

EDUCATIO®

PEDAGÓGIA SZOCIOLÓGIA HISTÓRIA ÖKONÓMIA PSZICHOLÓGIA POLITOLÓGIA

TANTÁRGYAK ÉS TÁRSADALOM

- TANTÁRGYAK ÉS TÁRSADALOM 503 *Nagy Péter Tibor*
- TANTÁRGY-SAJÁTOS ALKULTURÁLIS EGYENLŐT-
LENSÉGEK A DUALISTA KOR KÖZÉPISKOLÁSAINAK 513 *Karády Viktor*
TANULMÁNYI TELJESÍTMÉNYEIBEN
- TANTÁRGYAK, OSZTÁLYZATOK 535 *Csákó Mihály*
ÉS A CSALÁDI HÁTTÉR
- TANTÁRGYI VERSENYEK 548 *Febérvári Anikó*
ÉS KIVÁLÓ ISKOLÁK *é Neuwirth Gábor*
- MIT OSZTÁLYOZTAK 563 *Sáska Géza*
A MATEMATIKATANÁROK 2011-BEN?
- A NÉMETSZAKOSSÁG 578 *Bíró Zsuzsanna Hanna*
TÁRSADALMI TERMÉSZETE (1873–1945)
- TANTÁRGYCSOPORTOK ÉS TANÁRAIK 594 *Sági Matild*
AZ OECD ORSZÁGOKBAN
- A TANÁRI PÁLYAELHAGYÁS 607 *Veroszta Zsuzsanna*
SZAKTÁRGYI MINTÁZATA

EDUCATIO[®] INTERDISZCIPLINÁRIS SZEMLE AZOK SZÁMÁRA, AKIK
AZ OKTATÁS TÁRSADALMI ÖSSZEFÜGGÉSEIT KERESIK
HUSZONEGYEDIK ÉVFOLYAM NEGYEDIK SZÁM ♣ 2012 – TÉL ♣ MEGJELENIK NEGYEDÉVENKÉNT

ALAPÍTÓ FŐSZERKESZTŐ: KOZMA TAMÁS

FŐSZERKESZTŐ-HELYETTESEK: CSÁKÓ MIHÁLY ÉS FEHÉRVÁRI ANIKÓ

E SZÁM TANULMÁNYAIT SZERKESZTETTE: NAGY PÉTER TIBOR

LEKTORÁLTA: SZABÓ LÁSZLÓ TAMÁS

SZERKESZTŐBIZOTTSÁG:

BAJOMI IVÁN, BIRÓ ZSUZSANNA HANNA (*VALÓSÁG*), CSÁKÓ MIHÁLY, FEHÉRVÁRI ANIKÓ
(*KUTATÁS KÖZBEN*), FORRAY R. KATALIN, HRUBOS ILDIKÓ, LUKÁCS PÉTER,
NAGY PÉTER TIBOR, POLÓNYI ISTVÁN, SÁSKA GÉZA, TOMASZ GÁBOR (*SZEMLE*)
VEROSZTA ZSUZSANNA (*VALÓSÁG*)

SZERKESZTŐSÉG ÉS KIADÓHIVATAL: 1055 BUDAPEST, SZALAY UTCA 10-14.

TELEFON, FAX: (06-1) 235-7200

AZ EDUCATIO NEGYEDÉVES FOLYÓIRAT, ÉVENTE KÖZEL HATSZÁZ OLDALON,
ÖTVEN NYOMDAI ÍVEN, MINTEGY NYOLCVAN SZERZŐI ÍV KÖZREADÁSÁRA VÁLLALKOZIK.
LAPUNK KAPHATÓ A KIADÓBAN ÉS AZOKBAN A FŐVÁROSI KÖNYVESBOLTOKBAN, AMELYEK
FOLYÓIRATOK ÁRUSÍTÁSÁVAL IS FOGLALKOZNAK ÉS ELFOGADTÁK LAPUNKAT,
ILLETVE KÖZVETLENÜL IS MEGRENDELHETŐ AZ EDUCATIO HONLAPJÁN KERESZTÜL:
[HTTP://WWW.EDU-ONLINE.HU](http://www.edu-online.hu)
ELŐFIZETHETŐ KÖZVETLENÜL A KIADÓ CÍMÉN. AZ ELŐFIZETÉS DÍJA EGY ÉVRE 4896 FT.

EDUCATIO[®]

QUARTERLY REVIEW OF SOCIAL SCIENCES

FOCUSED ON EDUCATION

EDITOR IN CHIEF: TAMAS KOZMA

THE JOURNAL IS PUBLISHED FOUR TIMES A YEAR (600 PAGES).

POSTAL ADDRESS: H-1055 BUDAPEST, SZALAY UTCA 10-14., HUNGARY

ANNUAL SUBSCRIPTION: \$ 300 ON SURFACE DELIVERY OR \$ 450 BY AIR

(OR THE EQUIVALENT IN ANOTHER CURRENCY), TO ANY ADDRESS.

ORDERS MAY BE PLACED TO OUR POSTAL ADDRESS OR DIRECTLY THROUGH OUR WEBSITE

[HTTP://WWW.EDU-ONLINE.HU](http://www.edu-online.hu)

PLEASE, MAKE THE CHEQUE PAYABLE TO OFI, EDUCATIO.

© Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, 2012. Minden jog fenntartva.

ISSN 1216-3384

Felelős kiadó: az Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet főigazgatója

Olvasószerkesztő: Kocsis Lilla

Tipográfia: font.hu

Nyomdai munkák: Szerif Kiadó

E szám tanulmányainak szerzői

NAGY PÉTER TIBOR – egyetemi tanár, WJF, ELTE TÁTK OITK ♡ KARÁDY VIKTOR – egyetemi tanár, CEU ♡ CSÁKÓ MIHÁLY – egyetemi tanár, ELTE TÁTK ♡ FEHÉRVÁRI ANIKÓ – tudományos főmunkatárs, OFI ♡ NEUWIRTH GÁBOR – oktatáskutató, OFI ♡ SÁSKA GÉZA – tudományos főmunkatárs, ELTE TÁTK OITK ♡ BIRÓ ZSUZSANNA HANNA – tudományos munkatárs, WJF, ELTE PPK ♡ SÁGI MATILD – tudományos főmunkatárs, OFI ♡ VEROSZTA ZSUZSANNA – vezető elemző, Educatio Nonprofit Kft. ♡ KENYERES ATTILA ZOLTÁN – PhD-hallgató, DE ♡ BAKSA-HASKÓ GABRIELLA – PhD-hallgató, BCE ♡ CAVE ÁGNES – associate professor, The Catholic University of America, Washington D.C. ♡ HADAS MIKLÓS – egyetemi tanár, BCE-TK ♡ PUKÁNSZKY BÉLA – egyetemi tanár, SZTE-BTK ♡

(a tartalommutató folytatása)

VALÓSÁG -----	619
Interjúpartnereink: <i>Horváth Balázs</i> (Mafihe) és <i>Ujvári Sándor</i> (Lánczos Kornél Gimnázium)	
KUTATÁS KÖZBEN -----	631
Az ismeretterjesztő funkció megjelenése a híradókban (<i>Kenyeres Attila Zoltán</i>) – Számítógép-használat gazdálkodástani végzettséggel a munkahelyen (<i>Baksa-Haskó Gabriella</i>) – Kognitív inasság (<i>Cave Ágnes</i>)	
SZEMLE -----	651
Multidimenzionális dzsenderfigurációk (<i>Hadas Miklós</i>) – Iskola – tanuló – család: szerelmi háromszög? (<i>Csákó Mihály</i>) – A gyermek mint alattvaló (<i>Pukánszky Béla</i>)	
SUMMARY -----	673

SZERZŐINKHEZ

Az *Educatio*[®] minden tárgyilagos álláspontnak helyet biztosít. Minden közleményért szerzője felel. A beérkező kéziratokat megőrizzük.

Az elfogadott kéziratok *copyrightja* a folyóiratot kiadó Oktatáskutató és Fejlesztő Intézeté, hacsak szerződés erről másként nem rendelkezik. A tartalmat nem érintő kisebb változtatások és a lap arculatához való igazítás jogát a szerkesztőség fenntartja.

A beküldött dolgozatokkal akkor áll módunkban érdemben foglalkozni, ha azok terjedelme nem haladja meg az egy szerzői ívet (40 000 karakter), és két nyomtatott példányban érkezik (elégséges oldalmargóval, lapszámozva). Külön lapon kérjük mellékelni a dolgozat egy-két bekezdésnyi kivonatát és a szerző fontosabb adatait (ahogyan szerzőink között definiálni szeretné magát, a szerződéskötéshez szükséges személyi adatokat és azt a címet, ahová a kefelevonatot kéri). Elektronikusan is kérjük az állományt (adathordozón vagy elektronikus postafiókunkba). Ha a dolgozat ábrát is tartalmaz, kérjük külön lapon mellékelni, a folyóirat tördelési méretének megfelelően (színes ábrákkal egyelőre sajnos nem tudunk mit kezdeni), grafikon esetén az adatokat is kérjük. A hivatkozásokra, lábjegyzetekre nézve formai kikötésünk nincs, azokat átszerkesztjük a lap tipográfiájának megfelelően.

A kefelevonatokat elküldjük, hogyha erre elégséges idő marad. A javított példányokat három napon belül kérjük visszajuttatni, e határidőn túl nem áll módunkban a szerzői javításokat elvégezni. Jelentősebb változtatásokat nem tudunk elfogadni.

TANTÁRGYAK ÉS TÁRSADALOM

TANTÁRGYAK ÉS TÁRSADALOM

AHAGYOMÁNYOS – KORAÚJKORI, ILLETVE középkori gyökerű – oktatási rendszer és a modern – a 19. századtól velünk élő – oktatási rendszer közötti egyik legfontosabb különbség a tantárgyak szerepében van.^{1,2} A hagyományos iskola ismeretkörei lazán terpeszkedtek el a régi iskola teljes tanulmányi idejében, a modern tantárgyak szigorúan elkülönült, hierarchizált ismeretkörök rendszeréből építkeznek. A régi iskola tudatosan vállalta, hogy a kívánatos ismeretköröket nem a szerteágazó tudomány, hanem a klasszikus műveltség egysége, a hét szabad művészet határozza meg, a modern iskola ismeretköreit és tantárgyait elvileg az emberi tudás – legalábbis a szaktudományokká szerveződő tudás – teljessége determinálja: az iskolai tárgyak világa a tudományok kicsinyített másolatát jelenti. A régi iskola is szinkronban volt a kor egyetemével – amennyiben a tudományok nagy része a reneszánsz óta kiszorult az egyetemekről, s akadémiákban, magántársaságokban szerveződött –, a modern iskola is szinkronba került az 1850 körül még csak fél évszázados, a modern tudományokat magas szinten integráló humboldti egyetemi modellel. A hagyományos iskola tanárfigurája polihisztor, a modern iskola tanárát (aki többek között ebben különbözik élesen a tanítótól) valamilyen szaktudományból képezik ki, vagy ha többől, az esetek nagy részében ezek valamifajta közösséget mutatnak egymással, a középiskolai tanárok nagy része *vagy* humán *vagy* reálszakos. A tanárok ugyan – országos, regionális vagy felekezeti alapon álló, esetleg egy pedagógiai hitvallást zászlóra tűző, iskolatípus-specifikus stb. – tanáregyesületekbe tömörülnek, de a tanárok közéleti aktivitásának, társadalmi legitimitásának jelentős része a szaktudományáganként elkülönülő tudományos egyesületekhez kötődik. (S ha a huszadik században szinte el is tűnt a tudós tanár típusa, a legbefolyásosabb tanáregyesületek ma is tantárgyak szerint szerveződnek.)

Az egyes iskolatípusok közötti azonosságot és különbözőséget az adja, hogy törvények szabályozzák, melyek a közös és melyek a különböző tárgyak, a miniszteriális rendeletalkotó hatalom legfontosabb megnyilvánulása a tantárgyspecifikusan kiadott tanterv, tantervi utasítás, a tantárgyanként megíratott – illetve individuális kezdeményezéssel megírható és elfogadtatható – tankönyvek. A tankönyvek világa a 19. században visszahat a tudományosságra is, amennyiben számos tudományág első összefoglaló kötete maga a középiskolai tankönyv, hiszen a szaktudósoknak – akik természetesen tudományáguk csak egy-egy kisebb részletét tanulmányoz-

1 A tantárgyi egyenlőtlenségek szociológiai vizsgálatát, az ERC 230518 sz. projektje keretében végeztem.

2 Köszönetet szeretnék mondani a szöveg első kritikus olvasója, Csákó Mihály tanácsaiért.

zák alaposabban – egyébként nincs okuk átfogó könyvet írni tudományterületük-ről. De a tudományok nemzeti szókincsének megszületése is a tankönyvekhez kötődik, hiszen sem a tudósok sem az ún. művelt nagyközönség nem igényelné, hogy nemzeti köznyelvben elfogadott szavakkal fejezzék ki azokat a természettudományi jelenségeket, melyekre tökéletes latin és német fogalmak vannak – az iskola világa és főleg az oktatáspolitikai általános nyelvpolitikai céljai viszont igénylik azt.

A „tantárgyak léte” tehát meghatározó téma a modern oktatási rendszer leírásában. De hogyan magyarázzuk az egyes tárgyak különbözőségét?

Közoktatás

Az egyes tárgyak „világa”³ óriási mértékben különbözik egymástól... A „különbözőség” okát és mibenlétét a különféle társadalomtudományok, illetve az egyes társadalomtudományokon belül a különféle szemléletmódok, paradigmák különbözőképpen írják le. Anélkül, hogy ezeket sorra vennénk, bemutatunk néhányat.

1. A kultúraelmélet és a művelődéstörténet tanítása szerint az egyes ismeretkörök valamiféle rendszert képeznek. A különféle kultúraelméletek különbözőképpen határozzák meg az ismeretek hálózatosságának, mellérendeltségének illetve hierarchikusságának kérdését, a történetiség jelentőségét, az ismeretközvetítés nyelvének jelentőségét, a dedukció és indukciónak viszonyát stb. Mégis elmondhatjuk, hogy minden (19–21. századi) kultúraelméletből, még a legholisztikusabból is a kultúra valamifajta tartalmi tagoltsága következik. Ebben a megközelítésben tehát a tantárgyak egy-egy rendszere egy-egy kultúraelméleti felfogást tükröz. A tantárgyak rendszerében bekövetkező változásokat azután – paradigmafüggő módon – vagy a kultúraelméleti felfogás folyamatos lassú változásának tulajdoníthatjuk (a „korszak hatására megváltozott”, „előtérbe került” – így fogalmazzuk e paradigma követői) vagy úgy gondoljuk, hogy *eleve párhuzamosan létező* kultúraelméletek, műveltségfelfogások hívei küzdenek egymással, s egy meghatározott időpontban „ellenzékbe kerül”, „kormányba”, vagy legalábbis kormányzathatás befolyásolási pozícióba kerültek, s így műveltségfelfogásuk „győzött”. Mindenesetre az egyes kultúraelméletek nyilvánvalóan különböznek egymástól abban, hogy mekkora jelentőséget tulajdonítanak a klasszikus ismereteknek, a nemzeti ismereteknek, a természet leírásának, a test és egészségkultúrának, a művészeteknek stb. Minthogy ezeknek a kultúraelemeknek egy-egy (vagy akár több, de egymástól elkülönülő) tárgy megfeleltethető, nemcsak az ismeretek rendszere, hanem az egyes tárgyak óraszám, évfolyamszám stb. is magyarázható az egyes kultúraelméleti felfogásokból.

2. A „tantárgy” fogalmát megközelíthetjük jogtudományi szempontból is. Gyanúnk szerint az iskolai tanítás tartalmi kérdései csak a tantárgyak közvetíté-

3 Konfliktusos paradigmában fogalmazva, mely paradigmában jelen szerző leginkább otthon van, az egyes tantárgyak „érdekköréről” kellene beszélnünk. De mivel e bevezetés megkísérel több paradigmában mozgó olvasó számára elfogadható maradni, a meglehetősen pontatlan „világ” kifejezést alkalmazzuk. Az angol „universe of the subject”-et mondana....

sével foghatók meg jogilag. Míg az iskolafenntartás vagy az iskolaszervezet kérdései, a tankötelezettség kérdései, a pedagógusok munkavállalásának kérdései jogszabályokkal könnyedén rendezhetők, hiszen a közigazgatás és bírászkodás más szektorokban megszokott fogalmai jól használhatók az oktatás szférájában is, addig a „tartalmi kérdések” oktatásspecifikus ügyek. Az egyes iskolatípusok közötti különbözőséget természetesen bőségesen leírták a törvények preambulumai, de ezek nem képeztek kikényszeríthető normaszöveget. Különösen azért nem, mert az iskolafenntartók jó része jelentős nemzetközi kapcsolatokkal rendelkező egyház vagy szerzetesrend volt, melynek oktatási szokásai, saját hagyományai évtizedekkel, sőt bizonyos értelemben évszázadokkal megelőzték az oktatási törvényeket.

Az iskolai tantárgyak *felsorolása* a törvényben egyfajta tartalmi minimumot, normaszöveget jelentett. Lehet vagy nem lehet államérvényes bizonyítványt adni olyan iskolában, ahol nem tanítanak (egy iskolaafenntartók számára egyáltalán nem magától értetődő) magyart, vagy éppen (mások szemében túlzottan technikai elemnek, s nem az általános kultúra részének minősülő) kémiát – tulajdonképpen csak ezen listák alapján volt eldönthető.

Ez a látszólag „minimalista” norma ugyanakkor megnyitja az utat számos részletkérdés szabályozása, illetve jogi eldönthetősége felé is. Ha ugyanis egy iskolatípus arculatáról csak preambulumok vagy más „puha” szövegek állnak rendelkezésre, akkor egy-egy kisebb műveltségcsoport szükségessége vagy szükségtelensége – pl. konkrét város, esemény, állatfaj ismerendősége – végtelenbe nyújtható világnézeti politikai viták tárgya lehet, melyben az iskola és tanügyigazgatás közötti vita eldöntésére felkért fellebbviteli hatóság, esetleg bíróság csak világnézeti és politikai módon foglalhat állást. A „tantárgyak nevének listája” viszont egyértelműen beazonosítható egy-egy tudományág akadémiai körével, vagy egy-egy egyetemi tanszékkal, melytől szakvéleményt lehet kérni, így a független szakértői véleményre támaszkodó semleges jogszerűség (vagy annak látszata...) fenntartható. A tankönyvek, iskolai segédanyagok engedélyezése vagy elutasítása ettől kezdve nem hivatalnoki önkényen, hanem az oktatási ágazaton kívüli szaktudományos legitimitással rendelkező szakvéleményen alapulhatott.

3. A tantárgyak világa politikai, oktatáspolitikai valóság is egyben. Az oktatáspolitikai kutató egyrészt jól le tudja írni, hogy az oktatáspolitikai egyes nyomást gyakorló csoportjai milyen tantárgyi struktúra kialakításában érdekeltek, hogy mely csoportok érdekeltek az egyes tudományoknak megfelelő, illetve a tudományok köreitől független tantárgyak megjelenítésére. Azt is tetten tudjuk érni, hogy a történelmileg kialakult tantárgystruktúra egyes elemei mögött álló érdekkörök hogyan erősítik meg a tantárgy relatív státuszát, a rendkívüli tantárgytól a rendes tantárgyi státusz felé, a fakultatív tárgytól a kötelező tárgy felé, a nem-érettségi tárgytól a választható, az egyes iskolatípusokban kötelező illetve általánosan kötelező érettségi tárgyig. Vannak ma már feledésbe merült küzdelmek – hogyan jutott a nem feltétlenül szaktanár által tanítandó, minden tekintetben rendkívüli francia nyelv rendes tárgyi státuszba, hogyan küzdötte fel magát a tudományok sorába

a kémia, rendes vagy rendkívüli tárgy legyen-e a gyorsítás, milyen nagypolitikai kontextus tartotta benn az iskolában magas óraszámú kötelező tárgyként az orosz, hogyan került a középiskolába a „világnézetünk alapjai” – s vannak napjainkig ismerős kérdések: mennyire egyenrangúak a „készsgtárgyak”, milyen speciális ideológiai és társadalompolitikai kontextusok emelik meg a testnevelés vagy az ének rangját, óraszámát, stb.

Az egyes tárgyakkal kapcsolatos oktatáspolitikai állapotokat lehet funkcionalista módon magyarázni – pl. egy-egy szakterület társadalmi-gazdasági súlyának objektív növekedésével, vagy a tudományok számának iskolában kezelhetetlen méretű gyarapodásával –, vagy másképpen fogalmazva: a szakterületek társadalmi-gazdasági súlya jelenik meg *végző soron* a bevezetődő tantárgyakban. De magyarázni lehet konfliktusos paradigma mentén: utóbbi álláspont képviselői azt mondják, hogy a tantárgyak egymás közötti arányai, sőt a tárgyakon belüli ismeretanyag-arányok konkrét érdekcsoportok, konkrét lobbisták küzdelmének eredői. Könnyen érvelhető például (ahogy ezt funkcionalista módon tehetnénk), hogy az első világháború és Trianon következtében megváltozott a földrajz súlya, de a változás mértékét és gyorsaságát (nemcsak a konfliktusos paradigma hívei, de már a kortárs megfigyelők is) Teleki Pál lobbizási tevékenységéhez kötötték. A természettudományos tárgyak tényleg „objektíve” elhanyagoltnak tűnnek az 1945 előtti gimnáziumi tantervben, de az sem véletlen, hogy 1945–48 között a természettudományok előretörését a tantárgyak sorában épp egy olyan Országos Köznevelési Tanács menedzselhette, melyet Szentgyörgyi Albert vezetett, s hogy a legtöbb nyereséget nem – ahogy Los Alamos évtizedében várni lehetett volna – a fizika, hanem Szentgyörgyi tárgya, a biológia könyvelhette el. (S a biológia előretörése körüli viták intenzitását nem függetleníthetjük az új darwinista tankönyv bevezetését kifogásoló Mindszenty és az ő befolyását visszaszorítani igyekvők konfliktusától.)

4. A tudományelmélet, tudományrendszertan, tudományszociológia is természetes tárgyának tekintheti a tantárgyakat. Egy-egy tárgy középiskolai szemléletmódjában, illetve a tanulnivalók mennyiségében elért eredmények közvetlenül visszahatnak az egyetemre, s azok tanszékei munkájára. De a szaktudományok érdekkörei – s konkrét akadémikusok – is sokkal inkább érdeklődnek egy-egy szaktárgy tanításának eredményei, mint a közoktatás általános kérdései iránt, mert a társadalomban betöltött szimbolikus pozíciójukat egyértelműen érinti ez. A humán és reálbölcsészet domináns érdekkörei természetes módon kötődnek egyes tárgyak középiskolai érdekköreihez, hiszen ők a tanárok képzésében és továbbképzésében is érdekeltek. De az iskolai tantárgyi döntések közvetlenül is visszahatnak az egy-egy tudományágon belüli csoportküzdelmekre is. Hiszen a szaktudományos kérdések jelentős részéről legfeljebb az 1950-es és '60-as években, esetleg a '70-es évek rosszabb pillanataiban lehetett politikai döntést hozni, s ezzel a tudósok közötti vitákba kívülről beavatkozni. De a tankönyvírás, tankönyvjóváahagyás folyamatában természetes módon merül fel a kérdés, hogy valamely szakmai álláspont bírja-e a „hivatalos körök” támogatását: a tudományok oly fontos vitakérdéseiről,

mint a magyar–török/magyar–finn nyelvrokonság, a DNS spirál, az ősrobbanás, 1848/1867 megítélése, vagy „József Attila viszonya a népi írókhoz”; a politikai hatalom képviselőinek nem feltétlenül van véleménye, vagy ha van is, nem feltétlenül érzik fontosnak, hogy magába a tudományos arénába belépve, óriási konfliktusok árán véleményüket az egyetemi-akadémiai körök azzal egyet nem értő részére rákényszerítsék. A szakmai álláspontok tankönyvbe kerülése viszont egészen más kérdés – ott a politikai hatalom „természetes módon” (legalábbis sokkal többek által elfogadottabban) avatkozik be. Egyébként gyakran a „művelt nagyközönség” is csak akkor kezd érdeklődni valamely tudományos vitakérdés iránt, amikor annak egy konkrét iskolai tantárgyba való bekerülése napirendre kerül. A tankönyvbírálok által – az ő oldalukról nézve „szakmai alapon” – megválaszolendő kérdés, hogy „megfelel-e a tankönyvben leírt álláspont a tudomány mai állásának”, és ha e vélemény alapján tankönyvfelfogadó, vagy elutasító döntés születik, az nem kevesebbet jelent, mint hogy az állam egy tudományos igazság kérdésében foglal állást.

A hatvanas években kiadott tankönyvekre támaszkodó irodalom és történelem felvételin mást kellett válaszolni arra, hogy mikor kezdődött a reformkor – ami különösen egy magyar-történelem szakra felvételiző diák szempontjából jelenthetett intellektuálisan „pikáns” helyzetet. A hetvenes-nyolcvanas években többek megfigyelése volt, hogy az elméletileg ugyanazon középiskolai történelemanyag „kikérdésére” épülő közgazdaságtudományi egyetemi, jogi kari, bölcsészkarai történelemszakos felvételi követelménye az egyes intézményekben uralkodó „történelemfelfogás” tükröként szisztematikusan különbözik egymástól. A rendszerváltás után esett meg egy alkalommal, hogy még az írásbeli-teszt megítélésekor is eltért (a javítókulcs gépelési hibájához ragaszkodó) jogi kar és bölcsészkar álláspontja.⁴

Számos tantárgy kérdésében erős érdekeltséget mutatnak az orvostudomány, műszaki tudomány stb. intézményei is, hiszen ezek az intézmények és képzések is konkrét iskolai ismeretekre támaszkodnak. Ez a tantárgyi „érdekeltség” elérheti azt a mértéket, hogy az egyébként magasabb presztízsű humángimnazisták diszpreferenciáját fogalmazza meg egy intézmény, mint a műegyetem 1924 után az ábrázoló geometria tárgy gimnáziumi hiánya miatt, de kiterjedhet – olyan történelmi időszakban, amikor van ilyesmi – a felvételi konkrét kérdéseire is.

5. Végezetül az egyes tantárgyak egy társadalmi egyenlőtlenség – szociológiai összefüggésrendszer részét is képezik. Az egyes tantárgyak különböző mértékben jelentenek gyakorlatközeli és elméleti tudást, eltérő mértékben igényelnek önkifejezési és kommunikációs szintet. Ez bizonyos tárgyakat erősebben, másokat gyengébben köt hozzá a diákok szüleinek társadalmi piramisban elfoglalt helyéhez. A tárgyak eltérő mértékben tükrözik a család kulturális tőkájének a nagyságát, eltérő mértékben igazolják vissza a tanulásra fordított időt. Eltérő mértékben lehetséges illetve szokás korrepetálással segíteni, eltérő mértékben tekintik a családok az egyes tárgyakból szerzett rossz jegyet szégyennek. A tárgyak eltérő mértékben

⁴ Mégpedig abban, hogy volt-e Shakespeare-nek Vihar című drámája...

hordoznak ideológiai kontextust, eltérő mértékben képesek arra, hogy pl. „asszimilációs szerződés” próbakövei legyenek. A magyar és a történelem nyilvánvalóan sokkal alkalmasabb erre, mint a természettudományok: az asszimilációs teljesítményt bizonyítani kívánó csoportoknak nyilvánvalóan fontosabb az előbbi, mint az utóbbi tárgyakból szerzett eredmény.

A nyelvek, idegen nyelvek relatív súlya az egyes rendszerekben erősen különbözik: a Rajnától keletre az idegen nyelv tantárgyai súlyosnak számítanak – attól nyugatra viszont mellékesnek. Az idegen nyelvek előnyös helyzetbe hozhatnak az adott nyelveket családi hátterük miatt jobban beszélőket, esetleg kifejezhetnek orientációkat, amiképpen nyilvánvaló, hogy társadalmilag szisztematikus, hogy kik tekinthetők inkább „angolbarátnak”, „franciabarátnak”, „németbarátnak”, az is nyilvánvalóan szisztematikus, hogy kik tűnnek ki jobban és kik kevésbé e nyelvek tanulásában. És fordítva: az egyes nyelvekkel szembeni averzió és annak teljesítményhátráltató hatása erősen összefügg az egyén referenciacsoportja és a nyelv mögött álló ország közötti ellenszenvvel – gondoljunk a ’48-as érzelmű, illetve kálvinista körökben büszkén vállalt németül nem tudásra az 1870-es 1880-as években, az orosz nyelvvel szembeni ellenállásra egy évszázaddal később.

Ahol az egyes tantárgyak óraszámja alapján lehet választani iskolatípusok között, tagozatok között, ott rétegspecifikus, sőt társadalmi alcsoport-specifikus, hogy ki hogyan választ. Az egyes tárgyak tanárainak eltérő esélyeik vannak arra, hogy osztályfőnökök, igazgatóhelyettesek, vagy igazgatók legyenek az iskolában. Eltérők a pálya elhagyásának esélyei is, s az sem tárgyfüggetlen, hogy a helyi társadalomban ki milyen tekintélyt ér el, helyi kulturális vagy politikai aktivitásával. Mindez visszahat az egyes tárgyak tanárainak átlagéletkorára, iskolán belüli helyzetére. Orientálja, orientálhatja a diákokat a továbbtanulásban.

Felsőoktatás

Legalább ennyire fontos azonban, hogy az elvileg „mindenfélét” tanító középiskola világa után a további tanuló diákok hivatást választanak, s ezzel bizonyos „tárgyak” iránt elkötelezik magukat...

Úgy a mindennapi tapasztalat, mint a társadalomtudományok vitathatatlanak tartják, hogy a diplomások, az értelmiségiek világa rendkívül erősen megosztott: az orvosok nagyon „másféle emberek”, mint a mérnökök, a tanárok nagyon másfélék, mint a jogászok stb. Ezek a különbségek – származási, vallási, nemzetiségi összetételben épp úgy objektívalódnak, mint pártpreferencia arányokban, családi stratégiákban, irodalmi és művészeti ízlésítéletekben stb. – igen sok mindennel összefügghetnek.

Bármennyire „hasznos lenne” jelen írás szempontjából, azt semmiképpen nem jelenthetjük ki, hogy a jogászok és orvosok közötti különbségek a jogi és orvosi ismeretek különbözőségével, illetve a jogtudomány és az orvostudomány különbözőségével magyarázhatók, hiszen bármilyen nagyok is e tudományágak közötti

különbségek semmivel sem kisebbek náluk a jogi és orvosi *munka* közötti különbségek, a jogászok és orvosok *jövvelmi* viszonyai közötti különbségek, a jogászok és orvosok társadalomban betöltött helye közötti különbségek stb.

A jogásztársadalmon *belüli* különbözőségeket sem az ügyvédi és bírói szakvizsga szakmai különbségével hozzuk elsősorban összefüggésbe, hanem azzal a nyilvánvaló különbséggel ami a társadalomban illetve az igazságszolgáltatás rendszerében a bírói és az ügyvédi szerep között van – a siker eltérő definíciója, a piaci és közszférához fűződő viszony különbözősége, a jövedelem ingadozása vagy stabilitása, a nyilvánossághoz való eltérő viszony mind fontosabb magyarázó összefüggések az ügyvédi és bírói habitus különbözőségéhez, mint azoknak a tárgyaknak a különbözősége, amit az ügyvédek és bírások hallgatnak, vagy amelyekből vizsgáznak.

A nagy értelmiségi foglalkozások – a mérnöki, az orvosi, a közgazdasági – belső differenciáltsága ugyan az elsajátítandó ismeretek szempontjából mindenképpen nagyobb a jogászkénál: nyilvánvaló, hogy a nőgyógyásszá válás során elsajátítandó összismeret lényegesen nagyobb hányadban különbözik a belgyógyászok által elsajátítandó összismerettől, mint egy ügyvéd ismeretei egy bírótól, de tanulmányaikban széles közös alapjai vannak az anatómiától az élettanig.

Teljesen más a helyzet viszont a középiskolai tanárokkal. Az egyetemet végzett középiskolai tanárok munkajellege igen hasonló, illetményeiket bértábla szabályozza, a tanítás éves szünetei, hetirendje, sőt napirendje egyformán szabályozzák életüket stb. Viszont: pontosan tudjuk, hogy egyetemi éveik alatt szakonként teljesen mást tanultak.

Ugyan számos kormányzati törekvés volt arra, hogy a szaktól független órák aránya magasabb legyen a tanárképzésben, de ennek az egyetemnek, a szaktanszékek sikerrel álltak ellen. A tanárra képzéshez mindig „plusz” órákra volt szükség – a szakos képzéshez képest –, de ezek nem voltak, nem lehettek maradéktalanul függetlenek a szakos képzéstől.

A második világháború előtt pl. a tanárképző intézet gyakran a szaktanszék munkatársai közül kért fel előadót arra, hogy a középiskolai oktatást majdan megkönynyító áttekintő kurzusokat tartson. (Így számos professzor „normál” kari óráit szűkebb kutatási területeire alapozta, tanárképző intézeti óráiban pedig tárgyát több dimenzióban áttekintő, vagy éppen évszázadokat áttekintő kurzusokat tartott. Olyanokat tehát, melyek jegyzetanyagát a leendő történelem, irodalom stb. tanár középiskolai óráihoz közvetlenül is felhasználhatta.)

A második világháború után eltelt évtizedekben a tanárra képzés egyik legfontosabb eleme a tantárgyspecifikus szakmódszertan képzés volt, ezt a legtöbb intézményben a szaktanszékek és nem a pedagógia tanszék, vagy a tanárképzésért felelős munkatársak ellenőrizték, s a gyakorló iskolák szaktanárai is elsősorban a szaktanszékekkel álltak kapcsolatban. (Mikroelemzés még azt is kideríthetné, hogy a tantárgymódszertani mezőn belüli erőviszonyokat – pl. tanszékvezetést – sem a tantárgymódszertani munkásság mértéke határozhatta meg, hanem az adott tudományágon belüli súly.)

Az általános „ideológiai” tárgyak – 1945 előtt a magyar irodalom, 1949 után a klasszikus marxista tárgyak – elvileg ugyan a szaktanszékek keretén kívül szerveződtek, saját tanszékük is volt, tényleges működésük mégsem lehetett független a szakos képzéstől. Attól a szociológiai ténytől, hogy a Kádár-korszak kezdeti szakaszában a BTK-s és TTK-s tanulócsoporthoz szakok szerint szerveződtek, nyilvánvalóan nem lehetett eltekinteni – azaz a teljes tekintélyvesztés és nevetségessé válás kockázata nélkül nem lehetett teljesen ugyanolyan munkásmozgalom-történet órát tartani történészeknek, mint mondjuk francia szakosoknak. A különbségek a Kádár-korszak második felében intézményesedtek, a történelem szakosok másféle munkásmozgalom-történetet, a filozófia szakosok másféle filozófiát stb. kaptak.

Ez a néhány bekezdés csak azért érdekes, hogy lássuk, még az úgynevezett általánosan kötelező tárgyak is szakszempontúvá váltak a BTK-s és TTK-s tanárképzésben, nem beszélve arról, hogy az egyes szakoknak sajátos kultúrájuk alakult ki. A középiskolai tanárok tehát egyetemi képzésük során *szakjuktól függően* a tudás és tudásmegszerzés más-más archetípusaival találkozhattak, eltért az egyes tanszékek mikroklímája stb. Mindez azonban vélhetően csak elmélyítette a humán és reálbölcsész csoportok közötti különbségeket, amelyek már a szakválasztás pillanatában megvoltak. A szakválasztás pillanatában ugyanis – s ebben a tanári szakma minden más értelmiségi szakmától különbözik – a 18 éves diákoknak hihetetlenül sok ismeretük van a tanári szakma differenciáltságáról. Kistelepülésen élő, illetve nem értelmiségi családból származó diák nyilvánvalóan kevesebb orvossal, mérnökkel, közgazdással találkozik, mint nagyvárosban élő, illetve értelmiségi családban felnövő társa, de az még a nagyvárosi értelmiségiek gyermekei esetében is esetleges, hogy milyen értelmiségi szakmák képviselőit tudja a pályaválasztás előtt álló fiatal munka közben megfigyelni, kivel áll módjában munkájáról beszélgetni stb. Ezzel szemben az óvodázás és iskolázás másfél évtizede során a diákok hihetetlen mennyiségű információt gyűjthetnek a tanári munka jellegéről, a tanári szakma vertikális és horizontális differenciáltságáról. A diákok megfigyelhetik tanáraikat munka közben, az egy-egy tárgy iránt érdeklődő diákok bejáratosá válhatnak a tantárgy szertárába, szorosabb kapcsolatba kerülnek tanáraik könyvtárával, megismerhetik ismeretszerzési, és ekképpen spontán továbbképzési stratégiáikat, akár még tudományos és szakmai kételyeikkel is tisztába jöhetnek. Az iskolaváltás illetve a tanulmányi idő során szinte minden diák által megtapasztalt tanárváltás ugyanazon tárgyhoz, tudományterülethez való viszony individuális különbözőségeket tesz láthatóvá a diákok számára: ez szinte kizárt más értelmiségi foglalkozások belső megosztottságának megfigyelésekor – bár a szülőkön keresztül létezhet egy szükségképpen gyengébb, közvetett bepillantás, amelynek hatását a szülőhöz való viszony pozitíve vagy negatíve nyomatékosíthatja.

Az iskola tárgyaival kapcsolatban családi és társadalmi diskurzusok fültanúja a diák, nemcsak a történelem, irodalom és földrajz kérdései jelentenek a középszintű körökben, médiában folyamatos beszédtemát, hanem az egyes nyelvekhez fűződő szimbolikus kapcsolatok is, vagy éppen – legalábbis bizonyos időszakokban

pl. Einstein vagy Howkins gyakori média szereplése következtében – a természettudományok is. A középiskolai tankönyvek és tantervek szinte sosem naprakészek ezeknek a társadalmi diskurzusoknak a kezelésére – a szaktanárok, diákok és szülők általi megmérettetésének viszont egyik legfontosabb eszköze, hogyan kezeli az iskola ezeket a diákokra „kívülről” zúduló információkat.

Könnyen beláthatjuk tehát, hogy az egyes tárgyakat választókat eleve másféle környezet, motívumok, habitusok küldik a különböző pályákra. S valóban, ha egyes adatbázisokon megnézzük, bármely időpontban találunk érdemi különbséget a különböző szakokra járó hallgatók, illetve a később közülük kikerülő tanárok között, s abban is, hogy az egyes tárgyakra képzett tanárok milyen mintázatok alapján válnak pályaelhagyóvá.

* * *

Az egyes tárgyak „világát” tehát számtalan bölcsész és társadalomtudományi szempontból lehetne leírni, melyeket egyetlen *Educatio* számban még felvillantani is lehetetlen. Ezért döntöttünk úgy, hogy a tantárgyakhoz – akár tanításukhoz, akár tanulásukhoz – fűződő szociológiai összefüggések világába enged bepillantást ez az *Educatio*⁵ szám.

NAGY PÉTER TIBOR

IRODALOM⁵

- Állásfoglalás a darwini evolúciós elmélet védelmében (2008) *Magyar Tudomány*, vol. 169. No. 4. p. 506.
- Az MTA öt osztályának közös állásfoglalása a természettudományos oktatásról (2008) *Magyar Tudomány*, vol. 169. No. 4. pp. 507–508.
- Az új irodalomtörténet „felnőtt” könyv akar lenni: Várkonyi Benedek beszélgetése Veres András szerkesztővel (2007) *Magyar Tudomány*, vol. 167. No. 4. pp. 502–509.
- BERÉNYI DÉNES (2012) Határtalan tudomány – a tudomány határai. *Magyar Tudomány*, vol. 173. No. 2. pp. 253–256.
- BÓKAY ANTAL (1997) *Irodalomtudomány a modern és a posztmodern korban*. Budapest, Osiris.
- BOURDIEU, PIERRE (2005) *A tudomány tudománya és a reflexivitás: a Collège de France 2000–2001. évi előadás-sorozata*. (ed) Lenkei Júlia, Budapest, Gondolat.
- BOURDIEU, PIERRE (2009) A tudományos mező. *Replika*, vol. 20. No. 67. pp. 11–36.
- BŐSZE PÉTER (2009) A magyar orvosi nyelv fejlesztése: lehetőségek, kötelességek. *Magyar Tudomány*, vol. 170. No. 1. pp. 75–85.
- ERŐS VILMOS, GYURGYÁK JÁNOS & KISANTAL TAMÁS (eds) (2010) Van-e a történelemnek elmélete? Történelemelmélet I–II. *Magyar Tudomány*, vol. 171. No. 4. pp. 507–511.
- FORRAI GÁBOR & SZEGEDI PÉTER (eds) (1999) *Tudományfilozófia – Szöveggyűjtemény*. Budapest, Áron.
- GÁCS ANNA (ed) *A folyóiratok kultúrája az elektronikus korszemszögéből*. Budapest, L'Harmattan.
- HORVÁTH MÁRTA (2010) Új interdiszciplinaritás. A biológiai irodalom- és kultúrelmélet német változatai. *BUKSZ*, vol. 22. No. 3. pp. 252–258.
- KAMPIS GYÖRGY (2009) Értelmetlen tervezettség. *Magyar Tudomány*, December.

5 Néhány alapvető tudás és tudományozóképzési kézikönyvön és tanulmányon kívül az értelmiségi gondolkodás és a tantárgyak világa közötti kapcsolatok demonstrálása céljából három folyóirat elmúlt néhány évét tekintetem át, ezek a *Kritika*, a *Magyar Tudomány* és a *BUKSZ* voltak.

- KERTÉSZ JÁNOS (2009) Összefoglaló az Országos Köznevelési Tanácsnak a természettudományos közoktatás helyzetét vizsgáló ad hoc bizottságának munkájáról. *Magyar Tudomány*, vol. 170. No. 6. pp. 744–748.
- KISS JENŐ (2009) A tudományos nyelvek, az anyanyelv és az értelmiségi elit. *Magyar Tudomány*, vol. 170. No. 1. pp. 67–74.
- LAKI JÁNOS (2007) A tudomány mint nyelv és mint kultúra. *Magyar Tudomány*, vol. 167. No. 2. pp. 141–148.
- MANNHEIM KÁROLY (2000) *Tudásszociológiai tanulmányok*. Budapest, Osiris.
- MARÓTI ANDOR (2010) Tisztázandó kérdések a kultúra kutatásában. *Magyar Tudomány*, vol. 171. No. 11. pp. 1358–1362.
- MOSONINÉ FRIED JUDIT & HORVÁTH DÁNIEL (2012) Tudományos fokozattal rendelkezők életpálya-vizsgálata. Fókuszban a mobilitás. *Magyar Tudomány*, vol. 173. No. 8. pp. 958–968.
- NÁNAY BENCE (2011) A filozófia és a tudományok – vitaindító. *Magyar Tudomány*, vol. 172. No. 12. pp. 1493–1498.
- NÉMETH MÁRIA (2010) Valami változik. *BUKSZ*, vol. 22. No. 4. pp. 319–324.
- NÉMETH VERONIKA & MÁTYUS PÉTER (2011) A kémiaiáról (nem csak) a Kémia Nemzetközi Éve 2011 kapcsán. *Magyar Tudomány*, vol. 172. No. 9. pp. 1102–1110.
- RÉTI MÓNICA (2011) Felfedezettő tanulás. Új utakon a természettudomány-tanítás megújítása felé. *Magyar Tudomány*, vol. 172. No. 9. pp. 1132–1139.
- SÁSKA GÉZA (2005) A műveltség, a kultúra és a tudás jelentésváltozatai. *Kritika*, vol. 34. No. 7–8. pp. 21–22.
- SHAPIN, STEVEN (2010) A Darwin Show. *BUKSZ*, vol. 22. No. 1. pp. 79–88.
- TAMÁS PÁL (2005) Tudás a magyar társadalomban, 2015. *Kritika*, vol. 34. No. 12. pp. 20–23.
- TAMÁS PÁL (2012) A társadalomkutatás erőterei 1989 után – kritikai-realista kísérlet. *Magyar Tudomány*, vol. 173. No. 1. pp. 43–56.
- THOMKA BEÁTA (ed) (1997) *Az irodalom elméletei* 5. Pécs, Jelenkor.
- THOMKA BEÁTA (ed) (2000) *Narratívák 4. A történelem poétikája*. Budapest, Kijárat.
- VÁAMOS TIBOR (2010) A műszaki tudományról. *Magyar Tudomány*, vol. 171. No. 10. pp. 1252–1256.
- VÁAMOS TIBOR (2012) A magyar beszéd. *Magyar Tudomány*, vol. 173. No. 7. pp. 887–889.
- WESSELY ANNA (ed) (1998) *A kultúra szociológiája*. Budapest, Osiris Kiadó – Láthatatlan Kolégium.

TANTÁRGY-SAJÁTOS ALKULTURÁLIS EGYENLŐTLENSÉGEK A DUALISTA KOR KÖZÉPISKOLÁSAINAK TANULMÁNYI TELJESÍTMÉNYEIBEN

A STATISZTIKAI ALAPOZOTTSÁGÚ HONI pedagógiai irodalomban már igen régen felmerült a tanulmányi kitűnőség mérésének kérdése s ezzel kapcsolatban annak lehetősége, hogy ezen a téren a középiskolák közönségének egyes részlegei között jelentős eltérések találhatók.¹ A különböző gimnáziumokban az osztályok szerint megfigyelt bukások számát már a 19. század végi források is fellemlítik.² Az országos statisztikai szolgálat 1892/3-tól pontos évenkénti összesítéseket közölt az iskolát fenntartó hatóságok szerinti intézménytípusokban érettségire jelentkezők bukási arányairól és a sikeres vizsgázók érdemjegyeinek szórásáról. 1908/9-től 1914/5-ig és 1927/8–1932/3-ra valamint 1935/6-ra a statisztikai évkönyvekben anyanyelv és felekezetek szerint is napvilágra kerültek hasonló adatsorok, melyekhez egyes évekre a világháborúk közötti korban a budapesti érettségizőkre külön információk csatlakoztak. Az érettségizettek között a nyilvános statisztikákban fellelhető vallás-sajátos átlagjegyek igen markáns különbségeit több korábbi munkámban magam is elemeztem.³ Később felvételi eredményekből összeállított propográfiai adatbankok segítségével egyes városok gimnáziumainak diákságát vizsgáltam (többek között Budapesten,⁴ Nagykanizsán,⁵ Szegeden⁶ és Jászberényben⁷), hogy az érettségizők tantárgyak szerint megfigyelhető átlagjegyeiben azonosítsak felekezet és társadalmi háttér szerinti egyenlőtlenségeket. Egy külön tanulmányban a régi rendszer érettségizőinek iskolai teljesítményét a felsőbb tanulmányok folytatására vonatkozó tervek vagy pályaválasztási esélyek tükrében is értelmezni tudtam.⁸

1 A jelen tanulmány alapját képező kutatást a brüsszeli Európai Kutatási Tanács (*European Research Council*) támogatta (Elites08 projekt). Eredményeit lásd újabb kötetekben: Biró Zsuzsanna Hanna & Nagy Péter Tibor (2012) *Bölcsészek és tanárok a 19–20. században*. Budapest, WJLF.; Fekete Szabolcs (2012) *A pécsi egyetem bölcsészdiplomásainak rekrutációja, 1921–1940*. Budapest, WJLF.; Karady, Victor (2012) *Ethnic and Denominational Inequalities and Conflicts in Elites and Elite Training in Modern Central-Europe*. Inégalités et conflits ethniques et religieux dans les élites et leur formation en Europe Centrale moderne. Budapest, WJLF.; Karády Viktor & Nagy Péter Tibor (2012) *Iskolázás, értelmiség és tudomány a 19–20. századi Magyarországon*. Budapest, WJLF.; Karády Viktor (2012) *Allogén elitek a modern magyar nemzetállamban*. Történelmi-szociológiai tanulmányok. Budapest, WJLF.

2 Lásd az „előmenetel kimutatását” a két szempont szerint a reáliskolákban és az érettségít tevőknél a *Vallás- és Közoktatásügyi Miniszter 9. sz. jelentése a kormánynak az 1879/80. iskolaévre*. Budapest, 1880, pp. 524–545.

3 Lásd *Iskolarendszer és felekezeti egyenlőtlenségek Magyarországon (1867–1945)*. Budapest, Replika-könyvek (1997) p. 22, pp. 82–87, 96–97 és 160–161.

4 Uo. pp. 117–119 és 191–193. *Zsidóság és társadalmi egyenlőtlenségek (1867–1945)*. Budapest, Replika-kör (2000) pp. 186–188.

5 Uo. pp. 100–102.

6 Uo. p. 80.; Zsidó diákok a szegedi középiskolákban 1948 előtt. (Adalékok a magyar–zsidó „túliskolázás” témájához.) *Szeged, a város folyóirata*, vol. 15. No. 6–7, 2003 június–július, pp. 92–94.

7 *Iskolarendszer és felekezeti egyenlőtlenségek*, i.m. pp. 120–121.

8 *Zsidóság és társadalmi egyenlőtlenségek*, i.m. pp. 204–205.

Ebben a témában mindössze egyetlen nagyobb, igényesen kidolgozott s kvázi országos mintacsoportok eredményeit felhasználó kísérlet ismert a régi iskolastatisztikai irodalomban.⁹ Ez igen részletes számszerű megfigyeléseket közöl a különböző iskolatípusokban (gimnázium, reáliskola, lánygimnázium) tanuló diákok eltérő teljesítményeiről, igaz, csak egy iskolaévre (1932/33) nézve. Ez az egyes iskolai értesítők adatszolgáltatásából merítő empirikus kutatás azonban csak felületesen vette számba az adott szociológiai különbségeket az érintett diáknépességekben, bár tudomásom szerint ez volt történelmileg az első Magyarországon, amely az érdemjegyek tantárgyak közötti megoszlását¹⁰ is tárgyalta, kiemelve például az osztályzatok szigorúsági hierarchiáját.¹¹ Ez az igen értékes látélet lentebb az itt használt adatbankban is visszaköszön majd: a jegyek szerint legnehezebb tantárgyak rangsorát a latin és a matematika vezeti, őket az idegen nyelvek követik, majd a fizika (természettan) és a magyar. A legenyhébben osztályozott tantárgyak közé a filozófia, a természetrajz, a földrajz és a történelem tartozik.¹² (Jelen tanulmányban is az így azonosított „legnehezebb” tantárgyakat vettem górcső alá a testnevelés mellett, mely utóbbit Tettamanti nem vizsgálta.) A szerző egyedülálló munkája leginkább az iskolai osztályok,¹³ a bejárók és helyiek¹⁴ valamint a fiú és a lány diákok között¹⁵ megfigyelhető kitűnőségbeli eltérésekre koncentrált. Fő elemzési irányát az intézményi hatékonyság és a pedagógiai befektetések eredményességének értékelése képezte, bár saját eredményei iránt is szkeptikus megállapítása szerint „az egyes iskolák osztályzatai majdnem összeférhetetlen mennyiségek”.¹⁶ Kétérdősége az általánosabb társadalmi tényezők hatására is kiterjedt: „Nem találtam [...] összefüggést a geográfiai vagy szociológiai tényezők (nagyvárosi és falusi iskola, egyetlen középiskola, polgári iskola hiánya, stb.) és az előmenetel között sem”.¹⁷ A társadalmi rétegek elképzelhető eltérései között csak a bejáró paraszti származásúak teljesítménybeli lemaradásának kérdését említi meg.¹⁸

Felvételi eredményeink és már a jelen tanulmányban felsorakoztatott objektív jelzések is lehetővé teszik, hogy a honi iskolatörténet egy hosszú korszakára nézve ezen eredmények jelentős részét gyökeresen kétségbe vonjuk illetve (például a lány és fiú diákok iskolai viselkedése szempontjából) pontosítsuk.

Felvezető észrevételeinket kezdhethük azzal, amit a fent idézett kitűnő szerző egyáltalán nem tárgyal: az intézmények fenntartói szerinti átlagegyekben igazolt teljesítménykülönbségeknek, mint feltételezhetően fontos elemzési szempontnak hangsúlyozását. Az intézményi háttér hatását is többféleképp lehet megközelíteni. Egyrészt valóban elképzelhető, hogy az állami vagy felekezeti gimnáziumok diák-

9 Lásd Tettamanti Béla, Középsiskoláink tanulmányi eredménye az 1932/33. évi értesítők alapján. *Nevelésügyi tanulmányok, Értekezések a M. kir. Ferenc József Tudományegyetem Pedagógiai Intézetéből*, Új sorozat No. 6–7., Szeged, Az Egyetemi Pedagógiai Intézet kiadása, 1934, pp. 85–133. Futólag érinti a témát a középiskolai minősítésnek a világháborúk között megfigyelhető „enyhülése” kapcsán Szandtner Pál, *Érettségizőink számának és pályaválasztásának fontosabb kultur- és szociálpolitikai tanulságai*, Budapest, A Szent István Akadémia kiadása, 1933 (p. 79), különösen pp. 12–15.

10 Tettamanti, i. m. pp. 95–102. ☞ 11 Uo. pp. 95–102 és 116–118. ☞ 12 Uo. p. 101. ☞ 13 Uo. pp. 109–112.

14 Uo. p. 107. ☞ 15 Uo. pp. 103–106. ☞ 16 Uo. p. 108. ☞ 17 Uo. p. 108. ☞ 18 Uo. p. 109.

sága – bár tanáraik képzése a kiegyezés után jórészt egységessé vált (annak ellenére, hogy a katolikus tanító rendek a régi rendszer végéig önálló tanárképző iskola-műhelyeket tartottak fenn) – sajátos belső szervezeti adottságaik, iskoláik felszereltsége, a tanár-diák arány vagy tényleges pedagógiai gyakorlatuk révén valamelyest eltérő eredményeket érhetett el. Ezek mögött azonban mindenképp meg kellett húzódnia egyéb, szintén az iskolák fenntartóihoz fűződő s az iskolai statisztikákban jól dokumentált tényezőknek, melyek szerint a különböző típusú iskolákba a diáknépesség eleve különböző társadalmi szegmensei kerültek, s ezeknek az adott iskolai kultúrához való viszonya és egyéb szellemi készségei érthetően eltérő eredményességi rátát produkálhattak. Fiú és lányiskolák közönségének szociológiai különbségeire, ezen belül eltérő szellemi kiválasztásukra már Tettamanti is utalt idézett munkájában.¹⁹ A különbözőség elvi alapja lehetett triviálisan társadalom-morfológiai természetű is aszerint, hogy helyileg egyáltalán milyen iskola létezett. Közismert a fővárosban az állami iskolák, vidéken a felekezeti viszonylagos túlsúlya egészen a régi rendszer végéig.²⁰ A nagyobb vidéki városokban, ahol több középiskola volt, ezek esetlegesen szelektálhatták a felveendőket vallás, társadalmi háttér, hozott tanulmányi eredmények, stb. szerint. A beiratkozók maguk is megkereshették a számukra leginkább elfogadható intézményt. Ismert például, hogy mindennek következtében a magyar középiskolai piac egyre erősödő felekezeti szegregációval működött az 1948-as rendszerváltásig, kezdve ha nem is az 1850-es *Entwurf* alapító időszakától, de a kései dualizmus korától. Egyes – főleg katolikus – középiskolák törekvése a felekezeti bezárkózásra a másvallású diákokkal szemben a 19. század végéig nem mutatható ki. Ez valószínűleg csak az 1894–96-os valláspolitikai törvényhozás hozta beállítottságbeli fordulattól számítható.²¹

Mindezek értelmében, ha sommásan megkíséreljük az iskolai teljesítmények terén az iskolatípusok között tapasztalt különbségek elemzését, ezeket nagyjából háromfajta értelmezési tartományba lehet besorolni. Egyrészt marad az iskolatípusok egyedi *pedagógiai ráhatásának* paradigmája. Másrészt feltételezhető a diákság előzetes szellemi kiválasztásának (*az intellektuális előszelekciónak*) hatása. Végül nem elhanyagolhatók a diákság társadalmi háttéréből adódó *differenciális motívációs tényezők*, melyek az eltérő kulturális és társadalmi környezetből érkező diákokat átlagosan eltérő teljesítményekhez vezethetik. Jelen, kísérleti jellegű tanulmá-

19 „A különbség legfontosabb oka szerintünk az, hogy már maguk a szülők is nagyobb válogatással küldik leányaikat középiskolába, mint fiaikat: lg-ba (lánygimnáziumba) már eredetileg is inkább a jobb tehetségűek, a tanítás eredményét illetően több reménnyel kecsegtető gyermekek kerülnek.” Uo. p. 105.

20 Budapesten és környékén az 1948-as államosítás előtt működő 48 fiú és lányközépiskolából 25 (60%) volt állami, míg vidéken csak 42% (összesen tehát mintegy 45%). Lásd Mészáros István (1988) *Középszintű iskoláink kronológiája és topográfiája 1996–1948. Általános képző középiskolák*, Budapest, Akadémiai, pp. 333–335. A dualista kor végén az összes (214) vidéki középiskolából még csak 32% volt állami fenntartóság alatt, de Budapest körzetében a 31 intézményből 23 (74%). Lásd Mészáros, i. m. pp. 317–321.

21 Lásd erre vonatkozó oknyomozó elemzéseimet: Karády Viktor (2000) Felekezeti szegregáció a magyar gimnáziumi piacon (1867–1944). In: (ed) Nagy Péter Tibor *Oktatáspolitikai és vallásszabadság. Állam-egyház-iskola-társadalom a 20. században*. Budapest, Új Mandátum, pp. 209–232; *Zsidóság és társadalmi egyenlőtlenségek*, i. m. pp. 169–185; *Iskolarendszer és felekezeti egyenlőtlenségek*, i. m. pp. 38–44 és 162–165.

nyunk csak a harmadik típusú hatástényezőre tud konkrétan reflektálni. Az előző kettő nyújtotta elemzési kereteket itt nem lesz mód másképp mint utalások gyanánt felhasználni. Annál kevésbé, hogy e szűkre szabott dolgozatban mindössze egyetlen nagyobb korszakra – a hosszú 19. század második (hosszabb) felére – sikerülhet bizonyító erejű jelzéseket felsorakoztatni arra nézve, hogy a vallással és a nemzetiségi eredettel kifejezett alkulturális társadalmi háttér hogyan befolyásolta a középiskolások iskolai teljesítményeit a különböző oktatott tantárgyakban. Így is csak néhány – a legfontosabbak közé sorolt (mivel a legnagyobb óraszámban tanított) – tantárgyban elért eredményekre támaszkodhatunk két alapvető, kombinált alkulturális indikátor prizmáján keresztül, lemondva egyelőre minden más, adatbankjainkban jól dokumentált változó érvényesülésének számbavételétől.

Ez az erősen behatárolt témavilág azonban remélhetőleg lehetőséget nyújt munkahipotéziseink meggyőző bizonyítására anélkül, hogy az iskolai eredményesség más, s feltehetően szintén jelentős kihatású, statisztikailag „függetlennek” tekinthető tényezőire tekintettel lennénk. Ilyenek a regionális eltérések (beleértve a fővárosi és nagyvárosi iskoláztatás különleges helyzetét a kisvárosival szemben), a fenntartók (egyházi kontra állami középiskolák) és jelleg szerinti változások (gimnázium szemben a reálisiskolával), a szülők szakmai-társadalmi állása generálta különbségek, vagy maga az időbeliség hozta eltolódások a jegyátlagokban (az átlagjegyek tantárgyspecifikus konfigurációinak alakulásai a kutatott korszak elejétől a végéig). Egy későbbi munkában mindenképp tervezem a fenti, feltehetően nagyhatású változóknak kombinált elemzését (így például a vallás és nemzetiségi háttér szerinti teljesítményjegyek regionális, iskolatípusok szerinti és időrendben való bemutatását). Mindezt ugyanis rendelkezésre álló hatalmas forrásanyagunk meszszenenően lehetővé teszi.

Előljáróban ezt a meglehetősen unikális adatbázist kell bemutatnom. Egy teljesre törekvő prozopográfiai felmérés eredményeiről van szó,²² melyben 1850 és 1919 között azonosítani igyekeztünk minden magyarországi gimnázium és reálisiskola érettségi előtt álló (8. osztályos) tanulóinak jegyeit és a levéltári (beiratkozási anyakönyvek) és egyéb forrásokban (ezek főképp az iskolák éves értesítői voltak) fellelhető egyéb személyes adatait az összes leosztályozott tantárgyból. Kiegészítő jellegű felméréseinkben nagyobb diák-mintákra nézve (kiválasztott iskolaéveket véve alapul) további adatgyűjtésre is sor került a trianoni Magyarország érettségiző osztályairól egészen 1947–48-ig, a kommunista iskolai reform évéig. Ekkor ugyanis végleg megszűnt a diákokra vonatkozó addig nagyjából egységes adatszolgáltatás történelmi folytonossága. Kiegészítőlegesen az 1860/61-es, 1880/81-es és az 1900/1901-es iskolaévre éppúgy, mint egyes 1919 utáni évekre ugyanazokból a forrásokból felvettük az akkor induló első osztályos fiúk és 1910-re és azt követőleg az első osztályos lányok adatait is, hogy mintaszerűen össze tudjuk hasonlítani a klasszikus érettségihez (és főiskolai tanulmányokhoz vezető) középiskolák „indu-

22 A felmérés koncepciója és szervezése nagymértékben Biró Zsuzsának és Nagy Péter Tibornak köszönhető.

ló” és „beérkező” közönségét. E felméréseinkkel párhuzamosan hasonló, s ezúttal is kvázi teljes körűnek tervezett²³ felmérést végeztünk az 1870-es évektől 1949/50-ig (ha a források engedték, néha már korábbról kezdődően is) az egyetemekre és a világi szakfőiskolákra, sokkal szelektívebben a papképzőkbe²⁴ beiratkozó hallgatósról. Mindezt, könnyen beláthatóan, további összehasonlító elemzések reményében terveztük, nevezetesen azért, hogy lehetőség nyíljon a későbbiekben az érettségizőkre és a főiskolásokra vonatkozó adatbankok személyi adatainak összekapcsolására és komplex értelmezésére.

Természetesen a keresett források között nem kevés elveszett, illetve nem volt hozzáférhető. Egy részükben nem találtuk meg egyes lényeges változókra keresett információkat, például a jelen tanulmányban kulcsfontosságú vallási adatot. Számos felekezeti iskola csak a másvallásúak felekezetét jelezte, némely közületi iskolák pedig – különösen a századvégi millenniumi évek szekularizációs hulláma után – egyáltalán nem közöltek ilyet. Táblázatainkban a legelső sorban adjuk meg a hiányszámokat avval a reménnyel, hogy ezek egy részét később jól ellenőrzött munkahipotézisek segítségével²⁵ illetve máris meglévő más természetű adatbankjaink mozgósításával²⁶ pótolni lehet. Tudatában kell azonban lenni annak, hogy lentebb elemzett számszerű eredményeink, még ha igen nagyszámú – eddig tulajdonképp soha nem vizsgált tömegű – és az összes a forrásokban fellelhető elemzési egységre is támaszkodnak, statisztikai értelemben nem származnak tökéletesen reprezentatív mintákból. A halmozott hiányok részben fel nem tárt forrásokból, részben

23 Egyes főiskolákra, például az egri joglíceumra, csak egyharmados mintát tudunk felvenni. A felmérések pontos időbeli kezdete a jó minőségű források elérhetőségétől, illetve attól függött, hogy mikor nyerte el az illető intézmény tényleges főiskolai státusát. Egy sor későbbi szakfőiskola ugyanis szakosított középiskolaként kezdett működni a dualizmus korában, s legtöbbször csak 1900 és 1906 között kényszerültek arra, hogy beiratkozótól érettségit követeljenek. Ilyenek voltak egyes kereskedelmi, (mező)gazdasági vagy művészeti akadémiák vagy akár a honvédtisztképző Ludovika Akadémia is. A 19. század végén alapított „Kertészeti főiskola” ilyen értelemben csak 1939-ben került fel a felsőoktatási intézmények sorába.

24 Emellett a papképző teológiákra nézve is gyűjtöttünk hasonló prozopográfiákat, de ezeket a források nehezebb elérhetősége folytán már eleve nem lehetett teljes körűnek tervezni. (Így például a katolikus papképzőkben egy kivétellel eddig nem engedélyezték felmérési tevékenységünket.) Adatbankjainkban szerepelnek azonban a római katolikus esztergomi egyházmegye papjainak, a szegedi püspöki akadémia világháborúk közötti beiratkozottjainak, a budapesti, debreceni, pápai és sárospataki református teológia diákjainak, a budapesti rabbiképző végzettjeinek és a pécsi egyetem (Sopronban tanuló) evangélikus teológusainak prozopográfiái.

25 A felekezetre vonatkozó hiányokat részben annak a feltevésnek az alapján tervezzük megszüntetni, hogy az egyházi hatóságok beiratkozások csak a másvallásúak vallási adatait vették fel. Ezt a munkahipotézist az egyes iskolák évkönyveiben a diákság felekezeti megoszlására publikált s nyilván teljes körű statisztikák igazolhatják. E szerint az „ismeretlen vallásúakat” mind a fenntartó egyház hívei közé lehet sorolni.

26 Itt elsősorban a fent említett egyetemi és főiskolai adatbankokra valamint az 1867 utáni fél évszázad tartalékos tisztjeinek prozopográfiáira gondolok, melyekben a legtöbb érintettnél szerepel a vallási adat. De szóba jöhetnek más források is, nem beszélve arról, hogy az érettségiig eljutó elitcsoportok tagjaiból egyes felekezetekhez tartozókat (így a zsidókat vagy a görög rítusú vallásúakat) korlátolt valószínűségű tévedések kockázatával lehet beazonosítani. Az ehhez szükséges antropológiai jellegű tapasztalatokat a magam részéről a névmagyarosításokra vonatkozó kutatásaim során szereztem meg. Lásd erre nézve többek között Kozma Istvánnal közös könyvünket (2002) *Családnév és nemzet. Névpolitika, névváltoztatási mozgalom és nemzetiségi erőviszonyok Magyarországon a reformkortól a kommunizmusig*, Budapest, Osiris.

a források elégtelenségeiből adódnak. A gimnáziumok legalsóbb osztályaiban a dualista tantervek nem irányoztak elő német órákat mint tantárgyat, (az 1916-os lányiskolai tanterv kivételével)²⁷ így erre itt nem volt jegy sem.²⁸ Itt közölt felvételi eredményeink így csak a név szerint azonosított diáknépességek 55–70%-ára vonatkoznak. Van tehát még helye kutatásunk tárgyában később végzendő ellenőrző vizsgálódásoknak.

Foglaljuk össze legszembetűnőbb kutatási eredményeinket a lenti táblázatok adatai alapján, melyek az egyszerűség kedvéért csak a legnagyobb vizsgált diáknépességre, az érettségi előtt álló fiúkra vonatkoznak. Hasonló táblázatok közlésétől hely hiányában el kellett tekintenem az alsó osztályos fiú és az alsó valamint a felső osztályos lány tanulók vonatkozásában. Felvételeinkben azonban az érettségire készülő fiú osztályok messze a legnagyobb tömegű diáknépességet alkották,²⁹ így az ő kollektív profiljukon keresztül lehet az alkulturális csoportok közötti iskolai egyenlőtlenségeket minden téren – így a teljesítményekben is – legjobban kimutatni.

Elemzésemet néhány módszertani megjegyzéssel kell bevezetnem, mivel a három táblázat ugyan azonos adatbankra épült és tulajdonképpen ugyanazokra a felekezet- és etnikai háttér szerinti tanulmányi egyenlőtlenségekre szolgáltat jelzéseket, de indikátoraink mindháromban erősen konstruált jellegűek, melyek hasznosságát röviden igazolni szeretném.

A bemutatott négy „szellemi tantárgy” az érdemjegyek általános átlagából is kiolvashatóan (lásd az 1. táblázat legelső traktusában alulról a harmadik sort) a legnehezebbek közé tartozott – különösen a matematika és a latin – ami nagyjából megfelel a Tettamanti tanulmányban közölt tanulmányi hierarchia korszakunkra is érvényes állásának. Nem csak a nehézségi sorrendben elfoglalt helyük miatt választottam azonban az elemzéshez a négy tantárgyat, hanem azért is, mert mindegyik eltérő szimbolikus jelentőséggel bírt a korabeli iskolai és társadalmi értékek rendjében. A magyar, értelemszerűen „nemzeti” tantárgy, mint a nemzetépítő elit kultúráképeinek elsőrangú közvetítője. Valamelyest hasonló szerepet töltött be a latin is, mint volt államnyelv és a honi jogrend idiómája, amellet, hogy hordozta az európai civilizáció ókori elődjének tekintélyét, melynek a kereszténységgel ötvözött örökségét a magyar úri elit is (mint minden európai elit a hosszú 19. század végéig s még azon túl is) magáénak vindikálta. Nem véletlen, hogy az egész korszakban, de tulajdonképpen a régi rendszer végéig a gimnáziumokban a latin oktatásának jutott a (sokáig messze) legnagyobb óraszám (1861-ben az összes gimnáziumi óra 25%-a, 1871-ben 20%-a, 1899-ben 19%-a).³⁰ A matematika a mindenkori egzakt természettudományok képviselője (mint az ősi *artes liberales* része), s így a hagyo-

27 Mészáros, i. m. p. 109.

28 Uo. p. 87., 95., 103. és 105.

29 Míg (adathiányokkal együtt mérve) a felvételen azonosított fiú felsőosztályosok száma kereken 194 000 a dualizmus korában, az 1–4. osztályos fiúk száma alig haladja meg a 24 000 főt, az 1–4. osztályos lányoké csak 2 400 és az 5–8. osztályos lányoké nagyságrendileg 4 900.

30 Mészáros, i. m. p. 87., 95. és 103.

mányos és a modern tudományok művelésének egyaránt elismerten elsőrangú eszköze. Emellett a reáliskolákban a korszakban mindig a matematika kapta a legnagyobb óraszámot, míg a gimnáziumban hol a magyar mellett, hol a magyar után a második vagy harmadik legmagasabbat.³¹ Végül a német sok szempontból a hazai művelt rétegek legfontosabb kapcsolatát biztosítja az élő nyugati magas kultúrával, úgyis mint a birodalmi udvar és a Monarchia lajtántúli felének legelterjedtebb nyelve, úgyis mint az arisztokrácia legfőbb allogén háttérű részének és az iskolai mobilitásban leginkább részt vevő sváb, cipszer, szász és zsidó kisebbségi csoportoknak anyanyelve, a korszak elején (1849–1860 között) hazai egyetemi tanítási nyelv és a bécsi, prágai és más osztrák és németországi egyetemek nyelve, melyek az induló modern magyar szakértelmiségnek is (a 19. század első felében még a pesti egyetemmel is vetekedő jelentőségű) képzőhelyei voltak, nem beszélve arról, hogy a német volt a Monarchia és egész Kelet- és Közép-Európa összes nemzeti elitcsoportjának elsőrendű közlekedési nyelve (történelmileg a latin után illetve mellett, különösen a nyugati kereszténység által uralt területeken). A kontraszt kedvéért elemzésem kiterjed a legfontosabb „nem szellemi” tantárgyként fungáló testnevelésre is. Ezt a kiegészítés után éppen az Eötvös-féle modernizációs jellegű tanulmányi reform vezette be mindkét, az egyetemekre felkészítő középiskola-típus tanrendjébe, egységesen heti két tanóra erejéig az összes osztályban.³²

Rövid igazolást érdemelnek a táblázatainkban alkalmazott csoport-kategóriák.

A felekezeti kategóriák annyiban objektív jellegűek, hogy ezek anyakönyvi adatok. Itt csak azt kell hozzátenni, hogy táblázataink a „keleti keresztényeket” (olyan értelemben is, hogy túlnyomó többségük a Kárpát-medence keleti végein élt, Erdélyben és attól északra) azért nem különítik tételesen el, mivel a diákságban ezek igen csekély aránnyal szerepelnek. Az így „egyéb keresztény” kategóriába kerülő „magyarok” többségileg erdélyi unitáriusok, a németeket nemigen lehet behatárolni a korabeli nemzetiségi palettán, míg az egyéb nemzetiségű nevet viselők jórészt román uniátusok (görög katolikusok) és ortodoxok, kisebb részt szerb ortodoxok illetve ruszin uniátus katolikusok.

A nemzetiségi háttér jelzésére kizárólag a családnevek nemzetiségi-etnikai jellegének értékelését használtuk. Ennek nagy előnye, hogy a forrásanyagban nincs adathiány, mivel a nevek prozopográfiai adatbankjainknak hála minden diákra nézve ismertek. Alkalmazásuk a nemzetiségi eredet, háttér vagy hovatarтоzás jelzésére azonban többféle módszertani problémát is felvet. Egyrészt a családnevek kódolása csak mintegy három-negyedüknél egyértelmű, és a többinél értelmezésre van szükség, ami alkalomadtán bizonyos arányú hibás besorolást eredményezhetett. Másrészt, eleve tudjuk, hogy a századfordulón erőre kapott névmagyarosítási mozgalom, ami főképp allogén elitcsoportokat vagy elit-várományos aggregátumokat érintett, a magyar nevek számarányait éppen az általunk megragadott népes-

31 Uo.

32 Lásd Mészáros, i. m. p. 95.

ségben fokozatosan egyre inkább megemelte. Ez azonban mindenekelőtt az iskolai mobilitásban részt vevő zsidó, és másodsorban a német háttérű diákságot érinthette, mivel ezek képezték (kiegészítve magyar eredetűekkel és valamelyest – sokkal kevésbé – szlovákokkal) az elitképzésben részt vevő nemzetiségi alnépességek túlnyomó többségét.³³ Márpedig a zsidókat a vallási adattal majdnem teljesen azonosítani lehet, mivel e korban a később (főképp 1919-ben és azután) gyakoribbá váló áttérések még a középosztálynak is csak elenyésző töredékét érintették. A magyar név viselésének ténye ugyanakkor megjelöli az asszimilációs státus-mobilitáshoz legjobban elkötelezett zsidó köröket, melyektől – látni fogjuk – a többtől elkülönülő iskolai magatartást is el lehetett várni. Ez tehát önmagában is gazdagítja az iskolai kitűnőség megszerzésének dinamikájára vonatkozó elemzési lehetőségeink eszköztárát. A németeknél más a helyzet, mert itt a névmagyarosítás elvben formálisan törölte az allogén háttér publikus levéltári forrásokban megtalálható (és sokak által stigmatként átél) jegyeit. Viszont a németységben megfigyelhető névmagyarosítási mozgalom sokkal kisebb volumenű volt, mint a zsidóságban.³⁴ Azt is tudni lehet korábbi kutatásaimból, hogy ez főképp a katolikus németiségre, a német evangélikusok között pedig majdnem kizárólag az erdélyi szászokon kívül eső csoportokra (így a különféle észak-magyarországi cipszerekre) és az elvegyülésben lévő, főleg nagyvárosi szórványokra hatott.³⁵ Mindenesetre tudatában kell lenni annak, hogy vizsgált mintáinkban is a keresztények magyarnevisége a korszak előrehaladtával egyre inkább – ugyan végig csak csekély százalékban – német és szlovák, s még ritkábban más etnikai eredetűeket is takart, különösen a római katolikusok között. Az adatbankjainkra alkalmazott névelemzés egyébként azt is felfedte, hogy az olyan „szintiszta magyarnak” hitt felekezeti közösségekben, mint a reformátusok nem jelentéktelen allogén nevű és minden bizonnyal háttérű vett részt. Elképzelhető, hogy ezek nemzetiségi vegyes házasságok leszármazottjai vagy – magyar kálvinisták által uralt területeken – a „magyar vallásba” betért német vagy szlovák evangélikusok, esetleg szórvány katolikusok lehetnek. Összefoglalva, az etnikai kódolás a családnevek alapján csak megközelítheti a nemzetiségi alkultúrák tagjainak meghatározását. Azonban, mint látni fogjuk, az így elért elég sommás etnikai kategorizálás statisztikailag igen szignifikánsan elkülöníti a magyar, a német és a más háttérű csoportokat, melyeket a különböző tantárgyakban nyújtott és éppen nemzetiségi háttérük tényezői alapján értel-

33 Lásd erre nézve felvételi eredményeimből származó s széleskörű dokumentációra támaszkodó tanulmányomat (2012) *Les Allemands dans l'intelligentsia moderne émergente en Hongrie à l'époque de la Double Monarchie, Austriaca*, pp. 193–221. A 19. század végén az össznépességben 42%-ra becsült szláv és román allogének a dualista korszak főiskolai diáknépességeiben mindig erősen alulképviselet, annyira, hogy számarányaik a különböző elitképző intézetekben csak kivételesen haladták meg a beiratkozottak negyedét.

34 1894 és 1918 között az allogén kulturájú népességben hozzávetőleg egy tizednyi zsidóság az összes névmagyarosító 56%-át tette ki. Lásd Karády & Kozma, *Név és nemzet*, i. m. p. 76.

35 Uo. p. 83. A táblázat szerint a névmagyarosító mozgalom egységnyi lakosságra számítva a német katolikusok között mintegy 3,5–4-szer intenzívebb volt mint a német evangélikusok között a dualista kor utolsó két és fél évtizedében.

mezhető teljesítményük is megkülönböztet. Ráadásul egyidejűleg jelzett felekezeti hovatarozásuk még pontosabban behatárolja az érintettek helyét a korabeli társadalom alkulturális térképén.

1. táblázat: A középiskolák 8. osztályos^a diákjainak jegyátlagai felekezetek és a családnevek nemzeti jellege szerint, válogatott tantárgyakból (1850–1918)^b

Vallás	Névjelleg	Magyar	Német	Latin	Matek	Torna
Római katolikus	Magyar	2,22 (21726)	2,41 (21742)	2,55 (20344)	2,53 (25474)	1,70 (12354)
	Német	2,27 (14081)	2,16 (13966)	2,51 (12150)	2,49 (16339)	1,70 (8376)
	Más	2,29 (15413)	2,34 (15402)	2,56 (14201)	2,55 (18225)	1,72 (8598)
Református	Magyar	2,28 (14940)	2,45 (14979)	2,53 (14546)	2,54 (15506)	1,78 (9866)
	Német	2,40 (1247)	2,28 (1245)	2,58 (1184)	2,45 (1291)	1,81 (841)
	Más	2,31 (2195)	2,45 (2210)	2,54 (2151)	2,53 (2323)	1,75 (1466)
Evangélikus	Magyar	2,14 (3161)	2,21 (3153)	2,43 (2918)	2,49 (2851)	1,97 (1935)
	Német	2,17 (3816)	1,91 (3804)	2,37 (3370)	2,40 (3711)	1,79 (2389)
	Más	2,21 (3422)	2,21 (3409)	2,45 (3151)	2,51 (3222)	1,80 (2021)
Zsidó	Magyar	2,08 (5924)	2,06 (5924)	2,37 (4764)	2,35 (6939)	1,97 (4074)
	Német	2,18 (16386)	1,97 (16445)	2,41 (13642)	2,39 (19088)	2,06 (10803)
	Más	2,13 (2425)	1,95 (2456)	2,37 (2079)	2,37 (2848)	2,06 (1583)
Egyéb	Magyar	2,30 (3409)	2,45 (3484)	2,53 (3403)	2,60 (3738)	1,74 (1649)
	Német	2,32 (489)	2,37 (491)	2,46 (470)	2,55 (580)	1,80 (327)
	Más	2,3 (6301)	2,38 (6726)	2,57 (6345)	2,63 (7805)	1,82 (3947)
Összesen		2,24	2,26	2,50	2,50	1,81
Nyers szám		(114935)	(115436)	(104718)	(129940)	(70230)
Adathiány (%)		40,8	40,5	46,1	33,1	33,9

a A felvétellebe esetenként 5–7 osztályos középiskolások is bekerültek azokban a ritka esetekben, amikor az érettségiző osztályok tanulóira hiányoztak a források. Ilyenkor mindig annak a legfelsőbb osztálynak az adatait vettük fel az 5. osztálytól kezdve felfelé, melyre nézve hozzáférhetőek voltak az adatforrások.

b Mint ismeretes, a vizsgált korban a legjobb jegy 1-es volt („jeles”, „dicséretes” megjelöléssel), s a bukást 4-es jelezte. Így minél alacsonyabb a jegyátlag, annál jobb teljesítményről van szó. Zárójelben az elemzési egységek számai.

Röviden be kell mutatni az iskolai teljesítmények mérésére alkalmazott jelzéseink rendszerét, melyek az első táblázat adataira épülnek. Ez utóbbi a jegyek átlagait közli két tizedes pontosságúra kerekített számokkal minden egyes diákkategóriára. Ezekből a számokból elvben már összeállítható az iskolai teljesítmények rangsora minden választott tantárgyban. Ezt a rangsort azonban a jobb áttekinthetőség végett a 2. táblázat adja meg. Ebben egy globális kitűnőségi index konstruálása végett a rangsor számai összesítésre kerültek, mely összegeket négyvel osztva az ötödik oszlopban egy elvont, önmagában nem értékelhető, de igen kifejező jelzőszámrendszer alakított ki. A négy tantárgyban talált kitűnőségi rangok számainak ilyenfajta átlagai már képlékenyen foglalják össze a tanulmányi hierarchia adottságait, a vizsgált diákcsoportok közötti tanulmányi erőviszonyokat. A 3. táblázat ennél is pontosabb, önmagában is értelmet hordozó jelzéseket mutat be, amennyiben számszerűen szintén tantárgyanként adja meg a diákkategóriák átlagos érdemjegyeinek a tantárgyban nyert jegyek összesített átlagától való pozitív vagy negatív eltéréseit. Ezeknek az ötödik oszlopban szereplő összeadása ismét összefoglaló jelzését szolgáltatja a csoportok által elfoglalt pozícióknak a diákság eredményességi létráján azzal a megköttessel, hogy a negatív számok a jó tanulás mértékét, a pozitív számok pedig, ellenkezőleg, az átlagtól elmaradó, gyenge teljesítmények mércéjét nyújtják.

A többfajta indikátor eltérő módon ugyanazokat az eredményeket mutatja.

A globális konklúziókkal kezdve egyértelmű, hogy mind a tantárgyak, mind a vizsgált diákkategóriák két részlegre oszthatók. A tantárgyak között előtűnik a matematika és a latin mint „nehéz”, keményen osztályozott tárgyak a másik kettővel szemben, ahogy ezt fentebb más források is bemutatták. A diákok között a zsidók és az evangélikusok emelkednek ki a többiekénél egyértelműen magasabb iskolai teljesítményeikkel. Őket az összesített jelzések rangsorában a római katolikusok követik, majd szorosan utánuk a reformátusok, míg a „keleti keresztények” minden jelzés szerint a kitűnőségi rangsor legalján helyezkednek el. Ezek az eredmények lényegében korábbi, előjáróban referált részleges felméréseim idevágó hozamát erősítik meg.

Figyelemre méltó néhány globális részeredmény is. Mind az evangélikusok, mind a katolikusok belső rangsorában a német háttérűek lényegesen jobb helyezést érnek el, mint a magyar és a más allogén nevűek. Ugyanaz figyelhető meg, bár sokkal alacsonyabb kitűnőségi szinten, az „egyéb” vallású keresztényeknél (akik között csak szórványszerűen szerepeltek német nevűek). A reformátusoknál ilyen összefüggést nem látni (de az 1. táblázatból itt is kitűnik a német háttérű hitsorsorosok töredéknyi, az összes református diák mindössze 7%-ának megfelelő aránya). Ezzel igazolást nyerhet az irodalomban előforduló, de eddig objektív jelzésekkel nem igazolt munkahipotézis, mely szerint a nagyobb volumenű katolikus és evangélikus német háttérű és az elitbe iskolai befektetések révén betagozódni igyekvő diákság nem csak számarányait tekintve volt rendszeresen túlképviselve az elitképzés haszonélvezői között, de kitűnt jobb iskolai teljesítményeivel is. A német allogének asszimilációja a „minőségi túlkiskolázás” egy bizonyos szintjével járt együtt, valószínűleg hasonló logikát követve, mint a zsidóságban megfigyelhető.

2. táblázat: A középiskolák 8. osztályos diákjai jegyátlagainak megoszlása válogatott tantárgyakban a diákkategóriák között megfigyelhető kitűnőségi rangsorban felekezeti és a családnevek nemzeti jellege szerint (1850–1918)

Vallás	Névjelleg	Magyar	Német	Latin	Matek	Rangok átlaga 1 tantárgyra	Rangátlagok rangsora	Testnevelés
Római katolikus	Magyar	7	12	11-12	9	9,88	6	1-2
	Német	8	5	8	6	6,75	5	1-2
	Más	10	9	13	12	11	10	3
Református	Magyar	9	13	9	11	10,5	7	7
	Német	15	8	15	5	10,75	8	10-11
	Más	12	14-15	11-12	10	12	11	5
Evangélikus	Magyar	3	6-7	5	7	5,37	3	6
	Német	4-5	1	4	4	3,37	2 ex e.	8-9
	Más	6	6-7	6	8	6,12	4	8-9
Zsidó	Magyar	1	4	1-2	1	1,87	1 ex e.	13
	Német	4-5	3	3	3	3,37	2 ex e.	14
	Más	2	2	1-2	2	1,87	1 ex e.	15
Egyéb	Magyar	11	14-15	10	14	12,37	12	3
	Német	13	10	7	13	10,75	9	10-11
	Más	14	11	14	15	13,5	13	12

3. táblázat: A középiskolák 8. osztályos fiú diákjai által válogatott tantárgyakban szerzett érdemjegyeik átlagainak eltérései^a a tantárgyak általános jegyátlagaitól a diákok vallása és családneveik nemzeti jellege szerint (1850–1918)

Vallás	Névjelleg	Magyar	Német	Latin	Matek	Együtt (halmozott összeg)	Kitűnőségi rangsor	Testnevelés
Római katolikus	Magyar	+3	+15	+5	+2	+25	10	-11
	Német	+2	-10	+1	-1	-8	7	-11
	Más	+5	-1	+6	+5	+15	8	-9
Református	Magyar	+5	+20	+2	+3	+30	11	-3
	Német	+17	+2	+8	-6	+22	12	-1
	Más	+7	+20	+5	+3	+35	13	-6
Evangélikus	Magyar	-10	-5	-7	0	-22	5	-5
	Német	-6	-34	-13	-9	-62	2	-2
	Más	-3	-4	-6	0	-13	6	-2
Zsidó	Magyar	-15	-15	-14	-15	-59	3	+16
	Német	-6	-6	-10	-11	-33	4	+26
	Más	-12	-30	-14	-14	-70	1	+26
Egyéb	Magyar	+7	+20	+4	+11	+42	14	-7
	Német	+8	+11	-4	+5	+20	9	-1
	Más	+16	+13	+8	+14	+51	15	+1

a Pozitív (+) vagy negatív (-) irányban. A + jelzés azt mutatja, hogy a csoport jegyátlaga rosszabb, a - jelzés pedig azt, hogy jobb a tantárgyban szerzett jegyek összesített átlagánál, ami az 1. táblázat utolsó előtti harmadik sorában szerepel „összesen” címen.

Ez utóbbiaknál, ahol a magyarneveséget egyfajta „kemény” asszimilációs jelzés-ként értelmezhetjük, a magyar nevű diákok teljesítményi indexei, igaz együtt a más (szláv vagy „zsidós”) nevűekkel, lényegesen jobbaknak bizonyultak, mint a többségi német nevűekéi. Egyértelmű a feltevés, mely szerint a stratégiai asszimilációval leglátványosabban elkötelezett magyar családnevű zsidók ahhoz a minden bizonynyal szakmailag és gazdaságilag is feltörekvő réteghez tartoztak, akiknek felmenői a névváltoztatással (egyfajta kollektív önfeladás árán) már gesztusértékű formában szakítottak a zsidó hagyománynak a családnevek átörökítésében is kifejezett implicit vállalásával, s akiknek tanulmányaikban való jeleskedése társadalmi beilleszkedésüket is hivatva volt előmozdítani. Az így demonstrált művelődésbeli konformizmus a kiépülő nemzetállam és egyben a keresztény elit iskolai normákban megtestesülő, intézményesen elvárt értékrendjének is megfelelt. Nehezebb értelmezni a jórészt társadalmi stigmával sújtott „zsidós” (Kohn, Löwi, Baruch stb.) vagy szláv (Pollák, Jakobovits, stb.) névvel kódolt zsidó diákok iskolai kitűnőségét, ami a 3. táblázat szerint formálisan még valamelyest meg is haladta magyar nevű hittársaikét. Potenciálisan stigmatizált csoportoknál hasonló, az össztársadalmi elvárásokat „tűteljesítő” eredményekben rendre az elszenvedett hátrányok kompenzálását célzó magatartást tételezhetünk fel. Ezen túl az is joggal valószínűsíthető – ami az ország keleti és nyugati régióiból származó zsidó diákok számainak itt be nem mutatható összehasonlításából adatbankunk idevágó elemzésével tisztán ki is derül –, hogy stigmatizálható névvel sokkal ritkábban kerültek középiskolába zsidó diákok. Ezek ugyanis leginkább a Kelet-Magyarországon honos ortodoxiában fordultak elő, vagy azért, mert az ilyen nevűek között egyeseket a hitközségek belső értékrendje privilegizált (mint a népszerű *Kohn* vagy *Lévi* ősi, s előkelőnek számító papi törzsnevek, melyek viselői bizonyos rituális előjogokat is élveztek), vagy azért, mert a modernizáció útjára lépő neológ zsidók éppen ezektől igyekeztek névcseré útján leggyorsabban megválni. Márpedig a zsidó ortodoxia hagyományra beállított iskolai stratégiája csak kivételesen (gyakran csak a közösséggel való szakítás árán) tette lehetővé a világi iskoláztatást. Az ilyen kivételek elképzelhetően a legtöbb tehetséget, tanulási és beilleszkedési készséget felmutató fiúkra nézve valósulhattak meg. A stigmatizálható nevet viselő zsidó diákok illetően szigorúbb előzetes megrostálása (szellemi előselekciónja) aztán magasabb szintű középiskolai teljesítményekhez is vezethetett.

Mindezek mellett a „társadalmi helyzethez” kötött motivációk mellett emlékeztetni kell arra is, hogy a zsidóknak a világi és hagyományos kultúrájuktól idegen iskolákban nyújtott kiemelkedő teljesítményei mögött hagyományos kultúrájukból és életvitelükből kinövő alapvető kollektív készségek és adottságok is voltak, mint – konkrétan – a fiatal férfiak tanulásra való beállítottsága és – kevésbé konkrétan – a férfiaság szublimált, jórész tanulással és nem agresszióval, vadsággal vagy erőszakkal való kiélése, valamint a kóser étkezéshez és a kanonizált rituális életrendhez kötött általános életfegyelem. Az első megjegyzésnél maradva, az ortodox zsidóság gyerekei, akiket – mint ezt sokan leírták – három-öt éves koruktól rendre hajnal-

ban keltett fel apjuk, hogy mielőtt beülnének az állam által kötelezővé tett világi iskola padjaiba, a héber írás-olvasás és vallásgyakorlás elemeit is minél korábban elsajátítsák, s ezek után a délutánt is a helyi *talmud tora*-ban múltatták estebédig, olyan „tanulási képességet” szereztek, mellyel kevésbé intellektuális vallásközösségekben szocializált keresztény kortársaik nemigen versenyezhettek.³⁶ Tegyük hozzá, hogy a sokszor (főképp neológ hitsorsosaik által) nemcsak lebecsült, de rendre le is nézett, s mint felesleges, megvetett „talmudista tudás” olyan sokrétű – nyelvkészséget erősítő, szövegértést javító, hermeneutikai értelmezési készségeket kialakító, az emlékezőtehetséget fejlesztő, logikai gondolkozásra, sőt matematikai érvelésre felkészítő – gyakorlatokon alapult, hogy ez világi tudáskincsre konvertálva mindennemű más tudományosságban való elmélyülést elősegíthetett.

Az érettségi osztályban való általános zsidó tanulmányi kitűnőség magyarázatához hozzátartozik egy triviálisabb, szélesebb körű felmérési eredményeinkből valószínűsíthető, de itt helyhiány folytán empirikusan nem bizonyítható körülmény, ti. az, hogy az érettségire készülő zsidó diákok keresztény társaiknál szigorúbb belső szelekción mentek keresztül. A dualista kor zsidó első osztályosainak tanulmányi eredményei, éppúgy mint a lányokéi, ugyanis sokkal átlagosabbnak bizonyultak, mint az itt vizsgált nyolcadikosokéi.³⁷ Ezt úgy lehet értelmezni, hogy a korabeli zsidó családok csak avval a feltétellel voltak hajlamosak fiaik továbbtanulási költségeit vállalni, ha azok megfelelően biztató iskolai eredményeket értek el. Annál inkább lehetett így, mivel a zsidó középiskolások túlnyomó része iskolai mobilitásban vett részt szüleik világi iskolázottsági szintjéhez képest és nagyrészt a kiskereskedő vagy kisiparos vagy a kis magánalkalmazotti rétegből származott. Ezzel szemben a keresztény diákság többsége már ekkor is (mint később is, tulajdonképpen a régi rendszer végéig) legnagyobb arányban sokkal inkább a már igazolt műveltségű nemesi, honorácior vagy közhivatalnoki miliők leszármazottaiból tevődött össze. Mivel a zsidók oldalán erős iskolán keresztüli réteg-mobilitást, s a másikon inkább nem kevésbé jelentékeny mértékű osztály-reprodukción figyelhetünk meg, a kettő igencsak eltérő iskolázási stratégiákkal párosulhatott. A zsidóknál elégtelennek tekintett iskolai eredményesség esetén annál könnyebben irányí-

36 A sok idevágó tanúbizonyság mellett idézzük fel a történelmileg leghíresebb honi orientalista, Goldziher Ignác beszámolóját képzési pályájáról. „Négyéves koromban ismertem a [héber] betűket, ötévesen befejeztem Mózes első könyvét...” [Goldziher Ignác (1984) *Napló*, Budapest, Magvető, p. 24.] „Ötéves koromban már komolyan áttanulmányoztam a Biblia eredeti szövegét, nyolcéves koromban bevezettek a Talmud tanulmányozásába...” [Uo. 23.] Később, miután 9 évesen befejezi a nyilvános elemi, a ciszter gimnáziumot magántanulónként végzi, de közben intenzíven műveli magántanítójával a zsidó tudományokat. „A délelőtti a Biblia tanulmányozása zárta le... Eközben naponta fejből el kellett mondanom az előző napon átvett részt és elismételtem valamennyi benne előforduló nyelvtani sajátosságot. A délutánt a gimnáziumi tanulmányoknak szenteltük. 5 órákor ismét megjelent F. [a héber tanár]. Újból ki kellett vernem a fejből a »profán« ismereteket és koncentrálnom a midrásra... Hetenként kétszer héber stílusgyakorlatokat, levelezést és bibliamagyarító feladatokat kellett bemutatnom. 7 óra után a vacsora csak rövid időre szakította félbe tanulmányaimat, amelyek megint a gimnáziumi tárgyakra irányultak. Csak éjfél után kerültem ágyba. Hajnali 4–5 között megjelent édesatyám, hogy felébredzen...” [Uo. 26.]

37 Így például a magyar családnevű zsidó alsó osztályos fiúk ugyan minden tárgyból rangelsők voltak, de ők a zsidó diákságnak csak 10,8%-át képezték, (szemben a érettségi előtti osztályokban lévő kerek 24%-ával). A többi zsidó alsós teljesítménybeli rangja viszont a 3-ik és 10-ik között ingadozott csupán.

tották át az érintetteket ipari, kereskedelmi vagy pénzügyi pályára, esetenként a megfelelő nem klasszikus iskoláztatás révén (pl. a felső kereskedelmiken át),³⁸ hogy a zsidó családok kapcsolathálója könnyen segítette hozzá a gimnáziumból kikerülteket tisztas ipari, kereskedelmi, pénzügyi pozíciók betöltéséhez. Az ilyen szellemi előrostán át is gimnáziumban maradt zsidó diákok aztán gyakrabban voltak képesek megállni helyüket még a legnehezebb tantárgyakban is.³⁹ A keresztény diákokat ellenben, akiknek a közhivatalnoki vagy szakértelmiségi pályák biztosították társadalmi kifutási vagy átrétegeződési esélyeiket, családjuk mindenképp (akkor is, ha ezt iskolai érdemjegyeik az elvártnál kevésbé igazolták) hajlamos volt a gimnáziumban tartani, azért, hogy jól-rosszul átmenjenek az érettségi akadályversenyén. Ez ugyanis konkrét formában jelentett belépési rítust az úri középosztályba, mivel párbaj- és szalonképességgel vagy a tartalékos tiszti rang várományosságával is járt.

A vizsgált diáknépességben a zsidó és egyes német alcsoportok „minőségi túliszkolázásával” jellemezhető általános egyenlőtlenségek egyébként pontosan megfelelnek az utóbbiak „mennyei túliszkolázására” nézve már korábban azonosított és itteni adatainkból is kiolvasható jelenségének. Ha az 1. táblázat bármely oszlopának nyers számaiból például kiszámoljuk a nevek alapján meghatározott „németiség”, „magyarság” vagy zsidóság részvételének arányszámait (miután az elitképzésnek túlnyomóan ők alkották viszonylag jól körülírt kategóriákban megragadható közönséget), akkor a korábbról ismert túliszkolázási illetve aluliszkolázási jelzések konfigurációja bontakozik ki. A keresztény „németiség” részaránya felvételünk diákságában mintegy 18% (szemben népességi részvételük becsült 12%-ával), a „magyarságé” mintegy 36% (szemben a népességben becsült 42–45%-kal), míg a zsidóságé közel 23% (szemben 5%-nyi népességben mért arányukkal).⁴⁰

Ezután térjünk rá tanulmányunk központi tárgyára, az eddig csak összesítve vizsgált iskolai minősítések tantárgyakra jellemző megoszlására.

A magyar jegyekre nézve táblázataink minden jelzése szerint a magyar háttérűek mutatták fel a viszonylag legjobb teljesítményt az összes felekezeti kategórián belül. Előnyük ráadásul a németekkel szemben kisebb volt mint az egyéb (szláv, román) nemzetiségi háttérűekkel szemben, kivéve a kisszámú nem magyar reformátusnál és a zsidóknál. A magyarosított nevű zsidó diákoknál a fentebb már tárgyalt értelmezési keretbe illik az, hogy a legasszimiláltabbak társadalmi beilleszkedési stratégiájukat a honi kultúra ismeretében tanúsított és az iskola által igazolt jártassággal tudták leglátványosabban érvényre juttatni. A „zsidós” nevű és feltehetően inkább a legkevésbé asszimilált miliőkből kiszakadt sorstársaik pedig éppen ezen a

38 Amelyek közönségében a dualista korban majdnem mindig ténylegesen zsidó többség is volt. Például 1901/2-ben a zsidó diákok a felső kereskedelmi iskolák publikumának éppen 50,3%-át tették ki. (*Magyar statisztikai évkönyv 1902:161.*)

39 Talán a kétféle iskolázási stratégiával függ össze az a tény, hogy felméréseink szerint az alsó osztályos zsidó diákok osztályaiknak kissé nagyobb hányadát (22,7%) képezték, mint az érettségi előtti osztályokét (21,5%). Ez a zsidóknál a többiekénél magasabb lemorzsolódási rátára mutat, mindenesetre sokkal magasabbra, mint ahogy ezt eredményeik igazolták volna.

40 Lásd ugyanerre a témára részletesebben: Les Allemands dans l'intelligentsia moderne, idézett cikk.

téren bizonyíthatták kompenzatív elkötelezettségüket a világi iskola közvetítette „nemzeti értékek” iránt. A magyar jegyek szórása mindenesetre, ha a megfigyeltek legnagyobb tömegeit nézzük, elég triviális összefüggést mutat a magyar nemzeti eszmére vélhetően legérzékenyebb magyar etnikai háttérűekkel vagy a magyarosított nevű asszimiláltakkal. Mégis feltűnő, hogy a két „tisztá magyarnak” ismert felekezeti tagjai – a reformátusok és az unitáriusok (az „egyéb vallású magyar” kategóriában) – erősen lemaradtak a magyar nyelv és irodalom tantárgyának kitűnőségi versenyében az etnikailag vegyes (mint az evangélikus) vagy egyértelműen allogénnek számító zsidó pályatársaikkal szemben. A magyarban teljesített jó tanulás logikája tehát csak nagyon mérsékelten kereshető kizárólag a magyar családi háttérben.

E mögött az is feltételezhető, különösen minden bizonnyal a dualizmus előtti másfél évtizedben, illetve közvetlenül azután, hogy a magyar iskolarendszer elmagyarosítása általánossá vált, hogy egyes allogén diákcsoportoknak nyelvi nehézséget is jelentett a magyar nyelv és irodalom tanulása. Ezt még a magyarosodás útjára lépő, de jiddis vagy németnyelvű környezetből kilépő zsidó diákoknál is ki lehet mutatni (a korabeli antiszemita vagy akár filozsemita sajtóban nem ritkán hozták fel a zsidó polgárság elégtelen vagy „idegenes” magyarságát és az állítólag „elzsidósodott” pesti nyelvhasználatot), nem beszélve sváb vagy szlovák iskolatársaikról, akik közül nem egyet középiskolai pályája közben ért el bizonyos felvidéki vagy kelet-magyarországi gimnáziumokban a nyelvváltás kényszere. Ilyeneket bizton találni az 1874-ben bezárt három szlovák gimnázium tanulói között, akik ugyan folytathatták tanulmányaikat (hiszen a szlovákok középiskolai részvétele a statisztikák szerint inkább nőtt a bezárások után), de már csak magyar nyelvű intézményekben. Az is kézenfekvő, hogy nemzeti érzelmeikben „ellenmotivált” német (például erdélyi szász), „ébredő” szlovák, román vagy szerb háttérű diákok ideológiai ellenérzéssel viselkedtek a – sajátjukhoz hasonlóan – provinciálisnak, ugyanakkor hegemonnak, sőt nemzeti elnyomatásuk ideológiai szálláscsinálójának is tekintett magyar kultúra irányában. Ez is magyarázhatta esetleges nyelvi nehézségeik mellett a magyar tantárgyban tanúsított gyengébb teljesítményüket. Hasonló ellenmotiváltság e tekintetben, bár e korban már ritkán, a nagynémet orientációt fenntartó művelt zsidóságban is előfordult. A cionizmus egyik alapítójaként ismert pesti születésű Max Nordau, apjával együtt – ugyan eszmetársával, Herzl-lel ellentétben – „a magyar kultúra iránt mély megvetéssel viselkedett...”⁴¹

A magyaréinak majdnem egyenes ellentétét képezi a német osztályzatok szóródása. Ennek azonban magyarázó elvét minden bizonnyal nem a magyarban jeleskedők-nél esetenként feltételezhető tudatos ellen-kulturális elkötelezettség szolgáltatja, hanem inkább a családi, lakóhelyi vagy vallási közösségből „hozott” németnyelvi kompetencia, illetve a nyelvtanulással fenntartott mintegy habitusbeli csoport-sajátos viszony (például az otthoni miliőben dívó többnyelvűség vagy kizárólagos

41 Lásd Ujvári Hedvig (2010) *Magyar újságíró európai közegben. Max Nordau publicisztikai tevékenysége Budapest, Bécs, Berlin és Párizs között*. Budapest, Országos Rabbiképző – Zsidó Egyetem, p. 18.

egynyelvűség), vagy egyenesen a magas presztízsű német felsőoktatás felé irányuló iskolázási stratégia. Mindezeknek a lehetséges szempontoknak szerepe lehetett abban, hogy a „német” háttérű keresztények (a zsidók itt is kivételek) minden felekezetben sokkal jobban teljesítettek, mint a láthatólag nem német gyökerekkel rendelkező hittársak, legyenek ezek magyar vagy más etnikai eredetűek. A németben való alulteljesítés különösen jellemző az egynyelvű, tömbben élő s német kisebbségektől elszigetelt közegekben. Ennek kirívó példáját a zömmel köztudottan (s az 1. táblázat adatai szerint is) Kelet-Magyarországon sokhelyütt többséget alkotó magyar reformátusok, illetve a sokkal kisebb tömegű, de vallási-népességi izolátumot képező erdélyi unitáriusok (akik a táblázatokban a „magyar másvallásúak” rubrikáját töltötték fel), vagy egyéb (nem német) nevű szórvány reformátusok szolgáltatták. Ezek ugyanis mind a 2. mind a 3. táblázat egybehangzó jelzései szerint az összes tantárgy között viszonylag leggyengébben éppen németből teljesítettek.

A zsidóknál azonban, még az egyébként legkevésbé asszimiláltaknál is, akiknek férfinépessége kulturális szétzoredezettségükön túl egyezett a többnyelvű életvitel általános gyakorlatában, érthető, hogy ennek ellenkezőjével találkozunk. Az ők németben való kitűnőségét illetően, itt valószínűleg egyrészt az elmagyarosodottaknál feltételezhető „asszimilációs előny” és többnyelvű gyakorlat, másrészt a leginkább allogén jegyeket hordozóknál a szintén feltételezhető „hozott nyelvi tőke” hatásmechanizmusaival szembesülünk. A legasszimiláltabb családokból származó magyar családnevű zsidó diákok minden jelzés szerint a „legmodernebb” beállítottságúak is voltak, akiknél – érthetően – a német nyelv alaposabb ismerete szakmai, szellemi, esetlegesen tudományos tájékozódásuknak valamint gyakran konkrét továbbtanulási terveiknek is szerves elemét képviselte. Emellett ezeknél a legtöbb esetben erős társadalmi mobilitásban lévő diákoknál gyakoribb volt a morva–osztrák családi eredet is, ami legtöbbször eleve német (és nem jiddis) nyelvtudással járt együtt, tehát sokan már *von Haus aus* is tudtak németül. Ami talán még ennél is fontosabb, a „nagynémet” civilizáció a berlini *haskalah* (zsidó felvilágosodás) kezdetei óta az egész askenáz zsidóságban igen nagy megbecsülést élvezett. A kelet-európai térségben a modernizációra beállított zsidók számára ez volt az európai magas kultúrába való bekapcsolódás legkönnyebben elérhető közvetítője, a modernitás nyelve. Az ebben való otthonosságra majd’ hogy nem kötelező tudásanyagként tekintettek. Ez annál érthetőbb, hogy a német gazdaság és tőke a *Gründerzeit* honi zsidó polgári vállalkozóinak üzleti kapcsolathálójában is elsőrangú szerepet játszott. Sok helyütt (Csehországban, Magyarországon, Lengyelországban) a zsidó asszimiláció kezdetben erősen német orientációjú volt, mielőtt – inkább csak a 19. század második felében – egyértelműen a helyi nemzeti mozgalmak büvkörébe (vagy kényszerpályájára) került volna. Ez azonban a német nyelvi és szellemi kötöttséget egyáltalán nem zárta ki, mivel sok szempontból egész Közép- és Kelet-Európa Németország kereskedelmi és kulturális háttérországát, ha nem is valóságos gyarmatát képezte. Így a különböző etnikumú társadalmi eliteknek mindenütt ez volt az egymással való kommunikáció legfőbb közege, egyes elitcsoportokban a franciával (ritkábban az

olasszal) együtt. A nyelvi tőke szerepe a némettanulásban a kevésbé asszimiláltak tekintetében „zsidós” családnevű zsidó diákoknál is valószínűsíthető. A jiddisből a németre való átváltás vagy a német intenzív elsajátítása nyilván kisebb tanulmányi kihívást képezett körükben, mint bármely más nem germán nyelvi háttérrel rendelkezőknél, így az egynyelvű magyaroknál, akik között azért ebben a korban még elenyésző számban voltak zsidók.

A latin jegyekben észlelhető egyenlőtlenségek, bár a sikermérce alacsonyabb fokán (tehát sokkal magasabb átlagjegyekkel az 1–4 közötti skálán), kísértetiesen követik a német átlagjegyek megoszlását. A kisszámú református német háttérűtől eltekintve a német nevűek itt is rendre viszonylag jobb teljesítményt mutattak fel, mint a többiek, minden keresztény felekezetnél. Ez ismét értelmezhető tehát úgy is, hogy a többnyelvű közegekből származók akkor is jobb nyelvtanulási képességgel rendelkeznek, ha már nyelvíleg esetleg teljesen elmagyarosodtak és olyan nyelvi kultúra átvételéről van szó, amely idegen saját kulturális-antropológiai hagyományuktól. De az is valószínűsíthető, mivel a volt államnyelvet egyszerre tekintették a legnehezebb és a legfontosabb „humán” tantárgynak, a magyar úri társadalomban magas presztízsű, kvázi nemzetinek számító stúdiumnak, egyben a görög-római referencia révén az európai elitkultúra szerves részének, hogy a latinban való jeleskedésnek az asszimiláció kihívására reagáló és a modernizációra hajló német eredetű diákok számára gazdag ideológiai üzenet-hálója is volt. A legasszimilánsabb német gyökerű diákok evvel is kifejezheték azonosulásukat a hagyományos nemesi elit világképével. De fontos volt a latin mindenfajta társadalmi státus-mobilitás szempontjából is, hiszen a latintudás képezte egyrészt a perdöntő műveltségbeli határkövet az úriosztály és a „nép” között, másrészt a továbbra is „dzsentroid” nemzeti uralkodó rétegben helyüket kereső német háttérűeknek ez sok esetben integrálódásuk konkrét zálogát is képezte, mindenekelőtt az úriosztály hagyományos jogi képzésén keresztül. (A néhány évtizeddel a kiegyezés előttről származó közügyi iratok még nem kistrészt latinul íródtak, s az asszimiláns németiség mobilitása is jórészt a közhivatalok, illetve az idő haladtával a közüzemi állások felé irányult.) A kevésbé asszimilánsok (pl. a saját gimnáziumban érettségiző erdélyi szászok) számára elképzelhetőleg a német *Bildungsbürgertum* újhumanista középiskolai neveltjeinél is dívó európaiság-szimbólum volt vonzó a latinban, mint a modern magas kultúra ókori és egyben keresztény értékeinek közvetítője. Végül bármilyen beállítottságúak is voltak, az ambiciózus német háttérű középiskolások számára, mint társadalmi *outsidereknek*, a legszigorúbban osztályzott s a középosztályok műveltségi ideáljában központi szerepben kanonizált latin elsőrangú konkurrenciális mezőt képezett egyfajta kollektív önmegvalósításra, képességeik érvényesítésére, „úri” műveltségük demonstrálására. A latinban való kitűnőségük ismét azt a munkahipotézist erősíti meg, hogy az allogének státus-kompenzációja nagy súllyal esett a latba az iskolai értékekért folyó virtuális küzdelemben.

Mindaz, ami elmondható volt a német nevű keresztény diákok általános nyelvtanulási készségéről és allogén (azaz az úri elitben bizonyos stigmatizálást kiváltó)

társadalmi helyzetéről, hatványozottan alkalmazható zsidó pályatársaik latinban való kitűnőségére. Akárcsak a magyarban és a németben, a latinban is a legjobban minősített zsidó diákok a legasszimilánsabbaknak tekintett magyar nevéek, valamint a legkevésbé asszimilánsként kezelt „zsidós” vagy szláv nevéek voltak. A latin a matematikával együtt az a tantárgy, melyben a jól helyezett rangsorában a zsidók mindhárom dobogós helyet elfoglalják. Anélkül, hogy visszatérnénk korábbi fejtegetésünkhöz a negatív társadalmi státus kompenzálásának jelentőségéről, hangsúlyozni kell, hogy a latin nyújtotta erre nézve a zsidó diákok számára a legelőnyösebb lehetőséget, talán még a magyarnál is jobban. A magyar ugyanis – bár-hogy nézzük is Petőfi, Arany és Ady századát – egy nemrégtől formálódó, periférikus nemzeti kultúra lehetett csak a három ezredévre visszatekintő héber civilizáció letéteményeseinek szemszögéből. A latin ezzel szemben, mint láttuk, „nemzeti” de egyben „európai” is volt, a kereszténységet is képviselte ugyanakkor a modern európaiság ókori civilizációs gyökereinek presztízsével is fel volt ruházva, végül pedig a szellemi kihívások sorában a legmagasabb követelményeket támasztotta. Ezzel a latinban való remeklés iskolai státus-szimbolikus hozama sokkal nagyobb volt, mint ugyanaz a többi tárgyban, amellett, hogy a latin tekintélye (talán a római civilizációnak a héberrel vetekedő ősisége miatt is) a zsidóság belső értékvilága szerint is meghaladta a többi világi tantárgyét.

A matematika státusa nemigen köthető honi ideológiai hagyományhoz vagy motivációkhoz. A tantárgy és a tudományág szellemi tekintélye erősen kötődött absztrakt jellegéhez, elméletiségéhez – azaz közvetlen alkalmazhatósága hiányához –, egyben multifunkcionális alkalmazhatóságához és talán ahhoz, hogy fejlődése végigkísérte az Európával kapcsolatos magas civilizációk egész történetét. A tantárgyban felmutatott sikert leginkább a szellemi erőfeszítésnek, a logikus gondolkodás képességének, a kombinatív reflexiós készségnek és elsősorban a „vele született tehetségnek” szokták volt tulajdonítani. Ezt az elképzelést nem tudom osztani. A matematika jegyek csoportok szerinti megoszlása, melyet a 3. táblázat mér legpontosabban, ugyanis egyértelműen kettős struktúrát takar. A zsidók itt is magasan az élen vannak, de a keresztények majdnem teljesen egy szinten az átlagos teljesítmény indikátora köré csoportosulnak, kivéve az elitképzésben úgyszólván kevés részt vevő keleti vagy erdélyi keresztényeket,⁴² akiknek lemaradása a nagy „nyugati keresztény” aggregátumokkal szemben itt is egyértelmű. Nem hiszem, hogy a biológiailag meghatározott szellemi adottságok ilyen mértékű eltéréseket képesek produkálni csoportok között. Úgy látom azonban, hogy az etnikai vagy felekezeti alkultúrák által kifejlesztett vagy támogatott készségek már igen. A matematika jegyek szóródását az elvont tantételekre vonatkozó, értéksemleges és általános (korábban már felemlített) „tanulási gyakorlatnak” a zsidó hagyományban

42 Az 1. táblázat nyers számai szerint a „más vallású magyarok” (főképp unitáriusok) részesedése nem haladta meg a felmért összes érettségi előtti diák 3%-át, a németek nem érték el a fél százalékos küszöböt és a „más vallású más nemzetiségűek” (románok, szerbek, ruszinok) aránya mindössze 5,5% volt.

szervesen ápolt meglétével, illetve a többi csoportnál az ilyen típusú, a hitvilág és a hitgyakorlat generálta absztrakt intellektualizmus gyengeségével vagy nemlétével lehet értelmezni. Elképzelhető, hogy elmélyültebb és szakszerűbb elemzés közelebbi összefüggést is képes kimutatni a talmudista tudásszerzés és ennek a hagyománynak az örökösei által a matematika tantárgyában felmutatott eredményesség között. Kézenfekvőnek mutatkozik – bár a triviális összefüggések nem feltétlenül helytállóak –, hogy a pénzzel való foglalkozásokban elengedhetetlen a premodern zsidóságra is közismerten jellemző „számolási és számítási habitus” (így a kiadások, nyereségek, befektetések, „hozamok” értékének rendszeres számíttatása, a gazdasági kalkulus) szintén hozzájárulhatott valamelyest ahhoz, hogy a zsidó diákok számára kevésbé tűnt idegennek a számolással összekötött tananyagban való elmélyülés, mint olyan pályatársaiknak, akiknek hozott szokásrendjében ez nem szerepelt vagy az ilyesmit egyenesen társadalmi méltóságuk alulinak tekintették.

A zsidók és keresztények közötti markáns teljesítménybeli különbségek megértéséhez a többi tantárgynál (még a latinnál is) szigorúbban osztályozott matematikánál szintén felhozható az adott kompetíciós tét nagysága és természete. Egyrészt minél nehezebb egy tantárgy, annál fontosabb lehet az abban elért siker azon csoport tagjainak, akiknek iskola szerepléséhez nemcsak egyéni, egzisztenciális érdekek fűződnek, hanem súlyos közösségi érdekek is. Ez nyilvánvaló volt a zsidóság számára, amely az 1867-es emancipációval és az 1895-ös recepciós törvénnyel megélte a történelmi elnyomottságából való (s akkoriban végsőnek hitt) felszabadulást. Ráadásul ez a látványos státus-mobilitás együtt járt sokuk számára a gazdasági felemelkedéssel, bizonyos (változó) mértékű életvitelbeli modernizációval (*alias* „polgárosodás”) és a szakértelmiségbe való átrétegződés egyre javuló esélyeivel. Másrészt ez utóbbi értelmiségi ágak között volt olyan – egyes alkalmazott tudományokban és a technológiában – amelyekből korábban a zsidók gyakorlatilag ki voltak zárva.⁴³ Ezekhez viszont a matematikában való kitűnőség készített elő. Ha konkrét összefüggést keresünk a zsidó diákok matematikában való jeleskedése és pálya-stratégiája között, kétfélet is találunk. Először is a zsidó középiskolai mobilitás a keresztényekéhez képest sokkal erősebben irányult az 1850-ben bevezetett birodalmi *Entwurf*-fal már kialakított és a kiegyezés után a honi tanügyi hatóságok által gyorsan továbbfejlesztett reáliskolák hálózata felé.⁴⁴ Ez a túlnyomóan állami

43 Hangsúlyozható itt az „egyes” szó, hiszen a 18. században alapított legelső magyar technológiai szakfőiskolára Selmecbányán (s 1919 után Sopronban) a Bányamérnöki és Kohómérnöki szakokra zsidót még a *numerus clausus* bevezetése előtt is csak ritkán, az Erdómérnökire gyakorlatilag egyáltalán nem vettek fel, egészen a régi rendszer legvégéig. A statisztikai évkönyvekben az erdómérnöki szakra publikált adatokban csak 2 zsidó szerepelt. Felmérési anyagomban csak 1. A selmecbányai 1868 és 1915 között beiratkozott bányamérnök hallgatóknak már 8,6%-a, a kohómérnök hallgatóknak 3,9%-a volt zsidó. A *numerus clausus* 1920-as bevezetése után ezek a viszonylag (a Műegyetemhez képest feltűnően) alacsony arányok is elenyészővé zsugorodtak.

44 Míg a gimnáziumokban a zsidók aránya a dualista kor utolsó évtizedeiben 17–20% körül ingadozott (1886/90-ben 16,5%, 1906/10-ben 20,1%), addig a reáliskolában ezeknek az arányszámoknak a kétszereséhez közeli értéket találni (37,7% 1886/1890-ben és 35,6% 1905/10-ben). Lásd *Magyar statisztikai évkönyv*, 1895:383 és uo. 1911:385.

kezelésű iskolatípus⁴⁵ a kevésbé asszimilációra hajló zsidók számára is elfogadhatóbbnak bizonyult a gimnáziumnál, még pedig kettős értelemben vett viszonylagos értéksemlegessége miatt: nem csak, mivel legtöbbször (szemben a gimnáziumok hálózatával) nem állt egyházi fennhatóság alatt, de latint és görögöt sem oktatott, ami természetszerűleg, közvetlenül vagy közvetve (például a „görögpótló” művészettörténeti oktatáson keresztül) kitette volna az ettől idegenkedő zsidó diákokat a keresztény civilizációs javakkal való szembesülésnek. Ugyanakkor a reáliskola (éppen a klasszikus nyelvek hiánya miatt) kizárólag a gazdasági vagy kereskedelmi akadémiákra és elsősorban a Műegyetemre való beiratkozásra (illetve a természettudományi irányultságú bölcsészképzésre) jogosított fel. Itt viszont érvényesíteni lehetett a magas szintű matematikai képzés előnyeit. A zsidó diákok sikerei matematikában egyrészt már önmagukban is indítékul szolgálhattak a 19. század végére látványossá váló zsidó jelenlétre a Műegyetem diákságában, melynek vonzereje érthető azokra a szakértelmiségiekre, akik főképp csak a magánszektorban remélhettek állást, mivel a közszolgálati pályákra már 1919 előtt sem könnyen juthattak be.⁴⁶ Másrészt a technológiai képzés és pályaterv lehetősége közvetlenül motiválhatta az ebben érdekelteket érettségi előtti matematika jegyeik optimalizálásában.

Ezzel eljutottunk a testnevelésben való sikeresség tárgyalásához, ami – ismét csak elég triviálisan – a szellemi tárgyakban való kitűnőségi konfiguráció negatív visszajaként értelmezhető. Azok a diák kategóriák amelyek élen jártak a szellemi tárgyakban – a zsidók és valamelyest az evangélikusok – többé-kevésbé kirívóan alulteljesítettek tornából. Érdeemes azonban figyelni a részletekre. A zsidók és a katolikusok helyzete egyértelmű. Az előbbieket a 2. táblázat szerint utolsók a testképzés tantárgyának számlátráján, az utóbbiak rangelsők. Ám a zsidók – súlyosabb lemaradással – osztkák az átlag alatti teljesítménynek a többségi „nyugati keresztény” diákság szemében elképzelhető ódiúmát a román, szerb és ruszin ortodox és uniátus iskolai publikummal („más vallású és más nevű” kategória). Látható, hogy itt a két legerősebb stigmatizációnak kitett diákkategória teljesített leggyengébben, míg a ranglétra csúcsát a két uralkodó s a többieknél sokkal inkább magyar rekrutációjú egyház tagjai foglalták el. Mindebben sokfajta tényező hatását tételhetjük fel, anélkül, hogy pontos magyarázatot tudnánk javasolni a különböző diákcsoportok viselkedésére. A többségi keresztények egy részénél mindenképp szerepet játszhattak az erős katonai hagyományok, melyekkel a testnevelés mindig is asszociálható volt. Ez az állami iskolapolitika számára is ideológiai utalásul szolgált a testedzés tantárggyá minősítésének igazolásához. A nemzetépítés ideológiája messzemenően hordozta a „magyar katonai virtus” kultuszát. Márpedig ennek történelmi örökösei a 19. században majdnem kizárólag római katolikusok és

45 Például 1910/11-ben az országban összesen 28 közületi (állami és községi) fő- és alreáliskola működött szemben mindössze 4 egyházi fennhatóságú intézménnyel. (*Magyar statisztikai évkönyv 1911:377–378.*)

46 1910/11-ben a pesti Műegyetem diákságának 34%-a volt zsidó, de egyes karokon arányszámuk meghaladta a két-ötödöt (44% a vegyész-mérnöki, vagy 45% az általános/kultúr/mérnöki karon). (*Magyar statisztikai évkönyv 1910:403.*)

reformátusok, legalább két okból. Egyrészt – és döntően – ők adták a történelmi állam nemességének túlnyomó többségét.⁴⁷ Másrészt a többi vallás hívei (a kisszámú és regionálisan elszigetelt erdélyi unitáriusok kivételével) többségükben (még az evangélikusok is) allogének lévén, sokkal kevésbé tekinthették magukénak a nemzetépítésnél oly fontos nemzetvédelmi motivációt a testnevelés intézményes ösztönzéséhez. Elképzelhető, hogy a társadalmilag legmarginálisabb (és belhoni nemességgel alig rendelkező) nemzeti kisebbségekhez tartozó görög rítusú diákok éppen ezt a „militarista” értékrendet utasították el – mint tőlük idegent, túl „magyart” vagy túlságosan „nemesi” jellegűt – azzal, hogy alulteljesítettek tornából. Ehhez tartozhat az is, hogy a román vagy ruszin középiskolások nem kis hányada papnak készült,⁴⁸ akiknek ideális vagy elvárt kollektív habitusa nemigen fért össze a fizikai erő és más manuális készségek fitogtatásával. Általában joggal feltételezhető, hogy a szellemi tárgyakban gyengébbek hátrányaikat a csupán testi erőfeszítést kívánó testnevelésben való kiválósággal ellensúlyozták az általuk elérhető iskolai sikerélmények palettáján.

Ami a zsidókat illeti, kézenfekvő, hogy náluk nem lehetett semmifajta katonai vagy akár csak „katonás” hagyományról beszélni (hiszen a legújabb korig ki voltak zárva a katonai pályáról, még a fegyverviselés jogából is). Egyértelmű az is, hogy szocializációs gyakorlatuk a testi készségek kárára helyezte előtérbe a szellemi, művészeti és persze gazdasági teljesítményeket. De az utóbbiak sorában a testi munkához kötöttek sem honosodhattak meg történelmileg, amennyiben a legtöbb fizikai erőfeszítéssel járó tevékenység a premodern korban, a földművelés, egészen az emancipációig zárva maradt előttük. A hagyományörző zsidóknál még a parasztságban természetesen jelentkező testi erő kultusza sem alakulhatott ki, hiszen – Magyarországon az 1860-as évekig – birtokképeségük sem volt. Ilyen előzmények után érthető, hogy a modernitás kezdetén a társadalmi-mentalitásbeli szakmai mobilitásra beállított zsidó diákság befektetési stratégiáiban a fentiekhez fontosnak ítélt tantárgyak kaptak prioritást és nem a testnevelés.

Igaz, ez a helyzet az évekkel módosulhatott valamelyest, anélkül hogy a zsidó diákok tömegeiben a változás számottevően kifejezésre jutott volna a tornajegyek javulásában. Egyetemre került hittársaik ugyanis gyorsan átvették a keresztény diákegyesületekben dívó párbajozás szokásrendjét az asszimilációs hasonulás égisze alatt. Sőt néha igyekeztek túl is licitálni pályatársaikat a párbajozásban, annál inkább, hogy ez a polgári törvénykönyvben tiltott szokás a köztudatban az asszimiláltak „úriasságának” markáns státuszjegyeként fungált. Míg Németországban

⁴⁷ Ennek még a késői dualizmus mezőgazdasági birtokviszonyaiban is megtalálni a lenyomatát, amennyiben 1910-ben a maradék keresztény 1000 holdon felüli nagybirtokok között a római katolikusok és a reformátusok aránya 85,4% volt, míg a 100 és 1000 hold közötti „dzsentri” típusú *bene possessionati* középirtokok között is 73,6%. (*Magyar statisztikai közlemények* 56:440–441.)

⁴⁸ A *Magyar statisztikai évkönyvek*ből nyert pontos adatok szerint az 1898/9-től 1907/8-ig bezárólag az uniátus (görög katolikus) gimnáziumokban érettségizett 806 diákból 43,4% készült papnak, a görög keleti iskolák 601 érettségiből kerek 23%. Ezek a számok (az uniátusoknál messze) meghaladták a teológia felé orientálódók arányait a többi gimnáziumtípus érettségizői között.

vagy Ausztriában az 1880-as évek végétől kezdve a legtöbb diákegyesület nem ismerte el az érettségizett zsidók párbajképességét, Magyarországon ezt nem vonták kétségbe. Így érthető, hogy a 19. század végén a bűnügyi statisztikákban párbaj miatt elítéltek között a zsidók már erősen túl voltak reprezentálva.⁴⁹ De az asszimilációs mintán túl a századforduló táján megjelent a változásnak egy másik modellje, a cionista (s éppen Nordau által kifejtett) *Muskelijudentum* nevében. Igaz ennek Magyarországon ekkoriban még nem volt nagy hatása, mert a cionizmus térnyerését messzemenően behatárolta a honi zsidóságban az ortodoxiáig bezárólag tért nyerő állampatriotizmus, ami korán (már az 1848/49-es időktől kezdve) valódi „vendég-nacionalizmussá” vált. Az asszimilációs testedzés modelljét viszont a századvégen beindult és a középiskolákban intézményesen támogatott ifjúsági mozgalmak (cserkészlet stb.) is fejlesztették, s ebben az asszimiláns zsidó fiatalok szívesen részt vettek. Innen és általánosabban abból vezethető talán le a zsidók egyre intenzívebb részvétele az „úri” (vívás, tenisz, úszás) de a kevésbé „úri” (futball, birkózás) sportágakban is, ahogy az asszimilált zsidóság részben kifejlesztette, részben átvette a modern testedzés középosztálybeli kultuszát – minden bizonnyal nem függetlenül ennek asszimilációs érték-hozamától. A testtel, fizikai erővel és erőszakkal vagy általában a fizikummal való viszony egyrészt nyilván összefüggött a testnevelésben elért iskolai eredményekkel, másrészt azonban messze túl vezet ennek kérdéskörén.

Maradjon ez a külön tanulmányban kifejtésre érdemes megjegyzés a végszónk, munkánk minden további konklúziója helyett.

KARÁDY VIKTOR

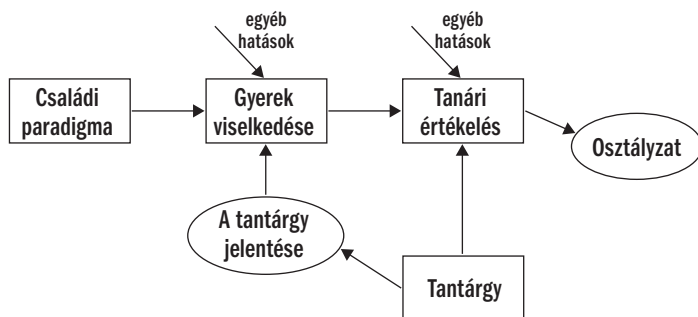
⁴⁹ 1910-ben például az összes párviadal miatt magyarországi bíróságok által elítélt között (163) nem kevesebb, mint 62 (38%) zsidó volt. (*Magyar statisztikai évkönyv 1910:490.*) Budapesten az 1909/1913 évek átlagában 100 000 lélekre 21 zsidó elítélt jutott párviadal vétségében, szemben 2,4–3 esettel a keresztény felekezetek hívei között. (*Budapest Székesfőváros statisztikai közleményei 55/3: 61.*) A korabeli zsidóság párbajra való beállítottsága országosan és a fővárosban egyaránt mintegy hétszeresen (!) meghaladta keresztény kortársaikét. Igaz, ezeket a nyers arányszámokat finomabb elemzésben a felekezeti aggregátumok szakmai-társadalmi rétegezethez is viszonyítani kell, azaz például a zsidóság erősebb polgárosodottságához. A fenti értelmű különbségek azonban számításaim szerint így is kirívóak maradnak. Lásd tanulmányomat (2002) *Denominational Dimensions of Crime in Late Dualist Hungary, Yearbook 2001-2002*, History Department, Central European University, pp. 187–197.

TANTÁRGYAK, OSZTÁLYZATOK ÉS A CSALÁDI HÁTTÉR

EZ EGY LEÍRÓ TANULMÁNY. NEM FOGALMAZUNK meg előre hipotéziseket és nem fogalmazzuk utólag hipotézisekre adott válaszá megállapításainkat. Bár jól ismert jelenségről lesz szó, egyszerűen azt írjuk le: mit látunk, és milyen az, amit látunk?

A tanulók különböző tantárgyakat tanulnak, és ezekben különböző eredményt érnek el. Az osztályzatokban mért eredmény különbözősége természetesnek látszik, amennyiben elfogadjuk, hogy az osztályzatok a tantárgyban elsajátított ismeretek mennyiségét mérik. Rég tudjuk, hogy ez nincs így. Az osztályzatot adó tanár ugyan figyelembe veszi valamennyire azt, amit ő a mért produktumban – feleletben, dolgozatban, tesztben – tudásnak tekint, de emellett egy sor más dolgot is figyelembe vesz. Nem időzünk ennél a problémánál, hiszen ez már a tanárjelölteknek is vizsganyag. Munkánk kiindulópontjaként elegendő megfogalmazzunk azt a pozitívista megállapítást, hogy a tanulók minden tantárgyból osztályzatokat kapnak, amelyek értékelésnek minősülnek, s mint ilyenek befolyással vannak az értékeltek további sorsára. Pusztán ez a tény teljesen elegendő indíték ahhoz, hogy megvizsgáljuk, miféle különbségeket és hasonlóságokat találunk az egyes tantárgyak osztályzatai között, ezek a tanulóknak miféle csoportjaihoz kapcsolódnak – ha kapcsolódnak –, és e csoportok milyen jelentést tulajdoníthatnak nekik. Ezt az általános elméleti előfeltevést az 1. ábra szemlélteti.

1. ábra: Az osztályzat létrejöttének fő tényezői



Munkánkat az ELTE 1998. évi felsőfokú továbbtanulást vizsgáló, minden abban az évben érettségizőre kiterjedő kutatásának adataira alapozzuk.¹ Ez a kutatás a 12. osztályosoknak az irodalom, a történelem, az első idegen nyelv, a második ide-

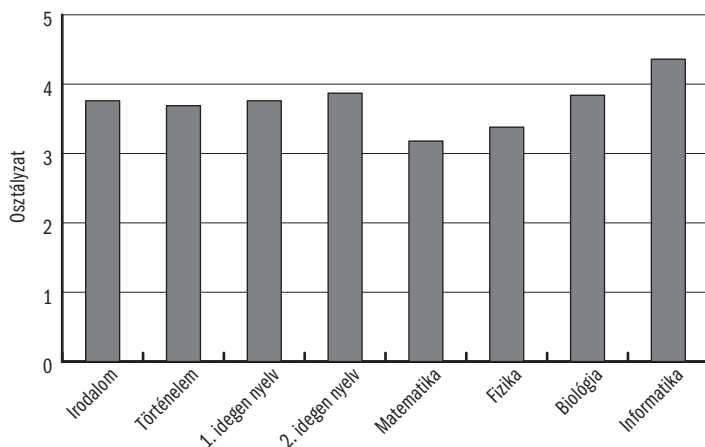
¹ A kutatás a Soros Alapítvány megbízásából és támogatásával készült. Az adatok minden kutató számára hozzáférhetők.

gen nyelv, a matematika, a fizika, a biológia és az informatika tárgyakból a 11. évfolyam végén szerzett osztályzatait tartalmazza.² A tanulók közötti különbségek értelmezéséhez felhasználjuk az iskolatípusokat, a tanulók demográfiai adatait, átlagos tanulmányi eredményüket, valamint szülei foglalkozását.

Tantárgyak és iskolák

Az egyes tantárgyakból a tanulók jellegzetesen más és más eredményt érnek el (2. ábra). Jól látható, hogy míg a humán tárgyakban elég hasonlóak az eredmények, addig a reál tárgyak eredményei jobban különböznek egymástól: mind a legalacsonyabb, mind a legmagasabb átlagosztályzat reál tárgyban alakul ki.³ A leggyengébb eredményt matematikából, a legjobb informatikából éri el a tanulók. Az is látható, hogy a tantárgyi átlagok között – az informatikától eltekintve – nincs egy osztályzatnyi különbség sem, mindegyik a közepes (3) és a jó (4) osztályzat közé esik.

2. ábra: Országos tantárgyi átlagosztályzatok



Természetesen az ábra egyes oszlopain belül nagy különbségek vannak. A tantárgyon belüli szórás az irodalom, a biológia és az informatika kivételével nagyobb egész osztályzatnál. A legkisebb szórást az informatikában találjuk ($s = 0,814$ osztályzat), utána több mint egy tized osztályzat elmaradással ($s = 0,937$) az irodalom, majd a biológia ($s = 0,953$) következik. A többi tantárgy között nagyon kicsi a különbség, szórásuk 1,01 és 1,03 osztályzat közé esik, de a legnagyobb a matematikáé

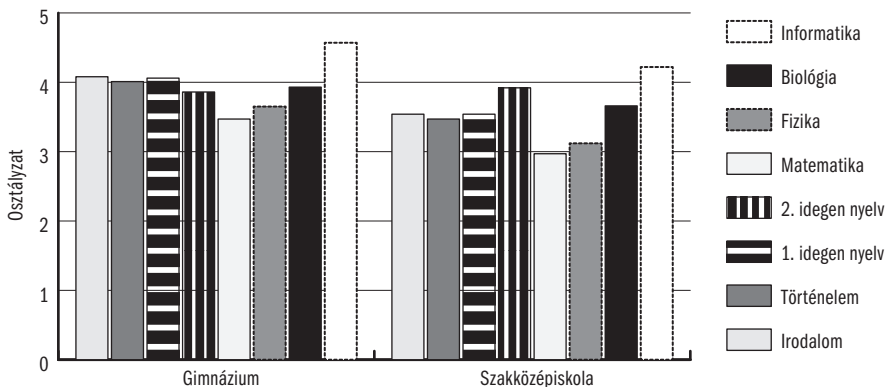
2 Az adatbázis kiválasztása azon a posztulátumon nyugszik, hogy az osztályzási szokások nagyon kevésbé változnak, és a 14 éves adatok még olyan összefüggéseket mutatnak, amelyeknek máig érvényes tanulságaik is vannak. Ugyanakkor azzal az előnnyel jár, hogy a megrendelő kívánságára teljes körű adatfelvétellel készült.

3 A magatartás és a szorgalom osztályzatait – amelyeknek a tantárgyakkal való kapcsolataiból Sáska Géza fontos következtetésekre jutott – itt nem vonjuk be a vizsgálatba. [Sáska Géza (1991) Mit osztályoznak a tanárok? *Új Pedagógiai Szemle*, No. 12.]

($s = 1,028$). Az informatika megkülönböztetett helyzete – vagyis az osztályzatok nagy homogenitása és átlaguk feltűnő magassága ($\bar{a} = 4,36$) – mindenképpen figyelemre méltó: feltehetően azt jelzi, hogy ehhez a tárgyhoz mind a tanulók, mind a tanárok másképpen viszonyulnak, mint a többihez.

Kézenfekvő feltevés, hogy az osztályzatok szórása minden tárgyban legalább részben abból adódik, hogy a két érettségít adó iskolatípus tanulói eltérő eredményt érnek el. A gimnazisták és a szakközépiskolások által elért eredményeket hasonlítja össze a 3. ábra.

3. ábra: Tantárgyi átlageredmények iskolatípusonként



A kép már sejteti, hogy a tantárgyi eredmények szórásában valóban szerepe van az iskola típusának. Az F-próba szerint egy kivétellel valamennyi tantárgy esetében megállapítható az iskolatípus magyarázó ereje (igaz, mindössze 1,8% a biológiában, de 8,3% az irodalomban, a többi pedig 4% és 7% között van; $p = 0,000$ mindenütt). Ami tehát az összefüggés erősségét illeti, annak inkább a gyengesége feltűnő, az igazán erős tény itt nem a nagyság, hanem a tendencia makacssága. Az lehet meglepő, mennyire szigorúan érvényesül az a tendencia, hogy a gimnazisták minden tantárgyban éppen fél osztályzattal mutatnak jobb eredményt a szakközépiskolásoknál. Ez azért is meglepő lehet, mert sokan úgy gondolják, hogy az osztályzás leginkább helyi mércével történik: minden iskolának és minden osztálynak hasonló arányban lehetnek jó és gyenge tanulói. Láthatjuk, hogy ez a hiedelem nem tartható – legalábbis az érettségít adó iskolatípusok között. Ha van helyi standard, akkor az a szakközépiskolákban fél osztályzattal alacsonyabbra van kalibrálva, mint a gimnáziumokban.

Egyetlen kivétel van e szabály alól: a második idegen nyelv. Ebből a tárgyból egy kicsivel a szakközépiskolások jobbak, és sokkal jobbak saját első idegen nyelvből elért eredményüknél. Ezt a tény, mivel ilyen erős szabállyal szemben jön létre, úgy értelmezhetjük, hogy a második idegen nyelvnek feltehetőleg más a jelentése a gimnáziumokban, mint a szakközépiskolákban. Azt persze ennyiből még nem tudhatjuk, hogy mi lehet ez a sajátos jelentés. Ha figyelembe vesszük az átlagosztályzatok

szórását is, akkor azt látjuk, hogy a szakközépiskolákban egyedül a második idegen nyelv szórása nagyobb egy egész osztályzatnál ($s = 1,022$), az összes többi kisebb annál. Ez arra utal, hogy bármi legyen is e tárgy sajátos jelentése, hatása nem gözhen-gerszerűen megy keresztül a szakközépiskolásokon, hanem eléggé eltérően érinti az egyes tanulókat. A magas országos átlag tehát úgy áll elő, hogy relatíve többen kapnak jó osztályzatot a második idegen nyelvből a szakközépiskolákban, mint a gimnáziumban. Ez megerősíti azt az – általában is jogos – feltevésünket, hogy a második idegen nyelv sajátos jelentését a szakközépiskolában mind a tanulók, mind a tanárok ismerik, sőt bizonyára fenntartásában is mindkét oldalról részt vesznek.⁴ Ez a tárgy valószínűleg fontos sikerélményt tud nyújtani a tanulók egy számottevő kisebbségének, s kiemelkedő eredményei révén talán az iskoláknak is.

A gimnáziumokban épp fordított a helyzet. A második idegen nyelv átlagosztályzata elmarad a többi humán tárgytól, és a reál tárgyak eredményei közé illeszkedik. Szórása csak kicsit kisebb attól, amit a szakközépiskolákban találtunk ($s = 1,004$ osztályzat), és – kivételként – csupán századosztályzatokban mérhető a különbség a két iskolatípusban elért eredmény között. Nincs különbség – statisztikailag. Szociológiailag azonban van, csak nem az átlagot, hanem a környezetét kell figyelni. A tantárgy jelentése nyilvánvalóan teljesen más a gimnáziumokban, mint a szakközépiskolákban, hiszen itt láthatóan nincs kiemelkedő szerepe a tantárgyak között, inkább arra gondolhatunk, hogy a tanulók jó része a maradék-elv alapján fordít rá energiát. Ugyanakkor csak keveseknek nyújt igazi sikerélményt – a többi humán tantárgy jobb osztályzatai között. Ismét bebizonyosodik a régi közhely: ha ketten csinálják ugyanazt, az nem ugyanaz.

A két iskolatípus tantárgyi eredményeinek profilja a 2. ábrán – a második idegen nyelv kivételével – lényegében ugyanolyan, csak a szintje más. A tantárgyak egymás közti viszonya tehát iskolatípustól függetlenül azonos lehet.

Ha a tantárgyi eredmények páronkénti korrelációjával közelítjük meg ezt kérdést, azt látjuk, hogy a szakközépiskolákban igen kevés kivétellel egyértelműen gyengébb a tantárgyak közötti kapcsolat, mint a gimnáziumokban (1. táblázat). A kivételeket az informatika és részben a biológia mutatja.

Az informatika – különösen a gimnazisták között – feltűnően alacsony korrelációs együtthatói valószínűleg azt jelzik, hogy ez az új, mindössze két évtizednyi korú tantárgy még nem illeszkedett be teljesen az iskolai tantárgyak rendjébe (amint ezt az átlagosztályzatok sajátos képe alapján is sejtettük). A szakközépiskolákban a reál tárgyak eredményeihez már jobban illeszkedik, mint a humán tárgyakéhoz (csak a nyelvek sajátos helyzete okoz némi zavart ebben).

Úgy tűnik, hogy a biológia is sajátosan viselkedik, nemcsak az informatika. A biológia különossége abban áll, hogy erősebben korrelál a humán tárgyakkal, mint a reál tárgyakkal, és a szakközépiskolásoknál ez a tendencia még jobban érvényesül,

⁴ Ilyen sajátos jelentés lehet pl. az iskolatípusok presztízsorának elfogadása alapján az az értelmezés, hogy szakközépiskolában az már önmagában érdem, ha valaki egy második idegen nyelvet tanul, eredményei tehát kiemelten jutalmazandók az osztályzatokkal.

mint a gimnazistáknál. Nem valószínű, hogy közvetlenül e tantárgyak (vagy tanárai) hatnának így egymásra, inkább arra gyanakodhatunk, hogy a tanulók attitűdjeinek meghatározói között van egy eddig feltáratlan rokonság.⁵

1. táblázat: Hét tantárgy páronkénti korrelációs együtthatói a gimnazisták és a szakközépiskolások között*

	Gimnáziumi korrelációk							
	Irodalom	Történelem	1. idegen nyelv	2. idegen nyelv	Matematika	Fizika	Biológia	Informatika
Szakközépiskolai korrelációk								
Irodalom		0,643**	0,556**	0,542**	0,482**	0,477**	0,531**	0,250**
Történelem	0,584**		0,522**	0,497**	0,507**	0,479**	0,513**	0,256**
1. idegen nyelv	0,426**	0,396**		0,564**	0,483**	0,447**	0,452**	0,227**
2. idegen nyelv	0,453**	0,444**	0,434**		0,501**	0,450**	0,464**	0,247**
Matematika	0,366**	0,389**	0,370**	0,381**		0,664**	0,508**	0,282**
Fizika	0,383**	0,387**	0,344**	0,389**	0,578**		0,522**	0,281**
Biológia	0,410**	0,424**	0,281**	0,456**	0,332**	0,347**		0,235**
Informatika	0,217**	0,251**	0,187**	0,316**	0,320**	0,305**	0,300**	

* Pearson-féle korreláció. Kiemelve a legmagasabb együtthatók, valamint a matematika és a humán tárgyak közötti együtthatók.

** Valamennyi korrelációs együttható $p < 0,01$ szinten szignifikáns.

A gimnáziumokban egyértelmű, hogy a matematika és a fizika osztályzatok kapcsolódnak össze a legerősebben ($r = 0,664$), majd a humán tárgyak kapcsolatai következnek az r nagysága szerint ($r = 0,643$ és $r = 0,522$ között) – az irodalom és a történelem kiemelkedően erős összefüggésével kezdve –, és csak a többi reál-pár után következnek a humán-reál „vegyes” tantárgypárok közötti együtthatók, ami ismét alátámasztja azt, amit a 2. ábrán láthatóvá tettünk: a humán és a reál tárgyak elkülönülését. A szakközépiskolákban nem pontosan ugyanez a rend. Az még nem nagy különbség, hogy ott az irodalom és történelem közötti korreláció a legerősebb ($r = 584$) és csak második legerősebb a matematika és a fizika kapcsolata ($r = 0,578$). Az azonban meglepő, hogy a többi reál-tantárgy pár, a matematika–biológia és a fizika–biológia kifejezetten gyenge kapcsolatot mutat a többihez képest ($r_{\text{mat-bio}} = 0,332$; $r_{\text{fiz-bio}} = 0,347$).

A két iskolatípusban vizsgált osztályzatok alapján megállapíthatjuk, hogy a gimnáziumok és a szakközépiskolák tanulói számára a tantárgyak hasonló, de korántsem ugyanolyan jelentéssel bírnak. A szakközépiskolások különböző tantárgyakból szerzett osztályzatai kevésbé függenek össze egymással, mint a gimnazistákéi – különösen a humán és reál tárgyak között lazább a kapcsolat. Míg az informatika

⁵ Gondolhatunk pl. arra, hogy a biológia mint felvételi tárgy gyakrabban szerepel a humán szolgáltatásokra felkészítő szakokon.

és a biológia jelentése inkább csak fokozati különbséget mutat a két iskolatípus tanulói között, addig az idegen nyelvek alapvetően más jelentéssel bírnak a két diákkategória számára.

Ha ennek alapján látens struktúrát keresünk a tantárgyak között, első megközelítésben azt találjuk, hogy ilyen egyáltalán nem létezik. A főkomponensben az informatika kivételével valamennyi tantárgy szinte azonos súllyal szerepel (2. táblázat).

2. táblázat: A nyolc tantárgy alkotta főkomponens, összes tanuló

	Főkomponens 1		Főkomponens 1
Történelem	0,781	2. idegen nyelv	0,751
Fizika	0,764	1. idegen nyelv	0,737
Irodalom	0,763	Biológia	0,737
Matematika	0,752	Informatika	0,505

Extraction Method: Principal Component Analysis. 1 components extracted. Megmagyarázott variancia 53%.

Ha azonban korábbi megállapításainkat követve továbbra is úgy gondoljuk, hogy kell valami különbséget találni a gimnazisták és a szakközépiskolások között, akkor keressünk látens struktúrát külön a szakközépiskolások és külön a gimnazisták tantárgyi eredményeiben (3. táblázat).

3. táblázat: A tantárgyak látens struktúrája iskolatípusonként

	Szakközépiskolások (rotált)		Gimnazisták	
	Főkomponens		Főkomponens	
	1	2	1	
Irodalom	0,902	-0,158	Történelem	0,794
Történelem	0,881	-0,096	Matematika	0,773
1. idegen nyelv	0,706	0,096	Irodalom	0,772
Matematika	0,645	0,156	Fizika	0,761
Biológia	-0,078	0,920	2. idegen nyelv	0,740
Fizika	-0,024	0,837	1. idegen nyelv	0,732
2. idegen nyelv	0,381	0,384	Biológia	0,717
Informatika	0,315	0,361	Informatika	0,400

Extraction Method: Principal Component Analysis.
Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.
Rotation converged in 6 iterations.
Megmagyarázott variancia: 59%.

Extraction Method: Principal Component Analysis.
1 components extracted.
Megmagyarázott variancia: 52%.

Így kiderül, hogy a szakközépiskolában két köre van a tantárgyaknak, aminek a gimnáziumban nyoma sincs. E körök azonban nem a hagyományos humán- illetve reáltárgyak szerint különülnek el. Az első főkomponens tartalmazza a legalapvetőbb tárgyakat: az irodalmat, a történelmet, az első idegen nyelvet és a matemati-

kát; a második kör a biológiát és a fizikát emeli ki. A 2. idegen nyelv mindkettőben azonos – kisebb – súlyt kap, ezzel már foglalkoztunk. Azt szintén láttuk, hogy informatikából jó osztályzatokat szereznek mindazok, akik egyáltalán tanulják. Ha ezt a tárgyat – mint különbséget nem okozót – kihagyjuk elemzésünkéből, a gimnáziumban természetesen nem tapasztalunk változást, a szakközépiskolások között azonban határozottabb arcot ölt a tantárgyak második köre: érezhetővé válik a második idegen nyelv eltérő jelentősége a két iskolatípus tanulói között. (A 2. idegen nyelv súlya az első komponensben 0,285 lesz, a második komponensben azonban 0,504 – jól eltávolodnak a 3. táblázatban látható értékhez képest.)

Tantárgyak és családi háttér

Az iskolával kapcsolatban a családi háttér hatását elsősorban az előmenetellel és az esélyegyenlőtlenséggel kapcsolatban szokták elemezni. Kétségtelen, hogy a mi témánk is összefügg ezzel, de mi a tantárgyi eredményeknek azt a jelentőségét emeljük ki, amelyet az érdeklődés kifejezésében játszanak. Az érdeklődés a családi szocializációban gyökerezik, az iskola később szól bele az alakulásába. Ebből a szempontból az osztályzatok az érdeklődés pozitív kifejeződésének tekinthetők, amelyet azonban befolyásol a tanárok értékelő tevékenysége. Ebből a szempontból az osztályzatok az érdeklődés pozitív vagy negatív befolyásolására szolgáló külső impulzusok.

4. táblázat: Különböző munkajellegcsoportú apák gyerekeinek átlageredménye nyolc tantárgyból

Az apa munkajelleg-csoportja	Irodalom	Történelem	1. idegen nyelv	2. idegen nyelv	Matematika	Fizika	Biológia	Informatika
Nincs adat	3,72	3,61	3,71	3,71	3,11	3,29	3,71	4,05
Mg-i fizikai	3,63	3,59	3,61	3,66	3,04	3,28	3,65	4,09
Segéd-, bet. munkás	3,61	3,50	3,59	3,61	3,00	3,18	3,64	4,04
Szakmunkás	3,66	3,58	3,65	3,73	3,08	3,27	3,74	4,13
Egyéb szellemi	3,87	3,78	3,88	3,93	3,27	3,45	3,86	4,36
Értelmiségi	4,13	4,06	4,14	4,05	3,59	3,72	4,06	4,43
Vállalkozó	3,76	3,70	3,80	3,78	3,17	3,33	3,78	4,23
Munkanélküli	3,60	3,53	3,62	3,52	3,10	3,23	3,60	4,09
Nyugdíjas	3,72	3,63	3,69	3,75	3,13	3,31	3,74	4,16
Egyéb	3,78	3,70	3,78	3,51	3,12	3,20	3,56	3,88
Együtt	3,78	3,70	3,78	3,82	3,20	3,37	3,81	4,21

A családi háttérből ezúttal nem a szülők iskolázottságát használjuk elsősorban, ami a család kulturális tőkéjének leggyakoribb mutatója. A kulturális tőke egy sok dimenziót magába sűrítő komplex mutató, amely azonban mennyiségi jellegű. Nekünk minőségi különbségek hatását kell megragadnunk, ezért itt elsősorban a szülők foglalkozása fontos, ami két dologgal függhet össze: egyrészt az egyes osztályza-

tok mint értékelés szintjével, másrészt pedig azzal, hogy mely tantárgykból kap a gyerek hasonló osztályzatot.⁶ Minket persze elsősorban az érdekel, hogy ezek az összefüggések minden foglalkozási kategóriában ugyanolyanok vagy pedig kategóriánként eltérnek egymástól.

Ha minden oszlopban megkeressük a legmagasabb átlagosztályzatot, akkor a táblázatban vastagítva szedett sort, az értelmiségi apák gyerekeinek sorát kapjuk. Ha megkeressük a második legmagasabbat, azt mind a dőlten szedett sorban, az egyéb szellemi foglalkozású apák gyerekeinek sorában találjuk. A táblázat áttekintéséből az derül ki, hogy semmilyen alapvető változás nem történt a rendszerváltás után az oktatásszociológiai alapismeretekben – továbbra is a szellemi és a fizikai foglalkozású apák gyerekei között húzódik a választóvonal, a fizikaiak között továbbra is a szakmunkások gyerekei, a szellemiek között pedig továbbra is az értelmiségi gyerekek szerzik a legmagasabb osztályzatokat minden tantárgyból.

Az oszlopokat tekintve az informatika minden munkajellegcsoport gyerekeinek a legmagasabb osztályzatot nyújtja – ezt már láttuk. Ha a második legmagasabb osztályzatot keressük soronként, akkor végre találunk némi változatosságot: míg a fizikai munkások gyerekei inkább a biológiában tűnnek ki, addig a szellemi foglalkozásúak és a vállalkozók gyerekei – sőt, meglepetésre még a munkanélküliek is – inkább az idegen nyelvekben jeleskednek. De ne örvendjünk nagyon, mert a „tűnnek ki” és „jeleskednek” kifejezések mögött mindössze 0,01–0,02 átlagosztályzatnyi eltérés húzódik meg országos szinten.⁷ Ez nagyon kevésnek tűnik ahhoz, hogy erre építsünk egy elméletet a fizikai és szellemi dolgozók gyerekeinek eltérő érdeklődéséről. Mivel egyébként igen kiterjedt irodalom mutatta már ki e csoportok eltérő érdeklődését, nem okoz gondot, ha itt nem jutottunk erős érvhez. (Az a kutatói feladat azonban mindenképpen adódik, hogy az oktatásszociológusok intenzív, nem survey-típusú módszerekkel megpróbálják feltárni a biológia sajátos jelentőségét a fizikai foglalkozású kategóriák gyerekei számára.)

Az iskolatípus figyelembevételével megtudjuk, hogy az apa munkajellegcsoportja szerint biológiából is más eredmények születnek a gimnáziumokban és a szakközépiskolákban (5. táblázat).

A táblázat kiemelt területének adatain látható, hogy a szellemi foglalkozásúak gyerekei ugyan mindkét iskolatípusban jobb eredményt érnek el, mint a fizikai foglalkozásúak gyerekei, de a két nagy kategória közül a szellemi foglalkozásúak gyere-

⁶ Az 1. ábrában ezt a tényezőt a *családi paradigma* terminusával jelöltük. A terminust a családban kialakult és a véleményeket, attitűdöket és magatartásokat szabályozó világfelfogás, értékrend, tehát a legáltalánosabb – tudatos vagy tudattalan – előfeltevések megjelölésére hozta létre D. Reiss (*The family's construction of reality*, Harvard University Press, Cambridge, Mass.) még 1981-ben. Ennek mutatójaként használjuk itt az apa foglalkozását. Mivel kategóriáink leginkább Ferge Zsuzsa munkajellegcsoportjaihoz hasonlítanak, ezért ezen a néven említjük őket.

⁷ Az 1998. évi adatfelvétel, amelyet használunk, nem mintavételen alapult, hanem valamennyi tanuló megkérdezésén – ami azt jelenti, hogy itt nincs módunk azon töprengeni, vajon a táblázatban szereplő számok mennyire szignifikánsak, mennyire pontosan közelítik meg a „teljes populáció” jellemzőit, mert ezek itt éppen a teljes populáció jellemzői. Ha tehát azt látjuk, hogy az eltérés 0,01–0,02 átlagosztályzatnyi, akkor az egyszerűen annyi. (A nem válaszolókat módszertani problémáikat itt most nem tárgyaljuk.)

keinél nagyobb a távolság a gimnáziumi és a szakközépiskolai eredményeik között. A szakirányú (tagozatos) adatok figyelembevétele talán megerősíti, hogy ez a két társadalmi csoport tényleg más jelentőséget tulajdonít a biológiának. A különbséget a szakközépisikolások között kell keresnünk (6. táblázat).

5. táblázat: Biológia osztályzatok iskolatípusonként az apa munkajellegcsoportja szerint

Az apa munkajelleg-csoportja	Iskolatípus						Együtt		
	Gimnázium			Szakközép			Átlag	Szórás	N
	Átlag	Szórás	N	Átlag	Szórás	N			
Mg-i fizikai	3,80	1,065	122	3,53	1,071	155	3,65	1,075	277
Segéd-, bet. munkás	3,77	1,005	471	3,53	1,164	537	3,64	1,098	1008
Szaktmunkás	3,89	0,968	6902	3,56	1,118	6167	3,74	1,055	13069
Egyéb szellemi	3,99	0,971	1845	3,57	1,109	798	3,86	1,032	2643
Értelmiségi	4,13	0,927	6311	3,64	1,096	1151	4,06	,972	7462
Vállalkozó	3,87	0,987	3239	3,56	1,183	1518	3,77	1,063	4757
Munkanélküli	3,79	0,979	416	3,38	1,215	352	3,60	1,112	768
Nyugdíjas	3,85	1,005	1269	3,57	1,143	958	3,73	1,075	2227
Egyéb	3,96	0,966	579	2,93	1,652	360	3,56	1,368	939
Együtt	3,96	0,972	22017	3,54	1,156	12614	3,81	1,062	34631

6. táblázat: Szakközépisikolások biológia osztályzatai szakirányonként az apa munkajellegcsoportja szerint*

Az apa munkajelleg-csoportja	Tagozatok								Együtt
	Humán	Reál	Számtech.	Id.nyelv	Művészet	Sport	Szakmai	Egyéb	
Mg-i fizikai	3,49	3,40	4,06	4,56	2,92	2,71	3,67	5,00	3,58
Segéd-, bet. munkás	3,56	3,71	3,51	3,95	3,24	2,61	3,15	4,33	3,49
Szaktmunkás	3,52	3,60	3,47	3,92	3,46	2,88	3,62	3,83	3,54
Egyéb szellemi	3,42	3,69	3,48	3,89	3,37	3,52	3,75	4,00	3,56
Értelmiségi	3,51	3,81	3,58	3,90	3,69	3,32	3,57	4,03	3,63
Vállalkozó	3,61	3,55	3,52	3,88	3,22	2,94	3,64	3,88	3,52
Munkanélküli	3,41	3,30	3,42	3,66	2,67	1,76	3,16	4,50	3,26
Nyugdíjas	3,54	3,78	3,38	3,91	3,23	2,92	3,58	4,25	3,51
Egyéb	3,62	3,46	2,62	4,04	2,24	1,46	3,41	3,82	2,88
Együtt	3,53	3,61	3,46	3,88	3,33	2,83	3,59	3,97	3,51

* A figyelembe vett szakirányok nagyobb száma miatt a 7. táblázatban csak az átlagokat közöljük.

Ebben a táblázatban érdemes a szaktmunkások és az értelmiségiek gyerekeinek adataira figyelni. A szaktmunkásgyerekek ugyan a szakközépisikolások legnagyobb csoportja, de a két csoport összevethető nagyságú. Az értelmiségi gyerekek aránya a szaktmunkás gyerekekéhez képest nagyjából 1/5, ami szakirányonként kevésbé

változik (1/4 és 1/6 között), kivéve az idegen nyelv tagozatokat, ahol 1/10-re csökken – érthetően, hiszen nyelvtanulási ambícióval inkább gimnáziumba mennek.

A humán és nyelvi orientációkban a biológia osztályzatok különbsége nem jelentkezik, a szakmai és a sport irányokban azonban igen – de ellentétesen. Mindkét szakirányban az egyéb szellemi foglalkozásúak gyerekei „vezetik a mezőnyt”, de míg a sportolók között az értelmiségi gyerekek csatlakoznak hozzájuk, addig a szakmai irányokban a szakmunkásgyerekek. Elképzelhető, hogy az értelmiségi gyerekek-nél a magasabb biológia osztályzat egy tágabb szakirányú érdeklődés jele, míg a szakmunkásgyerekek akkor mutatnak fel jobb eredményt, ha ez a tárgy magához a szakmához tartozik. Ez a feltevés azonban továbbra sem igazolható ezen az adatbázison, további másfajta kutatást igényel.

Az idegen nyelv jelentősége a szellemi foglalkozású kategóriák gyerekei számára meglehetősen kézenfekvőnek tűnik, és az is, hogy azok az utak, amelyeket a nyelv nyit meg az ő számukra, a fizikai foglalkozású apák gyerekeinek szemében nem látszanak nyitottnak sem nyelvvél, sem anélkül. Így ők jóval kevésbé lehetnek motíválva az idegen nyelvek tanulására.

Feltűnő, hogy ez az érvelés kevésbé igaz a második idegen nyelvre, mint az elsőre. Ezt a tényt azonban elegendően megmagyarázza a gimnázium és a szakközépiskola között már felmutatott különbség, valamint az, hogy a szakközépiskolások 3/4 része fizikai foglalkozású apa gyereke. Az iskolatípusok és az apai munkajellegcsoportok együttes hatásához mérhető hatása van azonban a nemeknek is, iskola-típusonként eltérően⁸ (7. táblázat).

A lányok nyelvi eredményei általában is sokkal jobbak a fiúkénál. A bennünket leginkább érdeklő kategóriákban azonban az is jól látszik, hogy ez a tendencia különösen a szakközépiskolában erős, ahol a fizikai foglalkozású apák lányai csaknem egy teljes osztályzattal érnek el jobb átlagot, mint a fiúk. (Kivéve a mezőgazdaságban dolgozók kategóriáját, ahol a fiúk és a lányok azonos szintet tartanak.) Azt látva, hogy épp az egyéb szellemi foglalkozásúak szakközépiskolás lányai e kategória gimnazista lányainál is jobb eredményt produkáltak, megkockáztathatjuk azt a feltevést, hogy az idegen nyelvnek ez a „használata” valamilyen módon az intergenerációs mobilitási szándék erősségét fejezi ki. Ugyanennek az attitűdnek tulajdonítjuk a fizikai foglalkozásúak lányainak a fiúkat sokkal megelőző teljesítményét.

De ha az idegen nyelvtanulás eredményeinek ekkora súlyt adunk értelmezésünkben, mindenképpen egyrészt ellenőriznünk kell, hogy szabad-e ennyire eltekintennünk attól, hogy miféle nyelveket tanulnak első, illetve második nyelvként (8. táblázat), másrészt részletesebben meg kell vizsgálnunk az első és a második idegen nyelv viszonyát.

⁸ A nem és iskolatípus interakciójára parciális éta = 0,505 (p = 0,001); az iskolatípus és apa foglalkozása interakciójára parciális éta = 0,767 (p = 0,046).

7. táblázat: A második idegen nyelv osztályzatai a nemek, az iskolatípus és az apa munkajellegcsoportja szerint

Az apa munka- jellegcsoportja	Férfi			Nő			Együtt		
	Gimnázium	Szakközép	Együtt	Gimnázium	Szakközép	Együtt	Gimnázium	Szakközép	Együtt
Adathiány	3,51	2,52	3,37	3,92	3,81	3,90	3,77	3,42	3,71
Mg-i fizikai	3,62	3,70	3,64	3,67	3,68	3,67	3,65	3,69	3,66
Segéd-, bet. munkás	3,38	2,48	3,22	3,85	3,44	3,77	3,71	3,19	3,60
Szakmunkás	3,52	2,99	3,40	3,90	3,79	3,88	3,78	3,52	3,73
Egyéb szellemi	3,70	3,60	3,68	4,03	4,23	4,06	3,91	4,02	3,93
Értelmiségi	3,83	3,72	3,82	4,23	4,10	4,22	4,06	3,93	4,05
Vállalkozó	3,60	2,93	3,48	3,96	3,92	3,95	3,82	3,58	3,78
Munkanélküli	3,48	2,34	3,24	3,72	3,42	3,65	3,64	3,09	3,52
Nyugdíjas	3,53	3,11	3,45	3,94	3,72	3,90	3,81	3,53	3,75
Egyéb	3,43	1,83	2,88	4,02	3,35	3,88	3,83	2,61	3,51
Együtt	3,65	3,05	3,55	4,01	3,84	3,98	3,88	3,56	3,82

8. táblázat: Az első és a második idegen nyelvek eloszlása, átlagos eredményei és szórása

Nyelvek	1. idegen nyelv			2. idegen nyelv		
	Átlag	N	Szórás	Átlag	N	Szórás
Angol	3,87	28213	1,007	3,99	8465	0,965
Német	3,72	22867	1,029	3,84	9141	1,020
Francia	3,72	1859	1,036	3,85	2816	1,028
Olasz	3,78	682	1,098	3,94	1385	1,000
Spanyol	3,90	196	1,076	3,84	348	1,109
Orosz	3,62	1107	1,054	3,76	1667	1,033
Latin	4,13	340	1,006	4,00	1330	1,016
Egyéb európai	3,61	84	1,087	3,88	144	0,953
Nem európai	4,35	26	2,120	4,40	83	0,936
Együtt	3,80	55571	1,032	3,90	25423	1,007

A legjobb eredményt a nem-európai nyelvekből éri el a középiskolások, akár első, akár második nyelvként tanulják őket (4,35 illetve 4,66). Ez azonban egy válogatott kisebbség csupán: alig több mint százan vannak egy 60000-es népességből. Feltehető, hogy az itt használt adatok felvétele óta jelentősen megnőtt a számuk, de az nem valószínű, hogy elit jellegük, és az átlagosztályzatok ennek megfelelő magassága változott volna. Hasonló a latin esete, amelybe kissé több tanuló tartozik. Első nyelvként a leggyengébb eredményt „egyéb európai” nyelvekből és oroszból éri el a tanulók (3,61 illetve 3,62). A többi nyelv átlagosztályzatai viszonylag szűk sávban 3,72 és 3,99 között szóródnak.

A nyelvek különbözősége az osztályzatok varianciájából mindössze 0,7%-ot magyaráz meg mind az első, mind a második idegen nyelv esetében. Ez megnyugtatóan azt jelenti, hogy van alapunk figyelmen kívül hagyni magukat a nyelveket a tantárgyak társadalmi jelentésének elemzésekor, és elég arra figyelniük, hogy első vagy második nyelvként tanulják-e őket. A spanyol és a latin kivételével valamennyi nyelvből jobb eredményt értek el azok, akik második nyelvként tanulják.

9. táblázat: Átlagosztályzatok angolból mint első és mint második idegen nyelvből nem és iskolatípus szerint az apa két munkajellegcsoportjában

	Az apa munkajellegcsoportja	Fiú		Lány	
		Gimnázium	Szakközép	Gimnázium	Szakközép
1. nyelv	szakmunkás	3,80	3,40	4,05	3,78
	értelmiségi	4,28	3,69	4,48	3,98
2. nyelv	szakmunkás	3,66	3,81	3,99	4,18
	értelmiségi	3,90	4,10	4,28	4,38

A 9. táblázat – egy ötdimenziós táblázat részlete – egy konkrét nyelv, az angol példáján mutatja be a tendenciát, amelyet tapasztalunk. Az első nyelvnél mindkét nemben és mindkét munkajellegcsoportban érvényesül a szakközépiskolások hátránya, mégpedig nagyjából az általában megfigyelhető kb. fél osztályzatnyi mértékben. A második nyelvnél azonban a szakközépiskolások valamivel kisebb mértékű előnye figyelhető meg mind a nem, mind a családi háttér szempontjából. Ugyanakkor a „természeti állandók” megmaradnak: a szellemi foglalkozású apák gyerekei nemükre való tekintet nélkül mindegyik iskolatípusban jobb osztályzatot kapnak a szakmunkásgyerekekénél akár első nyelvként, akár második nyelvként tanulják az angolt, és a lányok is mindig jobb jegyet szereznek, mint a fiúk. E keretek között azonban mégis van egy sajátos jelenség – az első és a második nyelv tanulásának tulajdonított jelentés –, ami szisztematikusan befolyásolja a fiatalok viselkedését, és amiről érdemes lenne többet tudni.

Összefoglalás

A megvizsgált adatok legáltalánosabb tanulsága, hogy az oktatásszociológia által régóta megállapított alapvető összefüggések továbbra is érvényesülnek. A humán tárgyak eredményei kevésbé szóródnak, mint a reál tárgyak eredményei; a lányok a legtöbb tantárgyból jobb eredményt érnek el, mint a fiúk; a szakközépiskolások minden tantárgyban alacsonyabb átlagosztályzatot mutatnak, mint a gimnazisták; a fizikai dolgozók gyerekei gyengébb, a szellemi foglalkozásúak gyerekei jobb osztályzatokat kapnak.

Speciális kíváncsiságunkat követve megtudtuk, hogy sem nemenként, sem iskolatípusonként, de még a szülők foglalkozása szerint sem tapasztalható a tantár-

gyaknak semmiféle kiválasztódó köre, látens struktúrája, amely jellemző lenne a tanulók egyik vagy másik csoportjára.

Ugyanakkor erős jelzést kaptunk arra, hogy mindez az unalomig ismert terep mégis olyan motívumok szerint változik, amelyek csendben, észrevétlenül húzódnak meg a megszokott osztályzatok mögött. Az informatika még nem illeszkedett be teljesen a tantárgyak – és az iskola – rendszerébe. A biológia és a második idegen nyelv pedig makacs eltéréseket mutat a megszokott szabályokhoz képest: a vártnál egyértelműen magasabb osztályzatokat mutat a szakközépiskolások között. Adataik minden próbálkozásunkra azt jelezték, hogy ezeknek a tantárgyaknak, illetve ugyanazon tantárgyaknak – nyelveknek – eltérő iskolai helyzetéhez a tanulók egyes csoportjai eltérő jelentést tulajdonítanak, s ez a jelentés feltehetően befolyásolja a tárggyal kapcsolatos magatartásukat és eredményeiket is. Ezeket a jelentéseket nemcsak az iskola, hanem a családi háttér is alakítja, és hatása nem pont ugyanúgy érvényesül a két nem esetében.

Tanulmányunk nem hipotézisekből indult ki, de hipotézishez érkezett. Feltételezzük, hogy az iskolai eredmények egyik fontos köztes meghatározója az a mindaddig kevésbé kutatott jelentés, amelyet a tanulók az egyes tantárgyaknak tulajdonítanak családi és iskolai tényezők hatására, s amely befolyásolja viselkedésüket, amelyet a tanárok – akikre szintén sok egyéb tényező hat – osztályozással értékelnek.

CSÁKÓ MIHÁLY

TANTÁRGYI VERSENYEK ÉS KIVÁLÓ ISKOLÁK

A MODERN TÁRSADALMAKBAN FONTOSSÁ VÁLT az az igény, hogy a társadalmi státuszt ne a család vagy születés határozza meg, hanem az egyéni teljesítmény. Az iskoláztatási esélyek egyenlősége a modern ipari társadalom fontos követelése. Hradil (1995) szerint a társadalmi egyenlőtlenség a szűkösen rendelkezésre álló javak egyenlőtlen elosztását jelenti a társadalom tagjai között, ettől azonban eltér az egyenlőtlen esély fogalma, ami a hozzáférés lehetőségére vonatkozik. Hradil azt is megállapítja, hogy minél fejlettebb egy ipari társadalom, annál inkább az iskolai végzettség határozza meg az egyenlőtlenséget. A hozzáférés lehetőségét vizsgálva, már a két világháború közötti oktatáskutatók is rámutattak arra, hogy a különböző társadalmi rétegek eltérő eséllyel kerülnek be bizonyos iskolatípusokba (Lawton 1974). Amellett, hogy az oktatási rendszer nem biztosítja az egyenlő bejutás esélyét, további probléma az iskolában maradás kérdése is.

Nemcsak a hozzáférési esélyekben van különbség az egyes társadalmi rétegek között, hanem iskolai eredményességükben is. Coleman azóta elhíresült vizsgálata (1966) arra a kiábrándító tényre mutat rá, hogy az iskolának nincs számottevő hatása diákjainak eredményeire, sokkal inkább a szülők szocio-ökonómiai státusza határozza meg azt. Az iskolai eredményesség meghatározására és mérésére azóta számtalan vizsgálat, modell született. Az eredményesség mérésének lehetséges módja például a tanulói teljesítményvizsgálatok, a kompetenciamérések. Ennek továbbfejlesztett változata, ha a tanuló teljesítményét több ponton is méri és összehasonlítja a különbséget (bemeneti és kimeneti mérések). Ilyen rendszeres mérésekre példa az USA (No Child Left Behind program), de Magyarország is, ahol a kompetenciamérésekben egyéni azonosítót használnak, így a 6. osztályosok teljesítményváltozását nyomon követhetik 8. és 10. osztályban is. A tanulói mérések mellett az eredményességvizsgálatokban gyakran egyéb tanulói teljesítménymutatókat is figyelembe vesznek a kutatók. Így például az érettségi eredményeket, a felsőoktatásba jelentkezők és felvettek arányát, a nyelvvizsgázók arányát és a tanulmányi versenyeken való részvételt (Pusztai 2007; Fényes 2009). A tanulói teljesítmények mellett az iskolai eredményesség vizsgálatok más indikátorokkal is számolnak. Így például az iskolai légkört, iskolavezetés szerepét vagy a szülők társadalmi-gazdasági háttérét is figyelembe veszik a hozzáadott érték vizsgálatoknál (Lannert 2006).

Köztudott, hogy a magyar iskolarendszer nemzetközi szinten igen szelektív. Ez abban nyilvánul meg, hogy a tanulók teljesítményében jelentős különbségek vannak az iskolák között, míg iskolán belül jóval kisebbek az eltérések. Képzési programok szerint ugyanezt tapasztaljuk. A kompetenciamérések matematika és szövegértés eredményei szerint egy lépcsőt figyelhetünk meg, ahol az egyes képzési

szintek legjobbjai a következő szinten lévők legrosszabbjaival teljesítenek hasonló módon. Vagyis a szakközépiskolások legjobbjai csaknem hasonló szinten állnak,¹ mint a 4 osztályos gimnazisták legrosszabbjai és a 4 osztályos gimnazisták legjobbjai hasonló eredményeket érnek el, mint a 6 osztályos gimnazisták legrosszabbjai. A két szerkezetváltó képzésben már összecsúsznak a szintek, bár mindkét mért területen a legjobbak a 8 osztályos gimnazisták. A lépcső alján hiányzik egy fok és e kitört fok után következnek csak a szakiskolások, akiknek tudása messze elmarad a többi képzési programba járókétól (*Györgyi & Kőpataki 2011; Fehérvári 2012*).

Ezek az iskolák közötti különbségek és a tanulói eredményesség szerinti eltérések a különböző tanulmányi versenyek eredményeiben is megnyilvánulnak. A cikk azt kívánja bemutatni, hogy a különböző hazai és nemzetközi tanulmányi versenyeken, Országos Középiskolai Tanulmányi Versenyeken, közismert nevén OKTV-ken és a Nemzetközi Diákolimpiákon tipikusan mely iskolák szerepeltek sikeresen. A 2007 és 2011 közötti adatokat elemezve arra keressük a választ, hogy vajon a tanulmányi versenyek területén is megfigyelhető-e ez a lépcső, amely a tanulók szövegértésében és matematika tudásában megmutatkozik, illetve vannak-e különbségek az iskolák között képzési programok szerint és területi szempontból.

Mielőtt azonban az adatokat ismertetnénk, néhány fontos alapinformációt szükséges megosztanunk az olvasóval az OKTV rendszeréről, szerkezetéről.

A versenykiírás szerint² az OKTV-n azok a tanulók indulhatnak, akik valamely magyarországi középiskolában tanulói vagy vendégtanulói jogviszonnyal rendelkeznek, nappali rendszerű képzésben vesznek részt és a versenykiírás tanévében a rendes érettségiző vagy az azt közvetlenül megelőző évfolyamra járnak. Különleges esetben (pl. ha valaki előrehozott érettségi vizsgát tett az adott tárgyból) alsóbb évfolyamokról is jelentkezhetnek diákok. A tanulók tetszőleges számú tantárgy versenyére jelentkezhetnek. A versenyek két vagy három fordulósak, és egy, két, illetve három kategóriában zajlanak. Az első (központilag összeállított írásbeli-gyakorlati) fordulót az iskola, a többit már az Oktatási Hivatal bonyolítja. Ez utóbbi szervezet felel egyébként az egész verseny lebonyolításáért és nyilvántartásáért. A fordulók száma a jelentkezők számától függ. A háromfordulós versenyeknél a második fordulóban résztvevők száma kategóriánként a következő: 3000-nél több jelentkező esetén legfeljebb 300 fő, 3000 és 600 közötti jelentkező esetén a jelentkezők legfeljebb 10%-a, 600-nál kevesebb jelentkező esetén legfeljebb 60 fő lehet. A háromfordulós versenyeknél a második forduló is általában központi írásbeli feladatsorból áll (tantárgyspecifikus lehet), míg a döntő általában írásbeli és/vagy szóbeli részből áll (angolból például csak szóbeli, míg matematikából csak írásbeli van). Vannak olyan tantárgyak, ahol több kategória is létezik, ez alapján csoportosítják az adott tárgyat eltérő óraszámú tanulókat. Például matematikából három kategória van, külön indulnak a szakközépiskolások, a speciális és a nem speciális tanterv szerint tanuló gimnazisták.

¹ Matematikából azonos, szövegértésből rosszabb szinten állnak a legjobb szakközépiskolások, mint a 4 osztályos gimnáziumok legrosszabbjai.

² http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/tanvers_2010_2011/101_általanos_bevezetes_oktv.doc

Angolból két kategóriába sorolják a jelentkezőket, a két tanítási nyelvű iskolákban tanulók külön csoportban versenyeznek. A meghirdetett tantárgyak száma folyamatosan növekszik, 2011-ben összesen 27 tantárgyból hirdettek tanulmányi versenyt.³

Az egyes tantárgyi versenyek döntőseinek számát szakmai szempontok alapján a versenybizottságok határozzák meg, de kategóriánként legfeljebb 50 versenyző kerülhet a döntőbe (tantárgyspecifikus lehet). A verseny nem nyilvános, így csak az eredményekről kaphatunk tájékoztatást. A döntő fordulóra jutottak⁴ a felsőoktatási felvételi eljárás során többletpontra jogosultak.

A 2007–2011 közötti időszak legfontosabb összesített adatait mutatja az 1. táblázat. Az adatokból jól látható, hogy az elmúlt öt évben csökkenő tendenciát mutat a jelentkezők/versenyzők száma, amelyet az adott korosztály fogyásával magyarázhatunk. Ugyancsak csökkent a középiskolák száma, ahonnan a versenyzők kikerültek, melynek valószínű oka, az a nagymértékű intézményi átalakulás (összevonás és megszüntetés), amely éppen erre az időszakra volt jellemző. Stabilnak mondható azonban azoknak az intézményeknek a száma, ahonnan a legjobbak kikerülnek. A versenyek 1–3. helyezettei kaphatnak többlet pontokat a felsőoktatásban. Ezek a diákok a versenyben induló középiskolák hozzávetőleg egytizedéből kerülnek ki. Tanulmányunk célja, hogy azonosítsuk ezt az egytizedet, megnézzük, hogy a vizsgált időszakban ugyanabból az intézményi körből kerültek-e ki a legkiválóbbak.

1. táblázat: OKTV összesített adatok, 2007–2011

	2011	2010	2009	2008	2007
Összes jelentkező*	35898	36552	39976	43164	43997
Összes versenyző	26452	27904	29818	31748	31992
Összes középiskola	658	652	665	703	704
Felsőoktatásban többletpontot kapók	112	108	108	106	108
Intézmények (többletpontot kapók)	62	70	74	64	68

* Egy jelentkező több tantárgyban is indulhat.

Forrás: Oktatási Hivatal.

1986–2011 között a több mint 5000 OKTV helyezett döntő többségét a főváros adta (38%). Emellett Csongrád, Pest és Baranya megyéből kerültek ki nagyobb számban díjazott diákok (6–6%), általában egy-egy iskolának köszönhetően. Településtípus szerint a nagyvárosokból kerülnek ki a legjobbak. Budapest 38%-a mellett a száz-ezer főnél nagyobb településekről jön még nagyobb létszámban tanuló (28%). Minél kisebb a település annál kevésbé valószínű, hogy a versenyen jól tud szerepelni. Egy-egy iskola versenyképessége erősen összefügg az iskola telephelyének méretével.

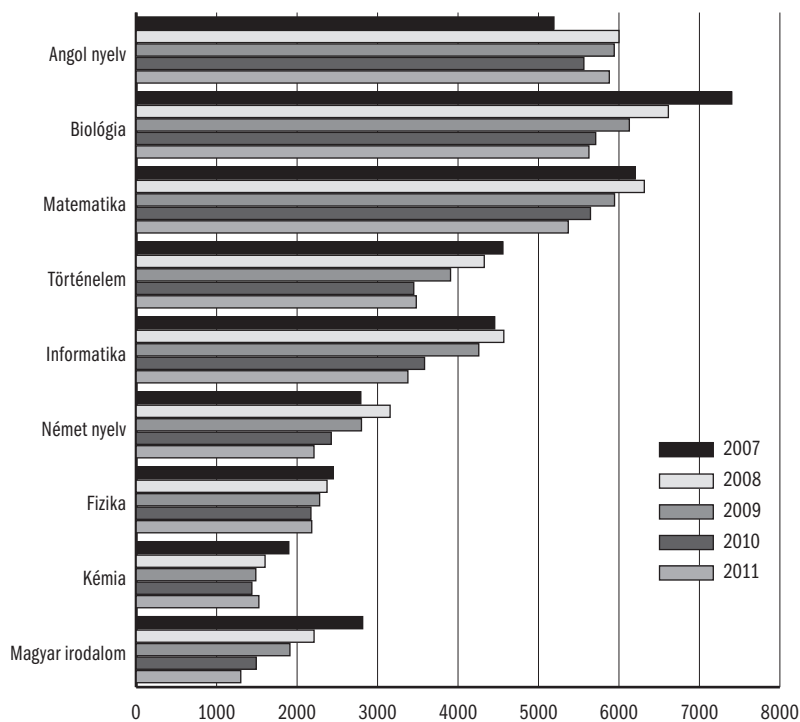
3 Földrajz, Magyar nyelv, Mozgókép-kultúra és médiaismeret, Művészettörténet, Rajz és vizuális kultúra, Történelem, Dráma, Angol nyelv, Biológia, Filozófia, Fizika, Francia nyelv, Informatika, Kémia, Latin nyelv, Magyar irodalom, Matematika, Német nyelv, Olasz nyelv, Orosz nyelv, Spanyol nyelv, Horvát nyelv és irodalom, Német nemzetiségi nyelv és irodalom, Román nyelv és irodalom, Szerb nyelv és irodalom, Szlovák nyelv és irodalom, Szlovén nemzetiségi nyelv.

4 237/2006. sz. Korm. rendelet 20. §-a.

2. táblázat: OKTV helyezettek településtípus szerint, 2007-2011

Településtípus	Összes település száma	OKTV helyezett	OKTV helyezett, %
Budapest	1	1934	38,4
100000 lakos felett	8 nagyváros	1390	27,6
50000-100000	12 közepes város	713	14,2
25000-49999	26	501	9,9
10000-24999	91	365	7,2
5000-9999	138	88	1,7
2000-4999	483	46	0,9
1000-1999	657	0	0
1000 alatt	1721	0	0
Összes	3159	5037	100

Forrás: Neuwirth 2012.

1. ábra: A legnagyobb létszámú versenytárgyakra jelentkezők száma, 2007-2011

 Forrás: Oktatási Hivatal: http://www.oh.gov.hu/okev_oroszagos/tanulmanyi_versenyekek_080328_1/

Az elmúlt öt évben 27, illetve 26 tantárgyból hirdettek versenyt. Ezekből azonban csak kilenc olyan akad, amelyre ezer fő felett jelentkeztek. Ez a kilenc tantárgy nem változott a vizsgált periódusban, csak a belső struktúrája alakult át. Az öt év alatt a legnépszerűbb a biológia volt, 2010-ig ide jelentkeztek a legtöbben. 2011-

ben azonban az angolra jelentkezők kerültek az élre. A harmadik legnépesebb verseny a matematika. (2005-ben még az első helyen állt, megelőzve a biológiát és az angolt.) A jelentkezők száma magyar irodalomból és kémiából haladja meg még az ezer főt. Épp hogy alatta marad az ezer fős határnak a földrajz. 500 és 1000 között volt a versenyzők száma a latin nyelvcsaládból (francia, olasz, spanyol), magyar nyelvből és rajzból.

Az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet munkatársa, Neuwirth Gábor 1986 óta gyűjti és összesíti az OKTV döntőseinek tantárgyankénti adatait. Hogy az adataink összehasonlíthatók legyenek, helyezéstől függően minden versenyző egy megadott pontszámot kapott.⁵ A versenyek első tíz helyezettjét vettük így figyelembe. Rendelkezésünkre áll egy összesített pontszám az iskolákról 1986–2011 között és az utolsó öt évről külön is összeállítottunk egy pontszám és egy helyezési listát. Cikkünk ez utóbbi öt évre koncentrál, ugyanakkor vissza-visszanyúlunk az elmúlt 26 év adataira is. A teljes adatsor elemzését azonban módszertani szempontok miatt nem kíséreljük meg, mivel a versenykiírás és a feltételek igen sokat változtak ebben a negyedszázadban, így a mélyebb összehasonlításra ez a cikk nem vállalkozhat.

Először vizsgáljuk meg, hogy a kilenc legnagyobb jelentkezői létszámmal bíró tantárgy esetében hogyan alakul a tíz legjobb eredményt elért iskolák köre. Az alábbi táblázatok azt mutatják, hogy az elmúlt öt évben, illetve az elmúlt 26 évben hogyan alakult az iskolák sorrendje az OKTV-ken, illetve az elmúlt öt évben ért-e el valamilyen helyezést (1–3. hely) az adott iskola a Nemzetközi Diákolimpián.⁶

3. táblázat: Biológia OKTV eredmények, 1986–2011 és 2007–2011

Sorrend 1986–2011	Iskola	Város	Összpont 1986–2011	Sorrend 2007–2011	Összpont
2	Radnóti Miklós Kísérleti Gimnázium	Szeged	337,3	1	78,1
16	Bolyai János Gimnázium	Szombathely	56,2	2	44
1	Fazekas Mihály Fővárosi Gyakorló Gimnázium	Budapest	524,6	3	42,9
9	Táncsics Mihály Gimnázium	Kaposvár	95,5	4	40,9
15	Avasi Gimnázium	Miskolc	65,4	5	39
4	Vörösmarty Mihály Gimnázium	Érd	209,3	6	36,7
5	Tóth Árpád Gimnázium	Debrecen	130,3	7	32
34	Petőfi Sándor Gimnázium	Pápa	21,4	8	20,7
38	Budai Ciszterci Szent Imre Gimnázium	Budapest	20,4	9	19,9
20	Fazekas Mihály Gimnázium	Debrecen	47,2	10	19,7
	Krúdy Gyula Gimnázium	Nyíregyháza			

5 A cikksorozatban az eredmények pontozása a következő módon történt: 1. hely 15 pont, 2. hely 12 pont, 3. hely 10 pont, 4. hely 7 pont, 5. hely 6 pont ... 10. hely 1 pont, 11–19. helyek 0,7 pont, 20–29. helyek 0,5 pont, 30–39. helyek 0,4 pont, 40–49. helyek 0,3 pont.

6 A Nemzetközi Diákolimpián a következő tantárgyakból szerepeltek magyar diákok: filozófia, fizika, informatika, kémia, matematika. Biológiából 2011-ben szerepeltek először diákolimpián magyar diákok.

Biológiából azt tapasztaljuk, hogy az első tíz iskola összetétele igencsak kicserélődött az elmúlt öt évben. Az iskolák fele a verseny történetében mindig is az élmezőnyhöz tartozott, míg a másik fele inkább a középmezőnybe, mindössze egy olyan iskola van, amelyik az elmúlt 26 évben nem ért el sikereket, az elmúlt öt évben viszont igen.

Matematikából az elmúlt negyedszázadban csaknem ugyanaz a tíz iskola áll az élen, mint az elmúlt öt évben. Mindössze három iskola kapaszkodott fel az elmúlt öt évben a középmezőnyből. A diákolimpiák legjobbjai szintén ugyanebből a körből kerültek ki.

4. táblázat: Matematika OKTV eredmények, 1986–2011 és 2007–2011

Sorrend 1986–2011	Iskola	Város	Összpont 1986–2011	Sorrend	Összpont 2007–2011	Diákolimpia
1	Fazekas Mihály Fővárosi Gyakorló Gimnázium	Budapest	1408,0	1	318,9	+
2	Boronkay György Középiskola	Vác	264,6	2	124,4	
7	Puskás Tivadar Távközlési Technikum	Budapest	148,8	3	69,1	
3	Révai Miklós Gimnázium	Győr	229,4	4	41,8	+
25	Lovassy László Gimnázium	Veszprém	59,1	5	40,4	
11	Fazekas Mihály Gimnázium	Debrecen	105,9	6	36,7	
31	Leőwey Klára Gimnázium	Pécs	48,5	7	36,4	
40	Nagyboldogasszony Katolikus Gimnázium	Kaposvár	34,1	8	29,0	
6	Földes Ferenc Gimnázium	Miskolc	153,3	9	27,6	+
5	Neumann János Szki. és Gimnázium	Eger	204,4	10	25,8	
	Radnóti Miklós Kísérleti Gimnázium	Szeged				+

Angolból nyitottabb az iskolák köre, mint matematikából. Tízből hat iskola az elmúlt negyedszázad összesített eredményei alapján is az első tízben végzett, míg a többiek a középmezőnyből jöttek fel az elmúlt öt évben.

5. táblázat: Angol OKTV eredmények, 1986–2011 és 2007–2011

Sorrend 1986–2011	Iskola	Város	Összpont 1986–2011	Sorrend	Összpont 2007–2011
1	ELTE Radnóti Miklós Gyakorlóiskolája	Budapest	268,9	1	39,6
3	Karinthy Frigyes Gimnázium	Budapest	93,9	2	87,9
9	Radnóti Miklós Kísérleti Gimnázium	Szeged	64,9	3	35,4
13	Szent László Gimnázium	Budapest	56,2	4-5	30,0
2	Fazekas Mihály Fővárosi Gyakorló Gimnázium	Budapest	257,8	4-5	30,0
10	Eötvös József Gimnázium	Tata	63,9	6	27,1
40	Kempelen Farkas Kísérleti Gimnázium	Budapest	23,0	7	22,5
6	Révai Miklós Gimnázium	Győr	72,7	8	21,2
41	Herman Ottó Gimnázium	Miskolc	22,6	9	20,9
16	PTE Babits Mihály Gimnázium	Pécs	47,8	10	20,2

Történelemből viszont csak három olyan iskola van, amely az elmúlt fél évszázadban is mindig az első tíz között végzett. Ugyanakkor azt is láthatjuk, hogy az elmúlt öt év első helyezettei az elmúlt 25 évben is mindig döntőben voltak. Vagyis nem cserélődött ki teljesen a legkiválóbbak köre. Az 1986 óta elért és az elmúlt öt évben elért összpontszám pedig azt mutatja, hogy egyetlen iskola tanulói uralják a történelem OKTV-ket.

6. táblázat: Történelem OKTV eredmények, 1986–2011 és 2007–2011

Sorrend 1986–2011	Iskola	Város	Összpont 1986–2011	Sorrend 2007–2011	Összpont
1	Lovassy László Gimnázium	Veszprém	111,2	1	60,6
5	Ságvári Endre Gyakorló Gimnázium	Szeged	57,6	2	25,4
34	Németh László Gimnázium	Budapest	19,7	3	19
21	Avasi Gimnázium	Miskolc	26,2	4	15,5
15	Bolyai János Gimnázium	Szombathely	32,7	5	15,5
46–49	Janus Pannonius Gimnázium és Szakközépiskola	Pécs	15	6	15
3	Fazekas Mihály Fővárosi Gyakorló Gimnázium	Budapest	70,1	7	14,7
46–49	Dobó Katalin Gimnázium	Esztergom	15	9	12
14	Kossuth Lajos Gyak. Gimnázium	Debrecen	34,5	11	10,5

Az informatika versenyek története újabb keletű, hiszen csak 2004 óta rendeznek versenyt ebből a tantárgyból. Így nem meglepő, hogy az elmúlt 8 év és az elmúlt öt év legtöbb versenypontszámait összegyűjtő iskolák köre egyáltalán nem változott, ugyanaz a tíz iskola adja ma is a nyertes diákokat, mint az első verseny megrendezésekor. A diákolimpiákon is ugyanezek az iskolák voltak eredményesek, bár itt az OKTV tízes listája mellett más iskolák is megjelennek, pl. Földes Ferenc Gimnázium Miskolc, amelyik más tantárgyakból az OKTV-n is jeleskedik, de vannak olyanok is, amelyek az OKTV-ben nincsenek az élmezőnyben: Veres Péter Gimnázium, Budapest, Bencés Gimnázium, Pannonhalma.

7. táblázat: Informatika OKTV eredmények, 1986–2011 és 2007–2011

Sorrend 1986–2011	Iskola	Város	Összpont 1986–2011	Sorrend 2007–2011	Összpont	Diákolimpia
1	Fazekas Mihály Fővárosi Gyakorló Gimnázium	Budapest	146,9	1	114,6	+
3	Szent István Gimnázium	Budapest	90,0	2	72,7	
4	Fazekas Mihály Gimnázium	Debrecen	73,1	3	59,4	
2	Neumann János Szakközépiskola és Gimnázium	Eger	129,1	4	52,8	
8	Szent István Gimnázium	Kalocsa	42,8	5	42,8	
7	Földes Ferenc Gimnázium	Miskolc	46,8	6	40,5	
9	Lovassy László Gimnázium	Veszprém	34,6	7	32,7	+
11	Neumann János Szakközépiskola és Gimnázium	Budapest	31,7	8	30,8	
10	Ságvári Endre Gyakorló Gimnázium	Szeged	34,2	9	28,4	+
5	Berzsenyi Dániel Gimnázium	Budapest	61,1	10	28	+

Igen érdekes viszont a német nyelvi versenyek esete. Ezen a területen mindössze három iskola van, amely korábban is az élmezőnyben volt. Bár a többi iskola sem a semmiből került előbbre, hiszen az első ötven helyezett között voltak.

8. táblázat: Német OKTV eredmények, 1986–2011 és 2007–2011

Sorrend 1986-2011	Iskola	Város	Összpont 1986-2011	Sorrend 2007-2011	Összpont
18	Magyarországi Németek ÁMK Gimnáziuma	Baja	48,0	1	48,0
9	Berzsenyi Dániel Evangélikus Gimnázium	Sopron	70,6	2	46,3
29	Bolyai János Gimnázium	Szombathely	37,1	3	30,7
36	Koch Valéria Középiskola	Pécs	30,1	4	30,1
1	Révai Miklós Gimnázium	Győr	327,1	5	29,9
38	Kossuth Lajos Gimnázium	Budapest	29,8	6	28,5
10	Ságvári Endre Gyakorló Gimnázium	Szeged	69,9	7	26,0
40	Krúdy Gyula Gimnázium és Szakközépiskola	Győr	28,8	8	24,1
24	Berzsenyi Dániel Gimnázium	Budapest	42,4	9	23,7
7	Fazekas Mihály Fővárosi Gyakorló Gimnázium	Budapest	76,5	10	22,5

Fizikából a tízből hat iskola az elmúlt negyedszázad összesített eredményei alapján is az első tízben végzett, míg a többiek a középmezőnyből jöttek fel az elmúlt öt évben. A diákolimpiákon is alapvetően ugyanezek az iskolák érnek el dobogós helyezést. Az elmúlt öt évben még két olyan iskola szerepelt, amelyik nem adott nyertes OKTV-st (Dóczy Gimnázium Debrecen, Zrínyi Gimnázium Zalaegerszeg).

9. táblázat: Fizika OKTV eredmények, 1986–2011 és 2007–2011

Sorrend 1986-2011	Iskola	Város	Összpont 1986-2011	Sorrend 2007-2011	Összpont	Diákolimpia
1	Fazekas Mihály Fővárosi Gyakorló Gimnázium	Budapest	896,3	1	150,2	+
2	Puskás Tivadar Távközlési Technikum	Budapest	333,2	2	102,0	
6	Révai Miklós Gimnázium	Győr	125,7	3	47,3	
34-35	Herman Ottó Gimnázium	Miskolc	43,7	4	43,7	
15	Ságvári Endre Gyakorló Gimnázium	Szeged	77,7	5	30,5	+
7	Földes Ferenc Gimnázium	Miskolc	125,4	6	28,9	+
27	Leőwey Klára Gimnázium	Pécs	51,1	7	28,6	+
9	Radnóti Miklós Kísérleti Gimnázium	Szeged	108,4	8	24,5	+
8	Piarista Gimnázium	Budapest	119,7	9	23,2	
32	PTE Babits Mihály G. és Sz.	Pécs	44,1	10	21,0	+

A kémia a legnagyobb állandóságot mutató tantárgy a tanulmányi versenyeken. Az első két helyezett az elmúlt fél évszázadban nem változott, ugyanaz a két iskola uralja a versenyt. De a többi iskola is alig módosult, mindössze kettő olyan akad, amelyek 2007 előtt lejjebb álltak a ranglistán.

10. táblázat: Kémia OKTV eredmények, 1986–2011 és 2007–2011

Sorrend 1986–2011	Iskola	Város	Összpont 1986–2011	Sorrend	Összpont	Diákolimpia
					2007–2011	
1	ELTE Apáczai Csere János Gimnázium	Budapest	746,7	1	178,1	+
2	Fazekas Mihály Fővárosi Gyakorló Gimnázium	Budapest	381,2	2	80,1	+
7	ELTE Radnóti Miklós Gyakorlóiskolája	Budapest	132,8	3	56,5	+
4	A Ciszterci Rend Nagy Lajos Gimnáziuma	Pécs	161,5	4	54,1	+
8	Eötvös József Gimnázium	Budapest	124,3	5	45,7	+
3	Radnóti Miklós Kísérleti Gimnázium	Szeged	316,8	6	45,4	+
9	Táncsics Mihály Gimnázium	Kaposvár	99,5	7	32,3	
6	Földes Ferenc Gimnázium	Miskolc	151,8	8	28,7	
28	Janus Pannonius Gimnázium és Szakközépiskola	Pécs	27,5	9	27,5	
13	Tóth Árpád Gimnázium	Debrecen	63,8	10	23,7	+

A magyar irodalom versenyei azt mutatják, hogy az elmúlt 26 évben kicserélődött az élmezőny fele. Itt sem árt azonban megemlíteni, hogy az elmúlt öt évben feljebb kerülők is ott voltak a döntőben korábban is.

11. táblázat: Magyar irodalom OKTV eredmények, 1986–2011 és 2007–2011

Sorrend 1986–2011	Iskola	Város	Összpont 1986–2011	Sorrend	Összpont
					2007–2011
1	Fazekas Mihály Fővárosi Gyakorló Gimnázium	Budapest	300,7	1	63,7
3	Szent István Gimnázium	Budapest	95,2	2	55,1
6	Tóth Árpád Gimnázium	Debrecen	54,4	3	24,0
8	Kossuth Lajos Gyak. Gimnázium	Debrecen	44,3	4	23,5
5	ELTE Apáczai Csere János Gimnázium	Budapest	69,5	5	18,6
13	Verseghy Ferenc Gimnázium	Szolnok	37,3	6	17,4
26	Szilágyi Erzsébet Gimnázium	Eger	17,7	7	17,0
29	Magyarországi Németek ÁMK Gimnáziuma	Baja	15,7	8	15,7
12	Piarista Gimnázium	Budapest	38,0	9	12
28	Kecskeméti Református Kollégium Gimnáziuma	Kecskemét	16,1	11	10

A kilenc tantárgyi versenyben több iskola több helyen is szerepel. Az abszolút legeredményesebb a Fazekas Mihály Fővárosi Gyakorló Gimnázium, minden tantárgyban ott volt a legjobbak között. A többiek csak a tantárgyak felében, harmadában tudtak ilyen jól szerepelni és közülük mindegyik vidéki gimnázium. Vannak olyan vidéki nagyvárosok is, ahol több versenyző gimnázium is van. Így pl. Szegeden a Ságvári és a Radnóti, Debrecenben pedig a Tóth Árpád és a Fazekas Mihály Gimnázium.

A kilenc tantárgy első tíz versenyzői között 29 fővárosi, nyolc szegedi, debreceni, miskolci és pécsi, öt győri, három-három szombathelyi, veszprémi és egri iskola van. Összesen kilenc nem megyeszékhelyi település (és ebből hét, 50 000 fő alatti település) van a kilenc tantárgy első tíz helyezettje között. A legjobbak legjobbjai

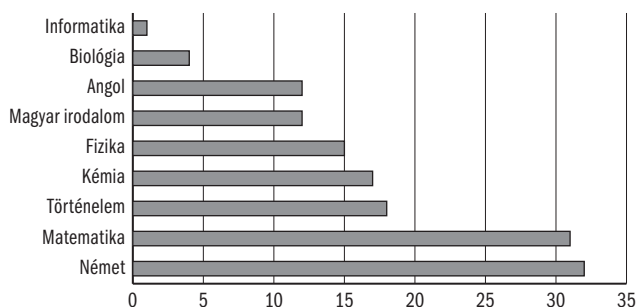
között (tantárgyanként az első 10 között) még inkább megnyilvánul a települési lépcső, minél kisebb az iskola település mérete, annál valószínűtlenebb, hogy OKTV nyertes versenyzőt adjon. Tehát amíg az első 50 versenyző viszonylatában 20% volt azon iskolák aránya, amelyek 50 000 fős méret alatti településen működnek, addig az első tíz viszonylatában már csak 7% ez az arány.

12. táblázat: Legeredményesebb iskolák a kilenc tantárgyból

Iskola neve	Település	Kilenc tantárgy együttes eredményessége
Fazekas Mihály Gimnázium	Debrecen	3
Lovassy László Gimnázium	Veszprém	3
Tóth Árpád Gimnázium	Debrecen	3
Révai Miklós Gimnázium	Győr	4
Radnóti Miklós Kísérleti Gimnázium	Szeged	4
Ságvári Endre Gyakorló Gimnázium	Szeged	4
Földes Ferenc Gimnázium	Miskolc	4
Fazekas Mihály Fővárosi Gyakorló Gimnázium	Budapest	9

Azt is megvizsgáltuk, hogy tantárgyanként hogyan változik időben a döntősök összetétele. Az alábbi ábra tantárgyanként mutatja azon iskolák számát, amelyek az elmúlt öt évben már nem szerepeltek az OKTV döntőiben, viszont 1986–2011 közötti összesített eredményei alapján az első 50 iskola között szerepelnek. (Ezeknek az iskoláknak egy része megszűnt vagy beleolvadt más iskolákba.) Az informatika tantárgyat figyelmen kívül hagyhatjuk, mivel ebből a tárgyból csak 2004 óta rendeznek OKTV-t. Vannak olyan tantárgyak, ahol a döntősök többsége kicserélődött az elmúlt fél évszázadban, ilyen a német és a matematika. A tantárgyak nagy részében volt ugyan mozgás, de ez nem volt olyan nagyfokú (angol, magyar, fizika, kémia, történelem). A legmegdöbbentőbb eredményt a kémia mutatja. 1986-hoz képest alig változott azon iskolák összetétele, amelyek a döntősök mezőnyét adják. Nem feledkezve meg arról a tényről sem, hogy erre a tantárgyra az egyik legnagyobb a jelentkezési létszám.

2. ábra: 2007–2011-ben döntőt nem adó iskolák száma (1986–2006-hoz képest)



A döntős mezőnyből az elmúlt öt évben kieső iskolák 40%-a 50 000 fő alatti településen van. Van néhány vesztes nagyváros, így az elmúlt öt év nyertes adataiban alig találkozhattunk Székesfehérvár, Kecskemét nevével, ahonnan korábban több döntős iskola is volt. További nagy vesztes Miskolc is, ahonnan régebben jobban domináltak az iskolák a döntőket. Iskolatípus szerint a kiesők 40%-a szakközépiskola.

Az 1986–2011 OKTV döntőseinek rekordjaihoz hozzárendeltük a *Jelentés a magyar közoktatásról 2010.* című kiadványhoz készült iskola adatfelvétel anyagát. Ez tartalmazza a 2009-es referencia évre vonatkozóan az iskola képzési típusát és fenntartóját is. Az OKTV döntősei táblában a 16 348 rekordból 648 olyan volt, ahol 2009-ben már nem létezett az iskola, vagyis 15 735 OKTV döntős adatait elemezhetjük. Természetesen nem tudjuk az iskola képzési típusának vagy fenntartójának időbeli változását figyelembe venni, tehát ez torzító tényező lehet. Mivel a középiskolák tekintetében a legnagyobb mozgás főleg a helyi és megyei önkormányzatok között volt, ezért adatainkat a fenntartóváltás kevésbé befolyásolja, mivel az önkormányzati intézményeket összevontan kezeljük. (Évenkénti fenntartó adatok 1999–2011 között állnak rendelkezésünkre. Ezek elemzése azt mutatta, hogy a vizsgált időszakban az OKTV döntőseit adó iskolák 21%-ában változott a fenntartó. Döntő többségében a helyi/kerületi és a megyei/fővárosi fenntartóváltás jellemző.) Amire kíváncsiak vagyunk, hogy képzési típus szerint mekkora a 6 és 8 osztályos gimnáziumok aránya, illetve fenntartó szerint mekkora a nem önkormányzati iskolák aránya a döntősök között.

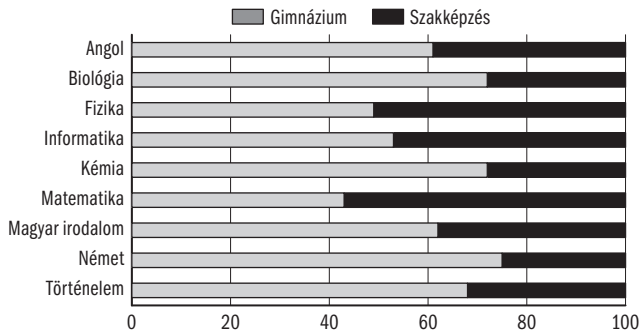
Miközben a középfokú iskolák egyötödét sem érik el a 6 és 8 osztályos gimnáziumok, az OKTV versenyzők *kétharmadát adják a 6 és 8 osztályos gimnáziumok diákjai*, összesen 10 585 versenyzőt. (Ezek az intézményekre vonatkozó adatok, vagyis ha az intézményen belül többféle képzés is van, az OKTV-s diák nem feltétlenül 6 vagy 8 osztályos képzésbe jár.) Közöttük háromnegyed és egynegyed a 6 és 8 osztályos képzés megoszlása. Emellett – országos megoszlásukhoz képest – szintén jelentős a két tanítási nyelvű képzésből érkezők aránya is (17%).

A kilenclegtöbb versenyzőt adó tantárgy esetében szignifikáns eltérés mutatkozik az iskola típusában. Azokban a tantárgyakban, ahol a szakközépiskolák számára külön kategóriát indítottak (pl. matematika), vagy a tantárgy erősen kötődik valamilyen szakmai képzéshez (pl. informatika) a versenyzők között nagyobb arányban vannak a szakképző intézményekből érkezők. A matematika, a fizika és az informatika kivételével azonban mindenütt a gimnáziumokból érkezők vannak fölényben. Ezen belül is a biológia és kémia versenyzők döntő többsége (88 és 86%-a) 6 vagy 8 osztályos gimnáziumból érkezik. A két tanítási nyelvű iskolák tanulói az átlagnál nagyobb arányban az angol nyelvi versenyeken vannak jelen (a versenyzők 20%-a).

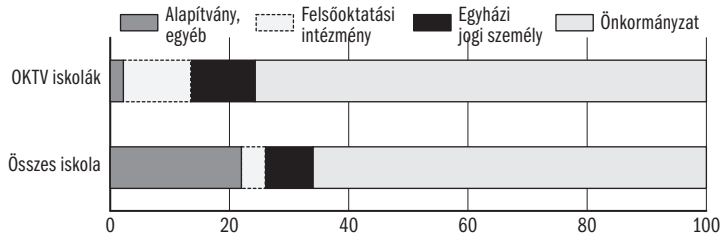
Az összes versenytantárgyra vonatkozó elemzésünkben, fenntartók szerint a felsőoktatási intézmények felülreprezentáltak az OKTV döntőseit adó iskolák között, több mint egytizednyi az arányuk, miközben az országos intézményi arányuk csak 4%. Az egyházi iskoláknál már nem ilyen magas a felülreprezentáltság, de így is magasabb mint az országos arányuk. Az alapítványi és magániskolák azok, ame-

lyek országos arányukhoz képest nem dominálnak az OKTV versenyzői körében. Ennek magyarázata abban keresendő, hogy a gimnáziumok körében igen alacsony az alapítványi és magániskolák aránya, a szakképzésben viszont jóval magasabb. Az OKTV versenyeken azonban (mint láthatuk) inkább a gimnáziumok szerepelnek.

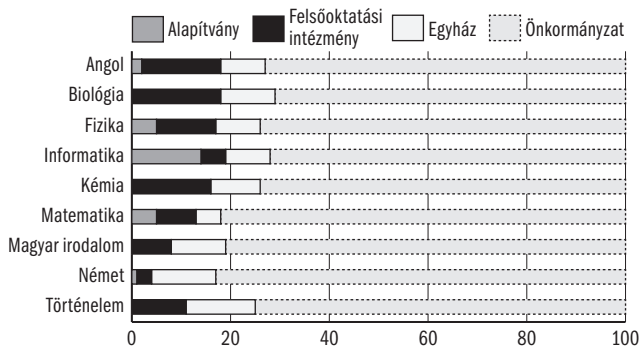
3. ábra: Versenyzők aránya tantárgyanként 1986–2011, iskolatípus szerint, % (N = 10 118)



4. ábra: OKTV döntősök 1986–2011 az iskola fenntartója szerint, % (N = 15 735)



5. ábra: Versenyzők aránya tantárgyanként 1986–2011, fenntartó szerint, % (N = 10 118)

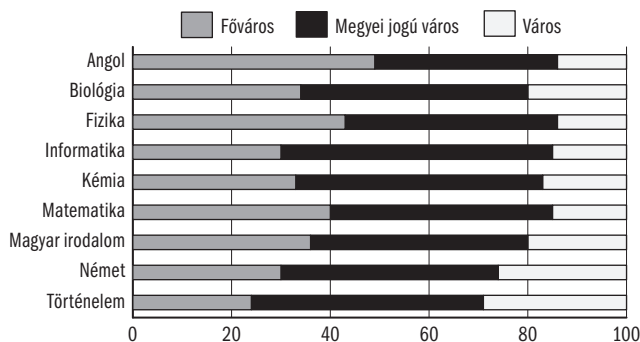


A kilenc vizsgált tantárgy versenyzőinek adatai az iskola fenntartója alapján is szignifikáns eltérést mutat. Az alapítványi és magániskolák informatikából és matematikából tűnnek ki, jóval magasabb ezekben a tantárgyakban az arányuk, mint az összesített adatokban. A felsőoktatási intézmények gyakorlóiskolái főként biológiából szerepelnek jól, de az összes tantárgyhoz viszonyított arányukhoz képest

angolból és kémiából is több döntős diákot adtak. Kevésbé remekelnek viszont németből és informatikából. Az egyházi iskolák főként történelemből teljesítenek jól, de kirívóan kevés versenyzőt adnak matematikából. Az önkormányzati iskolák átlagos arányukhoz képest (az összes tantárgy figyelembevételével) németből, magyar irodalomból és matematikából szerepelnek jobban.

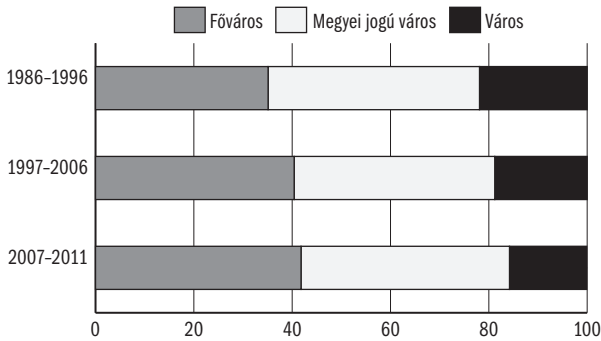
A település típusa is szoros összefüggést mutat a tantárgyakkal. Így az alábbi ábra alapján jól látható, hogy átlagos arányához képest angolból, fizikából és matematikából magasabb a fővárosiak aránya a versenyeken, míg történelemből látványosan alacsonyabb. A nagyvárosok diákjai informatikából és kémiából szerepelnek többen. A városok viszont németből és történelemből adnak több versenyzőt.

6. ábra: Versenyzők aránya tantárgyanként 1986–2011, településtípus szerint, % (N = 10 118)

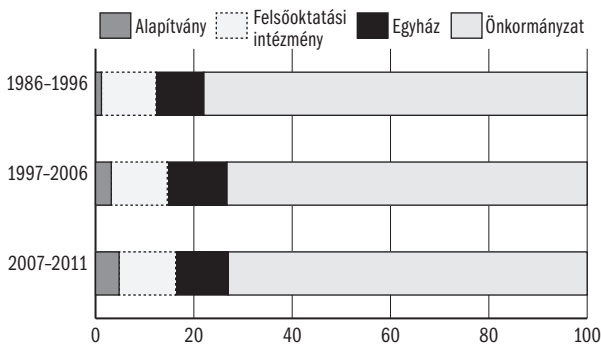


Érdekes a két nyelv különbsége. Angolból főleg gimnáziumból, azon belül is 6 osztályos vagy két tanítási nyelvű, fővárosi gyakorlóiskolából érkeznek többen. Németből szintén a gimnázium dominál, de ott jellemzőbb a 8 osztályos, az egyházi vagy önkormányzati iskolákból érkezők aránya, és kevésbé érvényesül fővárosi dominancia. A két nyelv közötti különbségek oka többféle lehet. Egyrészt az angol tanítása területileg eltérést mutat. Angolt többen tanulnak, mint németet, de 2001 után még inkább szétnyílt az olló az angol javára. Dunántúlon, különösen Nyugat-Dunántúlon gyakrabban tanítanak németet, mint az Alföldön, míg a fővárosban választják a legritkábban (Imre 2007; Fehérvári 2009). Másrészt a német nemzetiségi nyelvként is oktatható, a nemzetiségiek külön kategóriában indulhatnak, de láthattuk a 8. táblázatban, hogy éppen egy nemzetiségi gimnázium vezeti a német versenyek rangsorát (egy nemzetiségi iskolának lehet nemzetiségi és általános tantervű osztálya is).

Az adatok időbeni változását is megvizsgáltuk. Az elmúlt fél évszázad adatait három periódusra bontottuk: 1986–1996, 1997–2007 és 2007 utáni periódusra. Azt vizsgáltuk, hogy a település nagysága és az iskola fenntartója alapján megfigyelhetünk-e valamilyen időbeni változást. A település igazgatási rangja szerint azt tapasztaljuk, hogy a megyei jogú városok iskolái ugyanannyi versenyzőt bocsátottak ki az elmúlt 26 évben. Ugyanakkor a városi iskolákból jövő versenyzők száma fokozatosan csökkent a főváros javára. Vagyis egyre inkább a fővárosi iskolák kerülnek előnybe az OKTV-n.

7. ábra: Az iskolák igazgatási rangjának változása 1986–2011 között, százalék (N = 15 735)


Az iskola fenntartója szerint egyetlen változás figyelhető meg a három időszakban. Megállapítottuk, hogy az alapítványi iskolák országos arányukhoz képest jóval kisebb arányban képviseltetik magukat az OKTV-n, ugyanakkor az alábbi ábrából látható, hogy fokozatosan növekszik az arányuk a versenyzők között. Az első 10 évben egy, a második tíz évben három, 2007 után viszont már öt százalék az alapítványi iskolákból érkező versenyzők aránya. A vizsgált három periódusban a felsőoktatási intézmények gyakorló iskoláiból és az egyházi fenntartású intézményekből változatlan arányban kerültek ki a versenyzők. Vagyis az alapítványi iskolák az önkormányzati iskolákból érkezők kárára növelték arányukat. Azt sem hagyhatjuk figyelmen kívül, hogy az elmúlt években jelentős átalakulás tapasztalható az iskolák fenntartóinak körében, így nem kizárt, hogy éppen ez a változás tükröződik adatainkban.

8. ábra: Az iskolák fenntartóinak változása, 1986–2011, százalék (N = 15 735)


Adatainkat az Országos kompetenciamérések adataival is összevetettük. Az OKM 2011-es kutatói adatbázisából leszűrtük a legjobban teljesítőket, azokat, akik matematikából és szövegértésből is a legfelső szinten teljesítettek a hét képességszintből. Ez összesen 1552 tanuló a 102 705 diákból (ez a tanulók 1,5%-a). Ők 309 iskolában tanulnak, de mindössze 48 olyan iskola van, ahol a legjobbak száma eléri legalább a tíz főt. Ezt vetettük össze az OKTV döntősöket adó iskolákkal. A kompetenciamérésben legtöbbször legjobbat produkálók iskolalistája csaknem megegyezik az

OKTV versenyek nyerteseinek iskoláival. A 30 legjobból 22 iskola az OKTV-ken is a legeredményesebben szerepelt. Nyolc olyan van, amely 2007–2011 között nem az OKTV-k legjobb tíz iskolája között szerepelt, de OKTV döntős volt. Fontos megemlítenünk, hogy a kompetenciamérésekben mindössze egyetlen szakközépiskola van, amelyik a legjobbak között szerepel, a Boronkay György Középiskola Vácott.

Tanulmányunkban az Országos Középiskolai Tanulmányi Versenyeken legjobban szereplő iskolák összetételét igyekeztünk elemezni. Az eredményességi mutatók erősen összefüggnek, tehát a különböző tanulmányi versenyeken ugyanazok az iskolák teljesítenek jól (OKTV, Nemzetközi Diákolimpia); a versenyszereplés és a teljesítménymérés (OKM) eredménye is szoros kapcsolatot mutat. Az iskolai eredményesség látványos kapcsolatot mutat az iskola településének méretével. Minél nagyobb az iskola települése annál valószínűbb, hogy diákjai jól szerepelnek a tanulmányi versenyeken. Az időbeni változás pedig még inkább a nagyobb települések előnyét mutatta ki. A versenyeken kiemelkedő teljesítményt nyújtanak a felsőoktatási intézmények gyakorlóiskolái, de az egyházi iskolák aránya is magasabb országos arányukhoz képest. Képzési típus szerint a 6 és 8 osztályos gimnáziumok döntő főlénye látható a tanulmányi versenyeken. Tantárgyak szerint azt tapasztaltuk, hogy nincsenek teljesen nyitott tantárgyak, egyedül a német nyelv esetében figyeltük meg azt, hogy időben nagyobb változást mutatott a legjobb iskolák köre. A többi vizsgált nyolc tantárgy sokkal inkább zártságot mutatott, különösen a kémia, ahol 26 év alatt szinte változatlan maradt a legjobb iskolák köre.

FEHÉRVÁRI ANIKÓ & NEUWIRTH GÁBOR

IRODALOM

- COLEMAN, JAMES (et al) (1966) *Equality of Educational Opportunity*. Government Printing Office, Washington D. C.
- FEHÉRVÁRI ANIKÓ (2009) A nyelvi előkészítő program értékelése. *Módszertani Közlemények*, Szeged.
- FEHÉRVÁRI ANIKÓ (2012) Tanulási utak a szakképzésben. *Iskolakultúra*, No. 7–8.
- FÉNYES HAJNALKA (2009) Nemek szerinti iskolai eredményesség és a férfihátrány hipotézis. *Magyar Pedagógia*, No. 1.
- GYÖRGYI ZOLTÁN & KÓPATAKI MÁRIA (2011) Oktatási egyenlőtlenségek és sajátos igények. In: BALÁZS É., KOCSIS M. & VÁGÓ I. (eds) *Jelenítés a magyar közoktatásról 2010*. Budapest, OFI.
- HRADIL, S. (1995) Társadalmi struktúra és társadalmi változás. In: ANDORKA, HRADIL & PESCHAR (eds) *Társadalmi rétegződés*. Budapest, Aula Kiadó.
- IMRE ANNA (2007) Nyelvtanulás, nyelvoktatás, nyelvtanulás, nyelvtudás a középfokú oktatásban. In: VÁGÓ IRÉN (ed) *Fókuszban a nyelvtanulás*. Budapest, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- LANNERT JUDIT (ed) (2006) *Eredményes iskola*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet.
- LAWTON, D. (1974) *Társadalmi osztály, nyelv, oktatás*. Budapest, Gondolat.
- PUSZTAI GABRIELLA (2009) *Társadalmi tőke és az iskola*. Budapest, Új Mandátum Kiadó.

MIT OSZTÁLYOZTAK A MATEMATIKATANÁROK 2011-BEN? A MATEMATIKAOSZTÁLYZAT REJTETT ÖSSZETEVŐI*

NEGYEDSZÁZADA, A BÁTHORY ZOLTÁN VEZETÉSÉVEL – 4. 8. és 10. osztályban – végzett Monitor '86 vizsgálatban már kimutattuk a teljesítményen kívüli szempontok megjelenését az érdemjegyekben (Sáska 1991), s most ugyanezt a tényt erősíthetjük meg az Oktatási Hivatal 2011-ben, május utolsó szerdáján az ún. Kompetenciamérés során – a teljes 6. 8. és 10. évfolyamban – felvett adatai alapján.¹ E téren az elmúlt huszonhat év alatt nincs változás, s ekképpen állandó, az iskola mélylényegéhez tartozó jelenséggel találkozunk. Az osztályozó pedagógusok tanítványaik teljesítményéhez mindig is hozzáadták a tantárgyhoz azonosulásuk fokát, az iskola értékrend elfogadását, és önnön elfogultságaikat, s ma sincs ez másképp. A „gyerekekre” osztályoznak, s nem csak a teljesítményére. Az iskolai élet megváltoztathatatlanak tűnő rendjének esetleges módosítási kísérlete kizárólag politikai, elemzése pedig csakis kutatói feladat.

Miről is van szó elvi és mérés technikai értelemben?

A matematikaosztályzatban megjelenő hatások vizsgálata a következő logika szerint épül fel.

Hogyha a tanárok csakis a tanulók tanulmányi teljesítményéhez viszonyítva adnák az osztályzatot, akkor a *teljesítményük/kompetenciájuk*² foka és *osztályzatuk* közötti lineáris kapcsolatnak (korrelációnak) nagyon erősnek kellene lennie,³ a teljes egybeesés esetén a 0-tól a $+/-1$ -ig tartó skálán 1-nek, ha normális az eloszlás.

Ha pedig e két jelenség közötti kapcsolat nem mutatható ki, netán gyenge, vagy közepesen erős az együtt járás, akkor mondhatjuk, hogy a teljesítményen kívül tudatos, vagy önkéntelenül *egyéb* szempontokat is értékelnek a pedagógusok – ha csak balszerencsénkre nem mérési hibát elemzünk.

* Szabó László Tamásnak, a rejtett tanterv neves szakértőjének (Szabó 1985) 70. születésnapjára, más alkalom híján, ajánlom barátsággal.

1 <http://www.oh.gov.hu/kompetenciameres-6-8-10/orszmer-1112>. Itt köszönöm meg elsősorban Balácsi Ildikónak, hogy számtalanszor segítette a felvétel adatainak feldolgozása során felmerült technikai és módszertani problémák sokaságának a megoldásában. Valamint Polónyi István és Vona Máté észrevételeit, javaslatait, továbbá Hajdu Gábor tanácsait. Ki kell emelnem Szalai Júlia finom megfogalmazású észrevételeit, amellyel számos hiba elkövetésétől tántorított el.

2 A „kompetencia” fogalomnak számos pszichológiai és szakpolitikai értelmezése ismert (Weinert 1999). Mindebből számunkra itt csak annyit kell kiemelni, hogy nem tudunk tárgya nélküli (vagy bármilyen tárgyra érvényes) tudásról vagy kompetenciáról beszélni. Elkerülve a szakma-ideológiai vitát, a 2011-ben a kompetencia felmérés során használt tesztekre elért tanulói eredményt „teljesítménynek” nevezzük, illetve a tesztekre érvényes „tudásról/kompetenciáról” beszélünk. Feltételezzük, hogy a központi felmérés és a magyar iskola matematika kultúrája egybeesik.

3 Erre szűkíti le az osztályozás fogalmát pl. Vajda Zsuzsa: www.kislexikon.hu/osztalyozas_a_a_a.html

Melyek azok a jegyben megjelenő „teljesítményen kívüli” szempontok? Elvileg számos szociológiai, pszichológiai, pedagógiai dolog, vagy jogszabályban előírt kötelező viselkedés következményei lehetnek, amelyek (többnyire) egymással kölcsönös kapcsolatban is állnak, éppen ezért regresszió analízissel fogjuk kiszűrni a közvetett hatásokat.

Két módszertani jellegű problémát kell még megemlítenünk: az egyik a teljesítményskála létrehozása, a másik pedig az osztályozás és a teljesítmény időpontjának eltéréseiből adódó bizonytalanság.

A „teljesítményközpontú osztályozás” jelenségének feltárásához a központi feladatlapon elért pontszámokat ötfokozatú skálán kell elhelyezni, hogy az öt teljesítményszintet összevethessük az öt osztállyal. Az adott populációra kidolgozott teljesítményt/kompetenciát mérő teszten elért pontok országos *átlagához* fél-félszórásnyi tartományt mérve közepesnek (3), azaz átlagosnak tekintettünk. Innen jobbra és balra egy szórásnyi területet jónak (4) és elégségesnek (2), és kétszórásnyi távolságon kívüli területet jelesnek (5), illetve elégtelennek (1) tekintettünk ezen az *abszolút* skálán. Lehetséges azonban, hogy az osztályozó pedagógusok nem a populáció, hanem az iskolájuk átlagos teljesítményét veszik az osztályozás alapjául, azaz *relatív* skálát használnak. Elemzésünkben azt a skálát fogjuk használni, amelyet a pedagógusok is, azaz, amelyik a teljesítménnyel/kompetenciával szorosabb kapcsolatban áll. Ez pedig az *abszolút* skála. Az általános iskola hatodik osztályában az abszolút skálán a matematika teljesítmény és az osztályzat között 0,567 a relatív skálán pedig 0,551 a korreláció mértéke. A nyolcadik évfolyamon ugyanez a helyzet, az abszolút skálán 0,590 erősségű a teljesítmény és a jegy közötti kapcsolat, a relatívon pedig ennél gyengébb: 0,559.⁴ A továbbiakban éppen ezért az abszolút teljesítmény skálát vesszük alapul.⁵

Elemzési szempontunk szerint ideális lenne, ha a diákok kompetencia felmérés tesztjét a pedagógusok nyomban osztályoznák is. Ez azonban a felmérés koncepciójából adódóan nem teljesülhet. Következésképpen a diák félévi (februárban kiadott) bizonyítványában szereplő matematikaosztályzatát vetjük össze a három hónappal későbbi kompetenciámérés eredményével. A félévi tantárgyi osztályzatot úgy tekintjük, mintha azt a diák a felmérésen kimutatott teljesítményére kapta volna. Megtehetjük, hiszen semmi jel sem utal arra, hogy negyed év alatt jelentős mértékben megváltozott volna a tanulók tudásának a mértéke és a pedagógusok osztályozási szempontrendszer.

Az osztályzat és a teljesítmény 1985-ben és 2011-ben

Az „amennyire tudsz, olyan is a jegyed” általános vélekedés elsöre igaznak is látszik. A negyedik, a hatodik és a nyolcadik évfolyamon az osztályzat és a teszteken

⁴ További vizsgálatot igényel e jelenség magyarázata. Addig is feltételezzük, hogy a matematika tanároknak közös, az iskolájuktól független értéktudatuk van, amelyhez tanítványaik tudását mérik.

⁵ A 10. évfolyamon uralkodó skálahasználati helyzet csak e tanulmány szempontjából irreleváns.

elért, az abszolút skálán mért eredmény közötti kapcsolat mind a két vizsgálat időpontjában erős,⁶ illetve közepesen erős. Változatlanul többé-kevésbé ugyanazzal a mércével mérnek ezen a skálán mindkét időpontban az általános iskola mindkét évfolyamán, azonban a 10. évfolyamon a jegy teljesítményszintet jósló ereje mind a két vizsgálatban gyengébb.

Ha nem mérési, mintavételi hiba az ok, vagy pedig a két vizsgált időpontban a teszteken nem értelmezték különbözőképpen az „alapvető tudást/kompetenciát”, akkor magyarázatra szorul az a tény, hogy huszonöt évvel ezelőtt – még a tárgyi tudás szempontját mellőző Nemzeti alaptanterv bevezetése és az iskolák teljes szakmai autonómiájának megszerzése előtt – az általános iskolai matematikaosztályzatok valamivel hívebben mutatták meg a teljesítményt.⁷

Természetesen csak akkor tartható az állítás, ha elfogadjuk, hogy az adatok összehasonlíthatóak, azaz mind a két időszakban kiváló szakemberek biztos kézzel választották ki a hosszú ideje szakmai közmegegyezésen nyugvó a hétköznapi életben alkalmazható (később kompetenciának nevezett) matematikai tudást, amit *feltételezek*, akkor a teljesítményen kívüli szempontok súlya némileg megnövekedett az alapfokú oktatásban a két időpont között. A középfokú oktatásban kissé csökkent, azonban az átlagot mutató összkép elfedi, hogy a képzési típusokban – a szakközépiskola kivételével – jelentősen megváltozott az osztályozás kultúrája. Ha pedig nem fogadjuk el az összehasonlíthatóság feltételeinek teljesülését, amit a huszonöt évvel ezelőtti felmérés dokumentációjának hiányában nyugodtan megtehetünk, akkor önmagukban elemezzük az oszlopok adatait.⁸

1. táblázat: A matematika teljesítmény és az osztályzat közötti korreláció^a a 4., a 6.,^b 8. és a 10. évfolyamon 1986-ban^c és 2011-ben

	1986 Monitor '86 vizsgálat	2011 Kompetencia vizsgálat
4. osztály	0,613	-
6. osztály	-	0,567
8. osztály	0,618	0,590
10. osztály	0,413	0,446

a A korreláció a hetven és százezer főt meghaladó esetszámnál többnyire szignifikáns.

b 2011-ben a 6. évfolyamon általános iskolába 72 573, a 6. és a 8. osztályos gimnáziumokba pedig 3 193 járó tanuló adatait összevonva kezeljük és a többséget befogadó képzési forma nevét használjuk, itt és a 8. évfolyam esetében.

c Sáska 1991:23.

⁶ Értelmezésünkben a 0,2 alatti szignifikáns korrelációs együttható esetében nincs kapcsolat, 0,21 és 0,40 között gyenge, 0,41 és 0,60 között közepes és 0,61 fölötti korrelációs együttható esetében beszélünk erős kapcsolatról.

⁷ Különösen, ha a 4. osztály 1986-os teljesítményét a 6. osztály 2011-es adataival vetjük össze, némileg önkényesen.

⁸ Köszönöm Környei Lászlónak, hogy e szempontra felhívta a figyelmemet. Lásd: <http://oktropolcafe.hu/a-matematika-osztalyzat-rejtett-osszetevoi-avagy-mit-osztalyoznak-a-pedagogusok-2011-ben-1653/>

A középfokú iskolákban is szembeszökő a változás, amely az elmúlt időszak közép-fokú oktatás átrendeződésének következményeit mutatja, különösképpen a gimnáziumok és a szakmunkásképzők esetében.

A korábban homogén gimnáziumi képzés köztudottan sokszínűvé vált, nemcsak a hat és nyolc osztályos gimnáziumok jöttek létre időközben, hanem a szakközépiskolák is nyitottak gimnáziumi osztályokat, s a szakmunkásképzőkből pedig számos szakközépiskolává lépett elő, mások pedig szakmunkás szint alatti képzést indítottak. E szerkezeti átalakulás a közoktatás kiterjedésével egy időben zajlott. Ha nem tévedek, az osztályozás-kultúrájában bekövetkezett változás a kormányzati oktatáspolitikai nem szándékolt következménye.

2. táblázat: A matematika és a szövegértés teljesítménye valamint a matematika és magyar irodalom és nyelvtan osztályzat közötti korreláció a 10. évfolyamon, képzési formák szerint 1986-ban és 2011-ben

	1986 Monitor '86 vizsgálat	2011 Kompetencia vizsgálat
Gimnázium	0,534	0,460
Szakközépiszkola	0,373	0,372
Szakmunkásképző/szakiskola	0,403	0,231

A gimnáziumi bizonyítványnak a bizonyító ereje jelentősen csökkent, a hat és a nyolcosztályos gimnáziumokban a jegy és a teljesítmény közötti kapcsolat alig-alig erősebb ($r = 0,473$), mint a négyosztályos gimnáziumi képzési formákban ($0,445$). A szakközépiszkolákban e téren változás nem mutatható ki, azonban a szakmunkásképzés területén pedig jórészt meg is szűnt az osztályzat és a tudás közötti kapcsolat. Ezzel a társadalom alsóbb szeleteiből verbuválódó diákok iskolájának értékelési rendszere omlott össze.

A továbbiakban le kell mondanunk a két felmérés összevetéséről, mert a Monitor '86 vizsgálat adatait nem találtam meg. A következőkben pedig nézzük meg a 2011-es mérések alapján, hogy az általános iskola 6. évfolyamán a matematikaosztályzatban milyen teljesítményen kívüli elemek jelennek meg.

A matematikaosztályzatban megjelenő, a matematikatudáson kívüli hatások

A gondolkodás útja egyszerű: meg kell néznünk, hogy a matematikaosztályzat és a teljesítmény közötti ($0,567$), az első táblázatban már közölt együtt járás mértékét alapul véve, milyen más változók járnak legalább közepes szinten a matematikaosztályzattal. Azokat, amelyeknek a matematika teljesítményhez képest nagyobb mértékű a korrelációja, nagyobb mértékben is veszik figyelembe az osztályozó tanárok. A félévi tanulmányi átlagról, a szorgalom és magatartás osztályzatról, a magyar nyelv és irodalom jegyről, a szövegértés fokáról, valamint a diák családi hátteréről és neméről van szó.

3. táblázat: A 6. osztályban a tanuló félévi matematikaosztályzatával és a mért teljesítménnyel közepes és erős korrelatív kapcsolatban álló tantárgyon kívüli változók 2011-ben

	Matematika	
	osztályzat	teljesítmény
Félévi tanulmányi átlag	0,798	0,574
Szorgalom osztályzata	0,741	0,471
Nyelvtan osztályzata	0,704	0,486
Irodalom osztályzata	0,698	0,472
A szövegértés foka	0,549	0,641
Magatartás osztályzata	0,510	0,296
Családi háttér index (CSI)	0,482	0,426
A tanuló neme	-0,083	0,053

Ezek a valóság-elemek természetesen egymással is kapcsolatban állnak. Bármelyik változónak az osztályzatban vagy a teljesítmény közötti kapcsolatában ott van a többi *közvetett* hatása is. Ezeket a közvetett hatásokat kell kiszűrnünk regresszió módszerrel, amelyre terjedelmi okokból e tanulmányban csak részben keríthetünk sort.

A regresszió analízis során kiszámolt szignifikáns béta értéke mutatja, hogy a fentebb elemzett változók önmagukban milyen szoros kapcsolatban állnak a matematikaosztályzattal és teljesítménnyel.

4. táblázat: A 6. osztályban a tanuló félévi matematikaosztályzatával és a mért teljesítménnyel tantárgyon kívüli változók béta értékei

	Matematika	
	osztályzat (a modell magyarázó ereje 68,5%)	teljesítmény (a modell magyarázó ereje 48, 8%)
Félévi tanulmányi átlag	0,465	0,222
Szorgalom osztályzata	0,228	-0,024
Nyelvtan osztályzata	0,088	0,050
Irodalom osztályzata	0,004*	-0,055
A szövegértés foka	0,004*	0,445
Magatartás osztályzata	-0,034	-0,027
Családi háttér index (CSI) ^a	0,012	0,057
A tanuló neme	0,058	0,126
Matematika teljesítmény	0,166	-
Matematika osztályzata	-	0,270

* Nem szignifikáns.

a A Családi háttér index a következőkből tevődik össze: az otthon található könyvek száma; a szülők iskolai végzettsége; a család anyagi helyzete (kap-e a diák az iskolában különböző juttatásokat, pl. ingyenes étkezés és tankönyv, kap-e a család nevelési segélyt a diák után); a család birtokában lévő anyagi javak (az egy szobára jutó lakók száma, mobiltelefonok, autók, fürdőszobák száma, van-e az otthonukban internet, hányszor üdültek az elmúlt évben); a szülők munkaerő-piaci státusa; tanulást segítő eszközök (számítógépek száma, saját könyvek, saját íróasztal, saját számítógép, különórák); családi programok (együtt tanulás, beszélgetés az iskoláról, házimunka, kerti munka, számítógépezés, zenélés); kulturális tevékenységek (kiállítás, mozi, színház, koncert).

Forrás: http://www.kir.hu/okmfit/files/OKM2011_Utmutato_a_Telephelyi_jelentes_abrainak_ertelmezeshez.pdf

A matematikaosztályzatban a teljesítmény minden egyéb változótól megtisztított hatásának a foka 0,166. A teljesítményben pedig az osztályzat magyarázó ereje 0,270, oszloponként az ennél magasabb értékeket kell különösebben figyelniük, ha az osztályzatot, illetve a teljesítményt jelentősen befolyásoló hatásokat keresünk.

Modellünk a matematikaosztályzat létrejöttét sokkal jobban magyarázza meg, mint a teljesítmény összetevőit, hiszen az osztályzat varianciát magyarázó ereje 68,5%, a teljesítményé pedig 48,8%.

Láthatjuk tehát, hogy az osztályzatot és a teljesítményt más és más dolog magyarázza meg.

A matematikaosztályzat megformálásában a *félévi tanulmányi átlaggal* és az erről leválasztott *szorgalom* osztályzattal jellemzett tanulói habitus a matematikatudáshoz/kompetenciához képest nagyobb szerepet játszik. Azaz, a diák tanulmányi átlaga, illetve a szorgalom osztályzata alapján külön-külön is jobban meg tudjuk jósolni matematikaosztályzatát, mint a matematika tudása alapján. A „jó-tanulóság” és „szorgalom” a tudásnál súlyosabban esik latba a matematika tanárok szemében. Nem feltétlenül igaz az „amennyire tudsz, olyan a jegyed is” állítás. Ez a bizonytalanság mutatja a több szempontú pedagógiai/iskolai értékelés lényegét, és egyben cáfol minden olyan állítást, amely szerint a tantárgyi osztályzat kizárólagos alapja a tantárgyban felmutatott tudás.

Érdeemes felfigyelnünk arra, hogy a matematikaosztályzat kialakításában sem a szövegértés fokának, sem az irodalom osztályzatnak nincs jelentősége, nincs köztük szignifikáns kapcsolat, nem úgy, mint a teljesítmény esetében. A matematika tudás/kompetencia valóban szoros kapcsolatban áll a *szövegértéssel*, aki jó matekos, az jól tud olvasni és fordítva, ez a meghatározó, azonban ez a tény az osztályzatban nem tükröződik.

A félévi bizonyítvány minősége és a fiú-lét az a két elem, amely a matematikaosztályzathoz képest gyengébben még magyarázza – vagy jósolja meg – a matematika teljesítményt. A fiúk általában jobb matekosok, mint a lányok (akinek a kódja 1!), de ez a többlet tudás nem jelenik meg az osztályzatban.

Most már tudjuk a 4. táblázatból, hogy a matematikaosztályzatot *közvetlenül* a legnagyobb mértékben három dolog határozza meg: a félévi tanulmányi átlag, a szorgalom és a matematika teljesítmény. A többi: a tanuló szociális közege, neme, magatartása, és nyelvtan osztályzata pedig szükségképpen *közvetetten*, áttételeken keresztül hat, hiszen szignifikánsan korrelál a jeggyel. Hogyan?

A következő lépésben pedig nézzük meg külön-külön mind a hármat, hogy összetevőinek mekkora a hatása, azaz, amelyek rajtuk keresztül jelennek meg az érdemjegyben. Egyértelmű az 5. táblázat adatai szerint, hogy a szorgalom és a félévi tanulmányi átlaggal leírható iskolai értékrend, és a matematika tudás/kompetencia két, eltérő természetű dolog.

A „jó tanulóság” általános iskolai értékrendjében a félévi tanulmányi eredmény és a tanuló szorgalma szorosan jár együtt (mindkettő béta értéke kölcsönösen a legmagasabb). A matematikaosztályzatban tehát e két elem hatása kölcsönösen erősíti

egymást, amelyet a két magyar osztályzat is támogat. Itt látszik, hogy az irodalom osztályzat által hordozott tanuló képét a szorgalom és az általános tanulmányi szint közvetíti a jegyhez, közvetlenül az irodalom meg sem jelenik.

A tanuló magatartása, az iskola, azaz a pedagógusok értékrendjének elfogadását mutatja, ezt az erényt, vagy ennek hiányát főként a szorgalom és a tanulmányi átlag közvetíti a matematikaosztályzathoz.

5. táblázat: A 6. osztályban a tanuló félévi tanulmányi átlaga, szorgalom jegye és a matematika teljesítmény regresszió analízisének béta értékei

	Félévi tanulmányi átlagot magyarázó modell ereje 81,3%	Szorgalom jegyet magyarázó modell ereje 74,8%	A matematika tudást/kompe- tenciát magyarázó modell ereje 46,5%
Félévi tanulmányi átlag	-	0,420	0,222
Szorgalom osztályzata	0,312	-	0,038
Nyelvtan osztályzat	0,225	0,130	0,078
Irodalom osztályzat	0,246	0,173	-0,056
A szövegértés foka	0,044	0,008*	0,468
Magatartás osztályzata	0,101	0,225	-0,360
Családi háttér index (CSI) ^a	0,078	0,021	0,062
A tanuló neme	0,005*	-0,004*	0,149
Matematika teljesítmény	0,077	-0,018	-

* Nem szignifikáns.

a Lásd a 4. táblázat jegyzetét.

Nem meglepő, hogy a „jó tanulóság” kép létrejöttéhez nemcsak viselkedni kell tudni, nemcsak a magyar tantárgyakban – de nem a szövegértésben! – kell jólak mutatkozni, hanem a matematikát is tudni kell.

A tanuló tudásának/kompetenciájának fokát azonban alig-alig magyarázza meg a szorgalom és a magatartás, ezek – innen nézve – a tudáson kívüli elemek csak a jegyre hatnak. Itt hasad az iskolai értékelés, itt válik el az osztályzat a teljesítménytől.

A két, egymástól elvileg független kompetenciafajta, a matematika és a szövegértés között áll fenn a legnagyobb fokú oksági kapcsolat ebben a modellben. A matematika teljesítményt alapvetően a szövegértés foka magyarázza meg, az, amely csekély szerepet játszik a szorgalom és a félévi átlag megformálásában.

Az iskolai osztályzásban – a 6. évfolyamon bizonyosan – az általános tanulmányi előmenetel, a szorgalom és a teljesítményelemek között különbség mutatkozik.

Ami a tanuló családi háttérének kimutatható hatását illeti, mind a három magyarázott változó esetében kicsi, a nem jelentősége csak a matematika teljesítményben számottevő: a fiúk jobb matekosok, mint a lányok, s ez tény.

Folytatva a logikánkat, a következő lépésben a magatartás osztályzat és a szövegértés fokának összetevőit kell megvizsgálnunk, hiszen a tanulmányi átlagot figyelmen kívül hagyhatjuk, mert azt a legnagyobb mértékben a szorgalom jegy magyarázza meg.

6. táblázat: A 6. osztályban a tanuló magatartás jegye és a szövegértés foka regresszió analízisének béta értékei

	A magatartás jegyet magyarázó modell ereje 39,5%	A szövegértést/kompetenciát magyarázó modell ereje 39,4%
Nyelvtan osztályzat	0,181	0,253
Irodalom osztályzat	0,309	0,216
A szövegértés foka	-0,003*	-
Magatartás osztályzata	-	0,009*
Családi háttér index (CSI) ^a	0,097	0,261
A tanuló neme	-0,252	0,016

* Nem szignifikáns.

a Lásd a 4. táblázat jegyzetét.

A magatartás osztályzatban a magyar irodalom tantárgyi jegy, – és ami lényeges – a diák neme, pontosabban a lány-mivolta (a lányok kódja 1) a meghatározó a nyelvtan osztályzat mellett. E modell szerint, a magatartás osztályzat e jegyeket viszi át a szorgalom osztályzatba, amely közvetlenül és a félévi tanulmányi átlagon át kerül a matematika jegybe. Amilyen a magatartás osztályzat szerepe a nemek közötti különbség kifejezésében, hasonló a szövegértés szerepe a tanuló családi hátterével. Nem okozhat senkinek se meglepetést, hogy a két magyar jegy oksági kapcsolatban áll a szövegértéssel, de az figyelemre méltó, hogy a tanuló réteghelyzetét, családi körülményeit a szövegértés fejezi ki, amely elsősorban a matematika tudás/kompetencián keresztül jut el a matematikaosztályzatba.

Nem elemezhetünk tovább, mert eljutottunk az elemzés végéhez, s a magyar jegyek összetevőinek vizsgálata már csak egy másik tanulmány része lehet.

Amit a fenti, egyszerűsített útmodell szikáron mutat, az egyben el is fedi a finom részleteket, amelyek más megvilágításban, másképpen mutatják meg magukat. Nézzük meg, hogy a teljesítményen kívüli szempontok miképpen jelennek meg a matematikaosztályzatban a családi háttér és a tanuló neme esetében.

A feltárt modell szerint úgy látjuk, hogy az osztályzatot alapvetően két irányból érkező hatás befolyásolja. Egyfelől, és ez a meghatározó, a diák félévi általános tanulmányi előmenetele, szorgalma, amely alapvetően a lányoknak kedvez. A másik, az osztályzathoz vezető út a matematika tudás – szövegértésen keresztül halad, amely tanulók szociális helyzetétől indul, mélyen elrejtve.

A családi háttér és az osztályzat iránya

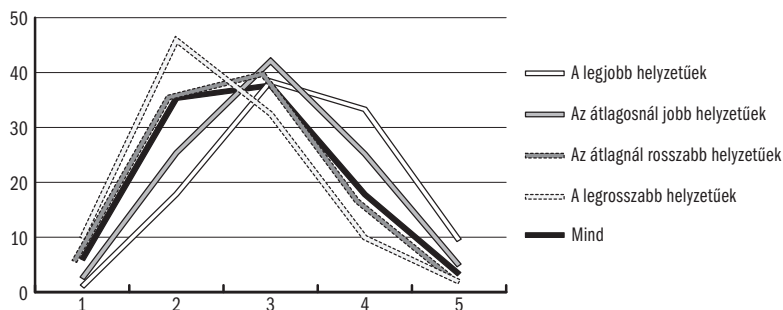
Csapó Benő helyesen mondja, hogy az osztályozás nem objektív (Csapó 1998:79), a kérdés, hogy a szubjektív osztályozás esetleges – kedély, vagy helyzetfüggő –, vagy pedig irányzatos, és ha igen, mely területeken jelentkezik.

Könnyen megállapítható az osztályozó pedagógus elfoglaltsága, ha *ugyanarra a teljesítményre* valamelyik társadalmi csoportba tartozó tanítványának szisztematikusan jobb vagy rosszabb jegyet ad.

Most, itt újabb módszertani kitérőt kell tennünk. Az osztályozás ötös skálájának természetéből fakadó torzítását kell kiküszöbölnünk. Közismert, hogy az általános iskolában nem szívesen buktatnak a pedagógusok, következésképpen az öt egységre bontott teljesítményszinthez képest az osztályzat egy egységgel magasabbra tolódik. Akkor járunk el helyesen, ha az elemzésünkben kihagyjuk az osztályozási skála két végpontját. A 2011-es Kompetencia vizsgálatban használt Családi háttér index pontjai alapján a hatodikos népességet öt egyenlő részre bontottuk, a legrosszabb helyzetűektől a legjobbakig.

A kettes szintű matematika teljesítményre a szociális helyzetűtől függetlenül döntően kettes osztályzatot kellene kapnia bármelyik tanulónak, ha nem lenne társadalmi elfogultság. Azaz, nem tudnánk a származás és az osztályzat között összefüggést kimutatni. De tudunk, hiszen ugyanazt a teljesítményszintet teljesítő 6. osztályosok körében az osztályzatuk és a családi hátterük között, még ha gyenge, de mégis együtt járás mutatkozik, a korreláció értéke 0,273. Ez a tény a szisztematikus elfogultság bizonyítéka, hiszen az azonos szintű teljesítmény mellett a jobb helyzetűek jobb jegyet kapnak és fordítva, a rossz helyzetűek rosszabbat.

1. ábra: A 2. szintű matematikatudást/kompetenciát mutató diákok matematikaosztályzata és szociális helyzete az általános iskola 6. évfolyamán, %



A teljesítmény felülértékelésének fő szabályát a legrosszabb helyzetűek esetében követik a pedagógusok, nem úgy, mint a többi szociális kategória esetében! Mindez olyképpen értelmezhető, hogy a felfelé osztályozás kedvezményezett körébe mérsekeltlen vonják be a pedagógusok a legrosszabb helyzetű tanítványaikat.

Paradox helyzet áll elő: objektíven csak a legelső rétegbe tartozó diákok elégséges teljesítményét osztályozzák, a többiekét nem. A rideg objektivitás azt jelenti, hogy rájuk – a tudás/kompetencia szintet teljesítők 34,6 százalékára – nem vonatkozik az iskola többsége esetében használt felülosztályozás rendje. Az osztályozás elfogultságának egyértelmű bizonyítéka, hogy a második szintű matematikatudást/kompetenciát mutató diákok közül csak az ebbe (a társadalom legelső csoportjába) tartozóknak van esélyük, hogy elégtelent kapjanak félévkor. A többieket elkerüli a félévi bizonyítványban szereplő stigmatizáció veszélye.

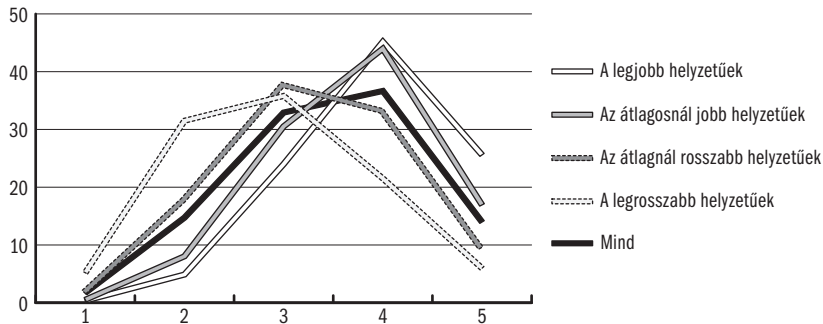
Az átlagnál rosszabb társadalmi helyzetű csoporthoz képest mindegyik esetében kisebb-nagyobb mértékben érvényesül „az egy jeggyel jobbat adunk, mint a telje-

sítmény” általános szabálya, azonban a részlelhajlás foka a hierarchiában elfoglalt helytől függ. Minél jobb a tanuló helye a hierarchiában, annál nagyobb az esélye, hogy hármast, vagy jobb osztályzatot kapjon kettes teljesítményre. A jó társadalmi helyzet és a rossz matematikatudás/kompetencia egymásnak meg nem felelését a tanárok osztályzással egyenlítik ki, azoknak a keveseknek, akik elhagyják a társadalmi rétegekre jellemző teljesítmény standardot.

A hármast szintű teljesítményen belül az osztályzat és a tanuló szociális helyzete közötti együtt járás az előbbiekhöz képest némileg erősebb ($r = 0,320$), azaz nagyobb a részlelhajlás. A kettes teljesítményűekhez képest a tanuló származása, pontosabban a hozzá kapcsolódó pedagógiai előítélet erősebben befolyásolja az osztályzatot.

A második szintű teljesítményt elérő diákcsoporttal szemben az a lényeges különbség, hogy az átlagnál rosszabb helyzetű tanulók egy része már kiszorult az „egyfel jobb jegyet adunk” szabály alkalmazásából, hiszen a teljesítményszintjükhöz képest jobb osztályzatot a többiekhez képest kisebb arányban kapnak. A matematikaosztályzat a közepes teljesítményszintet elérő, az átlagnál rosszabb társadalmi helyzetűek esetében híven mutatja a tényleges tudást. A legrosszabb helyzetűek pedig általában rosszabb jegyet kapnak a teljesítményükhöz képest.

2. ábra: A 3. szintű matematikatudást/kompetenciát mutató diákok matematikaosztályzata és szociális helyzete az általános iskola 6. évfolyamán



Itt válik ketté a mezőny: a CSI indexszel mért társadalmi hierarchia alsó két és felsőbb három rétegét másképpen osztályozzák. A két alsó csoportba tartozó diákokat sújtja leginkább a negatív irányú elfogultság és ők nem kapják meg a felülosztályozás jutalmát. A négyes teljesítményszintet teljesítő diákok osztályzásában is a két irányba vágó elfogultság tény. A származás és az osztályzat közötti kapcsolat kimutatható ($r = 0,321$).

A teljesítmény javulásával a felül és alulosztályozás jelensége is egy csoporttal feljebb tolódik. Ezen a tudás/kompetencia szinten már a közepes helyzetűek csoportja válik ketté: egy részüket fel-, és ennél kisebb részüket pedig leértékelik, s nagyobbik hányadukat teljesítményük alapján osztályozzák.

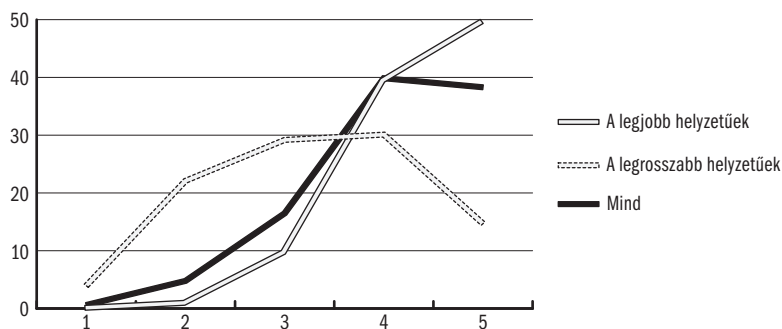
Az osztályozás teljesítményt mutató volta a tanuló szociális helyzete és a vele szorosan együtt járó teljesítményszint bizonyos pontjain különösen jó, azaz különösen

megfelel az ideális, normatív állapotnak. A második teljesítményszint esetében az átlagnál alacsonyabb szociális helyzetűeknél, a harmadik szinten, az átlagos szociális helyzetűek körében egyértelműen mutatható ki a teljesítményen kívüli szempont a matematika jegyben. A negyedik tudás/kompetencia szinten pedig az átlagoshoz képest jobb helyzetben lévő diákokat érint hasonló, de kevésbé karakterisztikus felülosztályozás.

A magyar iskola hatodik osztályában szinte magától értetődő, hogy a felülosztályozás kedvezményezettjei a szociális hierarchia két felső csoportja, olyannyira, hogy négyes szintű teljesítményre jeles (5) jegyet többen kapnak, mint jót (4).

Az osztályozásban megjelenő elfogultság bemutatásához elegendő a legjobb és a legrosszabb társadalmi helyzetű négyes szintű teljesítményt elérő diákok osztályzatát látnunk.

3. ábra: A 4. szintű matematikatudást/kompetenciát mutató diákok matematikaosztályzata és szociális helyzete az általános iskola 6. évfolyamán



A negyedik szintű teljesítményt elérők 24 százalékát kitevő átlag alatti szociális helyzetűekkel szemben vitathatatlan a negatív elfogultság, különösen a 8,6%-nyi legrosszabb helyzetben lévő esetében. Bár a matematika teljesítményük jó, „nem hisznek nekik”, több mint a felüknek két-három osztályzattal rosszabb jegyet adnak. Nagyon „ki kell húznia a gyufát”, azaz nagyon meg kell sértenie az iskola és a tanár egyéb irányú (nem matematikai...) elvárásait annak a hatvan diáknak, akinek a tudása/kompetenciája ugyan négyes szintű, de ennek ellenére elégtelent kap.

Amikor a pedagógusok azt mondják, hogy a „gyereket” osztályozzák és „a gyermek érdekeit védik” valójában különbséget is tesznek közöttük, engedve, sok egyéb mellett, az önkéntelen szociális elfogultságaiknak is. Ez az iskolai élet jellemző és állandó eleme.

És most lássuk hogyan is állunk a nemek dolgában.

A tanuló neme és a matematikaosztályzat iránya

Korábban, a 3. táblázat kapcsán már említettük, hogy a lányok irányában elfogultak az általános iskolai – többnyire nő – matematikatanárok, ha osztályozásra ke-

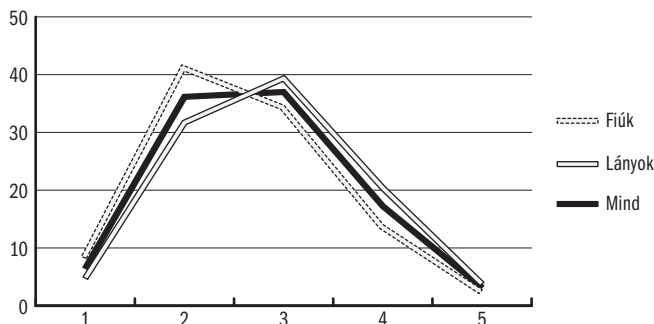
rül sor. Azt tudjuk, hogy a tanítvány családi háttere olyan elemeket hordoz, amely részrehajlásra bírja a pedagógusokat.

A bizonyítás logikája változatlan, amennyiben az osztályozó pedagógusok csupán a tanuló teljesítményét vennék tekintetbe, akkor az azonos szintű matematika teljesítmény esetén nem lenne különbség a fiúk és a lányok osztályzata között. Másképpen: nem lenne kapcsolat – 0,01 szinten szignifikáns korreláció – az osztályzat és a tanuló neme között. Hadd emlékeztessenek arra, hogy a lányok kódja 1 és a fiúké 2, és amennyiben a lányok ugyanakkora teljesítményre jobb osztályzatot kapnak, mint a fiúk, a kapcsolat iránya negatív lesz.

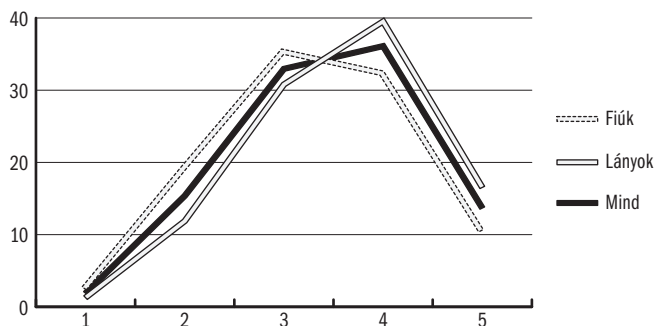
Az általános iskola 6. osztályára jellemző a lányokkal szembeni elfogultság. Mind a három teljesítményszint esetében a lányok szisztematikusan jobb osztályzatot kapnak, mint a fiúk, olyannyira, hogy a teljesítmény egy jeggyel magasabbra történő értékelésének főként a lányok a kedvezményezettjei.

A kettes szintű teljesítmény esetében, míg a fiúkat általában tudásuk/kompetenciájuk szintje szerint osztályozzák vagy elégtelent adnak nekik, magasabb osztályzatot nem is kapnak, addig a lányok hármast és négyest kapnak ugyanarra a teljesítményre. A két csoport szignifikánsan különbözik egymástól, a Pearson féle korreláció: $r = -0,140$.

4. ábra: A 2. szintű matematikatudást/kompetenciát mutató diákok matematikaosztályzata és neme az általános iskola 6. évfolyamán, %



5. ábra: A 3. szintű matematikatudást/kompetenciát mutató diákok matematikaosztályzata és neme az általános iskola 6. évfolyamán

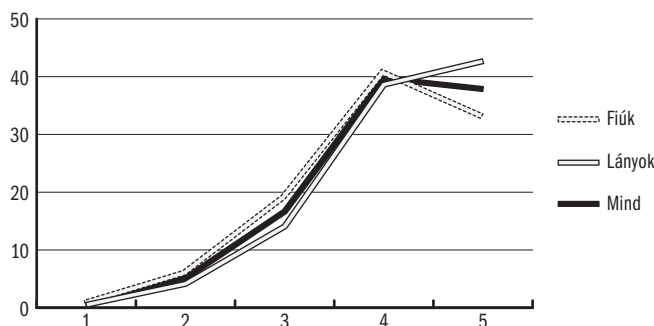


A hármasszintű matematika teljesítmény esetében is az előzőhöz hasonló kép fogad. A fiúkat teljesítményszintjüknek megfelelően általában alacsonyabb jeggyel osztályozzák, a lányok pedig minden esetben jobb jegyet kapnak.

Csak a lányoknak van esélyük, hogy hármasszintű teljesítményre négyes vagy ötös jegyet kapjanak, a Pearson-féle korreláció: $r = -0,150$. Ők a pedagógus elfogultság kedvezményezettjei.

A négyes teljesítményszintet elérő hatodik osztályos lányokat a fiúkhoz képest kevésbé éri az alulosztályozás veszélye, jeles jegyet nagyobb valószínűséggel ők kapnak, Pearson-féle korreláció: $r = -0,109$.

6. ábra: A 4. szintű matematikatudást/kompetenciát mutató diákok matematikaosztályzata és neme az általános iskola 6. évfolyamán



A második, a harmadik valamint a negyedik matematika teljesítményszinten a lányok iránt elfogultak az osztályozó matematikatanárok.

A nem és a réteghelyzet

Az elemzésben nincs más hátra, minthogy szemügyre vegyük a tanulók társadalmi helyzetének és a nemük iránti pedagógus elfogultságnak az együttes megjelenését. Keressük azokat a cellákat, amelyekben a legnagyobb mértékű a Pearson-féle korreláció nagysága, mert azokon a pontokon különösképpen számottevő a kettős mérce használata (7. táblázat).

A nemek között a legerősebb mértékű részrehajlás a két szélső szociális kategóriában mutatható ki (0,075 illetve 0,050), és a legnagyobb az átlagosnál rosszabb helyzetűek körében (0,114).

Ami a matematika teljesítményszintjeit illeti, főként a kettes és a hármasszintű osztályozzák különbözőképpen a pedagógusok a fiúkat és a lányokat ($-0,140$, $-0,150$), de szociális rétegenként másképpen. A leggyengébb teljesítményszintű 80%-ban a legrosszabban teljesítő két legalacsonyabb társadalmi helyzetű csoport lányával szemben részrehajlóak a tanárok, a fennmaradó 20 százalékot kitevő háromban nem tesznek a nemek között különbséget, miképpen a legjobb teljesítményűek körében sem.

7. táblázat: A matematikaosztályzat és a nemek közötti kapcsolat (korreláció) mértéke matematika teljesítményük és szociális helyzetük szerint az általános iskola 6. osztályában

Matematika teljesítményszintje	A legrosszabb helyzetűek	Az átlagnál rosszabb helyzetűek	Átlagos helyzetűek	Az átlagosnál jobb helyzetűek	A legjobb helyzetűek	Mind
1	-0,067	-0,125	-0,030*	-0,117*	-0,044*	-0,080
2	-0,099	-0,163	-0,158	-0,161	-0,125	-0,140
3	-0,111	-0,154	-0,170	-0,153	-0,110	-0,150
4	-0,095	-0,104	-0,118	-0,140	-0,143	-0,109
5	-0,019*	-0,037*	-0,008*	-0,069*	-0,035*	-0,008*
Mind	-0,075	-0,114	-0,092	-0,092	-0,050	

*Nem szignifikáns.

+ 0,05 szinten szignifikáns.

A legrosszabb szociális helyzetű hatodikos diákok 31,3%-a éri el a hármas teljesítményszintet, ennyi kell, hogy a lányok megszerezzék a pedagógusok erős támogató szimpátiáját. E teljesítményszint alatt alig tesznek különbséget a fiúk és a lányok között, de azt a keveset a lányok javára teszik.

A legnagyobb mértékű részrehajlás az átlagosnál rosszabb helyzetűek körében mutatható ki, az ötödik teljesítményszint kivételével mindegyikben, de különösképpen a kettes és hármas szintet elérő diákok esetében a lányok élvezik osztályozó tanáraik támogatását.

Az átlagos helyzetű családból származó diákok hármas szintű teljesítményét különösképpen osztályozzák a pedagógusok, ez a társadalmi csoport osztja meg őket a legnagyobb mértékben.

Különösen érdekes az az igyekezet, hogy az átlagosnál jobb helyzetű (csoportjuk 15,6%-át kitevő) kettes szintű matematikatudású lányok jobb osztályzatot kapjanak, azaz „mentik” őket. Megfigyelhető, hogy a támogatás mértéke a teljesítmény növekedésével csökken.

A legjobb családi helyzetű lányokat főként abban segítik, hogy négyes szintű teljesítményükre jelest adnak, ugyanakkor a szerényebb teljesítményűek esetében is számíthatnak osztályozó tanáraik támogatására, különösképpen abból a 8,6 százalékból, akik csak kettes szintet értek el.

Végezetül

Nem kizárt, hogy az elmúlt huszonöt év alatt a bizonyítványok tudást bizonyító ereje csökkent az általános iskolákban, a gimnáziumi képzésben és lényegében meg is szűnt a szakiskolák körében. A közoktatás expanziója, a sokszínű oktatási rendszer és a sokféle értékelési szempont együttese jelentősen bővítette az osztályzatok jelentéstartalmát.

Mondhatjuk, hogy az 1986-ban rögzített kép változatlan: az általános iskolában dolgozó pedagógusok elsősorban nem a teljesítményt jelenítik meg az osztályzat-

ban, hanem a tanítványukról alkotott képüket, amelyben az általuk képviselt iskolai értékrend a meghatározó: a szorgalom, a magatartás, az általános jó tanulmányi előmenetel, benne a magyar nyelv és irodalom osztályzat. Részrehajlók a társadalom felső szeleteiből származó diákokkal, s általában a lányokkal szemben. Vélhetően az önnön középosztálybeli és nő mivoltukból fakadó értékeiknek való megfelelést is elvárják tanítványaiktól. Akik mindezeknek megfelelnek, vagy igyekeznek megfelelni, a teljesítményükhöz képest jobb jegyet is kapnak. Ez az iskolai élet rendje, mondhatni állandó értéke.

A fentiek fényében más megvilágításba kerülhet a szöveges vagy osztályzattal történő értékelés vita és gyakorlat tétje. A tét tehát az, hogy a tényleges teljesítménytől elszakított iskolai osztályozás körülményei közepette az egyik vagy a másik értékelési mód, melyik társadalmi vagy nemi csoportnak kedvez az általános iskola hatodik osztályában. A pszichológia nyelvén szólva, a teljesítményükhöz képest a pedagógusok melyik szociológiai csoport tagjainak nyújtanak siker, vagy kudarc élményt.

SÁSKA GÉZA

IRODALOM

- CSAPÓ BENŐ (1998) Az iskolai tudás felszíni rétegei: Mit tükröznek az osztályzatok? In: CSAPÓ BENŐ (ed) *Az iskolai tudás*. Budapest, Osiris.
- HUNYADY GYÖRGYNÉ & M. NÁDASI MÁRIA (2004) *Osztályozás? Szöveges értékelés! Modern pedagógia a gyakorlatban*. Budapest, Dinasztia Kiadó.
- JOBSON, J.D. (1991) *Applied Multivariate Data Analysis*. Volume I: Regression and Experiential Design. Springer, New York, Berlin.
- KOLOS TAMÁS & RUDAS TAMÁS (1988) *Empirikus problémamegoldás a szociológiában*. Budapest, OMIKK, TÁRKI.
- RAJNAI JUDIT (2003) Az osztályozás és a bukattás problematikája a mai magyar közoktatásban. *Új pedagógiai Szemle*, No. 11.
- SÁSKA GÉZA (1991) Mit osztályoznak a tanárok? *Új Pedagógiai Szemle*, No. 12. pp. 22–29.
- SZABÓ LÁSZLÓ TAMÁS (1985) *A „rejtett tanterv”*. Budapest, Oktatáskutató Intézet.
- SZÉKELYI MÁRIA & BARNÁ ILDIKÓ (2004) *Túlélőkészlet az SPSS-hez. Többváltozós elemzés technikákról társadalomkutatóknak*. Budapest, Typotex.
- WEINERT, FRANZ E. (1999) *Concepts of Competence Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo)*, SFSO NCES OECD. http://www.portal-stat.admin.ch/desecco/weinert_report.pdf.
- ZÁGON BERTALANNÉ (2004) *Értékelés osztályozás nélkül. Ismertető pedagógusoknak, szülőknek*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.

A NÉMETSZAKOSSÁG TÁRSADALMI TERMÉSZETE (1873–1945)

ADOLGOZAT EGY NAGYOBB LÉLEGZETŰ TANULMÁNY részlete,¹ melynek célja a középiskolai németoktatás társadalomtörténeti összefüggéseinek feltárása és bemutatása volt egy olyan korszakban, amikor a német nyelv az értelmiségi lét és elitképzés elengedhetetlen műveltségi elemét jelentette. E korszak Magyarországon a polgári társadalmi berendezkedés megszilárdulásától, vagyis a 19. század végétől a II. világháború végéig húzódott. A kutatói érdeklődés homlokterében – egy átfogóbb neveléstörténeti-tantárgytörténeti kutatás első állomásként – a német szakon végzett bölcsésztanárok szakmai életútjának kollektív biográfiai elemzése került.

A középiskolai oktatással foglalkozó neveléstörténeti-tantárgytörténeti kutatások hagyományosan egy-egy szaktudomány iskolai tárgyként való megjelenését, a tudományos ismeretanyag közvetítésének módját és eszközeit, a szakmai dokumentumokban vagy diskurzusokban tükröződő didaktikai kérdéseket teszik vizsgálatuk tárgyává, s ezekről – többé-kevésbé – kimerítő leírásokat is adnak a legfontosabb középiskolai tárgyak vonatkozásában. Háttérbe szorulnak a történet ágensei, egyrészt azok az oktatók, akik az elemzett dokumentumok, módszerek, eszközök alkalmazói, a leírt ismeretanyag közvetítői és számonkérői, de háttérbe szorulnak maguk a középiskolai tanulók is, akik az őket ért szociokulturális hatásoktól függően különböző attitűddel, motivációval és karrieraspirációval rendelkeznek egy-egy tantárgy tanulása során. Bár a kutatások fókuszában jelenleg a német szakon végzett bölcsésztanárok állnak, tisztában vagyunk azzal, hogy a szakválasztás mögötti szociokulturális tényezők mind olyan jelenségek, melyek az érintett felnőtt populáció szocializációjának hatásmechanizmusán keresztül érvényesültek. Tanuló és tanár szétválasztása tehát merőben önkényes – de esetünkben szükségszerű, mivel az elemzésekbe bevonható adatokból jelen pillanatban a tanárok életútjának egészen korai szakaszairól (mint pl. az elemi vagy középiskolai tanulmányok) nem nyerhetünk információt.

Jelen dolgozatban az 1873 és 1945 között német szakon végzett bölcsészdiplomás népesség szociológiai profiljának leírására teszünk kísérletet. A „németszakosság” társadalmi összefüggéseit elsősorban az egyes személyek demográfiai adatainak elemzésével tárjuk fel. Ezek: a) az apa foglalkozásából, b) a diplomázó vezetéknevének jellegéből, c) felekezeti hovatartozásából és d) születési helyéből származtatott változók, valamint e) a születési helyhez kapcsolt járási-, megyei- vagy városi

¹ A tanulmány a szerző PhD disszertációjának egyik alfejezete alapján készült, melyet 2012 decemberében nyújtott be „Német szakos bölcsészek és középiskolai némettanárok (1895–1945) – kollektív életúttelemezés” címmel az ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskolájában. Jelen tanulmány végleges formáját Csákó Mihály szíves tanácsai nyomán nyerte el.

szintű adatok az 1881-es illetve az 1910-es népszámlálási statisztikák alapján. Az alkalmazott változók az elemzések során elsősorban nem arra szolgálnak majd, hogy segítségükkel leírjuk, mi jellemző általában a német szakon végzettekre, hanem arra, hogy feltárjunk néhány fontos szociológiai jellemzőt, amely a német szakon végzetteket a bölcsészekben belül megkülönbözteti.

A tanulmány háttérében több, az elmúlt évtizedben folytatott empirikus szociológiai kutatás áll,² melyek közül közvetlen előzménynek Karády Viktor, Nagy Péter Tibor és Lucian Nastasa bölcsészkarai adatfelvételei,³ valamint Nagy Péter Tibor mintaéveken alapuló tanári adatbázisa tekinthető.

Az egyes diplomás csoportok közötti különbségek nagyságát a demográfiai változók kategóriáinak megoszlási arányszámai illetve az azonos kategóriákban mért arányszámok hányadosai (reprezentációs értékek) fejezik ki.⁴ A fent megnevezett változók értékeit összefoglaló táblázatokban közöljük le, az alapadatokból kiindulva „mélyfúrások” konkrét eredményeit pedig a szövegben ismertetjük.

A német szakon diplomázók társadalmi jellemzői a dualizmus idején

A humánbölcsészek átlagos értékeihez képest a német szakon végzetteknél a családfők⁵ feltételezett iskolai végzettségében két jelentősebb eltérés figyelhető meg: a németszakosok iskolázottabb apákkal rendelkeznek, mint a humánbölcsészek átlaga, ami elsősorban a középfokú végzettségű, illetve az orvosi vagy jogi diplomákkal rendelkező családfők magasabb arányában mutatkozik meg (1. táblázat). Ha hozzávesszük az apák foglalkoztatottsági státuszának és foglalkozási ágazatának németspecifikus jellemzőit is, a kép már sokkal árnyaltabb lesz (2. és 3. táblázatok): *a foglalkoztatásnál az önálló egzisztenciák tűnnek jellemzőbbnek*, ami részben a jogi és orvosi diplomák gyakoriságával is összefügg.

2 Karády Viktor és Nagy Péter Tibor vezetésével az elmúlt 12 évben számos jelentős adatfelvétel zajlott. A legfontosabbak ezek közül a futamidő és a támogató megjelölésével: 1) *Iskolázottsági egyenlőtlenségek a századfordulón* (2000–2004 OTKA); 2) *Az egyetemet végzett értelmiségi elit rekrutációja, képzése és európai kapcsolathálója a huszadik században, különös tekintettel a foglalkozási, nemi, regionális, felekezeti és nemzetiségi egyenlőtlenségekre* (2004–2006 NKFP); 3) *Az iskolázottság térszerkezete a két világháború közötti Magyarországon* (2005–2007 OTKA); 4) *A magyar orvostársadalom szociológiája a régi rendszer végén (1920–1944)* (2006–2008 OTKA); 5) *Jogi, bölcsész és teológus diplomások Magyarországon (1867–1919)* (2008–2009 OTKA); 6) *Középiszkolai tanárok Magyarországon 1900–1950* (2008–2010 OTKA); 7) *Culturally Composite Elites, Regime Changes and Social Crises in Multi-Ethnic and Multi-Confessional Eastern Europe (The Carpathian Basin and the Baltics in Comparison 1900–1950)* (2009–2011 European Research Council). E kutatások keretében elkészült minden nagyobb egyetemi és főiskolai diplomás népesség 1945 előtti teljes körű, valamint néhány foglalkozási ágazat (ügyvédek, tanárok, állami hivatalnokok) mintaévekre teljes körű adatfelvétele. A kutatás nyomán születő Szociológiai Dolgozatok c. kiadványsorozat (ed) (Nagy Péter Tibor) kötetei a Magyar Elektronikus Könyvtárban is elérhetők.

3 E viszonyszám két százalékos érték hányadosából áll elő, ami azt fejezi ki, hogy egy kiinduló népességhányadhoz képest jobb vagy rosszabb eséllyel kerültek be egy szűkebb népességbe az adott társadalmi csoport tagjai.

4 Az egyik legerősebb demográfiai jellemzővel, az apa/eltartó foglalkozásával kapcsolatban a dualizmus kori bölcsészdiplomás népességen csak részleges vizsgálatokat végezhetünk. Ennek oka, hogy a tanárvizsgálati törzskönyvekben, amelyek a fővárosban 1919 előtt az egyedüli forrásaink voltak, nem szerepeltek adatok az apa/eltartó foglalkozásáról. Ennél fogva, amit az apák státuszával kapcsolatban leírnak, kizárólag a kolozsvári bölcsészek adatain alapszik.

1. táblázat: A németszakosok illetve a teljes humánbölcész népszerűség megoszlása az apák vélelmezett iskolai végzettsége szerint (1873–1919)

	Német szakos	Összes humánbölcész	Reprezentációs érték
Elemi iskola	14,0	18,5	0,8
Polgári iskola	29,4	27,1	1,1
Középiskola	29,4	25,8	1,1
Főiskola	16,9	21,2	0,8
Orvos/jogász	10,3	7,4	1,4
Mind	100,0	100,0	
N	136	650	

Missing: 88,9% – a budapesti bölcészeknél hiányzik az „apa foglalkozása” adat + kolozsvári hiányok a szakmegjelölésnél.

2. táblázat: A németszakosok illetve a teljes humánbölcész népszerűség megoszlása az apák foglalkoztatottsági státusza szerint (1873–1918)

	Német szakos	Összes humánbölcész	Reprezentációs érték
Önálló	37,5	33,5	1,1
Magánalkalmazott	20,6	20,3	1,0
Közalkalmazott	41,9	46,2	0,9
Mind	100,0	100,0	
N	136	650	

Missing: 88,9% – lásd fenn.

3. táblázat: A németszakosok illetve a teljes humánbölcész népszerűség megoszlása az apák foglalkozási ágazata szerint (1873–1919)

	Német szakos	Összes humánbölcész	Reprezentációs érték
Mezőgazdaság	20,4	24,4	0,8
Ipar	11,0	13,7	0,8
Kereskedelem	11,0	7,1	1,6
Közlekedés	5,1	4,5	1,1
Hitel, bank	1,4	1,6	0,9
Oktatás	12,4	14,4	0,9
Kultúra	0	0,6	0
Egészségügy	2,9	1,4	2,1
Közigazgatás	14,6	13,5	1,1
Védelem	2,9	1,8	1,6
Egyház	8,8	11,8	0,7
Egyéb	5,8	3,2	1,8
Nem tudjuk	3,7	2,0	1,5
Mind	100,0	100,0	
N	136	650	

Missing: 88,9% – lásd fenn.

A német szakosokon belül a jogász apák 42,9 százaléka, az orvos apák 66,7 százaléka volt önálló egzisztenciájú. A kolozsvári bölcsészek átlagában ez a jogász apákra 26,2 százalékban, az orvosokra 65 százalékban érvényes, vagyis: *a német szakon végzettekre az önálló orvos vagy ügyvéd apák egyaránt jellemzők, de családi hátterükben különösen a magánpraxissal rendelkező ügyvédek jelennek meg szakspecifikus csoportként.*

A másik meghatározó társadalmi kör azok közül az önálló kisegzisztenciák közül kerül ki, akik – feltehetően polgári iskolai végzettséggel – mezőgazdasági, ipari vagy kereskedelmi tevékenységet űznek. Ennél a csoportnál a németesek eltartói között jelentősebb arányban találunk kereskedőket (ez az önállók 28,6 százaléka), kisebb mértékben gazdálkodókat (az önállók 26,5 százaléka) és még kevésbé iparosokat (18,4 százalék). A humánbölcsészeknél általában a kereskedők és iparosok között fordított a viszony: az iparosok adják az önállók 33,2 százalékát, a kereskedők pedig csak 19,4 százalékát. Vagyis: *ahogy a felsőbb iskolázottsági csoportoknál az önálló ügyvédek, úgy a kisegzisztenciáknál az önálló kereskedők jelentik a németesekre speciálisan jellemző apai foglalkozást.* Talán nem véletlen, hogy nem az iparosok, hanem a kereskedők felülreprezentáltak a németes csoportban: amennyiben feltesszük, hogy a szakválasztás és az apák tevékenysége között kapcsolat van, úgy e különbségre magyarázatul szolgálhat, hogy a kereskedők többnyire szélesebb piacon működnek és gyakrabban járnak külföldre (pl. árubeszerzés céljából), mint a lokális megrendelőkre támaszkodó iparosok.

Mindebből már sejthető (de a 4. táblázatból majd ki is olvasható), hogy német szakon nagy valószínűséggel tanultak illetve végeztek zsidó illetve német kispolgári és értelmiségi családok gyermekei. A kereskedői tevékenység a családon belül mind a zsidó, mind a keresztény felekezeti hallgatónál pozitívan hatott ki a német szakos oklevelek megszerzésére.

Mielőtt a felekezeti tényezők rendszeres leírására áttérnénk, meg kell azonban említenünk még három foglalkozási ágazatot, melyek kiugró felül- vagy alulreprezentációt mutatnak a német szakon végzetteknel.

Felülreprezentált a „védelem”, ahova nemcsak a hivatásos katonák, hanem a csendőrök, rendőrök, fegyőrök is besoroltattak. Ennél a foglalkozási kategóriánál másfajta motivációt kell keresnünk a németszak-választásra, mint az önálló egzisztenciájú szülők gyermekeinél. A rendfenntartó/honvédelmi szervezetekben dolgozó apáknál a német nyelvi háttérre utaló jelzésünk (német névjelleg) nem erős; túlnyomórészt római katolikusokról (75%) vagy evangélikusokról (25%) van szó, kiknek részese-de a németesek között magasabb a bölcsészátlagnál, ugyanakkor nem találunk sem izraelitát, sem reformátust e csoportban. Erre a jelenségre kétféle magyarázat kínálkozik: 1) A fegyveres testületekben dolgozó apák gyermekeinél megmutatkozó német nyelvi orientáció fakadhat abból a lojális attitűdből, ami e családokat az államhatalommal – vagyis: a k. u. k. Monarchiával – szemben jellemezte. A tisztek nagyobb része a k. u. k. hadsereg szolgálatában állt, mindennapi nyelvhasználata a német volt, és jó eséllyel német nyelvterületen (pl. Krakkó vagy Lemberg környé-

kén) állomásozott. Az sem kizárt, hogy a tiszt-gyerekek részben ilyen területeken nőttek fel. 2) Ebből azonban mindjárt következne egy másik magyarázat is, miszerint: a német nyelvi szocializáció felerősítheti annak valószínűségét, hogy a gyermek a későbbiekben – elhatárolódva apja zárt és fegyelmező világától – a szabad bölcsészpályák egyikét, nyelvi kompetenciája folytán éppen a német filológiát választja életpályául. E két lehetőség közül – ismervén és előre bocsátván a későbbi elemzések eredményeit – az első hipotézist tartjuk valószínűbbnek, s amennyiben a fegyveres szolgálatot ellátó apákkal kapcsolatos hipotézisünk helytálló, akkor hasonlóképpen – bár fordított előjellel – magyarázatot találhatunk arra is, miért olyan feltűnően alulképviselettek német szakon a kulturális területen dolgozó vagy az egyházak alkalmazásában álló családfők. Az evangélikus lelkészeknél még felmerülhet, hogy gyermekeik német tanulmányaikat valamely külföldi egyetemen végzik; a reformátusokkal azonban már más a helyzet: ők nacionalizmusukkal sem tudják összeegyeztetni a németes orientációt. Lojalitás a legfőbb parancsadóval szemben egyfelől, hazafiság másfelől – lehetséges, bár nehezen bizonyítható interpretáció. A kultúra területének alulreprézenciája azonban még mindezek mellett is feltűnő, különösképpen, mivel a német szakon végzettekre jellemző marad 1919 után is. A kolozsvári bölcsészek között sajnos elenyésző számban fordulnak elő apák ebből az ágazatból, s foglalkozásuk is igen eltérő, így a kultúra területén aktív apákkal az I. világháború utáni korszakban foglalkozunk.

A továbbiakban a pesti egyetem adatait is be tudjuk vonni az elemzésekbe. Mint látni fogjuk, ez nem hoz létre ellentmondást az eddigi eredményekkel, a nagyobb esetszám miatt a megállapításaink statisztikai bázisa ugyanakkor sokkal biztosabb. *A diplomások névjellegéből és felekezeti hovatartozásából megalkotott kombinált változónk alapján megállapíthatjuk, hogy a dualizmus idején a németszak-választás mögött a német kisebbségek (erdélyi szászok, felvidéki cipszerek, dunántúli svábok stb.) illetve az asszimiláció útjára lépő (valószínűleg neológ) zsidók nyelvi kötődését kell keresnünk.* (4. táblázat.)

A 4. táblázat számaiból már az első pillantásra kitűnik, hogy a németszakosság társadalmi összefüggései között kiemelt helye van a nyelvi-felekezeti hovatartozásnak. A német névjellegű és a névjellegük alapján „külföldi származásúnak” tekinthető személyeken kívül minden más kisebbségi csoport alulreprézenciát a német szakos diplomások között. Ezt ellensúlyozni a vallási hovatartozás dimenziójában csak három felekezet, az evangélikus, a zsidó és a református tudja – nagyon eltérő módon illetve eltérő jelentéssel.

Az evangélikusok nem-német névjellegű csoportjainál is a humánbölcsész-átlaghoz közeli értékek jelennek meg, nem érik el a német evangélikusokra jellemző részvételi arányt, de erősebb nyitottságot mutatnak a német szak iránt, mint más felekezetek ugyanazon nemzetiségi csoportokon belül. Ebből arra következtethetünk, hogy *az evangélikus háttér önmagában is pozitívan hat a németszakosságra.*

A reformátusok a német szakos diplomások között csak német vagy román névjelleggel jelennek meg átlagon felüli arányban, egyébként kimondottan diszpreferálják

ezt a filológiai irányt. Egy újabb jelzése annak, hogy az Osztrák–Magyar Monarchia keretei között a németszakosság – vagy éppen e tudományszak elkerülése – a nemzeti-politikai elköteleződés kifejeződésének egyik lehetséges módja volt. A német névjellegű reformátusoknál a nyelvi kötődés valószínűleg „felülírta” a politikai nézetrendszer diktálta döntéseket; a román névjellegűeknél pedig éppen a németszakosság nyújthatott lehetőséget a magyar felett álló referenciapont kijelölésére.

4. táblázat: A németszakosok illetve a teljes humánbölcész népeség megoszlása a diplomások névjellege és vallása szerint (1873–1919)

	Német szakos	Összes humánbölcész	Reprezentációs érték
Magyar róm. kat.	13,0	21,0	0,6
Magyar gör. kat.	0,2	0,6	0,3
Magyar református	4,5	9,7	0,5
Magyar evangélikus	2,3	2,3	1,0
Magyar zsidó	6,7	4,4	1,5
Magyar unitárius	0,4	0,8	0,5
Német róm. kat.	12,7	7,7	1,7
Német gör. kat.	0,1	0,05	2,1
Német református	0,9	0,5	1,9
Német evangélikus	7,2	3,5	2,0
Német zsidó	4,6	4,3	1,1
Szláv róm. kat.	5,9	6,3	0,9
Szláv gör. kat.	0,4	0,5	0,8
Szláv református	0,4	0,9	0,5
Szláv evangélikus	1,7	1,6	1,0
Szláv zsidó	0,3	0,4	0,7
Román róm. kat.	0,2	0,3	0,6
Román gör. kat.	0,2	0,6	0,3
Román református	0,1	0,07	1,4
Román evangélikus	0,1	0,09	1,1
Román görögkeleti	0,1	0,3	0,3
Egyéb* róm. kat.	1,5	1,3	1,2
Egyéb evangélikus	0,6	0,4	1,4
Egyéb zsidó	0,4	0,2	2,1
Egyéb görögkeleti	0,2	0,07	2,8
Egyéb unitárius	0,1	0,05	2,1
Bármilyen egyéb**	35,3	32,1	0,8
Mind	100,0	100,0	
N	1001	4256	

Missing: 27,6% – akiknél a szakos megjelölés hiányzott.

* „Egyéb névjelleg” alatt a nem-magyar és nem valamely honos nemzetiségi nyelvhez tartozó vezetőket értjük, tehát külföldi (angol, francia, olasz, stb.) nevekről van szó.

** A „bármilyen egyéb” kategóriái: a) magyar, német, szláv, román, egyéb névjellegű felekezet nélküli; b) magyar nevű görögkeleti, német és szláv névjellegű görögkeleti és unitárius, román névjellegű zsidó, egyéb névjellegű görög katolikus és református. Az előbbieket azért hagytuk ki, mert a többi, felekezetiileg meghatározott csoporttól nem tért el a magatartásuk; az utóbbiakat pedig azért, mert nem volt közöttük német szakos, és a teljes népeségben való részesedésük is igen alacsony.

A német szakos bölcsészdiplomások között a zsidók kizárólag magyar névjelleggel felülreprezentáltak. A német névjellegűek aránya a bölcsészátlaghoz közeli, ami a német háttérűek jelenlétéhez képest szembevetően alacsony részesedés, a szláv névjellegű zsidók aránya pedig jóval a bölcsészátlag alatt marad. A német és a szláv névjellegű zsidók távolságtartó magatartása már jelzi, hogy itt egy asszimilációs jelleggel van dolgunk. A névmagyarosítás egyike az első lépéseknek az asszimiláció útján, ugyanakkor a vallási hovatartozás – különösen a zsidó neológia német nyelvi beágyazottsága miatt – elegendő ösztönzést adott a német nyelvi-kulturális kötődés ilyen módon megjelenítésére. A másik alapösszefüggés azonban a zsidó bölcsésztanárok alkalmazásában rejlik: a dualizmus idején – teljes zsidó középiskolák nem lévén – az izraelita felekezetű diplomások többnyire állami és városi intézmények alkalmazottjai. A többi felekezeti csoporthoz és a zsidók bölcsészképzésben betöltött szerepéhez képest a zsidó diplomások alkalmazási rátája – egy-egy rövidebb időszakot leszámítva, mint a századforduló – meglehetősen alacsony szintű volt, a közületi szektorban való elhelyezkedést azonban a magyar névjelleg egyértelműen támogatta.

A születési hely rangjánál részben érvényesül a német szakosok eltartóinak iskolázottságában is megjelent polgárosodottabb háttér – itt a nagyvárosi közegből érkezettek enyhe felülreprezentációja szolgál erre jelzésül. Ezen felül még két kategória emelkedik ki értékeivel: a járási székhelyekről⁵ illetve a fővárosból származók csoportja (5. táblázat). Hiába is szűkítjük le az elemzést e két településtípusra, sem a német, sem a zsidó háttérűekre nem lesz jellemzőbb a németszakosság, mint a teljes népességre. A budapesti születésűeknél a magyar evangélikusok felülképviselettsége megjelenik, de a magyar névjellegű zsidók illetve a német háttérűek különböző vallási csoportjai értékeikkel messze elmaradnak a német szakos átlagtól (a német szakosokra a magyar nevű zsidóknál 1,5-szörös, a német háttérűeknél 1,7-szeres felülreprezentációt mérhettünk, ugyanezen értékek a budapesti születésű német szakosokra a magyar zsidóknál 1,2, a német névjellegűeknél 1,1). Vagyis: a „születési hely rangja” változónk értékei mögött nem ugyanazok az összefüggések húzódnak meg, mint amire eddig felfigyeltünk.

Itt egy olyan csoport emeli ki a járásszékhelyeket és Budapestet a települések sorából, mely eddig a vallás és a nemzetiségi háttér dimenziójában nem játszott szerepet: a felekezetnélkülieké. Ez a kategóriánk azonban majdhogynem „kezelhetetlen”. A „felekezetnélküliség” annyit tesz, hogy nincs adatunk az adott személy vallási háttéréről, ami származhatott abból, hogy az illető nem adta meg a vallását – mert hátrányosnak vélte, éppen vallásváltáson gondolkodott, vagy ténylegesen ateistának tekintette önmagát –, de származhatott egyszerűen abból is, hogy ez az információ bizonyos időszakokban a forrásokból nem volt kinyerhető. A Budapesten születetteknel a négy felekezeti adattal nem rendelkező bölcsészdiplomás olasz és francia névjelleggel bír, ami enyhe jelzése lehet annak, hogy nem teljesen kizárt (már amennyiben az eredet pl. Svájcra vagy Franciaországra mutat) a tényleges fe-

5 A „járásszékhely” kategóriánk azokat a járásközpontokat foglalja magába, amelyek a dualizmus korában nem nyerték el a nagyközségi besorolást.

lekezetnélküliség, de ebből a szekularizáció és a németszakosság kapcsolatára vonatkozóan semmilyen további következtetést nem vonhatunk ki.

5. táblázat: A németszakosok illetve a teljes humánbölcsész népesség megoszlása a születési hely rangja szerint (1873–1919)

	Német szakos	Összes humánbölcsész	Reprezentációs érték
Kisközség	25,9	28,9	0,9
Járászékhely	2,3	1,8	1,3
Nagyközség	19,4	21,6	0,9
Kisváros*	23,9	24,2	1,0
Város**	5,2	4,6	1,1
Nagyváros***	8,2	7,6	1,1
Vidéki egyetemi város	1,3	1,5	0,9
Főváros	13,8	9,8	1,4
Mind	100,0	100,0	
N	984	4213	

Missing: 28,3% – akiknél a szakos megjelölés hiányzott + adathiány a születési helynél.

* Város már 1900-ban is, de 30 ezer főnél kevesebb lakossal.

** 30–40 ezer fős város 1900-ban.

*** 40 ezer főnél nagyobb város 1900-ban vagy 50 ezer főnél nagyobb város 1930-ban.

A külföldiek jelentősége a dualizmuskori német szakos képzésben ugyanakkor kiolvasható a születési hellyel összefüggő másik két táblázat adataiból is (6. és 7. táblázatok). A regionális csoportosítás során külön kategóriákat állítottunk fel az országhatáron kívül, de a Monarchián belül születettek, a Monarchián kívülről érkezők, valamint a Fiume és környékéről vagy Horvát-Szlavóniából származók számára.

6. táblázat: A németszakosok illetve a teljes humánbölcsész népesség megoszlása a születési régiók szerint (1873–1919)

	Német szakos	Összes humánbölcsész	Reprezentációs érték
Duna bal partja	12,8	12,6	1,0
Duna jobb partja	16,8	20,3	0,8
Duna-Tisza köze	11,5	15,1	0,8
Tisza jobb partja	12,5	10,7	1,2
Tisza bal partja	6,0	9,1	0,6
Tisza-Maros köze	11,7	6,2	1,9
Királyhágón túl	12,4	14,6	0,8
Fiume	0,3	0,2	1,4
Horvát-Szlavónia	0,3	0,3	1,0
Budapest	13,8	9,7	1,4
Monarchia	1,2	0,7	1,7
Külföld	0,7	0,5	1,4
Mind	100,0	100,0	
N	989	4227	

Missing: 28,1% – akiknél a szakos megjelölés hiányzott + adathiány a születési helynél.

A dualista Magyarország határain kívül születettek viszonylag kis hányadát (2,4 százalékát) teszik ki a német szakon végzetteknek, mégis az egyik jól leírható és jellegzetes alcsoportját képezik a magyarországi germanistáknak, jelenlétükkel megerősítik a nem-magyar gyökerű hallgatók részvételét. Az ország határain belül is azok a régiók emelkednek ki a németszakosság szempontjából, ahol a lakosság nemzetiségi összetétele vegyes, a kulturális sokszínűség felekezeti vonatkozásban is adott, s különösen, ahol a német anyanyelvű illetve evangélikus lakosság jelentősebb arányú. Regionálisan ez a Tisza–Maros közét és a keleti Felvidéket jelenti mindenekelőtt.

A Tisza–Maros közén kell keresnünk az egyik legfontosabb lokális kapcsolatot a németszakosság és a születési hely társadalmi jellemzői között (ezt egy regrezszió-elemzés is alátámasztotta). Felvetődhet a kérdés, hogy nem hasonló jelenséggel van-e itt dolgunk, mint a román névjellegű reformátusok esetében, akikről úgy gondoltuk, hogy a németszak-választás a magyar szupremáciával (ezen belül akár a felekezetük nyilvánosan deklarált magyar nyelvűségével) való szembe fordulásuk egyik kifejeződése lehet. *A Tisza–Maros közű népességéből* hasonló magatartásra a szerbek, németek vagy románok által dominált területeken a magyar kisebbség vagy a magyar lakta településeken a szerb vagy német kisebbség vonatkozásában számítottunk. A regionális elemzések alapján mindez indokoltnak tűnik. A Tisza–Maros közű nemzetiségi csoportokból a *magyarok a német szak iránt csak akkor mutatnak nyitottságot, amennyiben román vagy német túlsúlyú településeken születtek* (1,2-es illetve 1,7-es felülreprezentáció), *a magyar nyelvű területekről származók viszont kimondottan háttérbe szorítják a germanisztikát* (0,4-es alulreprezentáció). *A német háttérűeknél a kisebbségi helyzet csak a szerb településeken ösztönöz germanista tanulmányokra* (1,4-es felülreprezentáció), *viszont náluk – logikusan – a német nyelvi közeg sem kontraproduktív* (1,1-es felülreprezentáció). *A szerb–horvát névjellegűeknél mind a magyar, mind a szerb–horvát környezet visszafogóan hat* (0,3-as ill. 0,5-ös reprezentációs érték), *de a román vagy német többségű települések illetve a vegyes etnikumú területek⁶ pozitívan befolyásolják a németszak-választást*. Az ebből a régióból származó román névjellegűek között nem volt német szakos diplomázó.

Az eddigi elemzések tehát arra engednek következtetni, hogy a németszak-választás a kisebbségben élők egyik jellemző tanulmányi stratégiája volt. A német kultúrához való közeledésükkel egy olyan szimbolikus térben helyezhették el magukat, amely a helyben domináns nemzetiségek felett állt. Ez nem feltétlenül jelentett politikai vagy ideológiai elhatárolódást, itt előtérbe kerülhettek a szakválasztás pragmatikus szempontjai is. A német szakos diploma a kisebbségi helyzetben lévők alkalmazását jelentősen megkönnyítette: a német nyelv és irodalom egyike volt a középfokú oktatásban kiemelt helyen szereplő műveltségi területeknek, bármely iskolatípusban (kivéve a német tannyelvű iskolákat) hasonlóan magas óraszám kapcsolódott hozzá, ugyanakkor nem állítottak olyan speciális elvárásokat a némettanárokkal

⁶ Ez azt jelenti, hogy egyik nemzetiségi csoport sem éri el külön-külön az 50%-ot.

szemben, mint ami a politikai szempontból kulcstárgyként kezelt, s ennél fogva ideológiai tartalmakkal terhelt magyar, történelem, földrajz esetében érzékelhető volt.

Az, hogy a németszakosok szocializációs közegében három tényezőnek – a német anyanyelvűek, az evangélikusok és a külföldiek jelenlétének – van meghatározó szerepe, a dualizmus korához tartozó utolsó táblánkkal is igazolható (7. táblázat). A diplomások születési helyének lakossági jellemzői közül elsősorban e három kategóriában jelennek meg különbségek németszakosok és nem-németszakosok között. A zsidók jelenléte a születés helyén ilyen hatással nincsen, ami egyáltalán nem mond ellent annak, amit a különböző névjellegű zsidó csoportokról eddig állítottunk: ha a német szak iránti nyitottságot az asszimiláció útján járó zsidókra tartjuk jellemzőbbnek, a születés helyén nem várhatunk erős zsidó lakossági hányadot, avagy nem számíthatunk arra, hogy ennek komoly befolyása lehet a zsidók németes orientációjára.

7. táblázat: A dualizmus idején végzett humánbölcsészek születési helyének nemzetiségi és felekezeti jellemzői (MEAN) az 1881-es népszámlálás alapján

	Magyar anyanyelvűek átlagos aránya	Német anyanyelvűek átlagos aránya	Római katolikusok átlagos aránya	Reformátusok átlagos aránya	Evangélikusok átlagos aránya	Zsidók átlagos aránya	Külföldiek átlagos aránya
Német szakos (N = 935)	39,74	28,63	55,12	10,28	12,59	7,62	0,72
Humánbölcsész (N = 4009)	54,69	16,86	54,14	14,85	9,32	7,54	0,56

Missing: 31,8% – akiknél a szakos megjelölés hiányzott + adathiány a születési helynél.

A német szakon diplomázók társadalmi jellemzői a Horthy-korszakban

A két világháború között a német szakos diplomás adatokat mind a teljes bölcsész-népesség, mind a humánbölcsész-népesség adataival szembeállítjuk, így lehetőségünk lesz arra, hogy az egész bölcsészkar társadalmi összetételéről is tájékozódjunk, miközben a dualizmuskori és a Trianon utáni német szakos jellemzőket összehasonlítjuk.

Az apák iskolázottsági adataiból kiolvasható (8. táblázat), hogy most már nemcsak egy-egy kategóriában jelentkezik a különbség németesek és nem-németesek között, hanem az összes kategória alapján alakul ki a kép, miszerint: *a német szakon végzettek a bölcsészdiplomások átlagánál iskolázottabb szülők gyermekei. Az elemít vagy polgárit végzett apák ritkábban fordulnak elő, a középiskolai végzettségnek azonosak az esélyei, a diplomás szülők esetében pedig már a németesek értékei a jobbak. A németszakosok iskolázottabb háttere azonban azzal magyarázható, hogy a bölcsészkarokon a két világháború között jelentősen megnőtt a nők aránya, akik*

magasabb társadalmi státuszú családokból érkeznek, s mint általában minden élő nyelvi tanulmány, a német is igen népszerű körökben.

A foglalkoztatási szféra tekintetében *Trianon után már nem jellemző a német szakon végzettekre, hogy több lenne az önálló egzisztenciájú eltartó* – sőt: ebben a kategóriában találunk egyedül alulreprezentációt (9. táblázat). *Ez azonban megint általános tendencia, és nem a német szakkal áll összefüggésben: a trianoni Magyarországon – köszönhetően a tömeges, s elsősorban köztisztviselői áttelepüléseknek, illetve a köztisztviselői réteg megerősítését célzó kultúrpolitikának – a dualizmus idején jelentősen nő a felsőoktatásban is e társadalmi csoport súlya.* 1920 előtt még a humánbölcsészek egyharmadának volt önálló egzisztenciájú családfenntartója, a Horthy-korszakban ez 22 százalékra esik vissza, elsősorban a közhivatalt betöltők illetve közalkalmazottak javára, mely tendencia a németeseknél valamivel erősebben érvényesült, mint a humánbölcsészeknél általában.

8. táblázat: A németszakosok, a teljes illetve a humán bölcsész népesség megoszlása az apák vélelmezett iskolai végzettsége szerint (1920–1945)

	Német szakos	Összes bölcsész	Humán bölcsész	Repr. érték (összes)	Repr. érték (humánbölcsész)
Elemi iskola	6,7	8,6	9,4	0,8	0,7
Polgári iskola	19,8	21,9	22,3	0,9	0,9
Középiszkola	27,8	28,8	27,5	1,0	1,0
Főiskola	33,2	30,0	30,0	1,1	1,1
Orvos/jogász	12,5	10,6	10,8	1,2	1,1
Mind	100,0	100,0	100,0		
N	1300	5585	3941		

Missing: 36,1% – akinek a szakmegjelölés hiányzott + adathiány az apa foglalkozásánál.

9. táblázat: A németszakosok, a teljes illetve a humán bölcsész népesség megoszlása az apák foglalkoztatottsági státusza szerint (1920–1945)

	Német szakos	Összes bölcsész	Humán bölcsész	Repr. érték (összes)	Repr. érték (humánbölcsész)
Önálló	21,1	22,3	22,3	0,9	0,9
Magánalkalmazott	17,7	17,4	17,3	1,0	1,0
Közalkalmazott	61,2	60,3	60,4	1,0	1,0
Mind	100,0	100,0	100,0		
N	1306	5610	3957		

Missing: 36% – lásd fenn.

Az apákkal kapcsolatban a foglalkozási ágazatokban jelennek meg a szignifikáns különbségek (10. táblázat): *a kereskedők mellett a gazdasági szektorban új foglalkozási kategóriaként regisztráltak a bankárokat vagy az egyéb pénzügyi alkalmazottakat; jelentősebb szerephez jut a tanári réteg önreprodukciója, ami a németszakosok rekrutációjára is kihat; továbbra is túlképviselettel a fegyveres testületek dolgozói, az orvos- és jogász-gyermekek; a kultúra területe pedig még mindig erősen alulreprezentált, akárcsak a dualizmus idején.*

10. táblázat: A német szakosok, a teljes illetve a humán bölcsész népesség megoszlása az apák foglalkozási ágazata szerint (1920–1945)

	Német szakos	Összes bölcsész	Humán bölcsész	Repr. érték (összes)	Repr. érték (humánbölcsész)
Mezőgazdaság	9,1	9,9	10,8	0,9	0,8
Ipar	10,4	12,6	11,7	0,8	0,9
Kereskedelem	7,1	5,7	6,0	1,2	1,2
Közlekedés	7,7	9,0	9,1	0,9	0,8
Hitel, bank	3,3	2,6	2,8	1,3	1,2
Oktatás	21,5	20,0	19,7	1,1	1,1
Kultúra	1,5	2,1	2,3	0,7	0,6
Egészségügy	1,6	1,4	1,3	1,1	1,2
Közigazgatás	24,2	23,6	22,4	1,0	1,1
Védelem	7,2	5,5	6,2	1,3	1,2
Egyház	3,0	3,3	3,8	0,9	0,8
Egyéb	0,9	1,4	1,3	0,6	0,7
Nem tudjuk	2,7	2,9	2,7	0,9	1,0
Mind	100,0	100,0	100,0		
N	1282	5425	3819		

Missing: 38,1% – lásd fenn.

Ami a katonákat, rendőröket, csendőröket illeti, az ő esetükben jelentős változás, hogy 1919 után szinte kizárólag tisztii rangban álló apákról van szó, és jelentős számban jelennek meg köztük katonák illetve magas rangú főtisztiek. Az államformában és irányítási rendszerben beállt változások ellenére az ország gazdasági és geopolitikai helyzetéből adódóan a Horthy-éra kormányait – a harmincas évek második felétől – a német nyelvterületek felé nyitott, majd szövetségi politika jellemezte. Tisztii, főleg főtisztii rangban ezzel szembenálló attitűdöt kialakítani – az elért pozíció elvesztésének kockázata nélkül – nehezen lehetett, ezért a korábbi hipotézisünket az államhatalommal szemben lojális csoportok németes orientációjáról erre a korszakra még érvényesebbnek gondoljuk, mint a dualizmus korára.

A kultúra területén dolgozó apák esetében is fenntartanánk, hogy nem kizárható az ideológiai indíttatású távolságtartás, még ha ez nem is feltétlenül a német kultúrával szembenálló pozíciót takar, hanem pozitív választást a magyar nyelv és kultúra mellett. Csak két csoport emelkedik ki ebben az ágazatban, akik kimondottan preferálják a német szakos tanulmányokat: a zenész illetve a könyvnyomda-tulajdonos apák gyermekei, utóbbiak között nagyobb arányban zsidó vallásúakkal. Valószínűleg nem véletlen e két ágazat pozitív viszonya a német nyelvhez: a művészetek között a zene, a média területén a könyvnyomtatás olyan területek, amelyek intenzív kapcsolatban állnak a német kulturális élet azonos szegmensével, s mint ezt már többször aláhúztuk, a kispolgári és értelmiségi rétegek mindennapi németnyelv-használata egyike a legfontosabb indikátoroknak, melyet a németszakossággal összefüggésben felfedezhetünk.

A német nemzetiségi háttér illetve a zsidó vallás 1919 után is a németszakosok szociológiai profiljának alapvető jegye (11. táblázat). A magyar névjellegűek közül német szakon csak a zsidók és az unitáriusok felülreprezentáltak, a zsidók számbeli fölénye azonban inkább őket, mint az unitáriusokat teszi jellegzetes csoporttá. A német névjellegűknél a legkevésbé a zsidók és a reformátusok választják ezt a szakirányt – ennek azonban az izraelitáknál már nincs köze az asszimilációhoz, illetve sajátos módon mégis van.

11. táblázat: A németszakosok, a teljes illetve a humán bölcsész népesség megoszlása a diplomások névjellege és vallása szerint (1920–1945)

	Német szakos	Összes bölcsész	Humán bölcsész	Repr. érték (összes)	Repr. érték (humánbölcsész)
Magyar róm. kat.	33,2	36,6	37,5	0,9	0,9
Magyar gör. kat.	0,7	0,9	1,0	0,8	0,7
Magyar református	13,6	16,1	16,1	0,8	0,8
Magyar evangélikus	4,0	4,3	4,3	0,9	0,9
Magyar zsidó	5,9	3,9	3,6	1,5	1,6
Magyar unitárius	0,2	0,3	0,05	0,8	2,3
Német róm. kat.	15,5	10,8	10,7	1,4	1,4
Német református	1,0	1,0	0,9	1,0	1,1
Német evangélikus	3,6	2,2	2,3	1,6	1,6
Német zsidó	5,1	4,6	4,6	1,1	1,1
Német görögkeleti	0,05	0,03	0,03	1,6	1,6
Szláv róm. kat.	8,2	8,9	8,7	0,9	0,9
Szláv gör. kat.	0,4	0,6	0,6	0,6	0,6
Szláv református	1,3	1,5	1,3	0,9	1,0
Szláv evangélikus	1,2	1,7	1,5	0,7	0,8
Szláv zsidó	0,5	0,5	0,4	1,0	1,0
Szláv görögkeleti	0,1	0,1	0,2	0,8	0,6
Szláv unitárius	0,1	0,03	0,05	3,3	2,3
Román róm. kat.	0,4	0,3	0,3	1,2	1,2
Román református	0,06	0,1	0,1	0,4	0,6
Egyéb [*] róm. kat.	1,9	2,1	2,0	0,9	0,9
Egyéb gör. kat.	0,1	0,1	0,1	1,0	1,0
Egyéb református	0,2	0,4	0,4	0,5	0,5
Egyéb evangélikus	0,7	0,5	0,6	1,4	1,3
Egyéb zsidó	0,2	0,1	0,2	1,5	1,4
Egyéb unitárius	0,06	0,01	0,02	4,9	3,4
Bármilyen egyéb ^{**}	1,6	2,1	2,6	0,7	0,6
Mind	100,0	100,0	100,0		
N	1753	8693	5953		

Missing: 0,8% – akikenél a szakos megjelölés hiányzott.

* „Egyéb névjelleg” alatt a nem magyar és nem valamely honos nemzetiségi nyelvhez tartozó vezetékneveket értjük, tehát külföldi (angol, francia, olasz, stb.) nevekről van szó.

** A „bármilyen egyéb” kategóriái: a) magyar, német, szláv, román, egyéb névjellegű felekezet nélküli; b) román névjellegű görög katolikus és evangélikus, valamint egyéb névjellegű görögkeleti. Az előbbieket azért hagytuk ki, mert a többi, felekezetiileg meghatározott csoporttól nem tért el a magatartásuk; az utóbbiakat pedig azért, mert nem volt közöttük német szakos.

A Horthy-korszakban egyetemek közötti összehasonlításokat is tettünk. Ezekből az intézményi szintű elemzésekből kiderült, hogy a német és szláv névjellegű zsidók alacsony részesedése a germanisták között kimondottan fővárosi jelenség. *A vidéki egyetemeken az izraelita felekezetűek bármilyen névjellegű csoportja túlképviseltetett a német szakos diplomások körében.* A pesti bölcsészkar izraelita felekezetű végzettjeinél azonban a német nevűek kétharmada, a szláv névjellegűek 60 százaléka csak doktorátust szerez, s ennek fele illetve háromnegyede sémi filológiából doktorál. A pesti bölcsészkaron a német vagy a szláv névjellegű zsidók tehát túlnyomórészt a rabbiképző-intézet tagjai, tudományos érdeklődésüknek alapvetően ez szab irányt, az egyéb tudományos orientációk – ennél fogva – csak a magyar névjellegű zsidóknál válhattak tipikussá. *Az „asszimilációs hatás”, amiről korábban beszéltünk, a fővárosi bölcsészkar vonatkozásában tehát csak annyit tesz, hogy a névmagyarosításon átesett zsidó népességből nem fognak felbukkanni nagy számban hallgatók a sémi filológia területén.*

A reformátusok demonstratív távolmaradása a német nyelvi tanulmányoktól a Horthy-korszakban is szembeűnő. Felbukkant ugyanakkor egy másik protestáns csoport, az unitáriusoké, akik előszeretettel választják a német nyelv és irodalmat egyetemi főszakjukként (a nyolc humán szakon végzett unitárius közül heten szereztek diplomát németből).

A névjellegük alapján feltehetően nem-magyar gyökerű hallgatók szakválasztási stratégiája sem változik, még mindig erős a preferenciájuk a némettel kapcsolatban, de ez felekezetileg is meghatározott: *az egyéb névjellegűek csoportjában az izraelita, az evangélikus és az unitárius felekezetekből kerülnek ki nagyobb valószínűséggel német szakos diplomások.*

A két világháború között a németszakosok területi rekrutációjában fontos szerepet töltenek be a történelmi és az egyetemi városok (12. táblázat).

12. táblázat: A németszakosok, a teljes illetve a humán bölcsész népesség megoszlása a születési hely rangja szerint (1920–1945)

	Német szakos	Összes bölcsész	Humán bölcsész	Repr. érték (összes)	Repr. érték (humánbölcsész)
Kisközség	17,7	18,9	20,2	0,9	0,9
Járászékhely	1,3	1,4	1,4	0,9	0,9
Nagyközség	18,9	20,4	20,6	0,9	0,9
Kisváros*	19,7	19,3	19,8	1,0	1,0
Város**	4,6	3,9	4,1	1,2	1,1
Nagyváros***	7,0	6,9	6,6	1,0	1,0
Vidéki egyetemi város	6,5	5,6	5,3	1,1	1,2
Főváros	24,3	23,6	22,0	1,0	1,1
Mind	100,0	100,0	100,0		
N	1742	8627	5896		

Missing: 1,6% – akiknél a szakos megjelölés hiányzott + adathiány a születési helynél (település).

* Város már 1900-ban is, de 30 ezer főnél kevesebb lakossal.

** 30–40 ezer fős város 1900-ban.

*** 40 ezer főnél nagyobb város 1900-ban vagy 50 ezer főnél nagyobb város 1930-ban.

Történelmi városoknak azokat a településeket tekintjük, melyek 1900 előtt városi rangot nyertek el, s ezek többnyire azonosak az első gimnáziumokat, reáliskolákat állító iskolavárosokkal is. A németszak-választás egyik legfontosabb húzóerője a német szakos diploma viszonylag magas munkaerő-piaci értéke. Amennyiben a diplomás egy régió vagy megye kulturális központjában él, az oktatási intézmények mellett a tudomány vagy kultúra területén is több álláslehetőség kínálkozik a számára. A kapcsolat az iskolavárosok és a németszakosság között azonban ellenkező irányban is feltehető: az egyetemi és iskolavárosok műveltségi szükségleteit tekintve igényesebb s a világra nyitottabb hallgatói népességet irányítottak a bölcsészkarok felé, így közöttük értelemszerűen számosan jelenhettek meg a germanista képzésben is.

A születési hely régiói közül megint a Tisza–Maros köze ugrik ki, valamint az országhatáron kívül eső települések. Különösen az egykori Osztrák–Magyar Monarchia területén születetteknél valószínűsíthető, hogy német szakos diplomát szereznek. A külföldiek – nem a Monarchia területéről, hanem valamely más országból származók – aránya az egész bölcsésznépességhez képest német szakon kiemelkedő, a humánbölcsészekben belül azonban már kevésbé, ami logikusan két módon magyarázható: egyrészt azzal, hogy a külföldi hallgatók reáltárgyakat ritkán vettek fel a magyar egyetemeken, másrészt azzal, hogy a külföldieket a német mellett más humántárgyak is érdekelték – így kamatoztathatták idegen nyelvi tőkájüket. A diplomás adatbázis alapján mindkét állítás alátámasztható: az ötven külföldön született magyarországi bölcsészdiplomás közül negyvenhárman humán szakterületet választottak, és összesen huszonnégy különböző filológiai vagy társadalomtudományi diszciplínában szereztek bölcsészoklevelet.

13. táblázat: A németszakosok, a teljes illetve a humán bölcsész népesség megoszlása a születési hely régiója szerint (1920–1945)

	Német szakos	Összes bölcsész	Humán bölcsész	Repr. érték (összes)	Repr. érték (humánbölcsész)
Duna bal partja	5,6	6,7	6,5	0,8	0,9
Duna jobb partja	22,9	19,4	21,2	1,2	1,1
Duna-Tisza köze	14,7	16,6	16,1	0,9	0,9
Tisza jobb partja	7,3	8,8	9,0	0,8	0,8
Tisza bal partja	9,6	11,9	12,2	0,8	0,8
Tisza–Maros köze	7,4	4,8	4,8	1,5	1,5
Királyhágón túl	5,2	6,2	5,9	0,8	0,9
Fiume	0,5	0,4	0,4	1,2	1,4
Horvát-Szlavónia	0,5	0,3	0,3	1,5	1,4
Budapest	24,3	23,6	22,0	1,0	1,1
Monarchia	1,2	0,6	0,7	1,9	1,8
Külföld	0,8	0,6	0,7	1,3	1,1
Mind	100,0	100,0	100,0		
N	1747	8647	5910		

Missing: 1,3% – lásd fenn.

14. táblázat: A Horthy-korszakban végzett bölcsészek születési helyének egyes jellemzői (MEAN) az 1910-es népszámlálás alapján

	Magyar anyanyelvűek átlagos aránya	Német anyanyelvűek átlagos aránya	Római katolikusok átlagos aránya	Reformátusok átlagos aránya	Evangélikusok átlagos aránya	Zsidók átlagos aránya	Külföldiek átlagos aránya
Német-szakosok (N = 1702)	73,6	12,0	58,4	15,4	6,7	10,3	1,0
Humán-bölcsészek (N = 5804)	76,6	9,1	56,5	17,4	6,8	10,0	0,8
Bölcsészek (N = 8505)	76,6	8,9	56,5	17,2	6,8	10,3	0,8

Missing: 0,8%.

Végezetül: amennyiben összehasonlítjuk a bölcsészdiplomások születési helyéhez kapcsolódó 1910-es népszámlálási adatokat a dualizmus korára elkészített hasonló adattáblánkkal (14. és 7. táblázatok), egyértelműen látszik, hogy a németszakosság szempontjából a legfontosabb szociokulturális tényező a németnyelvűség, nem csak a névjellegben hordozott nemzetiségi marker, hanem mindenekelőtt a diplomás németnyelvű illetve multikulturális közege – bár ennek szerepe a Horthy-korszakban kevésbé jelentős, mint a dualizmus idején. 1919 után az evangélikus környezet már nem hat közvetlenül a németszak-választásra, ami az erdélyi és felvidéki evangélikus területek elcsatolása után nem túl meglepő. A zsidó lakosság hányada továbbra sem meghatározó – a német szakos oklevelet szerzett izraeliták többsége nem a saját felekezeti iskoláiban próbál érvényesülni. Reformátusokat kevésbé találunk e tudomány képviselőinek környezetében – egyike azon alapösszefüggéseknek, amelyeket nem érintenek az 1918–19 körüli területi, társadalmi és kulturális átalakulások.

BIRÓ ZSUZSANNA HANNA

IRODALOM

- BIRÓ ZSUZSANNA HANNA & NAGYPÉTER TIBOR (2012) *Bölcsészek és tanárok a 19–20. században*. Budapest, WJLF.
- FEKETE SZABOLCS (2012) *A pécsi egyetem bölcsészdiplomásainak rekrutációja, 1921–1940*. Budapest, WJLF.
- KARÁDY, VIKTOR (2012) *Ethnic and Denominational Inequalities and Conflicts in Elites and Elite Training in Modern Central-Europe*. In: *Inégalité et conflits ethniques et religieux dans les élites et leur formation en Europe Centrale moderne*. Budapest, WJLF.
- KARÁDY VIKTOR & NAGY PÉTER TIBOR (2012) *Iskolázás, értelmiség és tudomány a 19–20. századi Magyarországon*. Budapest, WJLF.
- KARÁDY VIKTOR (2012) *Allogén elitek a modern magyar nemzetállamban*. Történelmi-szociológiai tanulmányok. Budapest, WJLF.
- NAGY, PÉTER TIBOR (2008) The problem of the Confessional Recruitment of the Students at the Faculties of the Humanities and Science of the Transylvanian University. *Historical Social Research*, vol. 33. No 2.
- NAGY PÉTER TIBOR (2009) Történezdipomások a két világháború között. *Magyar Tudomány*, vol. 170. No. 2. pp. 143–152.

TANTÁRGYCSOPORTOK ÉS TANÁRAIK AZ OECD ORSZÁGOKBAN

APEDAGÓGUSOK ÁLTAL TANÍTOTT SZAKTÁRGYAK általában a tanárhiány jelensége során kerülnek az elemzések fókuszába. Annak ellenére, hogy – ellentétben sok európai országgal – Magyarországon nincs abszolút értelemben vett tanárhiány, bizonyos területeken – elsősorban a természettudományi tárgyaknál – hazánkban is megmutatkoznak a jövő pedagógushiány első jelei. Az egyes szakokra jellemző tanárhiány irányítja rá a figyelmet a szakok szerint eltérő mértékű kontraszelekció jelenségére is (Varga 2009; Sági & Varga 2011; Sági & Kerényi 2012).

A nemzetközi összehasonlító elemzések a tanárok attitűdjeinek, osztálytermi gyakorlatának vizsgálata során elsősorban a beállítódások, gyakorlatok országos szintű, illetve regionális különbségeire és hasonlóságaira fókuszálnak (TALIS 2009; Hermann et al 2009). A közelmúltban napvilágra kerültek olyan elemzések is, amelyek tanárok különböző generációi eltérő beállítódásainak vizsgálatára fókuszálnak, nemzetközi összehasonlításban. A kiemelt kutatói érdeklődés oka az a feltételezés, hogy a pályakezdő, és a gyakorlott tanárok beállítódásokban megmutatkozó különbségéből következtetni lehet arra, hogy milyen jellegű és mértékű változásokra számíthatunk a közeljövőben a tanári évjáratok cserélődése folytán a tanári kar összességét tekintve (Hermann 2009).

Vizonylag kevesebb figyelem irányul arra, hogy milyen különbségek vannak a különböző szaktárgyakat tanító pedagógusok egyéb jellegzetességeiben, a tanítással és tanulással kapcsolatos általános beállítódásaikban és osztálytermi gyakorlatukban. Tanulmányunkkal ezen a hiányon próbáltunk némileg enyhíteni.

Elemzésünk az OECD nemzetközi tanárvizsgálat, a TALIS 2008. évi adatfelvételének adatbázisára támaszkodik (TALIS 2009). A 23 országban lefolytatott standardizált kérdőíves kutatás az alsó középfokon (ISCED2 szinten) tanító pedagógusokra, iskolákra és az iskolavezetésre összpontosított. Vizsgálta többek között a pedagógusok tanítással kapcsolatos attitűdjeit és tanítási gyakorlatait – a pedagógusok önképe/önbevallása alapján. A mintavétel sajátosságai (rétegzett, kétlépcsős minta) és a válaszmegtagadás miatti eltéréseket a PISA vizsgálatokból jól ismert ún. „szénátus-súllyal” korrigáltuk, amely kiküszöböli az egyes országok eltérő elemszámából, illetve pedagógus létszámából adódó különbségeket (PISA 2009). Súlyozott adatbázisunk országonkénti teljes elemszáma 3000 fő. Adathiány miatt két, a nemzetközi vizsgálatban részt vevő országot¹ nem vontunk be a vizsgálatba, s a bevont országok adatbázisában is kisebb arányú adathiánnyal kellett számol-

¹ Olaszországot és Izlandot.

nunk. Így a végső, súlyozott és szűrt adatbázisunk 21 ország 60 999 pedagógusának adatait tartalmazza.²

Tanulmányunk első részében az alsó középszinten, azaz az általános iskola felső tagozatán³ tanított tantárgycsoportoknak az ezeket tanító pedagógusok demográfiai és munkaerő-piaci jellegzetességeire alapozott profilját vázoljuk fel, nemzetközi összehasonlításban. A második részben a tanárok tanítási gyakorlatának típusait elemezzük a tanított tantárgycsoportok szerint, míg a harmadik részben a tanárok általános tanítási gyakorlata típusainak tantárgycsoportok szerinti jellegzetességeire illetve hasonlóságaira mutatunk rá, nemzetközi összehasonlításban.

A tantárgycsoport – profilok

A tanított tantárgycsoportok száma

A nemzetközi standardizált kérdőív 11 tantárgycsoport⁴ szerinti bontásban mérte fel az alsó középszinten (is) tanító pedagógusok által tanított tantárgyak körét. Annak ellenére, hogy egy-egy tantárgycsoport több, hazánkban egymással hagyományosan párban álló tantárgyat is lefed – a természettudományi tárgyakhoz tartozik például a fizika, kémia, biológia⁵ –, egy-egy alsó középszinten tanító pedagógusok által tanított tárgyak száma meglehetősen színes egyéni tárgystruktúrára utal. Nemzetközi szinten a pedagógusok bő fele tanít egyetlen tantárgycsoporthoz tartozó tantárgyakat, minden negyedik tanár két tantárgycsoport tárgyait is tanítja, minden ötödik pedig három, vagy több különböző tantárgycsoporthoz tartozó tantárgyat tanít az iskolájában. Az egy pedagógus által tanított tárgycsoportok száma országonként jelentős eltéréseket mutat. Az egyik végponton Norvégia és Dánia helyezkedik el, ahol az alsó középszinten tanító pedagógusok jellemzően több, különböző tantárgycsoporthoz tartozó tárgyat tanítanak, míg a másik végponton több, egymástól lényegesen különböző történelmi háttérű, társadalmi berendezkedésű, és eltérő közoktatási rendszerrel rendelkező ország helyezkedik el. Koreában, Észtországban, Lengyelországban, Bulgáriában, Portugáliában és Törökországban jellemzően specializált tanárok tanítanak az alsó középszintű oktatási intézményekben. Magyarország ebből a szempontból a vizsgálatba bevont országok középmezőnyében helyezkedik el. Nálunk a felső tagozaton (is) tanító tanárok fele egyetlen tantárgycsoporthoz tartozó tárgyakat tanít, harmaduk kettő, bő tizedük pedig ennél is több különböző tárgycsoportot oktat (1. ábra).

2 A bevont országok, és súlyozott elemszámok: Ausztrália (2804), Ausztria (2865), Belgium (2896), Brazília (2919), Bulgária (2892), Dánia (2884), Észtország (2936), Magyarország (2922), Írország (2936), Korea (2906), Litvánia (2912), Malajzia (2962), Málta (2916), Mexikó (2942), Norvégia (2835), Lengyelország (2932), Portugália (2923), Szlovákia (2931), Szlovénia (289), Spanyolország (2920), Törökország (2876).

3 ISCED2 szint, Magyarországon az általános iskola felső tagozatának felel meg.

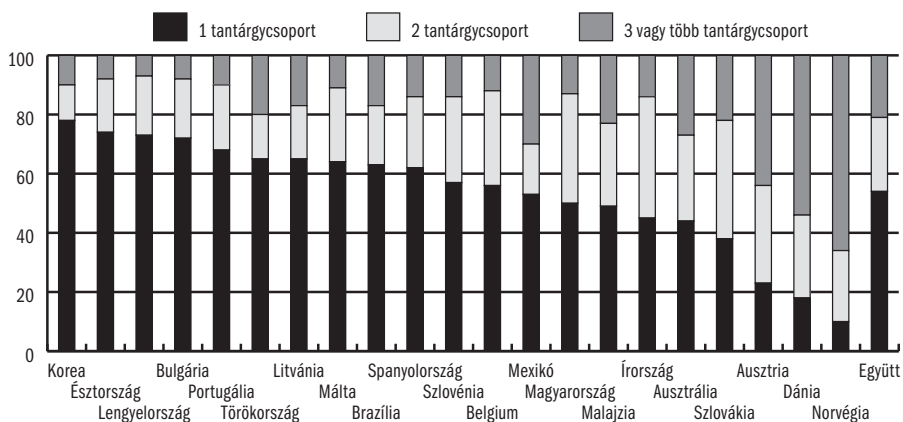
4 Írás, olvasás, irodalom; Matematika; Természettudományi tárgyak; Társadalomtudományok; Idegen nyelv; Technológiai tárgyak; Művészeti tárgyak; Testnevelés; Vallás és etika; Gyakorlati és szakmai ismeretek; Egyéb.

5 Az egyes tantárgycsoportokhoz tartozó tantárgyak értelmezéséhez lásd a tanári kérdőív 33. kérdésének részletezését <http://www.oecd.org/edu/preschoolandschool/47788250.pdf>

Tantárgyakat tanító pedagógusok vagy tantárgycsoportok profilja?

Minél több tantárgycsoportot tanít egy-egy vizsgálatba bevont tanár, annál több tantárgycsoporthoz jelölte be magát a kérdőív tanított tárgyra vonatkozó kérdésblokkjában. Következésképpen minden olyan pedagógus, aki két tantárgycsoportot tanít, eggyel növeli a tantárgycsoportokban megjelenő elemszámot, a három tantárgycsoportot tanítók már kettővel növelik azt, stb. Következésképpen a 60 999 pedagógus adatait tartalmazó nemzetközi adatbázisunkban összesen 114 320 tantárgycsoport-említést regisztráltunk, a magyar adatok esetében pedig a 2 922 válaszoló 4 956 tantárgycsoport-említést eredményez. A többes válaszok éppen azoknak a tantárgycsoportoknak az említési gyakoriságát növelik, amelyek pedagógusaira a többféle tantárgycsoport tanítása jellemző – így minden tantárgycsoport esetében kisebb arányban regisztráljuk az egyetlen tárgycsoportot tanítók arányát, mint amekkora arányban az adott tárgycsoportot tanító pedagógusokra jellemző (1. táblázat). Akkor tehát, amikor a többes választást lehetővé tevő tantárgycsoportok szerinti elemzést végezzük, mindig a szemünk előtt kell tartanunk, hogy az elemzésünk nem adott tantárgycsoportokhoz tartozó tantárgyakat tanító pedagógusok, hanem tantárgycsoportok profiljának megrajzolására vállalkozik, amely tantárgycsoportokat különböző jellemzőkkel meghatározható pedagógusok tanítják.

1. ábra: A pedagógusok által tanított tantárgycsoportok száma a TALIS országokban



A tanított tantárgycsoportok száma nemzetközi szinten is markáns⁶ jellemzője a tárgycsoportnak, de Magyarországon különösen erőteljes az összefüggés. Leginkább az idegen nyelvek oktatói maradnak tárgycsoporton belül, s ennek a tárgycsoportnak a tematikus zártsága Magyarországon nemzetközi összehasonlításban is kiemelkedően nagy. Nálunk tíz nyelvtanárból hat kizárólag idegen nyelv(ek)et tanít, míg a TALIS országok összességében négyen maradnak tárgycsoporton belül. A magyar nyelv és irodalom, valamint a testnevelés tárgycsoportok zártsága valamivel erőteljesebb Magyarországon, mint nemzetközi átlagban a nemzeti nyelv és iro-

⁶ Mind hazai, mind nemzetközi szinten, minden tárgycsoport esetében szignifikáns kapcsolatot mutató.

dalomé, illetve testnevelésé. Másrészt viszont, a természettudományi tárgyak és a matematika nálunk sokkal nyitottabb tárgycsoportnak számít, mint általában a nagyvilágban. Magyarországon az e tárgycsoportokat tanítók 80%-ának a másik szakja tárgycsoporton kívül van, míg nemzetközi szinten ez az arány a tárgycsoportok medián értéke körül van (68%). A vallás, a gyakorlati és szakmai ismeretek, valamint az „egyéb” tárgycsoportok hazai és nemzetközi szinten is tipikus több tárgyas, kis létszámú tárgycsoportok – e tárgyakat tehát jellemzően második-harmadik tárgyként tanítják a pedagógusok (1. táblázat és 2. ábra).

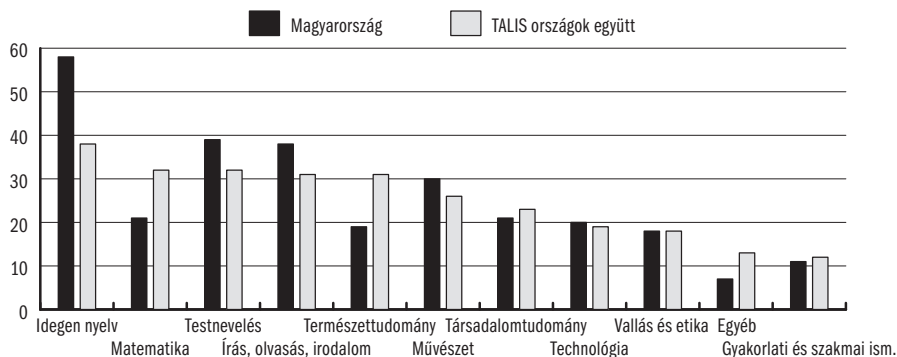
1. táblázat: A tanított tantárgycsoportok száma, tantárgycsoportonként, ISCED2 szinten, %

	1 tárgycsoportot tanít	2 tárgycsoportot tanít	Több tárgycsoportot tanít	Összesen	N
TALIS országok együtt					
Írás, olvasás, irodalom	31,3	28,9	39,8	100,0	11768
Matematika	32,1	27,1	40,8	100,0	13280
Természettudomány	31,0	26,6	42,4	100,0	13598
Társadalomtudomány	23,4	28,5	48,1	100,0	15568
Idegen nyelv	38,2	26,2	35,6	100,0	12960
Technológia	19,1	23,2	57,7	100,0	8909
Művészet	26,3	21,6	52,1	100,0	11058
Testnevelés	32,0	18,2	49,7	100,0	9348
Vallás és etika	17,5	18,3	64,2	100,0	7244
Gyakorlati és szakmai ism.	12,2	26,1	61,7	100,0	6942
Egyéb	13,1	38,1	48,7	100,0	3645
Tantárgyankénti adatok ^a					114320
Együttes megoszlás ^b	53,8	25,3	20,9	100,0	60999
Magyarország					
Írás, olvasás, irodalom	37,7	46,8	15,4	100,0	583
Matematika	21,1	56,3	22,6	100,0	545
Természettudomány	19,2	49,7	31,1	100,0	770
Társadalomtudomány	20,6	51,2	28,1	100,0	601
Idegen nyelv	57,7	33,5	8,8	100,0	683
Technológia	20,2	37,8	42,0	100,0	308
Művészet	29,8	36,8	33,4	100,0	560
Testnevelés	39,4	34,8	25,8	100,0	433
Vallás és etika	17,9	28,2	53,8	100,0	77
Gyakorlati és szakmai ism.	11,2	33,1	55,8	100,0	278
Egyéb	6,8	56,4	36,8	100,0	118
Tantárgyankénti adatok ^a					4956
Együttes megoszlás ^b	49,8	36,9	13,4	100,0	2922

a Kumulált (több tantárgycsoport tanítása esetén többes megjelenést eredményező) esetszám.

b Egy pedagógus egyszer szerepel.

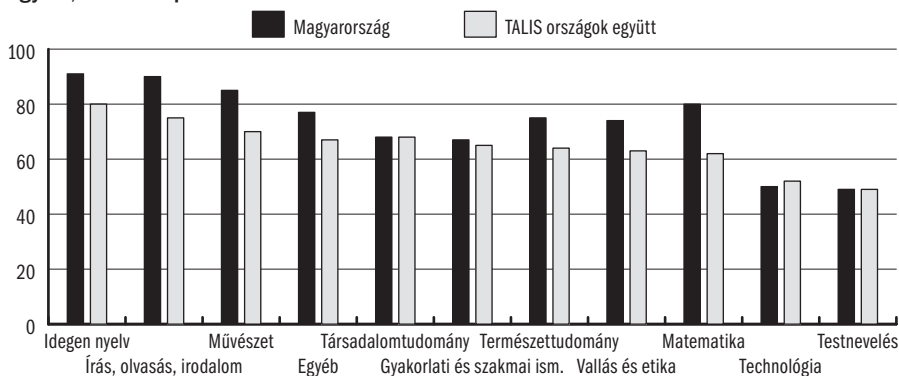
2. ábra: Az egyetlen tantárgycsoportot tanítók tantárgy-csoportonkénti aránya Magyarországon, és a TALIS országokban együtt, alsó középszinten.



Megjegyzés: Egy pedagógus több tantárgycsoportnál is szerepelhet.

Közismert, hogy a pedagógusok körében sokkal több a nő, mint a férfi, és az is, hogy Magyarországon a pálya elnőiesedése a nemzetközi trendnél is erőteljesebb (*Education at a Glance 2012; Key data on Education 2012; Sági & Varga 2011; Sági & Kerényi 2012*). A férfi-nő arány szerint a tantárgycsoportok három csoportba sorolhatók. Tipikusan női tantárgycsoportot formálnak az idegen nyelvek, az írás-olvasás-irodalom és a művészeti tárgyak, amelyekhez Magyarországon még a matematika is csatlakozik. Nemzetközi szinten e tárgyak oktatóinak 70–80%-a, Magyarországon pedig 80–90%-a nő. A technológiai jellegű tárgyak⁷ és a testnevelés esetében kiegyenlített a férfi-nő arány, a többi tárgycsoportban pedig nemzetközi szinten kétharmados, Magyarországon pedig háromnegyedes túlsúllyal szerepelnek a nők. Ezek az összefüggések nemzetközi szinten minden tárgycsoport esetén szignifikánsak, és Magyarországon is csak a vallás/etika és az „egyéb” tárgycsoportok esetében nem azok (3. ábra).

3. ábra: A női tanárok aránya tantárgycsoportonként Magyarországon, és a TALIS országokban együtt, alsó középfokon



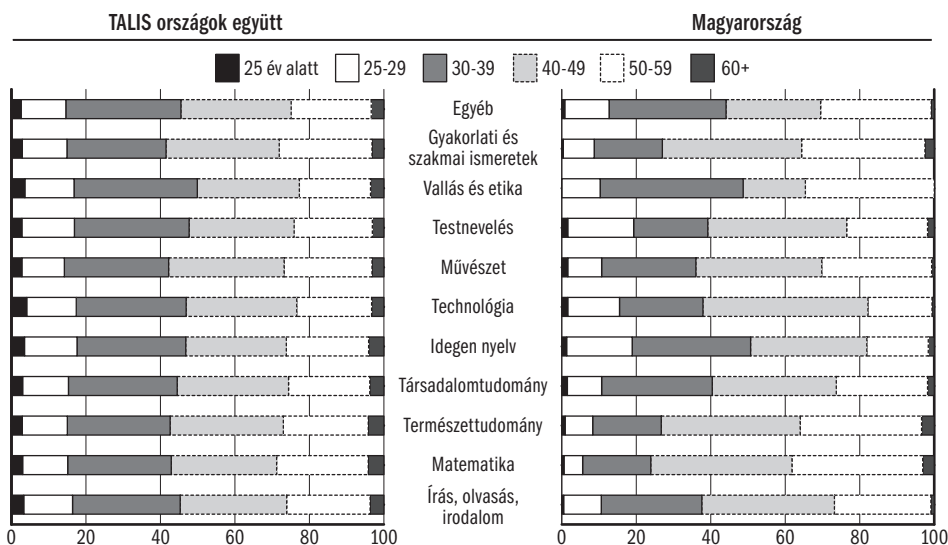
Megjegyzés: Egy pedagógus több tantárgycsoportnál is szerepelhet.

⁷ Technológiai jellegű tárgyak: számítástechnika, IT, tervezés/mérés, geodézia, elektronika, grafika és design, gépelés, szövegszerkesztés, workshop-technológia, és általában technológia.

A fejlett országok egy része – különösen az angolszász országok és Németország – jelentős tanárhiánnyal küzd. Egyes országokban a tanári állomány elöregedése is problémát jelent: egyre kevesebb fiatal választja a pedagógushivatást, egyre több iskolában a tantestület nagy része nyugdíjhoz közel állókból tevődik össze. Ezekben az országokban a pedagógusok közel fele 50 év feletti, és kevesebb, mint 30%-a 40 év alatti (*Education at a Glance 2012; Key data on education in Europe 2012*). Magyarországon összességében nem torzult el nagyon a pedagógusok életkor szerinti megoszlása, ugyanakkor hazai kutatások arra hívják fel a figyelmet, hogy bizonyos területeken nálunk is megjelenik a relatív pedagógushiány. Különösen a hátrányos helyzetű településeken, illetve a hátrányos helyzetű gyerekeket oktató intézményekben jelentkezik nagyobb méretű minőségi pedagógushiány, de a tantárgy szerinti különbségek is jelentősek. Ennek egyik jelzése az, hogy nagy arányban nem az adott szakra képezett tanárok tanítják a szaktárgyakat – kiemelten a természettudományi, valamint a kis óraszámú készségi tárgyakat – másik mutatója pedig az, hogy e területeken túlsúlyban vannak az idősebb tanárok, és kevés a pályakezdő (*Varga 2009; Sági & Varga 2011; Sági & Kerényi 2012; Sági & Nikitscher 2012*). Ezek a különbségek a tantárgycsoportokat tanítók életkor szerinti megoszlásában is jól tükröződnek. Összesített nemzetközi szinten az adatok nem mutatnak lényeges különbségeket (mivel az országspecifikus különbségek egyesítve elmosódnak), a magyar adatok viszont jól tükrözik a korábban feltárt szaktárgy szerinti sajátosságokat. Az alsó középfokon (tehát az 5–8. évfolyamokon) tanított természettudományi tárgyak és a matematika oktatói közel 40%-a 50 év feletti, s a gyakorlati és szakmai ismeretek, valamint a művészeti tárgyak esetében is 30% feletti az arányuk. (A vallás/etika és az „egyéb” tárgycsoportok esetében az életkor szerinti kapcsolat nem szignifikáns.) Legtöbb fiatal tanár az idegen nyelvek, a technológiai tárgyak, valamint a testnevelés tárgycsoportokban tevékenykedik Magyarországon (16–20%), a többi tárgycsoportnál arányuk nem éri el a nemzetközi átlagot (16%) (4. ábra).

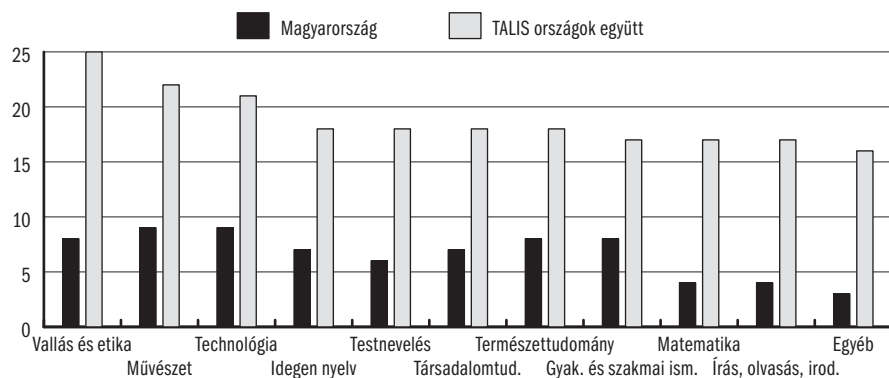
Magyarországon a nemzetközi átlagnál lényegesen kisebb arányban foglalkoztatnak részmunkaidős pedagógusokat az iskolákban. A részmunkaidős foglalkoztatásnak nálunk tipikusan két oka lehet: vagy túl kicsi az óraszám ahhoz, hogy lefedjen egy teljes munkaidős státuszt, és a tanár másik szakjára nincs szüksége az iskolának, vagy nincs megfelelő teljes állású jelentkező, csak másodállásban vállalta az oktatást a szakképzett tanár. E két tényező együttes hatásának eredményeképpen az alap-tantárgycsoportok – matematika és írás-olvasás-irodalom – esetében átlag alatti a részmunkaidős foglalkoztatott pedagógusok aránya mind hazai (4%), mind pedig nemzetközi (17%) szinten. Legnagyobb arányban (Magyarországon: 8–9%, nemzetközi szinten: 20–25%) a vallás-etika, a művészeti tárgyak és a technológiai tárgyak esetében alkalmaznak az iskolák részmunkaidős pedagógust, amihez Magyarországon még a természettudományi tárgycsoport csatlakozik (5. ábra).

4. ábra: Pedagógusok korcsoportok szerinti megoszlásai tantárgycsoportonként Magyarországon, és a TALIS országokban együtt, ISCED2 szinten



Megjegyzés: Egy pedagógus több tantárgycsoportnál is szerepelhet.

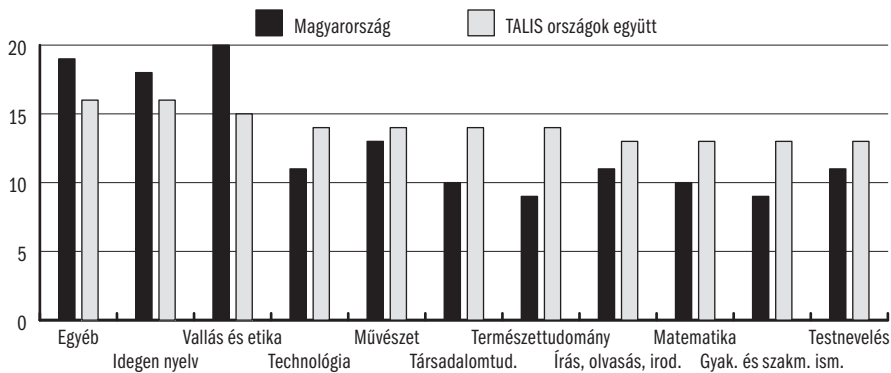
5. ábra: Részmunkaidőben alkalmazott pedagógusok aránya tantárgycsoportonként Magyarországon, és a TALIS országokban együtt, ISCED2 szinten



Megjegyzés: Egy pedagógus több tantárgycsoportnál is szerepelhet.

A határozott idejű munkaszerződés a pályakezdő pedagógusok foglalkoztatására jellemző (Varga J. 2009; Hermann et al 2009; Sági & Varga 2011), ugyanakkor nem feltétlenül azokban a tárgy csoportokban jelenik meg átlag feletti arányban, amelyekben a legtöbb fiatal pedagógust foglalkoztatják. Nemzetközi szinten, és Magyarországon is az idegen nyelv tárgy csoport mellett a vallás/etika és az „egyéb” tárgy csoportok körében alkalmaznak legnagyobb arányban határozott idejű munkaszerződéssel pedagógusokat, míg a technológiai tárgyak esetében ez átlagos, a testnevelés esetében pedig átlag alatti arányú (6. ábra).

6. ábra: Határozott idejű munkaszerződéssel alkalmazott pedagógusok aránya tantárgycsoportonként Magyarországon, és a TALIS országokban együtt, ISCED2 szinten



Megjegyzés: Egy pedagógus több tantárgycsoportnál is szerepelhet.

Az osztálytermi tanítás gyakorlata

A tanárok osztálytermi gyakorlata kiemelkedő hatással bír a tanulók teljesítményére, a tanítás és a tanulási folyamat eredményességére és hatékonyságára. Egyes kutatási eredmények szerint az osztálytermi tanítás menedzselése és az osztálytermi interakció jellemzői hasonló mértékben hatnak a tanulók teljesítményére, mint a veleszületett képességek és mint a családi háttér (*Wang, Haerter & Walberg 1993*), valamint, hogy az osztálytermi gyakorlat hatása nagyobb erre, mint amekkora a szerepe az iskolai környezetnek, az iskola intézményi jellegzetességeinek (*Scheerens & Bosker 1997*). A tanítás osztálytermi gyakorlata nemcsak tantárgyspecifikus és célspecifikus, de jelentősen függ a kulturális környezettől és a oktatási tradícióktól – és természetesen az adott pedagógus tanítással kapcsolatos beállítódásától, általános értékrendjétől, szakmai tapasztalatától és meggyőződésétől is. Habár az osztálytermi gyakorlat elemzésére leginkább a tanítás video-felvételeire épülő elemzések a leginkább alkalmasak – mint például a TIMMs méréshez kapcsolódó video-elemzések (*Hiebert et al 2003*) –, a tanítás gyakorlatának általános elemei kérdőíves technikával is feltérképezhetőek. Ennek során a TALIS felmérésben egy adott osztályban, adott órára vonatkozóan ötfokú skálán⁸ mérték a tanítási gyakorlat olyan konkrét tényeit, amelyek tantárgytól függetlenül általánosíthatóak az osztálytermi gyakorlat jellemzésére. Ezt követően a nemzetközi kutatócsoport országonként elkülönítve faktoranalízis alkalmazásával kereste meg az osztálytermi tanítás gyakorlatának fő dimenzióit. Ennek során három, tanítási gyakorlatot jellemző faktort különítettek el: *a strukturáló, a tanuló-orientált és fokozott tanulói aktivitást indukáló* faktorokat⁹ (*TALIS 2009, 4. fejezet*). Korábbi nemzetközi kuta-

⁸ Szinte soha – Körülbelül a tanórák negyedében – körülbelül a tanórák felében – körülbelül a tanórák háromnegyedében – majdnem minden tanórán.

⁹ A faktorokhoz tartozó indexek:

Strukturáló: „Új tananyagot ismertetek (frontális tanítás)”, „A diákokkal közösen átnézem az elkészített

tások rámutattak, hogy a matematika és a természettudományok tanítási gyakorlata a legtöbb országban alapvetően „tradicionális”, viszont az „alternatív” tanítási gyakorlat már meglehetősen országspecifikus – a hasonló társadalmi és történelmi háttérű, hasonló oktatási tradícióval rendelkező országokban hasonló, más országo-kétől eltérő (Hiebert *et al* 2003). A TALIS kutatás tanítási gyakorlattal kapcsolatos vizsgálatai hasonló eredményre vezettek: a „strukturáló” faktor leginkább a déli-dél-keleti országokban (Portugália, Olaszország, Bulgária, Málta, Magyarország) vala-mint Írországban dominált, és legkevésbé az északi országokban (Dánia, Norvégia, Izland), míg a „tanuló-orientált” és a „fokozott tanulói aktivitást” jelző faktorok erősségének országok szerinti eltérése nem mutatott ilyen trendszerű jellegzetes-séget (TALIS 2009, 4. fejezet). Ugyanakkor a kutatók markáns tantárgyspecifikus sajátosságokat regisztráltak nemzetközi szinten: a matematika, az idegen nyelvek, és a természettudományok oktatóira volt leginkább jellemző a tradicionális-struk-turáló osztálytermi gyakorlat, és legkevésbé az „alternatív” tanuló-orientált, illetve fokozott tanulói aktivitást inspiráló gyakorlat, míg a művészeti, a technológiai, a vallási/etikai, és a gyakorlati és szakmai ismeretek oktatására inkább kevésbé tra-dicionális, és erőteljesebben tanuló-orientált illetve projekt módszerű, a testnevelés pedig leginkább tanuló-orientált, és jellemzően nem projekt-orientált. Nemzetközi szinten a tantárgycsoportokra vonatkozó vizsgálatunk is hasonló eredményre ve-zetett,¹⁰ a tantárgycsoport szintű magyar eredmények viszont valamelyest eltértek ettől. Első, és talán legfontosabb eredményünk, hogy míg a TALIS kutatócsoport pedagógusokra fókuszáló elemzése szerint nemzetközi összehasonlításban a ma-gyar tanárok tanórai gyakorlatára átlagon felüli mértékben jellemző a strukturá-ló-tradicionális óravezetés – csak az írek „előznek meg” bennünket ebben – (TALIS 2009:98), addig a tantárgycsoportok szerinti elemzés szerint *a magyar oktatásra a nemzetközi átlag körüli mértékben jellemző csak a strukturáló óravezetés*. A struk-turáló óravezetés mértékének egyéni, és tantárgycsoport szintű elemzésének el-térő eredménye csak úgy lehetséges, ha *a többszörösen figyelembe vett pedagógusok*

házi feladatokat”, „A tanóra elején röviden összefoglalom az előző óra anyagát”, „Ellenőrzöm a diákok munkafüzeteit” és „Kérdésekkel ellenőrzöm, hogy a tanulók megértették-e a tananyagot”.

Tanuló-orientált: „A tanulók kisebb csoportokban dolgoznak, és közösen kell megoldást találniuk egy problé-mára vagy feladatra”, „Eltérő feladatokat adok tanulási nehézséggel küzdő tanulóknak és/vagy azoknak, akik az átlagosnál gyorsabban képesek haladni”, „A tanulók képességeik szerint kialakított csoportokban dolgoz-nak”, „A tanulók javaslatait vagy segítségét kérem a tanórai tevékenységek és témák megtervezéséhez”.

Fokozott tanulói aktivitás: „A diákok olyan projekteken dolgoznak, amelyek teljesítéséhez legalább egy hét szükséges”, „A diákok olyan produktumot állítanak elő, amit valaki más fog használni”, „Arra kérem a diá-kokat, hogy írjanak esszét, amelyben hosszabban kifejtik saját gondolataikat és érveiket”, „A tanulók meg-vitatnak egy megadott témát és érvelnek egy megadott álláspont mellett, amely nem feltétlenül azonos a sa-ját álláspontjukkal”.

A faktor-score-okat országonként szeparáltan számolták, és országonként standardizálták (országonkénti Z-score értéket vettek figyelembe a nemzetközi összehasonlításnál).

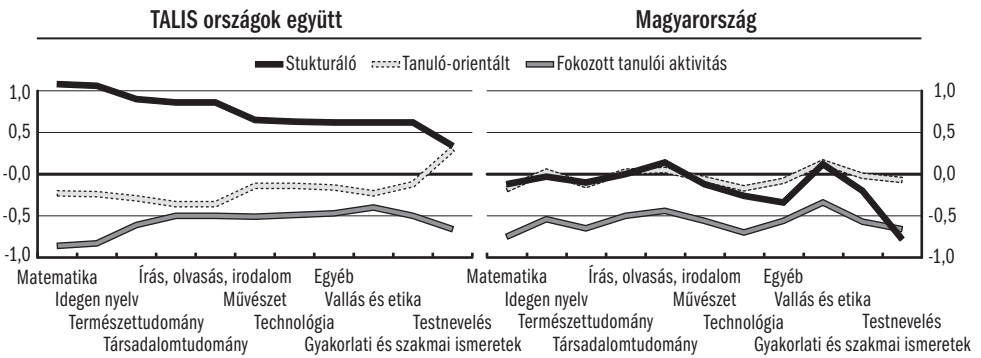
10 A TALIS mérés nemzetközi kutatócsoportja egy tanárhoz egyetlen tantárgyat rendelt – azt, amelyiket a véletlenszerűen kiválasztott időpontban éppen tanította. Az ő elemzésük tehát nem tantárgycsoportokra, hanem pedagógusokra vonatkozott – viszont ezzel a módszerrel nem tudták vizsgálni azt a hatást, ami ab-ból adódott, ha pl. egy pedagógus matematikát és művészeteket is oktat.

– akik több tantárgycsoportot is tanítanak – Magyarországon lényegesen kevésbé tradicionális-strukturális osztálytermi gyakorlatot folytatnak, mint az „egytárgyasok”. Hasonlóképpen, Magyarországon a tanuló-orientált tanítási gyakorlat is sokkal lesimultabb tantárgy szerinti képet mutat, mint összesített nemzetközi szinten. (A testnevelő tanárok azért még ezen mérési módszer szerint is kevésbé tradicionális, és fokozottan tanuló-orientált tanítási gyakorlatot folytatnak Magyarországon.) A fokozott tanulói aktivitás nálunk a nemzetközi szintnél jobban jellemző az idegen nyelvek oktatására, és a nemzetközi trendnek megfelelően legkevésbé jellemző a matematika oktatására (7. ábra).

7. ábra:

A tanítás osztálytermi gyakorlatát jellemző faktorok tantárgycsoportonkénti átlagos score-jai Magyarországon, és a TALIS országokban együtt, ISCED2 szinten

Osztálytermi tanítási gyakorlat profiljai tantárgycsoportonként Magyarországon, és a TALIS országokban együtt, az ISCED2 szinten (is) tanító pedagógusok körében



Megjegyzés: Egy pedagógus több tantárgycsoportnál is szerepelhet.

Tanítással kapcsolatos beállítódások

A tanárok tanítással kapcsolatos általános beállítódásai a szakirodalom szerint két fő faktorral jellemezhetőek: a *direkt tudásátadó* és a *konstruktivista* beállítódással. A direkt tudásközvetítő beállítódású pedagógus szerint a tanár feladata az, hogy egy adott tudásanyagot világos, érthető és strukturált formában közvetítsen a tanulók felé, feltárja és megmagyarázza a helyes megoldást, a diákoknak egyértelműen megoldható feladatokat adjon, és az osztályteremben rendet és fegyelmet tartson. A konstruktivista faktor a tanulói aktivitásra való törekvés mutatója. A konstruktivista szemlélet képviselői szerint a tanulók nem passzív befogadói a tudásanyagoknak, hanem aktív résztvevői a tudásátadás folyamatának. A konstruktivista beállítódású pedagógus a tanulók természetes kíváncsiságát, felfedezőkedvét mozgósítja, lehetőséget adva nekik arra, hogy a problémák különböző megoldási módjaival kísérletezzenek, és hagyja, hogy a diákok a tanórai tevékenységek tanár által megtervezett strukturáját megváltoztassák. Kutatási eredmények szerint a

konstruktivista szemléletmód lényegesen hatékonyabban fejleszti a tanulók gondolkodási és következtetési képességét, mint a konkrét, speciális tudásátadás folyamata (Kim 2005; Staub & Stern 2002). A TALIS kutatás nemzetközi elemzői a kétféle beállítódás erősségét 4–4 egyszerű, az általános tanítási beállítódást mutató kérdésre adott válaszokból állították össze, ipsative score számítási módszerrel, amelynek a pontértékeit faktoranalízissel erősítették meg.¹¹ Az egyéni szintű elemzések eredményei szerint Olaszország kivételével minden országban erőteljesebb a pedagógusok konstruktivista beállítódása, mint a direkt tudásátadó beállítódásuk. Magyarország mindkét szempontból az országok sorában középen helyezkedik el. Az országos szintű különbségek az országoknak nem a hagyományos szempontok szerinti (észak–dél, vagy kelet–nyugat, posztszocialista vagy régi demokrácia, porosz vagy angolszász oktatási hagyományok) csoportosítása szerint mutatkoznak. A kutatók nem találtak összefüggést a tanított tantárgyak, és az általános pedagógiai beállítódás között (TALIS 2009, 4. fejezet). Tantárgycsoport szerinti elemzésünk némileg eltérő eredményre vezetett. Nemzetközi összesítésben mind a konstruktivista, mind pedig a direkt tudásátadó beállítódás az összes tantárgycsoport esetében középérték körül mozog, míg Magyarországon tantárgytól függetlenül, a nemzetközi átlagnál lényegesen erőteljesebb direkt tudásátadó beállítódást mérünk, mint konstruktivista beállítódást – de mindkét beállítódás indexe magasabb átlagos értéket és kisebb szóródást mutatott a nemzetközi szintnél. Ez azt jelenti, hogy Magyarországon minden tantárgycsoport tanárai gyakorlatilag egységesen, meg vannak győződve a direkt tudásátadás hatékonyságáról és eredményességéről, és ugyancsak viszonylag egységesen, kicsit kevésbé konstruktivista beállítódásúak is (8. ábra). *A különböző tantárgycsoportokat tanító tanárok általános tanítási beállítódásában tehát Magyarországon sem mutatható ki lényeges különbség.*

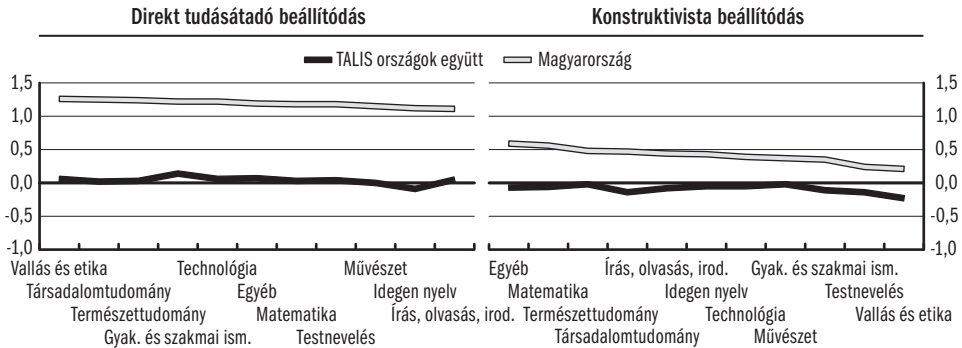
Összegzés

Elemzésünk során a felső középszinten tanított tantárgycsoportok jellegzetességeit tártuk fel, az ezeket tanító pedagógusok karakterisztikáira alapozva, nemzetközi összehasonlításban, az OECD nemzetközi tanárvizsgálata, a TALIS adataira támaszkodva. Felvázoltuk a felső középszinten tanított tantárgycsoportoknak az

11 A beállítódások mutatóit az alábbi állításokkal való egyetértésből, illetve egyet nem értésből számították: *Direkt tudásátadó beállítódás:* „Az eredményes/jó tanárok megmutatják a diáknak a problémamegoldás helyes módját”, „Az oktatásnak olyan problémák megtárgyalására kell épülnie, amelyekre egyértelmű, pontos válaszok madhatók, vagy olyan eszmékre, fogalmakra, amelyeket a diákok többsége könnyen megért”, „Minél nagyobb háttértudással rendelkeznek a tanulók, annál jobban el tudják sajátítani az újabb anyagokat – ezért olyan fontos a tárgyi tudás megkövetelése”, „Általában csendre van szükség a hatékony tantermi tanuláshoz”.

Konstruktivista beállítódás: „Nekem mint tanárnak, az a feladatom, hogy lehetővé tegyem a tanulók önálló ismeretszerzését, támogassam a tanulói kezdeményezéseket”, „A diákok abból tanulnak a legtöbbet, ha saját maguk találják meg a problémák megoldását”, „A tanulóknak először lehetőséget kell adni arra, hogy maguk gondolkozzanak a gyakorlati problémák megoldásán, mielőtt a tanár megmutatja nekik a megoldást”, „A gondolkodás folyamata, és az összefüggések megértése fontosabb, mint a tanterv szerinti tárgyi tudás”.

8. ábra: A pedagógusok általános beállítódásának tantárgycsoportonkénti átlagos score-jai Magyarországon, és a TALIS országokban együtt, ISCED2 szinten



Egy pedagógus több tantárgycsoportnál is szerepelhet

ezeket tanító pedagógusok demográfiai és munkaerő-piaci jellegzetességeire alapozott profilját, elemeztük a tanárok tanítási gyakorlatának hasonlóságát és különbözőségét a tanított tantárgycsoportok szerint és nemzetközi összehasonlításban is, és vizsgáltuk a tanárok általános tanítási beállítódásának kapcsolatát a tanított tantárgycsoportokkal.

Eredményeink szerint az egyes tantárgycsoportok országon belüli, és nemzetközi összehasonlításban is markáns eltéréseket mutatnak az ezeket tanító tanárok demográfiai jellegzetességei és foglalkoztatási státuszuk szerint. Ezek a különbségek erőteljes összefüggésbe hozhatók a relatív tanárhiány jelenségével. *A tanítás osztálytermi gyakorlata nemzetközi szinten erőteljes tantárgyspecifikus sajátosságokat mutat, Magyarországon viszont nem jellemző az erőteljes tárgy csoport szerinti eltérés. A tanárok általános beállítódásában pedig sem nemzetközi szinten, sem pedig magyar viszonylatban nem mutatható ki tantárgyspecifikus sajátosság.* Ugyanakkor mind a tanítási gyakorlatok, mind pedig az általános beállítódások erőteljes országok szerinti különbségeket mutatnak. A tanítással kapcsolatos általános beállítódások, és az osztálytermi gyakorlat tehát eredményeink szerint a tanítás történelmi, társadalmi és kulturális kontextusán keresztül magyarázható, csak csekély mértékben függ a tantárgyak speciális jellegzetességeitől.

SÁGI MATILD

IRODALOM

EDUCATION AT A GLANCE (2012) *Education at a Glance 2012*. OECD Indicators OECD, Paris.
 HERMANN ZOLTÁN (2009) *Tanári generációk és tanítási módszerek. A tanítással kapcsolatos attitűdök és a tanítási gyakorlat életkor szerinti különbségei*. Kézirat, OFI.

HERMANN ZOLTÁN, IMRE ANNA, KÁDÁRNÉ FÜLLÖP JUDIT, NAGYMÁRIA, SÁGI MATILD & VARGA JÚLIA (2009) *Pedagógusok. Az oktatás kulcszereplői*. Öszefoglaló jelentés az OECD nemzetközi tanárkutatás első eredményeiről. Oktatáskutató és fejlesztő intézet.

- HIEBERT (et al) (2003) *Teaching Mathematics in Seven Countries*. Results from TIMSS 1999 Video Study, US Department of Education, National Center for Education Statistics, Washington D. C.
- Key Data on Education (2012) *Key Data on Education in Europe 2012*. European Commission.
- KIM, J.S. (2005) The Effects of Constructivist Teaching Approach on Student Academic Achievement, Self-concept and Learning Strategies. *Asia Pacific Education Review*, No. 6. (1) pp. 7–19.
- PISA (2009) *PISA Data Analysis Manual*. Paris, OECD.
- SÁGI MATILD & NIKITSCHER PÉTER (2012) *A teljes munkaidőben foglalkoztatott osztálytermi pedagógusok életkor és nemek szerinti megoszlása*. (A KIR PENYI adatbázis alapján.) Kézirat. Budapest, OFI.
- SÁGI MATILD & VARGA JÚLIA (2011) Pedagógusok. In: BALAZS É., KOCSIS M. & VÁGÓ I. (eds) *Jelentés a magyar közoktatásról 2010*. Budapest, OFI, pp. 295–324.
- SÁGI MATILD & KERÉNYI TAMÁS (2012) *A pedagógus állomány jellemzői*. Kézirat. Budapest, OFI.
- SCHEERENS, J. & BOSKER, R.J. (1997) *The Foundations of Educational Effectiveness*. Oxford, Pergamon.
- STAUB, F. & STERN, E. (2002) The Nature of teachers. Pedagogical Content Beliefs Matters for Students' Achievement Gains, Quasi-experimental Evidence from Elementary Mathematics. *Journal of Educational Psychology*, No. 93. pp. 144–155.
- TALIS (2009) *Creating Effective Teaching and Learning Environments*. First results from TALIS. OECD 2009. <http://www.oecd.org/dataoecd/17/51/43023606.pdf>
- VARGA JÚLIA (2009) A tanárok elosztása a különböző szociokulturális háttérű tanulókat tanító iskolák között. In: FAZEKAS KÁROLY (ed) *Oktatás és foglalkoztatás*. KTI Könyvek 12. MTA KTI.
- WANG, M.C., HAERTER, G.D. & WALBERG, H.J. (1993) Toward a Knowledge Base for school Learning. *Review of Educational Research*, No. 63. (3) pp. 249–294.



A TANÁRI PÁLYAELHAGYÁS SZAKTÁRGYI MINTÁZATA

A FRISSDIPLOMÁSOK PÁLYAELHAGYÁSÁHOZ kapcsolódó interpretációkat legjobban szándékkal is gyakran egyoldalúnak mondhatjuk, s nincs ez másként a tanárok esetében sem. Egyik oldalról – a képzési beruházás alapú megközelítésekben – a pályaelhagyás olyan veszteségként írható le, melynek következtében a felsőoktatási tanulmányokba fektetett (társadalmi forrású) pénz és energia nem hasznosul a munkaerőpiacon. A másik megközelítés a tanult szakmán kívüli elhelyezkedésben épp az adott végzettség felhasználásának rugalmas lehetőségeit hangsúlyozza. E megközelítések nyilván a pályaelhagyás, túlképzés értékelését is meghatározzák (*Polónyi 2010*). Elemzésünknek nem célja a pályaelhagyás fogalmának elméleti újra-konstruálása, vagy szintetizálása – ehhez jóval több muníció szükségeseltetne – arra azonban vállalkozunk alább, hogy e sokat hangoztatott fogalom kapcsán egy kitérőt, a hozzá tapadó előzetes értékelő aspektustól mentes értelmezési lehetőséget kínáljunk. Az alábbiakban a tanári szakokon végzettek pályaelhagyási mintázatait elemezve épp ezért a képzési és munkaerő-piaci rendszerek illeszkedése (kereslet-kínálat) helyett az egyéni életutak mintázatait vizsgáljuk. A pályaelhagyásnak nevezett jelenség – amikor is a diplomás nem a tanult szakmájában helyezkedik el – a mi elemzésünkben a végzettség és munka tartalmi kapcsolódásának mértékében, a jellemző foglalkoztatási struktúrákban és a váltás objektív és szubjektív hozadékában mutatkozik meg. E megközelítésben az is benne rejlik, hogy a különböző szakok végzettjei a pályaelhagyás eltérő mintázataival anélkül jellemezhetőek, hogy ezt a túlképzés, alulképzés, elégtelen illeszkedés szimptomájaként azonosítsanak. A pályaelhagyásának e vizsgálatában nem feltételezünk tehát egy általános motivációs sémát (előzetesen sem kényszerként sem lehetőségként nem azonosítjuk a váltást). Megközelítésünk másik jellemzője, hogy e mintázatok eltéréseit egy szakmán – a tanári végzettségen – belül vizsgáljuk, azt feltételezve, hogy a frissdiplomás tanárok munkaerő-piaci helyzete a különböző szaktárgyak szerint eltéréseket mutat.

A tanári pályaelhagyás interpretációi és vizsgálatai

Mindenekelőtt a tanári pályaelhagyás elméleti megközelítéseit és kutatási előzményeit tekintjük át röviden. A tanárok munkaerőpiaca nyilvánvalóan speciális a tekintetben, hogy alapvetően a közsférához köthető, nem piaci verseny-kondíciók alapján működő rendszerről van szó. E piacot az állami irányítási túlsúly, ebből következően a beavatkozások, problémakezelés átpolitizáltsága jellemzi. Szintén általános, a tanári munkaerőpiacot meghatározó tényező a fizetési rendszerek vi-

szonylagos merevsége, illetve a kereslet és kínálat képzési szint szerinti, földrajzi és tantárgyspecifikus különbségei (*Chevalier & Dolton 2004*). A centralizált szabályozás és a társadalmi jelentőség miatt a tanári szakma mennyiségi és minőségi utánpótlása központi szakpolitikai téma, mely az oktatási expanzióval különösen fókuszba került (*Nagy 1994*), ahol a tanárhiányt a nemzetközi állásfoglalások az oktatás szélesedésével és a pálya presztízisének csökkenésével az OECD országok komoly problémájaként azonosítják (*Mihály 2002*). Jól látszik azonban az is, hogy elsősorban nem mennyiségi, hanem minőségi problémáról van itt szó, amely bizonyos régiók, települések avagy tantárgyak esetében éleződik ki (*Sági & Varga 2011*). A tanár-kínálat ezen minőségi kérdései egyfelől a pályaelhagyás értelmezését és okainak feltárását, másfelől a tanári utánpótlás működési-mechanizmusainak vizsgálatait állították a kutatások fókuszába. A pedagógusprobléma okainak számbavételekor gyakran az alacsony tanári fizetésekre helyeződik a hangsúly (*Polónyi & Timár 2006*), miközben a vizsgálódás során egyre inkább hangsúlyozzák a várható kereset-növekedés mértékének meghatározó szerepét – a tanári pálya választásának alacsony relatív megtérülését (*Dolton & Van der Klaauw 1995; Dolton 1990; Varga 2007; Ladd 2007*). Nem kérdés, hogy a pályaelhagyás anyagi okai mellett egyéb, a váltást motiváló szempontok is szerepet játszanak. Ezek a gyakran összegzett okok például a rigid rendszer korlátozott karrier-kilátásai, a teljesítményre érzéketlen bérezési rendszer, az adminisztrációs terhek, az autonómia visszanyesése, az óraterhelés avagy osztálylétszám-növekedés miatti túlterheltség, a nem megfelelő munkafeltételek vagy a szakma presztízvesztése de olyan kínálkozó lehetőségek is, mint a továbbképzési lehetőségek bővülése vagy a munkaerőpiac megnövekedett fogadókészsége a tanári kompetenciák iránt (*Lásd erről pl. Ladd 2007; Santiago 2004; Ingersoll 2000; Mihály 2010; Sági & Varga 2011; Chrappán, 2012*). A pályaelhagyás nem anyagi szempontjainak előtérbe helyezését indokolják azok a kutatási eredmények is, amelyek szerint e döntésnek nem feltétlenül van anyagi hozadéka (*Frijters et al 2004*), avagy indoka (*Smithers & Robinson 2001*), vonzerőt jelent ugyanakkor a foglalkoztatás viszonylagos stabilitása, gyakran az időtényező is (*Sági & Varga 2011*). (Mindez persze elvezethetne a pályán tartásra irányuló szakpolitika lehetséges motivációs rendszerének elemzéséhez, de e helyet eltekintünk ettől.)

A pályaelhagyás trendjei is jól strukturálhatóak, amelynek során a váltás esélye a pályakezdéshez közelebb álló, a magasabban képzett és magasabb iskolafokozaton tanítók körében jelentősebb, a tanárhiány szakterületenként is jelentős eltéréseket mutat (*Smithers & Robinson 2003; Mihály 2010*). Az interpretációk szerint az esetek egy részében a különbségeket egyfelől a szakterület népszerűség-csökkenése dominálja (pl. a természettudományi tárgyak esetében), más tárgyak kapcsán azonban a nem tanári munkaerőpiac elszívó hatásával kell számolni (pl. nyelvtanárok, informatikatanárok esetében) (*Mihály 2010*). A pályaelhagyás mértékét eszerint az egyes tanári szakképesítések eltérő konvertálhatósága is meghatározza (*Chrappán 2010*). A tanárok hazai felvevőpiacán nehéz volna egyértelmű túlkínálatot vagy hiányt azonosítani, inkább minőségi, vagy strukturális problémákról van szó (*Chrappán*

2012). A pedagógus-kínálat minőségi problémáit a tanári pályára belépők kontra-selekciónak elmélete és kutatásai mutatják meg (Varga 2007; Sági & Ercsei 2012).

A pályaelhagyás elemzéseiben mint láthattuk, döntően az okok feltárása és a megoldási lehetőségek mérlegelése áll a szakmai és szakpolitikai diskurzus középpontjában. A tanárok eltérő pályaválasztási (Sági & Ercsei 2012) és pályaelhagyási (Polónyi 2006) mintázatainak humán-reál szakos elkülönítései elemzésünk fontos előzményét adják. Az elégedettség és pedagógus-pályaelhagyás kapcsolatának feltárása során Chrappán (2012) vizsgálata kínál párhuzamosságot.

Vizsgálati szempontok

A tanári pályaelhagyás mintázatait feltáró elemzésünk kérdésfeltevésében két feltételezés igazolására törekszünk.

Első feltevésünk szerint a tanári pályát elhagyók foglalkoztatási mintái szaktárgyanként eltérőek. Amennyiben a pályaelhagyást a munkaerő-piaci betagozódás rugalmasságaként, a végzetek eltérő stratégiáiként értelmezzük, azokat a tartalmi és strukturális jegyeket érdemes itt keresnünk, amelyek a nem tanári munka tanítástól (közoktatástól) mérhető távolságát mutatják az egyes szakterületek frissdiplomás tanárai között. E jegyeket nagyrészt a fogadó munkaerőpiac jellemzőiben és a végzett foglalkozás illeszkedésének mértékében keressük.

Másik feltevésünk szerint a tanári pályaelhagyás munkaerő-piaci hozadéka is különbözik az egyes szakterületek esetében. Eszerint e jelenség egyoldalú – akár pozitív (diploma konvertálhatósága), akár kényszerítő (pálya-minőségi/mennyiségi telítettség) – interpretálása helyett az egyes szakterületek pályaelhagyóit épp a lehetséges előnyök-hátrányok különböző kombinációi jellemzik. Ennek jelzés-szerű igazolására a jövedelem és a választott munkával való elégedettség több-szempon-tú elemzése alkalmas lehet. A kérdés itt az tehát, hogy a pályaelhagyással milyen szempontból kerülnek objektíve és szubjektíve előnyösebb/hátrányosabb helyzetbe a frissdiplomás pályaelhagyók, mint a tanításban maradtak. Ez a vizsgálódás lényegében a tanári pályaelhagyás szakterületileg különböző motivációihoz, stratégiáihoz vihet közelebb bennünket.

A feldolgozott adatok

Adatsoraink a 2008-ban illetve 2010-ben tanár szakokon végzetek munkaerő-piaci jellemzőit mutatják be. Az adatok forrása a „Frissdiplomások 2011” adatbázis, amely az országos Diplomás Pályakövetési Rendszer 2011-ben lezajlott intézményi adatfelvételeinek eredményeit tartalmazza. A vizsgálat során 31 felsőoktatási intézmény végzett teljes körű online megkeresésen alapuló kérdőíves adatfelvételt a 2008-ban illetve 2010-ben abszolutóriumot szerzett végzettjei körében. Az átlagos válaszadási ráta 18,16 százalékos volt. Ebből a frissdiplomás adatbázisból emeltük ki a tanári végzettséget szerzetek almintáját.

A frissdiplomások teljes körén belül a tanárképzésben végzettek kiválasztása ugyanakkor meglehetősen problémás ez elemzési lehetőségeinkre is kihat. Egyfelől, csak azokról tudhatjuk biztosan, hogy tanár szakon (is) szereztek végzettséget, akik esetében a szaknév mellett ez a kiegészítés szerepel. A kétciklusú képzési rendszerben mindez kevésbé okoz problémát, hiszen ott a mesterképzéssel a tanár szakok jól elkülöníthetők. A hagyományos főiskolai, egyetemi képzések esetében azonban csak a fenti jelzésre tudunk hagyatkozni, így bizonyosan nem tudtuk kiszűrni a tanár szakon végzettek teljes körét. A másik probléma a tanárképzésre jellemző többszakosságból adódik. A diplomás pályakövetési kutatások kérdőíve a végzettség területét illetően csak egy szak – a legfontosabbnak tartott – megnevezésére kéri a végzetteket. Ez az esetek többségében logikus szűkítés épp a tanárképzésben problémát jelenthet, hiszen a szakpárok közül csak az egyiket (jóllehet a végzett számára meghatározóbbat) tudjuk azonosítani és a szakterületi kategorizálás alapjául felhasználni. A tanári végzettségek azonosításakor minden végzettet tehát a számára fontosabb szakterülete alapján soroltunk csoportokba, a szakpárok esetében feltételezve az egymáshoz közelebbi szaktárgyak gyakoribb együtt járását. Mindezeket a megfontolásokat fontos szem előtt tartanunk a tanárképzésből kilépők munkaerő-piaci helyzetének elemzésekor.

Az adatbázisból rendelkezésünkre álló adatok közül összesen 1381 tanárképzésben végzett frissdiplomást tudtunk azonosítani. (Ez a teljes végzett-adatbázis 6,8 százalékát jelenti.) A tanárképzésben végzetteket nyolc kategóriára osztottuk, szakosodásuk alapján:¹ Művészet (N = 183), Matematika (N = 101), Természettudomány (N = 197), Számítástechnika (N = 190), Magyar, történelem, társadalomismeret (N = 170), Idegen nyelv (N = 226), Mérnök-tanár (N = 79), Egyéb szaktanár (testnevelés, egészségügy, technika) (N = 235).

Pályaelhagyás az egyes szakterületeken

Nem egyszerű a pályaelhagyás fogalmának operacionalizálása sem. A tanulmányok és a munkavégzés szakterületi illeszkedéseként definiált fogalom megragadásához szubjektív és objektív mutatókhoz fordulhatunk. Előbbi esetben a végzetteket kérjük meg arra, hogy ítélik meg, tanult szakmájukban helyezkedtek-e el. Utóbbi esetben pedig a megkérdezettek által megnevezett foglalkozásokról hozunk egyedi döntéseket az elvégzett szak ismeretében. (E két módszer eredményeinek összevetése azután igazán izgalmas új információkkal szolgálhatna a pályaelhagyás egyéni percepciójáról.) Esetünkben a tanárképzés mint vizsgált szakmacsoport inkább az utóbbi, objektív besorolás választására kínálja magát – a foglalkozásra vonatkozó nyitott kérdések válaszai alapján a tanárként dolgozók tisztán elkülöníthetők a

¹ Az egyes kategóriák esetében a hagyományos főiskolai és egyetemi szintű végzettségeket és az MA/MSc diplomákat egyaránt figyelembe vettük – amennyiben az elvégzett szak nevében a tanári végzettségre utaló kitétel egyértelműen szerepelt.

nem tanárként foglalkoztatottak csoportjától. Mi is így jártunk el tehát, tanárként és nem tanárként dolgozókra választva ketté a tanárképzésben végzetek csoportját.²

A tanári pályaelhagyás foglalkozás megnevezésén alapuló meghatározása alapján egy-három évvel a tanári végzettség megszerzése után a frissdiplomások mintegy kétharmadát (62,5 százalékát) találjuk a pályán. Ez az arány az egyes szaktárgyak tanárai körében igen változatosan alakul. Igen alacsony a pályaelhagyás a matematikatanárok körében (mindössze egytizedes) és kissé átlag alatti a természettudományi tárgyakat oktatók között is. A magyar–történelem, az idegen nyelv és az egyéb szaktárgyak (testnevelés, egészségtan, fejlesztés) oktatói között a pályaelhagyás mértéke az átlaghoz közeli. Ugyanakkor nagyon jelentős pályaelhagyást mutatnak a mérnökstanárok (72 százalékuk nem tanít) és a számítástechnikai illetve művészeti tárgyak oktatására felkészített tanárok pályaelhagyása is némileg átlag feletti (42–43 százalékos gyakoriságú). Már önmagában a pályaelhagyás mértékének e különbözősége is jelzi, hogy minden bizonnyal sokkal feltételezünk a jelenség mögött tantárgy-alapú strukturális és motivációs eltéréseket.

1. táblázat: Tanárként végzetek elhelyezkedése 1–3 évvel a végzés után, % (N = 1109)

Tantárgy	Tanárként dolgozik	Nem tanárként dolgozik	Összesen	N
Művészet	57,7	42,3	100,0	137
Matematika	88,1	11,9	100,0	84
Természettudomány	71,3	28,7	100,0	150
Számítástechnika	56,1	43,9	100,0	171
Magyar, történelem	65,8	34,2	100,0	120
Idegen nyelv	64,6	35,4	100,0	181
Mérnökstanár	27,9	72,1	100,0	68
Testnevelés, életvitel, fejlesztés	61,6	38,4	100,0	198
Összesen	62,5	37,5	100,0	1109

Forrás: Diplomás Pályakövetési Rendszer, Frissdiplomások 2011 – Educatio Nonprofit Kft.

Szakterületi különbségek a munka tartalmában

A pályaelhagyó tanárok munkavállalása közti eltéréseket elsőként az általuk végzett munka tartalmára, majd a foglalkoztatóra vonatkoztatva vizsgáljuk meg. Vizsgálatunk célja – a strukturális eltérések azonosítása – érdekében alapvetően a pályát elhagyók egyes munkaerő-piaci mutatóinak tanári pályától való távolságát keressük itt. Az elemzés során ezért, jóllehet minden esetben a pályát elhagyók körében mutatkozó arányokat tüntetjük csak fel, ezt az egyes változók tanárok esetében feltételezett mértékéhez vonatkoztatjuk. A foglalkozás illeszkedésének vizs-

² Tanárként dolgozónak tekintettünk mindenkit, aki foglalkozásaként a tanítás bármely formáját jelölte meg, ide sorolva nemcsak a közoktatási intézményben tanítókat, hanem pl. a magántanárokat, óraadókat, oktatási intézmény-vezetőket, kollégiumi nevelőtanárokat is.

gálata során ez azt jelenti, hogy a tanárként dolgozók körében a vizsgált változók teljes illeszkedését feltételezzük,³ s ehhez képest keressük a pályát elhagyók munkájának „távolságára” utaló jeleket. A rendelkezésünkre álló adatok a végzettség és munka szubjektíve érzékelt illeszkedésének három mutatóját kínálják: a horizontális illeszkedés esetében az elsajátított tudás hasznosulásának és a szakterülethez kapcsolódó munkavégzés mértékét, az illeszkedés vertikális dimenziójában pedig a munkához szükséges végzettség szintjét.

Eszerint tartalmi szempontból a pályaelhagyó tanárok között épp a két legnagyobb pályaelhagyási rátával jellemezhető csoport, a számítástechnika és mérnöktanárok munkája esik legközelebb a tanult szakmához. Közülük sokan nem tanítanak tehát, ám a képzés során tanultakat nagymértékben tudják hasznosítani munkájukban, mely ráadásul jellemzően a felsőfokú kvalifikációt is igényli. A matematika és magyar–történelem tantárgyak pályaelhagyói kerülnek munkájukban legtávolabb a pályától. Aki e végzettséggel nem tanít (láthattuk, hogy ez arányaiban ritkább), az jellemzően kevésbé hasznosítja munkájában a megszerzett tudást sőt magát a diploma meglétét is. Nyelvtanárként az oktatáson kívül dolgozva ugyanakkor a felsőoktatásban tanultak – ha nem is pontosan a szakterületen – de nagy hatékonysággal hasznosulni tudnak. A természettudományi oktatást elhagyó tanárokat az elsajátított tudás felhasználása meglehetősen közel tartja a tanult szakmához, a konkrét szakterületi kapcsolódás azonban meglehetősen csekély – itt minden bizonnyal a megszerzett általános ismeretek hasznosításáról van szó. A művészet és a testnevelés/egészségfejlesztés tanárai közül a pályaelhagyók illeszkedése minden szempontból átlag alatti mértékű.

2. táblázat: A nem tanárként dolgozók foglalkozási illeszkedésének néhány mutatója, %

	Az elsajátított tudást egyáltalán nem használók aránya – nem tanárként dolgozók körében	Nem tanulmányai szakterületén dolgozók aránya – nem tanárként dolgozók körében	Felsőfokú végzettséget nem igénylő munkát végzők aránya – nem tanárként dolgozók körében
Művészet	31,0	50,0	51,7
Matematika	50,0	90,0	60,0
Természettudomány	37,2	55,8	32,6
Számítástechnika	6,7	22,7	22,7
Magyar, történelem	53,7	67,5	50,0
Idegen nyelv	20,6	58,7	33,3
Mérnöktanár	12,2	29,2	14,3
Testnevelés, egészségfejlesztés, technika	31,1	48,6	45,3
Összesen	26,2	47,0	36,1

Forrás: Diplomás Pályakövetési Rendszer, Frissdiplomások 2011 – Educatio Nonprofit Kft.

³ Tudjuk, hogy a tanári munka és a tanárokat foglalkoztatók semmiképpen sem egységes csoport. A tanárként történő munkavégzés ideáltipikus megközelítését mégis azért tartjuk itt indokoltnak, mert így (az elhagyott) tanári pályát egységként kezelve tudjuk csak az attól mérhető távolságot azonosítani.

A pályát elhagyók által végzett foglalkozás tekintetében tehát mondhatjuk, hogy egyes tárgyak tanárai tartalmilag rugalmasabban, mások kevésbé rugalmasan tudtak kapcsolódni a szerzett végzettséghez (azaz, nem tanárként dolgozva is hasznosítani tudják ismereteiket). Tartalmilag rugalmasabbnak a mérnöktanári, számítástechnika-tanári és nyelvoktatói végzettségek felhasználása mutatkozik, rugalmatlanabbnak pedig főként a matematika és magyar–történelem szakos diplomával rendelkező pályaelhagyók illeszkedését tekinthetjük.

Kissé a számok mögé tekintve felvillanthatjuk azt is, hogy konkrétan milyen gyakori munkakörökről számolnak be a pályaelhagyó tanárok.⁴ A mérnöktanárok esetében a legtöbbet említett nem tanári foglalkozás a rendszergazda, rendszerszervező, programozó. A számítástechnika-tanárok esetében a rendszergazda ill. -üzemeltető, informatikus, szoftverfejlesztő és programozó kapott számottevő említést. A pályaelhagyó matematikatanárok esetében nem találtunk kiemelkedően gyakori foglalkozást. A magyar–történelem és az idegennyelv-tanári szakok diplomásai asszisztensi, ügyintézői, adminisztrátori munkáról számoltak be leggyakrabban a tanításon kívül (a testnevelés, fejlesztés szaktanárait is ez jellemzi). A tanításon kívül dolgozó művészet-tanárok körében a grafikus munka említése emelkedik ki.

A foglalkoztatási struktúra különbségei

A nem tanári munkavégzés tartalmi illeszkedése után a pályaelhagyók foglalkoztatóinak elemzésével a pályaelhagyás „távolságát” strukturális szempontból vesszük szemügyre. Itt is a tanári foglalkoztatás általánosított jegyeiből indulunk ki (magas közalkalmazotti arány, állami/önkormányzati fenntartású, magyar tulajdonú munkáltató az oktatás ágazatában). A pályaelhagyó tanárok munkaerő-piaci mutatói alapján a tanári foglalkoztatástól jelentős strukturális távolságot mutat a mérnöktanárok, a számítástechnika és az idegennyelv-tanárok munkavállalása. Őket alacsony közalkalmazotti arány és a magánszféra átlagosnál nagyobb súlya jellemzi. Ugyancsak átlag feletti körükben a külföldi tulajdonú s az 1000 főnél több foglalkoztatottal működő munkáltatók aránya (a többi pályaelhagyó tanárhoz képest). Mindhárom szakcsoport esetében az információ-kommunikációs ágazat a fő felvevő. E tárgyak tanári diplomásai tehát tartalmilag közel, strukturálisan ugyanakkor távol dolgoznak a pályától – ez a foglalkoztathatóság jelentős rugalmasságára utal. A magyar- illetve történelemtanárok esetében épp fordított a kép: itt a pályaelhagyásból adódó tartalmi rugalmatlanság a tanárokéhoz közelebb álló foglalkoztatási struktúrával jár együtt, közülük arányaiban többen dolgoznak a közszférában és az oktatás ágazatában.⁵ Hasonló a nem tanító testnevelés, egészségfejlesztés tanárok helyzete is – őket az egészségügy, szociális ellátás területe is

⁴ Ennek alapjául a kérdőív „Mi a jelenlegi foglalkozásának, munkakörének megnevezése?” nyitott kérdésére beérkezett válaszok összesítése szolgál, melyen egyébként a pályaelhagyás kategorizálása is alapul.

⁵ A matematikatanárok eredményeit az alacsony elemszám miatt itt kivonjuk az elemzésből.

fogadja. A természettudományi tanárként végzett pályaelhagyók esetében a strukturális távolság átlagos mértékét találjuk. A művészetoktatók itt is különböznek: alapvetően a magánszférához és a művészeti ágazathoz kapcsolódnak ugyan, ám a hazai tulajdonú foglalkoztatókhoz.

3. táblázat: A nem tanárként dolgozók munkahelyi illeszkedésének néhány mutatója, %

	Közalkalmazottként dolgozók aránya	Magántulajdonú cégnél dolgozók aránya	Külföldi tulajdonú cégnél dolgozók aránya	1000 fő fölötti cégnél dolgozók aránya	Munkahely leggyakoribb ágazata
Művészet	19,3	66,7	19,3	6,9	Művészet, szórakoztatás, szabadidő (34,5)
Matematika	0,0	100,0	50,0	20,0	Információ, kommunikáció (30)
Természettudomány	27,9	69,0	18,6	20,9	Szakmai, tudományos, műszaki tevékenység (19,5)
Számítástechnika	18,7	70,3	30,7	32,4	Információ, kommunikáció (31,1)
Magyar, történelem	41,5	45,0	18,4	17,5	Oktatás (26,3)
Idegen nyelv	12,5	82,5	46,7	35,5	Információ, kommunikáció (20,6)
Mérnök tanár	16,3	77,1	41,7	38,8	Információ, kommunikáció (24,5)
Testnevelés, egészségfejlesztés, technika	37,3	48,0	11,8	17,3	Oktatás (22,7); humán egészségügyi, szociális ellátás (22,7)
Összesen	23,7	66,5	27,3	24,3	Információ, kommunikáció (14,8); oktatás (14,6)

Forrás: Diplomás Pályakövetési Rendszer, Frissdiplomások 2011 – Educatio Nonprofit Kft.

A tanári pályaelhagyás szakterületi strukturális és tartalmi mintázatai tehát gyakran összekapcsolódnak egymással. Az ismeretek felhasználásának rugalmasságával leginkább jellemezhető szakmacsoportok állnak legtávolabb a tanári foglalkoztatási struktúrától. A mérnök tanárok, számítástechnika és nyelvtanárok a felsőfokú tanulmányok során megszerzett ismereteket tehát hasznosítják ugyan, de alapvetően más szférában. Más tantárgyak pályaelhagyó tanárai esetében a tanultak rugalmatlanabb hasznosítása ellenére a foglalkoztatás jellege kevésbé tér el a tanárokétól.

Szakterületi eltérések a pályaelhagyás hozadékában

A tanári pályaelhagyás szakterületi mintázatainak feltárása során az objektív és szubjektív következményeket értékelési szemléletmóddal tekintjük át. Eszerint a pályaelhagyás anyagiakban avagy elégedettségben mérhető következményeit – hozadékait avagy hátrányát – keressük a frissdiplomások válaszai alapján. A jövedelmek esetében összességében úgy tűnik, hogy a tanári pálya elhagyása szignifikáns jövedelem-többletet eredményez (a 114 ezer forintos havi nettó tanári átlagkereset-höz képest a nem tanárként dolgozók átlagosan 140 ezer forintot keresnek).

Az oktatott tantárgyak szerint azonban itt is lényeges eltérések mutatkoznak a tanári végzettségen belül. Míg a tanárok jövedelmi viszonyai alapvetően kiegyensúlyozottak (az átlagtól felfelé lényegében csak a mérnöktanárok és a testnevelés-egészségfejlesztés területén végzetek jövedelme tér el) addig a nem tanárként dolgozók között a kereseti különbségek élesek: a számítástechnika, a mérnöktanár és a matematika és az idegen nyelv tárgyak pályaelhagyóinak kereseti előnye igen jelentős. Ugyanakkor a magyar, történelem, természettudomány, testnevelés-egészségfejlesztés tanári pályák elhagyásával a végzetek összességében nem realizálnak jövedelmi előnyt. Előbbi két szakterület esetében a pályaelhagyók csekélyebb átlagjövedelme alacsony szórással is társul, miközben a tanári pálya elhagyása a többi szakterületen a jövedelmek nagyobb szórását idézi elő.

4. táblázat: Tanári frissdiplomások átlagkeresete. Önbevalláson alapuló havi nettó átlagkereset a Magyarországon foglalkoztatottak körében (ezer Ft)

	Havi nettó átlagkereset a nem tanárként dolgozók körében	Havi nettó átlagkereset a tanárként dolgozók körében	Havi nettó átlagkeresetek szórása a nem tanárként dolgozók körében	Havi nettó átlagkeresetek szórása a tanárként dolgozók körében
Művészet	112,15	97,32	72,602	25,683
Matematika	156,89	116,00	69,135	29,009
Természettudomány	109,19	112,74	35,848	29,186
Számítástechnika	171,57	114,77	99,636	33,840
Magyar, történelem	102,93	109,4	38,288	27,150
Idegen nyelv	132,38	108,25	59,524	34,859
Mérnöktanár	171,02	138,06	77,061	59,935
Testnevelés, egészségfejlesztés, technika	144,13	132,42	99,903	90,918
Összesen	140,34	114,65	81,702	49,219

Forrás: Diplomás Pályakövetési Rendszer, Frissdiplomások 2011 – Educatio Nonprofit Kft.

A pályaelhagyás objektív hozadéka után a szubjektív előnyök vizsgálatához a munkával való elégedettség adatait használjuk fel. A frissdiplomások 4 fokú skálán értékelhették munkájukat az elégedettség hét aspektusában, a kapott eredmények elemzése során az értékelések átlagaival és azok különbségével dolgozunk.

A tanári pályaelhagyást összességében tekintve azt a sommás összegzést tehetjük, hogy az elégedettségi visszajelzések alapján szinte minden szempontból „megéri” elhagyni a tanítást. Az egyetlen kivétel a végzett munka szakmai, tartalmi része – e tekintetben a pályán maradók kedvezőbbnek élik meg helyzetüket. A presztízs, jövedelem, a személyi és tárgyi körülmények mind szubjektíve kedvezőbbek a pályát elhagyók számára. Sorra véve az elégedettségi eltéréseket, az egyes szakterületek közti különbségek érzékletesen látszanak. A számítástechnika és mérnöktanárok számára a pályaelhagyás jövedelmi és karrier-előnnnyel jár. A természettudományi végzettség esetében ezek az előnyök kedvezőbb tárgyi körülményekkel is társulnak. A nyelvtanári és a testnevelés, egészségfejlesztés frissdiplomásai között a pályaelhagyás magasabb jövedelemmel és jobbnak vélt munkakörülményekkel jár. A művészet területe itt is speciális, hiszen épp munkájuk jövedelmi és tartalmi aspektusait tekintve hasonlóak a tanári pályán maradókhoz, minden egyéb szempontból előnyösebbnek élik meg helyzetüket. A pályaelhagyás legkedvezőtlenebbül egyértelműen a magyar, történelem szakos tanárokat érinti, ők munkájuk tartalmát illetően legkedvezőtlenebbnek érzik helyzetüket a pályán maradókénál.

5. táblázat: Pályaelhagyók körében mért szignifikáns elégedettség-különbségek (a tanárként dolgozókhöz képest)

	A munka szakmai, tartalmi része	Szakmai előmenetel, karrierépítés	Szakmai presztízs	Jövedelem és juttatások	A munka személyi körülményei	A munka tárgyi körülményei	A munka összességét tekintve
Művészet		+	+		+	+	+
Matematika				+	+		
Természettudomány			+	+		+	
Számítástechnika			+	+			
Magyar, történelem	-						-
Idegen nyelv	-			+		+	
Mérnöktanár			+	+			
Testnevelés, egészségfejlesztés, technika				+		+	
Összesen	-		+	+	+	+	

Forrás: Diplomás Pályakövetési Rendszer, Frissdiplomások 2011 – Educatio Nonprofit Kft.

Mit mond mindez a pályaelhagyásról?

Elemzésünknek azzal a feltételezéssel indultunk neki, hogy a frissdiplomás tanárok körén belül a pályaelhagyás mintázatai alapvető különbségeket mutatnak mind a munka tartalmi aspektusait, mind a foglalkoztatás struktúráját tekint-

ve. Ugyancsak különbségeket feltételeztünk a pályaelhagyás objektív és szubjektív hozadékában az egyes szakterületek esetében. A tanári végzettségűek közti szaktárgyi eltérések a fenti adatsorokból jól elkülöníthetőek és segítségükkel kirajzolhatjuk az egyes típusok eltérő mintázatait. Különösen markáns képet kapunk a számítástechnikai, mérnök-tanári, nyelv-tanári végzettségű, illetve a történelem-irodalom szakterületen diplomázott pályaelhagyó tanárokról. Előbbi csoport a felsőoktatásban tanultak rugalmas felhasználását jellemzően a közoktatás szférájától erősen eltávolodva tudja hasznosítani, jelentős anyagi és elégedettségi előnyöket realizálva. Ezzel szemben az irodalom, történelem szak-tanári végzettség megszerzése során szerzett tudás a tanításon kívül sokkal rugalmatlanabban hasznosul, miközben végzettjeit nagymértékben az oktatáshoz közelebb, a közszférában tartja. E szakterület esetében a pályaelhagyás jellemzően sem objektív, sem szubjektív előnyökkel nem járt.

Az a tény, hogy a pályaelhagyás egy szakmán belül is ilyen mértékben eltérő mintázatokat mutat, a jelenség interpretációinak átgondolásához vezethet minket – voltaképpen ez lenne elemzésünk fő célja. A tanári mintán bemutatott eredményekben mind a rugalmasság, konvertálhatóság, mind a túlképzés, nem megfelelő illeszkedés értelmezéseinek találhatunk terepet. A fenti vizsgálattal egyúttal tehát a pályaelhagyás fogalmi kezelésének értékelési előfeltevésektől mentes gyakorlatát kívántuk felvázolni. Előfeltevésünket, mely szerint a diplomás pályaelhagyás önmagában nem szimptomatikus jellemzője a felsőoktatási kibocsátásnak, úgy véljük a jelenség mögött azonosított sokrétű mintázatok is bizonyítják.

VEROSZTA ZSUZSANNA

IRODALOM

- CHEVALIER, A. & DOLTON, P. (2004) The Labour Market for Teachers. *Centre for Economic Research Working Paper Series*, WP04/11.
- CHRAPPÁN M. (2010) Pályaelégedettség és karriertervek a pedagógus képzettségű hallgatók körében. In: GARAI (et al) (eds) *Frissdiplomások 2010. Diplomás pályakövetés IV*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., pp. 267–287.
- CHRAPPÁN M. (2012) Elégedettség és mobilitási esélyek a pedagógusképzésben végzettek körében. In: GARAI O. & VEROSZTA ZS. (eds) *Frissdiplomások 2011*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. (Előkészületben.)
- DOLTON, P. (1990) The Economics of UK Teacher Supply: the Graduate's Decision. *Economic Journal*, 100, pp. 91–104.
- DOLTON, P. & VAN DER KLAUW, W. (1995) Leaving teaching in the UK: a duration analysis. *Economic Journal*, 105, pp. 431–444.
- FRIJTERS, P., SHIELDS, M. A. & WHEATLEY PRICE, S. (2004) *To Teach or not to Teach? Panel Data Evidence on the Quitting Decision*. IZA Discussion Paper No. 1164.
- INGERSOLL, R. (2000) *Turnover Among Mathematics and Science Teachers in the U.S.* Technical Report Prepared for the National Commission on Mathematics and Science Teaching for the 21st Century.
- LADD, H. F. (2007) Teacher Labour Markets in Developed Countries. *The Future of Children*, vol. 17. No. 1. pp. 201–217.
- MIHÁLY I. (2010) *Pedagógusok pályaelhagyása*. Szakképzési Szemle, vol. 26. No. 1. pp. 106–111.
- NAGY M. (1994) Kontroll és autonómia a tanári szakmában. *Magyar Pedagógia*, vol. 94. No. 1–2. pp. 27–36.
- POLÓNYI I. (2010) Foglalkoztathatóság, túlképzés, Bologna. *Educatio*, No. 3. pp. 384–401.

- POLÓNYI I. & TIMÁR J. (2006) *A pedagógus probléma. Új Pedagógiai Szemle*, Április. pp. 15–31.
- SÁGI M. & VARGA J. (2011) Pedagógusok. In: BALÁZS É., KOCSIS M. & VÁGÓ I. (eds) *Jelentés a közoktatásról 2010*. Budapest, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. pp. 295–324.
- SANTIAGO, P. (2004) The labour market for teachers. In: JONHES, G. & JONHES, J. (eds) *International Handbook on the Economics of Education*. pp. 522–579.
- SMITHERS, A. & ROBINSON, P. (2003) *Factors Affecting Teachers' Decisions to Leave the Profession*. Research Report 430. London, DfES
- VARGA J. (2007) Kiből lesz ma tanár? A tanári pálya választásának empirikus elemzése. *Közgazdasági Szemle*, vol. LIV. július–augusztus, pp. 609–627.



VALÓSÁG

Rovatunk ezen számában a tantárgyakat körülvevő „Valóság”-ból a természettudományos képzés és ezen belül is a fizikus és fizikatanár-képzés helyzetét mutatjuk meg. A képet ezúttal azonban a témában érintett szereplők megszólaltatása mellett egy új színnel, a hivatalos felsőoktatási statisztikák adatsoraival gazdagítjuk. Interjúpartnereinknek középiskolai fizika oktatót és fizikus hallgatót kértünk fel abból a célból, hogy a fizika mint tantárgy középiskolai szintet követő helyzetét összefüggéseiben, a szakmai vonatkozásokat is figyelembe véve láthassuk. A beszélgetések során a fizika szakos felsőoktatási képzés rekrutációs jellemzőiből és a tanárképzés szelekciós és motivációs problémáiból kiindulva jutottunk el a fizikus életpálya sajátosságaihoz és a fizika mint tudomány társadalmi fogadtatásához és jövőjéhez. Mindkét interjú közös alapját a hivatalos jelentkezési és felvételi statisztikai adatsorok és az ezekre reflektáló észrevételek, benyomások képezik. Ezeket a táblákat a rovatban további tanulmányozásra kínáljuk fel.

„Sokkal jobb, ha valami azért vonz, mert vonzó, és nem azért, mert könnyű.”

Interjú Horváth Balázssal, BME-s fizikushallgatóval, a Magyar Fizikushallgatók Egyesületének Ellenőrző Bizottsági tagjával.

Educatio: Mi az Egyesület feladatvállalása?

Horváth Balázs: A Magyar Fizikushallgatók Egyesületét (Mafihe) 1988-ban alapították az ELTE-n, az akkor még a Múzeum körúton működő Természettudományi Karon. Összesen 137 hallgató, illetve oktató érezte úgy, hogy nem elég jók a lehetőségek a külföldi kapcsolatteremtésre – az Egyesületnek az első években ennek elősegítése volt a legfontosabb célja. Az alapítók így meg is szerveztek egy nemzetközi, azóta is évente más országban megrendezésre kerülő és mára már 500 főt számláló konferenciát, a Fizikushallgatók Nemzetközi Konferenciáját (hivatalos nevén: International Conference of Physics Students, röviden ICPS). Az Egyesületet 1990-ben jegyezték be a Fővárosi Bíróságon, biztosítva a működés jogi hátterét, így az ország első tíz civil szervezete közé tartozunk. A kezdetekkor, a '90-es évek elején az elsődleges egyesületi profilba a nemzetközi cserék, külföldi tapasztalatszerzés előmozdítása tartozott. Illetve nagyon jó volt az is, hogy a Mafihe egy közös nevezővé vált az ország fizikushallgatói közt: a Helyi Bizottságok révén a szegedi, pécsi és debreceni hallgatók is kapcsolatot tudtak teremteni a Budapesten tanulókkal. Ahogy múltak az évek, egyre inkább afelé tolódott a profil, hogy az Egyesület Alapszabályában leírtaknak megfelelően, színvonalas programokkal segítsük a hallgatókat már a pályájuk elején a szakmai, szociális fejlődésben.

E: Inkább közösség-teremtő, avagy inkább kiválóság-támogató szervezetről van szó?

H. B.: Mindig is fontos és hangsúlyos lesz az Egyesület életében a „fizikus-öntudat”-ot magába foglaló közösségi szellem. Ugyanakkor az országos programjaink, mint a Nyári, Téli Iskolák, illetve az évtizedes múltra visszatekintő szakmai versenyek mind azt a célt szolgálják, hogy kiváló hallgatók mutatkozhassanak be rajtuk. Kapcsolatot ápolunk az Eötvös Loránd Fizikai Társulattal: rendszeres köztünk a kommunikáció, a kilencvenes évekből eredő közös megállapodásunk alapján rendezvényeken is támogatnak minket. A különbség köztünk az, hogy „a Társulat elsősorban a fizikai és a hozzá kapcsolódó tudományok területén működő kutatóknak, tanároknak és a fizika alkalmazásával foglalkozóknak önkéntes társuláson alapuló tudományos egyesülete”. Ehhez képest – ahogy a nevünk is mutatja – mi kimondottan a fizikushallgatókért vagyunk, a Mafihe elsősorban azoknak szól, akik még nem végeztek a mesterképzéssel.

E: A hallgatók hogyan érzékelik a természettudományi pályák iránti érdeklődés csökkenését?

H. B.: Országos viszonylatban is vannak eltérések. A debreceni fizikusképzésben például nagyon érzékelhető volt ez a probléma. Az ott működő Helyi Bizottságunk az ottani Fizikai Intézettel karöltve kimondottan azon dolgozik, hogy kísérletek bemutatásával középiskolákban népszerűsítsék a fizikát. A mai napig olyan sikeresek ebben a tudomány-népszerűsítő munkában, hogy míg pár éve a debreceni fizika alapképzés alig tudott 13–15 fővel elindulni, mára megduplázták ezt a számot.

E: Miben veszélyezteti a szakmát az alacsony érdeklődés?

H. B.: A probléma forrását szerintem a középiskolákban kell keresnünk. A fizikatanárok mindenképpen veszélyben vannak. A fizikatanárok hivatalos levelezőlistáját olvasva azt látjuk, hogy folyamatosan vannak üres státuszok. Még a középiskolában, a saját fizikatanáromtól hallottam, hogy a fizikatanárok átlagéletkora Magyarországon talán ötven-hatvan év között van. Mondhatni, kihalóban a szakma. A tervezett osztatlan tanárképzéssel – melyet én teljes mértékben támogatandónak tartok – jobban járhatnak a tanárok. Gondoljunk bele abba, hogy egy tanár és egy kutató nem kaphat ugyanolyan alapot. Egy hároméves alapképzés, még külön szakirányokkal kiegészítve sem nyújthatja ugyanazt a tanárnak, mint a kutatónak. Ez ugyan korábbi döntést feltételez a pálya mellett, de szerintem egy jó tanár legyen elhivatott. Nem szerencsés, ha olyan emberek jelentkeznek a jövő generációk nevelőinek, akik máshová nem kerültek be, s jobb híján választották ezt a képzést.

E: Az adatok most mintha épp ezt mutatnák. Mi lehet az oka annak, hogy a természettudományi képzési területen a legkönnyebb államilag támogatott képzésre bekerülni?

Első helyen alapképzésre jelentkezők közül első helyen bejutottak aránya, 2012

Képzés	Bejutási arány	Képzés	Bejutási arány
Biológia	67,23	Kémia	72,70
Fizika	80,79	Környezetan	46,75
Földrajz	78,05	Matematika	82,46
Földtudományi	67,29	Összes természettudomány	71,80
Összes jelentkező	48,95		

Forrás: Felsőoktatási jelentkezési és felvételi statisztika – Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.

H. B.: Úgy vélem, az hogy kevesen szeretik a természettudományokat. Pontosabban kevés emberrel szeretetik meg annyira a középiskolában a természettudományt, hogy meglásák a valódi szépségét, hogy miért hasznos és miért fontos. Bevallom, gimnázium végén

még én sem tudtam, hogy mire jó egy fizikus, én is viszonylag vakon választottam, pusztán a fizika mint világot leíró tudomány iránti szeretetem alapján. Bár tájékozódtam, voltam nyári táborban a Központi Fizikai Kutatóintézetben is, de sokkal jobb rálátásom a fizikusi pályára csak az egyetem alatt lett.

E: E mögött az a feltételezés áll, hogy a jelentkezők alapvetően érdeklődésük alapján döntenek a továbbtanulásról.

H. B.: Szeretném, hogyha ez így lenne. Szerintem az lenne a cél, hogy mindenki olyan szakmát válasszon, amely számára hivatás is. Ideális, ha az ember olyasmivel foglalkozik, amit őszintén szeret és lelkesedik érte. Nagyon sok ismerősöm – mondhatni, hogy a többségük – tényleg azért ment fizikusnak vagy fizikatanárnak, mert nagyon lelkesedett a fizika iránt. Az is valószínű, hogy többnyire a középiskolai tanáraiknak, esetleges versenyeknek köszönhetik, hogy megszerették velük a tantárgyat. Aztán itt az egyetemen utólag persze rájövünk arra, pontosan miről is van szó. Egyébként a diplomás pályakövetési adatok is azt mutatják, hogy a frissen végzett fizikusok, matematikusok jól el tudnak helyezkedni. Nemrég olvastam egy Műegyetemen készült felmérést, amelyből kiderült, hogy az adott évben a BME Természettudományi Karán végzettek között nem volt munkanélküli: mindenki vagy továbbtanult, vagy elhelyezkedett, esetleg családot alapított. Ez azt is jelenti, hogy ez a pálya, ha nem is kiemelkedően jól jövedelmező, de biztos megélhetést nyújt. Illetve a továbbtanulási adatokból az a tény is jól látszik, hogy aki természettudományos pályát választ, az valamennyire az életre szóló tanulást is választja. Egy tudós soha nem fogja abbahagyni a tanulást: a munkája arról szól, hogy elolvassa a friss szakirodalmat, a kutatása során új eredményeket produkál, amiket publikáció formájában tesz közzé, tehát mindig tanul valamit.

E: Ez úgy hangzott, mintha egy klasszikus elitképzésről beszélne. De az adatok tanúsága szerint csak az nem kerül be ezekre a szakokra, aki nem akar.

A pontszámok átlagának és szórásának alakulása az egyes képzési területekre felvettek körében, 2012 (nappali tagozatos, államilag támogatott alap- és osztatlan képzés)

Képzési terület	Átlagpontszám	Szórás
Agrár	349,50	50,940
Bölcsészettudományi	396,74	54,819
Gazdasági	366,85	62,461
Informatikai	359,45	58,006
Jogi	360,05	47,779
Közigazgatási, rendészeti és katonai	380,63	47,587
Műszaki	353,86	59,906
Művészeti	380,57	41,535
Művészetközvetítési	389,41	42,133
Orvosi-egészségügyi	348,75	50,104
Pedagógiai	342,64	49,155
Sport	369,67	54,063
Társadalomtudományi	370,37	62,929
Természettudományi	361,34	60,461
Összesen	364,30	59,322

Forrás: Felsőoktatási jelentkezési és felvételi statisztika – Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.

H. B.: Egyrészt merőben más a fizikusképzés, mint a tanári szakok, nem véletlen a már fent említett törekvés, hogy újra osztatlan öt éves képzésben oktassák a tanárokat. A BME-n már a Nyílt Napokon is hangoztatni szokták az oktatók, hogy nálunk kutatói elitképzés folyik – nem képeznek nálunk a TTK-n klasszikus tanárokat (a GTK Műszaki Pedagógia tanszékén létezik mérnök-tanár mesterképzés). Másrészt, ahhoz hogy a teljes képet lássuk a bekerülési adatokkal kapcsolatban, szerintem azt is tudnunk kell, hogy a bejutottak számához képest hányan kaptak diplomát. Úgy gondolom, akkor kapunk tiszta képet erről a problémáról, ha a lemorzsolódást is megnézzük. Ezt az egész felsőoktatásra érvényes megközelítésnek látom. Aki úgy jelentkezik a felsőoktatásba, hogy mindeközben a könnyebb ellenállás felé megy, nem elég elhivatott, nem gondolja elég komolyan a képzést, azt szerintem a rendszer előbb-utóbb kidobja magából. Mindez persze bonyolult finanszírozási kérdéseket is felvet, hiszen minden egyes hallgató minden egyes félvére pénzbe kerül az egyetemnek és az államnak.

E: Ezek szerint a bejutásnál hiányzó minőségi szelekció a természettudományok esetében a tanulmányok alatt megy végbe? Eszerint a természettudományi diploma már minőségi tudást hitelesít?

H. B.: Igen, ez a tapasztalatom, a személyes környezetem példája is ezt mutatja. Nálunk a Műegyetemen egy több mint hetvenfős fizikus évfolyam kezdte meg az alapképzést 2009 őszén. Ebből tizenhárman szereztek BSc diplomát a mintatanterv szerinti három év alatt, és még körülbelül húszan vagyunk, akik kis csúszással, de be fogjuk fejezni a tanulmányokat. Ez még így is csak a felvettek fele. A saját közegemben a BME-n, de például a Mafihén keresztül az ELTE-n is azt látom tehát, hogy lemorzsolódik az, aki nem oda való.

Az egyes természettudományi képzésre felvettek első helyes jelentkezésének képzési területe (alapképzések), 2012

Fizika alapszakra felvettek első helyes jelentkezésének képzési területe	
természettudomány	90,0
műszaki	5,4
Földrajz alapszakra felvettek első helyes jelentkezésének képzési területe	
természettudomány	78,1
bölcseztudomány	6,9
Földtudomány alapszakra felvettek első helyes jelentkezésének képzési területe	
természettudomány	89,6
műszaki	2,8
Kémia alapszakra felvettek első helyes jelentkezésének képzési területe	
természettudomány	75,7
műszaki	10,8
orvos- és egészségstudomány	10,8
Környezettan alapszakra felvettek első helyes jelentkezésének képzési területe	
természettudomány	79,9
agrár	3,5
Matematika alapszakra felvettek első helyes jelentkezésének képzési területe	
természettudomány	86,5
gazdaságtudományok	4,2

Forrás: Felsőoktatási jelentkezési és felvételi statisztika – Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.

E: Mennyire céltudatosak a fizikus szakot választók? Az adatok szerint sok természettudományi szakra felvett hallgató eredetileg egy másik – nehezebben elérhető – képzést preferált a jelentkezései során, s a természettudományi pályát csak egyfajta biztos választásként jelöli meg.

H. B.: Nálam is csak egy sorrendmódosításon múlt, hogy most fizikusnak, és nem villamosmérnöknek tanulok. Tehát a fizika esetében mindenképpen igaznak tartom, hogy egy mérnöki szakkal nagyon jól megvannak egymás mellett. De az is igaz, hogy teljesen más szemléletmódot igényelnek. Ez a szemléletmód azonban az emberben az egyetemi tanulmányai alatt alakul ki, itt kapjuk meg. Egy fizikus teljesen másképp áll hozzá egy problémához, másképp gondolkodik, mint egy mérnök, máshogy is tanítanak minket. Ugyanakkor az alap – miszerint tudni kell a fizikát és a matematikát – mindkettőben azonos. Ilyen szempontból tehát a pályaválasztás során teljesen logikus alternatíva a műszaki pálya egy fizikuséhoz képest. Az azonos alapokról majd az egyetemen ágaznak el. Egy döntés előtt álló fiatal számára azonban, akit minderről még nem informáltak, teljesen reális választás az, hogy fizikus helyett gépész-, vagy villamosmérnök legyen. Szerintem ezek a szakmák ismertebbek, ezáltal csábítóbbak is a fizikusénál. A gépészmérnöki az egyik legnépszerűbb, legnagyobb képzés jelenleg az országban. Ha a felvettek mind nem is végzik el a szakot, akkor is rengetegen helyezkednek el frissdiplomás gépészmérnökként, nagy reklámot jelentve a képzésnek. A fizikus szakma kissé belterjes, a külvilág felé kevésbé ismert. Egy érettségi és felvételi előtt álló fiatal is nagyobb eséllyel találkozik mérnökkel, mint fizikussal, amikor keresgél és próbál elhelyezkedési, vagy szakmai életút-példákat keresni az egyes képzésekhez. A mérnökök többen vannak, kicsit jobban kézzelfogható a szakmájuk és így jobban előtérbe tudnak kerülni, ebből adódóan többen is választják ezeket a képzéseket. Ez szerintem így természetes.

E: Több fizikusra és fizikatanárra volna szükség?

H. B.: 2012 augusztusában Hollandiában, Utrecht városában rendezték meg a már említett ICPS konferenciát, ahol egy ottani Nobel-díjas kutató, Gerard 't Hooft számára tettek fel egy hasonló kérdést: szerinte miből kellene többet képezni, kísérleti fizikusból vagy elméleti fizikusból. Ő pedig egyszerűen azt válaszolta: többet kell („we need more”). Nem vitatkoznék egy Nobel-díjas véleményével, és egyébként én is úgy látom, hogy az öregedő társadalmakban, a nyugati országokban, vagy például Japánban nagy a jól képzett kutatók iránti igény.

E: Ez azt jelenti, hogy a mostaninál többen is találnának maguknak helyet a munkaerőpiacon?

H. B.: Igen, bár nem feltétlenül itthon. Az a szerencsénk, hogy a fizika univerzális, nincs országhoz kötve, nem is szabad úgy gondolkodnunk. Aki tudományt művel, az nem is teheti meg azt, hogy bezárkózik. Az internet biztosította információáramlás lehetővé teszi, hogy a tudás gyarapodása viszonylag hamar a világ összstudásává váljon. Ha valaki valamilyen eredményt elér Amerikában, arról nekünk is tudnunk kell. Számomra elég egyértelmű, hogy egy fizikusnak muszáj kapcsolatot tartania több kollegájával világszerte, nyitottnak kell lennie, még akkor is, ha itthon marad.

E: Ha elfogadjuk hogy kevés, aki a fizikát oktatni, avagy művelni fogja, a probléma milyen megoldási módjaiban érdemes gondolkodnunk? Érvényes válasz erre az állami finanszírozású képzési helyek további emelése?

Az államilag támogatott/költségtérítéssel képzési helyek arányának alakulása képzési területenként (felvettek), 2012

Képzési terület		Államilag támogatott képzésre felvettek	Költségtérítéssel képzésre felvettek	Összesen
Agrár	Esetszám	2551	836	3387
	Százalék	75,3	24,7	100,0
Bölcsészettudományi	Esetszám	4937	3560	8497
	Százalék	58,1	41,9	100,0
Gazdasági	Esetszám	2307	10243	12550
	Százalék	18,4	81,6	100,0
Informatikai	Esetszám	4687	605	5292
	Százalék	88,6	11,4	100,0
Jogi	Esetszám	375	2878	3253
	Százalék	11,5	88,5	100,0
Közigazgatási, rendészeti és katonai	Esetszám	1580	1070	2650
	Százalék	59,6	40,4	100,0
Műszaki	Esetszám	11988	1052	13040
	Százalék	91,9	8,1	100,0
Művészeti	Esetszám	1212	292	1504
	Százalék	80,6	19,4	100,0
Művészetközvetítési	Esetszám	343	195	538
	Százalék	63,8	36,2	100,0
Orvosi-egészségügyi	Esetszám	5136	260	5396
	Százalék	95,2	4,8	100,0
Pedagógiai	Esetszám	4800	1640	6440
	Százalék	74,5	25,5	100,0
Sport	Esetszám	770	856	1626
	Százalék	47,4	52,6	100,0
Társadalomtudományi	Esetszám	2294	3116	5410
	Százalék	42,4	57,6	100,0
Természettudományi	Esetszám	4544	292	4836
	Százalék	94,0	6,0	100,0
Összesen	Esetszám	47524	26895	74419
	Százalék	63,9	36,1	100,0

Forrás: Felsőoktatási jelentkezési és felvételi statisztika – Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.

H. B.: Én nem azért választottam a fizikát, mert könnyű. Tudtam, hogy ez nagy kihívás lesz, de egyben azzal is tisztában voltam, hogy a jövőben valamikor majd többszörösen megtérül. Szerintem sokkal jobb, ha valami azért vonz, mert vonzó, és nem azért, mert könnyű. Hosszú távon nem tartom kifizetődő megoldásnak, ha mindig az egyszerűbb utat keressük. A saját, két évtizednél alig többet látott szememmel nézve én azon a véleményen vagyok, hogy akik valaha is bármit elértek az életükben, az igazán sikeres emberek kemény munkával érték el mindezt. Aki sikeres akar lenni, tudjon megdolgozni és megküzdeni a sikeréért, legyen alázatos és állhatatos. Ezt az elvet nem csak a természettudományra, hanem mindenre, az orvosokra, bölcsészekre, társadalomtudósokra vagy

jogászokra is érvényesnek érzem: aki sikeressé akar válni, annak ne elvárásai legyenek, hanem elsősorban hivatása, melyet kemény munkával, elhivatottsággal és állhatatossággal művel. Ezért nem tartom követendőnek, hogy azok kerüljenek be még nagyobb arányban az egyetemre, akik már eleve a könnyebb utat választották.

„Olyan társadalom felé haladunk, ahol csak egy elit fog foglalkozni a természettudományokkal?”

Interjú Ujvári Sándorral, a székesfehérvári Lánosz Kornél Gimnázium fizikatanárával.

Educatio: Szeretik a diákok a fizikát?

Ujvári Sándor: Hát, ez erősen tanárfüggő. Nekem minden évben van húsz százaléknyi érettségizőm az összes érettségizőből, ami attól függ persze, hogy az egyetem melyik tantárgyat követeli meg. Nagyon visszavetette a természettudományi és ezek között a fizika meg a kémia érettségiket az, amikor az egyetemek a fejpénz miatt elfogadták például a villamosmérnöki szakra is mondjuk a földrajz érettségét. Ez sokat rontott a szinten. A másik, hogy vannak gondok az érettségivel is, holott ezen múlik, hogy a gyereket felveszik a felsőoktatásba, vagy sem. Azt, hogy a fizika érettségire miért jut csak két óra, még soha, senki nem tudta megindokolni, hiszen míg a fizika, biológia, kémia érettségi két óra, az összes többi három, pedig nem könnyebb ezeknél. Mindez persze hátráltatja a tárgy választását – amiben egyébként az utóbbi három évben érzek némi növekedést.

E: Mitől lehet ez?

U. S.: Amiatt, hogy bizonyos egyetemek szigorúbb követelményeket írtak elő, megnőtt az emeltszintű és középszintű érettségizők száma is. Nálam személy szerint is nagyobb az érettségizők száma, de nem azért, mert annyira jó tanár vagyok, hanem inkább mivel nem vagyok túl szigorú tanár s a gyerekek azt hiszik, hogy nálam könnyebb lesz a dolog. Persze mindig meg kell mondani, hogy sajnos attól a fizika nem könnyebb, hogy én nem eszem diákot. Az érettségi követelményei egységesek.

E: Ha megnézzük az utóbbi évek jelentkezői számadatait, Ön mit olvas ki a természettudományi képzésekre jelentkezők számának alakulásából?

Természettudomány képzési terület, alapképzés, minden munkarend és finanszírozási forma, első helyes jelentkezők száma, 2008–2012

	2008	2009	2010	2011	2012
Biológia	631	865	919	1081	952
Fizika	257	287	380	393	406
Földrajz	687	917	892	1006	738
Földtudományi	289	382	401	417	376
Kémia	235	286	352	460	403
Környezetan	258	332	448	474	338
Matematika	346	419	508	602	553
Összes természettudomány	2703	3488	3900	4433	3766
Összes jelentkezés	96991	127306	140308	140953	117035

Forrás: Felsőoktatási jelentkezési és felvételi statisztika – Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.

U. S.: A jelentkezői létszámok emelkedése, majd az idén bekövetkezett csökkenése minden szakot, nem csak a természettudományt érintette. Az összes továbbtanulásra jelentkező diák száma visszaesett vagy harminc százalékkal. A problémát a természettudomány esetében nem is ebben látom, inkább a jelentkezők stabilan alacsony számában, amely kevés ahhoz, hogy megteljenek az egyetemek természettudományi szakjai. Jóllehet a Minisztérium megemelte ugyan a keretszámot, ennek ellenére a megfelelő képességű, természettudományos pályára készülő gyerekek nem választották sokkal többen ezt a lehetőséget. Tehát ettől több nem lett a jelentkezők száma, maximum nem is lett sokkal kevesebb. Fizikában egyébként az adatok szerint permanens a növekedés. Ennek ellenére én ezt a számot nagyon kevésnek tartom.

E: *Hogyan jellemezné a természettudományi felsőoktatást választókat a tehetség és háttér kombinációja alapján? Az adatok szerint a természettudományi területen mind a hátrányos helyzetű, mind a kimagasló teljesítményű felvettek aránya átlag feletti.*

Középiskolai tanulmányverseny-helyezettek (többszöri pontot kaptak) az alapképzésekre felvettek között, 2012

	Természettudomány		Összes jelentkező	
	N	%	N	%
Igen	92	2,3	824	1,5
Nem	3827	97,7	54109	98,5
Együtt	3919	100,0	54933	100,0

Forrás: Felsőoktatási jelentkezési és felvételi statisztika – Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.

Hátrányos helyzetű többszöri pontot kaptak aránya az alapképzésekre felvettek között, 2012

	Természettudomány		Összes jelentkező	
	N	%	N	%
Igen	396	10,1	3965	7,2
Nem	3523	89,9	51104	92,8
Együtt	3919	100,0	55069	100,0

Forrás: Felsőoktatási jelentkezési és felvételi statisztika – Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.

U. S.: Van egy olyan gondolatom, hogy a rendszerváltás – én akkor Marx György tanítványa voltam éppen s vele beszélünk is erről – és valószínűleg a demokráciára történő váltás is visszavethette a természettudományi oktatást. Demokratikus országban ugyanis nem ez az egyetlen kitörési pont egy okos gyereknek. Csak meg kell nézni, hogy kik nyerik a diákolimpiákat. Bár egyéniben most épp egy magyar diák nyerte, régebben a csapatok is – Szovjetunió, Lengyelország, Magyarország – vagyis mi voltunk. Amikor a rendszerváltások megtörténtek, onnantól kezdve Irán, Kína, Szingapúr, tehát az olyan országok nyerték, ahol a gyerekeket az iskolában erősen presszionálják. Ezekkel a tárgyakkal pedig ki lehet törni az okos gyereknek. Mindazonáltal, a kiválóságnál maradva látszik az is, hogy a természettudományi pályához speciális tehetség kell. Olyan képesség kell hozzá, amely ha a gyerekekben tizenégy-tizenöt éves korig nem alakul ki, akkor már nem is fog. Remélem, a bölcsészek nem sértődnek meg, ha azt mondom, hogy én is tudnék bölcsész lenni (valószínűleg nem kimagasló) de nem minden bölcsész tudna fizikus lenni. Egész egyszerűen azért, mert ehhez egy plusz nyelvre is szükség van

– arra, hogy matematikailag írjuk le dolgokat. A felsőoktatásba felvettek körében nagy a minőségi változás. Régen a természettudományi szakokon nagyon erős volt az előzetes szűrés. Például az ELTE fizika szakára felvettek húsz hallgatót és azok végeztek is. Ma százhuszat vesznek fel, s végül szintén csak húsz végez belőlük. Valójában nem is vagyok biztos benne, hogy van-e ennél lényegesen több gyerek, aki ezt képes az elvárt szinten megtanulni.

E: Eszerint a késleltetett szelekció miatt nem tartja aggasztónak a rendkívül könnyű bekezdést ezekre a szakokra? A rendszer fenn tudja tartani a minőséget?

U. S.: A tanárszak alacsony létszáma aggasztó. Az ugyanis százhusz fővel indult régen és legalább százan el is végezték. Ott nem volt olyan magas elvárás, ott nem kellett alkotóképesnek, csak reprodukcióképesnek lenni. Csakhogy tanárnak igen kevesen mennek. Még a bölcsészek esetében is sokan kívánnak. Nagyon sok kislány, aki még nem választott pályáját, oda kerül, mert érdekli például a nyelvtanulás és a tanulmányai alatt dönt, hogy felveszi-e a tanárszakot, vagy sem. Akár még a természettudományon belül is megfigyelhető ez. Például a biológia egy olyan szép dolog – környezetvédelem, növények, állatok, hasonlók – oda el lehet menni jóérezésből. De a fizikát azt szeretni kell, különben nem tudja a képzést végigcsinálni.

E: Eszerint a fizikát az elhivatottak választják? A jelentkezési statisztikák azt mutatják, hogy a természettudományi szakok gyakran csak a második, harmadik választásai a jelentkezőknek s eredetileg máshol kívántak továbbtanulni, sikertelenül.

Természettudományi képzésre felvettek első helyes jelentkezésének képzési területe (alapképzések), 2012

	Természettudományi	Orvos- és egészségügytudomány	Műszaki	Bölcsészettudomány	Agrár	Gazdaságtudomány
2008	76,4	8,3	1,8	3,5	2,8	2,8
2009	72,3	8,3	4,3	2,9	3,0	2,9
2010	70,9	7,6	5,3	3,9	3,2	3,4
2011	73,3	7,2	5,2	2,9	3,2	2,4
2012	78,0	6,9	3,4	3,3	2,5	0,8

Forrás: Felsőoktatási jelentkezési és felvételi statisztika – Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.

U. S.: Igen, tipikus jelentkezői pálya az, hogy valaki mondjuk BME informatikus szakra szeretett volna menni, de oda túlságosan sok pontra lett volna szükség. A fizika szak pedig csak második, harmadik volt a választási sorrendben, de oda volt elegendő a pontszám. Régen is így ment ez: viszonylag sokan jelentkeztek fizikusnak és akinek nem sikerült bejutnia, abból lett a fizikatanár.

E: Nem csüggesztő ez?

U. S.: Miért volna az? A fizika maga érdekelte. Én például nem vagyok elég okos ahhoz, hogy alkotóképes fizikus legyek, bár az is igaz, hogy én szeretek tanítani. Sokan voltak, akik elsőre fizika, másodikra fizikatanár szakot jelöltek be a jelentkezéskor. Ez a gyakorlatban működött ugyan, de azt nem tudom, hogy mennyire lett jó tanár az illetőből. Mindenesetre a fizikatanárok számát növelte. Nyilván nem véletlen, hogy a gyerekek a fizikát utálják a legjobban. Nehéz a felsőfokú képzésben ezt elkülöníteni. Az egyetemen folyik egy erős tudósképzés, ami megköveteli, hogy a fizikatanár jól tudja a fizikát. Sokan utáltak, kidobott időnek éreztük a neveléstörténet, nevelésmélet tárgyakat. Biztos az is benne

van ebben, hogy az embert az egyetemen nem tanárok tanítják, hanem fizikusok, biológusok, matematikusok. A lényeg az volt, hogy a fizikát tudjuk – nem is mindenkiből lett jó tanár. Ma már látom, hogy tanárként tudni kell azt is, hogy mit lehet egy gyereknek megtanítani és képesnek kell lenni igazodni a gyerekek korához. Felnőtt korára az ember beérik és rájön, hogy tanár. Tanárként pedig a magas fizikából nagyon keveset használok órán, nagy szükségem van viszont arra, hogy jobban eladjam a tudást, jobb előadó legyek, érzem, hogy ki mit tud megtanulni.

E: Az alacsony átlagpontok, a könnyű bejutás hogyan hat ki a tanárképzés minőségére?

U. S.: Általában a tanárképzéssel kapcsolatban azt látom, hogy nagyon kevés gyerekkel találkozom az utóbbi tíz évben, aki középiskolás korában tanár akar lenni. Mégis ott landol később néhány a pályán. Az első gimnáziumi osztályom tavalyi osztálytalálkozóján az derült ki, hogy húszból kilencen lettek tanárok. Ez egy nagyon magas szám, s tán azért is alakult így, mert nekik nagyon jó osztályfőnökük volt. Azóta egy ilyen osztállyal sem találkoztam. A tanári pályát nem választják, csak van aki ráfanyalodik később. Tavaly egy olyan tanítványom sem volt, aki tanár akart volna lenni.

E: Mi a nagyobb gond a fizikatanári pályával – a presztízs vagy a fizetés?

U. S.: Tanító-, óvónő-jelöltekkel még találkozom néha. Olyanokkal, akiknek anyukája is tanító és ők is kisgyerekekkel akarnak foglalkozni. No de a fizikatanárság, az pont nem erről szól. Itt jól kellene tudni egy absztrakt tárgyat, majd elmenni kevés fizetésért oktatni azt. Csakhogy aki ezzel a tudással rendelkezik, az elmehet mérnöknek, vagy más komolyabb presztízsű helyre. Aki tehát képes lenne tanítani, az nem megy tanárnak. Egy jó mérnökhallgatónak, vagy egy fiatal mérnöknek, aki beszél két nyelven, biztos lesz állása, sőt jó állása lesz aránylag magas fizetéssel. A fizikusnak is lesz, a jobbak már az egyetemen kiválogatódnak.

E: Mit tehetne a szakpolitika a tanárképzés biztosításáért?

U. S.: Egyrészt magának a tanári pályának kellene a támogatás, másrészt a tapasztalat azt mutatja, hogy a természettudomány egészére iránt csökkent az általános érdeklődés. A gyerekek nagy részét már középiskolás korban sem mindig köti le a világ működése, főleg akkor, ha azt matematikai formába is kell önteni. Akármilyen történik, a fizikusok képzés soha nem lesz egy bulizós egyetem, ezt rendesen, komolyan kell elvégezni. Ezért nem érzem úgy, hogy hamarosan több gyerek fogja választani. Esetleg akkor lesz több jelentkező, ha valami kényszer viszi őket erre. Abban viszont nem vagyok biztos, hogy ez egészséges dolog lenne. Jelenleg nem látok semmi pozitív tendenciát, nem látom a kiutat. Persze lehetne olyan döntést hozni, hogy háromszorosra emelik a fizikatanári fizetéseket, csakhogy ez megvalósíthatatlan, a többi tanárral sem lehet megtenni. Bár megjegyzem, az USA egyes államaiban megcsinálták. Mindenesetre ez itt Magyarországon nem elképzelhető és én úgy érzem, hogy egy olyan társadalom felé haladunk, ahol csak egy elit fog foglalkozni a természettudományokkal, s az emberek többségét ez nem fogja érdekelni. Van olyan pedagógiai irányzat, mely szerint talán nem is kellene a középiskolában tudományt tanítani, hanem inkább csak szocializálni kellene a gyerekeket. Én nem örülök ennek, de tartok tőle, hogy efelé haladunk.

E: Így olyan diákok hagynák el a közoktatást, akiknek már fogalmuk sincs a dolgok alapvető működéséről.

U. S.: Sok országban működik ez a gyakorlat. Ott az érettségi szintig, a középiskola végéig nem nagyon tanulnak tudományt, csak akik célzottan azt választják. Az Egyesült Álla-

mokban, az állami középiskolákban nem kötelező természettudományt tanulni. Japánban az alsó középiskola után elég két természettudományi tárgyat választani, a többivel nem kell foglalkozni.

E: Általában csökkenőben lenne a természettudomány szerepe, fontossága?

U. S.: A világ efelé halad. Én például most nem tudok említeni olyan nagy természettudományi témát, aminek megoldását, feltalálását – nem a fizikusok –, a köz elvárná. Most nincs ilyen nagy téma, mondhatni, természettudományilag mindenünk megvan. Az orvostudománnyal, illetve az azt tápláló biológiával nincs ilyen nagy gond, emiatt a fizikusok egy része átmege biofizikusnak, hiszen ott van növekedési lehetőség. Nem szeretem ezt a gondolatot, de lehet, hogy vége a fizika századának. A fizika élvonalát (Higgs-bozon, nanotechnológia) az emberek többsége nem érti, nem hallott róla, nem is foglalkozik vele. Amit az iskolában modern fizikaként tanítunk, mint a kvantummechanika, atomfizika, száz éves, az alapjait 1920 körül vetette meg Heisenberg. Márpedig ha a társadalom érdeklődése elveszett a fizika iránt, az oktatását sem fogja erőltetni. Sok országban egy bármely tárgyat oktató tanár egy nyár alatt felkészül a fizika tanítására és attól kezdve oktatja is, ha szükséges. Attól tartok, hogy az általános természettudományi oktatás bevezetése is ehhez fog vezetni. Három évvel ezelőtt egy konferencián beszélgettünk Jack Steinberger Nobel-díjas fizikussal arról, hogy mi lesz a fizika jövője. Szerinte előfordulhat, hogy a fizika annyira bonyolulttá vált, hogy a társadalom már nem akar tovább foglalkozni vele. Még fiatal tudós korában három hónap alatt elsajátított egy új témát, ez ma már kizárt. A fizika szétszakadt, egy új felfedezéshez hatalmas eszközökre, óriási csapatokra van szükség.

E: Épp a természettudományról gondolnám, hogy általánosan érvényes tudást közvetít, amely nem megkérdőjelezhető.

U. S.: Ez igaz, de a hétköznapi életben az emberek többségének az alapismeretei hiányoznak. Diplomás embereket kérdeztek végig, hogy két egyforma méretű, de különböző súlyú tárgy közül melyik esik le előbb. A fizika- és matematikatanárok kivételével mindenki rosszul válaszolt, pedig ez Newton törvénye az ezerhatszáz évesekből. Rengeteg dolgot nem tudnak az emberek, hiába szenvedtek a fizikával a középiskolában. Szinte senki nem tudja – nem is tudom, hogy kell-e –, hogy mi a különbség az áram és a feszültség között. Az embereknek van egy arisztotelészi világmépük az alapján, amit a hétköznapijaikban megtapasztalnak. Mondjuk az, hogy a testek mozgatásához nyomni kell őket, mert a súrlódás akadályozza a mozgást. A gimnáziumban megtanulják és felelnek is belőle, hogy nem így van, majd utána hamarosan visszatérnek a korábbi gondolkodáshoz és ilyen fizikai téveszmékkel élnek az életüket.

E: Hogyan lehetne népszerűsíteni a fizikát?

U. S.: A népszerűség-csökkenés megfordítását valamilyen össztársadalmi szükséglet hozhatná létre. Például, ha úgy döntenénk, hogy megyünk a Marsra. (Bár ehhez is tudunk tulajdonképpen mindent, nem kell űrfizikai kutatás. A Holdra szálláshoz is elegendők voltak Galilei törvényei.) Mégis, ha a társadalom valami új célt tűzne ki a tudomány elé – ilyen lehet Magyarországon pl. a szegedi szuper-lézer – az sokat segítene a népszerűsítésben. Én magam rengeteg népszerűsítő kísérletet csinálok, de az az igazság, hogy ezek nem viszik nagyon előre a fizika-tanítást. Ez egyrészt annyit tesz, hogy emiatt szeretnek engem a gyerekek, de ettől még nem akarnak dolgozatot írni. Másrészt egy ilyen kísérlet nekik azt is jelenti, hogy aznap nincs számonkérés, példák megoldása, hanem szórako-

zunk az órán. Ez nagyon jó, mindenki boldog, bukfencet is vetünk már, én az asztról ugrálok le téglákkal, de azért ez nem viszi annyival előre a fizikát, mint ahogy gondoljuk. *E: E témában fizikus hallgatóval is beszélgetve mégis azt hallottam, hogy a szakválasztásban döntő a jó középiskolai tanár szerepe.*

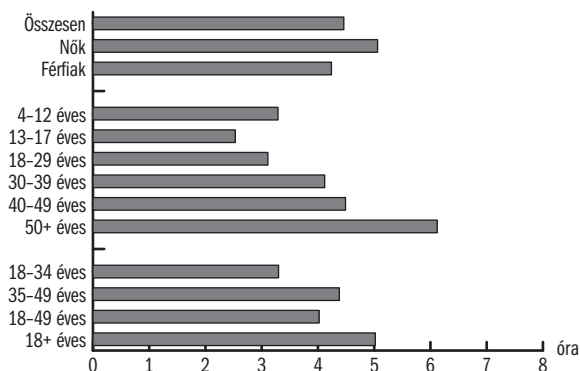
U. S.: Ez igaz lehet, én is azért lettem fizikatanár, mert Tóth László, akkor még a Kölcsey, később a Fazekas Gimnázium tanára volt a legjobb tanárom. Imádtuk, és az én osztályomból harmincből huszonnégyen mérnökök lettek. Az egyetemen is voltak nagyon jó tanáram, olyan szerencsés voltam, hogy tanított pl. Marx György, Abonyi Iván. Persze, hogy azért leszünk fizikatanárok, vagy fizikusok, mert jó tanárunk van, ez teljesen természetes.



Az ismeretterjesztő funkció megjelenése a híradókban

Az elektronikus kommunikációs eszközök, a rádió, a televízió, illetve a számítógépek és az Internet egyre fontosabb szerepet játszanak az információáramlásban. Vannak, akik egyenesen úgy vélik, hogy azok az események, amelyekről nem számol be a televízió, szinte nem is léteznek (*Kozma 2006*). A tömegkommunikációs intézmények ilyen szignifikáns szerepét a szakirodalom társadalmi és technológiai változásokkal magyarázza. Egyrészt az egyre fejlettebb gépek révén csökkent a munkára fordított idő.¹ Másrészt az így felszabadult időt egyre nagyobb arányban tölti a lakosság a média tartalmának befogadásával. A folyamathoz hozzájárult a társadalom átalakulása is, amely egyre inkább individualizálódott egyénekből áll, akik számára a média jelenti a közösséghez tartozás élményét.² A televízió manapság a legnépszerűbb tömegkommunikációs eszközök közé tartozik. Magyarországon 2011-ben a 4 éven felüli lakosság naponta átlagosan 4 óra 46 percet töltött a képernyő előtt (1. ábra).

1. ábra: A televíziózásra fordított idő napi átlaga, 2011



Forrás: AGB Nielsen.

Mivel a lakosság a szabadidejének jelentős részét tölti televízió előtt, ezért érdemes megvizsgálni azt is, milyen ismereteket sajátítanak el a nézők a tévéből.

A televíziós híradók ismeretterjesztő funkciói

Az általunk ismert dolgok nagy részét sosem tapasztaltuk meg személyesen, hanem csak másoktól látott-hallott-olvasott történeketen keresztül értesülünk ezekről. Erre mutat rá

1 Vitányi, Iván (2006) *A magyar kultúra esélyei*. (Kultúra, életmód, társadalom) Budapest, MTA Társadalomkutató Központ.

2 Wessely Anna (ed) (2003) *A kultúra szociológiája*. Budapest, Láthatatlan Kollégium, Osiris Kiadó. pp. 7–23.

Gerbner is, aki szerint a közvetlenül nem látható dolgokról a tömegkommunikációs eszközök, azokon belül is elsősorban a televízió „mesélnek”.³ Császi a médiát a mai társadalmak „elektronikus folklórjának” tartja.⁴ Ahmed szerint a televíziós tartalmak tájékozódási pontok, fogódzók az embereknek.⁵ A média szocializációban, tanulásban és ismeretterjesztésben betöltött funkciójára világított rá az ENSZ MacBride jelentése is, amely szerint a tömegkommunikáció egyik jelentős funkciója az oktatás (a kulturális és művészeti ismeretek terjesztése, a kulturális örökség ápolása, az egyén ízlésének, ismereteinek fejlesztése, alakítása).⁶ Agrawal úgy véli, hogy a tévé elsősorban a fiatalok szocializációjában játszik szerepet, így a nyelvek tanulásában, valamint a különféle kulturális szimbólumok jelentésének elsajátításában.⁷ Thumim azt írja, hogy már az 1950-es években az volt a kereskedelmi televíziók műsorkészítési elve, hogy tanítsanak, informáljanak és reklámozzanak.⁸ Crisell a BBC kapcsán emeli ki ezt a paternalista elvet, megemlítve, hogy a rádióadásainak egyik legfontosabb célja volt, hogy oktassa a hallgatóságát.⁹ Zrinszky¹⁰ a médiát az úgynevezett nevelési tartományok¹¹ közé sorolja. Benedek úgy véli, hogy az infokommunikációs eszközök fejlődése kialakított egy olyan társadalmi praxist, amely bár spontán, mégis jelentős hatást képes kifejteni az informális és nonformális tanulásra, ezáltal a mindennapi tudásra.¹² A televíziós műsorok tanulásban betöltött szerepét egy 2006-os kutatás vizsgálta Magyarországon Forray R. Katalin és Juhász Erika vezetésével. Ennek során egy országos kérdőíves felmérésben 1200 felnőtt (25–64 évesek) önálló, tanulással kapcsolatos tapasztalatait tárták fel.¹³ Az autonóm tanulást a következőképpen definiálták: „a tanulást saját maga kezdeményezi a tanuló, és önálló, irányított tanulási programot valósít meg... az autonóm tanulás éppúgy kapcsolódhat a felnőtt munka vagy tanulási tevékenységéhez, mint a hobbiához és a közvetlen mindennapjaihoz, legyen szó akár az öltözködésünk megújításáról, akár egy új recept kipróbálásáról”.¹⁴ A felmérésben résztvettek 17 százaléka leginkább a TV segítségével végzett autonóm tanulást, 54 százaléka többé-kevésbé szerzett ismereteket tévéműsorokból, a fennmaradó 29 százalék pe-

3 Gerbner, George (1996) The Hidden Message in Anti-Violence Public Service Announcement. *Harvard Educational Review*, 2. Issue. pp. 13–17.

4 Császi Lajos (2002) *A média rítusai – A kommunikáció neodurkheimi elmélete*. Budapest, Osiris, MTA-ELTE Kommunikációelméleti Kutatócsoport.

5 Ahmed, Sara (2006) *Queer Phenomenology: Orientations, Objects, Others*. NC, Duke University Press.

6 UNESCO International Commission for the Study of Communication Problems (1980) *The MacBride Report – Communication and Society Today and Tomorrow, Many Voices One World, Towards a new more just and more efficient world information and communication order*. London, New York, Paris, UNESCO-Kogan Page.

7 Agrawal, Binod C. (2000) *Higher Education Through Television – The Indian experience*. New Delhi, Concept Publishing Company.

8 Thumim, Janet (2006) *Inventing television culture*. New York, Oxford University Press.

9 Crisell, Andrew (2006) *A Study of Modern Television – Thinking inside the Box*. New York, Palgrave Macmillan.

10 Zrinszky László (2006) *Nevelélmélet*. Budapest, Műszaki Kiadó.

11 Nevelési tartományon a nevelés köréből az oktatást kivonva megmaradt területet érti.

12 Benedek András (2006) A TÉT és a technológiai fejlődés összefüggései. In: Benedek András (ed) *Tanulás egy életen át (TÉT) Magyarországon*. Budapest, Tempus Közalapítvány. pp. 66–125.

13 A kutatást az OTKA finanszírozta, és „A felnőttkori autonóm tanulás és tudáskorrekciós elköteleződés” címet viselte.

14 Forray R. Katalin & Juhász Erika (2008) Az autonóm tanulás és az oktatás rendszere. *Új Pedagógiai Szemle*, No. 3. pp. 62–68.

dig teljesen elutasította a TV-t, mint tanulási eszközt.¹⁵ A mostani elemzésünkben a televíziós híradók ismeretterjesztő szerepét vizsgáljuk. Ezek elsősorban tájékoztató funkciót töltenek be. Szabó szerint a tájékoztatás során abból a célból közlik a híreket, adatokat, tényeket, hogy a befogadó megértse a körülötte lévő (személyes, nemzeti, nemzetközi stb.) környezetet.¹⁶ Ugyanakkor a televíziós hírműsorok magukban hordoznak ismeretterjesztő szerepet is. Buckingham szerint a média lényegénél fogva „oktató jellegű”, amely vonatkozik a híradó műsorokra is.¹⁷ Ennek vizsgálata azért is érdekes, mert a Szonda Ipsos felmérései szerint a magyar lakosság 96 százaléka¹⁸ legalább alkalmi jelleggel, de figyelemmel kísér valamilyen hírműsort.¹⁹ A televíziós híradók általában a klasszikus értelemben vett híreket közvetítenek. Zsolt definíciója szerint hírnek az olyan, objektivitás látszatával bíró aktuális, újdonságot tartalmazó információt nevezünk, amely sokakat érdekelhet és/vagy sokak életében változást okozhat.²⁰ Gripsrud szerint a hírek a tények, információk egyszerű leírásai.²¹ A kutatásunk során azt vizsgáltuk, hogy a híreket közlő televíziós híradókban mennyire van jelen az ismeretterjesztő funkció a tények egyszerű közlésén felül. A *híregység* mindig valamely eseményről szól. Campenau szerint az újságírás szemszögéből eseménynek tekinthető minden olyan cselekvés, amely a társadalomban megy végbe, vagy érinti azt.²² Kifejezetten a híradókra alkalmazva az események: „a világnak azok a történései, amelyeket a média észrevesz, és a hírértékük alapján közlésre érdemesnek tart”.²³ A híregységek pedig „a híradásoknak mindazon részei, amelyek a témának, ezen belül az eseménynek, a helyszínek és az időnek, a szereplőknek, az érintett közügyeknek az azonossága (folyamatossága, kapcsolata, összetartozása) alapján kerek, koherens, lezárt egészeket képeztek, és amelyeket a szerkesztők, illetve a műsorvezetők formailag is elhatároltak egymástól”.²⁴ Híregységnek vettük a tudósításokat a csak a műsorvezető által felolvasott rövid híreket, az élő helyszíni bejelentkezéseket, valamint a meghívott szakértővel lefolytatott rövid stúdióbeszélgetéseket. A kutatás során elsősorban az „elemző”-nek nevezett híregységekre figyeltünk. Az *elemző híregység* bármely téma részletes elemzésével foglalkozik, az összefüggések, okok feltárásával tudományos kutatások, egyéb felmérések statisztikák alapján, vagy a szerkesztőség saját kutatómunkája révén. Nem feltétlenül egy konkrét eseményről tudósít, túlmutat a tények pusztá közlésén, mivel összefüggéseket tár fel, viszonyítási alapokat mutat be, illetve ismereteket nyújt. Tehát ha egy híregység csak

15 Kenyeres Attila Zoltán (2009) A tudományos ismeretterjesztő televízió műsorok szerepe a felnőttek informális tanulásában. In: Forray R. Katalin & Juhász Erika (eds) *Nonformális – informális – autonóm tanulás*. Debrecen, Debreceni Egyetem. pp. 285–290.

16 Széles Tamás, Szabó József, Rozgonyi László & Ballai Éva (2011) *Digitális szép új világ*. Debrecen, Debreceni Mozgóképkultúra Alapítvány.

17 Buckingham, David (2003) *Media education: Literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge: Polity.

18 Csak a 14 évnél idősebb korosztályra vonatkozik.

19 Szonda Ipsos (2012) *A televíziós műsorok nézettsége – 2011. december*. <http://www.piackutatasok.hu/2012/01/ipsos-4-televizios-musorok-nezettsége.html> [Letöltve: 2012.04.15.]

20 Zsolt Péter (2005) *Médiaháromszög – A modern tömegkommunikáció szerveződése*. Vác, EU-Synergon Kft.

21 Gripsrud, Jostein (2002) *Understanding Media Culture*. London, Arnold.

22 Campenau, Pavel (1972) *Radio, Televiziune, Public*. Braila, Stiintifica Editura.

23 ORTT (Országos Rádió és Televízió Testület) (2007) *A magyar, német, olasz és osztrák közszolgálati televíziós híradók összehasonlító elemzése*. http://www.mediatanacs.hu/elemezsek/20/1208458713híradok_összehasonlítása.pdf [Letöltve: 2011.12.20.]

24 Uo.

arról szól, hogy holnaptól emelkedik a benzin ára, az csupán egy tájékoztató hír. De ha a háttérben lévő okokat elemzi, vagy azt, hogy a környező országokhoz viszonyítva mennyire drágább/olcsóbb itthon az üzemanyag, az már elemző híregység. Kitértünk arra is, hogy milyen forrásból származhatnak ezek a hírek. Lehetnek *statisztikára épülők*, amikor a szerkesztőség valamely statisztika eredményeit mutatja be, számokat, és ezekről kérdez szakértőket a témában. Alapulhatnak *kutatásokon és felméréseken*, ilyenkor a szerkesztőség valamilyen szervezet kutatásának, tanulmányának alapján mutatja be a témát. És lehet *szerkesztőségi utánajárás*, amikor a szerkesztőség maga jár utána a dolgoknak és kérdez meg szakértőket, készít saját elemzést. A televíziós híradókban nemcsak az elemző híregységek hordoznak szignifikáns ismeretterjesztő funkciót, hanem a fogyasztóvédelmi témákról, a kulturális életről, a történelmi múlttól, a tudományos élet újdonságairól, valamint az oktatásról és az iskoláról szóló hírek is. Így ezek előfordulási gyakoriságát is megnéztük. Természetesen előfordulhat, hogy más jellegű hírekben is megvalósul az ismeretterjesztés. Például egy közlekedési baleset kapcsán is felhívhatják az autósok figyelmét a csúszós utak veszélyeire stb.²⁵ Csak ha a hír kifejezetten arról szól, hogy mi a teendő a jeges utakon, azt soroltuk az elemző híregységek közé.

Ismeretterjesztés a magyar, a német és az osztrák televíziós híradókban

A kutatás tartalomelemzésre épült. A vizsgálati mintát egy teljes hónap (2012. január) 31 napjának esti, fő műsoridőben sugárzott, legnézettebb közszolgálati és kereskedelmi televíziós híradói alkották: a magyar közszolgálati 1-es (M1) „Híradó”-ja, az osztrák közszolgálati (ORF) „Zeit im Bild” adása, a német közszolgálati 1-es (ARD) csatorna „Die Tagesschau” műsora, a magyar RTL Klub „Híradó”-ja, a német RTL „RTL Aktuell” adása, valamint az osztrák ATV „ATV Aktuell” nevű híradója.²⁶ A mintába került 31 napon összesen 186 híradást vizsgáltunk, amelyekben 2461 híregységet elemeztünk. Ezeket kvantitatív tartalomelemzéssel analizáltuk, kizárólag a híregységek által érintett témára koncentrálván. Ezt – ahol szükséges volt – kvalitatív megfigyelésekkel pontosítottunk. Az 1. táblázatban azt tekintjük át, hogy az egyes híradók összes híregységeiben milyen arányban szerepeltek az elemző jellegű hírek, illetve melyek azok a témák, amelyek még az ismeretterjesztéshez kapcsolódhatnak.

Az 1. táblázat adataiból kitűnik, hogy *elemző híreket* a vizsgált tévék közül legnagyobb arányban a német RTL, legkisebb arányban pedig a magyar közszolgálati televízió sugárzott. Mind a kereskedelmi, mind a közszolgálati kategóriában a magyar tévék adták arányaiban a legkevesebb elemző hírt. *Kulturával kapcsolatos híreket* legnagyobb arányban az osztrák közszolgálati híradó közölte. Mind a közszolgálati, mind a kereskedelmi kategóriában a német híradók foglalkoztak legkevésbé kultúrával. *Az oktatással és iskolával* kapcsolatos témák legnagyobb arányban az osztrák ATV Aktuell híradójában szerepeltek, míg legkevésbé a német közszolgálati híradóban. A híregységek olyan, az oktatáshoz kapcsolódó témákkal is foglalkoztak, mint például parkolási gondok az iskola körül, megközelítési nehézségek, de az ügyeleti hírek között is megjelent az oktatási intézmény, pél-

²⁵ Az ilyen jellegű hírek ismeretterjesztő funkcióit azonban ebben a kutatásban nem vizsgáltuk.

²⁶ Azért ezeket az országokat vizsgáltuk, mert az ORTT korábban említett kutatása is ezeket az országokat vizsgálta, így egy másik elemzésben időbeli összehasonlítást is tudunk tenni. Az ORTT az olasz híradókat is elemezte, erre mi nyelvi korlátok miatt nem vállalkoztunk.

dául egy iskolai lövöldözés kapcsán. *Történelmi témákról* leginkább a magyar és a német közszolgálati híradók adtak hírt, legkevésbé pedig az osztrák ATV.²⁷ *A tudományos élet híreivel*, a tudomány új eredményeivel legnagyobb arányban a német RTL Aktuell foglalkozott. *A környezet védelmével*, illetve elszennyezésével, a környezetre leselkedő veszélyekkel és az időjárással kapcsolatos hírek legnagyobb arányban az osztrák ATV Aktuell híradójában szerepeltek, legkevésbé pedig a magyar RTL Klub híradójában. Érdemes megvizsgálni azt is, melyek voltak azok a témák, amelyekkel az elemző anyagokban foglalkoztak az egyes híradók 2012 januárjában (2. táblázat).

1. táblázat: A témakörök megjelenítése az összes híren belül

Ország:	Németország		Ausztria		Magyarország	
	RTL	ARD	ATV	ORF	RTL Klub	M1
Csatorna:	kereskedelmi közszolgálati		kereskedelmi közszolgálati		kereskedelmi közszolgálati	
Csatorna jellege:	kereskedelmi közszolgálati		kereskedelmi közszolgálati		kereskedelmi közszolgálati	
Hírműsor:	RTL Aktuell	Die Tagesschau	ATV Aktuell	Zeit im Bild	Híradó	Híradó
Elemző híregységek aránya	18,21	9,06	9,03	15,27	7,69	6,84
Kultúra megjelenésének gyakorisága	0,27	0,97	0,69	7,16	3,11	1,34
Oktatás és iskola megjelenésének gyakorisága	2,11	0,32	3,47	1,43	2,13	2,00
Történelem megjelenésének gyakorisága	1,32	1,62	0,00	0,47	0,33	1,67
Tudomány/tudományos élet megjelenésének gyakorisága	2,37	0,00	0,00	0,24	0,16	0,67
Környezetvédelem/Időjárás téma megjelenésének gyakorisága	2,37	1,29	3,47	1,90	0,65	1,67

Forrás: Saját számítás.

A 2. táblázat adataiból kiolvasható, hogy a megvizsgált híradók elemző anyagai 2012 januárjában összességében legnagyobb arányban a *társadalmi jelenségekkel*, problémákkal, lakossági szokásokkal foglalkoztak. A társadalmi jelenségek elemzésében kiemelkedik a német RTL. *Külföldi országok helyzetének elemzésével* elsősorban a német híradók és az osztrák közszolgálati híradó foglalkozott. *A fogyasztóvédelemről* a német közszolgálati tévé és az osztrák ATV Aktuell közölt legnagyobb arányban elemzéseket a vizsgált időszakban. *Az oktatással és az iskolával* kapcsolatos hírek a kereskedelmi tévék híradójában szerepeltek nagyobb arányban, azon belül is az osztrák ATV híradójában. A közszolgálati tévék közül szintén az osztrák ORF közölt legnagyobb arányban ilyen jellegű elemzést. Az ATV-n a következő témák jelentek meg: veszélyesek az érettségiző diákoknak kínált úgynevezett „buliutak”, egészségtelen a kínálat az osztrák iskolai büfékben, sok gyereknek túl korán kell kelnie, hogy eljusson az iskolába Steiermarkt tartományban, és az érettségien a mobiltelefonok mint puskázási eszközök elleni fellépés lehetőségeit elemezték annak kapcsán, hogy az egyik osztrák középiskola igazgatója a mobiltelefonokat blokkoló zavaróberendezést telepítene az iskolába az érettségi idejére.

²⁷ A történelemről elsősorban a különféle évfordulók és megemlékezések, illetve a múltbeli eseményekkel kapcsolatos jelenlegi bírósági elszámoltatások kapcsán esett szó.

2. táblázat: Az egyes témák megjelenési aránya az elemző híregységeken belül (egy híregységben több témakör is megjelenhet)

Ország:	Németország		Ausztria		Magyarország	
	RTL	ARD	ATV	ORF	RTL Klub	M1
Csatorna:	kereskedelmi		közszolgálati		kereskedelmi	
Csatorna jellege:	kereskedelmi		közszolgálati		közszolgálati	
Hírműsor:	RTL Aktuell	Die Tagesschau	ATV Aktuell	Zeit im Bild	Híradó	Híradó
Társadalmi jelenségek-problémák, lakossági szokások	60,86	28,57	53,85	29,68	27,08	29,27
Külföldi országok helyzetének elemzése	10,14	28,57	7,69	21,88	0,00	4,87
Fogyasztóvédelem megjelenési aránya	1,44	10,71	15,38	1,56	0,00	2,44
Oktatás-iskola megjelenési aránya	7,25	3,57	23,08	4,68	8,33	2,44
Környezetvédelem-időjárás megjelenési aránya	2,90	0,00	7,69	3,13	6,25	4,87
Egészségügy-egészség megjelenési aránya	15,94	3,57	23,08	12,5	16,67	2,44
Állatvilág megjelenési aránya	2,90	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00

Forrás: Saját számítás.

Az RTL Aktuell a diákok szabadidős elfoglaltságaival, az iskolák körüli parkolás gondjával, a bevándorlók iskolázottságával, a Haitin épült iskolával, valamint a papírok nélkül az országban élők iskoláztatásának problémáival foglalkozik az elemzések között. A magyar RTL pedig a hazai egyetemek csökkenő keretszámairól az ausztriai továbbtanulási lehetőségekről, az oktatási támogatások megvonásáról, valamint a felsőoktatásban a hallgatói költségek növekedéséről közölt elemzéseket. A közszolgálati tévék közül az ORF a felsőoktatásban tanító nők arányait elemezte, valamint az érettségien a mobiltelefonok mint puskázási eszközök elleni fellépés lehetőségeit annak kapcsán, hogy egy iskolaigazgató zavaró berendezést telepítene az iskolába, illetve az iskolai büfék egészségtelen kínálatát is elemezték. Az ARD összehasonlítást közölt a BA és az MA diplomák munkaerő-piaci értéke közötti különbségekről. A magyar közszolgálati híradó azzal foglalkozott, mennyivel csökken az egyetemekre felvehető hallgatók száma. A *környezet védelmével és az időjárás jelenségekkel* kapcsolatos elemző híregységeket legnagyobb arányban két kereskedelmi tévé, az osztrák ATV és a magyar RTL közölte. Az *egészségügyi helyzettel* illetve az egészségmegőrzéssel kapcsolatos elemzések legnagyobb arányban a három kereskedelmi tévén jelentek meg. Az *állatvilággal* kapcsolatos elemzéseket egyedül a német RTL közölte. A témák elemzésén kívül érdekes annak áttekintése is, hogy milyen forrásokból készítették az egyes szerkesztőségek az elemzéseket (3. táblázat).

A legrangosabb forrásokra hivatkozva legnagyobb arányban a német RTL készített elemző híregységet, míg a két magyar híradó közölte a legkisebb arányban valamennyire tudományos adatokra támaszkodó elemzést. A 4. táblázat tartalmazza az elemző hírek arányát az összes híregységen belül, valamint az öt egyéb ismeretterjesztő téma megjelenési arányait az elemző hírtípuson kívül. A legelső sor pedig az ország híradónak átlagát mutatja, így kiderül, hogy az adott ország híradói mennyiben bizonyultak ismeretterjesztőnek.

Ezek alapján összességében elmondható, hogy a leginkább ismeretterjesztő-oktató jellegű híradónak az osztrák ORF közszolgálati híradója bizonyult az elemzett időszakban.

Második helyen egy kereskedelmi televízió, a német RTL áll. Az összes többi televíziós híradó jóval ezek mögött lemaradva, nagyjából azonos szinten áll.

3. táblázat: Az egyes témák forrásai az elemző híregységeken belül

Ország:	Németország		Ausztria		Magyarország	
	RTL	ARD	ATV	ORF	RTL Klub	M1
Csatorna:						
Csatorna jellege:	kereskedelmi	közszolgálati	kereskedelmi	közszolgálati	kereskedelmi	közszolgálati
Hírműsor:	RTL Aktuell	Die Tagesschau	ATV Aktuell	Zeit im Bild	Híradó	Híradó
Szerkesztőségi utánajárás	47,83	60,71	69,23	50,00	87,50	53,66
Statistikák	27,54	21,43	15,38	42,19	6,25	46,34
Kutatások, felmérések	24,64	17,86	15,38	9,30	6,25	0,00

Forrás: Saját számítás.

4. táblázat: A témakörök megjelenítése az összes híren belül

Ország:	Németország		Ausztria		Magyarország	
	RTL	ARD	ATV	ORF	RTL Klub	M1
Csatorna:						
Csatorna jellege:	kereskedelmi	közszolgálati	kereskedelmi	közszolgálati	kereskedelmi	közszolgálati
Hírműsor:	RTL Aktuell	Die Tagesschau	ATV Aktuell	Zeit im Bild	Híradó	Híradó
Híregység témája:	RTL Aktuell	ARD	ATV Aktuell	ORF	RTL Klub	M1 Híradó
Elemző	18,21	9,06	9,03	15,27	7,69	6,84
Egyéb ismeretterjesztő	3,95	4,20	4,86	11,46	4,91	7,51
Összesítve	22,16	13,26	13,89	26,73	12,6	14,35
Országos átlag	17,71	20,31	13,475			

Forrás: Saját számítás.

Összegzés

Az elemzett adatok alapján azt mondhatjuk, hogy a televíziós híradóknak az informálás és tájékoztatás mellett van ismeretterjesztő és oktató szerepük is. Az ismeretterjesztő-oktató híregységek aránya az összes hírre vetítve minden vizsgált híradó esetében 10 százalék fölött alakult. A kereskedelmi és a közszolgálati jelleg nem játszott szerepet az ismeretterjesztés terén. Valószínűsíthető, hogy az egyes híradók szerkesztési elvei azok, amelyek meghatározzák, mennyire erős ez a funkció egy-egy híradó esetében. Két híradónál lehet ezt markánsan megfigyelni: a német RTL Aktuell kiemelkedő arányban koncentrált elemző hírekre, az osztrák ORF híradója pedig a kulturális életéről közvetített jelentős arányban híreket. A legkevésbé ismeretterjesztő jellegű híradónak az elemzett időszakban a kategorizálásunk alapján a magyar RTL Klub híradója bizonyult. Az elemző hírek arányát tekintve mind a kereskedelmi, mind pedig a közszolgálati kategóriában a két magyar tévé híradója végzett az utolsó helyen. Összességében az osztrák híradók bizonyultak leginkább ismeretterjesztő és oktató jellegűnek²⁸ míg legkevésbé a magyar híradók.²⁹

Kenyeres Attila Zoltán

²⁸ 20,3%-os arányban.

²⁹ 13,5%-os arányban.

Számítógép használat gazdálkodástani végzettséggel a munkahelyen

Az informatika mint tantárgy a felsőoktatásban szinte minden képzésben jelen van, de a szakirodalom és a kutatások elsősorban az informatikus képzéssel foglalkoznak.¹ A gazdaságinformatikus képzés kapcsán külön konferenciákat is szerveznek, legutóbb 2011 novemberében.² Azzal, hogy más szakterületeken milyen informatikai ismeretekre van szükség, már jóval kevesebb tudományos munka foglalkozik. Leginkább csak az orvosképzés kapcsán találunk erre vonatkozó kutatásokat, ajánlásokat, de ott is inkább az orvos-informatikus képzésről, mint az általános orvosok informatikai képzéséről esik szó.³ Az általános közgazdászok informatika képzésének tartalmáról egyelőre kisebb szakmai összejöveteleken esik csak szó.⁴ A kérdés az, hogy *az informatika szerteágazó területéből melyek azok a részterületek és mekkora az a mélység, amelyre egy gazdálkodástani felsőoktatásban részt vevő hallgatónak szüksége van.*

Az informatikaoktatás még gyakran magán viseli azokat a jegyeket, amelyek kezdetben hozzá kapcsolódtak.⁵ Az számítástechnika születésekor még mérnökök és matematikusok voltak a gépek kezelői. A problémamegoldáshoz komoly matematikai ismeretekre volt szükség. Ma már kevésbé érthető, hogy a leggyakoribb számítógépen végzett aktivitásoknak (internetezés, szövegszerkesztés) mi köze van a matematikához. Azok az óvodás, kisiskolás gyerekek, akik a szüleiknél ügyesebben, virtuózabban kezelik a számítógépeket, okostelefonokat, egyéb „intelligens” eszközöket, valószínűleg nem hallottak kettes számrendszerrel, tárolt programokról, algoritmizálásról, de ez nem akadályozza meg őket abban, hogy a céljaikra fel tudják használni ezeket az eszközöket.⁶ A felsőoktatásba kerülő hallgatók ugyanúgy felhasználói szinten kell csak hogy értsenek a számítógéphez (kivéve természetesen, ha a szakterületük éppen informatikai jellegű).

Kutatásaim célja, hogy a gazdálkodástani felsőoktatásban jelen lévő informatikaoktatás tartalmát minél inkább a munkahelyi igényekhez lehessen igazítani. A különböző szereplők eltérő válaszokat adhatnak erre. Más szemszögből nézik az informatikát oktató kollégák, az informatikus szakma, a szakmai tárgyakat oktató kollégák, a hallgatók és nem utolsósorban a munkáltatók, akik megfelelő tudású munkaerő kibocsátását várják a felsőoktatástól.

Jelen tanulmány a munkahelyi elvárásokat igyekszik feltárni.⁷ A munkáltatók felmérése elég problematikus, hiszen a munkáltatók többnyire közép és nagyvállalatok,

1 Ontology-based IT Pedagogical Knowledge Framework, Proceedings of the 2007 Computer Science and IT Education Conference. Forrás: <http://csited.org/2007/81ChinCSITEd.pdf> [Letöltve: 2012.09.14.]

2 8. Országos Gazdaságinformatikai Konferencia. <http://rs1.sze.hu/~raffai/gikof/index.html>

3 Recommendations of the International Medical Informatics Association (IMIA) on Education in Biomedical and Health. Forrás: http://www.ejbi.org/img/ejbi/2011/2/Mantas_en.pdf [Letöltve: 2012.09.14.]

4 Módszertani Napok Mártélyon. <http://www.bkf.hu/hirek/7830/modszertani-napok-martelyon.html> [Letöltve: 2012.09.14.]

5 Sántáné-Tóth Edit (ed) A számítástechnika felsőfokú oktatásának kezdetei Magyarországon. Forrás: http://dl.dropbox.com/u/24750500/Sztechn_oktatas_kezdetei.pdf [Letöltve: 2012.09.14.]

6 Baksa-Haskó Gabriella (2010) Gondolatok az informatikaoktatásról. *Tudományos közlemények 24.* Általános vállalkozási Főiskola. Forrás: http://www.avf.hu/tudomanyoskozlemenyek/TK_24.pdf [Letöltve: 2012.07.19.]

7 Az informatikát és a szakmai tárgyakat tanító kollégákat egy beszélgetéssorozat keretében kerestem meg az Általános Vállalkozási Főiskolán 2011 decemberében és 2012 januárjában, ennek tapasztalatai olvas-

ahol nehéz megtalálni azt a konkrét személyt, aki választ tudna adni a kérdéseinkre. Próbálkozhatnánk az emberi erőforrás részleg munkatársaival, akik az új kollégák kiválasztásával foglalkoznak, de személyes beszélgetések alapján az a tapasztalatom, hogy a napi szinten felmerülő informatikai feladatokról nekik is csak a saját munkaterületük kapcsán van elképzelésük.

Felsőoktatásban gyakori példa az alumnival való kapcsolattartás,⁸ amelynek egyik célja lehet a gyakorlatorientált képzés kialakításának elősegítése is. A korábban végzett hallgatók tudják elmondani, hogy ők mit tapasztaltak azokban a munkakörökben, ahol a nálunk szerzett diplomával tudtak elhelyezkedni. Így a végzett hallgatókhoz fordultam.

Az Általános Vállalkozási Főiskola végzettjei körében végeztem online kitölthető elektronikus önkitöltős kérdőíves vizsgálatot 2012 februárjában arra vonatkozóan, hogy a munkájuk során milyen kapcsolatba kerülnek az informatikával. Az itt bemutatott felmérés kísérleti jellegű. Az eredményekből általános érvényű következtetéseket nem lehet levonni, de segíti a további – több iskolára, több képzési területre kiterjesztett – kutatás előkészítését.

Az Általános Vállalkozási Főiskola Karrier Irodájával⁹ együttműködve az alumni adatbázison keresztül juttattuk el a kérdőívet 3823 végzett hallgatónak. Közülük 189 fő töltötte ki teljesen vagy részlegesen a kérdőívet.

A kísérleti kutatás segítségével az alábbi kérdésekre igyekeztem választ keresni:

- Van-e kimutatható eltérés az egyes szakokon végzett hallgatók munkahelyi informatika használatában?
- Az oktatás tartalmának időbeli változása kihatással van-e a munkahelyi alkalmazásra?
- Az ECDL¹⁰ alapmodulok tananyaga milyen mértékben illeszkedik a munkahelyi követelményekhez?

A válaszadókat szakjuk alapján hat csoportba soroltam:¹¹

- Gazdálkodási és menedzsment alapszak, Vállalkozásszervező főiskolai szak
- Nemzetközi tanulmányok alapszak, Nemzetközi kapcsolatok főiskolai szak
- Közszolgálati alapszak, Nonprofit gazdálkodási főiskolai szak
- Üzleti kommunikáció főiskolai szak
- Felsőfokú szakképzés: Reklámszervező szakmenedzser, Üzleti szakmenedzser
- Vállalkozásfejlesztés mester szak

hatók: Baksa-Haskó Gabriella (2012) Informatika a felsőoktatásban és a nagybetűs életben. *Tudományos közlemények* 28. Általános vállalkozási Főiskola. p. 41. Forrás: http://www.avf.hu/tudomanyoskozlemenyek/TK_28.pdf [Letöltve: 2012.09.14.] A 2012 szeptemberében felsőoktatásba lépő hallgatók kérdőíves megkeresése folyamatban van az Általános Vállalkozási Főiskolán, a Budapesti Corvinus Egyetemen és a Budapesti Kommunikációs Főiskolán.

8 Ontology-based IT Pedagogical Knowledge Framework. Forrás: <http://csited.org/2007/81ChinCSITEd.pdf> [Letöltve: 2012.09.14.]

9 <http://www.avf.hu/karrieriroda/>

10 Az ECDL (European Computer Driving Licence – Európai Számítógép-használói Jogosítvány, Európán kívül ICDL, vagyis International Computer Driving Licence) az informatikai írástudás nemzetközileg egységes bizonyítványa. Forrás: <http://njszt.hu/ecdl> [Letöltve: 2012.09.14.]

11 Mivel lehetőség volt több válasz megadására is, hiszen néhány hallgatónk több szakot is elvégzett nálunk, a vizsgálathoz egyetlen változóba sűrítettem a szakokat, a néhány többszakos hallgató esetében mindig a magasabb rangút figyelembe véve (felsőfokú szakképzés → Bologna előtti főiskolai szak → Bologna alapszak → Bologna mesterszak).

Az 1. táblázat azt mutatja, hogy a minta milyen mértékben illeszkedik szakok alapján az alapsokasághoz. A táblázatból látható, hogy a kitöltők között nagyobb arányban szerepeltek az üzleti kommunikáció szakon végzett hallgatók és az átlagos kitöltési aránynál lényegesen kisebb arányban szerepeltek a felsőfokú szakképzésben végzett hallgatók.

1. táblázat: Kérdőív kitöltési arány szakcsoportonként és összesen

Szakcsoportok	N	n	Kitöltési arány
1. Gazdálkodási és menedzsment alapszak, Vállalkozásszervező	3073	130	4,23
2. Nemzetközi tanulmányok alapszak, Nemzetközi kapcsolatok	679	19	2,80
3. Közzolgálati alapszak, Nonprofit gazdálkodási	266	14	5,26
4. Üzleti kommunikáció	217	18	8,29
5. Felsőfokú szakképzés: Reklámszervező és Üzleti szakmenedzser	524	6	1,15
6. Mesterképzés: Vállalkozásfejlesztés	29	2	6,90
Végösszeg	4788	189	3,95

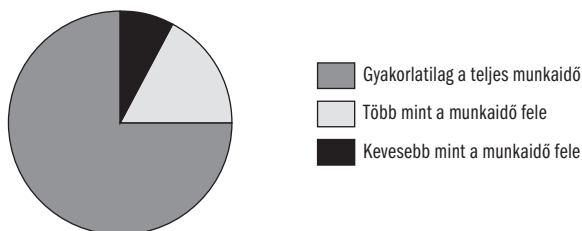
A válaszadók 43,9%-a nagyvállalatnál, 22,2% közép míg 13,1% és 12,1% kis- és mikrovállalatnál dolgozik. 70,7% beosztott és mindössze 3,5% felsővezető.

Informatikai ismeretek a munkahelyen

Arra a kérdésre, hogy volt-e informatikai ismeretekre, készségekre vonatkozó része a munkahelyi felvételi eljárásnak 176-an válaszoltak összesen, valamivel több mint fele igennel (54,5%). Ezek közül legtöbbször az állásinterjú során kérdeztek rá (64 fő) tudásukra, 25 főnek pedig gyakorlati feladatokat is meg kellett oldania. Volt, akinek írásbeli tesztet kellett kitöltenie (7 fő). Az informatikai követelmények között a táblázatkezelés és a szövegszerkesztés szerepelt a legtöbbször. Magas említésszámmal szerepelt még az internet-használat (61) és a prezentációkészítés (56). Adatbázis-kezelési ismereteket a válaszadók egyharmadától vártak el.

A válaszadók több mint háromnegyede idejének több mint háromnegyedét a számítógép előtt tölti (1. ábra). Ez az adat alátámasztja azt is, hogy valóban fontos lehet ezzel a területtel mélyrehatóbban foglalkozni, hiszen mindössze egyetlen ember jelezte, hogy eredeti végzettsége informatikus, és a munkája is ehhez kapcsolódik. Mindenki más gazdasági jellegű végzettségével végez olyan munkát, amihez a jelek szerint rengeteget kell a számítógépet használnia.

1. ábra: Számítógép előtt töltött idő (N = 178)



A számítógépes munkát részleteiben is pontosítani kívántuk. A 2. táblázatban látható, hogy az általunk felsorolt feladatok közül melyeket jelölték meg legtöbbször. A leggyakoribb feladat a (belső és a kifelé irányuló) kommunikáció. Figyelemre méltó, hogy a táblázatkezelők használata megelőzi a szövegszerkesztési feladatokat. Kifejezetten informati-

kusi feladatok a megkérdezettek kevesebb mint 10%-ánál fordulnak elő (17., 18.), ezek a céges adatbázis létrehozása (9,1%) illetve a webszerkesztés (7,1%).

2. táblázat: Számítógépes munkavégzés jellege

Milyen jellegű feladatokat végez, milyen programokat használ a munkája során?	Igenek aránya, %
1. Cégen belüli kommunikáció	78,8
2. Táblázatkezelővel adatlisták készítése, kezelése	74,7
3. Szövegszerkesztővel hivatalos levelek írása	67,7
4. Kommunikáció az interneten	66,7
5. Táblázatkezelővel kimutatások, elemzések, összesítések készítése	63,6
6. Szöveges feljegyzések készítése	55,6
7. Táblázatkezelővel modellezések, számítások végzése	33,3
8. Cégirányítási szoftver használata	31,8
9. Cégnyilvántartási szoftverek használata	27,8
10. Céges adatbázis kezelése adatbázis-kezelővel	26,3
11. Szövegszerkesztővel rövid kiadványok (pl. meghívó, plakát, programfüzet) készítése	23,7
12. Könyvelés könyvelő programmal	22,2
13. Képszerkesztés	21,2
14. Szövegszerkesztővel hosszú kiadványok (pl. tanulmányok, konferenciakötetek) készítése	12,1
15. Döntéstámogató szoftverek használata	11,6
16. Számlázás táblázatkezelővel	11,6
17. Céges adatbázis létrehozása, karbantartása adatbázis-kezelővel	9,1
18. Webszerkesztés	7,1
19. Egyéb	2,5

A munkahelyi felvételiben szereplő részterületek és a munkahelyen leginkább használt területek is alátámasztják, hogy a szövegszerkesztés és a táblázatkezelés területét érdemes mélyebben megvizsgálni. A kérdőívben két kérdést tettünk fel a szövegszerkesztési és táblázatkezelési feladatokkal kapcsolatban: „Jelölje minden sorban, hogy szövegszerkesztő/táblázatkezelő használatakor az adott funkciót milyen gyakran és milyen stabilan használja! A válaszoknál ne csak a munkahelyére gondoljon, hanem minden alkalomra, amikor szövegszerkesztőt használ!”

A hiányos kitöltések miatt csak a gyakori használatra vonatkozó válaszok elemzésére nyílt csak lehetőségem. Itt 5 fokozatú skálán kellett válaszolni: soha; már egyszer kellett; ritkán; gyakran; naponta.¹² A kérdések kódolásánál E-vel jelöltem azokat a funkciókat, melyek az ECDL alapmoduljainak vizsgakövetelményei között¹³ is szerepelnek és P-vel az ezen túlmutató eszközöket.

Sikerült mindkét alkalmazás területén elkülönítenem olyan feladatcsoportokat, amelyek a válaszok alapján közelebb estek egymáshoz. Ezt sokdimenziós skálázás¹⁴ módszerével

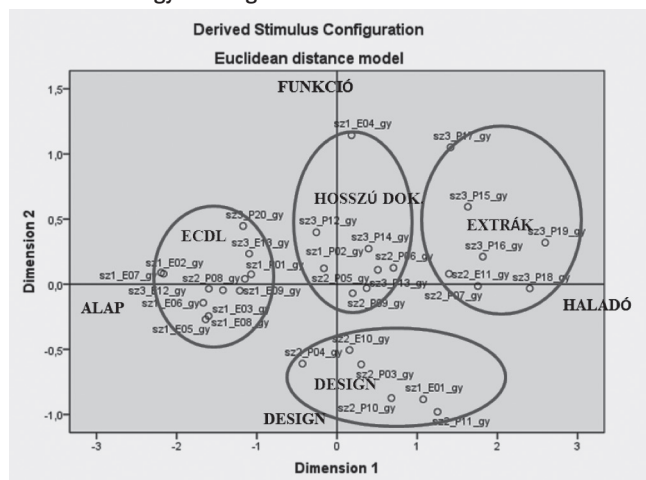
12 A statisztikai eszközök megfelelő használata érdekében az 5 fokozatú skálát minden esetben 3 fokozatúra redukáltam, mert az eredeti skála kétmódusú gyakorisági eloszlásokat mutatott. Az átalakítás után a gyakori használatra vonatkozó kérdéseknél a 3 választípus: 0 – soha, 1 – már egyszer illetve ritkán, 2 – gyakran illetve naponta.

13 <http://njszt.hu/ecdl/syllabus/szovegszerkesztes> és <http://njszt.hu/ecdl/syllabus/tablazatkezeles>
[Letöltve: 2012.09.14.]

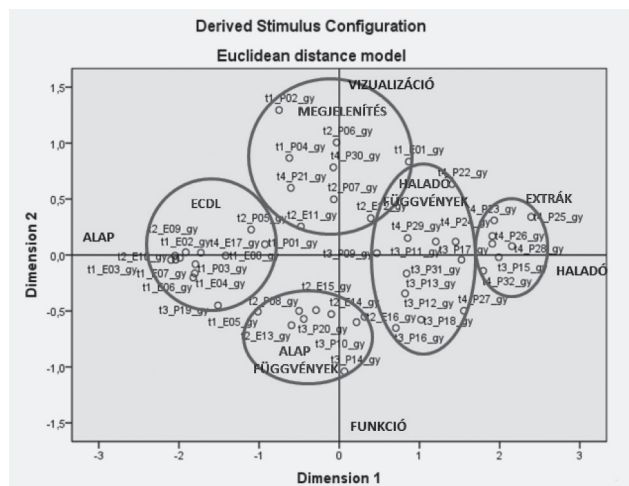
14 Multidimensional Scaling, magyar fordításban sokdimenziós illetve többdimenziós skálázás néven egyaránt megtalálható a szakirodalomban.

vizsgáltam.¹⁵ Az illeszkedést mérő Stressz mutatók alapján a kétdimenziós modell jósága mindkét feladatcsoportnál közepes¹⁶ (szövegszerkesztésnél 0,13, táblázatkezelésnél 0,11) és a térképen kialakuló elhelyezkedés mindkét esetben jól interpretálható (2. ábra és 3. ábra).¹⁷

2. ábra: A sokdimenziós skálázás eredménye a szövegszerkesztő használatának gyakoriságára 2 dimenzióban



3. ábra: A sokdimenziós skálázás eredménye a táblázatkezelő használatának gyakoriságára 2 dimenzióban



15 A modell lényege, hogy a sokdimenziós térből matematikai leképezés útján egy redukált dimenziószámú térbe helyezzük el a vizsgált változókat. Az algoritmus célja, hogy a redukált térben a változók közötti távolságok a lehető leginkább megfeleljenek az eredeti térben megfigyelhető távolságoknak. Általában a minél több dimenziós végeredmény jobb illeszkedési mutatóval rendelkezik, de a 2 dimenziós végeredmény sokkal könnyebben átlátható és könnyebben interpretálható. A modellt és az ábrákat az SPSS programcsomag PASW Statistics 18 verziójával készítettem.

16 Füstös L., Kovács E., Mészéna Gy. & Simonné Mosolygó N. (2004) *Alakfelismerés. (Sokváltozós statisztikai módszerek)* Budapest, Új Mandátum Kiadó. p. 337.

17 Az ábrákon olvasható kódok magyarázata a következő lágjegyzetekben található.

A szövegszerkesztési feladatok térképén az E04 (elválasztás) és a P17 (jelszavas védelem) kicsit leszakad a csoportjaiktól, de tartalmilag jól illeszkednek a kialakított csoportokba, külön kategóriát nem lett volna értelme rájuk létrehozni. Az elválasztás a távolságmátrix alapján olyan funkciókhoz esik legközelebb, amelyek a térképen távolabb helyezkednek el, pl. a Design kategóriában lévő stíluskészletek (E10), vagy az ECDL kategóriában lévő többszintű felsorolás (P01), de a Hosszú dokumentum kategóriában lévő címsor, tartalomjegyzék és szakaszok is közel esnek hozzá (P05, P06, P12). A táblázatkezelési feladatok térképén nem szerepelnek nagyon kilógó pontok.

A kialakított változócsoportokat összevontam egy-egy változóba egyszerű súlyozatlan átlagot használva. A 3. táblázatban az összevont változók adatai láthatók. A 4. ábra az összevont változók gyakorisági eloszlásait mutatja.

3. táblázat: Az összevont változók statisztikai adatai

	N	Átlag	Szórás
Szövegszerkesztés			
sz1_ECDL_gy	158	1,7297	0,28920
sz1_HOSSZU_gy	156	1,1754	0,46170
sz1_DESIGN_gy	159	1,0844	0,48516
sz1_EXTRA_gy	152	0,6629	0,43903
Valid N (listwise)	152		
Táblázatkezelés			
t_ECDL_gy	113	1,7388	0,36080
t_FGV_ALAP_gy	113	1,1696	0,54892
t_MEGJELENIT_gy	113	1,1272	0,49269
t_FGV_HALADO_gy	110	0,6909	0,49496
t_EXTRA_gy	110	0,3590	0,35269
Valid N (listwise)	110		

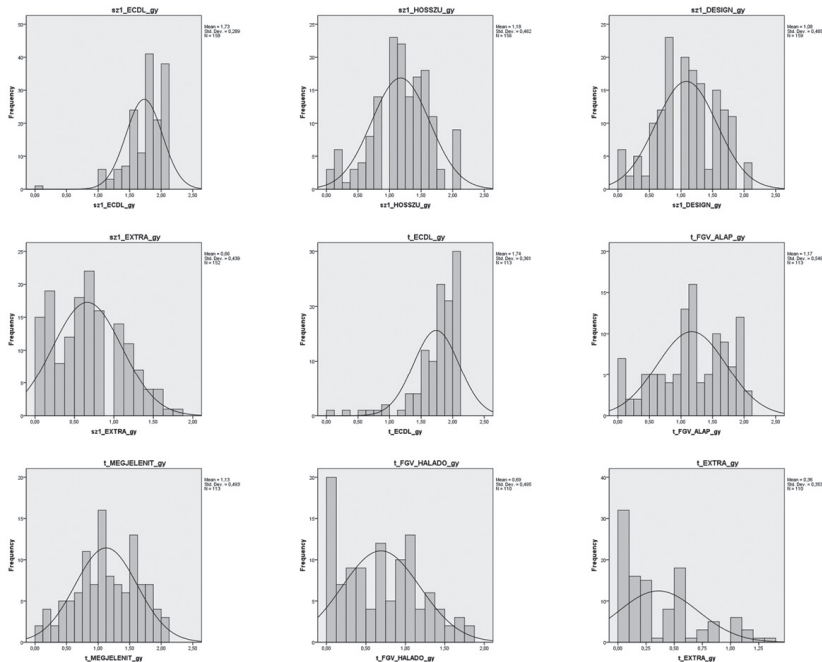
Az új változók statisztikáiból látszik, hogy a legmagasabb átlagú és legkisebb szórású új változó mindkét területen az ECDL kategóriából jött létre.¹⁸ Ezeket a funkciókat gyakorlatilag mindenki gyakran használja, így az átlag megközelíti a maximális 2 értéket. Ebben a két csoportban főleg olyan eszközök szerepelnek, melyek használatát egy ECDL vizsgára való felkészüléssel el lehet sajátítani. Felvetődik a kérdés, hogy ezeket az ismereteket a főiskola feladata-e megtanítani, vagy elvárható, hogy már a középiskolából ezekkel az ismeretekkel felvértezve jöjjenek a hallgatók, illetve elvárható-e az egyéni felzárkózás ezek hiányában. A hét ECDL-ből hiányzó ismeretet mindenképpen meg kell mutatni, bár azokat szintén legtöbbször már tudják a hallgatók (ezek szövegszerkesztésből a többszintű felsorolás, táblázat a szövegben és speciális nyomtatási beállítások, táblázatkezelésből

18 A szövegszerkesztés ECDL kategória elemei: E02: szöveg írása, módosítása (1,94); E03: keresés, csere (1,72); E04: elválasztás (1,25); E05: helyesírás ellenőrzés (1,7); E06: nézetváltás (1,73); E07: karakterformázások (1,97); E08: térköz (1,79); E09: tabulátor (1,65); E12: oldalbeállítások (1,76); E13: élőfej és élőláb, oldalszámozás (1,68); P01: többszintű felsorolás (1,65); P08: táblázat a szövegben (1,64); P20: speciális nyomtatási beállítások (1,54).

A táblázatkezelés ECDL kategória elemei: E02: adatbevitel, módosítás (1,86); E03: számformátumok (1,9); E04: dátumformátumok (1,79); E06: sorba rendezés (1,78); E07: másolás, mozgatás, kitöltés (1,89); E08: sorok, oszlopok rögzítése (1,62); E09: munkalap műveletek (1,86); E10: cellaformázás (1,95); E17: nyomtatási beállítások, élőfej, élőláb (1,75); P01: egyéni számformátumok (1,38); P03: irányított beillesztés (1,74); P05: munkalapok elrejtése, felfedése (1,46); P19: autoszűrő (1,59).

pedig az egyéni számformátumok, irányított beillesztés, munkalapok elrejtése-felfedése és autoszűrő).

4. ábra: Az összevont változók gyakorisági eloszlása



1 fölötti átlaggal, de 1-hez közelebbi értékkel találkozunk még szövegszerkesztésnél a hosszú dokumentum¹⁹ és a design²⁰ kategóriában, táblázatkezelésnél pedig az alapfüggvények²¹ és a megjelenítés²² kategóriában. Ezekben a csoportokban a szórás is nagyobb, többen vannak akik ezeket az eszközöket soha nem használják, de sokan vannak azok is, akiknek az értéke 1,5 fölötti, tehát inkább gyakran használják. A hosszú dokumentum csoportban csupa P kódú funkciót találunk, azaz ezek az ismeretek nem képezik részét az ECDL követelményeknek. A design, az alapfüggvények és a megjelenítés csoportban találunk mind E, mind P kódú funkciókat is. Ez a 4 csoport megerősíti azt az elképzelést, hogy a nálunk végző hallgatóknak bővebb ismeretekre van szükségük szövegszerkesztésből és táblázatkezelésből, mint az ECDL alapmoduljainak ismerete.

19 A hosszú dokumentum kategória elemei: P02: lábjegyzet (1,36); P05: címsorok (1,09); P06: tartalomjegyzék (0,97); P09: rajz vagy folyamatábra (1,18); P12: szakaszok (1,36); P13: hasábok (1,11); P14: mezők szerkesztése (1,11).

20 A design kategória elemei: E01: Word sablonok (0,96); E10: stíluskészletek (1,2); P03: szövegdobozok (1,1); P04: szegélyezés (1,36); P10: szöveg körbefuttatása (1,07); P11: egyenletszerkesztő (0,91).

21 Az alapfüggvények kategória elemei: E05: gyorsbillentyűk (1,33); E13: relatív és abszolút cellahivatkozások (1,22); E14: hibaüzenetek értelmezése (1,16); E15: HA függvény (1,16); E16: DARABTELI függvény (0,93); P08: képletellenőrzés (1,23); P10: statisztikai függvények (1,1); P14: FKERES, VKERES (1,1); P20: részösszeg (1,22).

22 A megjelenítés kategória elemei: E01: Excel sablonok (0,78); E11: kör, oszlop diagram (1,29); E12: más típusú diagram (1,01); P02: cellatartomány elnevezése (1,27); P04: szöveges fájl importálása (1,23); P06: feltételes formázás (1,07); P07: diagram szerkezetének változtatása, trendvonal (1,13); P21: kimutatás (1,28); P30: minden oldalon ismétlődő sorok, oszlopok beállítása (1,15).

A maradék 3 kategória átlaga jóval 1 alatt van és a szórása sem olyan nagyon kicsi. Vannak olyan nálunk végzettek, akik ezeket az eszközöket egyáltalán nem használják és nagyon kevesen vannak olyanok, akik gyakran használják. Ezek a szövegszerkesztés extra kategóriája²³ (itt a körlevélén kívül csak P kódú eszközök szerepelnek) és a táblázatkezelés haladó függvények²⁴ és extra²⁵ kategóriája (ezekben csak P kódú eszközök szerepelnek). Megfontolandó, hogy ezeknek a tananyagban kell-e szerepelniük. Vajon azért nem használják, mert nem is lenne hasznos számukra, vagy csak azért, mert nem is ismerik őket, így nem tudják, hogy hasznos lenne-e? Erre a stabil használat vizsgálata után lehet majd megkísérelni a válaszadást.

A táblázatkezelő esetében nyitott kérdésben is rákérdeztem a leggyakrabban használt funkciókra. A 4. táblázat az említésszám alapján készült lista elejét mutatja.

4. táblázat: A táblázatkezelő leggyakrabban használt funkciói

Funkció	Említés szám (91 válaszolóból)	Funkció	Említés szám (91 válaszolóból)
szum	69	átlag	18
ha	41	autoszűrő	14
fkeres	38	szumha	13
darabtel	25	darab	11

Vizgáltam, hogy van-e eltérés a különböző években végzett válaszadók mutatói között, de összességében csak minimális eltéréseket találtam, melyek a kis rész minta elemszámok miatt nem bizonyultak szignifikánsnak. A szakok között már bizonyos területeken mutatkozott eltérés.

A Nemzetközi tanulmányok, illetve a bolognai képzés előtt Nemzetközi kapcsolatok szak végzettjei (2. csoport) a szövegszerkesztőt gyakrabban használják, de az eltérés nem szignifikáns. A szövegszerkesztés egyes részterületeit nézve azonban már találunk szignifikáns eltéréseket, mindenhol a nemzetközi szakosok javára (5. táblázat). A táblázatkezelésben nincsenek szignifikáns eltérések.

5. táblázat: Nemzetközi szakosok szövegszerkesztés használata

Szak, nemzetközi vagy más	N	sz1_ECDL_gy	sz1_HOSSZU_gy	sz1_EXTRA_gy	sz1_DESIGN_gy
Nemzetközi	17	1,8329	1,4020	0,8754	1,2843
Egyéb	131	1,7270	1,1445	0,6403	1,0833
Együtt	148	1,7392	1,1741	0,6673	1,1064
F		2,0700	4,7420	4,3890	2,9010
Sig.		0,1520	0,0310	0,0380	0,0910

23 A szövegszerkesztés extra kategóriájának elemei: E11: körlevél (0,82); P07: saját stílus (0,72); P15: kereszthivatkozás (0,72); P16: tárgymutató (0,65); P18: űrlap (0,48); P19: makró (0,44); P17: jelszavas védelem (0,83).

24 A táblázatkezelés haladó függvények kategória elemei: P09: dátum és időfüggvények (0,93); P11: GYAKORISÁG (0,56); P12: szövegfüggvények (0,79); P13: pénzügyi függvények (0,81); P16: logikai függvények (0,83); P18: függvények egymásba ágyazása (0,74); P22: adattáblák (0,48); P24: célértékkérés (0,41); P27: makró futtatás (0,58); P29: jelszóvédelem (0,89); P31: INDEX.HOL.VAN (0,49).

25 A táblázatkezelés extra kategóriájának elemei: P15: mátrixfüggvények (0,28); P17: adatbázis függvények (0,62); P23: esetvizsgálat (0,28); P25: solver (0,12); P26: makró rögzítés (0,41); P28: makró írás (0,26); P32: cellaérvényesítés (0,47).

Összegezve

A kutatás során arra kerestem a választ, hogy milyen informatikai ismeretekre van szükségük a gazdálkodástani felsőoktatásban részt vevő hallgatóknak. Az Általános Vállalkozási Főiskola végzettjei körében végzett kérdőíves felmérésből kiderült, hogy a cégen belüli és kívüli kommunikáció mellett a szövegszerkesztés és táblázatkezelés a két legfontosabb informatikai terület. Ezek részét képezik az ECDL követelményeknek és a főiskolai tananyagának is. A kutatás során mindkét területet részleteiben is felmértem, és a válaszok alapján homogénebb csoportokat képeztem a részterületekből. Ezek részletesebb vizsgálata megmutatta, hogy bár a leggyakrabban használt eszközök nagy része szerepel az ECDL követelmények között, de volt összesen 7 olyan ECDL-en kívüli típusfeladat, ami az elemzés során ugyanabba a kategóriába került, mint a leggyakrabban használt ECDL-ben is tanított feladatok. Ezen kívül 2–2 szövegszerkesztési és táblázatkezelési feladatkategóriában nagy számban vannak ECDL-en kívüli funkciók, amiket szintén sokan és gyakran használnak. Megállapítottam tehát, hogy az ECDL alapmodulok tananyaga csak részben illeszkedik a munkahelyi követelményekhez, így csak ezek ismerete, kevés.

Kérdés volt még, hogy időbeli és szakonkénti eltérés mutatkozik-e. A vizsgált mintában egyedül a nemzetközi szakosoknál találtam kimutatható eltérést.

A kutatás folytatásaként egy – a tapasztalatok alapján – módosított kérdőívvel nagyobb mintán meg fogom ismételni a kérdőívezést a Budapesti Corvinus Egyetem végzettjei körében. Folyamatban van a bejövő hallgatók ismeretszintjének felmérése is, valamint az Általános Vállalkozási Főiskola európai partnerintézményeivel is felveszem a kapcsolatot, ami lehetőséget teremt a nemzetközi összehasonlításra.

Baksa-Haskó Gabriella

Kognitív inasság

A harmadik évezred iskolájának diákjai Kindle-en olvassák könyveiket, technológiai csodákkal játszanak, és életfelfogásuk szerinti oktatási környezetre áhítoznak. S azt az új nemzedéket, amely immár Pixel Qi képernyőn, Qomo interaktív táblán, Interwrite Dualboardon, és Classmate PC-n szeretne tanulni, és alig várja, hogy megjelenjen az újabb iPad vagy a legújabb iPhone, mi sok esetben még mindig a 19. század módszereivel tanítjuk! Mi tanítunk és ők tanulnak? Sokszor úgy tűnik, hogy nem *azt* és nem *úgy* tanulják, ahogyan *mi* szeretnénk. Ez talán nem is meglepő, hiszen módszertanilag például képtelenek vagyunk felvenni a versenyt a fiatalok számára készített tévéműsorokkal, amelyekben szinte másodpercenként váltogatják egymást az érdekes impulzusok, s amelyekre lehetetlenség nem odafigyelni. Mi, tanárok, sokszor amiatt kesergünk, hogy diákjaink nem figyelnek; pedig igenis figyelnek, csak esetleg másra és másként, mint azt mi reméljük, netán elvárjuk. Mai iskoláinkban az oktatás nemegyszer kívánnivalókat hagy maga után, már csak azért is, mert az egyes tantárgyakat egymástól függetlenül, mi több, elszigetelten oktatjuk, így a tantárgyak és témák között a diák nehezen látja meg és bogyozza ki az összefüggéseket, következésképpen az elsajátított ismereteket sem mindig tudja a mindennapi életben könnyen alkalmazni. Fogadjuk el: a magolás nem vezet szükségszerűen hasznos tudáshoz. Az így megszerzett tudás ugyanis nehezen felhasználható, talán nem alkalmas problémamegoldásra sem, vagy akár magasabb szintű kognitív tevékenységre; például elemzésre, összegzésre, vagy kritikai értékelésre. Változtatnunk kell

tehát a módszertanon és a tanmeneten egyaránt, mert aki nem tartja a tempót, lemarad. Változnak az idők – s benne és vele nekünk is változnunk kell.

Hogyan segíthetjük elő diákjaink tudásszerzését és készségfejlődését? Ennek megválaszolásához pillantsunk vissza az európai középkor történetére! Az úgynevezett „kognitív inasság” vagy „inaskodás” fogalma – amely manapság egyre elterjedtebb a hallgatóköz-pontú oktatási módszerek között – a középkori inasképzéshez vezethető vissza. Tudjuk: a középkor végén az inasok megtanulhatták mesterüktől a szakma minden fortélyát, csínj-át-bínját, s így váltak kiváló bognárokká, kádárokká, vargákká, pécekké és kovácsokká. Hosszú időre – átlagosan hét esztendőre – szegődtek el egy-egy mesterhez, aki tanítá-suk, kosztjuk és kvártélyuk ellenében olcsó munkaerőt kapott. Mindketten jól jártak hát. Legtöbbször már kora gyermekkorukban, akár tízesztendősen is, megkezdték az inaséveiket. Idejük lejártával és mestermunkájuk bemutatása után megkapták felszabadító mes-terlevelüket, és idővel ők is kiváló mesterekké váltak.

Ez a módszer később sem tűnt el teljesen: a modern időkben ugyanis egyes foglalkozá-sok, hivatások művelőinek képzésekor szintén élnek vele, például az orvosok, vagy a nő-vérek képzésekor, a jogi pályára készülők esetében, vagy más, professzionális területeken. Teljesen elfogadott gyakorlat például, hogy orvostanhallgatók szakképzett orvosok fel-ügyelete mellett vizsgálnak betegeket, vagy doktoranduszok a témavezető tanár segítsé-gével dolgoznak a disszertációjukon.

Nos, ha ilyen jól működött ez a gyakorlat – mármint az inaskodás – a középkorban, és a hagyománya ilyen sikeres manapság is, akkor vajon miért ne lehetne ez hasznos az ál-talános iskolai oktatásban is?! Mire gondolok? A hagyományos inasság, ugye, lehetővé teszi, hogy az inas elsajátíthassa mesterétől az új szakmája tudását, készségeit, fogásait. Ez „átmenthető”, vagyis megvalósítható a kognitív gondolkodási folyamatokban is: ez a „kognitív inasság”. Tehát a tanuló (az inas) ellesi tanárától (mesterétől) a leendő mester-ségének (matematika, olvasás, írás...) a gondolkodási (kognitív) folyamatait, tudását, lé-péseit, fogásait. Mivel tudásunk a tevékenységnek köszönhetően gyarapodik, a tudás a tevékenységből ered. A kognitív „inas-tanulási” környezetben a tudatos tanulás és a tu-datos cselekvés egymástól elválaszthatatlan, hiszen nem cselekedhetünk gondolkodás nélkül és nem gondolkodhatunk tevékenység nélkül. Ezért a tanulók aktív szerepvállalá-sa nagymértékben növeli teljesítményüket is. Erre az aktív részvételre teremt lehetőséget a „kognitív inas-modell”, amelyben a tanulók összefüggő, a mindennapi életben hasznos, átgondolt, és tervszerű kognitív tevékenységekben vesznek részt, s így olyan tudást sa-játíthatnak el, amelynek számukra is haszna van, és mindennapjaikban is alkalmazhatják.

A „kognitív inasság” célja: a szemmel nem látható gondolkodási folyamatok láthatóvá, érzékelhetővé tétele, valamint hogy megfelelő segítséggel támogassa a tananyag minél jobb és alaposabb elsajátítását. A „kognitív inaskodás” tanulási környezete minden ízé-ben és hangulatában eltér az úgynevezett hagyományos tanosztályban folyó oktatásától:

- a feladatok hasonlítanak a mindennapi életben előforduló tevékenységekhez: az első-sők például az összeadást és a kivonást igazi leltár készítésével gyakorolják;
- a tanító (a szakember, a mester) bemutatja az elvégzendő feladatot, pl. színészként sza-valja el azt a verset, amelyet a gyermekeknek kell majd előadniuk;
- a feladatok gyakran magukban foglalják a valódi élet összetettségét; például fizika-órán a tanulóknak olyan hullámvasutat kell tervezniük, amely elég magas és gyors, sőt, elég hátborzongató is, ám ezzel együtt is elfér egy közeli játszótéren;

- a diákok (és a tanár) együtt dolgoznak és tanulnak. A tanár inkább konzultánsként áll rendelkezésre, miközben a hallgatók csoportokban oldják meg a felvetett problémákat;
- a tanár még a feladat elején, a megfelelő módon és a megfelelő időben segít a diákoknak, akkor, amikor még nincs meg valamennyi információjuk és összes tudásuk a feladat elvégzéséhez;
- a feladat végzése közben és után a tanár alkalmat teremt a személyes és a csoportos reflexiókra egyaránt, hogy a diákok elgondolkodhassanak (és megbeszélhessék): mit és miért csináltak, s vajon lehetett volna-e másként is megoldani az adott problémát;
- a tanárral és a többi tanulóval folytatott beszélgetés, eszmecsere révén a passzív tudás aktívvá, tudatossá válik, a félreértések felszínre kerülnek és így mód nyílik a hibák kijavítására is;
- a tudást a tanár a tanulás közben – annak szerves részeként – értékeli, értékelheti.

A tanulási környezet (kontextus) nagymértékben meghatározza, hogy a diákok milyen tudást és milyen mértékben sajátítanak el, például a fizikaórán bemagolt Newton-féle törvények felsorolása sokkal könnyebb feladat, mint a megértésük, sőt alkalmazásuk a valódi életben, hiszen talán nem is tudják, mire is jók ezek a fizikai törvényszerűségek. Az új ismereteknek a tananyaggal való kapcsolat és a tanulási folyamat minősége ad jelentést. (Például a newtoni törvények bebiflázása helyett vagy előtt sokkal hatásosabb a mechanikai törvényszerűségeken alapuló és ezeket egyúttal feltáró kísérletek lejátszása építő-kockákkal!) A csupán tanári előadásból eredeztetett tudás gyakran inert, vagyis passzív, s nem könnyen alkalmazható más helyzetekre, más körülmények között. A „kognitív inas” környezetben tanuló diákok aktív részvételével a tananyag érdekessé, koherenssé, megérthetővé és emlékezetessé válik. Az aktív részvétel ez esetben azt jelenti, hogy a diákok kísérleteznek, s olyan problémamegoldásokkal próbálkoznak, amelyekhez szükség van az adott probléma – példánk esetében a newtoni törvények – megértéséhez, és feltáráshoz. Mivel tudásunk többnyire cselekvésből ered, e cselekvés mibenléte határozza meg tudásunk minőségét. Ismereteinket a részvétel és a másokkal együtt folytatott munka ruhazza fel jelentéssel. A tanulók miközben együtt dolgoznak, beszélgetéseik és magyarázataik révén egyre jobban megértik a tananyagot, egyre inkább fény derül a hibáikra, a tévedéseikre, és könnyebben belátják azt is, hogy más megoldások szintén helyénvalóak és érvényesek lehetnek.

A „kognitív inasodás” lehetővé teszi, hogy a hallgatók már akkor részt vegyenek a tevékenységben, amikor még nem sajátították el az összes tudást és fogást; tehát részvételük és a „munkájukért” vállalt felelősségük egyenes arányban áll képességükkel és jártaságukkal. Fontos szerepük van a résztvevőknek is. Emlékezzünk csak: régebben az inas kezdte el formálni az anyagot, de a mester fejezte be, például, a cserépedényt. Ám hozhatunk mai példát is: a számtannal küszködő másodikos kisdiaák („kognitív inas”) besegít az osztályban működő bolt leltárába, de a leltárt már az ügyesebb matekosok fejezik be. Nos, e résztvevők végzésekor a diákok a csoporthoz tartozás élményét élik át, s egyúttal megértik azt is, hogy „munkájuk” minőségétől függ az egész csoport sikere. Ez a hajtóerő motiválja a tanulókat a még több tudás megszerzésére és készségeik továbbfejlesztésére. Ez a fajta részvétel azért is ösztökélő, mert a tanulók rögtön átlátják az egész tevékenységet, annak hasznosságát és felhasználhatóságát. (Újabb példa: az összeadás és a szorzás elengedhetetlen ismeret a napi vásárlásnál, így az egyes résztvevők gyakorlása is – a szorzótábla használata vagy az összeadás-gyakorlatok a munkafüzetben –

különös, gyakorlatias jelentéssel töltődik meg.) Ahogyan a csoportokban a tanulók felfedezik a tudást és a világot, úgy adódik össze a tudásuk, és ez a tudás a csoport intellektuális tulajdonaként több lesz, mint a részek összege.

Bár a „kognitív inaskodás” a hagyományos inaskodás fogalmán alapul, azért sok különbséget is felfedezhetünk közöttük:

- míg a hagyományos inas egyszerű, látható, és fizikai folyamatokat sajátít el, addig a „kognitív inas” összetett, szemmel nem érzékelhető, szellemi tevékenységet folytat;
- a hagyományos inas számára a munkafolyamatokat és a tanulási tevékenységet az elkészítendő portéka határozza meg, ezzel szemben a „kognitív inas” tanulását a tanterv, a tanár, és az elsajátítandó tan-és vizsgaanyag befolyásolja;
- a hagyományos inas elsősorban megfigyeli mesterét, aki nem feltétlenül magyaráz el mindent, hanem inkább arra koncentrál, hogy a termék magas színvonalú legyen, viszont a „kognitív inas” úgy tanul, hogy tanára, mestere magyaráz, kérdez, megfelelő időben megfelelő mennyiségű és típusú segítséget nyújt, és „hangos gondolkodással” mintegy láthatóvá teszi az egyébként láthatatlan gondolkodási folyamatokat;
- a hagyományos inas sokszor a mester egyetlen tanulója, míg a „kognitív inások” (tanulók) egy csoportja együtt, egyazon osztályteremben tanul a tanárral, s ez lehetővé teszi az érdekesítő és tanulságos beszélgetéseket is, melyek során mindenki tanulhat a saját és a többiek hibáiból, tévedéseiből, de a sikereiből is.

A „kognitív inaskodás” hatékonysága arra a velünk született szükségletünkre vezethető vissza, hogy igényeljük az együttlétet másokkal, a közös tanulást és a közös eszmecserét. S vitathatatlan, hogy a másokkal történő eszmecsere, beszélgetés nagymértékben hozzájárul az új ismeretek elsajátításához és a téves elképzelések korrigálásához.

Fejlődésünket és tanulásunkat a génjeink mellett, sokak szerint, igencsak befolyásolja kulturális és társadalmi örökségünk, mint ahogyan az adott kulturális-nyelvi közeg is meghatározza kognitív funkcióinkat, kommunikációs tehetségünket, problémamegoldó készségünket, nyelvi kifejezőképességünket, vagy akár interperszonális érzékünket is. Ezért hát nem szorul magyarázatra, hogy miért olyan fontos az iskolai szocializációs és tanulási folyamat megértése és megtervezése.

Fontos kérdés, hogy milyen legyen ez a tanulási környezet, és maga a tanár hogyan segítse elő a hallgatók tanulmányi előmenetelét. A „kognitív inaskodás” legfontosabb alkotóelemei hat oktatói módszerben határozhatók meg: modell, irányítás, segítség, verbális, reflexió, és felderítés.

A *modell* segítségével a tanár elmagyarázza és bemutatja a hallgatóknak magát a feladatot, megoldásának lehetőségeit, a hallgatók pedig ezenközben figyelnek. A tanár célja a passzív és láthatatlan készségek „felszínre hozatala” és a folyamatok fogalmi modelljeinek kialakítása, azért hogy a hallgatók megértsék: mi, miért és milyen sorrendben történik. E módszer kifejezetten hatékony olyan kognitív feladatok tanításánál, amelyek különben csak a részfunkciók hosszadalmas gyakoroltatásával lennének megtaníthatók.

Az *irányítás* módszerével a tanár „csak” megfigyeli tanulóit, és segít nekik a feladatok elvégzésében. Visszacsatolással irányítja a diákokat a helyes irányba, s amikor megakadnak, akkor csupán apró utalásokkal jelez. Csakis akkor avatkozik be a tanulás folyamatába, amikor a diákok nem képesek önmaguk egyedül megküzdni a feladatokkal. Ezekben az esetekben – a diákok kifejezett kérésére – a pedagógus találó, rávezető kérdésekkel, emlékeztetőkkal, további magyarázatokkal és más szempontok megvilágításával irányít.

A feladatok megoldásakor a diákoknak alkalmazniuk kell az elsajátított ismereteket, fel kell használniuk és integrálniuk kell a részletfolyamatokat és az ismeretanyagaikat egyaránt. E tevékenységek a tanár irányításával elősegítik, hogy a hallgatók addig alkalmassá váljanak a felszínes tudása elmélyülésére.

A segítség lehetővé teszi a tanár számára, hogy a hallgató tudásszintjének megfelelően jól időzített és egyénre szabott módon segíthessen, úgy, hogy a hallgató optimális tempóban haladjon. Fontos, hogy a tanuló olyan feladatokat kapjon, amelyeket segítséggel és felügyelet mellett képes elvégezni, de úgy, hogy erőfeszítése ne okozzon neki frusztráltságot. A tanulók tudásfelmérése feltárja a tudásszintet és egyúttal meghatározza azt is, hogy milyen tempóban és milyen nehézségi fokig érdemes az adott feladatokat kijelölni. Ha a feladat túl könnyű – a tanuló unatkozik; ha viszont túl nehéz – a diák frusztrációja megbénítja a gondolkodást. Ahogy fejlődik, halad előre a diák, úgy segít egyre kevesebbet a tanár, és válik egyre nehezebbé a feladatok sora. Az optimális szint emelkedése egyre magasabb szintű tudást és feladatokat követel, s a tanár segít „funkciója” annak arányában csökken, ahogyan a diák a tudást elsajátítja. E segítség alkalmával a hallgató fejlődését már nem „csak” a feladat megoldásában figyelhetjük meg, hanem metakognitív készségében is (gondolat a gondolkodásról), vagyis abban, hogy hogyan érzékeli, figyeli a saját tanulását, koncentrációját, és haladását, s hogyan képes a hibáit, a tévedéseit figyelmeztetés nélkül is észrevenni és kijavítani.

A *verbalizálás* révén a pedagógus arra ösztönzi hallgatóit, hogy gondolatmenetüket és tudásukat fejezzék ki szóban, gondolkodjanak hangosan és védjék meg azon stratégiájukat, amelyet a probléma megoldásához választottak.

A *reflexió* alkalmával a tanár lehetővé teszi, hogy a diákok összehasonlíthassák teljesítményüket a többiekével, s önmaguk fejlődésével. Így kiderül, hogy mit tudnak korábbi önmagukhoz és másokhoz képest. Ez megvilágítja a tanulóknak azt is, hogy mennyit tanultak, és milyen területeken kell még javulniuk. A mesterrel történő összehasonlítás pedig emlékezteti őket a továbbfejlődés szükségességére, legyenek már bármily ügyesek is. Nehézségeik feltérképezése így lehetőséget ad arra, hogy kiderüljön: még milyen irányban kell tudásukat és készségeiket finomítani ahhoz, hogy ők is elérjék a mesterfokot.

A *felderítés* során a tanár arra ösztönzi diákjait, hogy oldjanak meg hasonló feladatokat, ők maguk is hozakodjanak elő megoldásra váró problémákkal, sőt, próbálják meg is oldani őket. A cél az, hogy a tanulók – immár a tanár közbeavatkozása nélkül – folytassák a világ felfedezését és új ismeretek elsajátítását. A folyamatos tanulással – amit már nem a tanár ír elő – a diákok a saját feltevéseiket, módszereiket és stratégiáikat próbálják ki. Megtanulják, hogyan kell reális célokat kitűzni, hipotéziseiket tesztelni, új tudást felfedezni, érdeklődési területeiket jobban megismerni, céljaikat elérni, érdekes kérdéseket megfogalmazni, nehéz problémákat felvetni, és tudásukat kiteljesíteni.

Végül, de nem utolsósorban, ez a folyamat növeli a tanulók magabiztosságát és a hitet, hogy egyedül is képesek tanulni és fejlődni.

Cave Ágnes

SZEMLE

„Kedves ...!

Az Educatio folyóirat rovatvezetőjeként keresem meg ezzel a levéllel.

Az a „formabontó” ötletünk támadt, hogy a következő számunk Szemle rovatában nem vesszük figyelembe azt a lapunkban meghonosodott elvet, miszerint minden írásnak kapcsolódnia kell az aktuális szám tematikájához: nem kivételes könyvhöz keresünk most embert, hanem kivételes embert kérünk föl könyvkeresésre.

Külföldön meghatározó jelentőségűnek számító, „klasszikusnak” mondott, ámde idehaza egyelőre egyáltalán nem, vagy csak alig ismert művet szeretnénk az Educatioiban egy recenzió útján bemutatni. (Idehaza ismeretlen szerzőre gondoltunk, esetleg idehaza ismert szerző ismeretlen művére – természetesen a társadalomtudományok köréből.)

Olyan kötetről olvasnánk szívesen, amely előkelő helyet foglal el a könyvespolcán, nagy hatást tett Önre, amellyel kapcsolatos gondolatait régóta szándékozik megosztani a szélesebb hazai tudóstársadalommal, de eddig nem talált rá időt...

Eltételezve bizonyos terjedelmi korlátoktól teljesen szabad kezet nyújtunk Önnek. Lehet több évtizeddel ezelőtt publikált könyv vagy akár egy szerző egész munkásságának értékelése is. A lényeg az idehaza „méltatlan mellőzöttség” és valamifajta személyes vonzódás.

Amennyiben felkeltette érdeklődését ez a lehetőség vagy ajánlat, vagy kérés, nem tudom hogyan fogalmazzak, nagyon szívesen közölnénk írását lapunk őszi, Tantárgyak és társadalom címet viselő számában.

Üdvözlettel:

Tomazs Gábor

Educatio, Szemle”

A fenti levelet a címzettek már hónapokkal ezelőtt megkapták. A tudományos élet általunk kedvelt és nagyra tartott képviselői közül választottunk ki néhányat. Bár a megkeresettek közül kevesebben mondtak igent, mint reméltük, örömmel közöljük, hogy ezúttal a minőség csapott át mennyiségbe. A beérkezett munkákat olvasván ugyanis szívesen tekintettünk el a szokványos terjedelmi korlátoktól. Hasonló olvasási élményt kívánunk minden kedves olvasónknak is.

Multidimenzionális dzsenderfigurációk

„Vajon mit tudhat Norbert Elias a dzsenderproblematikáról, hiszen alapműve a múlt század harmincas éveiben íródott, egy jó emberöltővel azt megelőzően, hogy a feminizmus második hulláma napirendre tűzte volna a nők férfiak általi elnyomásának témáját?” – szögezte nekem a kérdést egy társadalmi nemek kutatására szakosodott kollégám, miután közltem vele, miről írok éppen. Értetlenkedése némileg meglepett, mivel véleményem szerint az említett opus magnum, a *Civilizáció folyamata* (Elias 1987), valamint a szerző későbbi munkássága több vonatkozásában is fontos a nemekre irányuló kutatások számára. Mi több: megkockáztatnám, hogy Elias a dzsenderszemléletmód meghatározó jelentőségű

előfutárai közé tartozik. Emellett a *Civilizáció folyamata* az egyetemes szociológia ama kivételes alapműveinek egyike, amelyben nagy hangsúly helyeződik a test, illetve a testtel kapcsolatos tevékenységek kollektív meghatározottságának, vagyis a test társadalmi konstrukciójának vizsgálatára. Amikor tehát Elias a múlt század harmincas éveiben az étkezést, a székelést, a vizelet, az orrtörést, a köpködést vagy éppen a hálólhelyiségben való viselkedést állítja érdeklődésének középpontjába, szemléletmódja és tárgyválasztása egyértelműen forradalminak nevezhető. (Ne feledjük: a szociológia az impliciten adottnak tekintett *homo rationalis* emberkép alapján sokszor még a huszadik század végén is – de a második világháború előtt mindenképpen – túlnyomórészt testetlen és nem nélküli lényekként gondol a társadalmiasult emberre.)

Az Elias által bemutatott civilizációs folyamat lényege, hogy – a felső társadalmi osztályoktól az alsóbb osztályok felé tartó hatásmechanizmus részeként – a kora középkortól kezdődő mintegy ötszáz év során a külső társadalmi kényszerek olyan önkontroll-mechanizmusokat alakítanak ki a zsidó–keresztény Európában élő emberekben, melyeknek köszönhetően fokozatosan elfojtják magukban az erőszakon alapuló, „állatias” és „civilizálatlan” viselkedéselemeket. Ezek az elfojtások onnan ismerhetők föl még ma is, hogy megszegésük esetén szégyen, zavarodottság és/vagy undor érzése kerít hatalmába bennünket. Művének második kötetében a szerző az állam és a társadalomszerkezet hosszú távú változásaira vezeti vissza e folyamatot, hangsúlyozván az erőszakmonopólium és az ezzel együtt járó szakszerű uralmi gépezet centralizációjának, vagyis egy erős központi hatalom kialakulásának – az „erőszak kaszányákba zárásának” – jelentőségét. (Ennek jellemző példája, hogy a nemes urak egymás elleni életre-halálra szóló harcát fokozatosan az udvari kamarillapolitika váltja föl.) Megfogalmazása szerint az „interdependenciák egyre bonyolódó szövedékéből” a „társadalmi tér pacifikációja”, az „affektusok pontosabb szabályozása”, más szóval a „szenvedélymentes önuralom” elterjedése fakad.

Ennek a műnek létezhet dzsenderolvasata is. Amikor a szerző úgy fogalmaz, hogy az emberi interakciók során előtérbe kerül „a másik ember és saját magunk nagyobb összefüggés-láncolatokat szem előtt tartó pontosabb megfigyelése” (*Elias 1987:733*), továbbá az egyre bonyolultabbá váló függőségi viszonyoknak köszönhetően „az egyik embernek a másiktól alkotott képe árnyalatokban gazdagabbá, pillanatnyi érzelmektől mentesebbé válik: »pszichologizálódik«” (*Elias 1987:732*), véleményem szerint nem kevesebbet állít, mint hogy a korábban többnyire a nők által elsajátított habituselemek válnak meghatározóvá a társadalmi érintkezések során. Következésképpen a magam részéről relevánsnak tartom a mű olyan értelmezését is, mely a civilizáció folyamatát egy *elnőiesedési struktúrális változássorozat*-ként kívánja fölfogni.

Ha tehát elfogadjuk, hogy lehetséges a *Civilizáció folyamata*-nak ilyenén olvasata, semmi csodálkoznivalónk nincs azon, hogy a múlt század hatvanas-hetvenes éveinek fordulóján maga Elias is rászánja magát arra, hogy explicit módon is vizsgálat tárgyává tegye a nemek viszonylatrendszerének hosszú távú átalakulását. A mű 1971-ben már csaknem elkészül, ám a kézirat – az utókor legnagyobb sajnálatára – egy takarító figyelmetlenségének köszönhetően megsemmisül, így csupán hozzáfetődilegesen rekonstruálható, mit is írhatott a szerző a témával kapcsolatban. Szerencsére azonban rendelkezésünkre áll egy 1987-ben, Elias kilencvenedik életévében publikált, magyarul mindmáig meg nem jelent tanulmány, melyről joggal föltételezhetjük, hogy az eredeti mű gondolatmenetének legalább néhány fontosabb elemét tartalmazza (*Heinich 2002; Mennell 1989*).

Erről a szövegről, valamint az általa fölvetett kérdésekről szól a jelen írás.

Elias – jól bejáratott módszeréhez híven – konkrét példákból indul ki, melyek egyszerre szokatlanok és megvilágító erejűek, ezért kiválóan alkalmasak szociológiai problémák érzékeltetésére. Először egy idős indiai házaspár képét villantja föl előttünk, akik úgy sétálnak London utcáin, hogy a férfi két-három lépéssel a felesége előtt megy, és – mintegy a levegőbe beszélve – fejét hátra sem fordítva, halk, ellentmondást nem tűrő hangon szól tradicionális öltözéket viselő asszonyához, aki szemét lesütve, fejét lehajtva, alázatosan válaszolgat neki. Hivatkozik még a brahmanista hagyományra, melynek alapján a férj elhalálózását követően az özvegyet elevenen elégetik, továbbá arra a kínai szokásra, miszerint az asszonyok lábát olyan szorosan kötözik össze, hogy sokan közülük nyomorékká válnak.

Ezzel szemben Európában a nemek között egy kiegyenlítettebb hatalmi modell jön létre. Kétségtelen ugyan, hogy egészen a 19. századig a nőknek Európában sem igen lehet saját tulajdonuk, továbbá szexuális életük is jóval szigorúbb kontroll alatt áll, mint a férfiaké, a férfi és nő közötti társadalmi különbségek nyílt, demonstratív megjelenítése azonban hiányzik a jól nevelt, felsőosztálybeli etikettmintákból. A férfiak olyan viselkedési kódok szerint lépnek interakciókba a saját társadalmi osztályukba tartozó nőkkel, amelyek a magasabb társadalmi pozíciójukkal kapcsolatos viszonylataikban gyökereznek: kezét csókolnak nekik, előre engedik őket, megemelik előttük a kalapjukat (és így tovább). Vagyis, szemben az ázsiai *andrarchikus* viselkedési mintázatokkal, az európai jól nevelt viselkedés kódjai *gynarchikus* elemeket is tartalmaznak. (Elias a „patriarchális” fogalma helyett vezeti be az „andrarchikus” [azaz *férfuralmi*], illetve a „matriarchális” fogalma helyett a „gynarchikus” [azaz *nőuralmi*] kategóriáit. Érvelése szerint a férfi-, illetve nőuralom nemcsak az apa vagy az anya, hanem más személyek, például a férj vagy a báty révén is közvetíthető. Sajnálatosnak tartom, hogy e meggyőző szempontok ellenére az általa javasolt fogalmi oppozíció nem honosodott meg a társadalmi nemekkel kapcsolatos szakirodalomban.)

A kiegyensúlyozottabb európai modell kapcsán nevezi meg tanulmányának alapproblémáját, vagyis a nemek közötti hatalmi viszonylatok összetettségének kérdéskörét, melyet egy sajátos tér- és időbeli kontextusba, az ókori Róma ötszáz éves történetébe ágyazva vizsgál (lényegében ugyanolyan hosszú periódust elemezve, mint a *Civilizáció folyamata*-ban). A szabin nők elrablásának ismert történetével illusztrálja azt a szokást, mely a korai időkben – más harci közösségekhez hasonlóan – Rómában is bevett gyakorlatként működik. Nevezetesen: a hajdon nő a férfiak közötti adásvétel vagy szabad rablás passzív tárgya. Rómában eleinte a háztartásba tartozó nőknek nincs is saját nevük: a Claudiusok családjába, illetve klánjába tartozó összes leánygyermeket Claudianak nevezik, legföljebb annyit téve hozzá, hogy az első vagy a második (stb.) Claudiáról van-e szó. Ekkor még a nő nem önálló individuum, nem rendelkezik saját akaráttal és egzisztenciával – és természetesen saját tulajdonnal sem. Egyfajta „félelbernek” számít, aki a férj (illetve adott esetben az apa vagy a báty) tulajdona, és aki a férfi(ak) érdekeit és szükségleteit hivatott szolgálni. A feleség nem kezdeményezhet válást, oktatásban nemigen részesül, szexuális szabadsága – szemben a férfiakkal – erősen korlátozott. Jellemző módon még a borivástól is el van tiltva.

A korai periódusban az állam még nem rendelkezik a magánszféra szabályozására alkalmas intézményekkel, következésképpen a házasság – és hozzátéhetjük: a válás – magánintézménynek tekinthető, melynek során az egymással rokoni viszonyba kerülő családok fejei állapotodnak meg a tulajdonuknak tekintett nők adásvételének föltételeiről. (Megjegyzendő, hogy – szemben a ma bevett szóhasználattal – a korai Római Birodalomban a család, a

„família” fogalma nem a férj, feleség és a gyermekek által alkotott nukleáris családot jelenti, hanem az egész háztartásra vonatkozik, melybe a feleség és a gyerekek mellett az állatok, a cselédek és a rabszolgák is beletartoznak.) A házasságot (és a válást) a rokoni-baráti kör, vagyis az eme alkalmakra összehívott családi vagy baráti tanács (*iudicium domesticum*, illetve a *consilium amicorum*) legitimálja. Ezekbe az informális testületekbe az érintett családok vezetői mellett más rokonok, szomszédok, barátok, illetve a helyi közösség egyéb képviselői is bekerülhetnek. A házassági szerződéseknek a korai időszaktól kezdődően két típusa van: az egyikben a feleség a férj fennhatósága alá kerül, a másikban a házasságot kötött leány az apa tulajdonában marad.

Karthágó lerombolását követően, vagyis az i.e. 2. század közepétől olyan változások kezdődnek a társadalomban, melyeknek köszönhetően a vezető osztály hajadon lánygyermekai – fivéreik mellett – mindinkább részt vehetnek az oktatásban, s így kompetenciájuk fokozatosan túlterjedhet a háztartás és a családi tűzhely világán. Ezáltal fokozatosan képessé válnak arra, hogy a férfakkal többé-kevésbé egyenrangú partnerekként társalognak a görög irodalom, a filozófia vagy a természettudományok kérdéseiről. Az egyik legfontosabb változásnak az tekinthető, amikor a feleségnek lehetősége nyílik a házasságba bevitt saját tulajdoni hányadának birtoklására. Mi több, ezt a birtokrészt válás esetén is megtarthatja. Vagyis – és ez a másik kulcseleme az újonnan kibontakozó modellnek – a feleség elválhat a férjtől, sőt, akár újra is házasodhat. Idővel már az sem számít kivételes jelenségnek, ha a feleség is szeretőt tart – persze megfelelő diszkrécióval kezelve az ügyet. (Elias szerint Catullus és Clodia sok szerzőt megihletett afférja jól példázza, hogy alkalmadtán olyan új típusú liaison is kialakulhat férfi és nő között, amelyben egy idősebb, elit körbe tartozó asszony egy nálánál sokkal fiatalabb, alacsony származású fiatalemberrel tart fönt szexuális kapcsolatot.)

A kialakuló új modellben egyfajta távolságtartás jellemzi a házas felek egymás iránti viszonyát. E jelenség részben visszavezethető arra a sajátosságra, hogy a szenátori osztályba tartozó nemes származású feleségek sokszor erőteljesebben azonosulnak saját fölmenő családjukkal, mint férjükkel, illetve annak famíliájával. Az egyre öntudatosabbá váló nők alkalmadtán női hálózatokat is létrehozhatnak. Ennek példája, amikor a családjaikra kivetendő adók ellen tiltakozva a Fórumon megjelenik a római hölgyek egy csoportja, és Hortensia elmondja híres beszédét a római államot kormányzó triumvirátus, Octavianus (a későbbi Augustus császár), Marcus Antonius és Lepidus előtt – nem is eredménytelenül. (Más esetek is említhetők, amikor a nemes hölgyek az uralkodó osztály férfitagjainak feleségeinél lobbiznak céljaik elérése végett.) Ugyanakkor persze, hangsúlyozza Elias, nem szabad megfeledkezni arról sem, hogy ezek az asszonyok ki vannak zárva a politikai, a gazdasági, a katonai és a civil pályákról. E tekintetben strukturálisan hasonlít helyzetük a középkor után kibontakozó európai modellhez. Van azonban egy nagy különbség: míg az európai modellben a nők politikai és egyéb jogoktól való megfosztottsága együtt jár a házáséletben és a privát szférában érvényesülő jogfosztottsággal és kiszolgáltatottsággal, a kikristályosodó római modell a házasságban egyenlőséget biztosít a felek számára. Ebből táplálkozik a női büszkeség, az egymás iránti szolidaritásérzés, és az a tény, hogy a nők önálló társadalmi hálózatokat hozhatnak létre.

Hogyan magyarázhatók e változások?

Négy-öt évszázad alatt Róma jelentős átalakulásokon megy keresztül – érvel Elias. Róma városállamból egy óriási birodalom fővárosává válik. A férj és a feleség közötti hatalmi

egyensúly kiegyenlítődése tehát végső soron makrostrukturális tényezőkre, mindenekelőtt az államformálódási folyamatokra vezethető vissza. Ennek köszönhetően a rokonsági csoport feje által birtokolt funkciókat mindinkább a központosított állam veszi át, mely évszázadokon keresztül képes a *Pax Romana* fönntartására. A politikai elitet alkotó, eredetileg parasztszármazású szenátori osztály tagjaiból magas katonai és polgári hivatalokkal, hatalmas birtokokkal rendelkező arisztokraták válnak. Az államformálódási folyamat eredményeként megteremtődnek az erőszak állami monopolizálásának pénzügyi forrásai és intézményei: kialakulnak a központosított államszervezet jogkikényszerítő eszközei, mindenekelőtt az egész birodalomban egységesen érvényes, valamennyi társadalmi csoport viselkedés- és kapcsolatrendszerét meghatározó formalizált, kevésbé részrehajló, racionális és bürokratikus jogrendszer.

E makrostrukturális folyamatokból persze még nem következne automatikusan, hogy a házasságon belül hatalmi egyensúly alakuljon ki a férj és a feleség között. E jelenség magyarázatát Elias a tulajdonöröklés rendjének átalakulásában találja meg. A birodalom politikai elitjét alkotó szenátori osztály hatalma a hódításokból származó vagyon fölhalmozásán, mindenekelőtt a hatalmas földbirtokokon alapul. A házassági szerződéseknek két fajtája ismeretes az ókori Rómában: az egyik szerint a nő fölötti rendelkezés joga a férjnél, a másik szerint az apánál marad. Idővel az utóbbi forma felé billen el a jogrendszer által is legitimált társadalmi praxis. A kikristályosodó jog- és társadalmi gyakorlat alapján a menyasszony hozománya azonban nem az apát, hanem, mint láttuk, az ifjú arát illeti, aki a házasság esetleges megszűnésekor megtarthatja eredeti tulajdonát, és egy következő házasságba újra beviheti. Vagyis egy olyan rend jön létre, amelyben a korábban alávetett római nők cselekvőképes, saját jövedelemmel rendelkező, férjeikkel szinte teljesen egyenlő, büszke és öntudatos házasfelekké és konfliktushelyzetben alkalomadtán érdekérvényesítésre is képes egzisztenciákká válnak.

Az erőszak-monopólium államosítása, a *Pax Romana* és a római jogrendszer megteremti annak föltételeit is, hogy a mindennapi viselkedési kódok, szokások, erkölcsök – a reflektálatlanul adottnak vett dolgoknak kijáró magától értetődőséggel – szintén átalakuljanak. Más szóval: *az évszázadok során a római társadalomban lezajlik egy civilizációs folyamat*. Mindezt illusztrálандó, Elias Ovidius *Ars Amatoria*-jára hivatkozik, mely műben annak bizonyosságát látja, hogy a szexuális viselkedésben, a művészetben, és általában a társas kapcsolatokban egyre kifinomultabbá, önkorlátozóbb jellegűvé válik az érintkezés: az emberek érzékenyebb módon, nagyobb rafinériával és empátiával viszonyulnak egymáshoz. Vagyis az államformálódási folyamat és az ezzel párhuzamosan kialakuló racionális-instrumentális jogrendszer megteremti egy olyan *civilizációs lökés* intézményes garanciáit, melynek köszönhetően az intimszféra pacifikálódik. Mindazonáltal tanulmánya végén Elias még egyszer fontosnak tartja hangsúlyozni, hogy a férfiak és nők közötti hatalmi egyensúly kialakulása csupán a házasságra vonatkozik, illetve hogy a nők a *Pax Romana* évszázadai alatt is ki vannak zárva a katonai, politikai, gazdasági, tudományos és művészeti szférákból.

Miért érdekes ez az írás számunkra 2012-ben, Magyarországon?

Egyrészt azért, mert miközben – meggyőződésem szerint – Norbert Elias az egyetemes szociológia egyik legkiemelkedőbb alakja, munkássága a hazai (és hozzátehetjük: a nemzetközi szakmai közéletben is) némileg alulértékelt. Következésképpen fontos, hogy műveit a magyar olvasók minél alaposabban megismerhessék. Ezt az ismeretterjesztő at-

titűdöt különösen relevánsnak tartom egy olyan Elias-szöveget illetően, amelyet az ő paradigmáját követő szociológusok, a *figuracionalisták* nagy része sem ismer. Hab a tortán, hogy a cikk témája érdeklődési körömbe is vág.

E tanulmány megismer(tet)ése másrészt alkalmat teremthet arra, hogy segítsünk elosztatni egy Eliással kapcsolatos, szakemberek körében (is) gyakori félreértést. Azt nevezetesen, hogy a civilizáció folyamata egyszeri és megismételhetetlen jelenség, melynek említése kizárólag egy ötszáz éves európai periódussal kapcsolatban releváns. Ez a tévhit annak ellenére makacsul tartja magát, hogy Elias számtalanszor elmondta és leírta, hogy civilizációs jellegű folyamatok más földrészeken és más történelmi periódusokban is kialakulhatnak. E ponton fontosnak tartom megjegyezni, hogy az opus magnum legújabb angol nyelvű kiadásának (*Elias 2012*) címe nem a korábbi *The Civilising Process*, hanem az angolul ugyan némileg sután hangzó, ám az eredeti német címet és szerzői szándékot pontosabban visszaadó *On the Process of Civilisation: Sociogenetic and Psychogenetic Investigations*. Ezáltal ugyanis a hangsúly – az eredeti szerzői szándéknak megfelelően – nem a „civilizáció”, hanem a „folyamat” fogalmára kerül. A *Civilisation* előtti „the” határozott névelő elmaradása pedig pontosan azt hivatott jelezni, hogy a vizsgálat tárgya nem unikális, hanem általános érvényű szociológiai jelenség.

Harmadrészt: a tanulmány bemutatása arra is alkalmat adhat, hogy fontos fogalmi disztingciókat vezessünk be. A szöveg elején, a londoni utcán sétáló idős indiai házaspárral kapcsolatban a szerző úgy fogalmaz, hogy a „nemek közötti egyenlőtlen hatalmi egyensúly” a „társadalmi kodifikációból adódóan nem egyszerű szokássá, hanem az individuumok *társadalmi habitus*-ának részévé vált” [az én kiemelésem és fordításom: HM]. Elias nem ekkor használja először a habitus fogalmát: a kategória a *Civilizáció folyamata*-tól fogva többször is fölbukkan írásaiban, alapvetően ugyanabban a szerepkörben, mint később Pierre Bourdieu-nél (vagyis azt hivatott megragadni, hogyan válnak a makroszintű társadalmi tényezők – egyfajta strukturális kényszerként – a nem célirányult individuális viselkedés meghatározóivá). Indokolt tehát tudatosítani: a nagy francia szociológus számos vonatkozásban az Elias által kidolgozott habitusfogalmat veszi át. Emellett ajánlatos arra is fölfigyelnünk, hogy Elias *társadalmi habitus*ról beszél. Ezt ugyan tekinthetnénk pusztán fontoskodásnak vagy modorosságának, ám kétségtelen: e jelzős szó szerkezetben benne rejlik egy olyan értelmezés lehetősége is, hogy létezhet *nem* társadalmi habitus is! És hogy mindez nem csupán elvont lehetőség, arra bizonyíték Eliasnak Mozartról írott, rendkívül izgalmas műve (*Elias 2000*), mely pontosan arra tesz kísérletet, hogy a – polgári habitus/udvari habitus oppozíciója révén megragadható – *társadalmi habitus*, valamint a – pszichoanalízis segítségével föltárt – szublimált és exteriorizált *individuális habitus* analitikusan elválasztott dimenziói segítségével elemezze a zseni makro- és mikroszinten kondicionált bukásának társadalmi összetevőit.

Negyedrész: figyelmet érdemel a *figuracionalitás* problémaköre, vagyis a szerzőnek a hatalmi viszonyok jellegével kapcsolatos fölfogása. Az eliasi szociológiát nem véletlenül nevezik *figuracionális szociológiának*. Az eme paradigma talaján álló kutató ugyanis nem statikus és merev dichotómiákban gondolkodik (mint amilyen például az elnyomó/elnyomott vagy az úr/szolga stb.), hanem nagy hangsúlyt helyez az átmenetekre, vagyis a hosszú történelmi folyamatok elemzése révén megragadható, „több-kevesebb”-viszonylatok változásainak vizsgálatára. A figuracionalisták számára a hatalom „többpólusú” és „cseppfolyós” strukturális sajátosságként fogható föl. Másképpen fogalmazva: Elias és kö-

vetői időben változó (tehát dinamikus) függőségi láncolatok integrálódásának és differenciálódásának tanulmányozását tekintik a szociológiai vizsgálódás feladatának (Elias 1996). Látható, hogy ez a szemléletmód nélkülözhetetlen ahhoz, hogy az ismertetett tanulmány alapkérdését, illetve alapproblematikáját megfogalmazzuk. E rugalmas és dinamikus hatalomfelfogás nélkül ugyanis eszünkbe sem jutna, hogy adott helyen és időben megváltozhat a nemek közötti hatalmi egyensúlyok rendszere.

Ötödrészt: amikor Elias a „kiegyensúlyozott” európai hatalmi modellt, valamint az „ambivalens” római hatalmi modellt szembeállításával definiálja tanulmányának alapkérdését, a *hatalmi rendszerek multidimenzionalitásának* problémakörét helyezi érdeklődésének fókuszába. Tanulmányában ugyanis különbséget tesz a politikai, a katonai, a közéleti, a művészeti, valamint a magánszféra között, és rámutat arra, hogy míg az európai modellben az andrarchikus (férfiuralmi) rend összehangoltan van jelen valamennyi szférában, addig a Római Birodalom kései korszakában a házassági viszonylatokban másfajta hatalmi dinamika alakul ki a nemek között, mint a társadalom többi szférájában.

Ha tehát elfogadjuk, amit Elias az andrarchikus rend tekintetében összehangolt európai modellről, vagyis a férfiuralom Európában általánosnak tekinthető jelenségéről állít (és úgy gondolom, nincs komoly okunk arra, hogy ne ezt tegyük), fontos tudásszociológiai hipotézist is megfogalmazhatunk. E modell harmonikus összehangoltságában ugyanis magyarázatot találhatunk arra is, hogy a feminizmus második hullámának színre lépését követően a dzsenderkutatók képviselői miért hangsúlyozhatták túl a patriarchátus (vagyis az *andrarchikus rend*) újratermelődésének jelentőségét. Hát azért, mert elsősorban saját európai, illetve nyugati típusú kapitalista társadalmait vizsgálták! Következésképpen elméletileg és empirikusan is jelentősen csökkent annak az esélye, hogy az egyes hatalmi dimenziókban különböző jellegű és különböző mértékű alá- és fölérendeltségi viszonylatok kerülhessenek figyelmük fókuszába! Ehhez járult, hogy a dzsenderkutatók nem vették figyelembe a hatalmi egyensúly finom változásaival kapcsolatos fokozati különbségeket, hanem túlnyomórészt a statikus oppozíciókban gondolkodó marxista paradigma alapján jártak el. Vagyis elméletileg nem csupán a hatalom multidimenzionalitásának, hanem a hatalmi viszonyok jellegének kérdéskörében is egy viszonylag behatárolt nézőpont alapján munkálkodtak. Mindezek alapján tehát talán nem túlzás azt állítani, hogy Norbert Elias és paradigmája a 21. század elején is megtermékenyítheti a társadalmi nemekkel kapcsolatos kutatásokat.

(Elias, Norbert: *A civilizáció folyamata*. Budapest, Gondolat, 1987.)

Hadas Miklós

Irodalom

Elias, Norbert (1996) *A szociológia lényege*. Budapest, Napvilág.; (2000) *Mozart, egy zseni szociológiája*. Budapest, Európa.; (2012) *On the Process of Civilisation: Sociogenetic and Psychogenetic Investigations*. Edited by Stephen Mennell, Eric Dunning, Johan Goudsblom & Richard Kilminster. Dublin, UCD Press.; (1987) *The Changing Balance of Power Between the Sexes – A Process-Sociological Study: The Example of the Ancient Roman State*. *Theory, Culture and Society* 4: 2–3, pp. 287–316.

Heinich, Nathalie (2002) *La sociologie de Norbert Elias*. Paris, La Découverte.

Mennell, Stephen (1989) *Norbert Elias. Civilisation and the Human Self-Image*. London, Basil Blackwell.

Iskola – tanuló – család: szerelmi háromszög?

Amióta megjelenésekor éppen Párizsban járván véletlenül megvettem és elolvastam Régine Sirota *Az elemi iskola mindennapjai (L'école primaire au quotidien)* című könyvét,¹ azonnal beleszerettem. A szerelmet érdeklődésünk rokonsága szülte. Hogyan jön létre az egyenlőtlenség az egyenlőség viszonyai között? A szociológia utolsó nagy elmélete – Parsons funkcionalizmusa – az ötvenes években még úgy gondolta, hogy az iskola biztosítja az esélyegyenlőséget a nyílt társadalomban.² Az oktatásszociológia 1960 után előbb azt alapította meg, hogy az iskolai eredményekben megnyilvánuló egyenlőtlenségek nem az iskolában keletkeznek, hanem már korábban a családban létrejönnek – gondoljunk a Coleman-jelentésre.³ A konfliktuselméleti megközelítések azután kimutatták, hogy az iskola maga is termeli az egyenlőtlenséget, mivel elvárásai és működése a társadalom bizonyos rétegeinek kultúrájához igazodnak, másoktól meg idegenek – gondoljunk pl. Bernstein nyelvi szocializációs elméletére.⁴ Nem az tehát az érdekes, ha egy tanár elfogultságból vagy meggyőződésből nem ugyanúgy bánik a – bármely okból – különböző társadalmi helyzetű és kultúrájú gyerekekkel, mert ez az iskola szabálytalan működésének esete. Engem – akárcsak Régine Sirota – nem a szabálytalan működés érdekel, hanem az, hogy szabályos működés esetén hogyan jön létre más, mint amit a közösség naivul feltételez. Az egyenlőtlenség iskolai termelése nem a rendszer hibája vagy kisiklása, hanem normális, természetes eredménye. Bourdieu az iskola ideológiai funkciójának nevezi⁵ azt, hogy normális működésével az iskola elleplezi, amit valójában csinál: a családokban és a gyerekekben már adott, készen talált kulturális egyenlőtlenségeket az azonos iskolai követelmények és az egyenlő mércéjű értékelés révén a jobb és a gyengébb képességű tanulók természeti (biológiai, pszichológiai) különbségeként mutatja fel, hogy ez a különbség majd a tanulmányok végén megszerzett bizonyítvány fajtája és értéke szerint ismét társadalmi különbséggé váljék – az új generációban.

A nagy átalakító gépezet mindennapi működése! Ahol pedagógus és tanuló hat egymásra és reagál egymás hatásaira! Ez az a hely, ahol a nagy átalakulás végbemegy, és ha meg akarjuk tudni, hogyan történik, akkor oda kell mennünk, hogy tanulmányozhassuk.

Ez az, amit Sirota megtett. E munka elméletéről és módszereiről, főleg pedig eredményeiről szól ez a kötet.

Az ötvenes évek végére megszülető új oktatásszociológia – *sociology of education* szemben a háború előtti *educational sociology*-val⁶ – makroösszefüggésekkel foglalkozott, elsősorban a struktúra- és mobilitásemelletekhez kapcsolódott, az iskolát és benne az osztályt

1 Presse Universitaire de France, Paris, 1988. (Pédagogie d'aujourd'hui, Collection dirigée par Gaston Mialaret.)

2 Ennek igazolására tett aztán kísérletet Blau és Duncan: Blau, Peter M. & Duncan, Otis Dudley (1967) *The American Occupational Structure*. Wiley and Sons, New York.

3 Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, F., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., et al (1966) *Equality of educational opportunity*. Washington, D. C., U.S. Government Printing Office.

4 Bernstein, Basil (1975) Nyelvi szocializáció és oktathatóság. *Társadalom és nyelv. Szociolingvisztikai írások*, Vál.: Pap Mária és Szépe György, Budapest, Gondolat. pp. 393–431.

5 Bourdieu, Pierre (1974) Az oktatási rendszer ideológikus funkciója. In: *Az iskola szociológiai problémái*. Vál.: Ferge Zsuzsa és Háber Judit, Budapest, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó. pp. 63–91.

6 Ennek a fordulatnak a jelentőségéről lásd Jerome Karabel & A. H. Halsey (1977) „Educational research: a review and an interpretation” című fontos tanulmányát. In: J. Karabel & A. H. Halsey (eds) *Power and Ideology in Education*. New York, Oxford University Press.

fekete dobozként kezelte. Különösen így volt ez a kontinentális Európában, ahol csak a nyolcvanas években kezdték nyitogatni ezt a dobozt.⁷ Hiába mondta Durkheim biztatón, hogy „egy osztály voltaképpen egy kis társadalom”,⁸ ha az osztályban mindig csak unalomig ismert dolgok történnek – mindenkinek vannak iskolás emlékei ennek megerősítésére. G. D. Spindlernek, az egyik legjelesebb amerikai antropológusnak⁹ is csak az jutott eszébe, amikor először beült egy osztályt megfigyelni, hogy iskoláskorában mennyit unatkozott. Sirotának fel kellett tehát tárnia nemcsak az osztályról összegyűlt tudást, hanem az osztály megismerésének lehetséges módszereit is. Könyvének első fejezete áttekinti a brit szociológiában virágzó interakcionista megközelítéseket, a közismertet felboncoló amerikai antropológia hozadékát, ám pusztá stílusgyakorlatnak minősíti az etnometodológiai irányzatokat, amelyek minden kontextusából kiszakítják az osztály elemzését. Az a tény, hogy Bernstein a szocializációt állította elmélete középpontjába, hozzásegítette a brit szociológusokat, hogy már a hatvanas években érdeklődni kezdjenek az iskolában és az osztályban ténylegesen zajló folyamatok iránt – míg másutt a családi háttér tanulmányozása felé terelte az érdeklődést. Az amerikai antropológia erőteljes megjelenését jelezte az oktatáskutatásban R. C. Rist (1973) *The Urban school: Factory for failure* (The MIT Press, Cambridge, Mass.) című könyve, amelyet egész antropológiai sorozat követett Spindler szerkesztésében. Sirota szerint ezekben a sok tudományágból építkező antropológiai kutatások voltak a legambiciózusabbak, ezekben próbálták a legfinomabban interpretálni az osztályt mint társas szituációt (*situation sociale*).

Kiderül tehát, hogy volt azért mit áttekinteni, így ez a fejezet egyrészt önmagában is nagy hasznára lehet mindazoknak, akik az osztály vagy valamely aspektusa kutatására szánják magukat, másrészt elvezet a mikroszociológiai megközelítés megszerkesztéséhez a francia kutatási mezőben. Nem Sirota az első, aki ezzel kísérletezik, még ha csak a nyolcvanas években jut is el ide a francia szociológia. A bőséges angolszász és valamivel szűkebb francia irodalom áttekintése olyasféle kérdés megfogalmazására készíti, mint Vörösmartyt a könyvtár látványa: „ez a sok szétszórt megállapítás előbbre vitte-e tudásunkat arról, hogy mi történik az osztályban?” (p. 41.) Az ő ambíciója az, hogy koncepciójában a mikroszociológiai makroszintbe ágyazottan értelmezze. Bár korábban a makroszintű megközelítésektől való elfordulást, a mikroszinten fellépő önálló hatások feltételezését és keresését hangsúlyozta – mi az, ami a feltárt makrotársadalmi hatásoktól függetlenül az osztályban dől el? –, itt helyreállítja a makroszint prioritását, bár ezen belül a mikroszintű tényezők autonóm hatását keresi.

Hipotézise – kérdés formájában – a következő: „A tanulóknak a tanítóval szembeni formális egyenlőségén belül nem hoz-e létre a tanító diskurzusa és viselkedése olyan kulturális önkényt (*arbitraire*) vagy normát, hogy az osztályon belül mindenki ahhoz képest határozza meg magát? Ez a folyamat, úgy tűnik, a tanulók diskurzusait és viselkedéseit valorizáló vagy devalorizáló mechanizmuson alapszik, mert a tanulók úgy érzik, hogy

7 A magyar oktatásszociológusok nyugatabbra működő kollégáikkal egyidőben tették meg ezt a fordulatot, akárcsak a makroirányú fordulatot a hatvanas években. Lásd pl. az Oktatáskutató Intézet 1983-ban végzett kutatását egy fővárosi lakótelepi iskolában [Felvinczi Katalin & Szabó László Tamás (eds) (1985) *Az iskola működése és működészavarai*. Műhelytanulmányok 2. Budapest, Oktatáskutató Intézet], amely ma is gyakran szerepel az oktatásszociológia kötelező irodalmában, különösen Gubi Mihály elemzése.

8 Durkheim, Émile (1980) *Nevelés és szociológia*. (Pedagógiai források) Budapest, Tankönyvkiadó. p. 57.

9 E téren legismertebb műve: Holt, Rinehart & Winston (1982) *Doing the ethnography of schooling*. New York.

ehhez az implicit, az osztály működésében rejlő normához viszonyítva hasonlítják össze, különböztetik meg, rangsorolják őket.” (p. 43.)

A kérdésfeltevés teljesen bourdieu-i, ha Sirota nem is hivatkozik rá. Ha felidézzük Bourdieu és Passeron művének¹⁰ – *more geometrico* írt – első fejezete elejéről az 1. tételt („Minden pedagógiai cselekvés objektíve szimbolikus erőszak, amennyiben kulturális önkény »*arbitraire*« létrehozása egy önkényes hatalom révén.”), amely a 0. tételből vagy inkább axiómából következik („Minden szimbolikus erőszakon alapuló hatalom, azaz minden olyan hatalom, amelynek sikerül jelentéseket kötelezővé tennie és ezeket azáltal legitimálnia, hogy elleplezi azokat az erőviszonyokat, amelyek erejének alapját képezik, hozzáadja saját erejét ezekhez az erőviszonyokhoz.”),¹¹ akkor rögtön kitűnik, hogy Sirota – hipotézisének előfeltevéseként – pontosan ezen az alapon fogja fel az osztályban fennálló pedagógiai viszonyt. A pedagógus hatalma makrotársadalmi erőviszonyokon alapszik, de ellepleződik, tehát az osztály szituációban módja van saját erejét hozzáadni az alapjául szolgáló erőviszonyokhoz. Sirota kérdése valójában az, hogy valóban megtörténik-e ez a francia iskolákban.

Már Durkheim megtanított bennünket arra, hogy ha egy társadalmi tényt – esetünkben a pedagógiai viszonyt – meg akarunk vizsgálni, akkor először is a közvetlenül észlelhető formáit kell megkeresnünk. Sirota abból indul ki, hogy a pedagógiai viszony közvetlenül észlelhető formája a pedagógiai kommunikáció. De az osztályban két kommunikációs hálózat működését tételezi fel. A „fő kommunikációs hálózatban” a tanító a tanulóknak a normától eltérő szövegét is elfogadja és értékeli, ezzel bekapcsolja a tanulót, aki megtanul valamit és iskolai sikerhez jut, ami arra bátorítja, hogy ismét létrehozzon egy diskurzust – és a kör újrakezdődik. A „párhuzamos kommunikációs hálózatban” a tanító a tanuló konform diskurzusát is figyelmen kívül hagyja vagy leértékeli, aminek következtében a túl konform vagy éppen a tanításon teljesen kívül maradó tanuló nem teljesít, egyéb tevékenységekbe merül, normasértő lesz vagy apatikus, és tanulása elakad. Már itt látható, amit Sirota később explicite ki is mond, hogy kutatásában a szélsőségeket fogja összehasonlítani. A kritikus pont, ami a megfigyelés tárgya, a pedagógusnak, mint a kommunikációs hálózatok kapuőrének tevékenysége. A pedagógiai kommunikáció sikeressége minden tanuló esetében azon múlik, hogy a tanuló részt vesz-e a fő kommunikációs hálózatban, vagy a párhuzamos hálózatban reked. A belépést azonban a pedagógus szabályozza: ő dönti el, ki mikor szólhat és miről. A tanulók jelentkezhetnek, de a tanító választ közülük, vagy éppen felszólíthat valakit jelentkezés nélkül is, és ő minősíti a tanulók által mondottakat.

A fő hálózat működésének megfigyelésére egyetlen mutatót választott: a bekapcsolódás módját, amit három dimenzióban figyeltek meg munkatársaival. Megállapították a bekapcsolódás természetét, vagyis azt, hogy a) egyszerű jelentkezéssel, b) spontán közbeszólással vagy c) tanári felszólítással történt-e, végül d) az aktuális tárgyhoz kapcsolódott-e, vagy attól idegen volt.¹² Megfigyelték a bekapcsolódás intenzitását, vagyis azt, hogy a jelentkezés teljesen szabályos-e, avagy a tanuló majd kiesik a padból, annyira nyújtózik,

10 Bourdieu, Pierre & Jean-Claude Passeron (1970) *La reproduction*, Les Éditions de Minuit. Paris, (Le sens commun).

11 I. m. pp. 19–18.

12 Egyes tanítók palatáblaszerű egyéni táblácskákon is dolgoztatják a tanulókat. Ezt a megfigyelésben megkülönböztették, de végül az egyszerű jelentkezésekkel egy csoportban kezelték, mert nem mutatkozott számottevő eltérés.

esetleg még „Tanító néni! Tanító néni!” kiáltásokkal is igyekszik magára vonni a figyelmet. A harmadik dimenzió a kommunikációs hálózatba való integrálás: a jelentkezés elfogadása és értékelése, valamint a hangos olvasásra vagy táblai munkára való kiválasztás.

A párhuzamos kommunikációs hálózatnak négy mutatóját különböztették meg. Első a mászkálás. A második a figyelem kikapcsolása, ami kétféleképpen is történhet: teljes passzív „bambulással” vagy más irányú aktivitással (játék, képek nézegetése, evés stb.). A harmadik mutató a fecsegés, de itt érdemesnek látszott megkülönböztetni az iskolai tárgyú és az iskolán kívüli témákról való beszélgetést. Végül külön jelezték a mocorgást, fészkelődést, aminek a jelentését a megfigyelésekből kellett megállapítani, hiszen éppúgy lehet az unalom és türelmetlenség jele, mint a túlzott otthonosságérzeté.

A mintavétel természetesen nem reprezentativitásra törekedett, hiszen azt, hogy a tanító különbözőképpen kezeli-e szóban vagy viselkedésében az eltérő társadalmi helyzetű tanulókat, csak olyan osztályokban lehet tanulmányozni, ahol vannak eltérő társadalmi helyzetű tanulók. Öt olyan párizsi kerületből választottak iskolákat, „ahol még vannak olyan városi szigetek, melyeknek lakossága különböző rétegekhez tartozik, és ugyanazokat az iskolákat látogatják” (p. 58.). Végül hét osztályban 26 franciaórán¹³ 175 tanulót és hét tanítót – hat nőt és egy férfit – figyeltek meg. A tanítók egy kivételével felsővezetők vagy kisiparosok családjából származtak, és mindegyiküknek legalább tízéves tapasztalata volt, de közülük csak kettő kapott valamelyes formális pedagógiai képzést valaha.¹⁴ A mintába került tanulók csaknem egynegyed része munkásgyerek, és pont ugyanannyian születtek felsővezető vagy értelmiségi apától. A középvezetők gyerekei egy hatodrészt, a személyes szolgáltatást nyújtók – házmesterek, hordárok, vagyis képzetlen, gyakran alkalmi munkákból élő réteg – egy szűk hetedrész, az (irodai) alkalmazottak gyerekei pedig egy szűk nyolcadrészt tesznek ki. A kisiparosok és kiskereskedők gyerekeinek aránya az egytizedet sem éri el. A hét megfigyelt osztályból kettő a „népi rétegek” (*classes populaires*) túlsúlya jellemez, egyben pedig a felsővezetők és értelmiségiek gyerekei vannak kiemelkedő arányban. A lányok kétszer annyian vannak, mint a fiúk, és csaknem tíz százalék az idegen nemzetiségűek aránya.

Sirota kérdésfeltevése szempontjából a tanulók legfontosabb jellemzője *iskolai helyzetük*, hiszen ennek alakulását befolyásolja a hipotézis szerint a pedagógiai kommunikáció. A 175 tanulóból mindössze heten kezdték korán az iskolát, mind fehérgalléros apák gyerekei. 49-en egy évvel, kilencen pedig két évvel a „szabályos” időnél később léptek be első iskolai osztályukba, az utóbbiak mindnyájan, az előbbiek nagy része (29 tanuló) a két alsó rétegbe tartozik. Sirotának először is a „játékszabályt” kell megállapítania, amely megmutatja, hogy milyen tulajdonságokkal kell rendelkeznie a tanulónak az iskola mindennapjaiban ahhoz, hogy igazi tanulónak számíton. Milyen kompetenciákat és inkompetenciákat kell elsajátítani a „tanulói mesterség” (*métier d'élève*) gyakorlásához?

Egyszerű és célszerű megoldás a „tanulói mesterséggel” járó sajátosságok legteljesebb formáját a jó tanulóknál (az osztályzatok alapján mért felső kvartilis), leghiányosabb megjelenését a rossz tanulóknál (alsó kvartilis) keresni. Ezért Sirota ezek összehasonlításával állapítja meg ezeket a sajátosságokat. Kiderült, hogy a jó tanulók háromszor többet jelentkeznek, mint a rosszak, négyszer gyakrabban szólnak közbe spontán módon, és

13 Ne felejtjük el, hogy ez ott nem idegennyelv-óra, hanem a mi magyaróráinknak felel meg.

14 Ida Berger szerint („Les instituteurs d'une génération à l'autre”, PUF, Paris, 1979) a hetvenes években még a francia tanítók több mint felének nem volt pedagógiai végzettsége; származásukat tekintve pedig egyre inkább felső vezetők és értelmiségiek lányai közül rekrutálódtak.

négyszer gyakrabban hagyják azt is figyelmen kívül, hogy miről van éppen szó. Összes jelentkezésüket-megszólalásukat háromszor olyan gyakran fogadják el a tanítók, mint a rossz tanulóké. Jelentkezésük így sokkal „kifizetődőbb” (1:4 arányú), mint a rossz tanulóké (1:6 arányú). Nem csak azért kapnak szót többször, mert többször jelentkeznek: a tanítók nem a bekapcsolódások kiegyenlítése felé hatnak, hanem növelik a jók és a rosszak közötti különbséget. A jó tanulók esetében a nyomatékos jelentkezés „önbeteljesítő ön-felértékelésnek” (*autovalorisation anticipatrice*) tekinthető. Váratlannak tűnhet az olvasó számára, hogy a jó tanulók éppen a spontán közbeszólások arányában tűnnek ki legjobban a rossz tanulókhöz képest (a jó tanulók átlaga 0,36 – a rossz tanulóké 0,08; a különbség $p = 0,01$ szinten szignifikáns). Sirota megállapítása szerint náluk ez egyáltalán nem a kikapcsolás jele, hanem az otthonosságérzeté: a jó tanuló biztos magában és abban, hogy minden megnyilvánulása pozitív fogadtatást nyer a tanító részéről. Nem épültek benne gátak a hirtelen eszébe ötlő asszociációk szabad kimondásával szemben, úgy viselkedik, mintha nem iskolai tanórán, hanem kötetlen beszélgetésben venne részt, ahol természetesen senki sem kér szót jelentkezéssel. Várakozása – mint látjuk – be is igazolódik: a tanítók valóban hajlamosak maguk is e szerint az értelmezés szerint viselkedni a jó tanulók közbeszólásaival kapcsolatban. Éppen ez a második fontos megállapítás: az mutatkozik a formális viszonyok lényegének, ami informális; a rendkívüli válik a rituális mércéjévé. A sikeres beilleszkedést jelző viselkedések megtörhetik az osztály rítusát.

Kitűnik tehát, hogy a tanulók lényegesen különböznek a fő kommunikációs hálóba való bekapcsolódásuk módja szerint. A „szóhoz jutás” módjainak a megfigyelendő események közötti differenciálásáról bebizonyosodott, hogy egyúttal a bekapcsolódás minőségének fokozatait is jelentik: a jelentkezés gyakoriságától a jelentkezés kifizetődésén, a nyomatékos jelentkezésen és a spontán közbeszóláson a tárgytól eltérő megjegyzésig tart az előrehaladás útja. A párhuzamos hálózatot ezzel szemben a kikapcsolás, a mászkálás, a tanári figyelmeztetések (esetenként felszólítás formájában) jellemzik – ezek a menekülés és a visszatartás stratégiái.

A francia pedagógiai irodalomban a jó és a rossz tanulóról Henry Wallontól Michel Gillyn át Suzanne Mollo-ig kialakított képnek csak az egyik felével egyezik a Sirota által tapasztalt állapot. A rossz tanuló ma is megfelel régi képének, a jó tanuló azonban nem. Már nem az engedelmes, csendes, szépen jelentkező, óra alatt nem beszélgető, minden szabályt betartó gyerek a jó tanuló, hanem az, aki elsajátítja a folyamatos implicit alkudozást a játékszabályokról. Ez a norma a magyar 3. osztálynak megfelelő osztály tanulói (9–10 évesek) között már rögzült, magától értetődő.

Egy kivétellel az összes megfigyelt osztályban sokkal többször kapnak szót a jó tanulók, mint a rosszak, és ugyanazzal a kivétellel még sokkal többször fogadják el válaszaikat a tanítók. Bár az abszolút számokban nagy a különbség, ez a fő tendencia sehol sem fordul meg, a tanítók a jó tanulókat fogadják el. Még meggyőzőbb a skála másik vége: a rossz tanulóknak nemcsak az elutasítása erős tendencia, hanem elutasításuk abszolút számai is sokkal kevésbé szóródnak.

Ez egyúttal azt is mutatja, hogy a tanítók autonómiája gyenge: viselkedésük homogén. Úgy tűnik, hogy egyetlen fő törekvés vezérli őket: *az osztály haladjon* a tananyagban. A tanulók különbözőképpen viselkednek a normával kapcsolatos alkuban: rálicitálhatnak, elfogadhatják, visszahúzódnak vagy ellenállhatnak. Másképp viselkednek a fiúk és a lányok, és a különböző társadalmi rétegek gyerekei is.

Osztályzataik szerint a fiúk között lényegesen több a rossz tanuló, mint a lányok között, akik elsősorban a közepesek csoportjában szerepelnek nagy arányban. A fő kommunikációs hálózatba való bekapcsolódás mutatóit tekintve nincs különbség a nemek között. A párhuzamos hálózat mutatóiban azonban a fiúk jobban jeleskednek: többet beszélgetnek (mind odatartozó, mind nem odatartozó dolgokról), többet nyüzsögnek, és gyakrabban kapcsolnak ki a lányoknál. A lányok csak a mászkálásban előzik meg őket, és abban, hogy többször mennek oda a tanítóhoz. Magatartásuk erősebb résztvevő beállítódást mutat, amit a lányok komolyságának tekintenek – ezt már korábbi szerzők is leírták (*Hurtig, Pichevin, Zazzo*).¹⁵ A tanítók általában értékelik is ezt a beállítódást. Egy kutatás, amelyet a hetvenes évek legvégén készítettek a 7–11 éves gyerekek családi neveléséről Franciaországban, megállapította, hogy a szülők jobban törődnek lányaik iskoláztatásával, mint fiaikéval, ugyanakkor jobban bevonják őket a házi és családi tevékenységekbe is. Ez valószínűleg hozzájárul ahhoz, hogy a lányok az iskolában is komolyabbak, mint a fiúk.

A különböző foglalkozási kategóriájú apáktól származó tanulók viselkedése eltérő, és eredményességük is. A „népi rétegek” gyerekei kb. kilencszer kértek szót átlagosan a megfigyelt időszakban, míg a kisiparosok, közép- és felsővezetők gyerekei mintegy 15-ször. Az alkalmazottak gyerekei a két oldal között, átlagosan 12 jelentkezést mutattak. Míg a „népi rétegek” gyerekei átlagosan csak 0,34 esetben szóltak közbe spontán módon, a középvezetők és a kisiparosok gyerekei 1,69-szer, azaz ötször olyan gyakran. A „szóhozjutási mutató” ugyanilyen arányokat mutat: a legalsó rétegben 0,66 – a középvezetők gyerekeinél 3,29. Ez utóbbi csoport minden pozitív mutatóban az élen jár, és legtöbbször a kisiparosok és kiskereskedők gyerekei kapcsolódnak hozzájuk. A felsővezetők és értelmiségek gyerekei csak a jelentkezésben tartoznak az élmezőnybe, több tekintetben közel állnak az alsó rétegek gyerekeinek helyzetéhez.

A kikapcsolás és a fecsegés adatainak összevetéséből Sirota megállapítja, hogy „minél kevésbé vesznek részt a tanulók a fő kommunikációs hálózatban, annál kevésbé fecsegnek, és annál többször kapcsolnak ki teljesen. Így a legalsó réteg gyerekei beszélgetnek a legkevesebbet, és kapcsolódnak ki a legtöbbit” (p. 109.). Az alkalmazottak gyerekeinek kimutathatóan több lehetőségük van bekapcsolódni a fő kommunikációs hálózatba, de nehezíti pozitív stratégiájuk erőtlensége, ezért marad köztes a helyzetük.

A megfigyeléses vizsgálat konklúziója tehát egyértelműen az, hogy az iskola szabályos működése mellett a tanítók nem kezelik egyenlően a tanulókat. A fő kommunikációs hálózat kapuőreként és szabályozójaként a tanulók egyes csoportjait előnyben részesítik másokkal szemben.

Féloldalas lenne a kutatás, ha nem hallgatták volna meg a tanítókat is. A tanítókkal készített interjúkból, amelyekben már a kutatók eredményeivel szembesítették őket, kiderült, hogy a tanítók észlelik az osztályukban jelen lévő társadalmi-kulturális különbségeket, munkájukban igyekeznek eltekinteni a tanulók réteghelyzetétől. Az iskolában tapasztalható – és általuk szükségképpen negatívan megítélt – tulajdonságokat és viselkedéseket a „családi háttér” és a „társadalmi háttér” terminusaiban írják le, ezzel óhatatlanul összemossa a deviáns családok problémáját és a devianciától különböző társadalmi-kulturális rétegekülönbségek problémáját. Nem különböztetik meg az életfeltételek különbözőségének, a családszerkezetek különbözőségének és a kulturális különbözőségeknek hatásait

15 Recenzensként csak a szerző által is hivatkozott műveket említem. [Cs.M.]

sem. Sirotának már nem kell bizonyítania, hogy a társadalmi-kulturális hátrányokra való hivatkozás csupán a tehetségről szóló régi diszkurzus újabb formája – ezt a bizonyítást már a hetvenes években többen elvégezték.¹⁶ Az interjúkban a „népi rétegek” (személyi szolgálattevők, munkások, alkalmazottak) vonásai a rossz tanuló előképének felelnek meg, a felsőbb rétegek (közép- és felsővezetők, értelmiségiek, önálló kisvállalkozók) gyerekeinek képe pedig a jó tanuló ideáltípusához igazodik. Sirota elemzéséből azonban kitűnt, hogy ez az általánosítás nem helytálló, a tanulók egyes rétegeinek stratégiája nem ugyanolyan, eltérő módon viselkednek a mindennapi interakciókban, és ez teret hagy az interakciókban szintén részt vevő tanító pedagógiai beavatkozására. A használható különbségek összemosásával azonban a tanító kilép a pedagógiai felelősség alól, és azt *en bloc* a tanuló, illetve a család oldalára hárítja.

A rétegződési skála másik felén a középvezetők gyerekeinek jelentkezését tanulmányi eredményüktől függetlenül a legnagyobb arányban fogadják el a tanítók, a kisiparos-gyerekek közül pedig a jó tanulók kiemelkedően a legjobb határfokkal jelentkeznek. „Így a középvezetők gyerekeinek viselkedése válik az iskolai viselkedés paradigmájává” (p. 141.).

E megfelelés szociológiai magyarázata az, hogy a középvezetők¹⁷ számára a gyerek iskoláztatása befektetés: gazdasági és kapcsolati tőke híján főleg ennek eredményeként remélhetik gyermekük „előbbrejutását”. A feltörekvő családok gyermekeire régóta jellemző, hogy kitűnnek a „tanulói mesterség” elsajátításában – ez régi toposz a francia irodalomban.

A kisiparosok gyerekei túl kevesen kerültek a mintába ahhoz, hogy mélyebben elemezni lehessen ezt a réteget. Viselkedésükből Sirota azt gyanítja, hogy sokkal céltudatosabban viszonyulnak az iskolához, mint az alsóbb rétegekből származók, de nem érik el azt az „otthonosságot”, amely a középvezetők rétegére jellemző. Valószínű tehát, hogy „az iskolát felhasználandó eszköznek tekintik, s ezt az utilitarista magatartást a tanítók nehezen támogatják” (p. 155.).

A felsővezetők és értelmiségiek gyerekei otthon is az iskolához hasonló kulturális közegben élnek, nem csoda, ha a leggyakrabban jelentkezők között találjuk őket, de nem törekszenek mindenáron a szereplésre. A tanítók is inkább csak a jó tanulóknak adnak szót közülük. Mintha társadalmi státusuk bizonyos értelemben fölé emelné őket az iskolai történéseknek, amelyek számukra nem annyira fontosak, mint a többieknek. Ez abból is kitűnik, hogy a munkásgyerekek mögött övük a második hely az iskolai rendbontásban: túl „lazán” öltöznek, sokszor elkésnek, nem figyelnek az órarendre, későn jönnek értük a szülők stb. Ezért a pedagógusok viszonya is ambivalens ehhez a réteghez – kétharmad részükről az a véleményük, hogy „túl könnyen veszik” az iskolát.

A recenzens ennyi év távlatából igazoltnak tartja azt, ahogy zárófejezetében Sirota maga összefoglalja munkájának pozitívumait. A kutatási terület – az osztály – ugyan ma már nem annyira ismeretlen, mint akkoriban volt, de ma is hasznos a róla szóló kutatások tömör, értő ismertetése. Tanulságos a kutatási terv, amely egy hatékony elméletre épül, és példászerű a megfigyelések lebonyolítása és elemzése. Nagyon fontos minden kutató számára, hogy fel kell ismerni azt a pontot, ahol már nem elég az adatokkal törődni, hanem

16 Pl. Noëlle Bisseret (*Les inégaux et la sélection universitaire*, PUF, 1974) és a CRESAS kutatócsoportja (*Le handicap socioculturel en question*, ed. ESF, 1978).

17 A „középvezető” fordítás nem pontos, csak eddig nem volt zavaró. A „*cadres moyens*” terminus nem jelent feltétlenül vezetőt: ők olyan fehérgallérosok, akik beosztottak ugyan, de többnyire néhány beosztottjuk is van.

a belőlük ki nem olvasható, csak általuk alátámasztható értelmezések felé kell fordulni. A kutató számára levonható tanulságokon túl fontos bepillantást nyerünk a francia iskola mindennapi viszonyaiba és a francia társadalom főbb rétegeinek az iskolához való viszonyába. Ezen keresztül megértjük, hogy az egyenlőtlenség fogalma milyen bonyolult valóságokat rejt magában.

Kár, hogy franciául kell tudni ahhoz, hogy valaki elolvassa.

(Régine Sirota: *L'école primaire au quotidien*. Paris, Presse Universitaire de France, 1988.)

Csákó Mihály

A gyermek mint alattvaló

Vannak olyan könyvek a pedagógiatörténeti irodalomban is, amelyeknek szerzője első-sorban egyedi látásmódjával és szuggesztív stílusával hat az olvasóra. Ezek közé tartozik mindenekelőtt Rousseau *Emil, avagy a nevelésről* című nevelési regénye és Ellen Key programadó műve, *A gyermek évszázada*. De – több más mellett – ide sorolható Carl-Heinz Mallet *Untertan Kind* című monográfiája is.

Az 1926-ban született szerző eredeti foglalkozását tekintve tanár, tanított gimnáziumban, tizenöt éven keresztül vezetett egy kisegítő iskolát, és dolgozott nevelési tanácsadóban. 1985 óta szakkönyvíróként vált ismertté Németországban, pedagógiai és pszichológiai tárgyú monográfiákat ír. Művei között többségben vannak a gyermekmeséket, mítoszokat, legendákat mélylélektani eszközökkel vizsgáló könyvek.

Az 1987-ben publikált kötet bevezetőjében Mallet saját életére visszatekintve ír arról, hogy mit jelentettek szemléletmódjának, tanári egyéniségének alakulásában a kötelező egyetemi neveléstörténeti tanulmányok. Nagyjából semmi jót. A régi pedagógusok néhány művének kötelező olvasása nem tiszteletet, hanem kellemetlen szorongást váltott ki belőle (p. 10.). Később a gyakorló pedagógusi munka mellett lélektani-mélylélektani tanulmányokat folytatott, most már elmélyülten tanulmányozta a régi szerzőket, és könyvet írt a tündérmesékről, pontosabban a mesékben megjelenő erőszakos cselekedetekről: *Kopfab! Gewalt in Märchen* (Le a fejfel! Erőszak a mesékben). Azután egy nyaralásra magával vitte Alice Miller *Am Anfang war Erziehung* (Kezdetben volt a nevelés) című könyvét (Miller 1980, 2002). Saját bevallása szerint ez a könyv jelentett fordulópontot szemléletmódjában. Amit korábban csak sejtett, most már világosan láthatóvá vált számára: a „fekete pedagógia” úgy hatott az emberek gondolkodásmódjára, hogy azt nem is vették észre (p. 13.).

Ez a felismerés vezette a szerzőt egy pedagógiai eszmetörténeti monográfia megírásához, amely voltaképpen egy „monotematikus” problémátörténeti könyvként is felfogható: a gyerekekkel szemben burkoltan és nyíltan megjelenő nevelő célzatú erőszak történetét dolgozza fel. Műfaját tekintve pedagógiai eszmetörténeti monográfia, stílusa inkább esszé-szerű, mintsem tudományos, ami nem szokatlan a gazdag és sokszínű német pedagógiatörténeti szakirodalomban. E sorok írójára mégis elemi erővel hatott ez a könyv a vele való első találkozáskor, sok évvel ezelőtt – talán éppen úgy, mint ahogyan hatott a szerző gondolkodásmódjára a fent említett Alice Miller-könyv. (Még a körülmények is hasonlóak: egy-egy nyaralás úti csomagjába kerültek bele...)

* * *

Carl-Heinz Mallet könyve olyan pedagógiai eszmetörténeti mű, amely a kanonizált pedagógiai panteon híres személyiségeit már nem kiválóságoknak járó piedesztálra állítva mély-

tatja, hanem a gyermeknevelésben alkalmazott testi és lelki erőszak közös nevezője alapján szemléli és értelmezi nevelési elveiket és gyakorlati nevelői működésüket. Szokatlan megközelítési módjának elméleti alapozását nemcsak Alice Miller könyve jelenti, hanem Katharina Rutschky művei is, amelyek a „fekete pedagógia” fogalmát emelték be a pedagógiatörténeti szakirodalomba.

Rutschky híres könyvében (*Schwarze Pädagogik* 1977) a „felvilágosult” polgári pedagógia több – a pedagógiatörténeti kánon szerint jelentős – képviselőjének szövegeit közli és elemzi, és ezeken a forrásokon keresztül mutatja be a 18–19. század gyermekekről alkotott képének antihumánus jellemzőit, az ésszerűnek kikiáltott pedagógiai eljárások visszasságait. A forrásszövegeket különböző címek alatt gyűjti csokorba (mint például „Pedagógiai iniciáció”, „A gyermek pedagógiai úton való előállítás”, „Felkészítés a katasztrófára”, „A szadizmus racionalizálása”), és szuggesztív érveléssel mutatja be, hogy mennyire kép-mutató és hamis az a nevelői szándék, amely ezekből a szemelvényekből rekonstruálható. Nevelésre voltaképpen nem is a gyermeknek van szüksége, az inkább a felnőtt igénye, aki általa akarja kiélni elfojtott gyermekellenes ösztöneit. (*A gyermek előállítása a pedagógia segítségével* című fejezetben összegyűjtött forrásokból például kitűnik, hogy ezek a szerzők a gyermekkort egyfajta betegségként kezelik, amelyből a gyereket mielőbb ki kell gyógyítani. Az iskolába lépő gyerek csak teljesen tudatlan lehet. Az iskolai nevelés egyre jobban kiterjeszkedik, s egyre jobban ellenőrzése alá vonja a gyermek teljes életét...)

* * *

Mallet könyvében a középkortól a tizenkilencedik század végéig követi nyomon a gyermekeket alattvalóként kezelő „fekete pedagógia” alakulását. Ebből a sajátos szempont szerint elbeszélte pedagógiatörténetből emelünk ki néhány mozzanatot a következőkben.

A középkor gyermekképének bemutatásakor alapvetően Philippe Ariès 1960-ban megjelent emblematikus gyermekkor-történeti alpművére támaszkodik. Ez érthetővé teszi az itt felfestett tablónak a kissé monoton színvilágát. Közismert, hogy a francia gyermekkor-történész a következő téziseket fogalmazza meg híres művében: 1) A középkori ember nem rendelkezett egyértelműen körülírható gyermekkor-felfogással. A gyermek attól kezdve, hogy megélt anyja vagy dajkája gondoskodása nélkül, már a felnőttek társadalmának részévé vált. 2) A gyermekkor mint elkülönített életszakasz fogalma – és az erre történő reflexió – az európai közgondolkodásban a polgárosodás kezdetétől jelenik meg. Ettől kezdve azonban a gyermekek korábbi korlátlan szabadsága megszűnt. A család és az iskola egyre hevesebben törekedett nevelés útján való formálásukra. Ariès téziseinek igazolására mentalitástörténeti, művészettörténeti, divat- és játéktörténeti elemzéseket végez (*Pukánszky* 2005).

Mallet tehát Ariès téziseire épít, és nem veszi figyelembe annak vitatható pontjait. Mentségére szolgál, hogy az Ariès-kritika legjelentősebb művei az ő könyve után jelentek meg. Így például Shulamith Shahar *Childhood in the Middle Ages* (Gyermekek a középkorban) című, 1990-ben publikált művében egyedülállóan gazdag forrásanyagra támaszkodva vizsgálja a virágzó és a késő középkor századainak gyermekképét. Ariès felfogásával szemben azt állítja, hogy a középkori ember a gyermekkort az életciklus körülhatárolt szakaszaként érzékelte, tehát létezett a gyermekkor felfogása, ennek következtében léteztek nevelési elméletek és normák is. Ezeket a normákat teológusok, világi és egyházi törvényhozók, jogtudósok, orvosi és didaktikus művek szerzői, valamint prédikátorok

fogalmazták meg. A középkorban kialakult gyermekgondozási gyakorlatot nemzedékről nemzedékre hagyományozták át. A szülők törődtek gyermekeikkel, érzelmi és anyagi „tőkét fektettek beléjük”. Az ennek ellenére rendkívül gyakori gyermekbalesetek oka Shahaar szerint az, hogy a középkori emberek nem látták előre azokat a körülményeket, amelyek balesetet okozhatnak, és nem tanultak a saját tapasztalataikból. Többnyire ösztönösen cselekedtek, gondolkodásmódjuk „fatalisztikus” volt: úgy vélték, az Úr a szentjei segítségével megvédi őket és gyermekeiket minden bajtól.

Mint már említettük, Mallet kritika nélkül elfogadja Ariès téziseit. Így fordulhat elő, hogy kategorikus állításként szerepel könyvében a tézis, miszerint „a középkorban a nevelés nem volt téma, és a gyermekkor fogalma jószerivel ismeretlen volt” (p. 16.). A kisgyermek-gondozási praktikák veszélyeinek bemutatásakor megemlíti a csecsemők egy részének a szülői ágyban történő „többé-kevésbé szándékos” agyonnyomását, ezt az „utólagos családtervezési módszert”. Az „oppressio” a középkorban ismert jelenség volt – a papok prédikációikban és a gyóntatáskor rendszeresen fel is hívták híveik figyelmét erre a veszélyre. Ez azonban az esetek túlnyomó többségében az édesanyák vagy a dajkák óvatlanságának következménye volt, és nem szándékos csecsemőgyilkosság (*Sahaar 2000*).

Mindezekkel a kissé nagyvonalú általánosításokkal tarkított középkori körkép után Mallet a reneszánsz kori szerzők gyermekről alkotott felfogásmódjáról ír. Elgondolkoztató az a megállapítása, hogy hiába utasították el a „verés pedagógiáját” az olyan szerzők, mint Erasmus és Montaigne, a korabeli közgondolkodásra e tekintetben nem tudtak jelentős hatást gyakorolni. Sokkal inkább érvényesült a bibliai tanítás, miszerint „aki a fiát szereti, az a vesszőt nem kíméli”. Ugyanez az alapelv kapott hangot olyan korabeli közismert művekben is, mint például Sebastian Brandt *A bolondok hajója* című moralizáló szatírájában vagy Hans Sachs írásaiban (p. 25.).

Mallet tragikusnak nevezi azt a tényt, hogy a neveléssel foglalkozó humanisták szavaira nem figyeltek a kortársak. A reneszánsz nem ébresztette újjá a klasszikus nevelési modelleket, a humanizmus nem eredményezte azt, hogy a kisgyermekkel emberségesebben bántak volna, a felvilágosodás nem becsülte többre a gyermeket, és nem biztosított több jogot az iskolás diákoknak. Az újkor Európába nem szabadságot, egyéniségtisztelést és életörömet hozott, hanem elkeseredett küzdelmet a hatalommal garantált rend, a szigorú fegyelem és a következetes engedelmesség iránt. A szerző arra is felhívja a figyelmet, amiről más gyerekkor-történeti művek nem beszélnek: ez a fegyelemigény nem véletlenül jött létre. A középkor iskoláiban ezáltal a zabolátlan diákok korábbi évszázados privilégiumai szűntek meg. A fegyverekkel iskolába járó scholarisok nem könnyen váltak meg a vélt szabadságjogaiktól. Az iskolák szinte csatátré váltak, sok helyütt törtek ki diáklázadások – például Erfurtban 1510-ben, ahol a polgárok már ágyúval védekeztek a fellázadt diákok ellen (p. 28.).

Mallet meggyőzően ír arról, hogy a legintenzívebb és legmélyebb hatást saját kora mentalitására és a későbbi pedagógiára Martin Luther gyakorolta, aki prédikációiban, írásaiban gyakran foglalkozott a keresztyén családi étellel és a családban folyó gyermeknevelés kérdéseivel. Írásaiban – mint például az *Eine Predigt vom ehelichen Leben* (Prédikáció a családi életről 1522) vagy az *An die Ratsherren aller Städte in deutschen Landen, daß sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen* (Minden német város tanácsosaihoz intézett beszéd arról, hogy iskolákat létesítsenek és működtessenek) megalkotta az újkori keresztyén családmodellt, lefektette a keresztyén családi gyermeknevelés alapelveit.

Luther szerint nincs szentebb dolog a nevelésnél. Az örök üdvösség elnyeréséhez nem a böjtölés vagy a búcsújárás vezet, hanem gyermekeink helyes nevelése. A jó nevelés pedig elképzelhetetlen a harmonikus, erkölcsös családi élet nélkül. Az ideális család élén a férj áll megkérdőjelezhetetlen tekintélyével, felesége és gyermekei feltétlen engedelmességgel tartoznak neki. A gyermek a keresztyén családban nem a „világi örömök forrása”, hanem Isten által a szülőkre bízott „örök kincs”, amellyel jól kell sáfárkodni. A Luther által népszerűsített új, polgári családeshízmény szerint a szülők megkérdőjelezhetetlen abszolút hatalommal rendelkeznek gyermekeik fölött: „Nincs nagyobb, nemesebb eredetű hatalom a földön – írja egy helyütt –, mint a szülők hatalma gyermekeik fölött”. Az 1529-ben írt *Nagy Katekizmus*-ban ezt a hatalmat egyenesen Istentől eredezteti: „Ezt az állapotot Isten adományozta a szülőknek, akik az ő képviselői ezen a földön” (*Idézi Mallet p. 35.*). A szülők Isten teljhatalmú földi helytartóivá váltak, akiknek a gyerekek feltétlen engedelmességgel tartoztak.

Luther a szigorú nevelés híve. A szentimentális, kényeztető szeretetnek az ő nevelésmódszertanában nincs helye, csak a következetes irányításnak. A gyereket már kis korától kezdve Isten szolgálatára kell nevelni – szavakkal és hathatós tettekkel. A gyermek akaratát „folyamatosan meg kell törni ... el kell szenvednie a büntetést akkor is, ha az néhanapján joggal” (*Idézi Mallet p. 36.*). A gyerek akaratossága eredendően rossz természetének bizonyítéka, ezt pedig le kell győzni minden áron.

A következmények ismereteseek. Mallet szerint Luther hatására „a szülők Európa-szerte átvették a hatalmat gyermekeik fölött, és megkezdődött elnyomással történő fegyelmezésük. A gyerekekből így lettek alattvalók...” (p. 35.).

Érdekes gyermekképbeli jelenségre utal Mallet, amikor azt írja, hogy az újkortól kezdve egyfajta kettősség figyelhető meg. A róluk szóló irodalom egy része gyermeki ártatlanságról, gyöngeségről és gyámoltalanságról ír, a kicsiket szeretetre méltó lényeknek mutatja be, akiket a felnőttek szívesen babusgatnak. A festők angyalnak, puttónak ábrázolják a kisdedeket. Mások viszont továbbra is gonosznak és ostobának tartják őket, olyan állati szinten vegetáló ösztönlényeknek, akiket csak a nevelés tesz emberré (p. 47.).¹

Az újkorban kialakuló és megerősödő iskolarendszerek belső világát bemutatva Mallet érzékletesen ábrázolja a diákok fölötti kontroll elhatalmasodását és intézményesülését. Ezen a téren a jezsuiták voltak a kezdeményezők. Bentlakásos iskoláikban tökéletes rendszerét fejlesztették ki a tanulók szüntelen megfigyelésének és ellenőrzésének. Ariès idézi a franciaországi La Flèche kollégiuma elöljárójának a tanulókhöz intézett szavait: „Ne zavarja önöket, uraim, hogy nagyszámú prefektus és más oktató figyelő szemé előtt lesznek állandóan. [...] Ez az állandó felügyelet terhes, de szükséges”. (*Ariès idézi: Mallet pp. 54–55.*)

A tanulók fölötti kontroll teljes körű kiterjesztését a gyakorlatban is megvalósító első újkori pedagógus a protestáns pietista August Hermann Francke (1663–1727) volt. Halle városában árvaházból, polgári iskolából, latin iskolából és leányiskolából álló intézménykomplexumot alapított, amelynek pedagógiája rendkívül erőteljes hatást gyakorolt a korabeli és a későbbi német iskolarendszerre. Mallet nyomatékosan hangsúlyozza, hogy Francke olyan újító szerepet töltött be a 17–18. század pedagógiájában, mint a 20. században a reformpedagógusok. Hatása máig érződik. A leglényegesebb azonban az, hogy

¹ A gyermekekről alkotott szemléletnek ezzel a kettősségével e sorok írója is foglalkozott egyik írásában, amely az egyes történelmi korokban megfogalmazódó idealizált gyermekkép és a konkrét gyermekfelfogás ellentmondásainak bemutatására vállalkozik (*lásd: Pukánszky 2005.*)

pedagógiai gyakorlata más volt, mint amit elméleti okfejtései alapján a mai olvasó elvárna. A gyökeres eltérés oka abban keresendő, hogy Francke teljesen másképpen értelmezte a pedagógia alapvető fogalmait, mint ahogyan mi manapság tesszük. Az atyai nevelő például nála a lutheri értelemben felfogott atya, aki „abszolút hatalommal felruházott tekintély” (p. 60.). A tanítványok iránti „szeretet szelleme” pedig nem a mai értelemben vett gyermekszeretetet jelenti, hanem a következetes fegyelmezést és büntetést. A „krisztusi szelidség” fogalma is más értelmet hordoz nála, mint amit a mai olvasó első látásra gondol. A gyermekek gyakorlati neveléséről részletes útmutatót írt, amelyből kitűnik, hogy egyáltalán nem ellenzi a testi fenyítéket, éppen ellenkezőleg: a gyerekeket Francke véleménye szerint csak a verés eszközével is élő szigorú fegyelmezés vezetheti a jámbor istenfélelemhez, a békéhez és a szeretethez vezető útra. Az ütlegelés pedagógiája mellett Francke a gyerekek fölötti totális felügyelet fontosságát is hangsúlyozza. Az inspektoroknak nemcsak a tantermekben, hanem az udvaron, az ebédlőben, a hálótermekben és az öltözőkben is szemmel kell tartaniuk a tanulókat. Emellett folyamatosan ügyelniük kell arra is, hogy mivel foglalkoznak, mit írnak és olvasnak – nehogy a szülőknek írt panaszokkal teli „titkos levélkék” szülessenek, vagy a Biblián és a katekizmuson kívül más olvasmány kerüljön a gyerekek kezébe.

A gyakori testi fenyíték és az állandó kontroll mellett Francke pedagógiájának jellemzője a gyermekek szabadidejének szinte teljes felszámolása. A német pedagógus intézeteiben a tanulók semmit sem tehettek saját kedvükre, mindenhez engedélyt kellett kérniük az inspektoroktól, a tanároktól. Ha ugyanis már a kis dolgokban sem engedünk nekik, akkor a nagyobb jelentőségű ügyekben már nem lesz nehéz megtörni az akaratukat (*Mallet 1990:66*). Pihenésre szükségük van a gyerekeknek – ezt Francke is elismeri. Ezt azonban nem tölthetik saját kényükre-kedvükre, hanem matematikát, asztronómiát, geográfiát ír elő nekik a pedagógus, a legkisebbeknek pedig festéssel, a betűkkel való ismerkedéssel és erkölcsnemesítő beszélgetésekkel kell tölteniük a kikapcsolódásra szánt időt.

Francke iskolapedagógiai koncepciója és nevelői gyakorlata jól illeszkedett saját korának mentalitásához, amelynek megfelelően Európa-szerte hasonló elvek működtek a kollégium típusú iskolákat és az egyéb bentlakásos pedagógiai intézeteket. A kényszer hatása alatt történő szoktatás és a morális nyomás elérte a kívánt hatást ezekben az iskolákban. A – Mallet szóhasználatával élve – „cél tudatosan alkalmazott pszichoterror” pedagógiájában a fizikai büntetés, a verés szükségesnek, sőt kívánatosnak tartott nevelőeszköz volt.

A pedagógiai köztudat szerint a gyerekkép és a nevelési elvek terén Jean-Jacques Rousseau (1712–1778) *Emil, avagy a nevelésről* (1762) című nevelési regényének a megjelenése jelentette a kopernikuszi fordulatot. Ahogyan Mallet fogalmaz: „Az Emil című könyv úgy hatott mint a harsonaszó, és főhőse máig az irodalom leghíresebb növendéke maradt.” (*Mallet p. 78.*) Ez azonban nem gátolja a német szerzőt abban, hogy francia elődjének művét újszerű kritikai szempontok szerint elemezze. Hiába ugyanis a gyökeres paradigmaváltás – Rousseau szakít a középkori dogmával, miszerint a gyermek rossznak születik –, a jónak feltüntetett Emilnek szinte ez az egyetlen pozitív tulajdonsága. Mallet értelmezése szerint Rousseau nem eszes, kritikus gondolkodásra kész lénynek tartja a gyermeket (úgy, mint például Erasmus és Montaigne), hanem egy érzelmei által irányított, szélsőséges indulatkitörésekre hajlamos, önállótlán és racionális gondolkodásra szinte képtelen teremtménynek (*Mallet p. 83.*). Nevelője lépten-nyomon túljár az eszén, amikor előre megszervezett „nevelési helyzetek” csapdájába csalja, és ő mindezt nem veszi észre. Tanítója könnyedén

eléri, hogy a saját akarata teljesüljön, és a gyerek felnőttek szája íze szerint való erkölcsi következtetéseket vonjon le az előre megrendezett szituációkból (lásd: *Németh & Skiera 1999:250–251*).

Mallet érdekes kettősségre mutat rá Rousseau gyerekről alkotott képében. Egyfelől – a korabeli pedagógiai gyakorlatot hevesen kritizálva – hatásos, radikálisan új tartalmú téziseket fogalmaz meg nevelési regényében: „Szeressétek a gyermekkort – írja –, járuljatok hozzá játékaikhoz, kedvteléseikhez, szeretetreméltó ösztönéletéhez”. Vagy másutt: „A természet azért alkotta a gyermeket, hogy szeretetben és segítségben legyen része”; illetve: „A természet úgy akarja, hogy gyermek legyen a gyermek, mielőtt felnőtt lenne. [...] A gyermek-kornak megvan a neki megfelelő látás-, gondolkodás- és érzésmódja.” Sőt: „Tiszteljétek a gyermekkort, és korántse siessetek ítélni róla, se kedvezően, se kedvezőtlenül!” (*Rousseau 1978:51, 60, 62, 79.*) Ezek azok a forradalmian új gondolatok, amelyek joggal tették híressé Rousseau könyvét. Ezek a saját korába még nem illeszkedő elvek azonban nála többnyire megmaradnak a kibontatlan ötletcsíra szintjén. Rousseau hívei és követői ezeket az ötleteket interpretálva és továbbfejlesztve dolgoztak ki és alkalmazták a nevelés gyakorlatában progresszív pedagógiai elméleteket (*Pukánszky 2005*).

Másfelől azonban az is látható, hogy Rousseau sok tekintetben behódol saját kora főúri-nagypolgári köreinek. Az arisztokrácia köreiben elterjedt elvárás ugyanis abban a korban a törekeny, gyöngé, a felnőtt támogatását igénylő gyermeket részesítette előnyben. Az ilyen állandóan segítségre, bátorításra szoruló gyermek soha nem nő szülei fejére, nem veszélyezteti a felnőttek tekintélyét. A gyermek gyámoltalansága olyan tekintélyalapú atyáskodó magatartást eredményez, amelynek révén csak mélyül a gyermek és a felnőtt közötti szakadék (p. 84.). Rousseau nevelési módszerek egész sorát javasolja, amelyekkel alkalmazkodó, a felnőtt számára „kényelmes” gyermeket lehet nevelni. Az általa javasolt eljárások közül azonban némelyek akár életveszélyesek is lehetnek – gondoljunk például arra a példázatra, amely szerint a gyermek által a szobájában betört ablaküveget nem kell sietősen kicserélni, hadd érezze a fiú a téli hidegben tettének súlyos következményét.

Ebből is látható, hogy Rousseau a gyermeket egy pedagógiailag előkészített, manipulált világba helyezi, ahol mindig a nevelő akarata érvényesül. Igaza van Mallet-nak, aki nem csekély szarkazmussal jegyzi meg: „A gyerek nem más, mint egy pedagógiai célú szemléltető eszköz, amelyet nevelője kénye-kedve szerint manipulál. Szegény Emil! Szerencséje, hogy csak regényhős.” (*Mallet p. 96.*)

Rousseau pedagógiájának belső ellentmondásai és egyes módszereinek ma már anti-humánusnak tartott jellegzetességei nem csak Mallet-nak keltették föl a figyelmét. A német neveléstörténészek már a 19. század első felétől kezdve erőteljesen kritizálták a francia filozófus pedagógiai gondolatait. Újabb kutatásokból pedig azt is tudjuk, hogy németek hatására magyar kortársaik is előszeretettel szedték csokorba az *Emil* írójának „tévedéseit” (*Nóvik 2005:125–131*). A német történeti pedagógia egyes képviselői ma már egyenesen a fekete pedagógia egyik korai képviselőjeként tartják számon Rousseau-t (*Tenorth 2000:81*).

Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827) neve a klasszikus neveléstörténeti monográfiák és tankönyvek lapjain egyet jelent a gyermekek iránti feltétlen szeretettel. Azon kevés pedagógusok körébe tartozott, aki már életében bőséges elismerést kapott a kortársaitól, és világhírré tett szert. A szilárd erkölcsű, gyerekeiért elszántan küzdő édesanya harcát bemutató *Lénárd és Gertrúd* című regénye hatalmas elismerést, világsikert hozott

számára. A stansi árvaházban a züllésbe süllyedt szegény gyerekek felemeléséért folytatott küzdelmét életrajzírói többnyire idealizálva és megszépítve mutatták be. Alakja köré romantikus hangvételű legendák szövődtek. Sírfelirata is a személyét körülvevő szinte kultikus tiszteletet fejezi ki:

*A nép szószólója a Lénárd és Gertrúd-ban,
a szegények megmentője Neuhofban.
Árvák atyja Stansban.
Népiskola alapítója Burgdorfban és
Münchenbuchseeban.
Az emberiség nevelője Yverdonban.
Ember, keresztény, polgár,
Mások számára minden, semmi önmagának.*

Mallet könyvében rámutat arra az ellenmondásra, ami Pestalozzi szépírói és pedagógiai szakírói tevékenységének elismertsége és a gyakorló pedagógus Pestalozzi teljes gazdasági és pedagógiai kudarca között feszül. A gazdasági önellátásra törekvő stansi farmon végzett gyermekmunka nem termelt elegendő értéket, a mintagazdaság csődbe ment. A stansi kolostorban működő árvaházban pedig – ahogyan Mallet fogalmaz – „teljes káosz uralkodott” (p. 121.). Egy barátjának írt levelében Pestalozzi nyíltan el is ismeri: Stansban fizikai büntetést is rendszeresen alkalmazott. A némi eufémizmussal „atyai és anyai büntetésnek” nevezett pofonok szükségességét pedig – Pestalozzi leírása szerint – maguk a gyerekek is belátták. Amikor az árvaház melletti faluban lábra kapott a híresztelés, hogy túl keményen bánik a gyerekekkel, így szólt hozzájuk: „Gyermekek, tudjátok, mily kedvesek vagytok nekem, de mondjátok meg magatok, azt akarjátok, hogy többé ne büntesselek benneteket? Elérhetem-e pofozás nélkül, hogy leszokjatok arról, ami oly régtől fogva már belétek gyökerezett? Észben tartjátok-e pofonok nélkül, ha mondok valamit nektek? A magad szemével láttad, barátom, mint kiáltották, hogy tartsd meg nekünk Isten a pofonokat, s minő jóindulattal kérleltek, hogy ne kíméljem őket, ha hibáztak.” (*Pestalozzi 1959:22–23.*) Noha Mallet ezt a következtetést nem vonja le, úgy véljük, hogy a testi fenyejtés szükségességére ideológiát gyártó és azt a gyerekek szájába adó önigazololó erőfeszítésnek ez a fajtája már a „fekete pedagógia” kategóriájába sorolható...

* * *

Talán az eddig bemutatott gondolatmenetek is igazolják, hogy Carl-Heinz Mallet *Gyermekalattvaló* című könyve olykor „bálványdöntőgető” kijelentési ellenére tanulságos és gondolatébresztő olvasmány. A gyerekek alattvalóként való kezelésének problémátörténetét mutatja be gazdag forrásanyagra támaszkodva és olvasmányos stílusban. Gyerekkor-történeti és pedagógiai eszmetörténeti fejtegetéseinek egy részét már meghaladta a tudomány de az újkori gyermekképet és a gyermeket manipuláló nevelési praktikákat bemutató fejezetek meggyőzően igazolják, hogy a „fekete pedagógia” története érdemes a további kutatásokra.

A pedagógiatörténet-írás eddigi története során kialakult, sőt kanonizálódott az egyes jelentős személyiségekről alkotott értékelés és összkép. Ez a kanonizációs folyamat egyeseket piedesztálra emelt, másokat pedig háttérbe szorított. A mindeddig szinte heroszként ünnevelt nagy pedagógusokról alkotott képet Mallet értelmezése árnyaltabbá, differenciáltabbá teszi. De ettől még az ő tanulságos és példaadó szerepük továbbra is fontos értéke marad az egyetemes pedagógia történetének.

Mallet olykor erőteljesen sommás megállapításaival és meghökkentő következtetéseivel természetesen nem kell egyetérteni, de az állításainak alapul szolgáló forrásokat újraolvasni és újraértelmezni mindenképpen érdemes.

(Carl-Heinz Mallet: *Untertan Kind. Nachforschungen über Erziehung*. Ullstein Sachbuch, [1987] 1990, Frankfurt am Main, Berlin.)

Pukánszky Béla

Irodalom

- Ariès, Philippe (1960) *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Paris, Éditions du Seuil. Magyarul (1987) *Gyermek, család, halál* című kötetben. Budapest, Gondolat.
- Miller, Alice (1980) *Am Anfang war Erziehung*. Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag. Magyarul: (2002) *Kezdetben volt a nevelés*. Fordította: Fischer Eszter. Budapest, Pont Kiadó.
- Németh András & Skiera, Ehrenhard (1999) *Reformpedagógia és az iskola reformja*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Pestalozzi [1799] (1959) Levele egy barátjához stansi tartózkodásáról. In: Orosz Gábor (ed) *Pestalozzi válogatott műveiből I-II*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- Pukánszky Béla (2005) *A gyermek a 19. századi magyar neveléstan kézikönyveiben*. Pécs, Iskolakultúra könyvek, 28.
- Rousseau, Jean-Jacques [1762] (1978) *Emil vagy a nevelésről*. Fordította: Győry János. Budapest, Tankönyvkiadó. 3. kiadás.
- Rutschky, Katharina [1977] (1988) *Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung*. Frankfurt (Main), Ullstein Sachbuch.
- Shahar, Shulamith (1990) *Childhood in the Middle Ages*. Routledge, London, New York. Magyarul: (2000) *Gyermekek a középkorban*. Fordította: Pukánszky Katalin. Budapest, Osiris Kiadó.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2000) *Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung*. Weinheim, München, Juventa Verlag.

SUMMARY

SCHOOL SUBJECTS AND SOCIETY

School subjects and society by Peter Tibor Nagy. In this study the volume's editor outlines the alternatives regarding how the social sciences and humanities can describe the universes of different school subjects within a social context. Cultural studies examine different concepts of public culture in relation to the different proportions of subjects in a curricula. Policy analysts see school subjects as being connection points between educational policy and academic circles (pressure groups). For the science of science, school subjects mirror the competition taking place between different sciences and the paradigms existing within one science. For the sociologist looking at social inequalities, subject-specific school achievements are elements within a description of social group-specific school activity.

Subject-specific sub-cultural performance differentials among students of graduating classes in Hungarian secondary schools of the Dual Monarchy by Victor Karady. This is an empirical study of performance differentials had by graduating students in five major secondary education subjects: Hungarian language and literature, German, Latin, Maths and Physical Education. Performance is measured by average marks (on a 4-grade scale, when 1 = best and 4 = failure). The study is based on a unique overall survey of secondary school students in the time period 1850-1950. Only global results from the survey are analyzed here, in line with a combination of two variables: religion and ethnic background (indicated by the surnames of pupils involved). The main results of the study can be seen and summarized in a clear hierarchy of academic achievement in intellectual subjects – with Jews at the top, being closely followed by Lutherans as well as (at a distance) Roman Catholics and Calvinists; while members of the Greek Orthodox and Uniate (Greco-Catholic) faith came last. In every subject, pupils with a German background tended to perform better than others (except for Jews, where the best achievers were the most assimilated, i.e. those with Magyar-ized names). Explanations for these rather marked differences come via ethnic minorities having a need to compensate for social handicaps, their value systems and inherited 'cultural capital' - especially their sub-culturally and in-bred relationship to schooling (learning habits); also,

their respective strategies of educational mobility as well as the internal selection process they have gone through during their educational trajectory.

Subjects, marks and family background by Mihály Csákó. Analysing differences between students' achievements by subject, this article seeks to answer the question of whether particular groups of students can be characterised in relation to their adhering to special sets of school subjects. In a search to identify such groups' characteristics, the type and orientation of the school, and students' family backgrounds are examined. Former experiences are here consolidated – and the importance of meanings attributed to school subjects by students are underlined.

Schools' effectiveness in subject competitions by Anikó Fehérvári & Gábor Neuwirth. It is well known that, in any international comparison, the Hungarian education system is highly selective; and this is made manifest in the performances of students, which show many more significant differences between schools than within schools. Such differences between students' performances have a substantial impact on results gained in the context of various curricular-based competitions. This paper shows which schools characteristically performed with more success in different national and international, curricular-based competitions and in the Student Olympics; it also indicates how the 'grouping' of these schools has changed.

Which factors served to determine the marks given by mathematics teachers in 2011 by Geza Saska. In mathematics marks, three distinct but interconnected elements have been identified at grade 6 in primary schools. One is a student's competency/knowledge based on government assessment; the second is the degree to which students adopt a school's values, in other words, their attitude, diligence and general educational advancement levels; and, thirdly, there is the student's social status, namely family circumstances, and gender. The model here reveals that mathematics marks are influenced by two different factors: firstly, there is the student's overall level of academic advancement, which includes diligence - with this being the dominant factor, and which essentially favours girl students; secondly, the other way to understand maths marks is to depart from the social status of a student and take into account reading comprehension and knowledge of mathematics. The author demonstrates that among students performing at the same level, teachers tend to give better marks to girl students and to students who have a more favourable social status.

The social nature of the choice of German at the Faculty of Arts by Zsuzsanna Hanna Biró. The goal of the paper is to explore the social history of the teaching of German language and literature in secondary schools in a period in which the German language was necessary for intellect-based careers and in elite education (1895–1945). The researcher's interest is in comprehending what was specific to humanities education and to the profession of teaching in a secondary school. The

most relevant social factor motivating someone in a choice of German studies was ethnic provenience. The marker of being “German” identified in one’s personal name was less decisive in this respect than the ethnic character of the socializing environment of graduates of humanities. A further factor refers to the religious denomination of graduates – Jews, Lutherans and Unitarians can be said to have had more of an affinity for German studies; while the attitudes of Calvinists to German studies were negative. With an obvious over-representation of women, German studies graduates had usually descended from affluent families – and this was also reflected in study results. The most typical occupational areas where the parents of students pursuing German studies usually occur are those of the armed forces (soldiers, security and police), and professions associated with the intelligentsia where the German and Jewish middle-class were over-represented (doctors, physicians, lawyers, bankers, businessmen etc.). Surveys taking on board regions show that the most important environmental factor here was everyday utilization of the German language; thus, members of the German-speaking minority, Hungarians living in German-speaking areas of the Dualist Monarchy and also foreigners who utilised the German language in Hungarian-speaking areas as a “lingua franca” were all keen to choose German studies.

Subject-based similarities and differences between characteristics of teachers, in a cross-national perspective by Matild Sági. The paper focuses on subject-based characteristics of teachers’ in relation to their demographics, their contractual status, and also similarities and differences among teachers’ beliefs, attitudes and classroom practices; and there is a comparative perspective in that use is made of 23 countries. The analysis is based on data from the OECD’s first Teaching and Learning International Survey (TALIS), which was done in 2008 among lower-secondary education teachers and principals.

Our main finding is that subject-based differences in teachers’ demographic features strongly connect with the issue of whether there is a (relative) lack of teachers in a place or not. Major contractual differences that were found to exist between countries – and within countries – could mainly be explained not by the subject taught but by a teacher’s age; and while data does reveal some country-specific characteristics relating to teachers’ attitudes and practices, no focal domain specificity can be seen in any one country.

Patterns involved in young teachers’ leaving the profession by Zsuzsanna Veroszta. The aim of this study is to redefine the concept of the “quitting decision” among young graduates. Here, the terms “quitting” or “leaving the profession” offers an approach that can be taken up by scientific research as regards interpretation; and there are no preliminary evaluation factors. The study is based on a career-tracking dataset for young teachers who graduated in 2008 or 2010. According to the study

hypothesis, the employability of young, profession-leaving teachers is partially to be determined by their former subject; and differences may be identified – simultaneously – in connection with the employment sector involved, a job’s content, and the level of income and satisfaction. An analysis of these factors shows us several patterns, ones demonstrating that a person’s “quitting/leaving the profession” should be interpreted without prior value judgments being made.



EDDIGI SZÁMAINK

- 1992/1 ♫ ISKOLA ÉS EGYHÁZ
SZERKESZTŐ: KOZMA TAMÁS
- 1992/2 ♫ PÉNZ – PIAC – ISKOLA
SZERKESZTŐ: LUKÁCS PÉTER
- 1993/1 ♫ MUNKANÉLKÜLISÉG
ÉS OKTATÁS
SZERKESZTŐ: LISKÓ ILONA
- 1993/2 ♫ KISEBBSÉGEK
SZERKESZTŐ: FORRAY R. KATALIN
- 1993/3 ♫ FELŐOKTATÁS
SZERKESZTŐ: SETÉNYI JÁNOS
- 1993/4 ♫ PEDAGÓGUSOK
SZERKESZTŐ: SZABÓ LÁSZLÓ TAMÁS
- 1994/1 ♫ MÉRLEG, 1990–1994
SZERKESZTŐ: LUKÁCS PÉTER
- 1994/2 ♫ VEZETŐK
SZERKESZTŐ: DRAHOS PÉTER
& GÁL FERENC
- 1994/3 ♫ TANTERV
SZERKESZTŐ: SZEKENYI PÉTER
- 1994/4 ♫ TANKÖNYV
SZERKESZTŐ: NAGY PÉTER TIBOR
- 1995/1 ♫ ÖNKORMÁNYZATOK
SZERKESZTŐ: HALÁSZ GÁBOR
& NAGY MÁRIA
- 1995/2 ♫ IFJÚSÁG
SZERKESZTŐ: GÁBOR KÁLMÁN
- 1995/3 ♫ VIZSGÁK
SZERKESZTŐ: NAGY PÉTER TIBOR
- 1995/4 ♫ ELIT
SZERKESZTŐ: CSÁKÓ MIHÁLY
- 1996/1 ♫ SZAKKÉPZÉS
SZERKESZTŐ: LISKÓ ILONA
- 1996/2 ♫ ISKOLASZERKEZET
SZERKESZTŐ: LUKÁCS PÉTER
- 1996/3 ♫ NŐK
SZERKESZTŐ: FORRAY R. KATALIN
- 1996/4 ♫ EURÓPA
SZERKESZTŐ: KOZMA TAMÁS
& SZIGETI MIKLÓS GÁBOR
- 1997/1 ♫ HÁTRÁNYOS HELYZET
SZERKESZTŐ: LISKÓ ILONA
- 1997/2 ♫ ISKOLÁN KÍVÜLI KÉPZÉS
SZERKESZTŐ: TÓT ÉVA
- 1997/3 ♫ RÉGIÓK
SZERKESZTŐ: IMRE ANNA
- 1997/4 ♫ INTERNET
SZERKESZTŐ: CZEIZER ZOLTÁN
- 1998/1 ♫ MÉRLEGEN
SZERKESZTŐ: KOZMA TAMÁS
- 1998/2 ♫ MENTÁLHIGIÉNÉ
SZERKESZTŐ: PAKSI BORBÁLA
- 1998/3 ♫ PÁLYAVÁLASZTÁS
SZERKESZTŐ: LISKÓ ILONA
- 1998/4 ♫ NAT
SZERKESZTŐ: SETÉNYI JÁNOS
- 1999/1 ♫ FELNŐTTOKTATÁS
SZERKESZTŐ: HINZEN, HERIBERT
- 1999/2 ♫ CIGÁNYOK
SZERKESZTŐ: FORRAY R. KATALIN
- 1999/3 ♫ MINŐSÉG
SZERKESZTŐ: HORVÁTH ZSUZSANNA
- 1999/4 ♫ AGRESSZIÓ
SZERKESZTŐ: GÁBOR KÁLMÁN
& LISKÓ ILONA
- 2000/1 ♫ FELŐOKTATÁS,
TÖMEGOKTATÁS
SZERKESZTŐ: HRUBOS ILDIKÓ
& POLÓNYI ISTVÁN
- 2000/2 ♫ KISEBBSÉGEK
KÖZÉP-EURÓPÁBAN
SZERKESZTŐ: KOZMA TAMÁS
& RADÁCSI IMRE
- 2000/3 ♫ TANKÖNYV
SZERKESZTŐ: SOMLAI PÉTER
- 2000/4 ♫ NYELVTUDÁS,
NYELVOKTATÁS
SZERKESZTŐ: IMRE ANNA
- 2001/1 ♫ OKTATÁS – POLITIKA
– KUTATÁS
SZERKESZTŐ: KOZMA TAMÁS
- 2001/2 ♫ FOGYATÉKOS FIATALOK
SZERKESZTŐ: ILLYÉS SÁNDOR
- 2001/3 ♫ ÉRTÉKEK
SZERKESZTŐ: LISKÓ ILONA
- 2001/4 ♫ EZREDFORDULÓ
SZERKESZTŐ: KOZMA TAMÁS
- 2002/1 ♫ MÉRLEGEN, 1990–2002
SZERKESZTŐ: LUKÁCS PÉTER
- 2002/2 ♫ DIPLOMÁSOK
SZERKESZTŐ: NAGY PÉTER TIBOR
- 2002/3 ♫ CSALÁD
SZERKESZTŐ: SOMLAI PÉTER
- 2002/4 ♫ TANESZKÖZPOLITIKA
SZERKESZTŐ: GÁL FERENC
- 2003/1 ♫ FELŐOKTATÁSI REFORMOK
SZERKESZTŐ: HRUBOS ILDIKÓ
& POLÓNYI ISTVÁN
- 2003/2 ♫ FELVÉTELI
SZERKESZTŐ: NAGY PÉTER TIBOR

- 2003/3 ♫ E-LEARNING
SZERKESZTŐ: TÖRÖK BALÁZS
- 2003/4 ♫ EURÓPAI UNIÓ
SZERKESZTŐ: BAJOMI IVÁN
- 2004/1 ♫ ALTERNATÍV OKTATÁS
SZERKESZTŐ: LISKÓ ILONA
& TOMASZ GÁBOR
- 2004/2 ♫ MŰVELTSÉG
SZERKESZTŐ: SÁSKA GÉZA
- 2004/3 ♫ PEDAGÓGUSKÉPZÉS
SZERKESZTŐ: NAGY MÁRIA
- 2004/4 ♫ POLITIKAI SZOCIALIZÁCIÓ
SZERKESZTŐ: CSÁKÓ MIHÁLY
- 2005/1 ♫ BUDAPEST
SZERKESZTŐ: NAGY PÉTER TIBOR
- 2005/2 ♫ HALLGATÓI MOBILITÁS
SZERKESZTŐ: HRUBOS ILDIKÓ
- 2005/3 ♫ EGYHÁZAK ÉS OKTATÁS
SZERKESZTŐ: PUSZTAI GABRIELLA
& RÉBAY MAGDOLNA
- 2005/4 ♫ ÓVODÁK
SZERKESZTŐ: BAJOMI IVÁN
& TÖRÖK BALÁZS
- 2006/1 ♫ MÉRLEG, 2002–2006
SZERKESZTŐ: KOZMA TAMÁS
& LISKÓ ILONA
- 2006/2 ♫ KÉPZÉS ÉS MUNKAERŐPIAC
SZERKESZTŐ: POLÓNYI ISTVÁN
& GYÖRGYI ZOLTÁN
- 2006/3 ♫ ÖTVENHAT
SZERKESZTETTE: NAGY PÉTER TIBOR
& SÁSKA GÉZA
- 2006/4 ♫ VÁLTOZÓ EGYETEM
SZERKESZTŐ: HRUBOS ILDIKÓ
- 2007/1 ♫ ELŐÍTÉLETEK
SZERKESZTŐ: ERŐS FERENC
- 2007/2 ♫ EKVIVALENCIÁTÓL
A KOMPETENCIÁIG
SZERKESZTŐ: POLÓNYI ISTVÁN
- 2007/3 ♫ FELSŐOKTATÓK
SZERKESZTŐ: NAGY PÉTER TIBOR
- 2007/4 ♫ TÁRSADALMI NEMEK
SZERKESZTŐ: FORRAY R. KATALIN
& KÉRI KATALIN
- 2008/1 ♫ MINŐSÉGÜGY
A FELSŐOKTATÁSBAN

- SZERKESZTETTE: POLÓNYI ISTVÁN
- 2008/2 ♫ INFORMÁLIS TANULÁS
SZERKESZTŐ: TÓT ÉVA
- 2008/3 ♫ VESZÉLYES ISKOLA
SZERKESZTŐ: SÁSKA GÉZA
- 2008/4 ♫ TÁMOGATÓ PROGRAMOK
SZERKESZTŐ: BAJOMI IVÁN
- 2009/1 ♫ FELSŐOKTATÁS
ÉS TUDOMÁNYPOLITIKA
SZERKESZTŐ: NAGY PÉTER TIBOR
& POLÓNYI ISTVÁN
- 2009/2 ♫ TEHETSÉG
SZERKESZTŐ: BALOGH LÁSZLÓ
- 2009/3 ♫ A „BOLOGNAI TANÁRKÉPZÉS”
SZERKESZTŐ: PUKÁNSZKY BÉLA
- 2009/4 ♫ RENDSZERVÁLTÁS
ÉS OKTATÁSPOLITIKA, 1989–2009
SZERKESZTŐ: SÁSKA GÉZA
- 2010/1 ♫ MÉRLEG 2006–2010
SZERKESZTŐ: KOZMA TAMÁS
- 2010/2 ♫ FIATALOK
SZERKESZTŐ: FEHÉRVÁRI ANIKÓ
& SZEMERSZKI MARIANNA
- 2010/3 ♫ FELSŐOKTATÁS
ÉS FOGLALKOZTATHATÓSÁG
SZERKESZTŐ: HRUBOS ILDIKÓ
- 2010/4 ♫ OKTATÁS ÉS POLITIKA
SZERKESZTŐ: BAJOMI IVÁN
- 2011/1 ♫ IDEOLÓGIÁK
SZERKESZTŐ: SÁSKA GÉZA
- 2011/2 ♫ KÜLFÖLDIEK
SZERKESZTŐ: POLÓNYI ISTVÁN
- 2011/3 ♫ ÁTALAKULÓ SZAKMÁK
SZERKESZTŐ: FEHÉRVÁRI ANIKÓ
- 2011/4 ♫ MENEDZSERIZMUS
SZERKESZTŐ: KOZMA TAMÁS
& VEROSZTA ZSUZSANNA
- 2012/1 ♫ MAGYAR KISEBBSÉGEK
AZ OKTATÁSBAN
SZERKESZTETTE: PAPP Z. ATTILA
- 2012/2 ♫ LÁTSZAT ÉS VALÓ
SZERKESZTETTE: LUKÁCS PÉTER
- 2012/3 ♫ ÉRTÉKELÉS ÉS POLITIKA
SZERKESZTETTE: HORVÁTH ZSUZSA
& FEHÉRVÁRI ANIKÓ

