

ISKOLAVÁLASZTÁS AZ ÓVODÁBAN: A KORAI SZELEKCIÓ GYAKORLATA¹

*„Tehát, szerintem, ez a nagy szerepe inkább
az óvodának, hogy megpróbálja a szülőt
arrafele tendálni, hogy hova menjen.”
(óvónő)*

*„Nem is beszélgettem az óvónővel az iskoláról.”
(szülő)*

AZ ALÁBBIKBAN ARRA TESZÜNK KÍSÉRLETET, hogy bemutassuk, milyen szerepet játszik Magyarországon az óvoda az iskolaválasztásban. Mindenekelőtt meg kell határozunk azt a viszonyt, ami az óvodát az iskolához fűzi. Miután a magyar iskolarendszer, Nyugat-Európa állami-önkormányzati iskoláitól eltérően, már első osztálytól lehetővé teszi a differenciálást – a tagozatos osztályok indítását, a gyerekek közötti válogatást egyaránt megengedve –, ezért meg kell vizsgálnunk, hogy milyen mechanizmusok révén rendeződnek a különböző általános iskolákba a különböző társadalmi származású gyerekek. Feltételezzük, hogy ez az elrendeződés nem véletlenszerű és nem is – a papíron még létező – iskolakörzetek alapján történik. Feltételezzük továbbá, hogy a különböző szülők eltérő mértékben tudnak élni iskolaválasztási jogukkal. Egy empirikus kutatás keretében arra voltunk kíváncsiak, hogy az óvodák pontosan milyen szerepet játszanak e folyamatban? Kutatásunk helyszíne a főváros egyik kerülete, főként munkások, munkanélküliek és alkalmazottak lakta városrész – a lakótelepek, félkomfortos bérházak, s a közéjük szorult családi házak világa.²

Az általános iskola által nyújtott oktatásban-nevelésben, a kötelező közoktatás eszméje alapján, mindenkinek egyaránt és egyenlő mértékben kellene részesülnie – a társadalmi közmegegyezés ebben adott, legalábbis, amíg a kérdés ennyire általános szinten merül fel. A valóság azonban mást mutat, hiszen a rendszer még csak a formális egyenlőséget sem kívánja szavatolni, hanem a nyílt különbségtevés mel-

¹ E tanulmány az „*Oktatás és politika*” című OTKA-kutatás keretében született, az ELTE Társadalomtudományi Kar, Szociológia Doktori Iskola támogatásával. Kutatásunk kapcsolódik az EU 5. Keretprogram keretében 2001–2004 között végzett, „Regulateducnetwork” elnevezésű nemzetközi kutatáshoz, amelynek magyarországi részkutatását Bajomi Iván vezette, és e cikk szerzői is részt vettek benne. Az újabb empirikus vizsgálat helyszínéül az előző kutatás terepeként részletesen megismert kerületet választottuk. (OTKA F047040 sz. kutatás, MTA Szociológiai Kutatóintézet, vezető: Erőss Gábor.)

² A cikkben felvetett problémákhoz lásd még: *Bajomi et al. 2004, 2006; Berényi et al. 2005.*



lett teszi le a garast, az oktatási „igények” szabad kinyilvánítása és az eltérő „képességek” nevében.

A magyar oktatási rendszerben a szülő szabadon választhat iskolát (bár a választott iskola, amennyiben nem körzeti, megtagadhatja a felvételt). A gyerekeknek öt éves koruktól legalább egy évet mindenképpen óvodában kell tölteniük. Az iskolaválasztás időszakában, nagycsoportos korban tehát elvileg minden gyerek óvodába jár.

A nagycsoportos korban meghozandó döntés fontosságát kiemeli tehát a magyarországi iskolarendszernek az a jellegzetessége, hogy – a nyugat-európai térségben működő állami-önkormányzati iskolák általánosnak mondható gyakorlatával szemben – igen nagyfokú differenciálódás figyelhető meg az általános iskolák első osztályai között is, az iskolák között de az egyes iskolákon belül is. Feltételezzük, hogy az egyenlőtlenségek már első osztálytól fogva megjelennek – a különböző tagozatok és pedagógiai programok, a képességfelmérés nyílt és a felvételi félig-meddig burkolt rendszere, valamint a szegregált osztályok léte erre enged következtetni –, ezért van szükség a kiválasztást, illetve különbségtévést elősegítő, az óvodákban és az óvodásokkal is foglalkozó különböző intézményekben (például a nevelési tanácsadóknál) kibontakozó mechanizmusok vizsgálatára. Ezért logikus az elemzést az óvodákra, valamint az óvodai nagycsoportosok, illetve szüleik iskolaválasztási gyakorlatára is kiterjeszteni.

A felhalmozott társadalmi tapasztalatok alapján történő önkiválasztás, az önszelekción az óvodások, iskolások „teljesítményétől” függetlenül is hat: hasonló eredmények esetén az alsóosztálybeli tanulók kisebb valószínűséggel jutnak el a nagyobb presztízsű iskolafokokra. (V.ö. pl.: *Hatcher 1998*.) *Az óvodákban és egyéb intézményekben (nevelési tanácsadóknál, beszédvizsgálókban stb.) érvényre jutó, általunk „az iskolai pályafutás mesterséges konstrukciójának” nevezett jelenség valószínűsíthetően a társadalmi reprodukciót, az alsóosztálybeli önszelekcións mechanizmusokat erősíti.* Minthogy a társadalmi származás a magasabb iskolafokokon egyre csökkenő mértékben befolyásolja a szelekciónt, illetve az iskolai teljesítményt,³ azt kell gondolnunk, hogy az óvoda-iskola átmenet tekintetében a szülők státusa rendkívül jelentős szerepet játszik. Különösen igaz ez az összefüggés Magyarországon, ahol ekkor történik meg az első intézményes különbségtévé, melynek során minden 6–7 éves gyereket besorolnak egy adott kategóriába (iskola-, illetve osztálytípusba).⁴ Magasabb, illetve kitüntetett iskolafokokon az alsóosztálybeliek közül egyre inkább csak a „túlselektáltak” vagyis az adott osztályhoz/réteghez tartozó „túlélők” jelennek meg, akik egyre kevésbé mutatják saját osztályuk jellegzetességeit.⁵

3 Vö. pl.: Bourdieu és Passeron: *La reproduction* (Az újratermelés) című könyvének 1. fejezetével: „Capital culturel et communication pédagogique (Kulturális tőke és pedagógiai kommunikáció)”, (Bourdieu & Passeron 1970).

4 Bourdieu, a társadalmi egyenlőtlenségek újratermelésének egyik legradikálisabb teoretikusa és kritikus szerint a felfelé mobil kevesek sikere is csupán a rendszer eredendő igazságtalanságának leplezését, legitimálását szolgálja. (Bourdieu & Passeron 1964).

5 *La reproduction*, id. mű: 91. o.

*A társadalmi származás kérdése a korai orientáció miatt válik különösen jelentőssé, hiszen ez „meghatározza úgy a soron következő választásokat, mint a belőlük fakadó sikeresség, illetve kihullás differenciális esélyeit.”*⁶ Ha tehát a társadalmi származás és az iskolai eredményesség közötti összefüggés folyamatosan gyengül, illetve a „túlélők” populációjának összetétele folyamatosan módosul, és egyre kevésbé mutatja saját osztályának (státuscsoportjának) jellegzetességeit, akkor nyilvánvaló módon az első szűrőnél, a szelekció első stációjánál érdemes keresni társadalmi származás és iskolai egyenlőtlenségek összefüggéseinek alapját. Mivel Magyarországon a szelekció a lehető legkorábbi életszakaszban következik be, nálunk már az óvodában kikristályosodnak azok az egyenlőtlenségi dimenziók, amelyek később a legfontosabbakká válnak.

Azért is fontos az óvoda vizsgálata, mert az önszelekció mechanizmusai csak igen bújtatottan jelenhetnek meg, hiszen általános iskolát választani kötelező, s e kötelező jelleg leplezi a választás jelentős különbségeit, hiszen, egyfelől csak igen kevesen hullanak ki iskolai pályafutásuk során, másfelől az iskolák között nincs hivatalos, avagy egyértelműen elismert hierarchia. Háttérbe szorulhat a választások tétje annak következtében is, hogy az iskola másnak mutatkozik, mint ami: olyan intézménynek, amely a vele mint szolgáltatóval szemben támasztott különböző elvárások, igények piaci alapú kielégítésére törekszik. Mintha valóban csak hangsúlyeltolódásokról lenne szó, például egy sport tagozat, egy nyelvi tagozat és egy „normál” osztály között. Mintha a különböző iskolai osztályok csupán különböző igényeknek lennének megfeleltethetőek, s nyíltan nem merül fel, hogy különbségeik hierarchikus sorba rendeződnek az oktatás színvonalát, illetve a jövőbeni iskolai pályafutás esélyeit illetően. *Az a látszat keletkezik, hogy az iskolák piaca nem az egyenlőtlen „képeségek”, hanem ténylegesen az eltérő igények szerint szerveződik, hiszen a gyerekekhez még nem társítható olyan iskolai teljesítmény, amely a választás és a kiválasztás alapjául szolgálhatna. Ugyanakkor, mint majd látni fogjuk, megjelennek a legkülönbözőbb képességmérések, valamint az „iskolaérettség” diskurzus.* Természetesen, mint majd látni fogjuk, az „eltérő igények” sem takarnak mást, mint az egyenlőtlenségek iskolaválasztás során való leképeződését. Minél korábbi a választás, feltehetően annál nagyobb egyenlőtlenségek alakulnak ki, ugyanis annál inkább csak a szülő kulturális és egyéb tőkéje, és annál kevésbé a gyerekének *átörökített tőkéje* határozza meg a „választást”, illetve az iskolafokokon való továbbhaladást, és még kevésbé az *iskolában elsajátított iskolai tőke*, illetve az *egyéni performancia*. Hiszen még egyáltalán nem jelenhet meg az iskola hatása, amely elméletileg egyenlősítő, amennyiben – elvben – mindenki nagyjából ugyanazt és ugyanúgy tanulja, helyi pedagógia tanterv ide, különböző tanár egyéniségek oda, mint ahogy nem jelenhetnek meg az olyan egyéni teljesítménykülönbségek sem, amelyek családi háttértől függetlenek.

Az óvodai képességmérések viszont veleszületett tulajdonságokként tételezik az iskolaérettségben észlelt hátrányokat, naturalizálják a különbségeket, és egyúttal

⁶ *La reproduction, id. mű: 101. o.*



legitimálják a korai különbségtevést. Ugyanis olyasvalamit mérnek, ami nem lett, mert nem lehetett még átadva: olyan iskolainak nevezett készségeket, amelyek – szemben a mérés szándékaival – egyértelműen a családi szocializációs körülményekről tanúskodnak, és amelyeket az óvoda nem tudhatott kiegyenlíteni.

Hipotézisünk szerint tehát az iskola jelentős mértékben strukturálja a gyerekek óvodai perpcióját. Egyfelől már az „óvodai pályafutás” is, amit egyre inkább az iskola analógiájára, hoznak létre, például a képességfelmérő tesztek alapján, befolyásolja azt, hogy milyen iskolába kerül a gyerek. Másfelől látnunk kell, hogy *az óvoda egyre inkább az iskolára kezd el hasonlítani, ha nem is pedagógiai tartalmát, de a gyerekekről alkotott képet illetően*: eszerint a kisgyerekek, éppúgy, mint iskolás társaik, különböznek egymástól képességeiket és teljesítményüket illetően, képességük szerint különböző típusokba, kategóriákba sorolhatók. Mindezen kategóriák ugyanakkor nem az óvoda saját „logikáját” (nevelés), hanem gyakran az iskola szempontjait tükrözik. A mérés, a képességfejlesztés, az „iskolaérettség” fogalmának meghatározó jellege mind-mind az iskola befolyásáról árulkodnak.

A kétarcú óvoda

Óvónői attitűdök

Hogyan mutatkozik meg az óvoda nagyon is kétértelmű státusa a mindenkire kötelező iskolára való felkészítés, és a szelektív rendszerbe való betagozás kívánalmi közepette? Kétféleképpen. Először is, az óvoda vallott ideológiájának és gyakorlatának kettősségében, másodsor pedig a szülők iskolával kapcsolatos attitűdjeinek illetve iskolaválasztási gyakorlatának ellentmondásosságában.

A hivatalos diskurzus az óvoda legfőbb funkciójaként a nevelési funkciót emeli ki. Az óvoda általános céljai „az óvodás korú gyermekek testi és lelki szükségleteinek kielégítése, az óvodások sokoldalú, harmonikus fejlődésének, a gyermeki személyiség kibontakoztatásának elősegítése, az életkori és egyéni sajátosságok figyelembevételével, valamint az egészséges életmód, az érzelmi nevelés és szocializáció biztosítása és az értelmi fejlesztés, nevelés megvalósítása.”⁷ Az óvodai nevelésben résztvevők leginkább ezekkel a feladatokkal azonosulnak, amelyek valóban tekinthetők az iskola által nem befolyásolt funkcióknak, különös tekintettel az „egészséges életmódra” és az „érzelmi nevelésre”. Sok óvodapedagógus identitásának fontos részét képezi, hogy az óvodát a szülőt helyettesítő, a „civilizálódást” előmozdító intézménynek tekinti, ahol a gyakran nemtörődöm szülők gyermekeit megtanítják az alapvető higiénés és társas szokásokra.

Az óvoda intézménye ugyanakkor szemmel láthatóan nagymértékben alkalmazkodik az iskola világához. Az óvónők többsége ezt a jelenséget leginkább kényszerként, „önfeladásként” éli meg. Úgy érzik, hatalmas különbség van az *elméletben megfogalmazott* óvoda és a *gyakorlatban létező* óvoda között, mintha az óvoda „valódi” funkciója, küldetése áldozatául esne egyfelől a szabad iskolaválasztás által

⁷ Általános tudnivalók az óvodai nevelésről; az OM honlapján: <http://www.om.hu/main.php?folderID=319>

generált szülői elvárásoknak, másfelől a csökkenő gyereklétszám miatt az iskolák között kialakuló – a diákokért folytatott – harcnak.

„Tehát mi meg csak nevelnénk, de szerintem egy kicsit oktatnunk is kell, pont azért, hogy ne legyen olyan borzasztó nagy szakadék. ...Nem akarok én kis iskolát játszani. Csak, hát én úgy vettem észre, hogy amit mondtak, hogy közelítsenek az iskolák az óvodák felé, ez nem sikerült. Tehát én úgy gondolom, hogy nekünk kell egy kicsit az iskola felé, már csak azért, hogy a gyerekeknek könnyebb legyen.” (óvónő)

„...ha mindent csak úgy csinálnánk, ahogy az óvodában kellene, akkor az rossz lenne nekik az iskolában. És nekem az a célom, hogy az iskolára készítem fel őket.” (óvónő)

Az óvónők egy része számára sokszor nem fogalmazódik meg az iskolaválasztás igazi tétje, a jövőendő iskolai pályafutás szempontjából nem tartják meghatározónak az első osztály megválasztását, máskülönben nyíltan vállalniuk kellene az iskolára való felkészítés feladatát. Ezek az óvónők az iskolaválasztás egyetlen dimenzióját tartják csupán említésre és figyelemre érdemesnek: azt hogy a gyermek „jól érezze magát” az első osztályban, szeresse a tanító nénit – ehhez az érzelmi faktorhoz társulnak az olyan megfontolások is, mint: osztálylétszám, családi hangulat (amit az iskolák jelentős része hangsúlyoz is az önkormányzat kiadásában megjelenő iskola-ismertetőben), előre megismerhető tanító néni.

Vannak olyanok is, akik helyeslik az iskolaválasztás szabadságát, ugyanakkor ezt az iskolák már létező differenciálódása miatt értékeli jónak, amikor is abból indulnak ki, hogy a különböző iskolai specializációk létezéséből logikusan következik a szabad választás joga, hiszen senkit sem szabad neki nem tetsző specializációra kényszeríteni, illetve mindenkinek igényei szerint, megfelelő osztályba kell jutnia. Ez az érvelés nem veszi figyelembe azt, hogy a tömeges méretű iskolai differenciálódás és a különböző tagozatok valójában az iskolák közötti versenyhelyzet következtében, nem pedig annak okaként jelentek meg. Ezek az óvónők a korai differenciálódás tényéhez, a korai szelekció gyakorlatához igazodnak:

„Örült nagy különbségek nem lehettek. Most meg, mivel teljesen saját profilja van minden iskolának, ezért szerintem e mögé kell is az, hogy szabad iskolaválasztás legyen. Ha egyszer minden iskolában más fontos, ami hangsúlyt kap, akkor az nagyon nagy baj lenne, ha a szülő bekényszerülne egy olyan iskolába a gyerekével, aminek olyan profilja van, ami sem engem, sem a gyerekeket nem érdekeli.” (óvónő)

„Ha a gyermek érdekét szolgálja és a szülő érez magában annyi erőt, elkötelezettséget, odafigyelést, hogy figyelemmel tudja kísérni a gyerekének ezt a célirányos irányultságát, akkor én jónak tartom. Én jónak tartom, mert a képességeket korán ki tudjuk bonthatni.” (óvónő)

Azonban, bármi legyen is az óvodai dolgozók személyes véleménye a szabad iskolaválasztásról, gondosan ügyelnek arra, hogy senki se vádolhassa őket a szülői döntés jogosulatlan befolyásolásával.

Szülői attitűdök és stratégiák. Az óvoda- és iskolaválasztás különbségei

Óvoda és iskola viszonyának tisztázatlanságára utal az a tény, hogy a szülők – illetve a szülők bizonyos csoportjai, rétegei – másképp viszonyulnak a kérdéshez és



másképp is érzékelik ezt a kapcsolatot, mint az óvónők. Ugyanakkor az iskolaválasztás, illetve az óvodában megjelenő iskolai funkciók számukra sem válnak minden esetben egyértelműen fontossá. A vizsgált kerületben a szülőktől, még hozzá a nagycsoportos gyerekek szüleitől a mélyinterjúk mellett kérdőív segítségével is megkérdeztük, hogy mit tartanak az óvoda legfontosabb funkcióinak.⁸

A szülők éppen az iskolára való *közvetlen* felkészítést tartják a legkevésbé fontos óvodai funkcióknak: mint az alábbi táblázatból látható, mintegy 92 százalék százalékkuk nem tartja fontosnak azt, hogy a gyermek az óvodában „megismerkedhet a betűkkel, számokkal”, és az általunk megkérdezett szülők 99 százaléka nem tartja fontosnak azt sem, hogy az óvónők iskolát ajánljanak. A szülők társadalmi státusának (iskolázottság, lakáskörülmények, vagyoni helyzet) nincs befolyása arra, hogy hogyan alakul ez az fontossági sorrend.

1. táblázat: Az óvoda legfontosabbnak tartott funkciói (az iskolaválasztás előtt álló szülők szerint, %)*

Miért fontos az óvoda?	Az anyák iskolai végzettsége					átlag
	érettséginel alacsonyabb	szakkö- zépiskola	gimná- zium	főiskola	egyetem	
Szakképzett óvónők vannak	54	58	60	65	58	59
Közösségben lehet a gyerek	54	55	48	59	58	54
A szülő dolgozhat	30	32	30	21	25	29
Felismerik, ha probléma van a gyerekkel	25	28	31	20	21	26
Sokat mozoghat a gyerek	22	19	24	23	33	22
Megismerkedhet a betűkkel, számokkal	14	8	7	6	4	8
Az óvónők iskolát ajánlanak	1	0	0	2	0	1

* Ennél a kérdésnél a kérdőívben általunk felsorolt hét funkció közül kettőt választhattak ki, mint legfontosabbakat.

Tehát a szülők, úgy látszik, valóban a hagyományos óvodai funkciókat részesítik előnyben. Az iskolai szerep óvodai megjelenését nem üdvözik, csupán az általános képességfejlesztést. Ez részben ellentmondani látszik a mélyinterjúk alapján kialakult képnek.

Egy reprezentatív országos óvodai felmérés eredményei szerint „a szülők több mint 4/5-öd része válaszolt igennel, és csupán 11 százalékuk nemmel” arra a kérdésre, hogy „beíratná-e gyermekét játékos iskola-előkészítő foglalkozásra?”⁹ Tehát,

8 A tanulmány alapjául szolgáló kutatás során kétszer végeztünk kérdőíves adatfelvételt. Az itt idézett adatok az első kérdőíves felmérésből valók, amelyre még az iskolai beiratkozást és az esetleges felvételik időpontját megelőzően, február-március hónapban került sor. A vizsgált kerület „belső” illetve „lakótelepi” óvodáiban, valamint két „kerületszéli” óvodában a „nagycsoportos” gyermekek szüleinek mintegy 70 százaléka (416 szülő) töltötte ki a kérdőívet, amely főleg az óvoda-, illetve az iskolaválasztás szempontjait firtatta. A nagycsoportos populációt – mivel sok, és egyre több az ún. „vegyes csoport” – az iskolakötelezettség törvényi szabályozásával összhangban úgy határoztuk meg, hogy minden 2005. május 31-ig 6. életévét betöltő gyerek beletartozzon (függetlenül attól, hogy szeptembertől meg kívánják-e kezdeni iskolai tanulmányait), kiegészülve azokkal, akik az óvodában előzetesen jelezték, hogy szeretnének – korengedménnyel – már most ősztől iskolába menni (az utóbbi kategóriába tartozók száma egyébként elenyésző).

9 Vö.: *Török 2004:31.*

amikor nem más óvodai funkciókkal összevetve, hanem önmagában vetődik fel az beiskolázás előkészítésének kérdése, akkor ezt a szülők elsöprő többsége nagyon fontosnak ítéli. Hozzáteszi azt is, hogy „a kutatás elővizsgálati szakaszában készült interjúk jelezték, hogy a szülők között nem kevesen vannak, akik azzal az elvárással közelítenek gyermekük óvodájához, mintha annak *előiskolaként* kellené működni”.¹⁰

A kérdőívben arra is rákérdeztünk, hogy az óvoda kiválasztásakor milyen szempontok játszottak szerepet. A válaszokból szintén az derül ki, hogy az óvodaválasztásnál az általunk felajánlott 13 lehetőség közül az iskola világa közepesen fontos szerepet tölt be a szülők számára. Míg az 5. legfontosabb szempont az, hogy az óvoda jól készítse fel (általában) az iskolára, addig a *konkrét* iskola kiválasztása csak a szülők 10 százaléka számára volt nagyon lényeges szempont. Ugyanakkor, míg a szülők 60 százaléka egyáltalán nem említett ilyesfajta szempontot, a többiek esetében ilyen tényezők is szerepet játszottak. Az óvodaválasztási szempontok általában szintén nem mutattak szignifikáns összefüggést a szülő státusával.

2. táblázat: Az óvodaválasztás szempontjai (a válaszadók százalékában)

	Mennyire játszottak szerepet az alábbi szempontok az óvodaválasztásban?	
	egyáltalán nem	nagyon
Közel van a lakáshoz	21	44
Jól felszerelt óvoda	11	41
Jó hírű óvoda	17	40
Rendelkezésre állnak óvodapszichológusok	17	34
Jól felkészít az iskolára	23	30
Jó környéken van	21	26
Ez a körzeti óvoda	52	20
Már a nagyobbik testvér is idejárt	68	19
Jó általános iskola a környéken	61	10
Közel van a munkahelyhez	66	7
Ismerős gyereke idejárt	59	7
Ismerős dolgozik itt	88	4
Szülő idejárt	90	3

A következő ábrából viszont az derül ki, hogy az iskolaválasztásnál – mint az várható volt – már eltérő motivációk jelennek meg: sokkal kevésbé a „közelség”, mint inkább a „minőség” válik fontossá¹¹ (1. ábra).

Az óvoda-, illetve iskolaválasztás szempontjai közötti különbségek egyben azt is jelenthetnék, hogy az óvoda, amennyiben minden szülő valóban a kérdőív kérdéseire adott válaszaival – azaz így mért attitűdjével – összhangban cselekszik, még

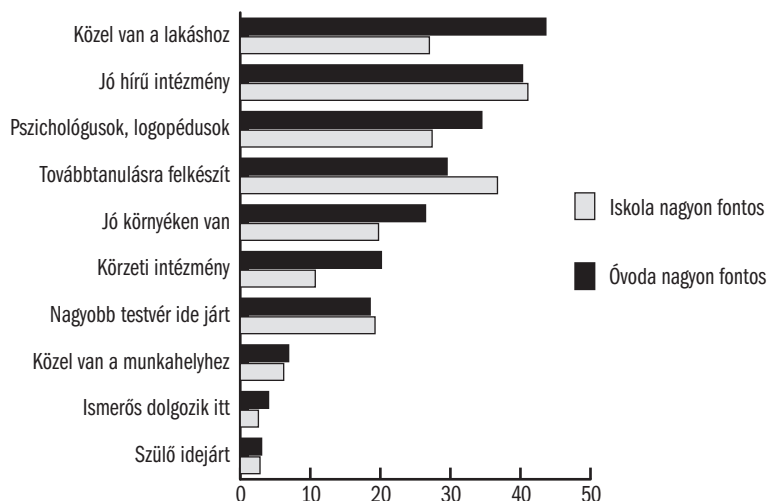
¹⁰ Török, id. mű: 32. o.

¹¹ A távolság – közelség jelentésével és jelentőségével külön publikációban kívánunk részletesebben is foglalkozni a közeljövőben.



nagyjából leképezi a környékén lakók társadalmi összetételét, ezzel szemben az iskolaválasztáskor előtérbe kerülő minőségi és háttérbe kerülő kényelmi szempontok azt vetítik előre, hogy nem feltétlenül a lakóhelyükhöz legközelebbi, vagy a körzeti iskolát fogják választani a szülők, hiszen tudatában vannak az iskolaválasztás döntő jelentőségének.

1. ábra: Az óvoda-, illetve iskolaválasztás szempontjai közötti eltérések, a válaszadók százalékában



Hasonlóan az óvodaválasztás szempontjaihoz, legtöbbször az iskolaválasztással kapcsolatos attitűdöket sem befolyásolja a szülők iskolai végzettsége: az összesen 31 attitűd közül mindössze 6 volt, amelyet befolyásol valamilyen mértékben a társadalmi háttér, ezek közül is mindössze 4, ahol ez az összefüggés lineáris. (Bár ez részben abból is következhet, hogy a mintánk is viszonylag kicsi volt, így a szignifikáns összefüggések esélye is viszonylag csekély). E kevés összefüggés egyike-másika ugyanakkor elég beszédes: minél alacsonyabb a szülők végzettsége, annál fontosabb számukra, hogy az iskola ne kerüljön sok pénzbe; az is látható az adatokból, hogy az iskolaválasztáskor a legalacsonyabb végzettségűek foglalkoznak a legkevesbé a majdani, középiszkolai továbbtanulási lehetőségekkel, esélyekkel. De, ezzel egyidejűleg inkább az eltérő társadalmi rétegek iskolák közötti egyenlő eloszlását jelezhetné előre, hogy amikor 16 különböző iskolaválasztási szempontról kérdeztük a szülők véleményét az attitűdök – a szülők iskolai végzettségétől függetlenül – általában hasonlóan alakultak.

Hasonló a helyzet az iskolai problémákkal kapcsolatos attitűdökkel is: az általunk felvetett 14 lehetséges probléma megítélése közül 13-ában szemmel láthatólag közmegegyezés uralkodik; van azonban egy lényeges pont, ahol eltérnek az álláspontok, mégpedig a felvételi kérdésénél: *minél magasabb státusú egy szülő, annál inkább „elnéző” a felvételi intézményével szemben.*

Elvben, a szabad iskolaválasztás révén, a „rosszabb” környékeken lakók kompenzálhatnák hátrányaikat, hiszen ők is választhatják a jobb összetételű környékek iskoláit, nem csak a körzetit. Ráadásul láttuk, hogy a választást megelőző néhány hónapban a különböző társadalmi rétegek tagjainak attitűdjei sokban hasonlítanak egymásra azt illetően, hogy mik a helyes iskolaválasztási szempontok, illetve, hogy mik az iskolai problémák (iskolai erőszak stb.). *Pusztán az attitűdök ismerete azonban nem vezethet ahhoz a következtetéshez, hogy mindez a cselekvések hasonlóságát is jelenti majd a későbbiekben.* Már csak azért sem, mert a kérdőívben a már akkor (tehát három hónappal az iskolaválasztás előtt) *ténylegesen* megtett, iskolaválasztással kapcsolatos lépésekre is kíváncsiak voltunk. E kérdés kapcsán pedig kiderült, hogy minél magasabb végzettségű egy szülő, annál többet tett a gyermek iskolaválasztásával kapcsolatosan a kérdőív időpontjáig. Mindez előrevetíti azt, amit a tényleges beiskolázások után tapasztaltunk: azaz azt, hogy a döntés pillanatában a különböző társadalmi csoportokba tartozó szülők mégiscsak különböző, társadalmi státusuk által meghatározott döntéseket hoznak.

Úgy tűnik, az iskolák társadalmi összetétele nem a szülői attitűdöknek megfelelően alakul. Vagyis, a szülők egyenként mégiscsak olyan iskolaválasztási döntéseket hoznak, amelyek olyan iskolákba juttatják gyermekeiket, ahova hasonló státusú szülők gyermekei járnak. A 3. táblázat első oszlopa a kerületi óvodákba járó kerületi, 2004–2005-ös tanévben „nagy csoportos” gyerekek szüleinek iskolai végzettség szerinti eloszlását mutatja be, a második oszlop pedig ugyanezen gyerekek mint leendő kerületi első osztályosok eloszlását mutatja be iskolánként, már a beiskolázási adatok ismeretében. A kerület „kiszegítő óvodájába” járó gyerekek szüleinek iskolai végzettsége messze a legalacsonyabb; az önkormányzati iskolák között jelentősek a különbségek, a két legmagasabb iskolai végzettségű szülői csoport pedig a magánóvodákat választotta.¹²

Még ha nem is vesszük figyelembe a „kiszegítő” iskolát, illetve óvodát, akkor is megállapíthatjuk, hogy a kerületben a szabad iskolaválasztással polarizált helyzet jön létre. A legkedvezőtlenebb összetételű leendő első osztályosok a 16-os számmal jelölt iskolába tömörülnek, ahol is kivétel nélkül minden szülő a legalacsonyabb iskolai végzettségi kategóriába tartozik. Ugyanakkor, mint láthatjuk, ennél nemcsak a kiszegítő óvoda társadalmi összetétele kedvezőbb, de a második legrosszabb összetételű óvodáé is. (Itt most nem foglalkozunk az iskolák közötti egyenlőtlenségek jellemzésével, ezt az adatsort csupán azért közöljük, hogy az olvasó számára világossá tegyük: a homogenizálódni látszó szülői attitűdök, szándékok, tervek dacára az iskolába való tényleges bekerülés tekintetében az egyenlőtlenségek nagyon is erősek.)

12 Forrás: a kutatás során felvett második adatfelvétel, amely már a tények ismeretében, a szülői kérdőíves vizsgálat után kb. két hónappal készült. Ekkor a kerület egyes óvodáiban a „nagy csoportos” gyerekekre vonatkozóan szolgáltatott adatokat az óvónők. Az adatgyűjtés kiterjedt a városrész központjában elhelyezkedő valamennyi óvodára, egy kivételével az összes lakótelepi óvodára, illetve két, a kerület „külső részén” elhelyezkedő óvodára. A mintába 551 nagy csoportos korú óvodás került be; közülük 467-en kerületi lakosok.



3. táblázat: Az óvodák nagycsoportjainak, illetve az iskolák első osztályainak társadalmi összetétele*

		Az anyák iskolai végzettsége	
	óvodánként		iskolánként
17., kiegészítő	1,50	16.	1,00
13.	1,52	17., kiegészítő	1,50
10.	2,39	2.	1,91
11.	2,58	15.	2,33
8.	2,96	11.	2,67
6.	3,11	4.	2,77
4.	3,17	7.	2,80
12.	3,29	5.	3,00
7.	3,39	6.	3,11
9.	3,40	10.	3,36
16., magán	3,50	3.	3,47
2.	3,54	1.	3,59
5.	3,82	9.	3,65
14.	4,10	8.	4,33
18., magán	4,50	12.	4,33
15., magán	4,86		

* Az itt idézett adatok a második adatfelvételtől származnak. Egy magánóvoda és egy vállalati óvoda szerepel a mintánkban; ezeket nevezzük összefoglaló néven „magánóvodának”. A kiegészítő óvodát, illetve iskolát szintén külön jelezzük; a többi intézményt (mivel itt helyhiány miatt nincs lehetőség bővebb jellemzésükre, illetve kategorizálásukra) számokkal jelöljük. Az általunk megkeresett óvodák közül kettőben nem kaptunk választ a szülők iskolai végzettségéről, ezért az ezekbe az óvodákba járó gyerekekről itt nem szerepelnek adatok.

** 1: érettséginel alacsonyabb; 5: egyetemi diploma

A legkedvezőtlenebb és a legkedvezőbb összetételű önkormányzati óvoda között jóval kisebb a különbség, mint a legkedvezőtlenebb és a legkedvezőbb összetételű kerületi iskola között. Azaz az iskolaválasztási stratégiák nem egyenlítik ki az eleve meglévő társadalom-földrajzi különbségeket, de még csak nem is örökítik tovább „egy az egyben”. A státus-hierarchia alján lévő iskolák jobban leszakadni látszanak az átlagtól, mint az óvoda-hierarchia alján elhelyezkedő óvodák – ebben a kerületben például létezik olyan iskola, amelyikben a jövőre oda járó elsős gyerekek szüleinek egyike sem rendelkezik nyolc általánosnál magasabb iskolai végzettséggel! Polarizáció jön létre az iskolák között: a leghátrányosabb rétegekből származó gyerekek két-három olyan iskolába szorulnak, amelyek erőteljesen szegregáltak.

Kérdés tehát, hogy amennyiben az attitűdök hasonlóak – mint ahogy azt fentebb láthattuk –, vagyis a tényleges iskolaválasztás előtt két hónappal szinte társadalmi helyzettől független közmegegyezés van arra vonatkozóan, hogy melyek a fontos szempontok az iskolaválasztásnál, hogyan jöhet létre mégis az iskolák között a fentebb bemutatott polarizáció? Az attitűdök és a cselekvések különbsége arra utalhat, hogy a racionális döntés az iskolaválasztás szempontjából kevésbé jön számításba. Az alacsonyabb státusú szülők az attitűdkérdésekben tudatosabbnak, a magasabb státu-

súak kevésbé tudatosnak mutatkoztak, mint tényleges gyakorlatuk terén. Vagyis az alacsonyabb státusú szülők számot adnak arról, hogy az iskolaválasztás jelentőségével nagyon is tisztában vannak, de „bevallják” azt is, hogy tenni már kevesebbet tesznek vagy tudnak tenni azért, hogy gyermekük a lehető legjobb iskolába kerüljön. Ez a jelenség az óvoda kétarcúságának is betudható, amennyiben elleplezi az iskolaválasztás fontosságát, miközben egész tevékenységével azt készíti elő. Az óvoda és az iskola viszonya homályos, s így azzá válik az óvoda státusa is. Vagyis, az iskolaválasztás mint racionális döntés annál is kevésbé jön szóba, mint hogy az óvoda szerepe, bár az iskolai pályafutás és differenciálódás szempontjából döntő, korántsem válik egyértelművé. Felismerését pedig befolyásolja a társadalmi hovatartozás ténye. Az óvodai ideológia mögött ugyanis egy másik valóság rejtőzik, amelyet a szülők, ha nem ismernek fel, a legjobb esélyük lesz rá, hogy gyermekük egész iskolai pályafutása alatt a legkülönbözőbb hátrányokat halmozza fel.

Az óvoda kétarcúsága elsősorban a szülőkkel való kommunikációban mutatkozik meg. Ugyanis az óvoda elfogadja az iskolai kvázi-piac létét, egyúttal megpróbálja magát tőle függetleníteni. Talán az óvónők nem is igazán akarnak tisztába jönni az iskolaválasztás jelentőségével, minthogy ez ellentétes vallott elveikkel, az óvoda feltételezett autonómiájával. Ugyanakkor a szabad iskolaválasztás ténye hozzájárul ahhoz, hogy az óvónők ezt az összefüggést önmaguk előtt is elkendőzzék, hiszen a döntést végső soron a szülő hozza meg.

Az óvoda intézménye több módon befolyásolhatja a szülők iskolaválasztását. A befolyásolás alatt nem kizárólag aktív szerepvállalást értünk, hiszen például a szülők számára elérhetőnek észlelt iskolák száma pusztán azáltal csökken az elvileg összes szóba jöhető intézményhez képest, hogy az adott óvodának csak bizonyos iskolákkal van erős kapcsolata (plakátok az óvoda faliújságján, iskolaigazgatók meghívása az iskolaválasztó szülői értekezletre, iskolalátogatások szervezése stb.). Az a szülő, aki tehát pusztán az óvodára hagyatkozik a döntés meghozatalakor, egészen más iskola-választékot lát maga előtt, mint az, akinek eleve több tapasztalata van, vagy más jellegű tájékozódási pontokat is használ.

Iskolaérettség¹³

Az iskolába kerülés kritériumai

A választás mellett az *iskolaérettség* fogalma körül kristályosodik ki az, hogy ki milyen iskolába/osztályba juthat. A felkészítés alapját az képezi, hogy az óvodának meg kell vizsgálniuk minden egyes nagycsoportos gyereket: miben, miként tér el a kívánatos átlagtól, s ennek nyomán mely „részképességét” kellene fejleszteni. Az iskolaérettségi vizsgálatok (melyeket különböző, már középső-csoportban elkezdett mérések előznek meg) deklarált célja elvben semmiképpen sem a konkrét iránymutatás, hanem annak eldöntése, hogy az adott gyerek megkezdheti-e tanul-

13 Vö.: „Az óvoda-iskola átmenet problémáinak hatása az oktatási szakadék alakulására”, jelenleg folyó OKTK-kutatás, vezeti: Kende Anna (MTA Pszichológiai Kutatóintézet).



mányait az általános iskolában, illetve, hogy a szabad választás a szülőre van-e bízva, avagy a Nevelési Tanácsadó, esetleg Szakértői Bizottság ítéletére van szükség. Az általunk vizsgált kerületben a gyerekek 70 százaléka iskolaérettnak bizonyult, őket tehát nem tekintették „problémásnak”. További 14 százalékuknak még egy év óvodáztatást javasoltak/írtak elő, 8 százalékukat a Nevelési Tanácsadóhoz, több, mint 7 százalékukat pedig a Szakértői Bizottsághoz irányították.

Az óvodás gyermekeket az óvodában vizsgálják, hogy megfelelnek-e bizonyos kritériumoknak. Az iskolaérettség fogalmát régebben is alkalmazták, ám az mára jóval bonyolultabbá és „diffúzabbá” vált. A korábban jobbára néhány fiziológiai jellegzetességre vonatkozó „iskolaérettség” fogalma immár a legkülönbözőbb témákat foglalja magában: a gyerek képes legyen arra, hogy meghatározott ideig egyfolytában ugyanarra a dologra figyeljen; legyen „feladat-tudata”; ugyanakkor bizonyos konkrét tudáselemeket is számon kérnek rajta. Az általános iskolába való bekerüléshez tehát bizonyos kritériumoknak meg kell felelni, és az „iskolaköteles” korúak 30 százaléka ezeknek nem felel meg. A vizsgált kerületben a 6 éves gyerekek 40 százalékának javasolják azt, hogy maradjon óvodában további egy évre (a nagycsoportosok körében, akiknek adatait az alábbi táblázat tartalmazza, ez az arány értelemszerűen alacsonyabb, hiszen köztük sok a 7 éves és őket már sokkal kisebb arányban marasztalják az óvodák). Természetesen, minél régebb óta jár valaki óvodába, annál nagyobb az esélye arra, hogy iskolaérettnak bizonyuljon, függetlenül attól, hogy hány éves. Különösen feltűnő, hogy azok, akiknek Szakértői Bizottság elé kell járulniuk, a legidősebbek, és egyben a legkevesebb időt töltötték az óvodában. Az életkor és az óvodában eltöltött idő hatásánál is jóval erőteljesebb tényezőnek tűnik azonban a társadalmi háttér, amit a szülők iskolai végzettségével tudunk mérni.

4. táblázat: A gyerekek eloszlása a különböző beiskolázási kategóriák szerint, a szülők átlagolt iskolai végzettségének függvényében* (%)

Szülők iskolai végzettsége	Besorolás (gyerek-kategória)				Összesen
	Mehet iskolába	Maradjon óvodában	Nevelési Tanácsadó vizsgálja meg	Szakértői Bizottság vizsgálja meg	
Általános iskola (N= 56)	46	13	23	18	100
Szaktanácsadó (N= 79)	57	20	14	9	100
Szakközépiskolai érettségi (N=92)	78	12	4	5	100
Gimnáziumi érettségi (N= 92)	74	18	5	2	100
Diploma (N= 52)	81	10	2	8	100
Átlagosan (N=371)	68	15	9	8	100

* Forrás: a kutatás során lezajlott második adatfelvétel.

A legmagasabb végzettségű szülők gyermekeinek nagy többsége könnyedén veszi ezt az akadályt, és nemigen fenyegeti az a „veszély”, hogy a Nevelési Tanácsadó vagy a Szakértői Bizottság mondjon ítéletet felette. Különösen kiugróak a különbségek,

ha megnézzük a skála másik végpontját: a legalacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkező szülők gyermekeinek csak a kisebbik fele „kerülte” el e két intézményt, miközben 40 százalékuk a „patologikusság gyanújába keveredett”. A középfokú végzettséggel nem rendelkezők kétötödének hivatalosan sem pusztán a saját kezében van gyermeke sorsa. Talán nem csak az a hipotézis erősödik meg ezáltal, hogy a szabad iskolaválasztás alapvetően a felső- és a középosztálybeliek ethoszához és szokásaihoz, családi szocializációs gyakorlatához alkalmazkodik, hanem egyben arról is szó lehet, hogy ezek a mechanizmusok az eltérő gyakorlatok *fenntartását* vagyis egyúttal az egyenlőtlenségek és a szegregáció *újratermelését* is szolgálják. Hiszen *a hátrányosabb helyzetből érkező gyerekek és szülei jelentős része már a gyermek nagycsoportos korában megtanulhatja, hogy még ha elvileg szabadon is választhat az iskolák között, a gyakorlatban őt, és a hozzá hasonlókat külső szakértők és egyéb szereplők korlátozhatják e választásukban.*

5. táblázat: Az egyes beiskolázási kategóriák aránya intézményenként (%) Az „intézményi hatás”. Óvodáról óvodára változó gyakorlat*

Óvoda sorszáma	Mehet iskolába	Maradjon óvodában	Nevelési Tanácsadó vizsgálja meg	Szakértői Bizottság vizsgálja meg
11.	51	21	24	3
8.	68	6	24	0
10.	65	0	21	12
9.	61	20	13	4
16.	87	0	12	0
7.	68	23	8	0
3.	70	14	8	7
5.	80	12	8	0
2.	83	7	5	3
1.	63	30	4	2
13.	66	27	3	3
18.	100	0	0	0
14.	90	10	0	0
15.	88	11	0	0
6.	86	13	0	0
12.	82	17	0	0
4.	48	2	0	48
kisegítő	0	0	0	100

* Az egyes óvodákban mindössze 20–24 fős a 6–7 éves korosztály, ezért a százalékban megadott adatok értelemszerűen sokszor alacsony esetszámokat jelentenek; emiatt csak a legkirívóbb esetek szemléltetésére kívánjuk használni ezen adatokat.

Az egyes óvodák gyakorlatában mutatkozó különbségek ugyanakkor egyáltalán nem elhanyagolhatóak. A (kisegítő óvodát leszámítva) három, a szülők iskolai végzettsége szempontjából legkedvezőtlenebb helyzetben lévő óvodából például nagyon eltérő arányokban kerülnek a Nevelési Tanácsadóba a gyerekek. A messze a legkedvezőtlenebb környéken lévő, leghátrányosabb társadalmi összetételű (13-as



számmal jelzett) óvodából a gyerekek kétharmada iskolába megy, és akiket erre nem találtak alkalmasnak, azok jelentős része (összesen 27 százalék) még egy évet óvodában marad, míg a Nevelési Tanácsadóba, Szakértői Bizottság elé küldött gyerekek aránya elhanyagolható. Ugyanakkor a 10-es, illetve 11-es számmal jelzett lakótelepi óvodákból a gyerekek egyötöde, illetve egynegyede kerül a Nevelési Tanácsadóba. Tehát egyazon hátrányos körzeten belül is, avagy két hátrányos körzetet összehasonlítva is eltérő lehet a gyerekek sorsa aszerint, hogy milyen fejlődési utat javasol, illetve készít elő az óvoda. Akiknek szerencséjük van – tehát olyan óvodába járnak, amely nem szívesen küldi nevelési tanácsadóba a gyerekeket az iskolaérettség fokának megállapítása céljából –, alacsony társadalmi státusuk dacára viszonylag jó eséllyel kerülnek el a zsákutcás képzési formákat. (A Nevelési Tanácsadó működése természetesen önmagában hasznosnak lenne tekinthető, csak hogy nem áll mögötte olyan iskolai háttér, amelyben a fejlesztés ténylegesen megvalósulhatna. Hiszen, pl. nem igazán tételezhetjük fel hogy, a fejlesztő osztályok, amelyekbe a Nevelési Tanácsadó a fejlesztendő gyerekeket irányítja, ideálisan működnek.)

A képességek megismerése

Az óvodai dolgozók sokszor úgy érzik, hogy a szülők, mint afféle *szakértőktől*, valamiféle *konkrét* véleményt (diagnózist) várnak tőlük. A szabad iskolaválasztásra való hivatkozással ennek felelősségét azonban legtöbbször határozottan visszautasítják:

„Mikor ők hallják, hogy iskolaérettségi vizsgálatot csinálunk, akkor örülnek, mert azt hiszik, hogy meg tudjuk mondani, hogy mi a gyerekek az a képessége, ami veleszületetten benne van, és most mi konkrétan azt tudjuk mondani, hogy számítástechnikai iskolába kell adni a gyereket, ahol mit tudom én, heti 8 órában van számítástechnika. Ez a vizsgálat nem az, ez egy tudásszintet mér.” (kerületközponti óvoda vezetője)

Ugyanakkor az iskolaérettség megállapítása érdekében az óvónők aprólékosan megvizsgálják, felmérik a gyerekek különböző úgynevezett részképességeit. A szülők tehát valóban nem kapnak pontos útmutatást arra nézve, hogy mihez van „tehetsége” a gyermeküknek. Részletes lajstromot kapnak azonban arról, hogy milyen területeken átlagos, átlag alatti, vagy átlag feletti a gyermekük képessége a „társadalmi ismeretanyagtól” kezdve, a „közvetlen emlékezeten” és a „gondolkodáson” („általánosítás”, „analóg gondolkodás”, „fogalommeghatározás”, „konkretizálás”, „problémamegoldás”) át a „matematikai ismeretek”-ig.¹⁴ Ez viszont nyilvánvalóan azt eredményezi, hogy az eredetileg eldöntendő kérdésből (iskolaérett-e a gyermek vagy sem) egy jóval bonyolultabb, árnyaltabb kép kezd kibontakozni. A pozitív diagnózist, ami pusztán arra vonatkozik, hogy a gyermek iskolaérett-e vagy sem, kiegészíti, avagy fel is váltja egy szüntelen differenciális diagnózis, ami elvben aprólékosan megmutatja, hogy milyen részképesség-zavarokról van szó.

„Tulajdonképpen ez folyamatosan megy, mert enyhe túlzással ez 3 éves kortól megy ez az egész. Nem csak az iskolai előkészítés. Tehát nem csak a gyerekeket, hanem a szülőket is

¹⁴ Az egyik óvodában alkalmazott teszt kérdésblokkjainak címei

készíti fel az ember, és ugye minden-minden szülőin más és más dologról beszélünk. Itt nem csak szervezési dolgokról szoktunk, hanem pedagógiai jellegű dolgokról is. Tehát ilyenkor bejön a pszichológus is sokszor, a fejlesztőpedagógus is [...]” (óvónő)

Mennyiségileg megállapított határértékek segítségével, és ugyanakkor az összképet is figyelembe véve kell eldönteni, hogy mehet-e a gyerek iskolába, avagy sem? Ezen túl, bár e teszteknek ez elvileg nem célja, az is könnyen eldőlhet, hogy *milyen* iskolába „érdemes” jelentkeznie.

„Mi ezt megcsináljuk minden gyerekre, tehát ennek van objektív része is, mert pontszámok vannak. Van egy skála, ahol meg lehet nézni, hogy a gyerek az átlag 6 éves gyerekekhez képest hol teljesített. Tehát ez egy mérőszám, mert ide kerül egy pontszám, ez az objektív része, és természetesen van szubjektív is, mert ez egy tudásszintet mér, hogy mit tud a gyerek 6 éves korban, és azon kívül pedig az óvó néni ismeri igazából a gyereket, hogy milyen a feladattudata, milyen a feladat-tartása, milyen a kudarc-tűrő képessége.” (óvónő)

„Tesztet töltenek ki, és akkor – hát finoman megmondják a szülőnek, hogy öszerintük a gyereke érett-e az iskolára vagy sem.” (szülő)

A differenciális diagnózis azonban nem jelent differenciált bánásmódot – ha például a fejlesztő osztályokra gondolunk, azokban együtt tanul mindenféle rész-képesség-zavarral küszködő gyerek (bár van egyéni fejlesztés, de ennek hatékonysága igencsak változó). Vagyis, *ha el is fogadjuk a rész-képesség-zavarok objektív, orvosi-pszichológiai definícióját, akkor is azt kell mondanunk, hogy a diagnózist korántsem követi megfelelő terápia.* Bár elvileg ez a gyerekek, sőt, egyes esetekben a szülők számára sokszor észrevétlen, ugyanakkor igen aprólékos mérési folyamat teszi lehetővé, hogy a fejlesztő pedagógusok elvégezhesék feladatukat.

A differenciális diagnózis természetesen arra is alkalmas, hogy valakit lebeszéljenek bizonyos tagozatokról, s rábeszéljék a normál osztályba való beiratkozásra. Ez azt jelenti, hogy az orvosi-pszichológiai diagnózis egy általános taníthatósági, képességmegállapító diagnózissá tágul, maga mögött hagyva eredeti célját, amely szerint „intenzíven fejlesztendő”, illetve „normálisan fejlett” gyerekek között tett volna különbséget. Tehát *maga a differenciálás terepe is megváltozik: nem annyira az alulfejlettek vagy alulteljesítők egymástól eltérő képességzavarai válnak fontossá, hiszen ők a gyakorlatban úgymint – immár megkülönböztetés nélkül – ugyanabba a fejlesztő osztályba kerülnek, hanem a normális gyerekek közötti különbségtevés.*

„de ha nincs tisztában, [azzal, hogy milyen képességű a gyerek] akkor azért itt, az óvoda az az első intézmény, ahol kénytelen a szülő ezzel szembenézni, és ha előbb nem, akkor nagycsoportos korában a gyerekeknek. Mert lehet, hogy addig, ha kérdezi is a szülő, és az óvónő mond is dolgokat, hát jó, kicsi még, fejlődik, nő, állandóan változik, alakul, és minden egyébbel el lehet intézni. De az utolsó év az óvodában, amikor nem lehet melleszelnünk. Azt kell mondani, hogy ne haragudjon, de a gyerek nem fog tudni abban az iskolában teljesíteni, nem javasoljuk.” (óvodavezető)

Az általunk vizsgált kerületben minden óvodában dolgozik fejlesztőpedagógus. Van olyan intézmény, ahol szinte minden gyerekkel foglalkozik, van, ahol csak az igazán problémásként észleltekkkel. A fejlesztőpedagógusok feladata lehetne elvben az, hogy elősegítse annak elkerülését, hogy a felmérések során létrejövő kép lemos-



hatatlan stigmává váljon, azaz a fejlesztésnek akár fejlődés is lehetne az eredménye, hiszen *elvileg* vannak személyre szabott terápiák, „fejlesztések”. A felmérések hatása azonban azon a ponton válik igen fontossá, amikor is a szabad iskolaválasztás jegyében létrejövő, rendkívül differenciált iskolák, osztályok között kell választani; hiszen a különböző tagozatokon, a különböző iskolákban eltérő kritériumrendszerek vannak érvényben. Ám az óvónőkben, akarva-akaratlanul, kialakul egy kép arról, hogy egy adott iskola vagy tagozat követelményeihez képest milyenek az adott gyerek képességei. Tehát, bár tagadják, hogy beleszólnának az iskolaválasztásba, nem tekintik „beleszólásnak” azt, hogy ha megmondják a szülőnek, miben jobb, miben rosszabb a gyereke, hiszen az óvodai évek során egyre inkább megismerik ezeket a „képességeket”, és természetesen az egész differenciált iskolarendszer erre ösztönzi őket.

„mindig a szülő mondja ki az utolsó szót. Tehát a szülő joga a döntés. Ezt a jogot mi tudatosítjuk is benne, csak egy jó szándékú jelzést adunk neki. Na most az nagyon fontos, hogy a szülő mindig érezze a mi odafigyelő, jó szándékunkat, jóindulatunkat.” (óvónő)

A jó szándék hangsúlyozása, ami megint csak az óvoda kétarcúságára utal, nagyon fontos eleme a jelenségnek. Az óvónőket az a szándék vezeti, hogy minden gyermek a számára megfelelőnek tételezett iskolába kerüljön. Ez a szándék készíti őket arra, hogy a saját és mások szaktudása segítségével megfigyelt jellegzetességeket a szülők tudtára adják, és a döntést valamiképpen mégiscsak befolyásolják. Mindez egy olyan oktatási rendszert feltételez, amely rendkívül differenciált egységekből (azaz iskolákból, és az iskolákon belül is különböző osztályokból) áll, és amelyben mindenféle gyerekre „testreszabottan” valóban létezik egy ideális iskolai osztály: a kerületben az iskolák többsége nemcsak normál tagozatot, hanem 12 különböző, speciális osztályt is kínál, és a gyerekeknek mintegy a fele ezek valamelyikébe fog járni.

Amennyiben nem létezne szabad iskolaválasztás, akkor az efféle felmérések esetleg tényleg arra szolgálhatnának, hogy megfelelő időben fejleszteni kezdhessék az arra rászoruló gyerekeket, hogy az iskolában ne kerüljenek hátrányos helyzetbe „szerencsésebb” társaikkal szemben. A korai szelekció miatt azonban a felmérések eredményei azokat, akik jó eredményeket érnek el, arra ösztönzik, hogy elitiskolába menjenek, míg a rosszul teljesítőket már a középső csoporttól kezdve kezdhetik eltántorítani ettől – természetesen látszólag a gyerek saját érdekében, vagyis azt szem előtt tartva, hogy ne kerüljön olyan helyre, ahol nem tud megfelelni a követelményeknek. Mi több, a fejletlenséget megállapító papír mint kategorizációs aktus sokkal inkább meghatározó lehet, mint maga az esetleges fejlesztés, amelyben a gyerek részesül. Vagyis, magát a fejlesztést felülírhatja az iskolai pályafutást befolyásoló gyakran negatív ítélet, és pedig függetlenül attól, hogy az előírt fejlesztés pedagógiai-pszichológiai értelemben mennyire sikeres (azt kell gondolnunk, hogy a szegregáltan működő fejlesztő osztályokban semmiképp sem az).¹⁵ Ugyanis a fej-

¹⁵ Ezt mutatják azon adataink, amelyeket a 2003-ban ugyanebben a kerületben lefolytatott előző kutatás, a már idézett „Reguleducnetwork” keretében gyűjtöttünk, lásd: a *Kutatás közben* sorozatban 2006-ban megjelenő fentebb jelzett írást.

lesztő osztályokban eleve nem működnek olyan egyenlősítő csatornák, mint a magasabb szintű követelményrendszer, a jobb helyzetű gyerekek mint vonatkoztatási csoport stb.

Elrendezés

A normál osztály, különösen az olyan iskolák esetében, ahol működik valamilyen elit tagozat, szinte szitokszó. Ám azt a gyereket, aki „lassú feladatmegoldó”-nak bizonyult a felmérések során (következésképpen kevés pontot ér el), lebeszélük az emelt szintű, tagozatos osztályokról; és ha valaki arról tett tanúbizonytságot, hogy nehezen működik együtt a többi gyerekekkel, a „családias hangulatú” iskola felé terelhető. Ám a lebeszélés és elterelés gyakorlata, egyúttal eredménye is, a szülők társadalmi státusának függvényében alakulhat: a magasabb státusú szülő inkább megpróbálja, illetve nagyobb sikerrel próbálja meggyőzni az óvónőt, nevelési tanácsadót, szakértői bizottságot. Ennek nyomait időnként a hivatalos szakvéleményekben is megtaláljuk:

„A gyermek további megnyugtató fejlődése érdekében fontosnak tartanánk az intenzív, komplex logopédiai terápia folytatását, melynek megvalósulása logopédiai 1. osztályban lehetséges. A szülő ez elől elzárkózik. Ezért javasoljuk, hogy logopédiai megsegítés helyett keressenek analízáló-szintetizáló olvasási módszerrel tanító általános iskolai 1. osztályt [értsd: »normál« osztályt].”¹⁶

Explicitte a „rá- és lebeszélések” csak akkor válnak, ha igen súlyos probléma merül fel a gyermekkel kapcsolatban, vagy ha konfliktus alakul ki az intézmény és a szülő között. Az orientálás jelentősége azért is maradhat még az óvónők előtt is sokszor rejtve, mert egy hosszas, több szakaszból álló folyamatról van szó, amelyben ők is más „szakértőkre”, például a fejlesztőpedagógusok szakvéleményére alapozva alakítják ki saját véleményüket egy-egy gyerekről. A különböző felmérések eredményeiről is rendszeresen konzultálnak velük. Minél aprólékosabbak, minél több részletre terjednek ki ezek a felmérések, annál részletesebb lehet az óvónő véleménye is, és annál inkább hajlamosak lehetnek a szülők elfogadni az óvónők szakértelmét és véleményét. Hiszen a legtöbb esetben nem arról van szó, hogy gyermeküket butának, fejletlennek, lassúnak stb. bélyegeznék, amit sértőnek érezhetnének, és ami ellen lázadhatnának. Az aprólékos értékelési procedúra, a többszöri tájékoztatás és konzultáció úgy is felfogható, mint egy tanulási folyamat, amelynek eredményeképpen a szülők a nevelési intézmény szemüvegén keresztül kezdik el értkelni saját gyermeküket.

„Mi próbáljuk befolyásolni valamilyen szinten, de igazából nem szólhatunk bele. Ha kikérjük a véleményünket, illetve mi elmondjuk a véleményünket. Aztán a szülő azután azt csinál, amit ő szeretne. Tehát mi felhívjuk a szülőknél a figyelmét arra, hogy ebbe, ebbe, ebbe’ sokkal erősebb, ebben gyengébb a gyermek.” (óvónő)

Mivel az óvodapedagógusok célja az, hogy minden gyerek a neki megfelelő helyre kerüljön, ezért az orientáció egyik fontos eleme az, hogy egyes szülőket lebeszélje-

16 Beszédvizsgáló, szakvélemény, 2005.



nek irreálisnak tűnő céljaikról: általában arról, hogy beírassák a nem kiemelkedő képességűnek tűnő gyereket a kerület valamelyik divatos tagozatára.

„Egy félév alatt is ki tud derülni. Hogy milyen alkalmas. Milyen az észjárása, milyen a testfelépítése, a hangja – pl. a zeneinél, a ritmusérzéke, a hallása. Vagy – hát mondjuk – a nyelvet azt soha nem javasoljuk, ez egy ilyen pedagógiai irányzat nálunk, hogy nem javasoljuk a gyerekeknek a nyelvtanulást elsőtől, mert az az elvünk, hogy a gyerek először magyarul tanuljon meg helyesen írni, olvasni, mert csak akkor tanulhat idegen nyelvet. Tehát semmi szín alatt.”

Ugyanakkor e tekintetben korántsem beszélhetünk egydimenziós sztochasztikus összefüggésről, hiszen minden egyes óvodát legalább három másik fontos tényező is befolyásol: a többi kerületi intézményhez fűződő viszony (oktatásirányítók/társintézmények: óvodák és iskolák/nevelési tanácsadó); elhelyezkedés (lakótelep/vegyes övezet/kerületközpont; a helyi kvázi piac telítettsége), az intézmény saját ethosza, ideológiája.

Természetesen – mint már említettük – eleve létezik egyfajta *önselekcio* a szülők választási stratégiáiban: adataink – az óvónők tudomása – szerint a gyerekek kevesebb, mint 2 százaléka jelentkezett egynél több iskolába, de megfigyeléseink szerint minél magasabb státusú egy család, annál több iskolával próbálkozik, a tájékozódás tekintetében mindenképpen, de a „felvételi” tekintetében is. E szülői játszmák csúcspontja a beiratkozás két napja. Van, aki ilyenkor próbálja meg mégis tagozatra beírni a gyereket, akit egyszer már a normál osztályba soroltak (a „képességfelmérés” alapján), mások – alacsony státusú, de a választás jelentőségét belátó szülők különböző fortélyokat vetnek be (pl.: egy elveszettnek mondott személyi igazolványra hivatkozva igyekeznek magukat „körzetiként” feltüntetni egy jobb iskolában), így oltalmazva meg gyermeküket attól, hogy a rossznak gondolt iskolába kelljen járnia. A krónikus gyerekhiány az ilyen szülők kezére játszik. Egyre több a tudatos szülő, de az is igaz, a hátrányos helyzetből induló családoknak leggyakrabban eszébe sem jut kísérletezni egy jó hírű iskolával.

„Mi nem szoktunk visszafelé kudarcot kapni, vagy ritkán, mert néha igen, de nagyon nagyon ritkán szoktunk. Igyekszünk egy ilyen előszűrést, amivel nagyon kellemetlen találkozni a szülőknek. Mert itt mondja először azt pedagógus, a szakember, a gyerekekről az első komoly véleményt.” (óvodavezető)

„De föl is vettek mindenkit. Aki tagozatra, azt tagozatra, akinek simát javasoltunk, normált, azt oda írtatták be, és elfogadják azért a szülők az óvoda javaslatát, és föl is vették őket oda. Akit a kétnyelvűbe javasoltunk, fölvették a két tannyelvűbe.” (óvodavezető)

Az iskolarendszer csupán kvázi-piacként, és nem igazi piacként működik, ezért a szülői választások korlátozottak. Egy népszerű iskola nem feltétlenül tudja növelni a felvehető diákok számát, ezért a belépést feltételekhez köti, pl. felvételihez, kedvező tanítási körülményeket, könnyebb sikert ígérve. Vagyis ebben a kvázi-piaci rendszerben, amelyben nem növekedhet korlátlan mértékben egy adott iskola nagyobb kereslet esetén, az ingyenes közoktatásban szükségszerűen jelenik meg a „képességalapú” selekcio, amely a szülők önselekcio mechanizmusait, önkorlátozását – mint ahogy arról már szó esett – feltehetően csak felerősíti.

Összességében az óvoda, illetve az óvodai nagycsoport iskolaválasztásban betöltött szerepét korántsem tekinthetjük egyértelműnek; sok esetlegesség is hozzájárul ahhoz, hogy ki milyen iskolába kerül, hiszen az óvónők, és a szülők egy része – legalább is egyelőre – nem tekinti az általános iskola első osztályába való bekezdést a szelekciós folyamat fontos állomásának. Az óvoda, úgy tűnik, megőrzi az iskolához fűződő viszonyának kétértelműségét. Az iskolaválasztás félreismergetti önmagát, avagy, még nem halmozódott fel kellő társadalmi tapasztalat ahhoz, hogy jelentőségét felismerjék, bár e felismerés tekintetében a különbségek jelentős mértékben rétegspecifikusak. S valóban: az óvoda eredeti szerepét tekintve a gyermekmegőrzés, illetve a korai szocializáció terepe, s az oktatás, illetve, legalább is Magyarországon, az iskolára való felkészítés, sőt kiválasztás helyeként csak későn és bújtatottan jelentkezik.

A magyar iskolarendszer úgy differenciál, illetve úgy teszi lehetővé a felvételt, hogy a gyerekek mögött még semmilyen iskolai pályafutás, valós „eredmény” nem áll. Azonban, ezt ellensúlyozandó, az iskolarendszer már óvodás korban iskolai kritériumokat vetít rá a gyerekekre. Az óvodai szakvélemény már „iskolai” terminusokban fogalmazódik meg, vagyis olyan tulajdonságokról számol be, mint „együttműködési készség”, „feladattudat”, „koncentrációs képesség”, „szókincs” stb. Jelentős szerepet játszanak még az iskolai alkalmassággal kapcsolatos olyan „patológiák” is, mint „hiperaktivitás”, „diszlexia” stb.

A képességfelmérések legkésőbb középső csoportban elkezdődnek, a Nevelési Tanácsadó által szervezett iskolaérettségi vizsgálaton pedig minden olyan gyerekeknek át kell esnie, aki az óvodai teszten alulteljesít. Az „iskolaérettség” fogalma kizárólag ebben az intézményes környezetben nyeri el differenciális, illetve diffúz értelmét, amely nem csak azt határozza meg, hogy speciális osztályba, „normál” osztályba, vagy „fejlesztőbe” kerül-e a gyerek, hanem azt is, hogy csupán finoman eltanácsolják-e a tagozatos iskolától, osztálytól. Így mégis csak a gyerek „mérték meg”, hiszen már e korai életkorban megjelennek az „iskolatudományok”, és az általuk definiált „iskolaérettség” fogalma, valamint a hozzátartozó képességmérések, leginkább tesztek formájában. Vagyis olyan, *hipotetikus iskolai pályafutást konstruálnak az óvodás nevelődési előtörténetéből*, amelynek alapján látszólag legitim módon ítélt meg, milyen általános iskolai osztályban van a megfelelő helye, ami egyúttal a szülő választási lehetőségeit teszi viszonylagossá, esetenként alá is ássa azt – amennyiben bizonyos hatósági funkciókkal felruházott intézményeknek, mint például a Nevelési Tanácsadónak, beleszólást enged ebbe a folyamatba.

Összességében elmondható, hogy az óvoda tagadni látszik a differenciálás hierarchikus mivoltát abban az értelemben, hogy az a jövőbeli iskolai pályafutásra befolyással lenne. Ugyanakkor az „igények” szerinti iskolaválasztás mégis „képeségek” szerinti választássá változik az iskolák eltérő tantervei miatt, valamint az ebből fakadó felvételi rendszerek, illetve az iskolaérettség feltérképezését célzó tevékenységek következtében – ez utóbbiakból pedig az óvoda is kiveszi a részét. A képességfelmérések ugyanakkor egyfajta „pedagógiai fatalizmust” alakítanak ki,



amennyiben azt sugallják, hogy mindenki oda fog járni, ahova való, egyfajta előre megjósolható pályán haladva, a korai szelekció és szűrés pedig csupán azt segítik elő, hogy még hatékonyabban történjen mindez.

Tehát az óvoda hagyományos funkcióira hivatkozva az iskolától függetlennek tételezi magát, illetve a fejlődésbeli eltéréseket nem fogalmazza meg a konkrét differenciálás és megkülönböztetés nyelvén. A gyakorlatban mégis kénytelen együttműködni az iskolával és a hierarchikus különbségtéves egyéb intézményeivel, megkonstruálva egyfajta hipotetikus iskolai pályafutást, amely igen csak nagy hatással lesz a tényleges iskolai pályafutásra.

BERÉNYI ESZTER & BERKOVITS BALÁZS & ERŐSS GÁBOR

IRODALOM

- BAJOMI, BERÉNYI, ERŐSS & IMRE A. (2004) Régulation scolaire dans un arrondissement ouvrier de Budapest. *Recherches Sociologiques*, No. 2. 103–109. o.
- BAJOMI, BERÉNYI, ERŐSS & IMRE A. (2006) *Ahol ritka jószág a tanuló: oktatásirányítás, cselekvési logikák és egyenlőtlenségek Budapest egyik kerületében*. Felsőoktatáskutató Intézet, Kutatás közben, (megjelenés előtt),
- BERÉNYI, BERKOVITS & ERŐSS (2005) Iskolarendszer és szabad választás. A jóindulatú szegregációról. *Élet és irodalom*, szeptember 30., 3–4. o.
- BOURDIEU, PIERRE & PASSERON, JEAN-CLAUDE (1970) *La reproduction*. Párizs, Minuit.
- HATCHER, RICHARD (1998) Class Differentiation in Education: rational choices? *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 19, No. 1.
- TÖRÖK BALÁZS (2004) *A gyermeküket óvodáz-tató szülők körében végzett országos felmérés*. Felsőoktatási Kutatóintézet, Kutatás közben, 260.