

## SZAKIRÁNYÚ TOVÁBBTANULÁS<sup>1</sup>

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

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

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

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

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

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

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

Természetesen nem akarjuk kizárni a „kemény” társadalmi meghatározókat. Csúpan arról van szó, hogy árnyaltabb fogalomkészlettel és módszerekkel operálunk, ami végül akár keményen meghatározott képet is eredményezhet<sup>3</sup>, de nem zárja ki eleve egy árnyaltabb kép kirajzolódását. Úgy is fogalmazhatnánk, hogy a kutatás, amelyre itt támaszkodunk, nem a társadalmi meghatározók vizsgálata, hanem a családokban végbemenő folyamatoké, amelyeken keresztül a determinizmus érvényesül. Mivel pedig éppen azt feltételeztük, hogy a társadalmi környezet nagy mértékű változása a továbbtanulási döntést közvetlenül meghatározó családi paradigmákban is jelentős változást okozhatott, nem zárt kérdőívvel, hanem strukturált interjúval próbáltuk megismerni e változásokat.

Az interjúsorozat – egyetlen eset kivételével – szakképző intézménybe jelentkező nyolcadikosokkal és szüleikkel készült<sup>4</sup>, közvetlenül a jelentkezések leadása előtt. A környezeti hatások kiszűrése érdekében eredetileg csak két fővárosi és két vidéki iskola összes szakképzésbe jelentkező tanulóját akartuk kiválasztani, de a családok közül olyan kevesen voltak hajlandók vállalni az interjút, hogy kénytelenek voltunk több iskolából gyűjteni össze a mintát. Végül összesen 31 eset került a mintába, 15 fővárosi és 16 vidéki család<sup>5</sup>.

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

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

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

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

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

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

Ezt a véleményt sok szülőtől hallottuk csaknem szó szerint azonos megfogalmazásban. Az egyetlen olyan szülő, aki a megkérdezettek közül gimnáziumba küldi a lányát<sup>6</sup>, visszaigazolta ezt a megfontolást: *„Az az igazság, hogy elképzelése se a gyerekeknek nincs végül is még, hogy milyen szakmára vagy mi szeretne lenni, nekünk úgyszintén nincs, így ez egy időkitolás, hogy esetleg négy év után talán már jobban el tudja dönteni, hogy merre tovább”* (21. szülőinterjú). Mivel a gimnáziumi továbbtanulókról nincs több információnk, azt nem állíthatjuk, hogy ez a motiváció általános vagy akár csak elterjedt lenne, csupán annyi biztos, hogy létezik. Eléggké kézenfekvő, hogy éppúgy létezzen egy homlokegyenest ellentétes motiváció is: sok család határozott egyetemi továbbtanulási aspirációkkal küldi gimnáziumba gyermekét, vagyis éppen azért, mert tudja, hogy mit akar.

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

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

<sup>6</sup> A mintavételi hiba ezúttal javunkra vált.

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

### „Oda nagyon jó bizonyítvány kellene...”

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

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

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

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

így fordíthatjuk le: ha az érettségit a megfelelő korosztályok (egyre nagyobb) többsége eléri, akkor általános jelentősége csökken egyes fajtáinak jelentőségével szemben, az utóbbiak értéke pedig az értékelés alapjául szolgáló családi paradigmától függ. Az iskolatípusok közötti arányok eltolódása mindenesetre arra utal, hogy akik számára természetes törekvés a felsőfokú – elsősorban egyetemi – továbbtanulás, azok szemében továbbra is az érettségi gimnáziumi típusa a legértékesebb<sup>8</sup>. Bármilyen legyen is a jelenség magyarázata, annyi bizonyos, hogy a folyamatban lévő változások megbolygatták a középszintű oklevelek presztízviszonyait is, és ez szintén hatással lehet a családok továbbtanulási döntéseire.

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

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

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

## „Hármas tanulók kerüljenek...”

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

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

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

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

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

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

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

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

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

<sup>10</sup> Vö. Andor Mihály és Liskó Ilona 1997-es reprezentatív adatfelvételével.

<sup>11</sup> Lásd Liskó Ilona 1996-os kutatását a felvételi szelekcióról.

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

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

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



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

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

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

### „A szülő sem képes rá”

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

„Én ebben látom a jövőt...”

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

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

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

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

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

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

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

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

A szakterületek közül<sup>13</sup> a szülők leginkább a számítástechnikának, az idegen nyelveknek és a közgazdaságnak tulajdonítanak jövőt. Az előbbi kettő általános tendenciának látszik, az utóbbi lehet helyi hatás: az egyik városban, ahol interjúztunk, az idén indul első ízben helyben közgazdasági szakközépiskolai képzés.

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

<sup>13</sup> A terminust nagyon „pongyolán” használjuk ehelyütt, hogy minden beleferjen, amit az interjúkban a konkrét szakmánál tágabb területként említünk.

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

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

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

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

„...Megbeszéltem, de nagyon drága volt”

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

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

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

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

## Összefoglalás

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



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

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

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

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

CSÁKÓ MIHÁLY

## IRODALOM

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