játék Tár-saság, Budapest – Kecskemét.
- Kriston Vízi József (1996/b): Az utolsó fél évszázad népi játék-kutatásának eredményei a magyar nyelvte-rületen. *Létünk*, XXVI., 3–4. 17–24.
- Kriston Vízi József (2000): Játék és idő. In: Fejős Zoltán (főszerk.): *A megfoghatatlan idő*. Tabula Könyvek 2. Néprajzi Múzeum, Budapest. 316–328.
- Kriston Vízi József (2002/a): A magyarországi játék-kultúra állami támogatása a 19. század második felé-ben. In: *Homo Ludens*, I. 26. Győri Műhely, 26, Győr. 67–74.
- Kriston Vízi József (2002/b): Társas játékok – játék társakkal. In: *Napút*, IV. 4. 9–22. Masszi Kiadó, Budapest.
- Kriston Vízi József (2002/c): *Kiss Áron. Életrajz és szöveggyűjtemény*. „Tudós tanárok – Tanár tudósok” sorozat. OPKM, Budapest.
- Kriston Vízi József (2002/d): „*Homo Ludens Hun-garicus*” – *Elvek és érvék...* Kézirat
- Lajos Árpád (1957): *Borsodi játékok*. Miskolc.
- Láng Mihály (1900): *A munkaszeretetre nevelés mód-ja*. Budapest.
- Lázár Katalin (1990): Játéktípusok. In: *Magyar Néprajz VI.* A játékok rendje. Budapest.
- Lázár Katalin (1996): A hagyományos népi játé-kanyag és a mai játékkutatás. In: Kriston Vízi József (szerk.): *Vesszőparipáink, III.* Kiss Áron Magyar Já-

- ték Társaság, Kecskemét – Budapest. 78–86. Lázár Katalin (1997): *Népi játékok. Jelenlévő Múlt*. Planétás – Mezőgazdasági Kiadó, Budapest.
- Lukácsy András (1985): A legősibb kulturjelenség – a játék. *Forrás*, 10. 15–18. Kecskemét.
- Lukácsy András (2000): Játék és világrend. In: Váczi Mária (szerk.): *A játék mint mentalitás a 21. század küszöbén*. Szórákaténusz Alapítvány, Kecskemét. 23–31.
- Márffy Attila (2002): Vándorszínészet Dunántúlon, különös tekintettel Pécsre. In: *Homo Ludens I*. Győri Műhely, 26, Győr. 75–86.
- Millar, Susan (1975): *Játépszichológia*. Gondolat, Budapest.
- Moskovszky Éva (1985): Játék és világkép. *Forrás*, 10. 3–14. Kecskemét.
- Moskovszky Éva (1996): Háziipari fajtékok Európában. In: Kriston Vízi József (szerk.): *Vesszőparipák III*. Kiss Áron Magyar Játék Társaság, Kecskemét – Budapest. 24–36.
- Moskovszky Éva (2002): Az istenek arany játéktáblái. In: *Napút*, IV. 4. 6–8. Masszi Kiadó, Budapest.
- Náday Pál (1912): *Könyv a gyermekről*. Budapest.
- Nógrády László (1912): *A gyermek és a játék*. Gyermektanulmányi Társaság, Budapest.
- Posch Jenő (1903): *Játék, munka, művészet*. Magyar Filozófiai Társaság, Budapest.
- Porzolt Lajos (1885): *A magyar labdajátékok könyve*. Hercules, Budapest.
- Récsei Balázs (2002): A mindenkor nevető „Vadászicusz”. In: *Homo Ludens I*. Győri Műhely, 26, Győr. 125–132.
- Sáry István (2002): Győr város óvodái a 19. században. In: *Homo Ludens I*. Győri Műhely, 26. 133–156.
- Szabolcs Éva (1995): *Fejezetek a gyermekkép történeti alakulásából*. Budapest.
- Szabó Endre (1873) *A gyermekkert*. Kolozsvár.
- Szabó László (1968): *Munkaszervezet és termelékenység a magyar parasztságnál a XIX–XX. században*. Damjanich János Múzeum, Szolnok.
- Szemere Samu (1904): *Az aesthetikai játékelmélet*. Budapest.
- Szentiványi Tibor (2000): A kreativitás fejlesztése játéssal és játékok segítségével. *Új Pedagógiai Szemle*, L. 131–143.
- Szentiványi Tibor (2002): Játékok és játszás a 20. században. – Visszatekintés és értékelés. In: *Homo Ludens*, I. Győri Műhely, 26, Győr. 157–171.
- Tészabó Júlia (é.n.): *A gyermekjáték szerepéről alkotott elképzelések és a valóság a 19–20. század fordulóján Magyarországon*. (Sajtó alatt lévő kézirat) Pont Kiadó, Budapest.
- Tóth Mihály (1996): A játék szerepének értelmezése a századforduló hazai szakirodalmában. *Pedagógusképzés*, 12. 330–336. Budapest.
- Vargha Balázs (1962): *Társasjátékok könyve*. Móra Kiadó, Budapest.
- Vargha Balázs (1977): *Nyelv-zene-matematika*. RTV – Minerva, Budapest.
- Vargha Balázs (1994): *Arany János játékai*. Enciklopédia Kiadó, Budapest.
- Váczi Mária (2000, szerk.): *A játék mint mentalitás a 21. század küszöbén*. Szórákaténusz Alapítvány, Kecskemét.
- Veér András – Erőss László (2000): *Fortuna szeke-rén...* Animula, Budapest.
- Voigt Vilmos (1979): *A folklórizmus és a gyermek-folklór kérdései a mai folklórkutatásban. Előzmények és tervek...* 6. ELTE BTK, Folklóre Tanszék, Budapest.
- Voigt Vilmos (1982): *Hagyomány és kreativitás I–III*. Kecskemét – Budapest.
- Voigt Vilmos (1996): Játék-elbeszélés tegnapelőtt és holnapután. In: Kriston Vízi József (szerk.): *Vesszőparipák III*. Kiss Áron Magyar Játék Társaság, Kecskemét – Budapest. 13–23.
- Voigt Vilmos (2000): Mi hagytuk el? Vagy ő hagyott el minket? In: Váczi Mária (szerk.): *A játék mint mentalitás a 21. század küszöbén*. 43–49. Szórákaténusz Alapítvány, Kecskemét.
- Voigt Vilmos (2002): Világmeretű gyermekfolklór. In: *A folklórtól a folklórizmusig*. Universitas, Budapest. 305–310.
- Zelnik József (1976): Nagy Sándor és a játékszabályok. *Művészet*, 6. 16.
- Zelnik József (1985): *Homo Ludens Eroticus. Forrás*, XVII. 10. 19–23. Kecskemét.

**Kriston Vízi József**

# A pedagógiai jelenkortörténet-író és a gyakorló oktatáspolitikus

*Báthory Zoltán „Maratoni reform”-ját újraolvasva*

*Amit Báthory könyvéről elmondani szeretnék, nem sorolható a hagyományos kritikai műfajok közé. Azért nem – egyebek mellett –, mert a könyvről megjelenése után két éves késéssel számolok be.*

*Mostani írásom nem kritika tehát, amellyel arra inteném a tisztelt Olvasót, hogy éles szemmel, netán fenntartásokkal olvassa Báthory könyvét. De nem is könyvajánló recenzió, amely marketingfogásokkal élve olvasókat, vásárlókat toboroz a kiadónak és a szerzőnek.*

*Olyan olvasói töprengést vetek papírra, melyet mintegy utólag nyújtok át kiadóknak, neveléstörténészeknek, oktatáskutatóknak, iskolafenntartóknak, oktatáspolitikusoknak, gyermekeikért aggódó okos szülőknek: bizalommal vegyék kézbe a „Maratoni reform”-ot, van mit tanulni belőle! S aki demokráciánk működésének tragikomikus vonásaitól sem idegenkedik, s még a jelenkor története is érdekli, hát újra és újra lapozzon bele a „Maratoni reform”-ba – megéri!*

**M**agam másodszor olvastam végig a könyvet: először akkor, amikor friss volt, tehát még 2001-ben, s most, 2003-ban, amikor az Iskolakultúra főszerkesztője kért, hogy írjak Báthory könyvéről... bármilyen műfajban. Először vonakodtam a feladattól, mert idősebb kutatóként magamnak is éppen elég elszámolnivalóm van, minden percem drága, több ezer oldalnyi tartozásom van kiadóknak stb. Végül mégis kötélnék álltam. Főleg azért, mert *Géczi János* is, Báthory Zoltán is tudja rólam, hogy az oktatáspolitikai jobbra vagy balra állítósdiiban hol az egyik, hol a másik kormány oldalán tűnök föl botcsinálta szakértőként. Nem oktatáskutatóként persze, nem igazi professzionális szakértőként, hanem olyan valakiként, akinek valami köze bizonyíthatóan van a „maratoni reformhoz”, a magyar közoktatás reformjának történetéhez, amelyet Báthory 1972 és 2000 közé helyez, s amelyről valamennyien tudjuk, hogy még sokáig nem lesz vége. Mindezt azért mondtam el, mert nyílt titok, hogy szerepeket, szakértéseket csak azért vállalok, mert monomániásan gyötör a pedagógiai kultúra magyarországi helyzete és a pedagógusszakma megújításának lehetősége. De gondolom, nemcsak magam vagyok így, hanem sok ezren ebben az országban, akik egyre inkább aggódva figyeljük a magyar iskolaügy alakulását, hiszen hónapokon belül dönthetünk állampolgárként arról, merre is kívánunk botorkálni 2004-től Európában és a tudástársadalom rejtekútjain.

Egyszóval: szakmabeliként olvastam újra Báthory könyvét. Nem bántam meg, mert könyvében felismerhettem a felelős alkotó embert, a nemzetben gondolkodó expolitikust, és nem csupán a jónevű, nemzetközileg is ismert mérési szakembert, didaktikust, oktatáskutatót, hanem immár a jelenkortörténet-írással is kacérkodó, rejtőzködő memoáríró, akinek három évtizede ment rá arra, hogy szakmai ideája, a Nemzeti alaptanterv, illetve, ahogy ő nevezi: a kétpólusú tantervi szabályozás gyökeret verhessen Magyarországon, s ezáltal megnyíljon a lehetőség a magyarországi iskolaszervezet átalakítására, a közoktatás és a felsőoktatás expanziójának beteljesülésére, s mindez úgy, hogy ne következzen be katasztrófa a magyar társadalom fejlődésében azáltal, hogy az oktatáspolitikai



dilettantizmus, a pénztelenség, a pazarló oktatásirányítás tovább növelje a kulturális és szellemi szakadékot a magyar társadalom különböző rétegei, a városok és a kistelepülések között. Báthory könyve nemcsak sztori, nem oktatáspolitikai pletykagyűjtemény, hanem gond és gondolatok szövedéke. Meggyőződés arról, hogy bizonyosan az a liberális oktatáspolitikai elköteleződés a helyes, amelyet Nyugat-Európában tapasztalt meg, s amelynek hazai adaptálásába tantervelméleti szakemberként és gyakorló oktatáspolitikusként belevágott.

Aki az olvasásban eddig eljutott, kajánul arra gondolhat, hogy most, 2003-ban azért a sok elismerő szó Báthoryról, mert ismét tűzközelben van. Azt hiszem, nem így áll a dolog, hisz nemrég megjelent könyvemben, a 'Vesszőfutásom a pedagógiáért' címűben – ha röviden is, de annál karakteresebben – jellemzem konfliktusainkat, szembenállásainkat. Csakhogy ezekről mi Báthoryval kölcsönösen tudunk. De ahhoz is van merszünk, hogy erőfeszítéseinkben az összekapcsolhatót számon tartsuk, mert hisz a tét mégiscsak az ország oktatásügyének jobbítása.

Azok számára, akik a könyvet nem olvasták vagy kézbe sem vehették, el kell mondanom, hogy Báthory látszólag a világ legegyszerűbben átlátható szerkesztési megoldását választotta a magyar közoktatás reformjának interpretálásához. A könyv három karakteres fő fejezetből és háromszor hét, azaz 21 részfejezetből áll. A fő fejezetek a kronológia elvét követik. Az első fejezet a hetvenes évekről, a második fejezet a nyolcvanas, a harmadik a kilencvenes évekről szól. Csakhogy a fejezetcímek azáltal válnak érdekessé, hogy rövid s egyben sokatmondó minősítést kapnak a főcímként szereplő évtizedek a következőképpen: 'A hetvenes évek: reform fölülről lefelé'; 'A nyolcvanas évek: kísérlet a reform irányának megfordítására'; 'A kilencvenes évek: reform-hullámvásút'. Mellékletek teszik hitelessé a könyv mondanivalóját: a szokásos bibliográfián, ábrák és táblázatok jegyzékén és a névmutatón túl szöveggyűjtemény található a könyv végén, és dokumentációs jegyzék a közoktatási reform (1972–2000) történetének kutatási dokumentumairól: a háttér tanulmányokról és a kötethez készült 9 interjúról *Ballér Endrével, Gázsó Ferencsel, Horn Györggyel, Horváth Zsuzsannával, Mihály Ottóval, Molnár Lajossal, Surányi Bálinttal, Szepe Györggyel, Zsolnai Józseffel*.

Olvasóként állítom, hogy ennél világosabb szerkezetű könyvet rég olvastam! Könyvével Báthory bizonyította, mi is a pedagógiai jelenkortörténet-írás a szó narratológiai közelítésében. A képlet, a választott interpretációs technika nagyon egyszerű. Báthory rejtve hagyott üzenetét egyes szám első személyben így lehetne elmondani: „Elmesélem nektek, kortársaimnak és sorstársaimnak, ami velem, velünk, általam és általunk történt, de úgy, hogy azok számára, akik az eseményeknek nem voltak részesei közvetlenül, pontosan datálom és címkézem a forrásokban fellelhető információkat, értelmezem azokat, s kifejtem a velük kapcsolatos szakmai álláspontomat. Ezzel eleget teszek kortárs olvasóimnak, az árgus szemű neveléstörténet-íróknak (itt jegyzem meg, hogy a kötetet a kiváló neveléstörténész, *Kelemen Elemér* lektorálta) és a leendő olvasóimnak: szakembereknek, a 20. század utolsó évtizedeit 50–60 év múlva kutató történészeknek egyaránt. Eközben tisztázom nézőpontomat: oktatáskutatóként és liberális gyakorló oktatáspolitikusként nyilatkozom vélt vagy ténylegessé váló igazam tudatában.”

A könyv 21 részfejezete természetesen – olvasmányosságát, üzenetének eredetiségét tekintve – nem egyforma súlyú. De azt határozottan merem állítani, hogy minden fejezet jól ellenőrizhető, hiteles, és mindegyik fő fejezetben akadnak alfejezetek, amelyek előítéletekkel szembeszegülve, azokat mintegy lebontva, eredeti válaszokat adnak megannyi nyitott oktatáspolitikai-történeti kérdésre. Ilyennek tartom az első fejezetből a 72-es párt-határozatról, az MTA fehér könyvről, de legfőképpen a kakukkfióknak mondott, Szentlőrincről szóló részfejezeteket. A nyolcvanas évekről szóló fő fejezet kiemelkedő, nagy bravúrral megírt részei a 'Tankönyvháború' és 'Az 1985. évi törvény az oktatásról', valamint az 'Alternatív iskolák, alternatív pedagógiák...' című fejezetek, amelyek nem-



csak informatívak, nemcsak hitelesek, hanem pedagógiai tudásunkat is ellenőrizhetően és dokumentálhatóan bővítők. A kilencvenes évek legjobb fejezetei a 'Törvények' és a 'NAT sztori'. Napjaink számára a legelgondolkoztatóbbak, a legszívbemarkolóbbak az 'Egyenlőtlenségek', valamint 'Az oktatás expanziója' című részek. A harmadik fejezet hetedik, záró része 'Végjáték: restauráció a közoktatásban' címet kapta. Itt szólal meg leghevesebben, legsérülékenyebben szerzőnk. Itt szólal meg az az oktatáspolitikus, aki 2001-ben, amikor könyvének kéziratát zárta, nem gondolhatta, hogy tanítványai és volt munkatársai, volt minisztere, Magyar Bálint révén ismét cselekvővé válhat, politológus szakszóval élve: kormányzati felelősségben osztozhat a háttérből nagy öregként, maga mögött tudva a 'Maratoni reform' szövegeit, az oktatáspolitikai tényeket új megvilágításba helyező és az azokra vonatkozó értékkéletektől sem visszariadó mondatait.

Megkerülése lenne a témának, ha nem foglalnék állást azokban a kényes kérdésekben, amelyeket a 'Maratoni reform' tálcán kínál. Állásfoglalásomhoz azonban szükséges néhány fejezetrészt idéznem Báthory könyvéből, hogy reflexióimat hozzáfűzhessem.

„A bevezetés hibái, (tudniillik a NAT-é) a pedagógusok reformfáradtsága, az ország rossz gazdasági helyzete, a kormányzat és a minisztériumi vezetés megosztottsága, az oktatáskutatók acsarkodásai, a Pedagógus Szakszervezet és néhány pedagógusszervezet szakadatlan aknamunkája együttesen okozta, hogy az 1998 nyarán fellépő új jobbközép kormány és annak oktatási minisztere játszi könnyedséggel megakasztotta a reformot és időnek előtte nyugdíjba küldhette a NAT-ot.” (Báthory, 2001. 163.) Így valahogy látom én is! De el kell ismer-nünk, volt két jó érve az új miniszternek, Pokorni Zoltánnak: a) rendet kell a kialakult káoszban csinálni; b) föl kell az iskolának vállalniuk az esélyt is teremtő képességfejlesztés ügyét. (Egyebek mellett ez utóbbiért vállaltam Pokorni Zoltán mellett szakértői szerepet.)

Elgondolkodtatók az 'Egyenlőtlenségek' című fejezet következő sorai: „A pártállamban a társadalmi egyenlőtlenség kérdését a szőnyeg alá söpörték. Ettől azonban a különbségek még nem szűntek meg létezni. Latens módon fejtették ki hatásukat. A nyolcvanas években, de még fokozottabban a demokrácia évtizedében a magyar társadalom aztán megismerhette a mélyenszántó különbségeket gazdagok és szegények, városiak és falusiak, dolgozók és munkanélküliek, többség és kisebbség között. És rádöbbenhetett, hogy mit jelent a magyar társadalom számára a cigányság súlyos helyzete... A különböző társadalmi csoportok közti jövedelemkülönbségek ma a kelet-közép-európai régióban, így Magyarországon is nagyobbak, mint a fejlett európai országokban. Ez a helyzet a közoktatáson belüli viszonyokban is tükröződik. Különösen aggasztó azoknak a fiataloknak a sorsa, akik az iskolából megfelelő végzettség és tudás nélkül lépnek ki vagy hullanak ki, és akiket a leginkább fenyeget a marginalizálódás veszélye. Az 1998-as kormányváltást megelőző hónapban kiadott közoktatás-fejlesztési stratégia szerzői 25–30 százalékra becsülik azon tanulók arányát, akiket a leszakadás veszélye fenyeget.

Az oktatási egyenlőtlenségek társadalmi (családi, otthoni, környezeti) és pedagógiai hatásokkal hozhatók összefüggésbe, azokkal magyarázhatók. Míg a társadalmi különbségek a mikrokörnyezeti kommunikáció közvetítésével képeződnek le (Bernstein, 1964, Bourdieu, 1978), addig a pedagógiai hatások egyrészt az oktatási nagyrendszert (oktatáspolitikai) és kisrendszert (intézmény) meghatározó filozófiától és törvényes működési

---

*Szép és jogos feltétel az autonómia, a tanszabadság stb., de mit sem ér az egész, ha sem az oktatáspolitikai, sem a kutatók egy része, sem a pedagógusok tömegei nem értik, mi is lenne, ha istenigazában értenének az egyes tanulókhoz, a képességfejlesztéshez, a helyi programkészítéshez. Ehhez radikálisan új és főleg kompetens továbbképzés és pedagógusképzés kellene!*

---

rendtől, másrészt a pedagógusoktól függenek. A pedagógikum vagy felerősíti, vagy gyengíti a szociológiai determinációt, de teljesen kiküszöbölni nem képes. A kétféle hatásrendszer jellegének és mértékének elkülönítésére irányuló kutatások és a kiterjedt szakirodalmi hivatkozások egyelőre nem adnak egyértelmű választ ezekre a kérdésekre, de azért sok mindent tudhatunk már erről. Bizonyosak lehetünk abban, hogy a pedagógiai hatásrendszer érvényesülése – többek között – függ a tanulók életkorától, tanulási szokásaiktól, a tankönyvek szövegétől, a tantárgyak jellegétől (a tantárgyak eltérő verbalitás-tartalmától), a tantervtől, az iskolai környezet különböző kódjaitól, a szülők attitűdjétől gyermekeik tanulása iránt, az iskolai tanulás-szervezéstől, a pedagógusoktól és sok más hatástól. A pedagógiai-iskolai hatásrendszer adott esetben korrigálhatja, sőt kiegyenlítheti a szociológiai eredetű hatásokat, mely főleg a szülők szociális, gazdasági és kulturális státusában és az iskola településviszonyaiban manifesztálódik...

A hozzáadott értékkel kapcsolatos újabb kutatások a pedagógiai-iskolai hatásrendszer nagyon különböző mértékéről tanúskodnak, ami azt jelenti, hogy az iskolák a saját pedagógiai hatásrendszerüktől függően is nagyon különbözők. A pártállami évtizedekben – mint már említettük – voluntarista módon közelítették meg ezt a komplex problémát, ami semmiképpen sem segítette elő a helyzet megismerését és egy optimális megoldás kibontását. Ennek következményeként a pártállami évtizedekben az oktatási egyenlőtlenségek nemhogy csökkentek volna, hanem inkább növekedtek. A demokrácia évtizedében aztán, amikor törvény garantálta az iskolaalapítás és az iskolaválasztás szabadságát és a tanszabadságot, akkor a szabadság és a megnövekedett lehetőségek viszonyai közepette sokáig nem lehetett gondolni arra, hogy a széttartó folyamatok rövid időn belül mérséklődni fognak.” (Báthory, 2001. 167–169.)

Így igaz! Csakhogy a pedagógusok pedagógiai kultúrájának, professzionális felkészültségének ténye nem egy a sok közül, hanem a legdöntőbb tényező, mondom én közel 20 évnyi iskolai gyakorlat és akciókutatás – ugyancsak mért és ellenőrizhető – adatai, tényei alapján. S még azt is hozzáfűzöm ehhez: szép és jogos feltétel az autonómia, a tanszabadság stb., de mit sem ér az egész, ha sem az oktatáspolitikai, sem a kutatók egy része, sem a pedagógusok tömegei nem értik, mi is lenne, ha istenigazában értenének az egyes tanulókhoz, a képességfejlesztéshez, a helyi programkészítéshez. Ehhez radikálisan új és főleg kompetens továbbképzés és pedagógusképzés kellene! Persze ezt Báthory Zoltán is tudja, legfőljebb mellékesebbnek látja. De lássuk elemzéseinek egy újabb „szeletét”: a középiskolai expanzió kérdéskörét.

„Az 1996-ban és 1998-ban kiadott MKM-stratégiákban a középiskolai expanzióra megállapított arányszámok megtörik a bűvös határt: a középiskolázást azon tanulók jelentős részére is kiterjesztik, akik a szociológiai és pedagógiai vizsgálatok egybehangzó következtetései szerint szinte törvényszerűen szakadnak le az oktatási rendszerről. A leszakadók 25–30 százalékra becsült aránya komoly akadály vagy inkább gátja a középiskolai kapacitás 70 százalék fölé emelésének. A kérdés tehát az, hogy egy adott oktatáspolitikai vállalkozik-e a középfok kiterjesztésére a bűvös 70 százalék fölé vagy sem. Ha igen, akkor ugyan rengeteg nehézséget vállal, de legalább nemzetben gondolkozik.” (Báthory, 2001. 174–175.)

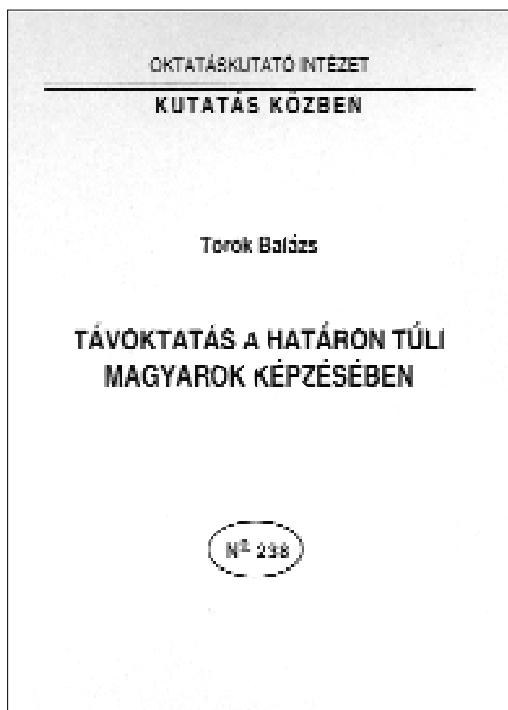
„Az oktatási expanzió – ha együtt jár a minőség fejlesztésével – az egyenlőtlenségek mérséklésének királyi útja. A 21. század hajnalán az oktatási reform haladásának más csapásirányát, mint a teljes értékű középiskolázás elérését, a felsőoktatás és a felnőttoktatás kapuinak szélesre tárását, nem is tudjuk elképzelni. Ez az oktatáspolitikai minimum.” (Báthory, 2001. 177.) Itt és ebben a kérdésben teljesen osztom Báthory Zoltán szakmai előfeltevését.

Összegzőképpen! Ajánlom Báthory Zoltán könyvének újraolvasását vagy elolvasását mindazoknak, akik aggódnak a magyar oktatásügy jövőjéért. Ajánlom azoknak, akik lélegzetviasszafojtva figyelik a jelenlegi oktatáspolitikai – mint liberális oktatáspolitikai –

napi történéseit. Mégpedig azért ajánlom, mert úgy tűnik számomra Báthory Zoltán könyvének újraolvasása után, hogy az oktatáspolitikai liberális gyakorlata, avagy a Báthory Zoltán által választott szakmai és politikai értékrend az egyik lehetséges alternatívája a mélyponton lévő és vergődő magyar oktatásügy orvoslásának, amihez persze legfőképp a pedagógus szakma radikális megújulásának kell(ene) lezajlania – teszem hozzá én, az olvasó.

Báthory Zoltán (2001): *Maratoni reform*. Budapest, Önkönet, 332.

**Zsolnai József**



*Az OKI könyveiből*

## 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 multimédiális szövegek megközelítései (2002)
12. *Kárpáti Eszter – Szűcs Tibor* (szerk.): Nyelvpedagógia (2002)
13. *Reisz Terézia – Andor Mihály* (szerk.): A cigányság társadalomismernete (2002)
14. *Fóris Ágota*: Szótár és oktatás (2002)
15. *H. Nagy Péter* (szerk.): Ady-értelmezések (2002)
16. *Kéri Katalin*: Nevelésügy a középkori iszlámban (2002)
17. *Gécsi János*: Rózsahagyományok (2003)
18. *Kocsis Mihály*: A tanárképzés megítélése (2003)
19. *Gelencsér Gábor*: Filmolvasókönyv (2003)

Előkészületben:

20. *Takács Viola*: Baranya megyei tanulók tudásstruktúrája
21. *Golnhof Erzsébet*: Pedagógiai nézetek Magyarországon 1945–1948 között



## *T. Kiss Tamás – Tibori Tímea* Válságok és váltások a felsőoktatásban

Kontinensünk felsőoktatás-történetjének szerves részét képezi a kelet- és közép-európai – többek között a hazai – intézményrendszerek alakulása. A hazai oktatáskutatás aligha hagyhatja figyelmen kívül az azonosságok mellett jelentkező másságokat, a választott vagy kényszerű utak közti különbségeket, a válságokra eltérő, sőt megkésett váltásokkal történő reagálásokat.

## *Kojanitz László* A közoktatás dilemmái

Az, hogy mit tekintünk „jó minőségű” tudásnak, ugyanúgy érték- és kultúrafüggő ítélet, mint az, hogy ki mit tekint „sikeres társadalomnak” vagy „sikeres életnek”. Tehát bármilyen gyakorlatiasnak tűnik az a célkitűzés, hogy az iskola azokat az ismereteket közvetítse és azokat a képességeket fejlessze, amelyek az egyén és a társadalom sikerességéhez leginkább szükségesek, a feladat megoldása során nem lehet eltekinteni a közvetítendő értékrendszer és kultúra meghatározásának problémájától.

## *Réthy Endréne* Gyermeki énkép – szülői gyermekkép

Az énkép mindazon tulajdonságok összessége, amelyeket az egyén önmagára jellemzőnek talál, az önmagáról alkotott elképzeléseinek, ismereteinek, vélekedéseinek, meggyőződéseinek, érzéseinek alapján megfogalmaz. Memóriában tárolt kognitív struktúra, absztrakció. Az énképnek irányító, motiváló, információszerző funkciói vannak. Az énkép reflektív, az egyén énképének megfelelően maga is aktívan alakítja önértékelését, viselkedését. Csak a kilencvenes évektől ismerték fel a pedagógiában azt a tényt, hogy a tanítási-tanulási folyamat során a tanulók énképe által meghatározott kompetenciaérzés erőteljesen befolyásolja a tanulók feladatvállalását, a kognitív és motivációs önszabályozás szintjét s természetesen az iskolai teljesítményt is.

## *Golnhof Erzsébet* Tanulóképek és iskolaelméletek

Az elmúlt évtizedben a pedagóguskutatásokban megkülönböztetett figyelmet szenteltek a pedagógusok pedagógiai nézeteinek, s ennek keretében fontos helyet kaptak a pedagógusok tanulóval kapcsolatos elképzelései. Ugyanakkor kevés olyan kutatás folyt, ami a szülők és gyerekeik tanulófelfogását, valamint iskolaelméletét kívánta volna megismerni.

300,- Ft (ÁFA)

