

Magyar Tudományos Akadémia
Pedagógiai Bizottsága



ÚJ KUTATÁSOK A NEVELÉSTUDOMÁNYOKBAN

2010

Törekvések és lehetőségek
a 21. század elején



Új kutatások
a neveléstudományokban
2010

Törekvések és lehetőségek
a 21. század elején

Az MTA Neveléstudományi Bizottságának sorozata

Új kutatások a neveléstudományokban 2010

**Törekvések és lehetőségek
a 21. század elején**

**Az MTA Neveléstudományi
Bizottságának sorozata**

Szerkesztők: Kozma Tamás és Perjés István

A kiadvány megjelenését a Magyar Tudományos Akadémia és az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógikum Központ támogatta.



Szerkesztők: Kozma Tamás és Perjés István

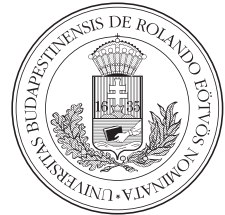
A szerkesztők munkatársai: Andl Helga és Engler Ágnes

Lektorok: Forray R. Katalin, Hunyady Györgyné,
Kelemen Elemér, Kozma Tamás, Meleg Csilla,
Nagy Péter Tibor, Németh András, Perjés István,
Pusztai Gabriella, Szabolcs Éva, Trencsényi László

ISSN 2062-090X



www.eotvoskiado.hu



Felelős kiadó: Hunyady András, ügyvezető igazgató
Olvasószerkesztő: Pordány Katalin
Tipográfia: Stubnya Tibor
Nyomdai munkák: Multiszolg Bt.

TARTALOM

Előszó	7
Kutatások a tanítás és tanulás körében	9
<i>Arató Ferenc</i>	
A kooperatív tanulásszervezés paradigmatis jelege	11
<i>Timár Sára, Kokovay Ágnes, Kárpáti Andrea</i>	
Oktatás a YouTube-bal. Testnevelés oktatásához használható magyar és angol nyelvű videók értékelése	22
<i>Benedek András, Szabóné Berki Éva</i>	
Hálózatfejlesztés és innováció a szakmai pedagógusképzésben	37
<i>Varga Attila</i>	
Fenntarthatóságra nevelés a természettudományos tankönyvekben	44
<i>Orsós Anna</i>	
Cigány nyelvek a magyarországi közoktatásban	54
Kutatások a nevelés és iskola körében	63
<i>Kárpáti Andrea, Gaul Emil</i>	
A vizuális képességrendszer szerkezete és értékelésének lehetőségei	65
<i>Kiss Virág</i>	
Művészetpedagógia vagy művészetterápia?	81
<i>Bálint Ágnes</i>	
A Mary Sue-jelenség serdülők regényeiben	96
<i>Beck Zoltán</i>	
A „nincs” szétoztása	105
<i>Figula Erika, Margitics Ferenc, Pauwlik Zsuzsa</i>	
Az iskolai erőszak során előforduló magatartásminták elemzése	109
Felsőoktatási és felnőttképzési kutatások	131
<i>Fónai Mihály, Márton Sándor</i>	
Azonosságok és különbségek az egyetemi hallgatók életmódjában	133
<i>Jancsák Csaba</i>	
Tanárjelöltek értékvilága	145
<i>Marton Melinda</i>	
Alapdiploma – a Bologna-folyamat sikere?	159
<i>Ábrahám Katalin, Tőzsér Zoltán</i>	
Egyetemisták a felnőttképzésben	175
<i>Benkei Kovács Balázs</i>	
Előzetes tudásszintmérés a felnőttképzésben	185

Nevelésszociológiai és oktatáspolitikai kutatások	203
<i>Polónyi István</i>	
Közgazdasági ideológiák és az oktatáspolitikai gyakorlata	205
<i>Imre Anna</i>	
Irányítási folyamatok helyi és intézményi szinten	221
<i>Belényi Emese Hajnalka</i>	
Fogyatékoság és esélyegyenlőség oktatáspolitikai perspektívában	236
<i>Forray R. Katalin, Kozma Tamás</i>	
A tankötelezettségi korhatár és a cigány/roma fiatalok	248
<i>Jason Morris, Heidi Morris, Dezső Renáta Anna</i>	
High Achieving Romani Students. A Qualitative Examination from an American Perspective	261
Történeti és összehasonlító kutatások	275
<i>Pukánszky Béla</i>	
Néhány markáns „gyermekideológia” a nevelés esztörténetéből	277
<i>Kereszty Orsolya</i>	
A „Nő és a Társadalom” indulása (1907–10)	290
<i>Darvai Tibor</i>	
Rítusok az Úttörővezetőben (1953–83)	305
<i>Erős Petra, Gordon Győri János</i>	
Az iskolaelhagyás jelensége Japánban	317
<i>Gál Attila</i>	
A finnországi oktatás a magyar szaksajtóban	326
Zárszó helyett	343
<i>Andl Helga, Bordás Andrea, Ceglédi Tímea, Dominek Dalma Lilla, Molnár-Kovács Zsófia, Tőzsér Zoltán</i>	
Az Országos Neveléstudományi Konferencia mint szakmai tanulóközösség . .	345
Abstracts	365
Authors	377

ELŐSZÓ

Sorozatunk (Új Kutatások a Neveléstudományokban) harmadik kötetének anyagát – az előző kettőhöz hasonlóan – az Országos Neveléstudományi Konferencia előadásai alapján válogattuk ki és szerkesztettük meg (ONK 2010). Ez a kötet azonban már elmozdul a konferenciától, amennyiben anyagát szélesebb választékból gyűjtöttük. Megkerestünk olyan kutatókat és kutatásokat is, akik (amelyek) nem kerültek be az ONK-ba, kötetünk szempontjából azonban fontosnak és közlendőnek látszottak. Így ez a kötet – bár továbbra is a konferencia egészét és szellemét tükrözi – nem mondható szorosabb értelemben konferenciakötetnek.

Először is azért nem, mert legtöbb tanulmánya nem a konferenciára készült, hanem a konferencia-előadások és vitájuk alapján készült el, íródott meg. Ezek a tanulmányok nem léteztek a konferencia előtt, sőt éppen a konferencialálmások, -beszélgetések és viták eredményeként születtek meg. Sokkal inkább tükrözik a hazai nevelés- és oktatáskutatás helyzetét és törekvéseit, mint folyóiratokban szétszórt jelentkezések és próbálkozások.

Másodszor azért nem konferenciakötet ez a jelenlegi, mert a konferencia anyagának csupán egy (töredékes) részét tartalmazza, amelyet a szerkesztők tudatosan válogattak ki. Természetesen ez alkalommal is a lektorok véleményére, valamint a szimpóziumok és tematikus előadások elnökeinek benyomásaira alapoztunk – de nem csak rájuk. Szempontunk volt a választott kutatások újdonsága: az, hogy a tanulmányok valami olyant kezdeményezzenek, amely eddig még nem fordult elő a hazai nevelés- és oktatáskutatásokban.

Ez a szempont nem föltétlenül jelent nemzedéki különbséget. A szerkesztők nem arra törekedtek, hogy itt a nevelés- és oktatáskutatók új nemzedéke jelentkezék (bár, természetesen, a kötetnek ilyen üzenete is van). Mindnyájan új kutatásokat kezdeményezünk, ha már a régit összegeztük, lezártuk, és most új vállalkozásokba (kutatásokba, vizsgálatokba, új szempontú összegezésekbe) fogunk. Kötetünk tehát nem nemzedéket kíván megjeleníteni, hanem az újdonságot; legalábbis abban az értelemben, hogy az itt közölt írások – a szerkesztők reménye szerint – új kezdeteket mutatnak be, bárki írta is őket.

Harmadszor, azért sem az ONK konferenciakötete a jelenlegi könyv, mert a szerkesztők tudatosan törekedtek egyfajta egyensúlyok megteremtésére a különböző kutatási hagyományok (paradigmák) között. Míg az ONK szervezői nem kötöttek ki kötelezően követendő paradigmát – tehát tükröztették a tematikai és módszertani divatokat is –, addig a jelen kötet szerkesztői azt kívánták bemutatni, milyen lehetséges irányai vannak az (új) kutatásoknak – tekintet nélkül arra, hogy melyik irányban hányan is tájékozódunk.

Az előadások és viták alapján – a konferencia tematikája által is támogatva – öt irány rajzolódott ki. Három hagyományos témakör, amelyben talán a legtöbb nevelés-

és oktatáskutatás születik Magyarországon a mai napig: a tanítás és tanulás, a nevelés és iskola, illetve a nevelés és oktatás története. E reprezentatív irányokon belül természetesen az új témákat kerestük és találtuk is meg: itthon még újnak számító tanulás-szervezési eljárásokat, módszertani eszközöket, illetve tevékenységi területeket. A nevelés és iskola kutatásának új irányát, úgy tűnik, a művészetek szabhatják meg; a tanítás és tanulás megújítása pedig mintha a korábban peremhelyzetű témáktól és kutatóktól lenne várható.

Három irány évek óta visszatér a konferenciáinkon, úgy, hogy egyre biztosabban integrálódnak a nevelés- és oktatáskutatásokba. A felsőoktatás és felnőttképzés ma már egyértelműen része a honi nevelés- és oktatáskutatásoknak is; e kutatások nélkülük csonkák, az ilyen témák relevanciája a nevelés- és oktatáskutatásban mind nyilvánvalóbb. Az oktatáspolitikai kutatása is mind kézenfekvőbben része a vizsgálódásainknak; mára a honi nevelés- és oktatáskutatásban is elfogadottá vált, hogy az oktatáspolitikai vizsgálata nélkül korszerű nevelés- és oktatáskutatás nem folytatható. Ehhez szorosan kapcsolódik egyfajta komparatiztika (vagy magának a tanításnak és az iskolának, vagy átfogóbban az oktatáspolitikának az összehasonlító megközelítése). Ezt nemcsak Magyarország fokozatos nemzetközi integrálódása követeli ki, hanem regionális elhelyezkedése is.

A bőséges választékból ötször öt tanulmányt közlünk ebben a kötetben, bemutatva a hazai nevelés- és oktatáskutatás tájékozódását a 21. század első évtizedében. A konferencia és a kapcsolódó érdeklődés természetesen bőségesebb ennél; mára a magyarul beszélő-publikáló neveléstudományi közösség is kinőtte a hagyományos (nyomtatott) formákat. Újakkal is próbálkozunk tehát – miközben láthatóan vonzódunk a könyvhöz (úgy is, mint nyomdai termékhez és úgy is, mint megkerülhetetlen kulturális örökséghez). Ezért tanulmányaink nyomdai változatát szűkebbre fogva mostantól elektronikus megjelenéseknek is teret adunk. Hisz jó kézbe fogni a könyvet, amelyben megjelenünk, de persze az sem árt, ha mennél többen hivatkoznak ránk. S mert az új kutatásokat új vagy megújult kutatók végzik, ők minket (s mi őket) bevallva-bevallatlanul legelőször az interneten, mindnyájunk kedvelt találkahelyén keresnek, keressük.

Idén tehát nem egy kötetet szerkesztettünk, hanem mindjárt kettőt: a papíralapú mellett elektronikus alapút is. Az új kutatások a neveléstudományokban is így teljesebbek – és így stílszerűbbek is.

2011. július

A szerkesztők

KUTATÁSOK A TANÍTÁS ÉS TANULÁS KÖRÉBEN



A KOOPERATÍV TANULÁSSZERVEZÉS PARADIGMATIKUS JELLEGE

Úgy tűnik, hogy az a kooperatív tanulásszervezési modell, amelynek első – minden későbbi kooperatív műhely által elfogadott – példáját Aronsonék dolgozták ki a mozaik-módszerben (Aronson és mtsai 1978, Aronson 1978, 2008), hordozza azokat a paradigmatisztikus sajátosságokat, amelyek szükségesek egy kuhni értelemben vett „tudományos forradalomhoz”. A forradalmi változás ebben az értelemben nem kötődik tömegekhez, tömeges változásokhoz, ez a kifejezés inkább arra utal, hogy a kooperatív tanulásszervezéssel bekövetkezett változás a neveléstudományi szemléletben, pedagógiai gyakorlatban nem kumulatív jellegű volt (Kuhn 2002, 185). A kooperatív tanulásszervezés a strukturalista megközelítések között egy posztstrukturalista gesztussal indított forradalmat. Az attitűdváltozást a viselkedés átstrukturálásával kívánták elérni azáltal, hogy oly módon bontják le a hierarchikus tanulásszervezési módokat az osztálytermen belül, hogy kooperatív struktúrákra cserélik azokat, vagyis dekonstruálják az oktatás hagyományos tanulásszervezési kereteit, ezáltal a tudásról, tanulásról, tanításról, oktatásról és nevelésről alkotott fogalmainkat is.

Az előző tanulmányomban áttekintettem a kooperatív tanulásszervezéshez kötődő amerikai műhelyeket (Arató 2010), hogy segítségükkel világossá tegyem azt a paradigmát, amely minden kooperatív modellt jellemez, s amely nemcsak megkülönbözteti a kooperatív tanulásszervezést a többi kis csoportos és frontális tanulásszervezési formától, hanem át is rendezi a tanulással kapcsolatos fogalmi rendszert. Kuhn is azt írja, hogy „a paradigmák tehát felfedezhetők úgy is, ha alaposan megvizsgáljuk egy adott tudományos közösség tagjainak viselkedését” (Kuhn 2002, 181). Kifejti, hogy a tudósok akkor is ragaszkodnak egy paradigmához, ha az nincs is pontosan megragadva, de mégis azonos szakirodalmat használnak, abból hasonló következtetéseket vonnak le, s a céljuk is közös. A kooperatív tanulásszervezés műhelyeire – akár a hazaiakról, akár a tengerentúliakról van szó – mindez igaz. Vagyis lehatárolható az az irodalmi háttér, amely a kooperatív modellek mögött áll. Példaként említhetők azok a kutatások, amelyeket a versenyeztető, individuális tanulási és viselkedési formák és a kooperatív társas viselkedési és tanulási formák területén végeztek a kutatók szociálpszichológiai és neveléstudományi szempontból (Lewin 1935, Deutsch 1949, 1962, Slavin 1980, Aronson és mtsai 1978, Johnson és Johnson 1989 kutatásai a kölcsönösen hivatkozott referenciapontok). A következtetések is azonosak: a kutatásokból az következik e műhelyek számára, hogy a kooperatív mikrocsoportokra épülő tanulásszervezési struktúrák képesek választ adni a „válságban” feltehető kérdésekre.

Két korábbi tanulmányomban a kooperatív paradigmához köthető mérvadó irodalom alapján már levezettem a kooperatív alapelvek rendszerét (Arató 2010, 2011). Azt a

rendszer, amely szerintem összehangolja a különböző iskolák, szerzők kooperatív modelljeit, illetve amelynek segítségével jól megkülönböztethető bármely kooperatív gyakorlat a többi csoportos tanulásszervezési eljárástól, egyéb csoportos tevékenységtől. Varga Arankával közösen pedig részletesen is kifejtettük az egyes alapelveket (Arató és Varga 2005, 2006, 2008). Ezért itt most nincs mód kitérni az alapelvek részletes magyarázatára, levezetésére, viszont a paradigmaticus jelleg megértését elősegítendő újra közlöm azt az összefoglaló táblázatot (*I. táblázat*), amely az eddig feltárt kooperatív alapelveket tartalmazza.

I. táblázat. A kooperatív tanulásszervezés alapelveinek rendszere

Johnson testvérek	Arató–Varga szerzőpáros	Kagan
<i>alapelemek (basic elements)</i>	<i>kooperatív alapelvek</i>	<i>alapelvek (basic principles)</i>
kooperatív tanulásszervezési struktúrák	rugalmasan nyitott és inkluzív együttműködésre épülő struktúrák alkalmazása	Kagan-struktúrák
pozitív egymásrautaltság	pozitív egymásrautaltság: építő és ösztönző egymásrautaltság	pozitív egymásrautaltság
személyes előmozdító interakciók	mindenkire személyesen kiterjedő, párhuzamos interakciók	párhuzamos interakció
személyes és csoportfelelősség-vállalás	személyes felelősségvállalás és egyéni számonkérhetőség	egyéni felelősség/számonkérhetőség
(alapvetés, de nem sorolják az alapelemek közé)	egyenlő részvétel és egyenlő hozzáférés	egyenlő részvétel
–		hatékony tanulásszervezési módok
folyamatos csoportértékelés és -fejlesztés	lépésről lépésre biztosított kooperatív nyilvánosság, tudatosan fejlesztett személyes, szociális, kognitív és tanulási képességek	a csoportok/csapatok jelentősége, az együttműködési szándék felélesztése
az interperszonális és kis csoportos képességek fejlesztése – személyesség biztosítása		a szociális képességek fejlesztésére épülő eszközök alkalmazása

A kuhni értelemben vett válságot nem a paradigma elsőprő hatása okozza, inkább a válság megelőzi egy-egy paradigma megjelenését. A közoktatási esélyegyenlőtlenség hatásai mutatnak válságjeleket, mind az amerikai, mind a hazai közoktatásban. A neveléstudomány, a pedagógia általánosan használt paradigmáiban megadott válaszok – az USA-ban (Aronson 2009) s itthon is (Fazekas és mtsai 2008) – nem tudtak hatékony megoldásokat felmutatni a társadalmi integráció közoktatásnak feszülő kérdéseire. A válság tehát adott, a megoldás kulcsát az első sikeres kooperatív modellek adják – köztük az aronsoni mozaikmodell. A kulcsot ez a paradigma a strukturális megközelítésben látja, s posztstrukturális eszközöket javasol a megoldásra. A kooperatív tanulásszervezés modelljeivel átstrukturálja a tanulás terét és a tanulási interakciókat. Ezzel az átstrukturálással, a tanulási struktúrák kérdésének fókuszba helyezésével, a kooperatív paradigma új kutatási területeket, megközelítéseket és törekvéseket jelölt ki (Johnson és mtsai 1994, 2000), de már több itthoni kísérlet is történt a kutatásban történő felhasználására (Arató és Varga 2005, Kézdi és Surányi 2008). Erről Kuhn azt írja, hogy a „fejlett tudományok” sajátossága olyan paradigmák kialakulásának köszönhető, amelyek képesek érdekes rejtvényeket kijelölni. Ilyen alapvető kérdésfelvetés a kooperatív paradigmában az, hogy hogyan lehet strukturális eszközökkel garantálni az oktatási-nevelési folyamat hatékonyságát, eredményességét, méltányosságát. Kuhn hozzáteszi, hogy a rejtvények megfogalmazásán túl a paradigma a kulcsot is a kézbe adja (esetünkben ezt képviselik a kooperatív alapelvek, attitűdök, struktúrák), s ez lehetőséget ad újabb típusú, sikeres kutatások lebonyolítására (Kuhn 2002, 183).

A paradigma egyrészt összegyűjti azokat a „lényeges tényeket”, írja Kuhn (Kuhn 2002, 40–48), amelyek döntöek a paradigma elméletének igazolása szempontjából. Ez az a közös tudományos forráskincs, amely körvonalazza az egy paradigmában gondolkodó tudósok elképzeléseit igazoló tényrendszert. Másrészt olyan, a probléma megoldására alkalmas apparátust fejleszt ki (esetünkben ez a kooperatív alapelveken nyugvó strukturális modellekre épülő gondolkodásmód), amely közvetlenül használható a probléma megoldására (pl. közoktatási szegregáció helyett inkluzív pedagógiai gyakorlat kialakítása). Egyben tartalmazza is magát a paradigmatisztikus elméletet (a kooperatív tanulásszervezés esetében ez például a megoldás strukturalista megközelítése, vagyis az az elképzelés, hogy a megoldás kulcsa tanulásszervezési, strukturális kérdés, és posztstrukturalista választ ad saját kérdésfelvetése felől nézve). A harmadik területe a paradigmatisztikus tevékenységnek a paradigma „teljes kifejtése”, amely kibontja a paradigmában rejlő lehetőségeket, kiterjeszti annak alkalmazhatóságát más szaktudományi területekre. A kooperatív tanulásszervezés paradigmáját meghatározó alapelvek (a paradigma leírt „szabályrendszere”) kiterjesztésének két irányát is vizsgálom majd röviden. Egyrészt, hogy az osztálytermi alkalmazás szintjéhez képest a kooperatív struktúrák kiterjeszthetőek-e közoktatás-fejlesztési szintre, vagyis vannak-e olyan alkalmazási modellek, amelyek közoktatás-fejlesztési szintre emelik a kooperatív paradigma alkalmazhatóságát. Másrészt, hogy vajon független kutatók tudják-e alkalmazni a kooperatív paradigmát például az osztálytermi gyakorlat megfigyelésének leírásakor.

Kuhn „rejtvény” fogalma mentén is megvizsgálom, hogy hordoz-e az alapelvekre és struktúrákra épülő kooperatív modell paradigmatisz sajátosságokat. A paradigma megragadásához, ahhoz, hogy egy problémát rejtvénynek tekintsünk – írja Kuhn –, „nem elegendő, ha biztosak vagyunk valamely megoldás létezésében... kell lenniük olyan szabályoknak is, amelyek körülhatárolják az elfogadható megoldások jellegét és a hozzájuk vezető lépéseket” (Kuhn 2002). A párhuzam világosan átlátható. Az alapelv-analízis (PIES-analízis,¹ Kagan és Kagan 2009) segítségével, amely azt vizsgálja, hogy egy adott gyakorlatban érvényesülnek-e a kooperatív alapelvek, bármely csoportos tevékenységről (nem csak tanulási-tanítási csoportos tevékenységekről) megállapíthatjuk, hogy kooperatívnak tekinthető-e az alapelvek érvényesülésének értelmében. Amennyiben valamely alapelv hiányzik, akkor maga az adott hiányzó kooperatív alapelv segít a tanulásszervezés átstrukturálásában, olyan struktúrák kialakítása felé vezetve a gyakorlatot és a kutatói szempontokat egyaránt, amelyekben a hiányzó alapelv is érvényesül. Úgy tűnik, hogy az alapelvek rendszere tehát tekinthető rejtvényeket felfedező és megfogalmazó, paradigmatisz modellnek. Bármely csoport vizsgálata esetében azt tudjuk vizsgálni, hogy adott célokra érvényesülnek-e az alapelvek, s ha nem, hogyan lehetne azokat strukturális eszközökkel érvényesíteni. Az alapelvek nemcsak átvilágítják egy adott csoport együttműködési struktúráit a kooperatív paradigma szempontjából, hanem egyben – a hiányzó alapelvek mentén – meghatározzák a megoldások jellegét, kereteit. Ugyanakkor a konkrét probléma „rejtvényének” megoldását az érintett alkalmazókra bízta. Ez lesz a szenvedélyes kutatásnak és alkotásnak az a területe, amelyről Kuhn is ír, az azonos paradigmában gondolkodó fejlesztők-kutatók részéről (s amely kiolvasható a kooperatív kézikönyvek, beszámolók szerzőinek lelkesedéséből).

Kuhn részletezi, milyen típusú szabályoknak kell megjelenniük a paradigma leírásában (Kuhn 2002, 51–54). Az első szabálykategória a fogalmakra, elméletekre vonatkozó állítások kategóriája. A kooperatív paradigmában ilyen állítások például a heterogén csoportok szükségességére, a tudás közös konstruálására, a strukturális megközelítés elsődlegességére, a kompetenciaalapú fejlesztés alkalmazására, a kooperatív tanulásszervezés eredményességére és méltányosságára vonatkozó állítások. Ezen túlmenően megfogalmazódik az igény az instrumentális és módszertani szabályok, apparátusok létrehozására is. A paradigmatisz (elméleti és egyben instrumentális) szabályokat a kooperatív tanulásszervezésben a kooperatív alapelvek modellje adja meg. Ahogyan Kuhn fogalmaz: „mindaddig, amíg tiszteletben tartják őket (*tudniillik a szabályokat* – A. F.), segítséget nyújtanak rejtvények felállításához és az elfogadható megoldások körének meghatározásához”.

A kooperatív tanulásszervezés alapelvei azokra a kérdésekre keresik a választ, amelyeknek társadalmi szükséglete is igen magas, vagyis például, hogy hogyan lehetséges inkluzív pedagógiai környezetet kialakítani a mindennapos oktatási-nevelési gyakorlat-

¹ PIES-analízis során Kagan csak négy alapelvet vizsgál: Positive interdependence, Individual accountability, Equal participation, Simultaneous interaction, ezek kezdőbetűiből áll össze a PIES mozaikszó. Az általam itt is bemutatott modell nyolc alapelvvel számol, s köztük a kagani alapelveket is pontosítja.

ban. Mindazonáltal Kuhn is azokat a tudományos paradigmákat fogadja el relevánsként, amelyek társadalmi hasznosságának szempontjai is explicitté válnak. Az iskolai integráció és inklúzió kialakítása központi kérdés jelenleg a neveléstudomány hazai diskurzusában is (lásd például a 2009-es, IX. Országos Neveléstudományi Konferencia Integritás és Integrálhatóság tematikáját: <http://www.nevelstudomany.hu/onk2009/>). A kooperatív tanulásszervezés az alapelvek mentén tárja fel az ezen a területen megfejtendő rejtvényeket, adja tükörképét a konkrét tanulásszervezési gyakorlatnak s mutat megoldásokat e gyakorlat átstrukturálására. Vagyis kimutatja az alapelvek hiányát, rákérdez az adott alapelv alkalmazási lehetőségére az adott csoportos tevékenység során.

*Szakmai mátrix: szimbolikus általánosítások, közös elméletek, értékek
– paradigmatiszus példák*

A paradigma leírásakor pár évvel később – reagálva a kritikákra – Kuhn a szakmai mátrix (disciplinary matrix) kifejezést használja a szabályrendszer kifejezés pontosítására. Szakmai, mert valamely tudomány szak művelőinek közös meggyőződéseire vonatkozik. Mátrix, mivel különféle rendezett elemekből áll, s ezek mindegyike további részletezésre szorul, ráadásul ezek az elemek magukba foglalják az elköteleződés közös tárgyát (a paradigmát, paradigmatiszus elemeket), s ezek együttesen oszthatatlan egységet alkotnak és együtt fejtik ki hatásukat (Kuhn 2002, 187).

A mátrix összetevőit is felsorolja Kuhn. Egyik összetevő-kategória a szimbolikus általánosítások köre. Olyan általános kifejezések, amelyek egy törvényt írnak le, de egyben definiálják is azt. A kooperatív tanulásszervezésben éppen ilyenek a johnsoni alapelemek vagy a kagani alapelvek, s ezek összefüggő, alapelvekre épülő rendszernek leírására tettünk mi is kísérletet (Arató és Varga 2006). A következő paradigmaelemek Kuhn szerint a különböző közös metafizikai elméletek-modellek (ezek olvashatóak ki a közös forráskincséből is). A kooperatív tanulásszervezés számára ezek azok az állítások, amelyeket két bekezdéssel előbb felsoroltam (heterogén csoportok szükségessége... stb.). A harmadik kategória a mátrixban az értékek kategóriája. Ezek teszik lehetővé rejtvények megfogalmazását és megoldását. A kooperatív tanulásszervezés esetében ezek a különböző tanulásszervezési struktúrák az alapelvek szempontjából elemezve. Az alapelvelemzés bármely csoportos tevékenységre vonatkozhat, a rejtvényt az adott csoport megfigyelt tanulásszervezési, tevékenységsszervezési struktúrája fogalmazza meg, s a válaszokat a vizsgált struktúrák kiértékelése során az elemzés alapját is nyújtó kooperatív alapelvek mentén fogalmazhatjuk meg és ellenőrizhetjük. A X. Országos Neveléstudományi Konferencián a kooperatív paradigma bizonyítása során javasoltam egy egyszerű hármas kategóriarendszer felállítását. Eszerint kooperatív az a struktúra, amelyben minden alapelv érvényesül, szubkooperatív az a struktúra, amelyben nem az összes alapelv érvényesül, nem kooperatív az a struktúra, amelyben egyetlen alapelv sem érvényesül.

Kuhn azt is leírja, hogy gyakran annak ellenére azonosítható egy paradigma, hogy nem áll rendelkezésre leírt szabályrendszer, s a szakmai mátrix leírása sem történt meg. Ilyen esetekben a paradigma mint közös példázat érvényesíti az adott gondolkodásmódot a paradigma követője számára. Vagyis a paradigma ilyenkor döntően péld-

dákon elsajátított képességeken alapul, amelyekkel tárgyak és helyzetek hasonlóságuk alapján csoportokba rendezhetőek. A kooperatív tanulásszervezés számára az aronsoni mozaikmódszer tekinthető ilyen példának, mert egyrészt minden egyes önmagát kooperatívnak definiáló, vagyis a kooperatív paradigma körével azonosuló műhelyben a mozaikmódszer alapvető példaként kerül bemutatásra (Aronson 1978, Johnson és mtsai 1984, Kagan 2001, Horváth 1995, Arató és Varga 2006, Orbánné 2009). Másrészt az aronsoni mozaik – Kuhn „példázat” fogalmának megfelelően – magába foglalja mindazokat a sajátosságokat, jellemzőket, amelyeket később a kooperatív tanulásszervezés szakirodalma kibont. Ráadásul maradéktalanul meg is felel a kooperatív paradigma később leírt szabályrendszerének, a kooperatív alapelveknek.

A paradigmaváltás forradalmi jellegére az utal, hogy megváltoznak a hasonlósági összefüggések (Kuhn 2002). A kooperatív tanulásszervezés is új összehasonlítási összefüggésekre koncentrál. Hangsúlyt helyez a strukturalista megközelítés jelentőségére a tanulási-oktatói folyamatban, azonban a struktúrák megismerésén és erőforrásként való felhasználásán túlmenően az átstrukturálás mellett teszi le a voksát, vagyis például a szociometriai struktúrák figyelembevételével, de a kooperatív struktúrák kialakítása mellett. A hatvanas évek óta artikulálódó frontális munka – csoportmunka összehasonlítás helyett, a hagyományos nagy és kis csoport – kooperatív mikrocsoportos struktúra-összehasonlításra koncentrál. A frontális tanulásszervezésnek vannak ugyanis kooperatív lehetőségei, amennyiben az alapelvek érvényesülnek egy frontális figyelemmel is együtt járó gyakorlat során. Tehát a kooperatív paradigma szempontjából nem ott van a választóvonal, hogy valami frontális vagy csoportos szerveződésű, hanem hogy érvényesülnek-e benne az alapelvek. Létezik ugyanis olyan frontális gyakorlat, amelyből egyetlen alapelv hiányzik, a párhuzamos interakció (Nissen és Iden 1999), s olyan kis csoportos tanulásszervezési mód, amelyből a legtöbb alapelv hiányzik (pl. nivócsoportos oktatás).

Anticipáció, egyszerűség, kiterjeszthetőség, összeegyeztethetőség

A tudományos paradigmák relevanciájának vizsgálatához további szempontokat ad meg Kuhn. Az első, hogy a paradigma segítségével a kvantitatív előrejelzések pontosabbá válnak. A kooperatív tanulásszervezéssel kapcsolatos kutatások irodalma alapján a kifejezetten kooperatív modellek alkalmazásától a személyes, társas, tanulási és kognitív kompetenciák fejlődése várható minden egyes gyermeknél a szociális háttértől és a kompetenciák egyéni állapotától függetlenül (Johnson és mtsai 1994, 2000, Wenglinsky 2000, 2002, Benda 2002, Kézdi és Surányi 2008).

A második szempont, hogy az elmélet egyszerű legyen. A kooperatív alapelvek rendszerére épülő elmélet még az Arató–Varga-féle modellben is összefoglalható nyolc egyszerű alapelvvél.

A harmadik kuhni szempontból – a paradigma érvényességének köre – ebben a tanulmányban csak röviden tudok kitérni rá, hogy hogyan lehet kiterjeszteni az alapelvekre épülő paradigmatisztikus modellt a közoktatás-fejlesztés szintjére is.

Varga Arankával közösen fejlesztettünk ki egy kooperatív alapelvekre épülő közoktatás-fejlesztési modellt (amelyet egyébként az Oktatási Minisztérium megbízásá-

ból az Országos Oktatási Integrációs Hálózat [továbbiakban: OOIH] is figyelembe vett 2004–2005 között), s kutatásaink azt bizonyították, hogy az általunk vizsgált négy régió között abban a régióban mutatható ki a fejlesztések interiorizációja a legnagyobb mértékben, ahol a kooperatív alapelvekre épülő hálózati szolgáltatások igénybevétele a legmagasabb volt (Arató és Varga 2005). Vagyis a kooperatív alapelvekre épülő struktúrák hatékonyabbak, eredményesebbek és méltányosabbak lehetnek intézmények közötti – közoktatás-fejlesztési – szinten is, nemcsak tanulók közötti szinten. Kutatásunk ugyanakkor azt is kimutatta, hogy azokban a régiókban, ahol a kooperatív alapelvekre épülő szolgáltatások kisebb arányban szerepeltek, ott a lemorzsolódó intézmények száma már az első fejlesztési év után is igen magas volt (50% körüli érték mindhárom másik régióban).² A modell az OOIH későbbi működése során töredezett lett, s elolvadt a későbbi OOIH-gyakorlat során (2005–2010), ennek ellenére egy 2008-as kutatásban még mindig mérhető volt a kooperatív alapelvekre épülő szolgáltatások érvényessége, illetve közkedveltsége a fejlesztésben és a vizsgálatban részt vevő intézmények körében (Arató és mtsai 2008).

A kiterjeszthetőség egy másik jó példája teljesen más oldalról, de szintén az OOIH működéséhez köthető. Kézdi Gábor és Surányi Éva – két, a hazai és külföldi kooperatív műhelyekhez nem köthető kutató – Johnson és Slavin alapján a kooperatív alapelvek mentén igyekeztek megvizsgálni a konkrét pedagógiai, napi gyakorlatot azokban az iskolákban, ahol folyt fejlesztés az OOIH szolgáltatásainak köszönhetően, illetve a kontrolliskolákban is (Kézdi és Surányi 2008). Szempontrendszerük azonban nem elég világos, több helyen pontatlan, vagyis nem sikerült a szerzőknek a kooperatív alapelvek lényegét beemelni kutatási fókuszukba, azonban még így is használhatónak ítélték ezt a strukturális és posztstrukturális szempontsót a pedagógiai gyakorlatok összevetésére. Ez is világos bizonyítéka annak, hogy a kooperatív paradigma kiterjeszhető, függetlenül attól, hogy az első független próbálkozás még nem volt elég kiforrott.³ A szempontsor kiforratlansága, illetve a kooperatív paradigma szabályrendszerével kapcsolatos ismeretek szélesebb meritésének hiánya miatt a szerzők adatközlése ebben a formában nem interpretálható tudományos alapossággal. Mégis fontos a bizonyítás szempontjából, hiszen paradigmatis jelleggel bír legalább az, hogy független kutatók is használhatónak ítélték a kooperatív paradigma szabályrendszerét kutatási megfigyeléseik számára (a vizsgálati adatok szempontjából egyébként még így is csak ebből a szempontból tudtak megragadható különbséget felmutatni a kísérleti és kontrolliskolák gyakorlata között).

A kooperatív tanulósszervezés paradigmájában megfogalmazódó alapelvek modellje összeegyeztethető más szaktudományokkal. Ez az összeegyeztethetőség a negyedik szempont, amelyet Kuhn említ. A kooperatív tanulósszervezés alapelvei például a jogelmélet területén közvetlenül is fellelhetőek. A demokratikus fogalmak,

² Lehet, hogy ez volt az oka annak, hogy kutatási jelentésünket figyelmen kívül hagyták, s nyilvánosságot sem kapott oktatáspolitikai, csak tudományos szinten, hiszen a Pécsi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézetének sorozatában jelent meg.

³ Itt most nincs elég hely, hogy részletesen végig elemezzem a kutatópáros szempontrendszerét, doktori disszertációm részeként megtettem.

jogelvek összeegyeztethetőek a kooperatív alapelvekkel (Arató és Varga 2005, 12–23). Sőt, esetlegesen a kooperatív paradigma példát adhat az eddig csak elméleti szinten artikulálódó „közvetlen demokratikus” képviselési modellekre. A szociálpszichológia felfedezése – posztstrukturalista fordulat szükségessége a tanulósszervezésben – jól összeegyeztethető a pedagógia vagy a neveléstudomány egyéb ágaiban felmerülő kérdésekkel vagy például a kliensorientált pszichoterápia nyomdokain haladó kommunikációs reformkísérletekkel (Rogers 2004, Gordon 1989, 2001), ahol a kooperatív paradigma új rejtvényeket fogalmaz meg és egyben új megoldásokra hívja föl a figyelmet. A kooperatív tanulósszervezés összhangban van, s általános kijelentései azonos értelműek például a szervezetpszichológia fontos felfedezéseivel is (Belbin 2003).

Egy lehetséges paradigmatis model

A fentiekben a strukturális megközelítésre épülő kooperatív tanulósszervezési model paradigmatikus jellegének bizonyítását a kuhni értelmezés alapján kívántam elvégezni. Abból a célból, hogy amit egyébként a kooperatív tanulósszervezés nemzetközi (Johnson 1994, 101–105, 1999, 169–172) és hazai irodalma (Benda 2007, 21–23) egyaránt felvet – a kooperatív tanulósszervezés paradigmatis jellege –, azt kifejezetten a kuhni értelmezés szempontjából ellenőrizzem. A Johnson testvérek felvetése egy tágabb értelemben vett paradigmaváltásról beszél, s leírásukban valójában inkább a paradigmaváltás jelenségeit, jellegzetességeit ragadják meg, de nem adják meg azt a „szakmai mátrixot”, amiről Kuhn beszél egy-egy paradigma megragadása kapcsán. Pontosabban szólva adnak egy metafizikai-elméleti háttérrel, rögzítenek bizonyos szabályrendszert („basic elements of cooperative learning” Johnson és mtsai 1984, 1994, Johnson és Johnson 1999), de a kuhni értelemben vett értékek megfogalmazása nem bontható ki műveikből. Benda József felvetését, amely a csoportok fókuszba állítását javasolja kulcsfogalomként a Humanisztikus Kooperatív Tanulás vagy a kooperatív tanulósszervezés paradigmatis jellegének megértéséhez, mint ezt doktori disszertációmban elemzem, nem tartom elég konkrétan ahhoz, hogy rávilágítson az új „hasonlósági összefüggésekre”, amelyeket Kuhn az új paradigmák egyik fontos hozadékának tekint. Arról nem is beszélve, hogy a strukturális megközelítésre épülő kooperatív tanulósszervezési modellekbe nem férnek bele a Benda által idesorolt s az ő nézőpontjából nem is megkülönböztethető csoportmunkára épülő modellek (mint például a nívócsoportos oktatás). Ugyanakkor Benda is azt írja, hogy a HKT elterjedésének hiánya paradigmatis okokra vezethető vissza, hiszen a kis csoportos módszereket pusztán módszertanként kezelték (Benda 2007, 80).

A strukturális megközelítés segítségével összehangolt általános kooperatív model vizsgálatával, Thomas S. Kuhn paradigmaelméletének tükrében, mindössze az volt a célom, hogy bizonyítsam, a strukturális alapelvekre épülő model teljesíteni képes minden olyan kritériumot, amelyet Kuhn felsorol a paradigmák jellemzőjeként. Vagyis a strukturális megközelítésre épülő model paradigmatikus jegyeket mutat, s az alapelvek egy olyan „szabályrendszert” rajzolnak ki, amelyek jól megragadható „értékként” mutatják be a kooperatív struktúrákat, s ezek olyan értékek, amelyek vizsgálata nemcsak osztálytermi viszonyok között releváns, s nemcsak a kooperatív tanulósszervezéssel foglalkozó kutatók-fejlesztők számára.

A kooperatív tanulásszervezés jelenleg még csak gyakorlati példákban ragadható meg a neveléstudománnyal foglalkozók vagy a pedagógusok számára, ugyanakkor éppen arra tettem kísérletet a kuhni elméletet követő paradigmavizsgálattal, hogy bizonyítsam, a strukturális megközelítésben felvázolt modell képes egy koherens, a kuhni paradigmaértelmezésnek minden pontján megfelelő, általános modellt felmutatni, ennyiben egy általános és paradigmatiskus modellnek tekinthető. Hogy maga a modell leírja-e a teljes paradigmát, amelyben megszületett, vagy annak csak egy paradigmatiskus jegyeket hordozó, a gyakorlatra erős hatást kifejtő része, az egy másik elméleti-történeti kutatás tárgyát képező témafelvetés lehetne. Jelen írásomban csak arra tettem kísérletet, hogy kimutassam egy általános kooperatív modell – kuhni kifejezéssel élve – „szabályrendszerét”, amely mentén az összes önmagát kooperatív tanulásszervezésnek nevező modell összehangolható, vizsgálható. A paradigmatiskus jelleg vizsgálatával pedig csupán az volt a célom, hogy bizonyítsam, ez az egyik lehetséges általános modell túlmutat a technikák szintjén, hiszen intézményi és rendszerszintű modelleket is fel lehet állítani a segítségével, másrészt használható kutatási-elemzési szempontokat ad a pedagógiai gyakorlatot kutató neveléstudományi szakemberek számára.

Kuhn azt is írja, hogy a paradigmák közötti viták nem rendeződhetnek meggyőzős útján. Éppen az Kuhn elméletének egyik alaptézise, hogy az egyes tudományos közösségek alapvetően gyakorlati-esztétikai szempontból köteleződnek el egyes paradigmák mellett (Kuhn 2002, 161), az egyes paradigmák viszont egymással nem összemérhetőek, így egymás meggyőzésére sincs esély (Kuhn 2002, 158). Kuhn azt is írja, hogy a paradigma alapvetően gyakorlatként jelentkezik egy kutató számára, olykor nagyon is egyszerű, néha tautologikus formában (Kuhn 2002, 158). Pár évvel később írt utószavában Kuhn azt írja, hogy talán éppen a paradigmák gyakorlathoz, példázatokhoz kötődő oldalának megragadása hordozza a legnagyobb jelentőséget számára az egész paradigmaelméletből (Kuhn 2002, 192). A paradigmák általában kifejtetlen, egyszerű állapotukban ragadják meg a kutatókat, alapvetően a válság által felvetett kérdésekre adott elegáns, egyszerű, kiterjeszthető és társadalmilag hasznos válaszaikkal (Kuhn 2002, 189). Így a kooperatív tanulásszervezés mint gyakorlat különösen illeszkedik ebbe a gondolatmenetbe. Kuhn arról is ír, hogy az, hogy mit tekinthetünk tudománynak, alapvetően szintén nem definíció kérdése, hanem a tudományos közösségek elköteleződésének függvénye, s ebben Polányi Mihállyal ért egyet (Kuhn 2002, 165). A kooperatív tanulásszervezés mint gyakorlat ugyanakkor az elmúlt negyven évben – a tudományos közösségek által elfogadott paradigmáiban végzett kutatásoknak megfelelően – bizonyítottan hatékony, eredményes és méltányos pedagógiai gyakorlathoz vezetett. Kísérletünk, hogy egy általános kooperatív modellt felállítsunk (Arató és Varga 2005, 2006), arra irányult, hogy amennyiben ez a gyakorlat bevált, akkor ennek szempontrendszerét, szabályrendszerét (kooperatív alapelvek) lehetne használni a neveléstudományi kutatások során, valamint intézményfejlesztési, sőt a közoktatási rendszer fejlesztésének céljából.

A fenti elemzésből kitűnik, hogy nemcsak a kooperatív tanulásszervezés alapelvekre épülő posztstrukturalista modellje felel meg a kuhni paradigma jellegzetességeinek, de talán arra is bemutatthattam egy példát, hogyan lehet a kuhni paradigma fogalmát alkalmazni nemcsak természettudományos, hanem társadalomtudományi jelenségek megragadására is.

IRODALOM

- Arató Ferenc (2011): Egy lehetséges általános kooperatív modell alapelvrendszere. In: *Oktatás és Társadalom Doktori Iskola évkönyve 2011*. PTE BTK, Neveléstudományi Intézet, megjelenés alatt.
- Arató Ferenc (2010): Egy általános kooperatív modell lehetőségéről. *Iskolakultúra*, 2010/1. 106–116.
- Arató Ferenc, Pintér Csaba és Varga Aranka (2008): *Az Országos Oktatási Integrációs Hálózat rendszerszerű működésének vizsgálata*. Kutatási jelentés, Budapest, 220.
- Arató Ferenc és Varga Aranka (2005): *A kooperatív hálózat működése (A horizontális együttműködés mint a kooperatív hálózati fejlesztések motorja)*. Kutatási jelentés, PTE BTK, Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Pécs.
- Arató Ferenc és Varga Aranka (2006): *Együtt-tanulók kézikönyve – Bevezetés a kooperatív tanulásszervezés rejtelmeibe*. Első kiadás: PTE BTK, Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Pécs, 2006. Második kiadás: Educatio Társadalmi Szolgáltató Kht., Budapest, 2008.
- Aronson, Elliot (1978): *A társas lény*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 528.
- Aronson, Elliot (2008): *A társas lény*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 504.
- Aronson, Elliot (2009): *Columbine után – Az iskolai erőszak szociálpszichológiája*. Ab Ovo Kiadó, Budapest.
- Aronson, Elliot, és Blaney, Nancy, Stephan, Cookie, Sikes, Jev és Snapp, Mathew (1978): *The jigsaw classroom*. Sage Publications.
- Belbin, Meredith (2003): *A team, avagy az együttműködő csoport*. Edge 2000, Budapest.
- Benda József (2007): *Örömmel tanulni*. Agykontroll Kiadó, Budapest.
- Benda József (2002): A kooperatív pedagógia szocializációs sikerei és lehetőségei Magyarországon. *Új Pedagógiai Szemle*, 2002. 9. sz. 26–37. és 10. sz. 21–30.
- Fazekas Károly, Köllő János és Varga Júlia (szerk.) (2008): *Zöld könyv – A magyar közoktatás megújításáért*. ECOSTAT, Budapest.
- Gordon, Thomas (2001): *Tanítsd gyermeked (ön)fegyelemre!* Gordon Könyvek sorozat. Assertiv, Budapest.
- Gordon, Thomas (1989): *TET – A tanári hatékonyság fejlesztése*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Horváth Attila (1995): *Kooperatív technikák – Hatékonyság a nevelésben*. IFA, Budapest.
- Johnson, Roger T. és Johnson, David W. (1992): *Creative Controversy – Intellectual Challenge in the Classroom*. Interaction Book Company, Minnesota.
- Johnson, David W. és Johnson, Roger T. (1994A): *Leading the Cooperative School* (2nd ed.). Edina, MN, Interaction Book Company.
- Johnson, Roger T. és Johnson, David W. (1994B): An Overview of Cooperative Learning. In: Thousand, J., Jacqueline, S., Villa, Richard A., Nevin, Ann I. (Eds): *Creativity and Collaborative Learning*. Brookes Press, Baltimore.
- Johnson, Roger T. és Johnson, David W. (1999): *Learning Together and Alone*. Allyn and Bacon, Massachusetts.

- Johnson, David W., Johnson, Roger T., Holubec, Ed. és Roy, P. (1984): *Circles of Learning*. Alexandria.
- Johnson, David W., Johnson, Roger T., Stanne, Mary Beth (2000): *Cooperative Learning Methods: A Meta-Analysis*. University of Minnesota, Minnesota.
- Kagan, Spencer (1990): The Structural Approaches to Cooperative Learning. *Education Leadership*, 1989. december–1990. január. 12–15.
- Kagan, Spencer (2001A): *Kooperatív tanulás*. Önkonet, Budapest.
- Kagan, Spencer (2001B): Kagan Structures and Learning Together – What is the Difference? *Kagan Online Magazine*, 2001. nyár.
- Kagan, Spencer (2005): Rethinking Thinking. *Kagan Online Magazine* (www.kaganonline.com/KaganClub/index.html).
- Kagan, Spencer és Kagan, Miguel (2009): *Kagan Cooperative Learning*. Kagan Publishing Company.
- Kézdi Gábor és Surányi Éva (2007): *A hátrányos helyzetű gyermekek integrációs programjának (OOIH – HEFOP 2.1.1.) hatásvizsgálata 2005–2007*. Kutatási összefoglaló (2007. 07. 14.).
- Kézdi Gábor és Surányi Éva (2008): *Egy sikeres iskolai integrációs program tapasztalatai*. Educatio Kht., Budapest, 130.
- Kuhn, Thomas S. (1970): *The Structure of Scientific Revolutions*. The University of Chicago Press, Chicago.
- Kuhn, Thomas S. (2002): *A tudományos forradalmak szerkezete*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Nissen, Peter és Iden, Uwe (1999): *Moderátoriskola*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Orbán Józsefné (2009): *A kooperatív tanulás: szervezés és alkalmazás – együttműködés a tanulásban*. Orbán és Orbán Bt., Pécs, 236.
- Rogers, Carl (2004.): Az igazán fontos tanulás a terápiában és az oktatásban. In: *Valakivé válni – A személyiség születése*. Edge 2000 Kft., Budapest, 347–368.
- Rogers, Carl (2002): A személyes kapcsolat mint a tanulás serkentője. In: Klein Sándor (szerk.): *Gyermekek központú iskola*. Edge 2000 Kft., Budapest, 15–38.
- Slavin, Robert E. (1980): *Using Student Team Learning*. The Johns Hopkins University, Baltimore.
- Wenglinsky, Harold (2000): *How teaching matters – Bringing the classroom back into discussion of teacher quality*. Education Testing Service, Princeton.
- Wenglinsky, Harold (2002): *How Schools Matter: The Link Between Teacher Classroom Practices and Student Academic Performance*. Education Policy Analysis Archives, 10/12.

OKTATÁS A YOUTUBE-BAL

Testnevelés oktatásához használható magyar és angol nyelvű videók értékelése

BEVEZETÉS

A manapság legtöbbet idézett e-learning elméletek az egyénnek a tanuláshoz való hozzáállását állítják a középpontba, lényegi különbséget téve a digitális lehetőségek használata és elutasítása között. A *konnektivizmus* – melyet gyakran az online korszak digitális tanulásméletének is neveznek – a kollektív tudás felhasználására igyekszik ösztönözni a tanárokat, nem pedig arra, hogy a tanulók képességeit egyénenként fejlesszék. A *megosztott kogníciós modell* a tanulók létező tudásához kapcsolódó tanulási útvonalakat tervezi meg. E rendszerek a kollektív tudás összegyűjtésére és megosztására szolgáló legfontosabb platformnak a közösségi informatikai megoldásokat tartják.

A virtuális tanulási környezetek keretein belül megszerzett tudás – legyen az önki-fejezési technika (mint a Facebook személyes oldalának kialakítása) vagy egy konkrét ismeretköz elsajátítása – jogosultsága aligha kérdőjelezhető meg. „Az év embere 2006-ban a TIME magazin rangsora alapján Te vagy, aki önszorgalomból alkotsz és túleszel a profikon!” (Grossman 2006). Ugyanebben a magazinszámban hosszú cikk dicséri a leggyorsabban világhírré szert tett közösségi alkalmazás, a YouTube¹ készítőit. E portált a „WeTube” lefordíthatatlan szójátékkal illetik: nem a *Te Csatornád* (YouTube), hanem a *Mi Csatornánk* (WeTube) ez az eszköz (Jenkins 2008). A közösségi internethasználat korában a felhasználó a fontos, hiszen immár *ők maguk szolgáltatják a tartalmat társaiknak, nem egy tartalomszolgáltató vállalkozás*. Az új Web 2.0 technológiák és portálok – mint például blogok, wikialapú oldalak és a YouTube – új igényeket elégitenek ki a tanulás terén, ugyanakkor új, inspiráló háttérrel biztosítanak az ismeretszerzéshez.

Mindezek ellenére az oktatók még mindig vonakodnak a közösségi informatikai megoldások széles tárházának használatától és az oktatási folyamatba való beágyazásától. Valószínűleg azért, mert bizonytalanok abban, vajon milyen az interneten elérhető tartalmak minősége és relevanciája. Tanulói szemszögből ez a bizonytalanság teljesen megalapozatlan, hiszen a fiatalok már megtanulták vagy tapasztalati úton rájöttek, mely szerzők, intézmények oldalain számíthatnak értékes, hasznos információkra és élményekre. Ők a „digitális bennszülöttek” – más szakirodalmak alapján Nintendo- vagy

¹ A YouTube hivatalos weboldala: <http://www.youtube.com/>

netnemzedék (Tapscott 1997, Tapscott és Williams 2006, Oblinger 2003) –, akik a modern technológia által átítatott világban nevelkednek, így otthonosan érzik magukat a mobiltelefonok, digitális kamerák, az internet és a hozzájuk köthető eszközök társaságában.

Míg a fiatalok túlnyomó többsége rendszeresen használja Podcastok², blogközösségek, wikik, RSS feedek, a Flickr³ vagy a YouTube nyújtotta lehetőségeket iskolai tanulásra is, tanáraik láthatóan képzésre és motivációra szorulnak, hogy rendszeresen és eredményesen alkalmazzák a Közösségi Háló (*Social Web*) nyújtotta lehetőségeket. A mozgókép különös figyelmet érdemel az olyan területeken, mint például a testnevelés, ahol az integrált kognitív és pszichomotoros képességek fejlesztése elengedhetetlen a sikeres tanulási folyamat véghezvitele során.

A mozgóképalapú eszközök nagy valószínűséggel a legnépszerűbb multimédiás eszközök közé tartoznak, s egyben erős motivációul is szolgálnak, ha a tanulási folyamatban megfelelő módszerekkel és gyakorisággal vannak jelen. A hatékony, tanulást elősegítő videofelvétel jóval több egy puszta filmrészletnél; egy tanár-diák kommunikációs csatorna. A YouTube-ot jelenleg főként nyelvtanárok használják életszerű nyelvhasználati helyzetek bemutatására, hiszen a filmekből megismerhetjük az idegen ország kultúráját és hétköznapi közlésmódját is. A testnevelés oktatása – mint tudományág – szintén megköveteli, hogy a hagyományos, jelenleg használatos tanulási segédeszközöket felváltsák a már széles körben elterjedt, felhasználóbarát és egyben felhasználóközpontú alkalmazások.

A YouTube a „diákmédium” szerepét is betöltheti, mely biztosítja az információk kétoldalú cseréjét, s így egy diákok által előszerzetettel használt platform is létrejöhet a Web 2.0-s technológiák kollaboratív és kreatív alkalmazásával. Ez utóbbi kollaboratív tartalomalkotás a diáktársak értékelésével párosulva mélyebb megértéshez vezet mind a tanulási folyamaton belül, mind az innovatív médiahasználatot illetően. A testnevelés oktatásához a YouTube felhasználói többek között sportesemények hivatalos felvételeit bocsátják közszemlére, de megtaláljuk itt a különböző sportágakban használt technikák részletes bemutatását is, legtöbbször sportolók és edzők segítségével. Mindezek sokat segíthetnek a tanítás, tanulás során.

Ahhoz, hogy egy új, a tanulást támogató eszközt bevezethessünk a gyakorlatba, az oktatóknak tisztában kell lenniük a szóban forgó eszköz pontos jellemzőivel, előnyeivel és hátrányaival, beleértve a gyakorlati alkalmazásokat is. Brown (2000) az „*ökológia*” fogalmát vezeti be a tanulási környezet metaforájaként: „Az ökológia alapvetően egy nyitott, az adott szituációhoz alkalmazkodó rendszer, mely dinamikus és egymástól független elemeket is magában foglal. A sokszínűség az egyike azoknak az okoknak, melyek az ökológiát olyan erőssé és más helyzetekben is alkalmazhatóvá teszik” (Brown 2000, 1). Brown a *tanulási ökológiát* a következőkben határozza meg: „egymást

² Podcasting: hang- és videoanyagok közzététele az interneten, az újdonságokra való feliratkozási lehetőséggel.

³ A Flickr hivatalos weboldala: <http://www.flickr.com/> A Flickr egy webalapú videomegosztó rendszer, mely egyre nagyobb népszerűségnek örvend mind a hétköznapi használat, mind egyéb Web 2.0-s alkalmazásokkal való ötvözés során (pl. blogírás). Újszerűségét a fényképek egyedi címkézése és a köztük való böngészés lehetősége adja.

valamilyen mértékben átfedő, virtuális érdekközösségek együttese, melyek kölcsönösen inspirálják egymást, folyamatosan fejlődnek és nagyrészt önszerveződőek” (Brown 2000, 1). Ilyen ökológiai rendszer a YouTube, amelyben számos, hasonló érdeklődésű kisközösség működik.

Tanulmányunk néhány lehetséges stratégiát igyekszik áttekinteni a YouTube pedagógiai használatához. Kutatási eredményeinkkel a testnevelés-pedagógia számára releváns tartalmak megtalálásához, megfelelő minősítéséhez (címkézéséhez) és így a tanulási folyamat hatékonyabbá tételéhez szeretnénk hozzájárulni. Cikkünk egy ellenőrzött és értékelt tartalmakat magában foglaló, a testnevelés oktatását támogató adatbázis létrehozását célzó kutatási projekt kezdeti szakaszának eredményeit foglalja össze.

A YouTube oktatási szempontból releváns jellemzői

A YouTube a felhasználók által létrehozott tartalmakat (*User-Generated Content, UGC*) kínál fel, csakúgy, mint a Flickr, a Facebook⁴ vagy a Wikipédia⁵. Hivatalosan 2005 decemberében indult útjára, 2006-tól pedig része a „Google-birodalomnak”. Jóval több felhasználót vonz, mint bármelyik másik videomegosztó oldal (mint amilyen például a *vimeo*⁶, az *eyespot*⁷, a *jumpcut*⁸ vagy az *ourmedia*⁹ – Brouwers és mtsai, 2008), s emellett kimagasló felhasználói élményt is nyújt (Online Video Site Survey, 2009). Havonta 200 millió egyéni látogató böngészzi a YouTube oldalait, harmaduk az Egyesült Államokból (YouTube Survey, 2008). A YouTube legelőnyösebb tulajdonsága oktatási szempontból az, hogy a rendszer mentorként is funkcionál annyiban, hogy *a videók megnézése után újabb, témába vágó videofelvételeket ajánl*, így ha bővíteni szándékozunk ismereteinket, ezt könnyen megtehetjük. Hasznos, ha az oktatók a bemutatásra szánt videókat saját blogjukba, honlapjukba, közösségi oldalaikba ágyazzák, mint ahogyan azt a professzionális média is teszi (például az *index*¹⁰), a *Népszabadság Online*¹¹ és egyéb internetes újságok, blogok).

Az oktatók számára jó kezdetnek kínálkozik a multimédiás eszközök használatára egy úgynevezett *csatorna*¹² – a YouTube által kínált saját tárhely – létrehozása, amely a felhasználók személyes kezdőoldalának felel meg, s ide begyűjthetők a kedvenc videofilmekhez vezető hivatkozások. Egy csatornán lehetőség van a filmek rendezett és könnyen elérhető tárolására: a releváns tartalmak megjelölésére, saját gyűjtemény létrehozására, valamint a gyűjtemény tetszőleges szempontok szerinti rendszerezésére. A személyes adatok megadásán túl saját videókat is fel lehet tölteni és megosztani, akár

⁴ A Facebook hivatalos weboldalának címe: <http://www.facebook.com/>

⁵ A Wikipédia hivatalos weboldala: <http://www.wikipedia.org/>

⁶ <http://vimeo.com/>

⁷ <http://www.eyespot.com/>

⁸ <http://www.jumpcut.org/>

⁹ <http://www.ourmedia.org/>

¹⁰ <http://index.hu/>

¹¹ <http://www.nol.hu/index.html>

¹² Eredeti nevén Channel.

más weboldalakat (például egy tanár oktatási honlapját, egy iskola vagy sportegyesület oldalait) is belinkelni, valamint az általunk kiválasztott csatornákra feliratkozni. Az oktatók mellett a tanulókat is érdemes arra ösztönözni, hogy használják ezeket a funkciókat. Diákjaink maguk is létrehozhatnak tematikus csatornákat, feliratkozhatnak az őket érdeklőkre, valamint kommentálhatják a tanárok által kiválogatott, oktató célzatú videókat, melyek feltöltéséről – feliratkozott résztvevőként – üzenetet kapnak.

A tanulóközösségek a fent leírt módon bővíthetnek, valamint nemzetközivé válhatnak. A YouTube adatai szerint 2008-ban az Egyesült Államokban a YouTube felhasználók 47%-a került kapcsolatba más felhasználókkal. Lange (2007) úgynevezett „résztvevői szakadékot” vél felfedezni az informatikai készségeknek, a nem megfelelő hardvereszközöknek és az esetleges rossz előzetes élményeknek köszönhetően. A tartalmak nem megfelelő címkézése szintén igen lényeges, hiszen könnyen alulmotiválttá és elutasítóvá teszi a felhasználókat. Halvey és Keane (2007) a *közösségépítő eszközök* használatát vizsgálták – melyeket a YouTube-on kapcsolattartásra és tartalmak megosztására használhatunk –, s azt tapasztalták, hogy a regisztrált felhasználók csupán töredéke használja rendszeresen ezen eszközöket, azokat kiaknázatlanul félretolják; nem ösztönzik ismerőseiket a YouTube használatára, nem fűznek megjegyzéseket az általuk megnézett videókhoz és nem (megfelelően) címkézik a feltöltött tartalmakat. A használatot vizsgáló adatok alapján kitűnik, hogy *módszertani és technikai képzésre – egy felkészítő tanfolyamra – van szükség*, ha azt várjuk el a YouTube-tól, hogy hozzáférhető és hasznos oldallá váljon a testneveléstanárok számára.

Azonban – mint mindig – felmerül a kérdés: megéri-e mindez a fáradságot? Valóban használható tartalmakra lelhetünk a hatalmas internetes filmtárban? Clark és Mayer (2002) javaslata alapján az oktatási médiumoknak összhangban kell lenniük az elvárt tanulási végeredménnyel, csökkenteniük kell – de legalábbis nem szabad növelniük – a kognitív terhelést, ki kell zárniuk a felületes szövegeket és nyelvezetüknek alkalmazkodniuk kell a tanulókéhoz. Xu és munkatársai (2000) egy további fontos szabályt is megfogalmaznak: *a videóval támogatott tanulás nem lehet passzív!* A pedagógus feladata az aktív videohasználat támogatása és ezáltal a tanulási folyamat eredményességének maximalizálása. A YouTube megfelelő háttérrel nyújt a tanuláshoz azzal a tulajdonságával, hogy a videókat tetszőleges hosszúságú részletekben is megnézhetjük, bármely részét címkézhetjük, kommentálhatjuk. Egy oktatási folyamatban így eredményesen fejleszthetők a tanulók megfigyelő- és lényeglátó képességei.

Testnevelésórán a videó például bevezetőként vagy motivációs eszközként is használható. Ha a tanulónak videoelemzési házi feladatot adunk, ezzel tanulási folyamataikat aktívabbá tehetjük. Az (oktató által) szerkesztett videofilmrészletek segítenek abban, hogy a sportág vagy egy adott mozdulatsor lényeges részeire fókuszáljunk. „Azzal, hogy a diákoknak saját megfigyelési feladatokat ad, a tanár kitartóbb feladatmegoldásra ösztönözheti a diákokat és figyelmüket az órák fő témáira irányíthatja. A videofilm megnézése alatt és után a tanárnak követnie kell a tanulási folyamatot. A film megnézése után érdemes számba venni, mely filmrészletek érdekelték őket. Mi az, amit nem értettek? Hogyan teremthető kapcsolat a diákok érzései, gondolatai és a látott film között?” (Duffy 2008, 23).

A diákok számos más közösségi alkalmazást is használhatnak, hogy gazdagítsák a YouTube videofilmek által nyújtott élményt. Blogolhatnak (írásos megjegyzéseket tehetnek) a videóval kapcsolatban a YouTube környezetben, értékelhetik a film minőségét (a YouTube ehhez biztosít egy egyszerű minősítő eszközt) vagy a tanár saját fejlesztésű oktatási környezetébe írhatnak kérdéseket, tehetnek megjegyzéseket. A videofilm tehát hatékonyan katalizálja és segíti az osztálytermen belüli és azon kívüli dialógusokat. A YouTube előnye továbbá, hogy egyszerre fejleszti a szaktárgyi tudást és az informatikai képességeket. „A valós környezetben végzett pedagógiai munkával társítva, egy új típusú, médiával gazdagított tananyag igen értékes lehet a tanulási élmény intenzitásának növelése érdekében. A diákok számára ismerős, kedvelt és gyakorta használt médium oktatási környezetté alakításával a tanár kiaknázhajta a médium népszerűségének erejét. Engedjük meg diákjainknak, hogy egy írásos elemzés helyett videofilmet készítsenek beadandó feladatként. Mialatt elkészül a film, a diák vizuális írástudása – ez a napjainkban rendkívül fontossá vált képesség – is jelentősen javul. Az új tartalom létrehozása, tudástárgy készítése, lényegében bármely formában fontos és értékes tevékenység” (Educause Learning Initiative 2006, 37).

Felsőoktatási kontextusban Jenkins (2007) vezette be a „*YouNiversity*” fogalmát – a pontosan nem lefordítható kifejezés az egyetem (university) és a YouTube ötvözete. A szójáték lényege: a mai felsőoktatás egy közösségi tér, amelyben a hallgatók a tudásszerzés során nemcsak oktatóiktól, hanem társaiktól és a gazdasági élet szereplőitől is tanulhatnak, és mindezt szívesen is teszik.

A YouTube sikeres oktatási használatáról írt eddigi tanulmányok és a Társadalmi Hálóval kapcsolatos korábbi felsőoktatás-módszertani kutatásaink (Kárpáti 2009) alapján határoztuk el, hogy kutatni kezdjük a YouTube felhasználásának lehetőségeit a testnevelés tanításában. Munkánk első lépéseként értékelést készítettünk a YouTube-on közölt, a testnevelés oktatásában használható filmek egy csoportjáról.

Videók a YouTube-ról a testnevelés oktatásához – a tartalom és minőség elemzése

A minta kiválasztása

Tanulmányunkban a YouTube-ról származó videók egy csoportját elemeztük különböző szempontok szerint. A véletlen kiválasztás módszerét alkalmaztuk a minta kiválasztása során, ahogyan azt számos közelmúltbeli tanulmány is tette a YouTube kapcsán. A keresések alkalmával kulcsszavakat adtunk meg, ügyelve arra, hogy a testneveléshez kapcsolódó tartalmakat kapjunk találatként. Fontosnak tartottuk, hogy mind magyar, mind idegen nyelvű¹³ videókat is vizsgáljunk, így mindkét halmazból 50-50 videofilmmel foglalkoztunk. A mintákat igyekeztünk minél reprezentatívabbaként megalkotni a sokaság egészére nézve, valamint szem előtt tartva, hogy a különböző videótípusok és műfajok a kellő mértékben képviselve legyenek.

¹³ Idegen nyelvű videók alatt értelemszerűen az angol nyelvű videókat értjük.

Ha egy testneveléstanár oktatóvideók keresése mellett dönt, minden bizonnyal a leggyakoribb a „testnevelés” vagy a „sport” kulcsszavak beírása a keresőmezőbe (*physical education/sports*, illetve *testnevelés/sport*). Az ehhez hasonló szabadszavas keresésekben mindig ott rejlik a veszély, hogy a keresési szándékunknak megfelelő videók száma valójában csekély mértékű. Ez jelen esetben is így alakult, különösen a *PE*, illetve a *sport* szavak használatakor. Néhány kulcsszó beírása esetén a kapott találatok számát az 1. táblázat mutatja. A kapott találatok száma drasztikusan csökken, ha nemcsak egy, hanem több keresőszót is megadunk a kereséskor (például testnevelés + óra).

1. táblázat. A találatok száma magyar, illetve angol nyelvű keresés esetén

Keresési kulcsszavak	Találatok száma	Angol nyelvű keresési kulcsszavak	(Angol nyelvű) találatok száma
testnevelés	83	physical education	5 210
testnevelésóra	44	physical education lessons	1 250
tesi + szűrés sport kategóriára	2 180	physical education teaching	1 300
tesióra	326	physical education class	3 760
tornaóra	45	physical education warm up	774
úszásoktatás	26	physical education in schools	4 780
úszásóra	33	physical education activities	1 680

A keresés során legtöbbször problémát okoz, hogy a feltöltött tartalmak címkézése, kategorizálása nem megfelelő, így igen nehézkessé válhat a releváns videók megtalálása. Brouwers és szerzőtársai szerint a videókat feltöltők nem érzik szükségesnek és igen csekély mértékben motiváltak arra, hogy a feltöltéssel egyidejűleg az adott videóhoz tartozó legésszerűbb és leghasznosabb kulcsszavakat is megadják. Egy további indok lehet a fent említetteken túl, hogy a felhasználók képességei is részben hiányoznak a megfelelő címkék meghatározásához.

A magyar találati lista a videók számos típusát képviselte; a hirdetésektől a módszertani videókon át az órarészletekig. Ez utóbbiak igen értékesek lehetnek didaktikai szempontból, s több esetben nem tanárok, hanem diákok által lettek feltöltve. A YouTube sporttal kapcsolatos tartalmait átnézve legnagyobb számban a következő video-típusokat különböztethetjük meg:

- egy játszma vagy meccs legemlékezetesebb pillanatai (például egy teniszmérkőzésé, vagy a legszebb gólok egy futballmeccsen, esetleg egy ismert játékos játéktílusának bemutatása);
- teljes meccsek felvételei (általában több részletben feltöltve);
- sportesemények vicces pillanatai;
- interjúk sportolókkal, edzőkkel vagy különböző szakemberekkel;

- rajongók által készített videók egy játékosról vagy csapatról;
- oktatóvideók (például: „hogyan szerváljunk?”);
- testnevelésórák részletei (például bizonyos készségek fejlesztése, bemelegítés, gimnasztika).

A videók számát tekintve az angol nyelvű videók sokkal gazdagabbak a valamilyen testi fogyatékossgal élő tanulók hatékony oktatásáról, illetve az oktatási folyamat élvezetessé tételének módszertanáról. A megfelelő keresőszavak beírásával csupán néhány magyar nyelvű (pontosabban csak magyar nyelvű leírással rendelkező) videót találhatunk, míg az angol kulcsszavakkal (*sports, handicaps*) akár több ezer találatra is bukkanhatunk.

A videók értékelési szempontjainak kialakítása

Hogy elemezhesük a felvételeket, szükségessé vált a minőségi kritériumok meghatározása. Mivel vizsgálódásunk célja a testnevelőtanár-képzés és -továbbképzés területén való alkalmazhatóság elemzése volt, így az általunk kidolgozott táblázatban is az ehhez kapcsolódó kritériumok kerültek előtérbe.

Mozgásoktatásról lévén szó, feltétlenül fontos többek között a képi megjelenítés minőségi jegyeinek meghatározása. Az oktatás elengedhetetlen feltétele a tanári magyarázatok megfelelő színvonala, így a felvételek hangminősége is helyet kapott kritériumrendszerünkben (a képminőséggel egyesített kritériumként). A külső megjelenés és érthetőség után a tartalmi vonatkozásokat vizsgáltuk, nevezetesen a sportági technikai és taktikai elemek helytállóságát, korosztály-specifikus tantervi felhasználását. Fontos kritérium volt számunkra, hogy mennyire alkalmazható a felvétel más kulturális és gazdasági körülmények között, esetleg azonos előképzettséggel rendelkező, más életkorú tanulók esetében. Ez teszi lehetővé az interkulturális alkalmazást, ami fontos eleme a sporttevékenységeknek. Utoljára az esztétikai hatásokat is vizsgáltuk minden egyes felvételnél.

A szakértői értékelés módszerét alkalmaztuk a már korábban kiválasztott minta elemzésére. Minden korábban kiválasztott szemponthoz egy osztályzatot állapítottunk meg; az 1-es jelentette a legrosszabb, míg az 5-ös a legjobb minőségű felvételt az adott kategórián belül, azok a videók pedig, amelyek egyáltalán nem javasoltak pedagógiai alkalmazásra, 0-ás osztályzatot kaptak. Értékelési szempontjaink tehát a következők voltak:

- *Minőség*: a videó technikai adottságai meghatározóak az oktatási folyamatban való használhatóság szempontjából.
- *Tartalom*: e szempont a szakmai minőségre utal, eldönti, hogy az adott videó mennyiben minősül értékes tanulási vagy oktatási segédanyagnak.
- *Módszertani jellemzők*: az adott felvétel a testnevelésóra előtt, után, esetleg óra közben is használható-e.
- *Esztétikai jellemzők*: a videó motiváló ereje és a megnézésékor keletkező első benyomás.

A felvételek értékelési kritériumainak kiválasztásakor szem előtt tartottuk későbbi tervünket, egy testnevelés oktatásához használható tananyag-adatbázis létrehozását.

Minőség

Az oktatási célra legjobban használható felvételeknek mindig szemléltetniük kell az adott mozdulatokat, így legelső kritériumként a *minőséget* választottuk. Fontos szempont, hogy az adott videó technikai jellemzői megfelelőek legyenek; a mozdulatok és személyek élesen és tisztán látsszanak. A filmek értékelésekor az 1-es osztályzat a minőségre igen rossz hang- és képminőséget jelent, 2-es osztályzatnál már mindkettő bizonyos mértékben használható, 3-asnál technikai értelemben a videó közepesen jól használható, 4-es osztályzatnál legalább az egyik tényező jónak mondható, csupán néhány hiba vagy zavaró tényező fordul elő, 5-ösnél pedig mindkettő megfelelő, jól használható.

Tartalom

Második szempontunk a *tartalom* volt, mely a szakmai tartalomra utal. A videóknak az érthetőség érdekében világosan közvetíteniük kell a látottakat, a mozdulatokat el kell magyarázniuk, valamint választ kell adniuk a legnagyobb valószínűség szerint felmerülő kérdésekre (nemcsak a technikai vagy szakmai értelemben vett kérdésekre, hanem esetleg az adott sportág hivatalos szabályrendszerét illetően is).

A tartalom szempont szerinti vizsgálatnál nem pontszámokat adtunk, hanem műfajokat és típusokat határoztunk meg, melyek a testnevelés-oktatás szempontjából a leggyakrabban fordulnak elő, s ezekbe a kategóriákba soroltuk be a vizsgált videókat:

- I. Alapvető képességeket fejlesztő egyszerű feladatok
- II. Speciális képességeket fejlesztő összetett feladatok
- III. Sportági alaptechnikákat oktató feladatok
- IV. Összetett technikai feladatok
- V. Taktikai feladatok oktatása
- VI. Nem releváns tartalmak

Módszertani jellemzők

Ahhoz, hogy egy videót szakmai szempontok alapján jól használhatónak minősítsünk, a videónak a célkorosztály igényeihez is alkalmazkodnia kell, mind didaktikai, mind általános igényeket figyelembe véve. Így juthatunk el harmadik kritériumunkhoz, mely a *módszertani jellemzők* gyűjtőnevet kapta. Itt jelenik meg a videó testnevelés műveltségterülethez való kapcsolódása is, vagyis annak vizsgálata, hogy a Magyarországon érvényes NAT-ot kiindulópontnak tekintve a videó illeszkedik-e módszertani szempontokból a tananyagba.

A formális oktatásban a testnevelés területén két alapvető módszertani irányzat figyelhető meg. Ezek alkalmazhatóságát nagymértékben befolyásolja a tanulói csoportok létszáma. Egyes megoldási módok, illetve oktatási módszerek kizárólag kis csoport-

tos foglalkozások keretében eredményesek (ilyenek a globális módszerek), míg mások mind kis csoport, mind pedig nagy létszámú csoport esetében alkalmazhatóak (ezek az úgynevezett parciális módszerek). Hogy melyik kerül alkalmazásra, azt döntően befolyásolhatja a csoportlétszámokon túl, hogy az oktatás mely stádiumában vagyunk, illetve a tanulók milyen előképzettséggel rendelkeznek. Mindezek alapján olyan kritériumrendszer kidolgozása vált szükségessé, mely nem tesz különbséget a két módszer között, ugyanakkor olyan alapvető szempontok alapján rangsorol, mely mindkét módszer esetén döntően befolyásolja az eredményességet. Tehát ennek megfelelően 0 értéket kapott az a felvétel, mely oktatási segédanyagként nem alkalmazható, 5 pontot pedig az, amely didaktikusan felépített, a korosztálynak és az adott tanulócsoport képességeinek megfelelő feladatsort tartalmaz.

Esztétikai jellemzők

Mint a legtöbb kommunikációs csatorna esetében, itt is szükség van esztétikai szempontok figyelembevételére, annak vizsgálatára, hogy az adott videó megfelelően rokon-szenves és egyben figyelemfelkeltő-e, illetve motiválja-e a nézőket a kívánt mértékben. Mindezek alapján választottuk negyedik elemzési szempontunknak az *esztétikai jellemzőket*. 1-es, illetve 2-es osztályzattal értékeltük a nem feltétlenül tervszerűen felvett, nem utószerezett videókat, velük ellentétben 5-össel pedig a magas minőségű, gondos munkával megszerkesztett, sok esetben magyarázatokkal is ellátott videókat.

A YouTube-on található videók elemzése

A véletlenszerűen kiválasztott videók közül eddig mindkét csoportból 50-50 felvétel feldolgozása történt meg, s 10-10 felvételt mutatunk be e tanulmányban. Az itt található táblázatokban a tartalmi vonatkozások tükrében mutatjuk be a felvételeket, ügyelve arra, hogy az adott terület a valóságnak megfelelő arányban szerepeljen a felsorolásban. A magyar nyelvű videók értékelését a 2. táblázat mutatja.

2. táblázat. *A magyar nyelvű videók értékelése*

	Cím	Minőség	Tartalom	Módszer-tani jellem-zők	Esztétikai jellemzők
1.	A testnevelés	5	I; III; IV	4	5
2.	Tesióra Mátéval	5	I	5	5
3.	P. E. in hungary – tesióra	3	I; II	4	3
4.	Nézz be hozzánk – Testnevelésóra	3	I.	3	3
5.	Comenius Botev-testnevelésóra 2 osztály	4	I; III	5	4
6.	Testnevelésórák 2008	5	I	3	5
7.	Rendhagyó testnevelésóra	3	I	3	3

8.	Csú-Sziki Kalandpálya, Hungary, Szeged–Kiskundorozsma Sziksós-fürdő	1	IV	0	1
9.	TF III/1 JUDO	1	III	0	1
10.	Répaszedés a szolnoki Waldorf Iskola negyedik osztályában	5	–	3	5

A magyar nyelvű videók száma még mindig viszonylag szegényesnek mondható, főleg az angol nyelvűekkel történő összehasonlítás esetén. Ennek ellenére számos igen magas oktatási minőséggel rendelkező videó található, melyek mind tanórai, mind otthoni felhasználásra alkalmasak.

A kiválasztott tíz angol nyelvű videó értékelését a 3. táblázat mutatja.

3. táblázat. Az angol nyelvű videók értékelése

	Cím	Minőség	Tartalom	Módszer-tani jellem-zők	Esztétikai jellemzők
1.	Volleyball Serves	2	III.	2	3
2.	Teaching Balls Skills, and Fitness	5	III.	5	5
3.	Baseball: Crow Hop Technique	5	III.	5	4
4.	School Events – Physical Education: Swimming Lessons	1	VI.	3	4
5.	Physical Education Weights Training Lesson	3	IV.	3	4
6.	Math+PE=Fun	5	I.; II.	3	4
7.	SAQ® SCHOOLS Physical Education Solutions	3	I.; II.	4	3
8.	PE O Level 100m Sprint Lesson	1	I.	0	3
9.	Quality Physical Education Lesson – Effective Teaching Strategies	3	III.	3	4
10.	Ultimate Instructional Video – Backhand	5	III.	3	3

A táblázatból egyértelműen látszik, hogy az eddig feldolgozott anyagokban többnyire alaptéchnikát tanító videók találhatók (1, 2, 3, 9, 10). Ez nem véletlen, hisz ezek azok az elemek, amelyek az adott sportág eredményes üzéséhez elengedhetetlenek.

Érdekes volt megfigyelnünk azt, hogy igen jelentős számú videó foglalkozik az elméleti tantárgyak oktatását segítő fizikai tevékenységek alkalmazásával. Erre hoztuk példaként a matematika oktatását segítő testnevelés-foglalkozást (6). Nagyon sok olyan felvétel is van a rendszerben, melyeket feltehetőleg a tanulók saját maguk töltötenek fel. Ezek is tarthatnak számot érdeklődésre, hiszen lehetőséget biztosítanak a más országokban, kultúrákban élők számára egymás óráin kialakított szokásrendek, követelmények, rendelkezésre álló feltételek megismerésére (4, 8).

A két táblázat összehasonlításakor megállapíthatjuk, hogy nincs lényegesen nagy különbség a minőség és a tartalom kategóriákat illetően, vagy akár az esztétikai jellemzők esetében a két különböző nyelvű (illetve bizonytalan számú oktatási kultúrákat képviselő) tartalmak halmaza között. Alapvetően mindkét nyelven készült videók használhatóak bármilyen oktatási háttérrel rendelkező országban, ahol a testnevelés oktatását a fentiekhez hasonló, könnyen hozzáférhető és jó vizuális jellemzőkkel rendelkező videókkal szándékoznak támogatni.

Egy testnevelés oktatásához használható videofilmeket tartalmazó adatbázis létrehozása – perspektívák és akadályok

Véleményünk szerint elegendő számú videó található a YouTube-on ahhoz, hogy egy testnevelés tantárgyhoz kapcsolódó tananyag-adatbázist hozhassunk létre. A videók megtalálását nagyban megkönnyítené, ha a videofeltöltéshez a legrelevánsabb kulcsszavak megadása is hozzájárulna. Sok videó esetében valójában a kulcsszavak újbóli meghatározására és rögzítésére lenne szükség, hogy egyáltalán az adott film témáját és oktatási célját meghatározhassuk.

A megfelelő címkék¹⁴ megadásának szükségességét számos tanulmány említi, melyek e társadalmilag is előtérbe került Web 2.0-s portál továbbfejlesztésével és használhatóságával foglalkoznak. E tanulmányok egyetértenek abban, hogy a tartalmak megfelelő címkézése meghatározó a kereshetővé tétel szempontjából. Ha a videofeltöltés eme utolsó, ám annál lényegesebb szakasza nem a megfelelő módon történik, a felhasználók jó eséllyel sosem találják meg azokat a tartalmakat, amelyeket akár konkrétan, témaspecifikus böngészés segítségével kerestek.

A fent említett probléma megoldására több lehetőség is kínálkozik. A legelső egy átfogó *leírás* vagy egy *help alkalmazás* azok számára, akik videókat szeretnének feltölteni a YouTube-ra. E leírás irányelveket és ajánlásokat kell tartalmazzon a videók hatékony tag-eléséről, illetve rá kell ébreszteniük és ösztönözniük a feltöltőket, mennyire hasznos, ha egy pillanatra a tartalmakat kereső felhasználók fejével gondolkoznak a tag-elés során. Vajon ők milyen keresőszavakat használva szeretnék megtalálni a szóban forgó videót? Hasznos, ha a leírás példákon keresztül szemlélteti a teendőket, illetve a legrelevánsabb címkék meghatározását, mely példákhoz vitafórum is kapcsolódna, mely teret adhat további ötletek, javaslatok megvitatására. Ez utóbbi egy, a Wikipédián már jól ismert szerkesztőközösség, a YouTube-közösség létrejöttét segítené elő.

A megfelelő címkék meghatározására alkalmazható lenne egy másik módszer is, mégpedig a „*hivatásos YouTube címkézők*” alkalmazása, akik munkaidejüket azzal töltik, hogy a lelkes felhasználók által feltöltött tartalmakat a megfelelő kulcsszavakkal lássák el, így könnyítve meg a keresési lehetőségeket a többi, videót kereső felhasználó számára, illetve a kapcsolódó videók listájának meghatározását. A címkézőket közvet-

¹⁴ Angolul tag (tagging), vagyis az adott videó témájához és módszereihez leginkább illő kulcsszavak megadása a feltöltés során. E tanulmányban a tag, a címke és a keresőszó (vagy kulcsszó) kifejezések többé-kevésbé szinonimaként szerepelnek.

lenül a YouTube kérheti fel munkatársnak, illetve önkéntesek is jelentkezhetnek, akik szívesen foglalkoznának a feltöltött videók igen színes kavalkádjának rendszerezésével. Talán e címkézők alkalmazása lehet az első lépés a sikeres és aktív tudásépítő közösségek létrehozására, melyek saját adatbázist hozhatnak létre releváns videók középpontba állításával (lásd alább).

A tagelés során feltétlenül érdemes használnunk az adott sportág nevét, a videó típusát (pl. testnevelésóra, meccs, vicces jelenetek, oktató videó stb.), valamint a videó fő témáját. A további keresőszavak használata a feltöltő szakértelmétől (és szorgalmától) függ.

A YouTube felhasználói számára lehetőség van saját *csatornát* létrehozni, mely a személyes preferenciáknak leginkább megfelelő tartalmak gyűjtőhelye, egyfajta „kedvencek”, vagyis a megjelölt, újra megnézni kívánt videók egybegyűjtése (lásd fent). Magyarországon a szerzői jogok bizonyos mértékben korlátozzák a tartalmak szabad áramlását, ami az említett csatornák létrehozásakor nehézséget jelenthet.

A fenti funkció tananyag-adatbázisok alapjául is szolgálhat, ha a különböző sportágaknak, célközönségnek és didaktikai célnak megfelelő tartalmakat gyűjtjük össze. E csatornákon belül a felhasználók könnyen kapcsolatba tudnak lépni egymással, kommentálhatják a csatornán megtalálható videókat, újakat ajánlhatnak, ezáltal a bizonyos részterületeken vagy sportágakban kevesebb tapasztalattal rendelkező kollégák¹⁵ könnyebben szerezhetnek új ismereteket, alakíthatják nézőpontjukat, illetve válaszokat, ötleteket kaphatnak felmerült problémáikra. E környezet minden bizonnyal inspirációt és biztonságot nyújthat a pályakezdő, illetve fiatal testneveléstanárok számára, akik ha ugyan specifikus sportági vagy bizonyos módszertani tapasztalatokkal nem is, Web 2.0-s ismeretekkel biztosan rendelkeznek.

A YouTube népszerűsége többek között a tartalmak megosztásának, kommentálásának lehetőségében és ötletgazdag felhasználásában rejlik. Ha más portálokkal hasonlítjuk össze, meg kell állapítanunk, hogy a YouTube sokkal rugalmasabb az összes többi Web 2.0-s, vagyis hasonló tulajdonságokkal rendelkező portálnál. Míg a wikik a feladatközpontú közösségi tartalomszerkesztést és -fejlesztést, valamint a különböző tudáselemek összekapcsolását hangsúlyozzák, addig a blogok alapvetően szövegközpontúak, tehát nem feltétlenül érthetőek a nem anyanyelvű látogatók számára. A kép vizuális ereje az esetek túlnyomó többségében legyőzi a nyelvi akadályokat – ahogyan ezt a fent részletezett tanulmányunkban is felfedezni véltük –, s alkalmazhatóak még abban az esetben is, ha a videóhoz tartozó hang különböző okokból kifolyólag csak részben vagy egyáltalán nem használható. A blogok, a YouTube és a wikik megfelelően alkalmazhatóak a tanulási és közösségi tudásalkotási folyamatban, azzal a feltétellel, hogy használatuk mind az oktatók, mind a tanulók részére elég egyszerű (felhasználóbarát) ahhoz, hogy a mindennapi oktatási folyamatokba beágyazzák.

A NAT bevezetésével (1995) Magyarországon alapjaiban változott meg a testnevelés tanítása. Míg eddig elsősorban különféle sporttechnikák oktatásán volt a hangsúly, addig a jelenlegi tanterv a készségek és képességek kialakítására helyezi azt. Az elmúlt

¹⁵ Feltételezzük, hogy az ehhez hasonló csatornák tagjainak nagy része testnevelő tanárokból tevődik össze.

15 évben elkészült tanítási programok még mindig csupán a hagyományos sportágakra épülnek, holott mind a tanulók, mind a szülők részéről társadalmi igényként jelenik meg az új szabadidős sportágak testnevelésben való alkalmazása. Ebben óriási szerepe van az internet jelentős elterjedésének.

A YouTube vitathatatlanul széles perspektívával rendelkezik a közösségi oldalak körében, sok szempont szerint már a teljesen a felhasználók által szerkesztett Web 3.0-s portálok közé tartozik. „Vizsgálataink során azt találtuk, hogy a YouTube-on lévő videók merőben más tulajdonságokkal rendelkeznek, mint a hagyományos videomegosztó portálokon lévők, ha a hosszukat, hozzáférhetőségüket, közkedveltségüket tekintjük vizsgálódási alapként. Mivel a YouTube-on található videók közösségihálózat-építő ereje fontos eleme a portál sikerességének, így mi is elsősorban ezt vizsgáljuk. Különösképpen a valamilyen szempont szerint kapcsolódó videókra vezető linkek nyújtanak fontos vizsgálódási alapot, mivel a videók jó része szorosan kapcsolódik egymáshoz, lehetőséget adva az újszerű technikák kifejlesztéséhez és a szolgáltatás minőségének javításához” (Xu, Dale és Liu 2000, 1). A fent említett tanulmány a videóknak éppen ezt a tulajdonságát szándékozik megfigyelni és kihasználni; nemcsak a tanulási és tanítási folyamat támogatására, a hétköznapi emberek sportra irányuló motivációjának támogatására is.

Érdekes kutatási kérdés, hogy vajon a tanulók, akik a testnevelésóra keretein belül a különböző technikák, sportágak és sportesemények szemtanúi lesznek, maguk is részeseivé akarnak-e válni a sportolás élményének. Vajon a hasonló korú tanulók által készített és feltöltött videók megnézésének hatására saját maguk is kedvet kapnak a mozgásra? Válthat-e a YouTube a tömegek sportolásra való ösztönzésének főszereplőjévé? E kérdések a testnevelők YouTube-os közösségének megalapítása és a YouTube-videóknak a magyar „tornatermekbe” való kerülése után válhatnak megválaszolhatóvá.

IRODALOM

- Brouwers, J., Cornips, L., Kaltenbrunner, W. és Nicolle Lamerichs, S. (2008): Introduction. A Special issue on YouTube. *Cultures of Arts, Science and Technology*, 1. sz.
- Brown, J. S. (2000): Growing up digital: How the web changes work, education, and the ways people learn. *Journal of the United States Distance Learning Association*, 16. évf., 2. sz. (http://www.usdla.org/html/journal/FEB02_Issue/article01.html).
- Clark, R. C. és Mayer, R. E. (2002): *e-Learning and the Science of Instruction: Proven Guidelines for Consumers and Designers of Multimedia Learning*. Pfeiffer, San Francisco.
- Conway, C. (2006): YouTube and the Cultural Studies Classroom (<http://www.insidehighered.com/views/2006/11/13/conway>).
- Duffy, P. (2008): Engaging the YouTube Google-Eyed Generation: Strategies for Using Web 2.0 in Teaching and Learning. *Electronic Journal e-Learning*, 6. évf., 2. sz. (www.ejel.org/issue/download.html?idArticle=64).
- Educause Learning Initiative (2006): 7 things you should know about YouTube (http://www.educause.edu/content.asp?page_id=7495&bhcp=1).

- Grossman, L. (2006): Time's Person of the Year: You. *TIME Magazin*, 2008. május 14. (<http://www.time.com/time/magazine/article/0,9171,1569514,00.html>).
- Halvey, M. J. és Keane, M. T. (2007): An assessment of tag presentation techniques. *Proceedings of the 16th International Conference on World Wide Web* konferencia, New York.
- Jenkins, H. (2007): From YouTube to YouNiversity. *Chronicle of Higher Education: Chronicle Review* (<http://chronicle.com/article/From-YouTube-to-YouNiversity/7800>).
- Jenkins, H. (2008): From YouTube to WeTube. Confessions of an ACA-Fan, blogbejegyzés, 2008. febr. 13. (http://www.henryjenkins.org/2008/02/from_youtube_to_wetube.html).
- Kárpáti A. (2009): Web 2 Technologies for Net Native Language Learners: a „Social CALL”. *RECALL-Journal for Computer Assisted Language Learning*, 21. sz.
- Lange, P. G. (2007): Publicly Private and Privately Public: Social Networking on YouTube. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13. évf. 1. sz.
- Oblinger, D. (2003): Boomers, Gen-Xers, and Millennials: Understanding the "New Students". *EDUCAUSE Review*, 38. sz.
- Online Video Site Survey (2009): Ten video sharing services compared (<http://www.dvguru.com/2006/04/07/ten-video-sharing-services-compared/>).
- Schepers, B. és Wolters, A. (2008): Introduction. Special issue on YouTube. *Cultures of Arts, Science and Technology*, 1. sz.
- Tapscott, D. (1997): *Growing Up Digital: The Rise of the Net Generation*. McGraw-Hill, New York.
- Tapscott, D. és Williams, A. D. (2006): *Wikinomics: How Mass Collaboration Changes Everything*. Penguin Group Publishers, New York.
- Xu, C., Dale, C. és Liu, Y. (2000): Understanding the Characteristics of Internet Short Video Sharing: YouTube as a Case Study (http://arxiv.org/PS_cache/arxiv/pdf/0707/0707.3670v1.pdf).
- YouTube Survey (2008): User survey of YouTube (www.youtube.com/watch?v=LTpgSJUPPF4).

A magyar nyelvű videofilmek elérhetőségei:

A testnevelés: http://www.youtube.com/watch?v=Pwpio_W0sXU
 Tesióra Mátéval: <http://www.youtube.com/watch?v=15y2zh4h6D8>
 P. E. in hungary – tesióra: <http://www.youtube.com/watch?v=ifbZ3Z-Noz4>
 Nézz be hozzánk – Testnevelésóra (Svincsók László szaktanár): <http://www.youtube.com/watch?v=BFh5RFJPjDo>
 Comenius Botev testnevelésóra, 2. osztály, NEW: <http://www.youtube.com/watch?v=S6hFuDhEx3I>
 Testnevelésórák 2008: http://www.youtube.com/watch?v=pzMaKhGW_7A
 Rendhagyó testnevelésóra: <http://www.youtube.com/watch?v=YIqwIQAyjY8>

Csú-Sziki Kalandpálya, Hungary, Szeged–Kiskundorozsma Sziksósfürdő.wmv: <http://www.youtube.com/watch?v=IT9RtUuqRpU>
TF III/1 JUDO: http://www.youtube.com/watch?v=he3geSR1P_M
Répaszedés a szolnoki Waldorf Iskola negyedik osztályában, wmv: <http://www.youtube.com/watch?v=-Mor7c9LUL4>

Az angol nyelvű videofilmek elérhetőségei:

Teaching Physical Education UL, Lafayette KNES 350 Volleyball Serves video.wmv: <http://www.youtube.com/watch?v=R2DNFZKTpR0>
Physical Education, Teaching Balls Skills, and Fitness: <http://www.youtube.com/watch?v=We2p5sdrV9M>
Teaching Physical Education UL, Lafayette KNES 215 Baseball: Crow Hop Technique: http://www.youtube.com/watch?v=6Ejp2dim_ng
School Events – Physical Education: Swimming Lessons: http://www.youtube.com/watch?v=in-EF_tdXdM
Physical Education Weights Training Lesson 3 Mar 09: <http://www.youtube.com/watch?v=W68l8fQnxDE>
Math+PE=Fun: <http://www.youtube.com/watch?v=pZ1lWQMaS1Q>
SAQ® SCHOOLS Physical Education Solutions: http://www.youtube.com/watch?v=h_r2ZglCNB0
PE O Level 100m Sprint Lesson: <http://www.youtube.com/watch?v=rs6gxX6hbps>
Quality Physical Education Lesson – Effective Teaching Strategies: <http://www.youtube.com/watch?v=kO2E9Fm9rVc>
Ultimate Instructional Video – Backhand: <http://www.youtube.com/watch?v=IBR-QyBHGWLs>

HÁLÓZATFEJLESZTÉS ÉS INNOVÁCIÓ A SZAKMAI PEDAGÓGUSKÉPZÉSBEN

A nemzetközi szakpolitikai háttér nyújtotta lehetőségek

Az Európára vonatkozó előrejelzések azt mutatják, hogy alapvető fontosságú befektetni az emberi és szociális tőkébe, mennyiségi és minőségi értelemben is kompenzálni szükséges a munkaerő fogyatkozását és az ebből adódó munkaerő-piaci hiányt. Nem elég azonban, ha a felnőtteket csupán bevonjuk az oktatásba és képzésbe. Valós lehetőséget kell teremteni számukra arra, hogy szakmai haladást tudjanak elérni és képzettségük szintjét emelni tudják, emellett pedig lehetővé kell tenni, hogy sikeresebben illeszkedjenek be az élet valamennyi területén. Az életen át tartó tanulás koncepciójának érvényesítése során egyre nagyobb szerepet kap a felsőoktatás, s azon belül a szemléletében is átalakuló pedagógusképzés.¹

A gazdaság radikális átalakulása az oktatásban és képzésben – különösen a képe-
sítést nyújtó formákban – a munkaerővel szemben támasztandó alapkövetelményként határozza meg a flexibilitást, az alkalmazkodóképesség növelését. A jelenlegi pedagógusképzési rendszer programjai nem teszik lehetővé az új igényekhez való rugalmas alkalmazkodást. A hazai rendszerszintű fejlesztés ezen a rendszeren kíván oldani úgy, hogy a folyamatos LLL tanulási lehetőségeket megteremtve, azokat a szakmai innovációval közvetlen kapcsolatba hozva a modularitást és – az ismeretközpontúság helyett – a kompetencia kialakítását, fejlesztését helyezi a pedagógusképzés és -továbbképzés centrumába.

Az ezredfordulót követően az Európai Unió oktatásfejlesztési stratégiája három fő célt fogalmazott meg: az oktatási és képzési rendszerek minőségének és eredményességének növelése, az oktatási-képzési rendszerekhez való hozzáférés megkönnyítése mindenki számára, valamint az oktatási és képzési rendszerek megnyitása a külvilág felé.² A pedagógusok oktatásának és képzésének fejlesztése egyike volt a kiemelt témáknak. A pedagógusképzés és -továbbképzés megújítása alapvető feladatként került meghatározásra a kitűzött célok eléréséhez. Az EU szakmapolitikai törekvéseinek fókuszában az alapképzés és a továbbképzés kapcsolata áll, az iskola szerepe a tanárok

¹ Az European Commission (2003): Education and Training 2010. The Success of the Lisbon Strategy hinges on urgent reforms. EC-EUROP, Brussels.

² Az EU Lifelong Learning program négy szektorális alprogramja – Comenius, Erasmus, Leonardo da Vinci, Grundtvig –, valamint az European Qualifications Framework (EKKR) számos szakmai impulzust adott a pedagógusképzés korszerűsítésére irányuló kutatásokhoz és fejlesztésekhez.

tanulási közösségeinek szervezésében; a szakképzés területén a minőségi tanárképzés, valamint az oktatók képesítése és továbbképzése; a standardok és kompetenciák kérdése; az alapképzés és a bolognai folyamat közötti kapcsolat; értékelés az alapképzésben; az iskolavezetés; a tanárok és oktatás továbbképzésre való motiválása; partnerség; rugalmas képzés a szakmához való könnyebb hozzáférés érdekében; az iskolák és az alapképzők kapcsolata; az alapképzés tanterve.

Napjaink központi kérdései közé tartozik a tanulási célok (kompetenciák), a tanulási tevékenység (tipikus és atipikus) és a képzők (tanár, oktató, tréner, coach, mentor, tutor) tevékenysége. A képzők hagyományosan a *mit* és a *hogyan* témájával találkoztak. Ma a *mit*, *hogyan*, *kiknek* és *kik* kérdései várnak feleletre, s ez megfogalmazta a képzők képzése, vagyis a tanárképzés megújításának feladatát is. A szakmai pedagógusok a szakképzésen keresztül szorosan kapcsolódnak a gazdaság, a munka világának gyorsan változó követelményeihez, a megújulás nem egyszeri folyamat, hanem permanens innovációs feladatok szövevényes rendszere.³ A szakmai pedagógusképzés paradigmaváltása véleményünk szerint elkerülhetetlen, ez a szó klasszikus jelentésének megfelelően, többek között a kutatás és tudományos munka, az oktatás- és kutatásszervezés munkamódszereinek váltását jelenti. Az EKKR-hez való érdemi csatlakozásunk egyik lényeges, a szakmai pedagógusképzést is érintő feltétele egy olyan képzési folyamat kialakítása, amelyben nyomon követhetők a pályakezdőtől a szakértővé válás útjai és lehetőségei.

A hazai intézményi adottságok

A nemzetközi környezeti kihívásokon túlmenően vizsgáltuk, hogy az LLL-stratégia,⁴ a Bologna-folyamatból eredő változások, az IKT mind szélesebb körű meghonosítása milyen fejlesztéseket igényel a szakmai pedagógusképzésben.

A BME Alkalmazott Pedagógiai és Pszichológiai Intézet (APPI) szerepe a pedagógus-továbbképzésben hosszú évek óta kiemelkedő, így lehetőségünk nyílt arra, hogy megfelelő környezeti elemzést végezzünk a szakmai pedagógusképző és a szakmai pedagógusokat foglalkoztató intézmények információáramlási gyakorlatára, együttműködési kapcsolatrendszerére és az együttműködés területeire vonatkozóan. Vizsgáltuk a felsőoktatásban, kiemelten a Közép-Magyarország régióba (KMR) tartozó felsőoktatási intézmények szakmai pedagógusképzésében oktatók létszámadatait, a hallgatói potenciált és a szakképző intézményekben tanító szakmai tanárok szakterületi megosz-

³ Progress towards the Lisbon Objectives in education and training, 2007 Indicators and Benchmarks (SEC(2007)1284). Forrás: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/educ2010/indicators-leaflet_en.pdf

UNESCO (2006): Education for All: Global Monitoring Report. UNESCO, Paris.

⁴ A Magyar Köztársaság kormányának stratégiája az egész életen át tartó tanulásról (2005): Oktatási és Kulturális Minisztérium, Budapest (http://www.ok.gov.hu/doc/upload/200511/III_strategia_kormany_050921.pdf).

lását a vélelmezett igények felmérésére. Az alábbiakban az empirikus felmérési eredményekből csak néhány jelzésértékű adatot, illetve információt emelünk ki.

Az adatok tanúsága szerint úgy tűnik, jelenleg mintegy 17 ezer oktatói munkakör van a felsőoktatásban, ezek közül 15 ezer állami felsőoktatási intézményben, továbbá 2 ezer egyházi, illetve alapítványi fenntartású egyetemen, főiskolán. A Közép-Magyarország régióban (KMR) foglalkoztatott oktatók száma közel 2 400 fő, ebből 50% a műszaki, 37,5% a gazdasági és 12,5% a művészeti felsőoktatásban foglalkoztatott. Előzetes számításaink szerint az agrár, közgazdasági, műszaki, művészeti és egészségügyi szakmai pedagógusképzésben közvetlenül és közvetve foglalkoztatottak a KMR felsőoktatási intézményeiben oktatók közel 20%-át teszik ki. A KMR-en túl további, a szakmai képzésben oktató felsőoktatási szakember vonható be országos jelleggel a hálózatba rendszeres kapcsolat formájában, illetve terveink szerint további kapcsolatokat épülhetnek a hálózat keretében más felsőoktatási területeken tevékenykedőkkel és a szakképzésben érdekelttel. A hálózat szolgáltatásainak egy részét a pedagógushallgatók tanulmányaik, különösen a gyakorlati képzésük során vehetik igénybe.

A felmérési eredményeink szerint jelenleg mintegy kéttucatnyi kvalifikációt adó akkreditált alapszak és mesterszak létezik a szakmai pedagógusképzés területén,⁵ és mintegy másfél tucatnyi intézményben foglalkoznak szakmai pedagógusképzéssel. A kapcsolat az intézmények (és oktatóik, kutatóik) között változó intenzitású. Az együttműködés terei többek között: a diplomamunkák bírálata, a záróvizsgákon való részvétel, a közös (kutatói) projektek, tantervek és programok egyeztetése, konferenciák, tanulmányutak, a doktori iskolák. A komplex szakmai kapcsolatrendszernek további szereplői a különböző tudományos egyesületek, szövetségek, bizottságok, hálózatok (Magyar Szakképzési Társaság, Tanárképzők Szövetsége, Oktatásfejlesztési Observatórium, Refernet, Képzők képzése stratégiai bizottság).

Az empirikus vizsgálat eredményeiből az is kitűnik, hogy a bolognai rendszerre való áttérés folyamata, az új felsőoktatási rendszer kialakítása számos fórumot teremtett a véleménycserére, együttműködésre a felsőoktatási oktatók között, kialakult az új struktúra és akkreditációs rendszer, de számos megoldatlan szakmai és fejlesztési feladat igényli a további kooperációt.

A kutatási témák körét vizsgálva az látszik, hogy a szakmai pedagógusképzéssel kapcsolatos kutatások részben kapcsolódnak az EU által preferált témákhoz – tanári pálya, szakma, szerep, kompetencia –, széles körű nemzetközi áttekintésre törek-szenek, de ezekben a témákban elsősorban elméleti kérdésekkel, összehasonlító elem-zésekkel foglalkoznak a kutatók, a fejlesztések, innovációk megalapozása céljából.⁶ Ugyanakkor jellegüket és tartalmukat tekintve a kutatási jelentések nem kifejezetten a szakmai pedagógusképzéssel foglalkoznak, megállapításaik jó része általános, bár a szakképzésre is vonatkoztathatók. A módszertani témákban folyó kutatások elsősorban a módszertani kultúra fejlesztésére, korszerű módszerek bevezetésére irányulnak.

⁵ Részletesebben lásd: MAB által akkreditált szakmai tanárképzési szakok.

⁶ A szakmai pedagógusképzéssel és szakképzéssel foglalkozó kutatások, az elmúlt néhány év projekt-fejlesztési eredményeinek tételes felsorolása messze túlmutat e kereteken, de ezek elérhetők részben a Szakoktatás és Szakképzési Szemle hasábjain, részben nemzetközi publikációkban.

Jellemzően elkülöníthetők az IKT alkalmazásával kapcsolatos pedagógiai elemzések és megfontolások. Az internet, a digitalizált elektronika és a hálózatok összekötéséből adódó informatikai-technikai lehetőségek óriási motivációt jelentenek a fejlesztők számára, ugyanakkor nyitott kérdés, hogy a formák és technikák-technológiák pedagógiai tartalommal való feltöltése is végbemegy-e az elkövetkezőkben.

A szakképzés-pedagógiai alapelvek témakörhöz csatlakozóan az elmúlt évtized kutatási-fejlesztési eredményeit (gazdaság és szakképzés kapcsolata, kompetenciák, digitális pedagógia, informatika, rendszerelmélet) építik be a tanárképzési tananyagba, jelentőségük a szakmai tanárképzés számára kiemelkedő. A szakma, ideértve a szakmai pedagógusképzéssel foglalkozók tág körét, esetében igény van olyan szolgáltatásokra, amelyek idő- és költséghatékony, illetve rugalmasan elérhető módon nyújtanak információkat a szakképzés pedagógusai számára az új fejlesztésekről, módszerekről, kutatási eredményekről. Erre különösen azért is szükség van, mert bár a konferenciák száma nagy, a kiadványt is megjelentető vagy az interneten az előadásokat elérhetővé tevő konferenciák egyes előadásai is számos értéket jelentenek, de a megjelenés, elérhetőség meglehetősen esetleges, nehézkes. Szintén nem megoldott a PhD-disszertációk minden szakmai érdeklődő számára történő elérhetőségének biztosítása. Bár a viták nyilvánosak, s a doktori cselekményekben fejeződik ki talán leginkább a valódi kutatói érdeklődés, ismerhető meg valójában a tanárképzési szakember kutatói-szakmai kompetenciája, ugyanakkor a fejlesztés, az innováció irányában az eredmények kevésbé hasznosulnak, a kutatási eredmények nem kapnak nagyobb szakmai nyilvánosságot.

A szakmai pedagógusképzés nem térhet ki a szociálisan hátrányos helyzetű fiatalok szakképzésének sajátos módszertani megközelítése elől, ehhez kapcsolódóan a munka folyamatában való tanulás lehetőségeinek és módozatainak feltárása, a tanulási környezet, a tanulási kultúra alakításának, fejlesztésének, tananyaggá formálásának a feladatai elől – ugyanakkor nincs idő arra, hogy elszigetelt, akár párhuzamos kutatások lassú folyamánként szülessenek meg az eredmények, itt a világos kutatási irányok kijelölése, a best practice megoldások gyors átvétele jelenti az innováció lehetőségét.

Fejlesztési terveink

Az empirikus felmérés eredményeire alapozva egy új típusú együttműködési kapcsolati háló kiépítését tervezzük a Közép-Magyarország régió szakmai pedagógusképző és szakképző intézményei között. A hálózati kapcsolatok szervezeti és funkcionális kereteinek kiépítésén túlmenően olyan tartalmi szolgáltatások fejlesztését tervezzük, amelyek a szakmai tanárképzésben közvetlenül részt vevő oktatók, tanár szakos hallgatók, szakképző intézményi tanárok, mentorok, tanárképzéssel kapcsolatos fejlesztésekben és kutatásokban részt vevők munkáját, együttműködéseit támogatják.

A kialakítandó szolgáltató és kutató hálózat komplementer szerepet töltene be, célja nem a hagyományos kutatási formák és disszeminációs módok kiváltása, hanem az információáramlás, kommunikáció más, gyorsabb, intenzívebb, rendszeres, folyamatos, hatékonyabb, erőteljesebben motiváló szintjének megteremtése. Más tekintetben maga a hálózati struktúra, az IKT-felületek kialakítása, egyfelől a tudományos kutatást inspi-

ráló, másfelől a szakmai pedagógusképzés gyakorlati feladatainak szervezésében nyújtott támogató szerepe nővum a magyar szakmai pedagógusképzésben. Az évtizedünk közepére a gyakorlatban is érvényesülő EKKR, illetve a változatlanul kiemelt jelentőséggel bíró EU LLL stratégiájának megfelelően nyújtott szolgáltatások tájékozdási és csatlakozási lehetőséget adnak a folyamatban levő kutatási-fejlesztési tevékenységhez. E mellett lehetőséget biztosítanak a szakmai pedagógusképzés különböző útjairól való tájékozdásra, képzési-továbbképzési modulokat kínálnak, adminisztratív és szervezési támogatással „összehozzák” a keresleti és kínálati oldalt.

A fejlesztések eredményeként a hazai szakmai pedagógusképzésben mind tartalmi, mind mennyiségi szempontból új együttműködési formák jönnek létre a megújuló tanárképzésben, különösen az érdekelt felsőoktatási intézmények és az APPI Szakmai Pedagógusképző és Szolgáltató Központ között. Ez az együttműködési forma kellő alapul szolgál a pedagógusképzés regionális hálózatának jövőbeni integrált működtetéséhez. A kapcsolódó IKT-alapú innováció jóvoltából, a közvetlen intézményközi kooperáció erősödésén túl, olyan szakmai-informális közösségi hálózatok is létrejönnek, melyek a szakmai pedagógiai kultúra fejlesztésében aktívan képesek részt venni, s e fejlesztések eredményeként olyan „új szolgáltatási és képzési termékek” formálódnak, amelyek a szakmai pedagógusképzés tényleges továbbfejlesztéséhez érdemben hozzájárulnak és adaptivitásuknak köszönhetően lehetővé teszik a változó, újabb és újabb kihívásokat jelentő változásokra való reagálást. A tervezett eredmények természetesen csakis a hálózati tagok aktivitásának köszönhetően érvényesülhetnek, ehhez várjuk a tanárképző intézmények oktatóinak és hallgatóinak, valamint a középfokú oktatási intézmények, szakképző és felnőttképző szervezetek, valamint a fejlesztések iránt elkötelezett szakemberek bekapcsolódását a hálózat tagsági körébe, illetve a szolgáltatásokat igénybe vevők körébe.

A BME APPI szakmai referenciái

A BME stratégiai célkitűzései között szerepel – egyebek mellett – a világ élvonalába tartozó műszaki és gazdasági felsőoktatást szolgáló humán erőforrások, ezen belül a szakmai tanárképzés rendszerének EU-konform megújítása. A BME Gazdaság- és Társadalomtudományi Karának (GTK) keretei között működő APPI szakmai profilja, tapasztalata, kutatási projektjei, az európai élen járó gyakorlathoz kötődő nemzetközi kapcsolatai okán fontos szerepet játszhat az egyetemi pedagógiai innováció területén, különösen az úgynevezett *blended learning* alkalmazásában. Az APPI perspektívaként betöltheti az egyetem *e-learning* központjának a szerepét, a „*best practice*” elvének megfelelően meggyőző és adekvát megoldásokat valósíthat meg és módszertani támogatást nyújthat az egyetemen a fejlesztést tervező egységeknek. Előrehaladott tevékenység folyik az APPI keretében a *Moodle e-learning* keretrendszer bevezetésére, amelynek tapasztalatai fontosak a szélesebb körű intézményi fejlesztésekhez.

Az élethosszig tartó tanulás és az informatikai technológiákkal támogatott módszerek, *e-learning*, informális tanulás, az intézményi szintű módszertani támogatás biztosítása az APPI keretében koncepcionálisan egy egyetemi forrásközpont segítségével valósul meg. Ez az igazgatási, illetve a módszertani feladatok tekintetében az élet-

hosszig tartó tanulás/felnőttképzés/e-learning intézményi szolgáltató és forrásközpont megközelítési modell a nemzetközi tapasztalatok alapján is egyértelműen sikeres intézményi konstrukció. Az e-learning támogatás tartalmazza a képzési tematikát, képzési útmutatót, és a tantárgyi útmutatót, mely az egyes tantárgyak feldolgozását vezérli a jegyzetek és segédletek alapján. Az e-learning rendszer része a tutori útmutató az online képzésben oktatók számára, az oktató által moderált tantárgyi fórum, az oktató által moderált virtuális konzultáció (csevegőszoba) és a virtuális „tantárgyi hirdetőtábla”. Mindezen elemek a képzés elejétől folyamatosan elérhetők a keretrendszerből. Az APPI élen járó gyakorlatot folytat az oktatásinnovációs és a nyitott távoktatási, IKT-val segített tanulás, valamint az egyéb nem konvencionális módszereket alkalmazó innovatív képzések, területén a projektek kezdeményezésével, koordinálásával, kutatási-fejlesztési tevékenység végzésével. Ehhez természetes módon kötődik az élethosszig tartó tanulás terén az egyetem felnőttképzési tevékenységével kapcsolatos feladatok ellátása. A tervezett fejlesztés egyetemi szinten is megfogalmazott stratégiai célja egy tudástechnológiai központ és ezzel együtt egy olyan szolgáltatóhálózat kialakítása, amely lehetővé teszi különböző tartalmak kölcsönös feltöltését és használatát, a tudásmegosztás lehetőségeinek népszerűsítését felsőoktatási intézményi körben.

IRODALOM

- Benedek András (2009): Az atipikus tanulás új lehetőségei. In: Zrinszky László (szerk.): *A megújuló felnőttképzés. Tanulmányok a neveléstudomány köréből. A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságának gyűjteménye.* Gondolat, Budapest, 87–99.
- Benedek András és Sovány István (2010): Szakképzés – változás – igazgatás. In: Varga Lajos (szerk.): *Közoktatás-vezetési kutatások 2008–2010. Tanulmányok.* Közoktatási Vezetők Képzéséért Alapítvány, Miskolc, 23–70.
- Az egész életen át tartó tanulást szolgáló Európai Képesítési Rendszer kialakítására. Bizottsági konzultációs dokumentum, SEC (2005) 957, Brüsszel, 2005. augusztus 7. Közös munkával a növekedésért és a munkahelyekért – A lisszaboni stratégia új kezdete, Brüsszel, 2005. február 2. COM (2005) 24, http://europa.eu.int/growthandjobs/pdf/COM2005_024_hu.pdf
- Az Európai Községek Bizottsága, Brüsszel, 2005. február 2. COM (2005) 24 *Közös munkával a növekedésért és a munkahelyekért. A lisszaboni stratégia új kezdete.* 6604/05, Brüsszel, 2005. február 21. http://www.om.hu/doc/upload/200507/oktatas_felidei.pdf
- Az EU oktatási és képzési munkaprogramjának megvalósítása. A magyar Oktatási Minisztérium beszámolója a Tanács és Bizottság 2006. évi közös időközi jelentéséhez (2005. május). Az „Oktatás és képzés 2010” program megvalósítása 2004–2006-ban. http://www.om.hu/letolt/eu/az_oktatas_es_kepzes_2010.pdf
- Progress towards the Lisbon Objectives in education and training.* (2007) Indicators and Benchmarks (SEC(2007)1284) http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/educ2010/indicatorsleaflet_en.pdf

- Szabóné dr. Berki Éva (2009): *Válság vagy változás a szakmai tanárképzésben? (Crisis or Reformation of Pedagogical Education in Vocational Schools?) A mérnöktanár-képzés múltja, jelene és jövője*. Biszterszky Elemér Emlékkonferencia, BMF, Budapest, 2009. november 3. <http://tmpk.bmf.hu/conferences/bek09/dl/15E-SzBE.pdf>
- Szabóné dr. Berki Éva (2010): *A Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem innovációja a szakmai pedagógusképzésben*, http://site.nive.hu/folyoiratok/images/stories/Szemle/2010/2szm/2100214_szabone_abmeinnovaciojaaszakmaipedagus-kepzesben.pdf
- A szakképzésért és szakoktatásért felelős európai miniszterek, valamint az Európai Bizottság nyilatkozata a szakképzés és szakoktatás terén folyó kiemelt európai együttműködésről*. Koppenhága, 2002. november 29–30. <http://www.om.hu/letolt/nemzet/koppenhaga.pdf>
- Benedek András (szerk.) (2010): *A szakképzés és felnőttképzés fejlesztése*. Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet, Budapest, 539.

FENNTARTHATÓSÁGRA NEVELÉS A TERMÉSZETTUDOMÁNYOS TANKÖNYVEKBEN

Bevezetés

A fenntarthatóságra nevelés legfontosabb kérdésköreit mind hazai, mind nemzetközi tudományos munkák és oktatáspolitikai anyagok sokasága összegzi. Elegendő hazai vonatkozásban a Nemzeti alaptanterv (NAT é. n.) környezettudatosságra nevelés kiemelt fejlesztési feladatára – melynek meghatározása kitér a fenntarthatóságra nevelés céljaira –, illetve nemzetközi szinten az ENSZ által a 2005–2015 közötti időszakra meghirdetett „Fenntarthatóságra Nevelés Évtizedére” (UNECE 2005) utalni.

A tanulmány arra keres választ, hogy a közoktatásban használt természettudományos tankönyvekben miként jelennek meg a fenntarthatóságra nevelés bizonyos kérdései, szempontjai. A kutatás módszertani háttérét egy nemzetközi kutatási projekt keretében 13 európai, 5 afrikai és 1 ázsiai ország oktatáskutatói által közösen kidolgozott tankönyvelemzési szempontrendszer adta. A szempontrendszer alapján 20 magyar tankönyv 40. a fenntarthatóságra nevelés szempontjából releváns témakört feldolgozó fejezete volt a kutatás tárgya. Az elemzés során a tankönyvi szövegek vizsgálata mellett nagy hangsúlyt kapott az ábrák, fényképek vizsgálata, hiszen a vizuális megjelenítési formáknak nagy szerepük van a fenntarthatóságra nevelés számára fontos attitűdök alakításában.

Az elvégzett tankönyvelemzések főbb nemzetközi és hazai eredményeinek bemutatása lehetőséget kínál annak áttekintésére, hogy a fenntarthatóságra nevelés szempontjából milyen tankönyvi fejlesztések lennének kívánatosak elsősorban a biodiverzitás, az erőforrások használata, az ökológiai rendszerek és ciklusok, valamint a szennyezések témájának tankönyvi megjelenésével kapcsolatban.

Az elemzések több olyan tankönyvkészítői tendenciára rávilágítottak, melyek nehezítik a fenntarthatóságra nevelés céljainak megvalósulását a közoktatásban. A legfontosabb ilyen tendenciák:

- statikus a tudományt lezárt ismerethalmazként bemutató tudománykép;
- leegyszerűsítő, lineáris modellek használata a cirkuláris modellek helyett;
- az embernek csak mint a természetrombolás, környezetszennyezés elszennvedőjének és környezetvédőként való megjelenítése;
- a környezetkárosító jelenségek okainak és lehetséges kezelési módjainak bemutatásában a társadalmi, gazdasági folyamatokra való utalás hiánya.

A feltárt tendenciák valószínűleg nem tudatos tankönyvszerzői koncepció eredményei, hanem annak következményei, hogy a fenntarthatóságra nevelés szempontrendszere nem épült be a tankönyvalkotási folyamatba.

A BIOHEAD-projekt

Az Európai Bizottság hatodik keretprogramja által finanszírozott BIOHEAD-CITIZEN-projekt (Carvalho és Clément é. n.) 19 ország együttműködésében vizsgálta a környezeti és egészségnevelés, valamint a biológiaoktatás területét. A nemzetközi összehasonlító kutatás során nemzeti tantervek és tankönyvek elemzésére, valamint kérdőíves vizsgálatára került sor a 19 országban. A tankönyv- és tantervelemzés alapvető célkitűzése a rejtett tantervi elemek és az akaratlan (vagy szándékos, de nem kimondott) ideológiák feltárása a biológiai, egészségtani és környezeti témájú tankönyvekben. A projekt keretein belül lehetőség nyílik a különböző helyzetű, társadalmi-gazdasági sajátosságaikban eltérő országok biológiaoktatásában, környezet- és egészségnevelésében megjelenő különbségek feltárására.

A kutatás törekedett arra, hogy egy-egy téma esetében minél szélesebb körből mérítse a vizsgálandó tankönyvfejezeteket. Ennek megfelelően nem szerepelt céljai között, hogy az egy adott évfolyamnak készült könyveket minősítse, rangsorolja. Ez egyben azt is jelenti, hogy a vizsgálatnak voltak bizonyos korlátai, hiszen nem terjedt ki a munkafüzetekre, különböző albumokra, egyéb kiegészítő anyagokra, a tanárok által használt egyéb segédletekre, tehát a taneszközök közül csak egyre fókuszált. Ennek a legfőbb oka az volt, hogy a tankönyv az az eszköz, amely minden országban jelen van az oktatásban. Azt is le kell szögezni, hogy nem került elemzésre a kutatásban részt vevő országok minden tankönyve. Magyarországon hatalmas a választék, tehát nem kerülhetett be a vizsgálatba minden a témához kapcsolódó tankönyv, ezzel szemben például Tunéziában a kutatás időpontjában egy évfolyam számára egy állami tankönyv létezett egy tantárgyból, így ott lényegében teljes körű volt az elemzés.

Nem teljes tankönyveket elemzett a kutatás, hanem csak a biológiai, az egészség- és a környezeti neveléshez kapcsolódó fejezeteket, ami tovább korlátozza eredményeink érvényességi körét. Nagy hangsúlyt kapott az elemzésben a tankönyvek képanyagának vizsgálata, a tananyag felépítésének elemzése aszerint, hogy az lineáris vagy nem lineáris felépítésű. Az olyan témakörökben, melyekben nagy jelentősége van az ember képi megjelenésének, a vizsgálat részletesen kitért arra a kérdésre, hogy az emberábrázolás mennyire felel meg az adott ország társadalmi összetételének. Szintén egy fontos elemzési szempont volt a tankönyvek „szókimondósága”, vagyis hogy foglalkozik-e fontos, de a társadalomban általában tabuként kezelt témákkal, mint például a szexuális örömszerzés. A megvizsgált tankönyvek legnagyobb részben biológia, illetve természetismeret-könyvek, kisebb részben (bizonyos, környezeti neveléshez köthető témák esetében) földrajz tankönyvek. Mind a 19, a tankönyvelemzést elvégző országban azonos volt ennek a módszertana, úgynevezett elemző táblázatok alapján került feldolgozásra 183 tankönyv, szövegek és képek egyaránt, témánként csoportosítva.

Kilenc témakört vizsgált a kutatás a különböző tankönyvek egyes fejezeteiben, ezek a következők: emberi evolúció, szennyezések, biodiverzitás, az emberi agy, erőforrás-használat, egészségnevelés, ökológiai rendszerek és ciklusok, szexuális nevelés és genetika. A kutatás célja, hogy kritikai értékelést adjon a biológiához, az egészséghez és a környezethez kapcsolódó témák tanításához. A kutatások összegzett eredményei nyomán ajánlások születnek az említett tárgyak tanításának fejlesztésére, javaslatokat fogalmaznak meg a politikai döntéshozók számára, ezeket a javaslatokat a kutatás koordinátorai eljuttatták a 19 részt vevő ország szakminisztériumaihoz és nemzetközi szervezetekhez (Európai Közösség, UNESCO és mások), abban a reményben, hogy a javaslatok hozzájárulnak a tankönyvekkel kapcsolatos oktatáspolitikai gondolkodás fejlődéséhez.

Nemzetközi eredmények

A kutatás abból a feltevésből indult ki, hogy három alapvető dolog határozza meg, mi kerül a tankönyvbe. Elsődlegesen az adott tudományterületen felhalmozódott tudás. A következő tényező maga a gyakorlat, vagyis egy új kiadás szívesen használja a korábbi tankönyvek anyagrészeit. A harmadik pedig a tankönyvírók, tankönyvkészítők értékei, amik nem mindig tudatos értékválasztások, de hogy jelen vannak a tankönyvekben, azt éppen ez a kutatás próbálta bebizonyítani. A vizsgálat egyik eredményeként kirajzolódott az a néhány nemzetközi közös tendencia, amelyek az alábbiakban ismertetésre kerülnek. A közös tendencia kifejezésből mind a két szó fontos. A közös azt jelenti, hogy minden vizsgált országban érvényes, Mozambiktól Finnorszáig, a tendencia pedig azt, hogy az adott jelenség természetesen nem minden tankönyv minden oldalára igaz, de rendkívül gyakori vagy – másként fogalmazva – nagyon kevés vele ellentétes példát lehet föltárni.

Statikus tudománykép

Minden modern társadalom hatalmas összegeket fordít a természettudományok fejlesztésére, és a tudományok képviselői általában a társadalom megbecsült tagjai. Ennek ellenére a közvéleményben folyamatosan észlelhető a bizalmatlanság és elégedetlenség is a tudománnyal szemben. Megjelentek és terjednek az áltudományos, sőt tudományellenes nézetek és szervezetek. Alapot ad ehhez, hogy a tudomány valójában nem tud, mert nem tudhat minden felmerülő problémát megoldani. Vajon a tankönyvekben megjelenő tudománykép segíti vagy hátráltatja ezeknek a nézeteknek a kialakulását és terjedését?

Az első közös tendencia, hogy *statikus tudománykép* jellemzi a tankönyveket, tehát úgy mutatják be a tudást, mint egy kész, lezárt csomagot, ami nem fejlődik. Két példa biológiából: A biológia-tankönyvek ízlelésről szóló részei általában még ma is négy alapízt mutatnak be, holott a biológiában már megjelenik az ötödik alapíz, az úgynevezett umami. Ma már rengeteg cikket lehet ezzel kapcsolatban olvasni, de a tankönyvek nem említik, hogy a négy alapízről álló leírás csak egy modellje a valóságnak, ami

lehet, hogy változni fog. Lám, mára változott. A másik példa a gerincesek törzse, ami a Wikipédián úgy szerepel a rendszertan szócikkben, mint a hagyományos rendszertan része, amit az iskolában tanítanak, és létezik emellett a fejlődéstörténeti rendszertan, amit a tudósok használnak, amelyben már csak altörzsi szinten szerepelnek a gerincesek. Vajon hány biológiatanár említi meg a tanítványainak, hogy nem azt a rendszertant tanítja, amit a tudósok használnak?

Egy másik fontos probléma a statikus tudományképpel kapcsolatban, hogy azok a mai tudományos kérdések, melyekre még nincs egyértelmű válasz, nagyon ritkán jelennek meg a tankönyvekben. Ilyen például a fúziós erőmű vagy a klímaváltozás. A klímaváltozás modelljei, okai és következményei, a lehetséges forgatókönyvei mind-mind olyan témák, amelyekről a tudomány valamit tud mondani már ma is, de még nagyon sok a feltáratlan összefüggés és vitás kérdés. Pedig az ismeretlen felfedezése tehetné vonzóvá a természettudományokat. Ki érdeklődne egy olyan tudományterület iránt, ahol már nincs mit felfedezni?

A statikus tudománykép legnagyobb pedagógiai gyengesége, hogy nem kínál kihívásokat a diákok számára, hiszen a tudományt lezárt rendszerként kezeli. Mintha már nem állnának előttünk tudományos kihívások a fúziós erőműtől a klímaváltozás problémájáig. Azt gondoljuk, teljesen érthető, hogy a diákok nem érdeklődnek egy olyan világ iránt, ahol őket már nem várják kihívások, ahol már nincs mit felfedezni.

Leegyszerűsítő modellek

Mint láttuk, a tudomány nem egy befejezett, nem mindenre megoldást kínáló csodaszer, hanem egy folyamatosan fejlődő valóság-megismerési mód. Azonban a fentebb tárgyalt statikus tudománykép mellett a tankönyvek más módon is azt sugallják, hogy a tudomány egy zárt, könnyen kiismerhető rendszer. Ezt a hamis látszatot erősíti a *lineáris modellek* (és általuk a redukcionizmus) túlsúlya, amikor úgy ábrázoljuk a folyamatokat, hogy egy okból egy okozat következik. Ez még az olyan témák esetében is igaz, mint az emberi agy működése, ahol az idegműködések alaptényezője a visszacsatolás, a neurális hurkok. Mind a 19 részt vevő ország tankönyveiben ez tapasztalható, sőt az emberi agyat bemutató ábráknak is csak 20%-a mutatott vagy utalt visszacsatolási folyamatra. Ugyanez a jelenség megfigyelhető a táplálkozási kapcsolatokat bemutató ábrákon. Már maga a sokszor használt tápláléklánc kifejezés is egyszerűsítést sugall.

Az emberi evolúciót is egy lineáris, befejezett folyamatként ábrázolják a legtöbb tankönyvi ábrán, aminek a végén egy fehér férfi áll. Érdekes, hogy ez néha még az afrikai könyvekben is így jelenik meg. Valószínűleg ez majd változni fog, és fekete ember is megjelenik az evolúció csúcán, de a befejezettség hamis üzenete ettől még változatlan marad. Ami nagyon különös, hogy ebben a témában nem jelenik meg az etnikai diverzitás a tankönyvekben, pedig más témákban igen.

A leegyszerűsítő tudománykép szükségképpen determinisztikus is, így nem csoda, hogy a tankönyvkutatás arra is rámutatott, hogy a genetikai determinizmus gondolata sokszor tetten érhető a genetikával foglalkozó fejezetekben. A genetikáról szóló részekben a gének szerepe túlságosan hangsúlyos, mintha a környezeti tényezők befolyása nélkül a gének előre elrendelt módon befolyásolnák egy élőlény és így

természetesen egy ember életét. Jól illusztrálja ezt a jelenséget, hogy gyakran szerepelnek egyetértő ikrek fotói a tankönyvekben, melyek a hasonlóságot emelik ki, és azt hangsúlyozzák, hogy ugyanaz a genotípus ugyanahhoz a fenotípushoz vezet. Mindez azt sugallja, hogy nincs mit tenni, a génjeinkbe van kódolva a sorsunk. Hiába akar valaki okosabb, szebb, ügyesebb lenni, a génjein úgysem tud változtatni. Ez a felfogás sem kedvez az önfejlesztést előtérbe helyező, akár a genetikai adottságok leküzdéséért is harcba szálló embereszménynek (például paralimpia). Kiemelendő, hogy a determinisztikus gondolkodás nagyon könnyen vezethet rasszista, szexista gondolatokhoz. Jó lenne, ha tankönyveink ezt a lehetőséget kategorikusan kizárnák. A másság elfogadását az sem könnyíti meg a diákok számára, hogy a vizsgált tankönyvfejezetekben egyáltalán nem fordulnak elő az országban élő különböző etnikai csoportokat (például romákat) ábrázoló képek.

Az ember mint a környezetszennyezés áldozata és környezetvédő

A tankönyvkutatás során a képek tartalmát tekintve az egyik vizsgált kérdés az ember természetátalakító és megóvó szerepének elemzése volt. Ez esetben olyan képek vizsgálatára került sor, melyeken természet- és környezetkárosítás, illetve annak eredménye látható, valamint – ennek mintegy ellentétéként – természetmegóvó, illetve a természet- és környezetvédelemmel kapcsolatos cselekmények vannak megjelenítve. A vizsgálat előtt öt kategóriát állítottak fel:

1. környezet- és természetkárosítást ábrázoló képek, melyeken az ember mint „elkövető” szerepel;
2. környezet- és természetkárosítást bemutató illusztrációk, melyeken ember nem jelenik meg;
3. környezet- és természetkárosítás képei, melyeken az ember mint áldozat jelenik meg;
4. a környezet, természet védelmét bemutató képek, melyeken ember is szerepel;
5. a környezet, természet védelmét, fenntartható használatát az ember jelenléte nélkül ábrázoló képek.

Az eredmények szerint a tankönyvek igyekeznek „levenni a felelősséget az ember válláról”, és ennek megfelelően a tankönyvek igen ritkán ábrázolják a szennyezés, természetkárosítás elkövetőjeként, véghezvivőjeként az embert. A legtöbb természetkárosítást ábrázoló képről az ember egész egyszerűen hiányzik. Mintha nem az ember pusztítaná a természetet, hanem az csak úgy bekövetkezne magától. Hangsúlyozni kell, ezt a képek sugallják – a szöveget most nem elemezzük –, de ettől ez bizonyosan egy létező üzenet, különösen, ha arra gondolunk, hogy „egy kép többet ér ezer szónál”. Ha mégis van a képen ember, akkor áldozatként jelenik meg, nem elkövetőként, úgy, mint aki elszenvedi valamilyen úton-módon ezt a természetkárosítást. Vannak szerencsére olyan képek is, amelyek különböző természetvédelmi tevékenységeket szemléltetnek, tehát pozitív példát mutatnak, és ezeken sokszor szerepelnek gyerekek. Az ugyanakkor elgondolkodtató, hogy mennyire hasznos, ha a diákok azt látják, hogy csak a gyerekek feladata a környezet, a természet védelme. Nem sugallja-e számukra azt, hogy a felnőtt

társadalom a felnövekvő generációkkal akarja rendbe hozatni azt, amit saját maga elrontott.

A társadalmi és gazdasági vonatkozások hiánya

A következő nemzetközileg fellelhető közös tendencia *a tudomány és a társadalom kapcsolatának a hiánya*. Főként a környezeti neveléssel kapcsolatos témaköröknél fájó, hogy a társadalommal kapcsolatos részek kimaradnak. Nincs szó például arról, hogyan befolyásolják a környezeti folyamatokat a gazdasági szabályozás, a környezetvédelmi ellenőrző rendszer eszközei. Nem kellene nagyon részletesen kifejteni, de utalni mindenképp kellene rá, hogy a környezet állapotát ezek a társadalmi hatások erőteljesen befolyásolják. Hasonló a helyzet a jogi szabályozással, ami nagyon erőteljesen érinti a környezeti kérdéseket. Idesorolható az értékek, az értékválasztások kérdése is, például lehetne beszélni arról, miért nem az ösgyepeket védjük, miért építünk a helyükre lakóparkot és bevásárlóközpontot. Nem esik szó a környezeti folyamatok kapcsán a vallásról sem, pedig a tudomány és a vallás, illetve a vallás és az értékek kapcsolata olyan dolgok, amelyek erőteljesen befolyásolják az emberek környezetről alkotott képét.

Összességében elmondható, hogy a tankönyvek nem támogatják a környezeti, társadalmi és gazdasági kérdések összehangolását igénylő, a fenntartható fejlődés pedagógiai módszereinek alkalmazását. Pedig az együttműködés a helyi közösségek kulcsszereplőivel, a különböző szférák partnerségére építő programok, a kézzelfogható eredményt hozó projektek mind a tanárok hálózati tőkéjét, társadalmi elismertségét növelik. Emellett, mivel gyakorlati, a diákok által fontosnak vélt és közvetlen, kézzelfogható „haszonnal” kecsegtető problémákkal foglalkoznak, a pedagógiai munkával kapcsolatos egyre gyakoribb zavart is csökkentik, hiszen a tanulók is elköteleződnek – összességében tehát motiváló hatásúak. Az is igaz ugyanakkor, hogy a többségtől eltérő módszerek alkalmazása bátorságot, kezdeti lelkesedést és kreativitást kíván, az időbeli többletráfordításról nem is beszélve.

Magyar eredmények

A BIOHEAD-kutatás keretében Magyarországon húsz biológia-, természetismeret- és földrajzkönyv összesen negyven fejezetének elemzésére került sor. A tankönyvek elterjedtségük és innovativitásuk alapján kerültek a mintába, tehát a legelterjedtebbek és a legelőreutatóbbak voltak az elemzés tárgyai, ugyanakkor nem volt cél a minőségi sorrend felállítása.

Vizsgált témakörök

A nemzetközi kutatással megegyezően a magyarországi mintában is kilenc témakör vizsgálatára került sor a különböző tankönyvek egyes fejezeteiben, ezek a következők: emberi evolúció, szennyezések, biodiverzitás, az emberi agy, erőforrás-használat, egészségnevelés, ökológiai rendszerek és ciklusok, szexuális nevelés és genetika. Fon-

tos szót ejteni a kutatásban szereplő, környezeti neveléssel kapcsolatos témák részleteiről is. Abban, hogy az egyes tankönyvek mekkora terjedelmet biztosítanak az egyes témáknak, nagyon jelentős, és nem igazán indokolható különbségek láthatóak. Az egyik végponton maximálisan 6-7 oldalnyi hosszúsággal a biodiverzitás és a szennyezések állnak, a másikon 54 oldallal a genetika.

Úgy tűnik, alapvetően itt is értékválasztásról van szó, hiszen amiről többet írok, azt fontosabbnak tartom, ott egy mélyebb üzenetet akarok közvetíteni. E témák – biodiverzitás, erőforrás-használat, ökológiai rendszerek és ciklusok, szennyezések – esetében talán szerencsésebb lett volna egységesen vizsgálni a különböző szempontok megjelenését. Külön vizsgálva a témák súlya viszonylag csekélynek számít: a szennyezések és a biodiverzitás témáját feldolgozó fejezetek kifejezetten jelentéktelen terjedelemben jelennek meg a vizsgált könyvekben, s az erőforrás-használat magasabb átlagértéke is a földrajztankönyveknek köszönhető, melyekben e téma részletesebben kerül kifejtésre. Egyedül az ökológiai rendszerek és ciklusok témakör tekinthető kellőképpen részletezettnek, ám ez esetben is igen jelentős különbség mutatkozik az alsó tagozatos és az idősebb korosztályok számára készült könyvek között, az előbbiek javára.

A környezeti témák minél részletesebb megjelenése azért is lenne kívánatos, mert a Nemzeti alaptanterv a fejlesztés kiemelt területei közé sorolja ezt, hangsúlyozva, hogy a környezetért érzett felelősség kialakításához szükséges ismeretek és képességek elsajátítása elsődleges fontosságú. Bár az lenne az örömdetes, ha a környezeti témák minden tantárgyban, illetve műveltségi területen megjelenének, a tapasztalatok azt mutatják, hogy leggyakrabban a biológiaoktatás keretei között zajlik – ha zajlik – a környezeti nevelés az iskolákban (Havas, Széplaki és Varga 2004). S mivel a tankönyvek a magyar oktatási rendszerben még mindig kiemelkedő jelentőséggel bírnak, ezért korántsem mindegy, hogy egyes környezeti neveléshez szorosan kapcsolódó témák milyen nagyságrendben jelennek meg a könyvekben.

Márpedig az elemzés során sok esetben találoztunk hiányosságokkal e téren. A legszembeötlőbb, hogy a vizsgált fejezetek (21 környezeti témájú fejezet) legtöbbször a tárgyalt nemzetközi tendenciával teljes összhangban hiányoznak a kérdés társadalmi, gazdasági, kulturális és etikai dimenziók felé mutató kapcsolódási pontjai, ami az egész kérdéskört – mivel így nincs a probléma beágyazva a társadalomba – „önmagában lebegővé” teszi. Sokszor hiányzik – vagy csak csekély teret kap – például az egyén lehetőségeinek bemutatása, azt az érzetet keltve, mintha nem tudnánk semmit tenni magánemberként a környezetrombolás ellen, illetve a fenntarthatóság mellett.

Szintén több esetben hiányzik a tárgyalt jelenségek történeti szemléletű bemutatása; sokszor a kérdéses témáknak kizárólag a jelene van ábrázolva, azt a hamis illúziót keltve, mintha ez mindig is így lett volna, tehát végső soron „normálisnak” tekinthető. Ha a jelenségek régmúltja (az emberiség történetének kezdetétől a 20. század elejéig), közelmúltja (a 20. század elejétől az 1990-es évekig) és jelene (az ezredforduló kora) egyaránt kellő hangsúllyal szerepelne e fejezetekben, akkor talán a diákok is belátnák, hogy a jelenlegi állapotok nem determinisztikusak, s hogy lehetséges másként is alakítani az emberiség életvitelét, lehetővé téve ezzel egy fenntarthatóbb világot. Ugyanakkor mindez kizárólag a környezeti kérdések jóval nagyobb arányú tankönyvi megjelenése esetén lehet realitás.

Az esetek döntő többségében hiányoznak a megválaszolatlan, illetve kételkedést ébresztő tudományos kérdések is az elemzett fejezetekből. Vagyis a magyar tankönyvek is úgy ábrázolják a tudományt, mint végső, megdönthetetlen igazságok tárházát, nem jelenik meg bennük az a gondolat, hogy a tudomány folyamatosan fejlődik, így a jelenlegi tudományos modelljeinket is csak addig fogjuk használni, míg jobbakat nem alakítunk ki. Így a környezeti nevelés egyik fontos eleme a kritikai attitűd, a sokak által egyértelműnek tekintett dolgokban is (pl. „fejlődés”) kételkedés hiányzik a tankönyvekből. Csupán egyetlen, a génmódosítással foglalkozó fejezet esetében találoztunk kételkedést kifejező passzusokkal, a többi esetben minden tudományos elképzelést megdönthetetlen igazsággént tálnak a könyvek.

Lokalitás

A fenntarthatóság kérdéskörének egyik központi eleme a lokalitás. Ezért nagyon fontos kérdés, hogy a vizsgált magyar tankönyvekben mekkora súllyal szerepelnek hazai környezeti kérdések, problémák. Összességében megfelelőnek mondható a helyi és egzotikus környezetet ábrázoló képek megoszlása, a helyi elemek túlsúlyával. Mindenképpen kiemelendő ugyanakkor, hogy éppen az egyik legkényesebb téma, a szennyezések kérdése esetében fordított arány figyelhető meg, hiszen jelentős többséget képviselnek a távoli tájakról származó képek. Természetesen nem gondolhatjuk, hogy az Amazonas menti esőerdők kiirtása vagy a Los Angeles levegőjét mérgező szmog nem tartozik a vizsgált témához, ám mindenképpen kíváncsún lenné, ha olyan, világviszonylatban talán „jelentéktelennek” mondható, de magyar szempontból fontos jelenségekre is felhívnanánk a figyelmet a tankönyvi képeken keresztül, mint amilyen az illegális hulladéklerakók kérdése, a Tisza ciánszennyezése vagy a megannyi település életét megkeserítő, gépjármű-közlekedés okozta légszennyezés.

Ilyen jellegű képekkel talán erőteljesebben lehet alakítani a jövő generáció tagjainak gondolkodásmódját, mely hosszú távon mindenképpen egy fenntarthatóbb világ záloga. A megfelelő ábrák használatával párhuzamosan törekedni kell arra is, hogy a tanulók ne csak a tankönyvi képekről ismerjék meg az adott jelenséget, hanem a valóságban is kapcsolatba kerüljenek azzal. A közvetlen megtapasztalás ugyanis rendkívül nagy segítséget jelent a felelősségteljes gondolkodás kialakításában, hiszen ennek során konkretizálódik mindaz, amiről a környezettel kapcsolatban a tanórákon szó esett. Ha ez elmarad – és sajnos sok esetben erről van szó, a lehetőségek hiányos volta miatt –, akkor hatványozottan megnő a közvetlen környezetélményt pótolni hivatott ábrák jelentősége. Elengedhetetlen azonban, hogy a problémák képi bemutatása mellett a lehetséges megoldások is előkerüljenek a témához kapcsolódó illusztrációkon. Sajnos erre a legtöbb esetben nem kerül sor, s ettől az egész jelenség kicsengése a tanulók irányába óhatatlanul is túlzottan negatív lehet, ami egyáltalán nem segíti elő a környezettudatos magatartás kialakulását.

A helyi és egzotikus környezetet bemutató ábrák aránya egyébként a nemzetközi kutatási projektben részt vevő többi országban meglehetősen vegyes képet mutat, amint azt egy témába vágó tanulmány megállapítja (Skujiene és mtsai 2007). A cikkben megvizsgált 14–15 éveseknek szóló, a négy tárgyalt környezeti témát boncolgató fejezetek

esetében a helyi környezetet ábrázoló képek aránya 100% és 30% között mozog, de a kutatásban részt vevő országok többsége esetében a lokális, helyi környezetet bemutató ábrák vannak fejezetenként túlsúlyban.

Aktivitás

A lokalitás mellett a fenntarthatóságra nevelés másik központi eleme az aktivitás, ezért az alsósokat még tevékenykedtetik a tankönyvek (a fejezetek 40%-a inkább tevékenykedtető jellegű), a középiskolában már az ismeretközlő fejezetek dominálnak: 27% a csak ismeretközlő és 68% az inkább ismeretközlő részek aránya. A tinédzseres tankönyveiből tehát gyakorlatilag eltűnnek a környezeti kérdésekkel kapcsolatos cselekedtető részek. A környezettel és fenntarthatósággal kapcsolatban szinte kizárólag akadémikus tudást kínálnak ezek a könyvek. A BIOHEAD-kutatás kérdőíves adataiból tudható, hogy a tinédzserekkel foglalkozó tanárok környezeti attitűdje átlagosan rosszabb, mint a tanítóké és óvodapedagógusoké (Vöcsei és mtsai 2008), tehát egyértelmű, hogy rejtett tantervükben hátrébb sorolják a környezeti ügyeket. Teszik ezt egy olyan életszakaszban, amelyről köztudott, hogy sok főleg társas, szociális kompetenciaterületen szeretnének fejlődni, így sok mindennel motiválhatók, de száraz tényekkel a legkevésbé. Vagyis nem arról van szó, hogy folytatni kellene a kisebb korban sikeres, a természet szépségeire, az élővilág tevékeny megismerésére irányuló tevékenységeket, hiszen valljuk be, hogy ezek nagy része a tinik számára unalmas és érdektelen.

Olyan témákon keresztül lehetne aktiválni tizenéveseinket, melyek számukra is érdekesek. Társadalmi egyenlőtlenségek és igazságtalanságok, a gyerekvállalás kérdésköre globális perspektívából, a pénz szerepe a környezetvédelemben. Csak néhány olyan téma, melynek hozzáértő feldolgozása szinte bizonyosan megmozgatja a látványosan unatkozó, lázadó tiniket is, de mai tankönyveikben – és ettől nem függetlenül a pedagógiai gyakorlatban is – még az információközvetítés szintjén is csak elvétve jelennek meg. Röviden összegezve: a fenntarthatósággal kapcsolatos nevelőmunkát valóban minél korábban el kell kezdeni, de később sem szabadna abbahagyni, csak másképp kellene folytatni, mint kisgyerekkorban.

Következtetések

A fenti eredmények arra mutatnak rá, hogy milyen hatalmas a tankönyvírók felelőssége és hogy mennyire nehéz a korszerű pedagógiai elvárások érvényesítése a tankönyvekben. Bizonyos, hogy hasonló kritikai elemzést számos nevelési terület képviselői alkotnak vagy alkothatnának a tankönyvekkel kapcsolatban. De mégis mire használhatók ezek az eredmények? Elvárható-e, hogy valamiféle központi minőségbiztosítási, akkreditációs rendszer szempontjai közé épüljön be a neveléstudomány minden újabb eredménye? Ha túlzott elvárás is, annyi bizonyos, hogyha van nyitottság, akkor a tankönyvfejlesztésekbe bele lehetne csatornázni a legfontosabb tanulságokat. Kérdés ugyanakkor, hogy mennyire fogékonyak erre a tankönyvfejlesztők. Valószínűsíthető,

hogy az eredmények hasznosulásának nem a legeredményesebb és semmiképp sem a legszimpatikusabb módja a bürokratikus szabályok növelése.

Szerencsésebb megoldás lenne, ha a tankönyvírók felkészítésének részévé válhatnának a tankönyvkutatók legfontosabb eredményei. Ehhez viszont arra lenne szükség, hogy legyen valamiféle képzési kötelezettsége a tankönyvíróknak. Tehát a tankönyvkutatói eredményeknek és a tankönyvkutatók gyakorlatának is elsősorban a pedagógusképzésben kellene gyökeret vernie, annak érdekében, hogy a leendő pedagógusok egyrészt tudatosan válasszák és használják tankönyveiket, másrészt azért, hogy a pedagógusképző intézmények idővel alkalmassá váljanak arra, hogy tankönyvírói képzést nyújtsanak. Mihamarabb fel kellene számolni azt az állapotot, hogy a tanítás minőségét ma még alapvetően meghatározó tankönyvek által sugallt tudománykép és környezeti attitűdök minősége gyakorlatilag a véletlen, a tankönyvíró felkészültségén, tudatosságán múlik.

IRODALOM

- Carvalho, G. S. és Clément, P. (é. n.): *Construction and validation of the instruments to compare teachers' conceptions and school textbooks of 19 countries – The European Biohead-Citizen project* (<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7418/1/Biohead%20project.pdf>) (2011. január 31.)
- Havas Péter, Széplaki Nikolett és Varga Attila: A környezeti nevelés magyarországi gyakorlata. *Új Pedagógiai Szemle*, 2004/1. 12–25.
- NAT (é. n.): 243/2003. (XII. 17.) Korm. rendelet (http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/nat_070926.pdf) (2011. június 24.)
- Skujiene, Grita és mtsai: *Humans and Nature Relationship: Images and Text of Ecology and Environmental Education*. IOSTE 2007 Skujiene, Grita és mtsai: *Humans and Nature Relationship: Images and Text of Ecology and Environmental Education*. IOSTE 2007 (http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6368/1/IOSTE_EEE_Skujiene.pdf) (2011. január 31.)
- UNECE 2005: A fenntarthatóságra Nevelés ENSZ EGB Stratégia (<http://www.unece.org/env/esd/strategytext/strategyHungarian.pdf>) (2011. június 24.)
- Vöcsei Katalin és mtsai: Pedagógusok és pedagógusjelöltek környezeti attitűdjei. *Új Pedagógiai Szemle*, LVIII. évf. 2. sz. 61–76.

CIGÁNY NYELVEK A MAGYARORSZÁGI KÖZOKTATÁSBAN

A beás nyelv oktatásáról és annak fejlesztési lehetőségeiről

Az Oktatási és Kulturális Minisztérium támogatásával végzett kutatásunk során azt a célt tűztük ki, hogy feltérképezzük azokat az iskolákat, óvodákat, ahol romani és/vagy beás nyelvet is oktató cigány kisebbségi programokat működtetnek, információkat gyűjtöttünk e programok működéséről, hatékonyságáról. Rákérdeztünk arra is, hogy a nyelvtanításért igényeltek-e normatívát a vizsgált intézmények. Megvizsgáltuk, hogy az ezen iskolákat fenntartó településeken működő kisebbségi szervezeteknek (cigány kisebbségi önkormányzatok, civilszervezetek) milyen kapcsolatuk, tényleges jogkörük és beleszólásuk van e programok működtetésébe.

Magyarországon a cigány nyelveket érintő vizsgálatok főként szociolingvisztikai szempontúak voltak, s ezek elsőként Réger Zita nevéhez fűződnek (Szalai 1999).

A magyarországi cigányok nyelvhasználatát kutatva Réger Zita megállapítja, hogy szakmailag nem helytálló a kisebbségi helyzetben lévő, írásbeliséggel nem rendelkező cigány nyelvek használatának leírásakor a nemzeti nyelvek vizsgálatának módszereit alkalmazni.

Ezek a nyelvek főként informális helyzetben használatosak. Ez a tény azt igazolja, hogy a cigány nyelvek – valószínűleg – a kezdetektől fogva diglossziás helyzetben voltak, hiszen a többségi társadalommal való együttélésben a közvetítő nyelv, ahogy a múltban, úgy napjainkban is, a magyar. Ebből adódik mondat szerkesztési módjuk, szókincsük szituációhoz kötöttsége, nem valami nyelvi deficitből.

A kétnyelvűségnek azt a fajtáját, amikor két nyelv a közösség nyelvi gyakorlatában gyökeresen eltérő szerepet tölt be, annak használata funkcionálisan elkülönül, kiterjesztett diglossziának hívjuk (Fishman 1967). E jelenség alapvető sajátossága, hogy a két nyelv a közösség tagjainak életében együtt tölti be azt a szerepet, amelyet egynyelvűség esetében a nyelv intim, illetve hivatalosabb változatai töltenek be (Réger 2002).

Amennyiben az iskolába belépő gyermekek kétnyelvűek, fontos, hogy az oktatás nyelvétől eltérő nyelvet az iskola értéként kezelje, és e nyelv használatára, annak ápolására és őrzésére is valóságos lehetőséget adjon.

Ezért az említett célokon túl a kutatómunka nagyon fontos szándéka volt, hogy felmérje hol, mely iskolákban, milyen törvényi háttérrel és kik tanítanak cigány nyelveket.

A kutatást kérdőíves felméréssel végeztük, interjúk, esettanulmányok segítségével elemeztük az adatokat, melyek alapján tanulmányunk végén javaslatokat teszünk e programok hatékonyságának javítására.

A helyzetelemzés további részében a magyarországi beás nyelvről lesz szó, bár a másik cigány nyelv (romani) helyzete a közoktatásban hasonló.

Az itt feltárt kép remélhetőleg lehetőséget nyújt a magyarországi cigány nyelvek jelenlegi oktatáspolitikai helyzetének kritikus átgondolásához is.

A cigány nyelvek oktatása jogszabályi háttérének bemutatása

A cigány tanulók oktatásának alapfokon nincs elkülönült kisebbségi intézményrendszere, középfokon is csak néhány cigány kisebbségi pedagógiai program alapján oktató intézmény létezik (például a pécsi Gandhi Közalapítványi Gimnázium és Kollégium). Ennek ellenére számos cigány osztály és csoport működik elkülönülten az oktatási intézményekben.

A cigány kisebbségi oktatás megszervezését – a többi kisebbségi oktatási formához hasonlóan – a szülőknek kell írásban kezdeményezniük. A fenti feltételek biztosítása nélkül elkülönített cigány osztály vagy csoport működtetése a cigány tanulók hátrányos megkülönböztetését eredményezheti. Sok esetben szegregációs jelenséget eredményezett. A nemzeti, etnikai kisebbség óvodai nevelésének irányelve és a nemzeti etnikai kisebbség iskolai oktatásának irányelve kiadásáról szóló – többször módosított – 32/1997. (XI. 5.) MKM rendelet.

Az Oktatási Minisztérium a beás és a romani nyelv iskolai oktatásával kapcsolatosan, azok közoktatási rendszerbe történő bevezetéséhez szükséges szakmai feltételek megteremtéséhez még 1999-ben hozzáfogott. Egy indító értekezlet keretén belül két munkacsoport létrehozását kezdeményezte, melynek célja e két nyelvre vonatkozó követelményrendszer kidolgozása volt. A nyelvi követelményrendszerek kidolgozásának további célkitűzése volt, hogy ennek elfogadása után lehetővé váljék a kerettantervek, valamint a szükséges segédanyagok, szótárak, nyelvi könyvek elkészítése. A követelményrendszer első ízben az 1–10. évfolyamok nyelvoktató iskolái számára elkészült, az elmúlt években ez kiegészült a 11–12. évfolyam követelményrendszerével is, valamint a NAT-hoz igazítva legitimmé is vált.

A kutatás tapasztalatai

Az OKM mai ismeretei arról, hogy mely alap- és középfokú oktatási intézményben vették be e nyelvek valamelyikének oktatását tanórai keretben s néhány általános iskolában fakultatív foglalkozás vagy szakkör keretében, rendkívül hiányos, de a meglévő adatai is több helyen pontatlanok.

Ebből eredően nem kis problémát jelentett a kutatás előkészítése során megtalálni azokat a közoktatási intézményeket, ahol a romani/beás nyelvet oktatják, ugyanis semmilyen statisztika vagy adatbázis nem állt rendelkezésünkre. A segítséget a Közoktatási Információs Rendszertől vártuk, de sem személyes megkeresésünkre, sem elektronikus levelünkre nem tudtak információval szolgálni. Mint kiderült, ilyen jellegű statisztikával nem rendelkeznek. Sajnos az iskolák, óvodák sem minden esetben tüntetik fel a KIR adatbázisában, hogy tanítják-e a cigány nyelveket vagy sem. Időnként arra is akad

példa, hogy az intézmény vezetője nem rendelkezik pontos információval az iskolájában oktatott nyelvről.

Nem egyszer volt romológus hallgatóink igazítottak útba bennünket, tőlük kérve információt arról, hogy tudnak-e más iskolákról, óvodákról, ahol folyik valamelyik cigány nyelv oktatása.

A kutatás eredményei

A tényleges kutatásra 2009 májusában és júniusában került sor. Kvantitatív és kvalitatív módszereket alkalmazva igyekeztünk minél szélesebb körű és mélyebb információkat megtudni az igazgatóktól, az intézményvezetőktől és a nyelvtanároktól a beás nyelv oktatásáról.

Beás nyelvet elsőként az 1994-ben induló Gandhi Közalapítványi Gimnáziumban kezdtek el oktatni. Addig sem az általános, sem középiskolákban nem zajlott beás nyelvoktatás, sőt a beás nyelvnek a romanitól való megkülönböztetése is gondot okozott. Sajnos ez a mai napig sok helyütt probléma, és olykor egymás dialektusának tekintik a két nyelvet, miközben a beás a latin, a romani pedig az ind nyelvek csoportjába tartozó indoeurópai nyelv.

A 2008/2009-es tanévben a beás nyelv oktatása két érettségit adó középiskolában: a Kis Tigris Gimnázium és Szakiskolában Alsószentmártonban, valamint a pécsi Gandhi Közalapítványi Gimnázium és Kollégiumban folyik. A további kilenc település – Két-újfalu, Magyarmecske, Nagyharsány, Darány, Gyulaj, Csapi, Hetvehely, Kaposvár, valamint Pécs egyik – általános iskolájában és Alsószentmárton óvodájában foglalkoznak a beás nyelv tanításával.

Az intézmények mindegyikéhez egy általunk elkészített kérdőívet juttattunk el. Ennek a kérdőívnek egy szűkebb változatát 2005-ben már a fent jelölt intézményekben lekérdeztem, ebben az évben egy bővítettebb formában ezt megismételtük. Az intézmények vezetői a kérdőívek kitöltéséhez nagyon pozitívan álltak hozzá, minden intézmény teljesítette kérésünket (lásd 1. melléklet).

A kérdőívek válaszainak értékelése

A kutatás során két érettségit adó középiskolát és kilenc általános iskolát, valamint két óvodát találtunk.

A középiskolák közül a Gandhi Közalapítványi Gimnázium a legismertebb, hisz 1994 óta működik. Az iskola pedagógiai programjában kezdetektől kiemelt fontosságú mindkét cigány nyelv és a népismeret oktatása is. Az itt tanulók mindegyike részt vesz nyelvoktatásban.

A másik középiskola a Tan Kapuja Buddhista Egyház által működtetett Kis Tigris Gimnázium és Szakiskola, amely a 2004-es tanévtől kezdte meg működését Baranya megyében több helyszínen. Célja, hogy második esélyt nyújtva helybe vigye az oktatási intézményt a jó képességű, ám nem igazán mobilizálható hátrányos helyzetű, főként cigány fiataloknak.

A vizsgálati mintában szerepel két óvoda is, melyek közül az egyik egyházi fenntartású, cigány–magyar kétnyelvű óvoda immáron hatodik éve működik Alsószentmártonban, a másik pedig a Pécs keleti városrészében működő Vadrózsa Biztos Kezdet Gyermekház, illetve a Vadrózsa Korai Tanulási Központ, amelyben a kezdetektől fontos szerepet játszik a gyerekek nyelvi fejlesztése, melyhez a beás nyelvű dalok, mesék is hozzátartoznak.

A nyelvoktatásban részt vevő tanulók száma

A beás nyelv oktatásában 1 018 tanuló vesz részt, ez a teljes tanulói létszám 47%-át jelenti 13 intézményben, ahol a teljes tanulói létszám összesen: 2 145 fő. A vizsgált intézmények közül a beás nyelvet tanulók létszáma intézménytípusonkénti megoszlásban: középiskolákban a tanulók 68%-a, az általános iskolások 40%-a, míg az óvodások körében a vizsgált két óvodában a gyerekek mindegyike, azaz 100%-a találkozik és foglalkozik naponta a beás nyelvvel.

A beás nyelvet oktató intézmények mindegyikének alapító okirata tartalmazza a beás nyelvoktatást.

A beás nyelvet tanítók képzettsége

Minthogy nyelvtanárképzés a magyarországi cigány nyelvekből az országban sehol sem folyik, így – beás nyelvtanári végzettségű – szakképzett pedagógus nem létezik, így ez a tény önmagában óriási támadási felületet ad a nyelvet oktató iskolák számára. Más nyelvből nyelvtanári végzettséggel rendelkező, anyanyelvi pedagógus sem található a beás nyelvet tanítók között a 2008/2009-es tanévben.

A vizsgált intézményekben összesen 14 fő tanít beás nyelvet, ezek közül 13 nő és 1 férfi.

A beás nyelvet tanítók rendkívül különböző tudásúak, óvónő, gyógypedagógus, tanító, tanár, de beás anyanyelvű pedagógus, illetve bibliaoktató is található a „beás nyelvtanárok” között.

A beás nyelvet oktató intézmények mindegyikének alapító okiratában szerepel a beás nyelv oktatása.

Külön a beás nyelv csupán egy intézmény okiratában van kiemelve, a többiben a nemzeti etnikai kisebbségi oktatás szerepel, s a miniszteri rendelet szerint ennek részét képezheti a beás nyelv oktatása is.

A legtöbb intézmény pedagógiai programja helyi tantervének részét képezi cigány kisebbségi program, nemzeti és etnikai feladatok vagy beás nyelv oktatása címen. Az intézmények többségében a helyi tanterv külön fejezete szól a beás nyelv oktatásáról.

A beás nyelvet a törvény által megadott keretek között – általában heti két órában – tanítják. A heti két órától eltérő óraszám mindössze egy intézményre (Kis Tigris Gimnázium és Szakiskola – heti 4 óra) jellemző.

A tankönyvek használata során az intézmények az Orsós Anna által készített Beás nyelvkönyvet és szótárakat, valamint a Gandhi Gimnázium által kiadott beás mese-, dal- és szokásgyűjteményeket említik főként (lásd 2. melléklet).

Öröndetes, hogy egyre több olyan intézmény található a vizsgáltak között, amelyek saját fejlesztésű munkafüzettel, nyelvi falitablókkal és beás nyelvi fejlesztőjátékkal (Memory) rendelkeznek. Problémát jelent azonban, hogy egymás fejlesztéseiről kevésbé tudnak, melyet nehezít az is, hogy azok beszerzése is nehézkes. A nyelvi hangzó és videoanyag használata is rendkívül szűk körű ezekben az intézményekben. Két iskola saját bevallása szerint semmiféle hangzó anyagot nem használ a nyelvi órákon. Sajnos nem azért nem használnak ilyen anyagokat az iskolák, mert nem akarnak, hanem azért, mert ilyenek nem léteznek. Az utóbbi évek pályázati lehetőségei a hangzó anyagokra nem terjedtek ki, ezért – az egyébként más idegen nyelv tanítása során oly fontos hangzó anyagok – a beás nyelv tanításából hiányoznak.

A már létező nyelvi segédletek mellé immár fontos lenne a nyelvi követelményrendszeren alapuló további elérhető tankönyvek, taneszközök, hangzó anyagok biztosítása is.

A vizsgált kilenc intézmény közül heten a 32/1997. (IX.5.) MKM rendelet a Nemzeti, etnikai kisebbségi iskolai oktatás irányelve alapján létrehozott saját helyi tanterv alapján tanítják a beás nyelvet. Több intézmény hivatkozott a beás munkacsoport által kidolgozott nyelvi követelményrendszerre, egy intézmény jelölte meg, hogy nyelvoktatása az PROFEX Nyelvvizsgaközpont beás vizsgakövetelményeinek szeretne megfelelni, ezért a nyelvtanítás ennek megfelelően történik, illetve egy intézmény az érettségi és nyelvvizsgaelváráshoz igazítva határozza meg az intézmény által használt követelményrendszert.

A vizsgált intézmények mindegyikében létezik a beás nyelvoktatás mellett népismereti oktatás is. Közülük két iskola arról számol be, hogy népismeretet különböző tantárgyakba integráltan tanítanak.

Az iskolákban általában a beás nyelvet tanító a népismeret tantárgy tanára is. Két esetben van kivétel, ahol integráltan tanítják a népismeretet, itt ugyanis minden tanár feladata ez.

A cigány nyelv oktatását támogató kiegészítő normatívát a megkérdezett minden iskola igényelte és meg is kapja.

Az intézmények közül a legtöbb törekszik arra, hogy legyen kapcsolata a szülői házzal, és amennyire csak lehetőségei adóttak, bevonja őket is a nyelvoktatásba. Ennek különböző fokozatai léteznek.

Van olyan település, ahol a szülők csupán örülnek annak a ténynek, hogy gyermekük tanulja anyanyelvüket, ám ennek hasznát legtöbbször nem látják, nem érzékelik.

Sok helyütt sikerül tevékenyen bevonni őket e munkába: néhol adatközlőként, néhol egy-egy téma meghívott vendégeként, mesegyűjtőként vagy dal- és mesemondóként vesznek részt ezeken a nyelvi foglalkozásokon. Egy iskolában egy beás anyanyelvű anyukát is alkalmaznak, hogy milyen feladattal bízták meg, sajnos nem szerepel a kérdőíven.

Sok intézmény helyzetét nehezíti, hogy az anyanyelvét beszélő cigány szülő gyakran ódzkodik attól, hogy gyermeke cigány nyelvet tanuljon. Ennek okai is sokrétűek és messzire nyúlnak vissza. A nyelvválasztásra vonatkozó kutatások azt mutatják, hogy a kétnyelvűek nyelvválasztásában meglehetősen nagy szerepük van a gazdasági tényezőknek. A beszélők azt a nyelvet használják, amelyik révén könnyebben boldogulnak, a másik nyelvről, akkor is, ha az anyanyelvük, azt gondolják, semmire se jó, legfeljebb az időséssel való érintkezésre alkalmas, álláshoz, munkához, pénzhez nem segíti őket. Így, mivel a másik nyelv piaci értéke nagyobb, szívesebben veszik, ha gyermekeik is ezt tanulják meg jobban. Többek között ezzel is magyarázható, hogy a beás szülők is inkább az angol vagy a német nyelv tanulását preferálják a kisebbségi nyelvvel – így a beással – szemben.

A kisebbségi önkormányzatokról hat intézmény nyilatkozik úgy, hogy segíti a nyelvoktatást, három nem. Ezek közül egy intézmény indokolja is, miszerint a „a helyi kisebbségi önkormányzat siralmasan jelentéktelen, érdekérvényesítésre képtelen szervezet”. Sajnos, a két évvel ezelőtti kutatás számszerűen is ugyanezt az eredményt mutatta.

A „Befolyásolja-e a családok nyelvtudását az iskolai (óvodai) nyelvoktatás?” kérdésre négy iskola válasza egyértelmű nem, két intézmény hasonlóan nemleges választ ad, ám megjegyzi, hogy valószínűleg az idő rövidsége miatt nem látszik még eredmény, ám ők bizakodóak. Mindössze három intézmény vallja azt, hogy az iskolában zajló nyelvoktatás és a családok nyelvhasználata pozitívan hatnak egymásra.

Annak megítélésében, hogy növekszik-e a nyelvoktatás iránti igény, mióta folyik az oktatás, az intézmények 60%-a nemleges választ ad, 40% ad csak pozitív választ.

A kapott válaszok azért nem meglepőek, mert sajnos a cigány nyelvek oktatására való előkészítése még nem történt meg. A már említett nyelvi követelményrendszer, a kerettanterv és a taneszközök, szemléltetőeszközök hiánya, mind-mind csak nehezíti a szakképzettséggel sem rendelkező nyelvet tanító munkáját. Mindehhez hozzájárul, hogy a kisebbségi nyelveknek a többségi nyelvvel szemben mindig kisebb a presztízse, a nyelvhasználatra kevesebb a lehetőségük, így nagyon gyakran csak a családi kommunikációban van – egyre korlátozottabb – szerepük. A saját nyelv elfogadása gyakran az anyanyelvi beszélők számára sem mindig természetes, nem beszélve arról a környezetéről, mely a cigányokat – még mielőtt megismerné – elutasítja.

A beás nyelvoktatás a vizsgált intézményekben a kezdés óta folyamatos, a tanterület részéről majdnem mindenütt egységes volt az intézkedés támogatása. Egy megjegyzés szerint *„eleinte feleslegesnek ítélték, mivel ezt később nem tudják majd a gyerekek használni, voltak, akik szerint inkább a többi tantárgyra kellene jobban koncentrálni”*.

A kutatás összessége

Összegzésképp elmondhatjuk, hogy minden intézmény fontosnak tartja a beás nyelvoktatást, ezért számos javaslattal is éltek ennek jobbítása érdekében. Ezeket a javaslatokat idézem:

„A fenntartók motivációit kellene felpiszkálni (nem tudom, hogyan). Az intézmény nyelvoktató tevékenysége közömbös, olykor ellenséges környezetben zajlik – értéktelennek, feleslegesnek tartják, de politikai okok miatt viczorogva, de elfogadják. Az intézmény magányosan, valamiféle küldetéstudatból csinálja a dolgát, 1-2 ember viszi a vállán az ügyet, ha azok valamilyen okból kiszállnak, az egésznek vége.”

„Megfelelő taneszközök, hangzó anyagok kellenének – próbálkoztunk ezek fejlesztésével, de senkit sem érdekel. Még azok a beás nyelvoktató iskolák is – akiknek ingyen felajánlottuk a meglévő anyagainkat – lusták voltak eljönni érte, elvárták volna, hogy elvigyük nekik. (Lehet, hogy az egészet csak kirakatból és a normatíváért csinálják legtöbben? Lehet, hogy mi is?)”

„A nyelvoktató pedagógusokat el kellene – központilag – ismerni (akár pótlékkal is). Sokféle erkölcsi támogatás kellene – nem tudom, milyenek –, de jelenleg erkölcsileg csak megtűrtek vagyunk. A cigány kisebbségi szervezetek nem harcolnak a nyelvőrzésért, vagy ha igen, súlytalanok.”

„Jó változás nem történt. Nem tudom, hogyan lehetne áttörést elérni.”

„Úgy látom, hogy a tolerancia-esélyegyenlőség-integráció-összetartó társadalom... programokba belenyomott rengeteg pénz felszívódott, látható eredmény nélkül. Osztokodás, büvészmutatványok, frázisok és nagy-nagy üresség uralják a pályát.”

„Az iskolai beás nyelvtanár hasznosnak tartaná a korábbi havonkénti találkozások felelevenítését. A találkozókon a beás nyelvtanárok tapasztalatcseréje stb. folyt, ami – eredményességével – hiányzik mind a nyelvtanárnak, mind az intézményvezetőnek.”

„Központi iránymutatásra lenne szükség a nyelvi követelményrendszer pontosításában, tankönyvek, segédanyagok biztosítása, a már létező anyagok közkinccsé tétele, ötletbörzék, workshopok rendezése, hogy egymás munkáiról szervezeten tudhassanak az érintettek.”

„A tankönyvlistára kerüljenek fel az egyes iskolák (pl. Darány) által kidolgozott könyvek, és honorálva legyenek azok, akik hosszú évek alatt jelentős fejlesztéseket végeztek.”

„Nyelvkönyvek bővítése, a követelményrendszer pontos meghatározása, a nyelvoktatás fokozott támogatása.”

„A cigány nyelv oktatására intézményi formában képzett nyelvtanárok (mindkét cigány nyelv!) sok segítséget tudnának nyújtani. Akár orientációként is fel lehetne kínálni az egyéb nyelvtanári szakot végző hallgatók számára. Különösen azoknak, akik esetleg anyanyelvi szinten beszélnek a nyelvet.”

„Évfolyamokra bontott, részletes követelményrendszer, jó tankönyvek, oktatási segédeszközök, nyelvoktatást támogató, fontosnak tartó szülői attitűd.”

A kapott javaslatokkal egyetértve, fontosnak tartom, hogy a beszélőkben saját nyelvükkel szemben is pozitív attitűdjük legyen, ennek kialakulásában segíteni kell a beszélőket. Tudatosítani kell, hogy az általuk beszélt nyelv ugyanolyan jó, mint bármelyik, csak más, mint amit a többségi társadalom használ.

Fontos, hogy minél több használati funkcióban legyen lehetősége a nyelvnek megjelenni, legyenek anyanyelvű sajtótermékek, adások, anyanyelvi oktatás – lehetőleg minden szinten, beleértve a közép- és felsőfokú szakképzést is.

A gazdasági tényezők nem, de a kulturálisak befolyásolhatók. Az identitástudat egyik kifejezője, a nyelv, csak akkor tartható meg, ha a beszélőközösség tagjai a nyelvhez tartozó kultúrával is azonosítják magukat, ehhez azonban lehetőséget kell adni arra, hogy megismerjék és tudatosodjanak bennük saját népük kulturális értékei, és ne érezzék azt, hogy ez a kultúra értelmetlen az átörökítésre.

IRODALOM

- Ferguson, Charles (1975): Diglosszia. In: Pap Mária és Szépe György (szerk.): *Társadalom és nyelv. Szociolingvisztikai írások*. Gondolat, Budapest, 291–317.
- Fishman, Joshua A. (1967): Bilingualism with and without diglossia; diglossia with and without bilingualism. *Journal of Social Issues*, 23/2. 29–38.
- Forray R. Katalin (2001): A cigány nyelvek helyzete az iskolai oktatásban. In: Cserti Csapó Tibor (szerk.): *Cigány nyelvek nemzetközi szemináriuma (Gypsy Studies – Cigány tanulmányok 6.)*. Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Romológia Tanszék, Pécs, 57–64.
- Kemény István, Janky Béla és Lengyel Gabriella (2004): *A magyarországi cigányság 1971–2003*. Gondolat – MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézet, Budapest.
- Orsós Anna (1997): A magyarországi cigányok nyelvi csoportjai. *Cigány Néprajzi Tanulmányok 6*. Budapest.
- Orsós Anna (2002): A beás nyelv szociolingvisztikai helyzete – Friss kutatások a romológia körében. *Gypsy Studies – Cigány Tanulmányok*, 10. PTE BTK Romológia Tanszék, Pécs.
- Réger Zita (1975): Cigányosztály, „vegyes” osztály – a tények tükrében. *Valóság*, 21. 77–89.
- Réger Zita (2002): *Cigány gyermekvilág. Olvasókönyv a cigány gyermekfolklorból*. L'Harmattan Kiadó, Budapest.
- Szalai Andrea (1999): Szociolingvisztikai szempontok a magyarországi cigánykutatásban. *Education*, 2. sz. 263–286.

1. MELLÉKLET

A beás nyelvet oktató intézmények az alábbi könyveket használják:

- Breszkovics József és Radics József (2002): *Cigánykerék népismereti és művészeti olvasókönyv általános iskolásoknak*. Körzeti Közoktatási Intézmény, Darány.
- Gidáné Orsós Erzsébet: Minuka Konsept-H Kiadó, Piliscsaba.
- Gombos Péter (2006): *Lá szá szfátáská dăp- ásztá sí péstyí*. Profunda, Juta.
- Kalányos Terézia (2003): *Bárou-l dă cîgân – Jókai Mór A cigánybáró című kisregényének fordítása*. Czupi Kiadó, Nagykanizsa.
- Kalányos Terézia (2002): *Nauă korbj – A kilenc holló. Beás cigány mesék beás és magyar nyelven*. Gandhi Közalapítványi Gimnázium és Kollégium, Pécs.

Kovalcsik Katalin, Konrád Imre és Ignác János (2001): *Aminy ku putyere – Bátor emberek. Beás cigány történetek, szokáselbeszélések és mesék iskolás gyermekek számára.* Gandhi Közalapítványi Gimnázium és Kollégium, Pécs.

Kovalcsik Katalin és Orsós Anna (1994): *Fátá ku păru dă ar – Az aranyhajú lány. Beás cigány népmesegyűjtemény.* I. kötet. Gandhi Gimnázium, Pécs.

Kovalcsik Katalin (1994): *Florilyé dă primăvără – Tavaszi virágok – Beás cigány énekeskönyv.* I. kötet, II. kötet. Gandhi Gimnázium/Fii Cu Noi, Pécs.

Ligeti György: *Cigány népismereti tankönyv a 7–12. osztály számára.*

Orsós Anna, Orsós János és Orsós Sándor (2001): *Petőfi Sándor – Sándor Petőfi – Sándor Petőfi. János vitéz – János dă Vityáz.* Műfordítás. Fodor Ildikó, Devi Art Alapítvány, Pécs.

Orsós Anna (2002): *Beás–Magyar Igeszótár.* Gandhi Közalapítványi Gimnázium és Kollégium, Pécs.

Orsós Anna (2002): *Beás nyelvkönyv.* Dávid Oktatói és Kiadói Bt., Kaposvár, 261.

Orsós Anna (1999): *Magyar–Beás szótár.* Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskola, Kaposvár.

Radics József (2004): *Kényvé Nasztră – Beás nyelvű munkafüzet.* KKI, Darány.

Radics József és Breszkovics József: *Cigánykerék. Népismereti olvasókönyv.* KKI, Darány.

Szuhay Péter: *A roma kultúra kincsestára.* DVD, még számos videó és zenei CD.

Varga Ilona: *Beás–Magyar, Magyar–Beás szótár.* Konsept-H Kiadó, Piliscsaba.

A Romnet, a Romaweb oldalairól folyamatosan letölthető anyagok.

Ligeti György: *Cigány népismereti tankönyv a 7–12. osztály számára.* Konsept-H Kiadó, Piliscsaba.

Menyhért Ildikó: *Zöld az erdő.*

Szuhay Péter (1999): *A magyarországi cigányság kultúrája: etnikus kultúra vagy a szegénység kultúrája.* Panoráma, Budapest.

Varga Aranka (2000): *Meseóra.* Soros Alapítvány.

Mesék az Akácligetből – Kétújfalu és térsége összegyűjtött beás meséi.

Bódi Zsuzsanna (2001): *Magyarországi cigány mesterségek.* Cigány Népművészek Országos Egyesülete, Budapest.

Csemer Géza (1994): *Habiszti. A cigányok élete-étele.* Almanach Lettera Kft.

2. MELLÉKLET

Egyéb tananyagok (pl. CD, DVD, videó stb.):

PROFEX nyelvvizsgaanyag

Érettségi hangzó anyagok

Kanizsa Csillagai 1–3. CD

Frácilor 1–2. CD

Mirinkle együttes CD

KUTATÁSOK A NEVELÉS ÉS ISKOLA KÖRÉBEN



A VIZUÁLIS KÉPESSÉGRENDSZER SZERKEZETE ÉS ÉRTÉKELÉSÉNEK LEHETŐSÉGEI

A gyermekművészettől a vizuális képességek vizsgálatáig

A közoktatásban a rajzolóstanítás történetének első évszázada igen laza kapcsolatot tart a képzőművészettel, hiszen célja leendő iparosok megtanítása díszítmények, szerkezetek és geometriai ábrák precíz előállítására. A 20. század első éveiben, amikor egyszerre veszi kezdetét a „gyermek évszázada” és a képi kifejezés meghökkentően új módszereivel kísérletező „izmusok” kora, művészek és kutatók egyszerre fedezik fel a gyermekrajzot. A pedagógiai kutatók a felnőtt előtt feltáruló gyermek-mese-világ tündéri realizmusát látják a 8–10 évesek csinos képecskéin, míg a képzőművészek a zabolátlan kreativitást dicsőítik az óvodás firkákban (Finneberg 1995). A századelőn múzeumok falaira jutott „gyermekrajz” (*child art, Kinderkunst, l’art enfantine*) a 20. század harmincas éveitől lesz művészettörténeti és lélektani elemzés tárgya (Efland 1990). A közoktatásban megjelenő *szabadkézi rajz és ábrázoló geometria*, később egyszerűen *rajz* tantárgy művésztanárait csak a század ötvenes éveitől kezdi foglalkoztatni a képi kifejezés pedagógiai módszereinek hatásvizsgálata, ekkor kezdődik a „rajzkészség” (*drawing ability*) standardizált értékelése az Egyesült Államokban, majd Hollandiában, Németországban, Angliában és a skandináv országokban is (Boughton, Eisner és Ligtvoet szerk. 1996). Magyarországon az akadémikus rajzolóstanítás első, „mesterember” paradigmájától szintén másfél évszázados út vezetett a vizuális nyelv sokoldalú elsajátításáig. 1995-től *vizuális kultúra* a tantárgy neve, amely a világ legkorszerűbb pedagógiai modelljét a hasonló tartalmú amerikai és német tantervi reformokkal egy időben honosítja meg (Bodóczky 2008).

A gyermekrajz (jobban mondva a gyermekek és fiatalok vizuális nyelvhasználata) fejlődésére három tényező van a legnagyobb hatással:

1. az általános-emberi (*ontogenetikus*) meghatározók, vagyis *biológiai adottságaink*;
2. *a nemzeti kultúra* (művészet, nevelés, életmód) sajátosságai;
3. *a gyermek egyéni stílusa*, melyet ízlése és vizuális alkotó-, illetve befogadóképességeinek szintje határoz meg.

A három faktorból a 20. század első évtizedeiben született rajzfejlődés-elméletek csak az elsőt vették figyelembe, míg napjaink kutatásainak legnagyobb része a harmadik összetevőre koncentrál. A gyermekrajzokról szóló első mű szerzője művészettörténész (Ricci 1987), aki életrajzi forráskiadványok áttekintésével és saját gyűjtése alapján

rokonította a gyermeki ábrázolás fejlődését a „nagyművészet” stílusirányzataival. A továbbiakban a művészettörténészek a 20. század első évtizedében, a kortárs képzőművészek gyermekrajzkultusza nyomán vizsgálták újra a vizuális nyelv gyermekkori kifejezési formáinak esetleges rokonságát, immár nem a művészettörténeti korszakokkal, csak az őskori, illetve a törzsi kultúrák és a naiv népi festőművészet alkotásaival (Finneberg 1995). A „gyermekművészet” (melynek elnevezése a legtöbb európai nyelvben elárulta vizsgálatának alapvetően esztétikai szempontjait – *Kinderkunst, child art, l’art enfantin, gyetszkoje isszkuszto*) első európai bemutatói között jelentős szerepet játszott a Nagy László által a Műcsarnokban, 1921-ben szervezett országos kiállítás (Nagy 1922). Megnyitóján aranyéremmel tüntettek ki és nagy festői sikert jósoltak egy sor ügyes ifjú rajzolóknak, akik közül később egyetlenegy sem került ismert művészeink közé, majd a közönség meghallgatta egy ifjú muzsikust, *Yehudi Menuhin* hegedűjátékát. Ez az esemény jelképe lehet annak a későbbi felismerésnek, hogy a virtuóz ábrázoló képességek nem prognosztizálják a vizuális tehetséget, míg a zenei képességek jól előrejelzik a kiemelkedő teljesítményt.

A gyermekművészet kultuszának leáldozásával a vizuális képességek fejlődésének kutatása a 19. század végén, a gyermekrajz pszichológiai szempontokat követő vizsgálataival kezdődött. A *mentális fejlődés vizsgálatát* szolgáló *lélektani gyermekrajzgyűjteményekbe* kerülő alkotásokat az óvodában, iskolában vagy a rendelőintézetben gyűjtötték és *életkorra* és *nemre* jellemző jegyek szerint csoportosítva, pontos eredetmegjelöléssel látták el őket (Kerschensteiner 1905, Rouma 1908, Luquet 1913). A fejlődéslélektan és gyermekgyógyászat szempontjából a legfőbb megfigyelési cél az volt, mennyire értelmes (intelligens), mutat-e idegrendszeri elváltozásra vagy képességdeficitre utaló tüneteket az ifjú alkotó. Ezért részletes leírások készültek a gyermekek rajzolásában mutatkozó életkori jellegzetességekről (a *gyermekrajzkorszakokról*), és kidolgoztak számos, a gyermekrajzot mint *diagnosztikai eszközt* alkalmazó, ma is használatos képességtesztet. (A legismertebb ezek közül: Goodenough és Harris 1963.) Ezeknek a teszteknek köszönhető, hogy a rajzpedagógia sokáig a 20. század első felében megfogalmazott, a realista ábrázolást mércének tekintő képességfejlődési szinteket kérte számon az „új képkorszak” gyermekein.

A vizuális tehetség korszakonként változó, a kor „hivatalos” művészetét és esztétikai nevelési elképzeléseit jól reprezentáló kutatását szolgálják a *gyermekművészeti gyűjtemények*, melyeket a 20. századdal egyidős Gyermektanulmányi Mozgalom (*Child Study Movement*, Dewey, vö. Koops és Zuckerman 2003) hívott életre. Egy-egy ilyen, általában galériaként működtetett (kiállító és eladási tevékenységet is folytató, tehát a gyermekrajzot a szó minden értelmében műalkotásként őrző és kezelő) gyűjtemény tehetséges fiatalok alkotásait – legtöbbször rajzversenyek díjazottjainak munkáit – gyűjti. A fiatalokról nemük, életkoruk és nemzeti hovatartozásuk, valamint a műük címén kívül semmit sem tudunk. Nem tudjuk, hol és mennyit tanultak, milyen művek előzték meg s milyenek fogják követni a csúcsteljesítményként értékelt szobrot, képet. Az ilyen gyűjtemények anyaga alapján tehát leginkább az egyes korszakokra jellemző pedagógusízlésre és az ebből eredő „*rajzversenystílusra*” következtethetünk, ezért nevelés- és kultúrtörténeti jelentőségűek. Magyarországon a Zánkai Gyermek- és Ifjúsági

Centrum Kht. Gyermekalkotások Galériájában a hetvenes évek eleje óta működik ilyen gyűjtemény (<http://www.zanka.hu/gyermekgaleria.ws>).

A *tanulmányi versenykollekciók* ennél lényegesen árnyaltabb képet adnak a kutatónak egy-egy korszak *rajzpedagógiájának eszméiről és eredményeiről*. A művek származási helye, az iskola és a rajztanár személye dokumentált, évtizedekre visszamenőleg, több művel jelentkezik egy-egy markáns hazai vizuális nevelési műhely. A kötött feladatok (alakrajz, csendélet, geometrikus kompozíciók) és a szabadon megformált munkák együttese a pedagógiai programról, a technikai színvonalról, az esztétikai mércéről és a tehetségesnek tartott fiatalok egyéni stílusáról egyaránt képet nyújt. Ilyen kollekció Magyarországon a Fővárosi Pedagógiai Szakszolgálat (FPSZ) és a Moholy-Nagy László Iparművészeti Egyetem Vizuális Nevelési Gyűjteményének (MOME VNGY¹) az Országos tanulmányi Verseny rajz szakágának díjnyertes anyagait a képzőművészet, alkalmazott grafika, tárgyalakítás és fotó ágazatokban alapítása óta őrző algyűjteményében található (Kárpáti és Köves 2004).²

A gyermekrajz a művészi életmű interpretációját segítő információforrásként szolgál az úgynevezett *juvenliakutatásokban*, melyek híres alkotók gyermek- és ifjúkori műveinek gyűjtésével és elemzésével töreksenek az életmű jobb megértésére. A begyűjtött alkotások információkat adnak az életmű fontos forrásairól: a család, az iskola és a barátok, az életesemények és kulturális élmények tükröződéséről a fiatalkori művekben, és a tehetség formálódásáról e hatások vonzáskörében. A MOME VNGY egyedülálló vállalkozása a *kortárs képzőművészet jeles alkotóinak gyermekkoráról szóló életmű-interjú-sorozat*, melynek eredményei e disszertációban is olvashatók, illetve kiállításon is bemutatásra kerültek (Köves 1997, Köves 1999, szerk.). Magyarországon még a Művészeti Szakközépiskola, a Nemzeti Galéria archívuma és a két művészsképző intézmény: a Képzőművészeti és Iparművészeti Egyetem őrizz ilyen anyagokat.

A *didaktikai, nevelésméleti és neveléstörténeti* vonatkozású gyermekrajzkutatókat szolgálja a gyermekrajzgyűjtemények harmadik típusa: a *tanulmányi gyűjtemény*. Ebben tehetséges gyermekek fejlődését dokumentáló kollekciókat és rajzpedagógiai korszakokat jellemző tanulói portfóliókat, tanárok képes tanmeneteit és a tervezéskor készült, az óra témájául választott alkotást kidolgozott vagy vázlatos formában tartalmazó tanulmányi mappáit. Ezek a kollekciók általában a rajztanárképzés intézményeiben kapnak helyet, a leghíresebb ilyen intézmények a berlini Hochschule der Künste *Kinderkunstarchivja* és a birminghami *Child Art Study Collection* is a pedagógus- és kutatóképzést szolgálják. A bőséges történeti anyagot (írások, dokumentumok, régi

¹ A Magyar Iparművészeti Főiskolán 1985-ben létrejött, ma az ELTE TTK UNESCO Multimédia-pedagógiai Központjának kezelésében álló, szakkönyv-, dia- és filmtárral kombinált archívumának előnye a sok műfajúság és a verseny sajátos jellege, amely munkanaplók és tervek beadását is kötelezővé teszi. Az alkotók megjegyzései, elemzései, a témákhoz kapcsolódó kutatási anyagai alapján lehetővé válik a tehetségesek munkáinak alapos megismerése a géppel segített képalakítás és a tárgytervezés és -alkotás területén is.

² A jelenleg a Mérei Ferenc PSZK gondozásában álló gyűjteménynek különleges kutatási jelentőséget ad, hogy a két- és háromdimenziós munkákat (tehát festményeket, grafikákat és kislasztikákat, illetve maketteket, modelleket) évtizedek óta gyűjtik és őrzik, együtt a vizuális nevelés tanterveit dokumentáló, tematikus tablókval, melyek értelmezési keretet adnak a versenyek nyertes alkotásaihoz. A széles korosztályi spektrumot (10–18 évesek) átfogó kollekció szabadon kutatható.

gyermekmunkákat és taneszközöket) is őrző gyűjtemények fő célja a vizuális nevelés módszereinek és irányzatainak dokumentálása, összehasonlító elemzése.

A gyermekrajzok vizsgálatának sajátos módszereit képezik a *rajzi vizsgafeladatok és tesztek*, melyeket oktatási folyamat előz meg és eredményeik alapján újabb pedagógiai beavatkozásokra nyílik mód. Ilyen például a projekt- és portfóliómódszert, valamint a térszemlélet vizsgálatára összeállított, a rajz tantervi követelmények alapján strukturált tesztrendszer (Kárpáti 1995, Kárpáti 2003, szerk. Bodóczy 2002, Séra, Gulyás és Kárpáti 2002).

A vizuális és konstruáló képesség fejlődési modelljei 6–10 éves korban

A vizuális képességek értékelésének két, egymástól módszereiben, céljában és gyakran eredményeiben is elkülönülő ága van. Az egyik, a képi kifejezés lélektani jelenségek és mentális, illetve fizikai fejlődési sajátosságok nyomait kutatja (pl. Gerő 1973, 1981, 1983a,b, Feuer 2000, Vass 2006). A másik, az alkotói-befogadói képességrendszer egésze fejlődését nyomon követő, pedagógiai célú értékelés (pl. Nagy 1906, Paál 1947, Székácsné 1982, Kárpáti 2001). Munkánk ez utóbbihoz tartozik, de képességrendszerünk kidolgozásakor a klasszikus fejlődésméletekre is alapoztunk.

A *lineáris fejlődési modell* (Nagy 1906, Goodenough 1926, Löwenfeld 1970, Read 1943 modelljei) lényege a folyamatos technikai tökéletesedés. A rajzoló az alaktalan firkák differenciálatlan vonalhálójából kiindulva jutnak el az élethű ábrázolás egyre magasabb szintjeire. A gyermek azt és annyit rajzol, amit az ábrázolás tárgyáról tud (*Gegenstandswissen = Abbildungswissen*, azaz: a tárgyról megszerzett tudás és leképezés). A szerzők 4–6 *fejlődési korszakot* írnak le, s ezeket az egyes életkori szakaszokra jellemző értelmi fejlődéssel állítják párhuzamba. Elméletük szerint a gyermekek „*vizuális fogalmakat*” alakítanak ki (Arnheim 1983), melyek az ábrázolandó tárgy számukra kielégítő képei, s ezeket vetik papírra. A gondolkodás és az érzékelés fejlődése során ezek a fogalmak módosulnak, s velük változik a gyermekrajz – a gyermeki világ képmása.

A lineáris rajzfejlődés-elmélet életévekhez köti az egyes rajzi szintek megjelenését. Az életévek és fejlődési szakaszok azonban csak hozzávetőlegesen egyeztethetők össze, a korosztályokra jellemző átlagos rajzi teljesítmény bemutatása az egyéni teljesítmények megítélését gyakran megzavarja. Köztudott, mekkora különbségeket mutatnak hónapra azonos életkorú gyermekek alkotásai – ezeket fejlődési deficitként diagnosztizálni azonban súlyos hiba lenne. Az „*átlagos rajzszint*” viszont igen hasznos eszköz számos mentális és fizikai fejlődési rendellenesség felismerésében. Az átlagostól való jelentős eltérések szinte bizonyosan szellemi vagy érzelmi deficitre utalnak.

A lineáris modell cáfolataiban (pl. Golomb 1974 és Freeman 1977, 1980) láthatjuk, hogyan lehet a lerajzolandó képelemeket diktálással szaporítani, arányaikat pontosítani – végül egy új, két életévet jelentő „*rajzkorral*” magasabb szintre segíteni fél óra alatt a tanulékony ifjú rajzolót. Azt is kimutatták, más-más médiumban más rajzfejlődési szintet ér el az, akinek képességei, érdeklődése egy kifejezési formához kötődik – az ügyes fotós nem szükségszerűen jó a szobrászkodásban. A „*rajzfejlődésre*” még a biológiai állapot is hatással van: fáradtan, éhesen, kedvetlenül romlik a teljesítmény ezen a

területen is. A rajzfejlődés klasszikus modelljeiben a kamaszkor a vizuális képességek fejlődési mélypontja. Erre hivatkozva szokás beszüntetni a kötelező rajzoktatást 12 év felett. A „rajzi törés”, a vizuális képességek végleges romlása általánosan elfogadott elméletét azonban megcáfolták a kamaszok körében végzett vizsgálatok (Kárpáti 2005), amelyek egyben a lineáris modell hiányosságait is bizonyítják. Itt bemutatott értékelési rendszerünkben tehát nem általános fejlettségi szintet, hanem az egyes részképességek korosztályokhoz köthető fejlettségét mérjük.

A rajzi képességek fejlődésének *spirális modellje* szerint (Goodnow 1977, Golomb 1974, Kellogg 1969) a gyermekek előző fejlődési korszakaikat megőrizve (és időnként felhasználva) alakítják ki egyre differenciáltabb és esztétikusabb képi nyelvüket. Ebben a modellben már központi szerephez jut a kifejezés, a benső tartalmak tolmácsolása. Az ábrázolás és a személyiség a szerzők szerint összefügg: a rajzból következtetni lehet a lelkiállapotról, segítségével feltárhatók a szóba foglalhatatlan problémák. A kamaszkor ebben a rendszerben is ábrázolási mélypont, de a grafikus teljesítményben tapasztalható hanyatlásnak célja van – visszanyúlás a gyermeki lét jelképeire.

A spirális modellben jelenik meg először a *médium hatásának* vizsgálata. Claire Golomb (1974) szerint a gyurmával való emberábrázolás fejlődési fokozatai megegyeznek a ceruzarajzéval. Ha viszont az emberi test elemeit tartalmazó, a puzzle játékhhoz hasonló összerakós feladatot kapnak, a körfirkákat vagy fej-láb emberkéket rajzoló legkisebbek is biztonságosan összerakják a teljes, részletes figurát. A „megalkotás” (a grafikai és plasztikai „emberjegyek” kialakítása sokkal nehezebb, mint az „újraalkotás” (a kész elemek összerendezése). Lambert Brittain (1986) megismételte ezt a kísérletet és némileg különböző eredményt kapott. Szerinte a fejlődési korszakok mindkét médiumban hasonlóak, de a fejlődés üteme médiumonként eltérő lehet. Az eltérés egyik oka az, hogy a különféle anyagok és technikák eltérő *képalkotó programot* hívnak elő. Más sorrendben készülnek el a képelemek, ha síkfelületre helyezzük vagy ha térbe építjük fel az alakot. Hasonlóan fontos szerepe van a képfelület méretének, színének és formájának is. Az alsó képszélességhöz párhuzamosan meghúzott alapvonalra sorakoztatott figurák *kompozíciós sémája könnyen megtörhető*, ha a tanár kerek, ovális vagy szabálytalan alakú papírt oszt ki. Ha megváltoznak a viszonyítási keretek, máshol lesz a „fenn” és a „lenn”, új elrendezési módot kell találni, hiszen a kimunkált, ezerszer alkalmazott megoldás nem működik (Goodnow 1977). A médium hatásával kapcsolatos kutatások saját értékelési rendszerünkben is jelentős szerepet kapnak: egy-egy vizuális részképességet többféle médiumban értékelünk.

H. Gardner (1983) szerint a gyermekek rajzfejlődése nem modellezhető a szokásos, egyenletesen – vagy spirálisan, korábbi szakaszokhoz visszatérve – felfelé vezető vonallal. Szerinte a fejlődés *U alakú görbével* írható le, amelyben az U bal oldali, magasan kezdődő és lefele lejtő szára jelképezi a kisgyermek kiváló rajzi teljesítményét, amely az óvodai és iskolai képzés hatására egyre hanyatlik, míg el nem éri a kiskamaszkori, 10–12 évesen átélt „rajzi törést”, a spontán, örömteli ábrázolás végét. Innentől egy-egy generációból csak azok mennek tovább, akiket a kedvező körülmények vagy munkára ösztökélő tehetségük „kihúzza a gödörből”. A kisgyermekes rajzi színvonalára – az eredetiség és kifejezőerő magaslatára – a kamaszoknak csak igen kis hányada jut vissza. A helyzet Picasso közismert aforizmáját idézi: „19 évesen már úgy rajzoltam, mint

Raffaello, de egy élet nem volt elég arra, hogy megtanuljak úgy rajzolni, mint egy gyermek”. Gardner – akárcsak Picasso – azt állítja, hogy létezik egy friss, egyéni és sajnos megismételhetetlen gyermeki látásmód, amely idővel elenyészik. Csak a művész éri el újra azt a színvonalat, amely számos kisgyermek sajátja. Csak a művész éri el újra azt a színvonalat, amely számos kisgyermek sajátja. Gardner szerint a rossz pedagógia, a pszichológusok többsége szerint viszont egyszerűen az érés, a domináns nyelv változása okozza a kisiskoláskorra jellemző „tündéri realizmus” eltűnését.

Az *U alakú fejlődési ívben* tehát ismét a kamaszkor a mélypont. Sajátos szemlélettel bár, de ez a modell a pedagógia fontos szerepére hívja fel a figyelmet. A szerzők szerint a tanítás káros – az iskolai rajzórák hatására válik a sokat és szívesen rajzoló kisgyermekből vonakodva és ügyetlenül ábrázoló kamasz. A kisgyermeki szintre való visszajutás már csak a művésznak sikerül. Az U bal oldali, magasan kezdődő és lefele lejtő szára jelképezi a kisgyermek kiváló rajzi teljesítményét, amely az óvodai és iskolai képzés hatására egyre hanyatlik, míg el nem éri a kiskamaszkori, 10–12 évesen átélt „rajzi törést”, a spontán, örömteli ábrázolás végét. Innentől egy-egy generációból csak azok folytatják a képi ábrázolást, akik tehetségesek, tehát képesek önmagukat fejlesztve meghaladni az iskolai oktatást.

A gyermekrajzok kifejezőerejének és a művészettörténetben szokásos módon értelmezett esztétikumának vizsgálatakor Gerő Zsuzsa (1973, 1981) azt találta, hogy a kisiskolások (5–8 évesek) kifejező és esztétikus rajzaival szemben a korai kamaszkorban született művek szétesők, zavarosak, sematikusak. Az ok: a gondolkodás és élményfeldolgozás az óvodásokétól és a kisiskolásokétól eltérő, megváltozott jellegében látja. Hangsúlyozza, hogy az egyenlenség nem a grafikus készség romlását jelenti, sőt, ez utóbbi az ő eredményei szerint is határozott fejlődést mutatott. A kisiskolások töreksenek az új problémák megoldására, például erőfeszítéseket tesznek a téri élmény kifejezésére, különféle cselekvések megjelenítésére. „Mindenképpen a tárgyhoz hasonlót akar rajzolni; az »ugyanolyan«-ra való törekvésben a téma egésze apró rész tárgyakra esik szét” (Gerő 1973, 27).

Kutatómunkánk egyik célja e modell cáfolata. Korábbi vizsgálatainkban (Gaul és Kárpáti 1998, Séra, Gulyás és Kárpáti 2001, Kárpáti 2002, 2005) megállapítottuk, hogy nincs teljesítményromlás, sőt számos lényeges képességelemben javulás is kimutatható, ha a kamaszoknak megfelelő témát és médiumot adunk képességeik vizsgálatakor. Most, a 6–12 évesek képességmérésénél, kiemelt figyelmet fogunk fordítani a 10–12 éves korosztály vizsgálatára, hogy a 10–12 éves korra prognosztizált „rajzi törés” a vizuális nevelés iskolai pozíciója szempontjából igen káros mítoszt leromboljuk.

A *poliszenzoriális modell* (Kindler és Darras 1997) a gyermekrajzot multimediális kifejezési formaként kezeli. A modell lényege a rajzolás kapcsolatainak feltárása a beszéddel, a gesztusnyelvvvel (színjátszással) és a társművészetek világával. A feltárt kapcsolatok a kisgyermekkorban igen meggyőzőek – a firkákat valóban lényeges módon, tartalmilag egészítik ki a rajzolást kísérő, illetve a kész művet „magyarázó” gesztusok, hangok, szövegek. A *plurimediálisnak*, azaz több médiumban működőnek is nevezett modell legfőbb érdeme, hogy a rajzok mellett a gyermekek más vizuális megnyilvánulásai: a plasztikák, építmények, tárgyak, kollázsok és asszemblázsok (a természetben vagy az emberi környezetben „talált tárgyak” felhasználásával készült kompozíciók)

szintén helyet találnak (Kindler és Darras 1997). A szerzők szerint mindenféle képi gesztus, melyet a gyermek alkot, egylényegű és azonos értelmezési keretbe foglalható. Éppolyan értékes szimbólumalkotó folyamat a növények és kövek összerendezése személyes kisvilágokká (amilyeneket titkon magával hordott fa tolltartó dobozában az ifjú *Carl Gustav Jung*), mint egy hasonló témájú olajkép.

Hasonlóan lényegi, a jelentéshez közelebb vivő, az alkotást kiegészítő *intermediális* kapcsolatot csak a kamaszkorban sikerült felfedeznünk. Ez a modell nem kutatja a 12 éven felüliek vizuális nyelvét. Továbbfejlesztve azonban alkalmas arra, hogy a képi kifejezés határait tágítva a kamaszok nehezen megfejtethető, többretegű, szöveggel, zenével kiegészített, értelmezett intim tereit – szobabelsőket, ágy melletti falakat, a gitártokok és gördeszkák festett és karcolt felületén születő „kamaszrajzot” – is értelmezni tudjuk.

A „gyermekrajz”, mint a mentális fejlődés tükré, pedagógiai eljárásokat minősítő végeredmény, sajátos művészi minőség hordozója, alkotói életművek háttere vagy a vizuális ábrázoló és befogadó képességrendszer fejlődésének dokumentuma rendkívül változatos és bőséges kutatási anyagot tartalmaz. A fentebb vázolt modelleket a Szegedi Egyetem Neveléstudományi Intézetében Csapó Benő vezetésével nemrég lezárult kompetencia-vizsgálat keretében³ a 6–12 évesek vizuális képességeinek vizsgálatakor alkalmaztuk. A környezetkultúra, a vizuális kommunikáció és képzőművészet nyelve más művészeti ágakkal közös alapokra építi fel saját kifejezésárát. Ezt a gazdag és sokoldalú kifejező-készletet kell átadnunk, illetve ráépítenünk a gyermekek már meglévő, saját képi kifejező-készletére, s ezt kell megjelenítenünk értékelő feladatainkban is. A vizuális műfajokat, technikákat és tartalmakat harmonizáló megközelítés az, amely lehetővé teszi számunkra, hogy tanárt és diákot kielégítő értékelési módszereket tervezzünk a rajz tantárgyat felváltó három tartalmi kört összekapcsoló „vizuális kultúra” részére.

A vizuális képesség tartalma és a vizuális nevelés kortárs módszerei

Az Európa Tanács által a hetvenes évek végén a művészeti nevelésről készített jelentés (Robinson 1996) 19 európai ország művészetoktatásának alapadatait tartalmazza. Ez a dokumentum tükrözi a folyamatot, amelyben a nemzeti művészet (történelmi felhangoktól sem mentes) felmagasztalásától az Európai Közösség országai eljutottak az európai kulturális tér bemutatásáig vagy legalábbis a közös európai művészeti hagyomány elfogadásáig. Ez az a korszak, amelyben a termelésre és fogyasztásra épülő gazdaság átadja a helyét a szolgáltatás és az információ világának – s a géppel segített, szabadon terjedő és sokszorosítható művészetnek. Az Egyesült Államok és Nyugat-Európa mellett a Távol-Kelet jelenik meg mint egyre jelentősebb gazdasági tényező, amely immár kultúráját is exportálja. A munkaerő képzésében a felgyorsult iramú technológiai váltá-

³ A TÁMOP 3.1.9-08/1-2009-0001. sz. kutatás vezetője Csapó Benő, a program címe: Diagnosztikus mérések fejlesztése, leírása: <http://www.edu.u-szeged.hu/ok/diagnosztikus-meresek-fejlesztese>. A vizuális nevelési téma vezetői: Kárpáti Andrea és Gaul Emil. Ez a téma a *Kognitív és affektív területek feltárása* című téma keretében zajlik, témavezető: Zsolnai Anikó, a résztéma leírása: <http://www.edu.u-szeged.hu/ok/diagnosztikus-meresek-fejlesztese/reszprojektek/kognitiv-es-affektiv-teruletek-feltarasa>

sok kikényszerítik az egységesülést, a határok lebomlanak, s a soknemzetiségű munkaadókkal és dolgozókkal vizuális kultúrájuk is beépül a befogadó országok tájképébe. A művészeti életben ugyanezek a hatások érvényesülnek: a nemzeti kereteket áthágja a tőke- és információáramlás, a helyi, a nemzeti, a regionális, a kontinentális és a globális értékek egyszerre vannak jelen.

A számos kultúrafelfogás közül irányadónak tűnik az a szélesebb értelmű változat, amit az UNESCO 1996-os kultúrpolitikai elvei is tükröznek. „A kultúra [...] nemcsak a művészetet és irodalmat foglalja magába, hanem az életmódot, az alapvető emberi jogokat, az értékeket, a hagyományt és a hitet is” (UNESCO 1996, 14). Amíg a „művészetoktatást” a szerzők az értelmi, az érzelmi, a kulturális, az erkölcsi, az esztétikai, a kreatív, az érzékelési, a személyes és a társadalmi fejlődésben fontos szerepet játszó tényezőnek fogadják el, magát a művészetpedagógiát (s ennek részeként a vizuális nevelést is) a legtöbb ország nemzeti tantervei vagy más irányadó dokumentumai szűken, hagyományos értelemben használják. Ez a terület – ahogyan a francia jelentés fogalmaz – az oktatás minden szereplője szerint költséges és felesleges időtöltés: „A családok és néhányszor a tanulók a szülőktől függetlenül is, a munkaerőpiac felfordult értékrendjéről megzavarva, a művészetoktatást és magát a művészetet is értelmetlen luxusnak tartják” (Robinson 1996, 25).

Nagy József a személyiség funkcionális modelljében (Nagy 2000, 35) a kognitív kompetenciát helyezi a középpontba, s ehhez kapcsolódnak a speciális kompetenciák. Két oldalról támogatják ezt az építményt a személyes és társas (szociális) kompetenciák. Az esztétikai jellegű tevékenységeket a *személyes kompetencia* körébe sorolja, melyet a kognitív és szociális kompetenciával azonos súlyú nevelési feladatnak tekint (Nagy 2000, 245).

Nagy József a személyes kompetencia körébe utalja a vizuális képességet. Ezt korábban örömmel említettük, hiszen a kognitív és szociális képességekkel szoros kapcsolatot mutató területhez tartozás egyértelművé teszi, hogy alapvetően fontos ismeretkörről, tevékenységi formákról van szó. A képesség részletes leírásakor azonban az „*önkifejezés*” szóval egy részterületre szűkíti a vizuális nevelés célrendszerét: az expressziót hangsúlyozza a vizuális nyelvhasználatban. A Nemzeti alaptanterv vagy a Kerettanterv *vizuális kultúra* műveltségterülete ennél többet ír elő, a vizuális nyelvhasználat valamennyi, az általános műveltség szempontjából lényeges területébe bevezet.⁴ Nagy József „*önkifejezési képessége*” a nemzetközi művészetpedagógiában igen népszerű posztmodern irányzathoz kapcsolódik, melyről korábban röviden szóltunk. Akkor tartalmának társadalmi relevanciáját említettük, most szólnunk kell egy másik sajátosságáról is: az egyéni alkotóképesség, a saját látásmód, a *kreatív nyelvhasználat* középpontba állításáról (Blaikie 1994, Roberts 2006, Steers 2009, Freedman 2010). Míg a magyar rajzpedagógia a mindennapi életben hasznos alapképességként állítja be, és

⁴ A Nemzeti alaptanterv 1995-ben alapvetően megváltoztatja a korábban képzőművészetre koncentrált tantárgy tartalmát. A *vizuális kultúra* műveltségterületen belül négy műveltségterület elkülönülten jelenik meg: 1. vizuális nyelv, 2. képzőművészet, 3. vizuális kommunikáció, 4. tárgy- és környezetkultúra. A 2–4. tartalmi egységek *önálló tantárgynévként* is szerepelnek, egyértelműen jelezve egy-egy helyi tanterv oktatási hangsúlyait.

sokoldalúan, sokféle műfajban és technikával fejleszti a vizuális képességet, az uralkodó angolszász paradigma közelebb áll Nagy József elképzeléseihez és az egyéni alkotóképesség kibontakoztatását tekinti a tantárgy legfontosabb feladatának.

Az angolszász művészetpedagógia Csíkszentmihályi Mihály (1988, 1990, 1996) elmélete alapján értelmezi újra a kreativitás fogalmát. A művészetpedagógus számára az alkotóképesség minden emberben benne rejlő lehetőség, amelynek kibontakoztatásához megfelelő technikai kihívást és inspirációt jelentő tevékenység és téma szükséges. Az alkotás esztétikai minősége másodlagos: a lényeg az alkotó folyamat, amely egyszerre tanulságos és katartikus az egyén számára (Csíkszentmihályi és Robinson 1986). Nagy József művészeti nevelésről szóló írásai ezzel az elképzeléssel mutatnak rokonságot. Szerinte a pszichikum optimális működéséhez az információszükséglet és a mozgásigény mellett az *élményszükséglet* kielégítésére is törekednie kell az iskolának.

„Az *élményszükséglet* öröklött motívum, amelynek az a funkciója, hogy az élmény által létrehozott, és aktuálisan felfokozott feszültséggel hozzájáruljon a pszichikum egyensúlyának optimalizálásához, köznyelvi szóhasználattal a lelki egészség fenntartásához, ápolásához. [...] Az *élményszükséglet perszonalizálása* azt jelenti, hogy olyan szokások, minták, attitűdök, meggyőződések elsajátítását segítjük, amelyek igényes esztétikai élmények keresésére, létrehozására készítetnek. Az iskolának, azon belül a pedagógusnak az a feladata, hogy az *élményszükséglet* fenti értelemben vett perszonalizálását megvalósítsa” (Nagy 2000, 264).

Ez a „*személyessé tétel*” napjaink művészetpedagógiájában egyre jelentősebb szerepet kap. Akárcsak a tudomány, a művészet is áttekinthetetlenül gazdaggá és az iskolai műveltségben követhetetlenül változatossá vált. A „megtanítandó”, tehát a nemzeti emlékezet részévé váló művek, a vizuális nyelvhasználatban fontos technikák és ábrázolásmódok kijelölésekor nem hagyatkozhatunk közmegegyezésre. Az angolszász művészetpedagógia úgy véli, a személyes relevanciájú művek, a tanulót foglalkoztató problémák képi megoldásai vezetnek el egy intenzív, maradandó kapcsolathoz a művészettel. Nagy József gondolatai ezzel az elképzeléssel rokoníthatók. Pedagógiájában a személyes kompetencián belül a vizuális kultúra elsajátítása először mint az élményszerzésre való képesség jelenik meg. A művészetpedagógiai alapelvek részletezésekor azonban túllép a posztmodern paradigmán, és az oktatást mint példaadást, normarendszere kialakítását és értékek átadását írja le:

„A vizuális kultúra megszerettetésének feladata, hogy a *befogadói élményszükséglet* folyamatos és gondos kielégítése által a tanulóknak *attraktív attitűd* alakuljon ki az esztétikailag értékes képek, tárgyak, azok alkotói iránt, hogy a környezetben föllelhető esztétikum, valamint a különböző művészeti ágak legértékesebb hazai és nemzetközi alkotásainak megszerettetésével az iskoláztatás ideje alatt a *vizuális esztétikai attitűdök átfogó készlete* halmozódjon föl, amely elsajátított *minták* rendszereként az *esztétikai érzék, ízlés* alapját képezi. Serdülőkorban, különösen az utolsó évfolyamokon, kezdődnek meg a vizuális alkotások esztétikai, stílusirányzati értelmezése, a *vizuális esztétikai értékek iránti pozitív meggyőződés* kialakítása, a viszonyulások tudatosítása: az esztétikai értékek tudatos megbecsülése, őrzése, védelme, a giccs elutasítása. Az iskolai nevelés törekedjen arra, hogy a tanulóknak *tartós érdeklődés* alakuljon ki a vizuális kultúra egy vagy néhány területe iránt” (Nagy 2000, 265).

Az alkotás és a befogadás arányai alapvetően fontosak minden vizuális nevelési modellben. Napjaink európai és amerikai vizuális nevelésében véleményem szerint a befogadás áll a középpontban, a művek és irányzatok megismerése, kritikus megítélése és elfogadása a fontosabb cél, mint a technikák és műfajok széles körében való alkotás (Eisner 2004, 2005, Freedman 2003). Ahol jelentős változás történt a tantárgy oktatásában, ezt az irányt követte – mint például Hollandiában, ahol a bizonyítottan sikeres és hatásos, alkotásorientált rajzpedagógiát (Schönau 1996) váltotta fel a zenét, irodalmat és vizuális művészeteket integráltan oktató esztétikai nevelés. Az amerikai vizuális nevelésben annyira fontossá vált a társadalmi problémák művészi megjelenítéseinek bemutatása, hogy immár évek óta ez a problematika áll a soknemzetiségű, sokféle kultúrájú és még ennél is több oktatási adminisztrációs szinttel rendelkező országban pedagógiai iránytűnek tekintett nemzeti vizuális nevelési szövetség konferenciáinak középpontjában.⁵

A magyar vizuális nevelés hagyományosan alkotásorientált „művészpédagógia”, amelyben a tanuló elsősorban az alkotó folyamat során szerez befogadói élményeket és tapasztalatokat. A kutatások, melyek a vizuális képességen belül önálló befogadói alrendszert azonosítottak, melynek sajátos fejlesztést kíván, a tantervben nem, csak az informális vizuális nevelésben nyertek elfogadást (Kárpáti 1991, Kárpáti és Gyebnár 1996). Nagy József rendszerében a vizuális önkifejezési képesség fejlesztése feladatai szintén az alkotásban jelennek meg:

- esztétikai felismerések alkalmazása a képalakításban, plasztikai formálásban, szín, folt, vonal, anyag stb. viszonyainak próbálgatásaiban, reprodukciós és selekciós gyakorlatokban;
- érzelmi kapcsolatok, hangulati motivációk, esztétikai jelleg kifejezése (pl. csend, könnyűség, báj);
- komponálás;
- anyagok, eszközök megismerése (a képzőművészetben és tárgykultúrában);
- „a közösségi tér gondozása”;
- „a személyesség motívumainak érvényre juttatása a látványból, belső képből induló képalakításban és plasztikában”;
- „törekvés a személyes arculat tisztább megmutatására a témaválasztásban, színhangban, a kompozíció jellegében” (Nagy 2000, 270–271).

Ezek a gondolatok teljes összhangban vannak a kortárs magyar művészetpedagógia felfogásával. Bodóczky István (2003) a művészsképzésről írva fogalmaz meg a közoktatásra is érvényes gondolatokat, a kortárs művészetpedagógiában felhasználható irányelveket:

- „A mintakövetés helyett a problémamegoldásra fókuszál.

⁵ A *National Art Education Association* (NAEA, Nemzeti Művészeti Nevelési Szövetség) éves konferenciák témái és a kapcsolódó kiadványok itt követhetők nyomon: www.naea.org A társadalmi tematika uralkodóvá válása jól érzékelhető a nemzetközi vizuális nevelésben meghatározó szerepet játszó folyóirat, a *Studies in Art Education* éves tartalomjegyzékeinek egyszerű áttekintésével is.

- A képzés tartalmát nem műfaji, technikai stúdiumok mentén szervezi, hanem problémák köré csoportosítva, vagyis az adott problémákhoz keresi a legmegfelelőbbnek tűnő megoldásokat és nem a megoldási lehetőségekhez (technikai adottságok, készségek, képességek) az alkalmazási lehetőségeket.
- A képzés tartalma csak a növendék személyisége és az időszerű művészeti-társadalmi problémák függvényében aktualizálható.
- A tanítás helyett a tanulásra összpontosít, a mester helyett a növendékre.
- A hagyományok ismeretét nem öncélnak tekinti, hanem az alkotás szellemi alapjának, amely a közölhetőséget is biztosítja.
- Legfőbb értéknek a problémaérzékenységet, az adekvát „válaszok” keresését tartja. A különбözés, a másság, az eredetiség (az egyéni stílus kialakítása) nem célja az alkotásnak, hanem forrása” (Bodóczy 2003).

Az esztétikai élményszerzés és énkifejező alkotás tehát a személyes kompetencia része, de jelentős közös területe van a többi kompetenciával is. Ez a szemlélet kiszabadítja a művészetpedagógiákat a „készségtárgyak” zsákutcájából anélkül, hogy a szintén korlátozó akadémiizmus felé terelné. A *készségtárgy* címke felment a képességfejlesztés alól és súlytalan „örömtárggyá” minősíti a képi, zenei, dramatikus és mozgásnyelv elsajátítását. A 19. század második felében megalakult, a művészetoktatásban irányt szabó *akadémiák* viszont a művészi kifejezés szabályrendszerekbe foglalása, a „jó stílus” követését, a tiszteletre méltó és változtathatatlan „nagyművészet” művelését írták elő.

A közművelődésben mindkét modell használhatatlan. Az iskola amúgy is szűkös forrásaiból (eszközökből és tanórakból) utoljára részesedő, inkább túrt, mint támogatott készségtárgy státusz és az ezzel járó, megengedő és koncepciótlan „örömtárgy” attitűd alapvetően elhibázott. A térszemlélet, szín- és formaérzék, műtörténeti műveltség nemcsak annak szükséges, akinek erre személyes indíttatása és „készsége” van, hanem bárkinek, aki gépkocsit vezet, öltözködik, dokumentumot szerkeszt vagy berendez egy szobát. Hogy erre képes legyen, a vizuális kultúra tudásanyagát és technikáit legalább alapszinten el kell sajátítania. Másrészt, az akadémikus szemlélet, amely egy hagyományos, ezért értékesnek ítélt ábrázolási konvenciórendszerre ír elő megjelenítési módokat, technikákat, témákat és mintaműveket, elzárja az utat a vizuális nyelv köznapinak használata felé, és érzéketlenné tesz a kortárs művészet változásai iránt.

Áttekintve napjaink vizuális nevelési szakirodalmát, az alábbi módszereket azonosíthatjuk:

- *A posztmodern vizuális nevelési modell*: a társadalmi problémák iránt elkötelezett rajzpedagógia. „Posztmodernizmus a vizuális nevelésben = az élet a tartalom!” (Milbrandt 1998). Az irányzat elsősorban az Egyesült Államokban jellemző, de a 21. század elején teret nyert Észak-Európában, elsősorban Finnországban is.
- *Integratív esztétikai nevelés*: magába foglalja a zenét és a vizuális művészeteket, viszont a tánc, a dráma, a film, a fotó csak helyenként, többnyire választható tantárgyként jelenik meg. Az irodalom a nyelvhez kapcsolódva külön tantárgyat alkot. Az irányzat a rajztanítás kezdeteitől jelen van, műhelyei közül az előbb Európában, majd az Egyesült Államokban is interdiszciplináris műhelyek sorát

alapító Bauhaus művészképzése és a salzburgi Mozarteumban működő poliesztétikai alkotó- és képzőhely talán a legnagyobb hatású (Kárpáti 1988).

- *Multikulturális művészetpedagógia: a kulturális identitás kialakítása.* A nemzet-tudat megőrzése és a hagyomány ápolása érdekében az északi államok a humanista és keresztény értékek újrafogalmazására kerül sor, míg az antik hagyomány letéteményesei a görög gyökerű kulturális hagyomány ápolásának fontosságát hangsúlyozzák (Chalmers 1981, Smith-Shank és Hausman szerk. 1994, Boughton és Mason szerk. 1999).

A legtöbb általunk ismert programban a multikulturális műveket a nemzetközi érettségi (*International Baccalaureate*) portfólió típusú, tehát a tanulók műveit egy tanév vagy egy vizsgaidőszak során, kommentárokkal együtt összegyűjtő értékelési módszerével minősítik. (A módszerről még szó lesz ebben a fejezetben.) A vizsga maga valósággal előhívja a több kultúrát bemutató műveket, hiszen a vizsgázók legtöbbször egy más kultúrában tanul, mint ahová született. A portfóliók értékelése a zsűroroktól elfogulatlan látásmódot és a kulturális értékek iránti érzékenységet kíván, ezért az értékelés leg-lényegesebb része az ő képzésük s a megegyezés az Új-Zélandtól Norvégiáig egyaránt alkalmazható kritériumokról (Boughton, Eisner és Liegtvoet 1999).

- Középpontban: a fogyasztó: a *környezetkultúra és design* a kortárs pedagógiában: a társadalmi kérdésekre érzékeny, de a vizuális képességfejlesztés fontosságát is szem előtt tartó rajzpedagógusok időről időre visszatérnek ehhez az immár másfél évszázados oktatási modellhez: a kézművesség, iparművészet és design oktatásához. Az északi országokban már a 19. század végén beépítették a vizuális nevelés és a technika tantervébe a fenntartható fejlődés ökológiai szempontú gondolatát.⁶

A természet megfigyelése és a képzőművészet értékeinek átadása olyan közös tartalmak, amelyek összekapcsolják az egymástól erősen különböző modelleket. A természetábrázolás és a műalkotások megismerése egyik tantervből sem marad ki, legyen az főként alkotó jellegű, mint a posztmoern modell vagy befogadó, mint a művészeti ágak rokon vonásait hangsúlyozó, integratív esztétikai nevelés. A művészettörténet vagy műelemzés mindenütt fontos, de emellett néhány országban hangsúlyos tantervi elemként megjelenik a múzeumpedagógia. Változó viszont a technológiai kihívásokra adott válasz. Vannak országok (például a felbomlott Jugoszlávia nemzeti értékeiket újra-definiáló kis köztársaságai), ahol ma is a kézművesség áll a középpontban. A skandináv országokban a tervezés oktatása élő hagyomány (Tacol és Cerkez 2006, UNESCO 1996). A fogyasztói nevelés, a társadalmi érzékenység fejlesztésében jelentős szerepet játszó vizuális kommunikáció tanítása, továbbá az információs társadalomra jellemző tulajdonságok megjelenése a vizuális nevelésen kívül a legtöbbször szintén a rajztanár-
rok által tanított médiapedagógiában az angol és a német vizuális nevelés jellegzetessége (Ehmer 1983, Buckingham 2007).

⁶ Vö. erről az *Art Ecology Education* nemzetközi munkacsoport honlapját: <http://www.art-ecology-education.org/>

Az eddig tárgyalt modellek közös jellemzője, hogy új, eddig csak marginálisan tárgyalt tartalmakat hoznak be a vizuális nevelés pedagógiájába. A *vizuális kultúra* irányzat ennél tovább megy, *a tantárgy egészét kívánja megváltoztatni*: tartalmat éppúgy, mint technikát, alkotómódszert és természetesen az értékelési módokat is. A modell jelentőségét növeli, hogy az alapjául szolgáló eszmerendszer nem egy esztétikai, szociológiai vagy éppen politikai eszmeáramlatból, hanem a vizuális művészetek fejlődéséből ered. A 20. század utolsó éveiben egyértelművé vált, hogy a képzőművészet egyedisége összeegyeztethető a géppel alkotott képek: a digitális kultúra, a művészi multimédia-alkotás határtalan másolhatóságával. Új értékelési szempontok jelentek meg, amelyek az esztétikai színvonalat, a gondolati tartalmat és a kreatív kompozíciót akkor is nagyra becsülték, ha nem a megszokott márványban vagy olajban öltött testet.

A *vizuális kultúra* irányzat művelői úgy vélik, általánosan használt és egyre nagyobb jelentőségű, *képi közlő nyelvet kell tanítani*, nem pusztán egy művészeti ágat ismertetünk meg a tanulókkal. A tantárgy keretében arról kell szólni, ami releváns, a mindennapi életben való boldogulás és a műveltség megalapozása szempontjából egyaránt. Bár a *vizuális kultúra* irányzata is az Egyesült Államokból indult (Duncum 2001, Freedman 2003), országos módszertani reformot először Magyarországon eredményezett. Azok a magyar szakemberek, akik az addig *rajz és műalkotások elemzése* névvel illetett tantárgy nevét – a világban talán először – *vizuális kultúrára* változtatták, és számos kézikönyvet szenteltek a módszertani megalapozásnak (Bodóczy 2001, 2003a,b, Gaul 1998, Zombori 1998). A magyar vizuális nevelésben az ezredfordulón jelentős változások következtek be (Bodóczy 2003a), melyek részeként újraértelmeződött a vizuális kultúra tartalma és szerkezete, a művészképzés, s ezzel szoros összefüggésben a művésztanár-képzés feladatai. A változások középpontjában a művészet „társadalmiasodása” áll: „A képzés tartalmát nem műfaji, technikai stúdiumok mentén szervezi, hanem problémák köré csoportosítva, vagyis az adott problémákhoz keresi a legmegfelelőbbnek tűnő megoldásokat és nem a megoldási lehetőségekhez (technikai adottságok, készségek, képességek) az alkalmazási lehetőségeket. A képzés tartalma csak a növendék személyisége és az időszerű művészeti-társadalmi problémák függvényében aktualizálható. [...] A műalkotást társadalmi produktumnak tekinti, amelynek lételeme a nyilvánosság; tudomásul veszi, hogy a mű létrehozásában a nézőnek is szerepe van, ezért a művészképzés megújítása mellett fontosnak tartja a művészeti nevelés erőteljes fejlesztését a közoktatásban” (Bodóczy 2003b).

A *vizuális kultúra* ma világszerte a legelterjedtebb rajzpedagógiai irányzat. Egyszerre tanítja a mindennapi képi nyelvhasználatot és a fontosabb ábrázolási konvenciókat (képregényt és Monge-axonometriát is rajzoltat), bevezet a művészeti stílusok elemzésének módszereibe, de nem hagyja említés nélkül a kortárs, az alkotómódszerek és műfajok közötti átmenetet megengedő, „*intermediális*” műveket sem. Felhasználja a tömegkultúra témáit és alkotásait, de nem szorítkozik ezek megismertetésére, belép a múzeumok falai közé és nem tartja bűnnek az internetről kölcsönzött motívumokat. Az irányzat hatására három egyenértékű ágra tagozódott a vizuális nevelés tanterve s kutatási eredmények igazolták, hogy *a környezetkultúra, a vizuális kommunikáció és a képzőművészet elnevezésű ismeretközök kiemelt oktatásával egyaránt hatásosan fejleszthető a vizuális képességrendszer* (Kárpáti 1992, Kárpáti és Gyebnár 1996ab).

A mérések, amelyekkel ezt igazoltuk, nem különböztek lényegileg a más tantárgyaknál szokásos, számon kérő eljárásoktól. Bizonyos ismereteket tesztekkel vagy teszt jellegű feladatokkal, másokat összetett alkotói-befogadói projektekkel vagy éppen az egyéni fejlődést dokumentáló portfólióval értékeltünk. Művészet- és életközelibb, rugalmasabb lett a rajzérzettségi is (Kárpáti 1995, Pallag 2006). Megteremtődtek a feltételei egy országos értékelési program kialakításának, amelynek célja a vizuális nevelés jelentőségének érzékeltetése, az Új Képkorszakban betöltött fontos szerepének igazolása kell, hogy legyen.

IRODALOM

Megjegyzés: valamennyi internetes hivatkozás utoljára megnyitva: 2011. 06. 30.

- Arnheim, Rudolf (1983): Perceiving, thinking, forming. *Art Education*, **36**. 9–11.
- Bodóczky I. (2001): A rajz, vizuális kultúra tantárgy helyzete és fejlesztési feladatai. *Új Pedagógiai Szemle*, (11) <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2002-11-hk-bodoczky-rajz>
- Bodóczky I. (2003a): A vizuális nevelés megújítása, új paradigmája. *Új Pedagógiai Szemle*, (7–8) <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2003-07-ta-bodoczky-vizualis>
- Bodóczky I. (2003b): *Rajz, vizuális kultúra tantárgy tanítása a középiskolában*. Oktatókutatató Intézet, Budapest, www.oki.hu/cikk.php?kod=kozepfoku-Bodoczky
- Boughton, D. (2004): Assessing Art Learning in Changing Contexts. In: Eisner, E. és Day, M. (szerk.): *Handbook of Research and Policy in Art Education and Evaluation*. Laurence Erlbaum Associates, New York.
- Boughton, D., Eisner, E. és Liegtvoet, J. szerk. (1996): *Evaluating and Assessing the Visual Arts in Education: International Perspectives*. Teachers College Press, Boston.
- Boughton, D. és Mason, R. szerk. (1999): *Beyond Multicultural Art Education. International Perspectives*. Waxmann, Münster, New York, London.
- Chalmers, G. (1981): Art Education as Ethnology. *Studies in Art Education*, Vol. **22**. No. 3. 6–14.
- Feuer Mária (2000): *A gyermekrajzok fejlődéslélektana*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Freeman, N. (1977): How young children try to plan drawings. In: Butterworth, G. (szerk.): *The child's representation of the world*. Plenum, New York, 72–90.
- Freeman, N. (1980): Strategies of representation in young children: analysis of spatial skills and drawing processes. Academic Press, New York.
- Freedman, K. (2003): *Teaching Visual Culture*. Teachers College Press, Boston.
- Gardner, H. (1983): *Artful scribbles*. Harvard University Press, Boston.
- Gaul E. (1998): A képzési tartalom korszerűsítésének trendjei a vizuális nevelés területén három európai példán. *Új Pedagógiai Szemle*, (3) 85–91.
- Gaul E. és Kárpáti A. (1998): A tervezőképeség értékelése projekt módszerrel 12–16 éves tanulók körében. In: Báthory Zoltán (szerk.): *Közoktatás – kutatás 1996–1997*. Művelődési és Közoktatási Minisztérium, Budapest, 321–349.
- Gerő Zs. (1973): *A gyermekrajzok esztétikuma*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

- Golomb, C. (1974): *Young children's sculpture and drawing: A study in representational development*. Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts.
- Goodenough, F. L., Harris, D. B. (1926): *Measurement of Intelligence by Drawings*. Harcourt, Brace and World, New York.
- Haanstra, F. (2000): Dutch Studies on the effects of arts education programs on school success. *Studies in Art education*, **42**. (1), 20–35.
- Kárpáti A. (1983): A képzőművészeti nevelés értékelhetőségéről. *Pedagógiai Szemle*, (7–8). 635–646.
- Kárpáti A. (1988): *Tantárgy-integráció az esztétikai nevelésben*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kárpáti A. (1992): *Leonardo Program – a vizuális nevelés öt modellje*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Kárpáti A. (1997): *Vizuális nevelés: projekt módszerű vizsga*. Calibra Kiadó, Budapest.
- Kárpáti A. (2001): *Firkák, formák, figurák – vizuális nyelv fejlődése a kisgyermekkortól a kamaszkorig*. Dialóg Campus Könyvkiadó, Pécs.
- Kárpáti A. (2002): A vizuális műveltség. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest, 91–134.
- Kárpáti A. (2005): *A kamaszok vizuális nyelve*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Kárpáti A. szerk. (1995): *A vizuális képességek fejlődése*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kárpáti A. és Gyebnár V. (1996a): A vizuális képességek és a személyiség. ELTE Neveléstudományi Tanszék, Budapest.
- Kárpáti A. és Gyebnár V. (1996b): A vizuális képességek pedagógiai és pszichológiai mérésének összefüggései a Leonardo Programban. *Magyar Pszichológiai Szemle*, **LII**. (4–6.) 273–296.
- Kindler, A. szerk. (1997): *Child Development in Art*. National Art Education Association, Washington.
- Löwenfeld, V. (1970): *Creative and Mental Growth*. The Macmillan Company, New York.
- Milbrandt, M. K. (1998): Postmodernism in Art Education: Content for Life. *Art Education*, **51**. (6). 47–53.
- Nagy L. (1905): *Fejezetek a gyermekrajzok lélektanából*. Singer és Wolfner, Budapest.
- Nagy J. (2000): *A XXI. századi nevelés alapjai*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Nagy J. (2007): *Kompetenciaalapú, kritériumorientált PEDAGÓGIA*. Mozaik Könyvkiadó, Szeged.
- Pallag A. (2006): A megújult érettségi vizsga lehetőségei a rajz és vizuális kultúra tantárgy számára. In: Horváth Zs. és Lukács J. (szerk.): *Új érettségi Magyarországon*. Országos Köznevelési Intézet, Budapest 279–294. http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=Uj_Erettsegi-15_Pallag_megujult_ereitsegi
- Read, H. (1943): *Education Through Art*. The Shenwall Press, London.
- Robinson, K. szerk. (1996): *Arts Education in Europe: a Survey*. Council of Europe, Culture Committee, Strassbourg.
- Séra L., Kárpáti A. és Gulyás J. (2002): *A térszemlélet. A vizuális-téri képességek pszichológiája, fejlesztése és mérése*. Comenius Kiadó, Pécs.

- Smith-Shank, D. L. és Hausman, J. szerk. (1994): *Evaluation in art education*. Illinois Art Education Association (IAEA) Press, Chicago, IL.
- Smith-Shank, D. L. szerk. (2004): *Semiotics and Visual Culture: Sights, Signs, and Significance*. The National Art Education Association, Reston, VA.
- Székácsné Vida M. (1982): *A művészeti nevelés hatásrendszere*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- UNESCO (1996): *Our Cultural Diversity*. World Commission on Culture and Development Report. UNESCO, Paris.
- Vass Z. (2006): *Pszichodiagnosztikus rajzvizsgálat*. Flaccus Kiadó, Budapest.

MŰVÉSZETPEDAGÓGIA VAGY MŰVÉSZETTERÁPIA?

A művészettel sokféle módon lehet a személyiséget formálni. Művészeti nevelés, művésztanítás, művészettel nevelés, művészetoktatás, művészképzés, művészetterápia... ez a felsorolás is jól tükrözi ezt a sokféleséget, hiszen mindegyik felsorolt terület más és más módon hat a személyiségre, mást közvetít felé, mégis mindegyik a művészet és az ember találkozásáról szól.

Doktori dolgozatomban a művészetterápia és a művészetpedagógia közti viszonyt vizsgálom. Az a tapasztalatom, hogy a két terület érintkezik, mi több, egymásba hat, számos átmeneti formái is léteznek, és mind a művészetpedagógiában felfedezhetőek „terápiás” elemek, mind a művészetterápiában találunk pedagógiai elemeket. Kutatásomban a vizuális területre fogalmazok meg állításokat, azon belül is az alkotó jellegű területre. Megállapításaim a többi művészeti területre is feltehetően sok esetben alkalmazhatóak, azonban az egyes művészeti ágak között különbségek is lehetnek e területen is.

Kutatásom célja megragadni az azonosságokat és a különbségeket elméleti és részben módszertani szinten is. (A módszertani szint teljes leírása kutatásomnak nem közvetlen célja, de ezen keresztül az elméleti szint is könnyebben megragadható.) Szükségesnek látom az egyes területek művelőinek kompetenciahatárait is meghúzni, mivel mind a pszichoterápiás terület, ahová a művészetterápia tartozik, mind a pedagógia önálló kompetenciakörökkel rendelkezik, amelyek megfelelő szakmaiságot igényelnek. Nagy lehetőséget látok abban, hogy a két terület egymásra rálásson, mivel a két terület kölcsönösen jobban megértheti önmagát, saját szakmaiságát is, és módszertani gazdagodás is történhet egymás eszköztárából.

E tanulmányomban kutatásom néhány eddigi eredményét ismertetem, melyet a 2010-es ONK-előadásomhoz képest új eredményekkel is kiegészítettem. Röviden ismertetem kutatásomnak azt a részét, amit már részletesen bemutattam az Iskolakultúra című folyóirat 2010/10. számában (Kiss 2010). Emellett tanulmányom második felében részletesebben megvizsgálom a reflexió és értékelés területét.

Néhány terminológiai kérdést itt megemlítenék, amire ebben a tanulmányban nem térek ki részletesen. A nevelés és a terápia fogalma, ami tág értelmezésben nagyon egybeeszik, megnehezíti a két terület elméleti szétválasztását (részletesebben: Kiss 2010). Problémás a művészetfogalom maga is, a művészetterápia művészetfogalma más művészetértelmezést feltételez, mint a kanonizált művészetet közvetítő művészetoktatásé, még inkább a művészképzésé. Ezzel együtt e tanulmányomban köznyelvi értelemben, köznyelvi kontextusoknak megfelelően használom a művészetfogalmat az egyszerűség kedvéért.

Már ebből a fogalom-problémafelvetésből is érezhető, hogy a terminológiák, az egyes szakterületek jellemző diskurzusai, szakmai gondolkodásmódjuk és ezek nyelvi megjelenítései jelentősen különböznek egymástól, és talán éppen ebben ragadhatóak meg leginkább a vizsgált területek. Ezért kutatásomhoz számos szakértői interjút készítettem a területek jelentős képviselőivel, az átmeneti formákat is beleértve. Az általuk elmondottakat mind tartalmi szempontból feldolgozom, mivel a terület hazai szakirodalmában legalábbis a művészetterápiás oldalról elég szűkös, de emellett a későbbiekben megpróbálom tetten érni a különböző szakmai mentalitások nyelvi megnyilvánulásait is, egyfajta „diskurzusvizsgálat” során.

Művészetpedagógiai és művészetterápiás modellek

A művészetterápia és a művészetpedagógia összehasonlításához modelleket kerestem. Számos modellje létezik mindkét területnek a komplex művészeti neveléstől a múzeum-pedagógiáig és múzeumi terápiáig, az egyes pszichoterápiás és pedagógiai iskolák és modellek is szinte mind a művészetoktatás-művészetterápia terén önálló modelleknek tekinthetők.

Művészeti nevelés, művészettel nevelés, művészetterápia

A művészetterápia és a művészetpedagógia közötti viszonyt három nagy területre bontva vizsgálom meg először. Táblázatba rendeztem a téma szempontjából relevánsnak tűnő jellemzőket.

A művészetterápia fogalmánál itt Ormay Tom (Ormai 2010) meghatározására támaszkodom: „A művészetterápiában a művészetet érzelmek személyes kifejezésének kommunikációjára használjuk, és nem esztétikailag megnyerő alkotások létrehozására, amelyeket külső mércék szerint ítélnénk meg. Ilyen kifejezőmóddal mindenki rendelkezik, tehát nem csak a művészi képességűek”, kiegészítve a tudattalan tényezők szerepével és a jelentés keresés igényével.

Herbert Readtől kölcsönöztem a két nagy terület közé a művészettel nevelés fogalmát (Read 1943), amit *Education through art* (1943) című 1943-as könyvének címéül adott. Ez a könyv világszerte a művészeti nevelés egyik alapműve, magyarul azonban sajnos nem jelent meg, angolul is nehezen hozzáférhető. A művészettel nevelés fogalmát tehát Herbert Read nyomán használom, tartalmában azonban az aktuális helyzethez igazítom.

A „művészettel nevelés” társfogalma Trencsényi László nyomán (Trencsényi 2000) a „művészetre nevelés” (1. táblázat).

1. táblázat

Művészetterápia	Nevelés művészet által „művészettel nevelés”	Művészetre nevelés
személy a központban	a művészet eszköz és nem cél	a művészet a központban
folyamat és a jelentés fontos	problémamegoldás	esztétikum tehetség
védőtér	szocializáció	versenyhelyzet
személyes kontextus	személyes és művészeti kon- textus együtt	művészeti kontextus

Több módon is szokás közelíteni a területek közti különbségtételhez. Leegyszerűsítő az a megközelítés, hogy a művészetterápia a betegeknek van, a művészeti nevelés pedig az egészségeseknek. Én magam is foglalkozom művészetterapeutaként olyan kamasszal, aki gimnazistaként részesül művészeti nevelésben az iskolában. Én terapeutaként számára más módon és más célból kínálok fel a művészet eszközeit, és más módon reflektálok az alkotására, mint ezt pedagógiai szituációban tenném. Mindemellett a művészetterápiának az egészséghez, a művészetpedagógiának pedig a képességekhez, a tudáshoz és a tehetséghez van köze, mindkét területben közös a személyiségfejlesztés és az érzelmi nevelés.

Judith Aron Rubin *Child Art Therapy* című művében a művészeti neveléshez képest a művészetterápia szakmaiságát a szupervízióval is ellátott klinikai környezetben határozza meg (Rubin 2000). Szerinte is és mások szerint is mindkét terület tartalmaz a másiktól, azaz terápiában is van pedagógiai elem és pedagógiában is van terápiás elem.

Egy másik, ezzel rokon megközelítésmódra teszek javaslatot (2. táblázat), ami szintén vitatható, nem teljes, azonban a szakmaiság megragadása szempontjából hasznos lehet.

2. táblázat. Egy lehetséges modell

Egy lehetséges modell:	
Művészetre nevelés mintakövető feladat	felettes én (Szuperego) ideálok, „ideáltípus”, kulturális értékek, kánon, „mester”
Művészettel nevelés → adott probléma köré szervezett a feladat, egyéni megoldások	én (Ego) szervező, összehangoló szerep a felettes én, az ösztön én és a külvilág között – „énhaté- konyság” (→ L. Ritók Nóra)
Művészetterápia tudattalan tartalmakat előhívó szabad alkotás nincs jó és rossz megoldás	tudattalan, ösztön én (Id) indulatok, érzelmek, tudattalan késztetések örömelv

E gondolatmenet szerint a művészetterápia főleg a tudattalan működésre, a kifejezés tudattalan vonatkozásaira koncentrál, és ezt próbálja felszabadítani a minél spontánabb

önkifejezésre való törekvéssel. A művészettel nevelés inkább az Én (Ego) összehangoló szerepét erősíti, azzal dolgozik: a külső elvárások és a belső állapot (illetve az ösztönkésztetések és a felettes éntől jövő tiltások) közötti közvetítés és a végrehajtás a jellemzője. A művészetoktatás „művészetre nevelés” aspektusa pedig a szuperego (felettes én) funkcióra való irányultságot mutat, amennyiben kánonokat közvetít és egy ideáltípusnak való minél tökéletesebb megfelelést vár el az alkotótól (Kiss 2010).

Modellek

Számos művészetpedagógiai és művészetterápiás modell és iskola létezik. Az adott szempontot, e két terület egymáshoz való viszonyát tekintve a következő modelleket találtam (Kiss 2010):

3. táblázat. Modellek. Tényi Tamás (Tényi 2009), Trixler Mátyás (Tényi és Trixler 2010), Simon Mária (Simon 2010) és Trencsényi László (Trencsényi 2000) nyomán

Modell	Alkalmazás
Művészet-pszichoterápia	klinika, pszichiátria, egyéni terápia pszichoterapeuta végezheti
Művészetterápiás csoport	klinika, pszichiátria, csoportterápia, művészetterapeuta végezheti
Terápiás művészeti alkotóműhely	pl. rehabilitációs intézmények, csoportterápia művészetterapeuta végezheti
Művészeti pedagógiai terápia	gyógypedagógia, tanulási zavarok, csoportban gyógypedagógus, művészetterapeuta végezheti
Művészettel nevelés	közoktatás (NAT), alternatív iskolák problémás gyerekekre is alkalmazható modell művészetpedagógus végzi
Művészetre nevelés	„hagyományos” művészetoktatás a közoktatásban, művészképzés, kiegészítő művészeti képzés (zeneiskolák, rajziskolák...) „művész-tanár” („mester”) művészetpedagógus végzi

Ebben a spektrumnak is tekinthető sorozatban (3. táblázat) a modellek más és más szakmaiságot igényelnek. Az egyik végponton a művészet, a másik végponton a kapcsolat van a középpontban¹ (Tényi 2009). A kérdés átfogalmazható úgy is, mennyiben

¹ Tényi Tamás előadása alapján. Művészetterápiás képzés, Pécsi Tudományegyetem, 2009. december 11.

más a pszichoterápiás és a pedagógiai kapcsolatkezelés, illetve másik oldalról a már emlegetett kérdés arról, mennyiben más a művészet, adott esetben a vizuális kifejezés módja és szerepe.

Kutatásomban ezeket a modelleket különböző szempontok szerint vizsgálom.

A kiválasztott szempontok:

Cél, jellemző célcsoport

- Kapcsolatiság
- Védettség (vs. versenyhelyzet)
- Jellemző feladat, technika
- Reflexió, értelmezés, interpretáció, értékelés
- Tartalmi meghatározók
- Keretek, külső feltételek
- Jó gyakorlatok

Így egy táblázatba (4. táblázat) rendezhetőek a szempontok és a modellek (Kiss 2010):

4. táblázat

Modell	Nevek, példák	Cél, jellemző, kikkel	Kapcsolatosság	Védettség	Feladat, technika	Értékelés, értelmezés, interpretáció	Tartalmi meghatározó
Művészet pszichoterápia	Margaret Naumburg, pszichoterapeuták pszichoterápiás praxisban	kommunikáció verbálisan nehezen hozzáférhető beteggel, pszichoterapeuta, pszichoterápiában	egyéni terápia: diadikus kapcsolat, indulattájtétel, viszontájtétel	védett, szorongáskeltő	vagy teljesen strukturálatlan, vagy konkrét cél pl. diagnózis esetében strukturált	értelmezés (terapeuta, kliens is); nincs értékelés interjú	terápiás cél (betegeység, személyes jellemzők)
Művészet-terápiás csoport	pszichiátriai osztályokon, klinikákon, pl. volt OPNI, Mosoly Alapítvány, Soteria Alapítvány, Moravcsik Alapítvány	szublimáció, kommunikáció jobb állapotú súlyos mentális betegekkel	csoport, csoportdinamika	védett, szorongáskeltő	strukturálatlan feladat és anyag (technika)	interpretáció, strukturális interpretáció, saját múlt értelemezés is; nincs értékelés	terápiás cél, csoportdinamika
Terápiás művészeti alkotóműhely	Pl. rehabilitációs intézetekben Mosoly Alapítvány, Soteria Alapítvány, Moravcsik Alapítvány	szublimáció, rehabilitáció pl. szomatikus betegekkel	csoport mint „anya” („konténer funkció”, „holding”)	védett, szupportív, erősítő, támogató	strukturálatlan feladat és anyag (technika)	strukturális interpretáció, nincs értelmezés; nincs értékelés	terápiás cél
Művészeti pedagógiai terápia	„szabad festés védelem alatt” Sándor Éva Kokas Klára	szublimáció, fejlesztés, gyógypedagógia, tanulási zavarok esetén	anya-reprezentáns, védő személy csoport	védett, szupportív, erősítő, támogató	strukturálatlan feladat és anyag (technika)	fejlesztő értékelés, nincs értelmezés, értékelés önmagához képest	fejlesztési cél, belső képek előhozása
Művészettel nevelés	Herbert Read Joseph Beuys Erdély Miklós Carl Orff Bodoczky István – közoktatás (részben) – alternatív és reformped. iskolák	személyiségfejlesztés, kultúráközvetítés, problémamegoldás „normális” gyerekekkel, elképzelhető problémás gyerekekkel is	facilitátor, nevelő, csoportdinamika	versenyhelyzet, de bizonyos mértékű védelemmel, együttműködés, kooperáció lehetősége	adott probléma köré szerveződő feladat, részben strukturált	kritériumorientált értékelés előre megadott szempontok alapján; nincs értelmezés, portfólió	érdeklődés, aktuális társadalmi, emberi problémák, érdekes kihívások, élményszerűség pl. NAT (2007)
Művészetre nevelés	– művészképzés – kiegészítő művészetoktatás (rajziskolák, zeneiskolák...) – „hagyományos” művészeti nevelés a közoktatásban	tehetséggondozás, kultúráközvetítés, kultúrateremtés is, esztétikumra törekvés	mester-tanítvány	verseny	strukturált, kötött feladatok, „hagyományos rajzi stúdiumok”	értékelés: ideáltípushoz hasonlítás, mintakövetés; nincs értelmezés; esztétikum	művészeti trendek, mester

Kutatásomban a táblázat tartalmát folyamatosan töltöm fel az interjúkban megjelenő tartalmakkal.

Az eddigi rendszerben továbblépve közelebből is megvizsgálom az egyik kiemelt szempontot, a reflexió és értékelés kérdését.

A reflexió és értékelés változatai, formái

Az értékelés mint a reflexió egyik formája

A reflexió módja, mikéntje alapvető és szoros kapcsolatban van a nevelő-nevelt, terapeutakliens kapcsolat jellegével, mélységével. Maga a kapcsolat részben a reflexióban nyilvánul meg, azaz a reflexió a kapcsolatot meghatározó, minősítő és karakterizáló megnyilvánulás. A konkrét formákat végigfutva nagyon színes, árnyalt palettát kapunk. Hogy ebből milyen módon keveri ki a nevelő vagy terapeuta az adott helyzetben az adott növendékre vonatkoztatva a megfelelő szint, az pedagógiai „művészi” érzékétől, tapasztalatától és bátorságától függ. Talán legfontosabb a hitelesség, a kongruencia (Rogers 2000), azaz „önmagunk lenni”, ami elsősorban ön- és társismereten alapul. Fontos az is, hogy a konkrét kapcsolat tényleges jellemzőihez kell igazítani, tudni kell, mit engedhetünk meg magunknak az adott növendékkel, illetve ha kockázatot vállalunk, annak is tudatában kell lennünk.

A művészetterápia-művészeti nevelés kontextusában az értékelés a reflexió egy formájának tekinthető. A művészetterápia több formájában is kerüli az értékelést. Például pszichotikusok művészetterápiájában a reflexió olyan jellegű, ami elsősorban tükröző, az úgynevezett strukturális interpretáció (Tényi és Trixler 2010), melyet a későbbiekben részletesen is bemutatok. Rákbetegek esetében is a művészetterápia elsősorban „szupportív”, a megküzdést erősítő, a stresszt oldó (Kollár 2007) és elsősorban a felbukkanó szimbolikus tartalmakra fókuszál. Itt is érdemes óvatosan bánni az esztétikai jellegű értékítélettel.² Egy terápiás alkotás terápiás szempontból lehet nagyon értékes, miközben esztétikai szempontból nem, és fordítva. Tényi Tamás interjúmban pedig az „affektív illeszkedést” vagy annak hiányát emlegette az értékeléssel kapcsolatban, amit ő természetes jelenségnek tekint és a terápiában tudatosan dolgozik is vele.³

Az előbbiekből következik, hogy nagyon hasznosak az olyan reflexiós módok, amelyek elkerülik az értékítéletet. Ilyen az interjú és a strukturális interpretáció, nem is véletlen, hogy ez utóbbi leírása és publikálása pszichotikusok pszichoterápiájával kapcsolatban történt meg (Benedetti 1987), miközben a pedagógiában is találkozhatunk vele, jómagam évtizedek óta spontán használom. A pedagógiában is azért fontos, hogy amennyiben szükséges, elkerülje a frusztrációt, ami bizonyos esetekben kontraproduktív lehet.

² Saját rákbeteg esetemnél is ezt tapasztaltam, akivel betegsége alatt rajzfelvételre készültünk, és ezt a szempontot mindig szem előtt kellett tartani, még pedagógiai helyzetben is. Egy kívülről érkező, jóindulatú „hagyományos korrigálás” komoly problémákat okozott, ami az egészségi állapotára is hatással volt.

³ Interjú Tényi Tamással, 2010. október 5-én Pécsen.

Az értékítélet megfogalmazásának elkerülése összefüggésben van a védettség problematikájával. A terápiás tér védőtér, ahol a szabadságra való törekvés és a spontán megnyilvánulások preferáltak. A terapeuta anyareprezentáns, aki a védőteret biztosítja (Sándor és Horváth 1995). Ez a védettség túl sok értékelő megnyilvánulás esetén már nem áll fenn, azonban nem feltétlenül az értékelés hiánya adja a védelmet, a védettség a biztonságos kapcsolatban rejlik. A biztonságos kapcsolat, ahogy az anya-gyerek kapcsolatban is, kereteket kell meghúzzon, szabadságot kell adjon, teljes elfogadást, és azt a figyelmet, ami minden embernek eredendő szüksége. Ez tehát inkább egy „légtér”, amit terápiás légkörnek is szokás nevezni.⁴ Ebben vannak értékelő jellegű tükrözések, de személyre és kapcsolatra szabottan, amit az adott cél érdekében az adott személy az adott személytől el tud bírni. Alapvető feltétele a bizalom és a figyelem, a másik ismerete és az egymásra hangolódás.

A következőkben az eddig összegyűjtött reflexiók és értékelési formákat (5. táblázat) mutatom be röviden. Ezek a formák nem egyneműek, ezért átfedésben lehetnek egymással.

5. táblázat

<i>Nonverbális reflexió:</i> • metakommunikáció • közös alkotás során rajzi-képi reflexió	<i>Verbális reflexió:</i> szöveges szóban szöveges írásban sámjegy, osztályzat, százalék... • szimbolikus szinten reagálni – „belemen-ni a játékba” • interjú • értelmezés, interpretáció: - o strukturális interpretáció hasonlí-tás, metafora - o pozitív interpretáció - o kanonizálás - o negatív interpretáció • „korrigálás” • önmagához képest értékeli • portfólió értékelése • ideáltípushoz hasonlítja (becsléssel) • kritériumok szerint (előre megadott) • + 1 is létezik: elkerüli az értékelést • (mindenkinek 5-öst ad)
---	--

⁴ A Belvárosi Tanoda, ahol 17 éven keresztül tanítottam kallódó, deviáns fiatalokat, ezt „segítő lég-körnek” nevezte, és szintén nagyon fontosnak találta.

Nonverbális reflexió

Reflexió metakommunikációval

Metakommunikációkkal, gesztusainkkal, mozdulatainkkal, arckifejezésünkkel, hangsúlyunkkal kifejezzük viszonyulásainkat. Ezek többnyire tudattalanul működnek, nehéz tudatosan irányítani őket. Szavainkkal kifejezett véleményünket megerősíthetik vagy megkérdőjelezhetik, a hiteles kommunikáció, a kongruencia rogersi követelményének (Rogers 2000) csak akkor tudunk eleget tenni, ha nonverbális kommunikációnk, „metánk”, azaz metakommunikációnk ugyanazt fejezi ki, mint a szavaink.

Ha verbálisan nem is nyilvánulunk meg, metakommunikációs szinten kifejeződnek viszonyulásaink, ezért ez a reflexió legalapvetőbb és leginkább ösztönösen, a tudat ki-zárásával működő módja.

Képi reflexió közös alkotás során

A művészetterápia ismeri és szívesen alkalmazza a közös alkotást. Mind a terapeuta-kliens, mind a kliens-kliens közös alkotás formában alkalmazható. Ez egy nonverbális párbeszéd, ahol a terapeuta képi reakciója egyfajta reflexiónak tekinthető. A szimbolikus reagálás egyik formájának tekinthető, ahol a reflexió ugyanazon a nyelven fogalmazódik meg, mint amire reflektál (míg a verbális reflexió képi produktumra reagál verbálisan).

Interjú, kérdezés

A reflexiónak az a formája, amikor kérdezzünk az alkotótól. Ez a forma alkalmas arra, hogy az alkotó kapjon visszajelzést arról, hogy „látva van”, ugyanakkor el tudja kerülni az értéktételest, bár ez nem automatikusan igaz, csak a lehetősége van meg. Ha kapcsolatot építünk éppen a növendékekkel (különösen, ha valamiért problémás), jól tud jönni ez a reflexiós mód. Kifejezi az érdeklődést a másik fél felé és teret tud adni annak, hogy saját maga interpretálja alkotását, párbeszédbe vonja a növendéket vagy klienst. Ovisoknál, kisiskolásoknál szinte kötelező, mert nem is biztos, hogy azonosítani tudjuk az ábrázolási szándékot. Nevelők és terapeuták egyaránt használják. Tudatos alkalmazása jól jöhet problémás helyzetekben, mivel figyelmet fordít a növendékre, az ő élményeire és véleményére, a növendéket partnerré teszi, és egy-egy gesztus mélyebb összefüggései is előjöhetnek általa. Az interjú lényege tehát, hogy nem a saját, hanem a növendék vagy kliens érzéseire, gondolataira fókuszál.

Szimbolikus szinten reagálás

Ebben az esetben az alkotás szimbolikáját megragadva (ha van), azt folytatva „belemegyünk a játékba”. Ennek a reflexióformának nagy terápiás haszna lehet, pszichotikusoknál a kapcsolatban maradás szempontjából sokszor nélkülözhetetlen.⁵ Azaz vannak

⁵ Dr. Tényi Tamás és dr. Trixler Mátyás: A művészetterápia helye a pszichiátriai betegek kezelésében. *Orvostovábbképző Szemle*, XVII. évf. 3. sz. 2010. március. 12–15.

helyzetek, esetek, amikor a terapeuta nem a realitást képviseli annak érdekében, hogy maga a kapcsolatban levés megvalósuljon, a beteg nem bírja el ilyenkor a realitással való szembesítést.

Pedagógiában is jól alkalmazható, mert egyrészt empátiás gesztus van benne, másrészt közös játékok, élmények, mélyebb összehangolódás fakadhat belőle, ha belépünk a növendék által teremtett fiktív világba. Ebben az esetben azonban mindkét fél érti, hogy ez fikció, hogy „játékban vannak”.

Kisgyerekek terápiájában is fontos szerepe van, mivel a kisgyerekek még nem érettek a tudatos feldolgozásra, szimbolikus szinten azonban hozzáférhetőek a problémák. Ugyanígy felnőttek esetében is, ha vagy a terápiás módszer, vagy a diagnózis indukálja azt, hogy a páciens ne dolgozzon konkrét, csak szimbolikus szinten a problémájával. Ilyen lehet, ha nem bírná elviselni a szembesülést problémája természetével, de például a rákbetegek terápiájában is előkerül ez a gyakorlat.

Interpretáció, értelmezés

Az interpretáció valamilyen értelmezést vagy bemutatást ad a vizsgált alkotásról. (A művészettörténészek is interpretálják a műalkotásokat.) Az interpretációknak és az értelmezésnek számos formája van, ezek keverednek is. Mint kiderül majd, lehet pusztán reflexió, de lehet formatív értékelési mód is. Néhány jól megragadható formát sorolok fel a következőkben.

Értelmezés

Értelmezéskor konkrét jelentést tulajdonítunk az alkotásnak. Terápiás forma, a pedagógiában kerülendő, illetve óvatosan alkalmazandó. Belemagyarázásnak megvan a veszélye, szupervíziós környezet nélkül a nevelő-terapeuta könnyen a saját lelki tartalmait jelenítheti meg értelmezésében anélkül, hogy ezzel tisztában lenne. A pszichoterapeuta megtanul a saját tartalmaival tudatosan élni a terápiában.

Az értelmezés függ az értelmezési kerettől, a terápia sikeressége, a konfliktusmegoldás azonban többféle értelmezési keret mentén is elképzelhető. Jakab Irén, Tényi Tamás és Trixler Mátyás, a hazai művészetterápiás szcéná ismert képviselői egybehangzóan állítják publikációikban, hogy tapasztalataik szerint „...a terápiában a páciensek által használt szimbólumokat alapvetően meghatározza a terapeuta által a kezdeti fázisban adott interpretáció. Jakab szerint a páciens megtanulja a terapeuta szimbólumnyelvét. Konfliktusmegoldás egyaránt lehetséges a grafikus szimbólumok különböző interpretációs módszereinek alkalmazásával...” (Tényi és Trixler 2010).

Strukturális interpretáció

Ez a kifejezés Benedetti nevéhez köthető, aki pszichotikusok pszichoterápiájával kapcsolatban írta le ezt az énerősítő reflexiós módot (Tényi és Trixler 2010). Alkalmazása azonban elterjedt a pedagógiában is, csak nem tudatosan használjuk. Jómagam évtizedek óta alkalmazom, egy ideig ösztönösen, később tudatosan tettem, még később pedig

találkoztam Benedetti elnevezésével és leírásával. Analóg a pedagógia területén jobban ismert Gordon-módszer „aktív hallgatás” technikájával (Gordon 2010), célja és hatása is hasonló.

Lényege, hogy a megszületett grafikai vagy plasztikus objektum strukturális elemeit tükrözzük mindenféle értékítélet nélkül. Előnye, hogy van tükrözés, párbeszédben maradunk, figyelmet fordítunk a növendékünk alkotására és ezen keresztül őrá magára, és azt ki is fejezzük, ugyanakkor hagyjuk a maga saját irányába továbblépni. Nem frusztráljuk esetleges negatív értékítélettel, ami művészi jellegű alkotótevékenység esetében blokkoló hatású lehet, pozitív értékítélet esetén pedig a megfélemlékenyszer vagy az elbizakodottság módosíthatja az alkotó folyamatot.

Konfliktus elkerüléséhez jól használható. Ha provokatív vagy bosszantó alkotással találkozunk, de nem szeretnénk sem homokba dugni a fejünket, de konfliktusba sem akarjuk vonni a növendéket, akkor ezzel a módszerrel mindig lehet és érdemes is élni. A strukturális interpretáció, akár a gordonai aktív hallgatás, magyarázatra készítheti a növendéket, és még az is kiderülhet, hogy mi vetítettük bele a provokatív tartalmat (mi értelmeztük csak provokációnak), ő nem szánta annak.

Pozitív interpretáció, pozitív keretezés

A pozitív interpretáció egyértelműen értékelés, mivel értékítéletet fejez ki. Azonban a pozitív értékítélet nem feltétlenül spontán, természetesen következik be, hanem valamilyen célból keressük meg a pozitív értékelés módját. Kétféle esete van. Egyik esetben megkeressük a reflektált alkotás pozitív vonásait. Ilyenkor a támogatás, biztatás a lényeg, azt dicséjük meg benne, amit lehet. Elbizonytalanodott, frusztrált, önbizalomhiányos esetben érdemes ezt bevetni annak érdekében, hogy maga az alkotó folyamat beinduljon. Terápiában is jellemzően alkalmazható. Fontos azonban „mértékkel” adagolni és nagyon pontosnak lenni abban, hogy konkrétan mit dicsérünk, különben hitelenné válhat.

Másik eset, amikor provokatív az alkotás, amihez viszonyulnunk kell, a kapcsolatban maradás azonban azt igényli, hogy ne vonódjunk konfliktusba. Erre a reflexiós módra illenek ezek a mondások, hogy: „venni a lapot”, nem felvenni a kesztyűt”, „elvenni az élet”. Itt a humorérzék is jól jön. Ennek a kommunikációs módnak jellemzője, hogy szimbolikus szintre tolható rejtett és gyengített csörtét vívhatunk a nyílt konfliktus helyett. A nevelő vagy terapeuta rugalmasságát és játékosságát igényli, ötleteket, „szellemességet”.

Negatív interpretáció

Ha van pozitív interpretáció, akkor van negatív is. Ez akkor kerül elő, ha valamit negatívan értékelünk, és ezt ki is fejezzük. Szembesítésre való. A konfliktus és a szembesítés lehet szükséges is egy növendék-nevelő vagy akár egy terapeuta-kliens kapcsolatban is. Terápiás helyzetben magának a kapcsolatnak a feszültségét és az áttételi-viszontáttételi feszültségeket is rá lehet vezetni az alkotásra. Itt is szerepet kaphat a humor, ami a helyzetet élelheti, de oldhatja is.

A hasonlat és a metafora a képes beszéd egyik eszköze. Egy hasonlattal vagy metaforával jelentést tulajdonítunk, egy már meglévő jelentéshez kapcsolunk valamit. Gyakran értéktöltést ad az interpretációnak, de a közvetlen minősítés elkerülhető vele, illetve értéket adhat valaminek, ami esetleg önmagában nincs is benne.

„kanonizálás”

Ebben az esetben rokon kanonizált alkotást kell keresni a hasonlításhoz. Ez a pozitív interpretáció is és hasonlítás is egyben. Ezzel a gesztussal komolyan vesszük az alkotót. Minden olyan esetben bevethető, amikor biztosak vagyunk a provokációban (akkor is, ha nem), illetve olyankor, ha nagyon bizonytalan a növendékünk önmagában vagy alkotói képességeiben. A kanonizálás ugyanis értéket rendel mellé (a reklámpiar ezért használ fel szívesen kanonizált alkotókat és alkotásokat), ezért formatív értékelési módnak is tekinthető, azaz ez nem pusztán reflexió, hanem értékelés.

Megmutathatja a belső, elbújó lehetőségeket is, azt, hogy mivé futhat ki az adott jellemző, amit rokonítunk a kanonizált alkotásban. Ezenkívül tulajdonságot úgy tükrözünk vele, hogy mégsem közvetlenül vonatkoztatjuk a növendékünkre vagy kliensünkre.

„korrigálás”

Ez a vizuális művészeti nevelés „hagyományos” formatív értékelési módja, alkotó folyamat közben gyors, értékelő, előrelendítő-javító szóbeli reflexiót jelent. A szintén hagyományosan használt elnevezés is utal rá, hogy alapvetően hibajavítás a szemléletmódja, azaz feltételez jó megoldást, ideáltípust, és ahhoz próbálja a növendéket eljuttatni. Ebben a módban határozott esztétikai értékítéletek jelennek meg, a reflexió pedig elsősorban a formára és nem a szubjektív jelentésre történik. A helyzet maga azt feltételezi, hogy a tanár jobban tudja, mint a diák. Tartalmazhat pozitív és negatív értékeléseket, azaz dicséretet és kritikát is. Szinte mindig tartalmaz javaslatot is a továbblépésre, néhány esetben belerajzolnak a növendék munkájába. Ez utóbbi hasonlít a képi reflexióra, azonban míg ott közösen, párbeszédben hozzák létre a képet, itt a személyes alkotás intimitásába való beavatkozás történik. Ez tud nagyon kellemetlen is lenni, a nevelő karakterétől és a kapcsolattól függ ennek a reflexiós módnak a helyénvalósága.

Önmagához képest értékel

Ez az értékelési mód folyamatot és előzményeket feltételez. A saját korábbi vagy más területen elért teljesítményeihez méri, képességeihez képest ítéli meg és értékeli az alkotást. A gyógypedagógia és a fejlesztés alapvető eszköze és értékelési módja. Előfordul a többségi oktatásban is, azonban ott nem mindenki fogadja el a létjogosultságát, szokás „objektív”, mindenki számára azonos mércét kívánni és emlegetni. Terápiában is alkalmazható, diagnosztikus értékű is lehet. Dr. Hárdi István dinamikus rajzvizsgálata (Hárdi 1983, 2002) pedig ezen alapul. Egyének rajzsorozatait vizsgálja, saját rajzokat hasonlít össze egymással és nézi a változást a diagnózis és a pszichés állapotok tükrében.

Kritériumok szerinti értékelés

Értékelés előre megadott kritériumok szerint is történhet (Bodóczy 2003), azaz lehet tudni, hogy milyen szempont alapján minősítjük a rajzot. Ebben az esetben biztonságos, érthető kereteket adunk, de szabad egyéni megoldásokra is van mód. Ez az értékelési mód a nevelés területén jellemző, terápiás környezetben csak kivételes esetben tudnám elképzelni.

Az előre megadott kritériumok az alkotói szabadságot némileg korlátozzák, mert meg próbálunk felelni a kritériumoknak. Tehát ha szabad alkotást szeretnénk, ami a terápiában vagy például projektív rajzteszteknél gyakori, akkor ezt is kerülni kell a megfeleléskényszer miatt.

Jellemzője, hogy nem az egész alkotást minősíti, csak az adott konkrét szempont szerint jelent értékítéletet. A spontán, a várttól eltérő megnyilvánulásokra viszont nem tud reagálni, ugyanakkor szerencsére le sem minősíti azokat.

Mindezek miatt biztonságérzetet adhat, mert kiszámítható helyzetet teremt.

Problémás helyzetben a problémát szűkíti, konkretizálja, mint a példában is látható, és nem az egészet minősíti le.

Ideáltípushoz hasonlít (becsléssel)

Ez egy direkt értékelési mód, ami nagyon elterjedt, még az is gyakran kénytelen élni vele (mint jómagam), aki az előre megadott kritériumok alapján történő értékelést preferálná. Ennek oka, hogy a közoktatásban mennyiségi okok miatt nem jut idő egyenként kritériumok alapján értékelni minden alkotást. Gyorsasága mellett tekintélyt is biztosít, mivel a tanár szubjektív ítéletén múlik minden. Kiszámíthatatlan, szubjektív, ugyanakkor az esztétikum természetéhez igazodik. A növendék részéről a nevelő ízlésének való megfeleléskényszerszert váltja ki, vagy éppen elutasítást irányába. Az egyéni megoldásokat, spontán megnyilvánulásokat attól függően kezeli jól vagy rosszul, hogy a tanár szubjektív világával mennyire illeszkedik.

Szöveges írásbeli értékelés

A szöveges írásbeli értékelés esetében a szummatív értékelést szövegesen és nem számozással adjuk meg (ha formatív szöveges értékelés történik, az a korrektúrához sorolható). Művészeti tárgyak esetében jól alkalmazható, mert a terület sajátosságaihoz, például a komplexitáshoz jobban illeszkedik. Nagyon nagy munkát jelent a tanárnak, és csak olyan esetben van értelme, ha nagyon jól ismeri a diákot. Tartalmában az „önmagához viszonyítva” történő értékeléssel jól összeillenek, de kombinálhatóak a különböző módok. Figyelembe tudja a kontextust is venni, el tudja kerülni a leegyszerűsítő megoldásokat.

Értékelés megkerülése: mindenkinek 5-öst ad

Művészeti nevelés területén ez a megoldás is előfordul, magam is éltem már vele. Hátránya, hogy nem ad igazi személyes visszajelzést és félreérthető. A jegynek nincs értéke, ezért demoralizáló is lehet. Nagyon sok múlik a tanáron és a tanár-tanulócsoport kapcsolaton, ilyenkor maga a csoport kap értékelést ezzel a gesztussal. Másik jelentése lehet a tanár azon gesztusa, hogy nem akar bírása lenni a növendékeinek. Olyan módon is találkoztam vele, hogy személyes reflexiót kért a tanár a növendékektől, amit éppen személyessége miatt nem minősíthetett. A felnőttoktatásban, így a doktori iskolában is előfordul ez az értékelési mód. Az értékelés maga szimbolikus, értéke maga a gesztus.

Portfólió értékelése

Ez a szummatív értékelési forma elterjedőben van. Adott időszakban készült alkotásokból adott szempontú válogatást készít a növendék, erre kap értékelést becsléssel vagy jobb esetben adott kritériumok alapján. Ez folyamatértékelés, amiben figyelembe vehetők tendenciák, kontextusok is. Nagyon fontos benne, hogy nem egy munkát minősít, azaz egy-egy alkotásra nem tapad közvetlen értékítélet. Figyelembe tudja venni a spontán, egyedi és esetlegesen felbukkanó ötleteket és megoldásokat, van alkalom a javításra a folyamat során. Időben távolabb van az alkotó folyamattól, egy-egy alkotás maga nem kap direkt értékelést, figyelembe tudja venni a változást, és adott értékelési kritériumok esetén kiszámítható is, ezért viszonylag védettséget biztosító értékelési mód. Ezzel dolgozik például L. Ritók Nóra az Igazgyöngy Művészeti Iskolában Berettyóújfaluban⁶ hátrányos helyzetű gyerekekkel, de a középszintű rajzérlettségén is ezzel találkozunk.

Összefoglalás

Tanulmányomban a művészetpedagógia és a művészetterápia összehasonlításának lehetséges megközelítésmódjaiból vázoltam fel néhány modell segítségével. Az itt bemutatott modellekből is kiderül, hogy e két szakmai terület között számos átmeneti forma létezik, a művészet terápiás és pedagógiai alkalmazása összefonódik.

A reflexiós és értékelési módokra koncentrálna a két terület szakmaiságát, konkrét megnyilvánulási formáit vizsgálva a reflexiós lehetőségek széles palettáját tapasztalhatjuk. E palettáról a tanár vagy a terapeuta saját szakmaiságának és az adott helyzetnek megfelelően választ. A tanárképzésnek fontos szerepe lehet abban, hogy tudatosítsa a művészetpedagógiát tanuló hallgatókban e lehetőségeket, mert ezek konkrét eszközök problémahelyzetek kezelésére és elősegíthetik a bizalmon alapuló nevelői kapcsolat kiépítését diákjaikkal.

⁶ Interjú L. Ritók Nórával, 2010. augusztus 27-én.

IRODALOM

- Bodóczy István (2003): *Vizuális nevelés*. Magyar Iparművészeti Egyetem, Budapest.
- Benedetti, G. (1987): *Psychoterapy of schizophrenia*. Univ. Press, New York.
- Gordon, Thomas (2010): *T.E.T. – A tanári hatékonyság fejlesztése*. Gordon könyvek, Gordon Kiadó Magyarország Kft., Budapest.
- Dr. Hárdi István (1983, 2002): *Dinamikus rajzvizsgálat*. Medicina, Budapest.
- Kiss Virág (2010): Művészeti nevelés, művészettel nevelés, művészetterápia... *Iskolakultúra*, 2010. október, melléklet, 18–31.
- Kollár János (2007): Zeneterápia a daganatos betegek kezelésében. *LAM (Lege Atrius Medicinæ)*, 2007/11. 828–232.
- Ormay Tom (2010): *A művészetterápia. Meghatározások*. 2010. szeptember 28-i megtekintés, Pécsi Tudományegyetem Művészeti Kar, http://www.art.pte.hu/files/tiny_mce/File/mtp/egyeb-oktatasianyag/csorbasimon/05%20Ormay%20Tom-A%20muvszetterpia-Meghatrozsok.doc
- Read, Herbert (1943): *Education through art*. Faber, London.
- Rogers, Carl Ransom (2000, 2004): *Valakivé válni – A személyiség születése*. Edge 2000 Kft., Budapest.
- Rubin, Judith Aron (2005): *Child Art Therapy*. 25th Anniversary Edition. John Wiley & Sons, Inc.
- Sándor Éva és Horváth Péter (1995): *Képzőművészeti pedagógiai terápia*. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, Budapest.
- Dr. Simon Mária: *Művészetterápia csoportban. Az alkotó műhelycsoporttól a művészet-csoportterápiáig*. 2010. szeptember 28-i megtekintés, Pécsi Tudományegyetem, Művészeti Kar, <http://www.art.pte.hu/menu/105/88>
- Dr. Tényi Tamás és dr. Trixler Mátyás (2010): A művészetterápia helye a pszichiátriai betegek kezelésében. *Orvostovábbképző Szemle*, XVII. évf. 3. sz. 2010. március. 12–15.
- Trencsényi László (2000): *Művészetpedagógia, elmélet, tanterv, módszer*. Okker Kiadó, Budapest.

A MARY SUE-JELENSÉG SERDÜLŐK REGÉNYEIBEN

A Mary Sue-jelenség

Mary Sue nem híresség, nem is jelentős személy, sőt nem is valós személy. Metafora csak, ráadásul nem is hízelgő, ha valakit összefüggésbe hoznak vele. Eredetileg egy Star Trek fanfiction-paródia (Paula Smith 1972) hősnőjét nevezték így, később azonban minden olyan irodalmi hős (akár női, akár férfi hősről van szó!) metaforájává lett, aki szerzője túlzott szimpátiáját élvezzi, és ebből kifolyólag valószerűtlenül tökéletesnek mutatkozik. A fanfiction a rajongók írásait jelenti: ismert irodalmi alkotások, filmek továbbgondolása, átírása, új témavariációk megfogalmazása ez, változó irodalmi színvonalon. Bár évszázados története van, mégis az internet világa teremtette meg a fanfiction igazi életterét. Egy-egy kultusztörténet rajongói tábora versengve tölti fel új és új történetvariánsát az erre szakosodott internetes portálokra, amelyeket fandomoknak is neveznek. Külön fandomja van a Csillagok háborújának, a Harry Potternek, a Star Trecknek és a többi kultusztörténetnek (Bessenyei 2008). Az ilyen, rajongók által írt történetekben igen gyakori, hogy a szerző önmagát is beleszővi a mesébe, leginkább főhős vagy jelentős szereppel bíró hős formájában. Önmagát, vagy, pontosabban szólva vágyott, ideális önmagát helyezi a történet egy kritikus helyzetébe, ami kizárólag az ő áldásos közreműködésével oldódhat csak meg. Ezt a típusú hőst nevezi ma az irodalmi kritika Mary Sue-nak.

A paródiabeli Mary Sue tizenöt és fél éves kora ellenére már megjelenésével belopja magát Kirk kapitány szívébe, aki azonnal rábízta az űrhajó irányítását is. Mary ezután sikert sikerre halmoz, és a Nobel-békedíjon kívül elnyeri a Vulkán Hősiesség Rendfokozatát, és számos más kitüntetést is. Paula Smith azt az írói eljárást figurázza ki ebben a paródiában, amely a hőst túlságosan hibátlannak és tökéletesnek ábrázolja. Az ilyen hős inkább ellenszenvet, mint rokonszenvet vált ki a mai olvasóból. Mary Sue tehát egy torzkép, a rosszul megírt hős metaforája, és mint ilyen, írói mesterségbeli, illetve esztétikai hibának számít: általában kezdő, gyakorlatlan, vagy egyszerűen rossz íróra vall² (Bessenyei 2009, Pflieger 2001).

Az alábbiakban bemutatott vizsgálatomban arra mutatok rá, hogy Mary Sue rendszeresen felbukkan a serdülők által írt regényekben is.

¹ Én is ezt a gyakorlatot fogom követni. Mások, a férfi hőst megkülönböztetve, Gary Stue-t írnak.

² Néha azonban nagy írók is olyan elfogultak hősükkel, hogy az már-már kimeríti a Mary Sue-jelenség kritériumait: például Flaubert (Bovaryné), Theodor Fontane (Effi Briest) vagy éppen Németh László (Jó Péter, Galilei, Égető Eszter).

A serdülőkori krízis

A felnőtté válás küszöbén a serdülő számos olyan változás elé néz, amelyek teljesen átalakítják az önmagáról és a világról alkotott képét. Viharos biológiai, nemi, kognitív és szociális érése esik át, amellyel maga is nehezen tart lépést. Ezekkel azonos horderejű az a változás is, ami a serdülő lelkének legszemélyesebb szférájában zajlik, és amit Erikson kifejezésével identitáskrízisnek nevezünk. A serdülőkori vetődnek fel először, ugyanakkor kikerülhetetlenül élesen is azok a kérdések, amelyek a saját személyre vonatkoznak: ki vagyok én, mi vagyok én, mi az életem értelme, hova tartok, kihez tartozom és így tovább. A serdülő egyszerre költő és filozófus, aki felfedezi az élet nagy kérdéseit, és hisz abban, hogy meg is találja a válaszokat. A serdülőkori az az időszak, amely során a válaszok keresése zajlik, és e válaszok segítségével az identitás felépítése, megkonstruálása történik.

A serdülőkori az én (szelf) is döntő átalakuláson megy keresztül. A különböző pszichológiai elméletek ennek a változásnak különböző aspektusát ragadják meg és hangsúlyozzák. A pszichoanalízis megnövekedett narcizmusról beszél, ami megnövekedett önszeretetet, ugyanakkor nagyfokú érzékenységet és sérülékenységet is jelent. Az önmagát jónak, sőt tökéletesnek megélt serdülő elismerésre és csodálatra vágyik a környezetétől, és amennyiben ezt nem kapja meg, visszahúzóódással vagy ellenségességgel reagál. A serdülő továbbá visszavonja libidóját a környezetéről, úgy érzi, hogy egyedül önmagát tudja szeretni.

Az énbe integrált potenciálok teszik lehetővé az én felnagyítását, a grandiózus szelf (Kohut 2007) megjelenését, ami által a serdülő önmagát rendkívülinek, bármire képesnek és sérthetetlennek észleli. Időnként úgy érzi, hogy minden érdekli, és késztetést érez arra, hogy a legkülönbébb területeken jártasságot szerezzen, kompetenciákat fejlesszen ki. Önmagában végtelen lehetőségeket, erőforrásokat fedez fel.

Piaget az egocentrizmus újraéledésére mutat rá a serdülőkori. A serdülők új kognitív kompetenciájuk birtokában komplex elméleteket konstruálnak, amelyek középpontjában a maguknak tulajdonított elhivatottság, messianisztikus reformszerep áll (Piaget 1958, 343).

Megfigyelhetünk a növekedésével ellentétes folyamatot is a serdülő énjében: a regresszív tendenciát, ami Erikson szerint a serdülőkori krízis megszokott velejárója. A szülőkről történő érzelmi leválás okozta szeparációs szorongás váltja ki. Az énregresszió lényege, hogy az én feladja a már elért alkalmazkodási szintjét, és korábbi szintekre (akár nagyon mélyre is!) tér vissza (Erikson 1974). A regresszív folyamat révén a serdülő az énjének tudattalan szférájába is bebocsátást nyer. Ez teszi alkotóvá, és ettől lesz az alkotása eredeti, izgalmas és hiteles.

Miért írnak a serdülők regényét?

Paradoxonnak tűnik, hogy a jelenlegi serdülő nemzedék keveset, vagy egyáltalán nem olvas, viszont igen sokat ír (Bálint 2011). Az internet világa nemcsak fogyasztásra, hanem aktív közreműködésre, illetve önmaguk „megmutatására” is csábítja a fiatalokat,

akik így igen sok időt töltenek „chatezéssel”, blogírással, illetve a hagyományos irodalmi műfajok művelésével: verseket, novellákat, regényeket írnak, és adnak közre az erre szakosodott internetes portálokon. Ebben a tanulmányban én csak a regényekkel foglalkozom.

Miért írnak a serdülők regényt? Ennek nyilván számos oka lehet, amelyek közül most csak a lélektaniakat veszem sorra. A regresszióban levő én számára minden kreatív tevékenység, így az írás is az énmegerősítés és az énteremtés szolgálatában áll. A regény teret enged az identitása tervezgetésén, építésén dolgozó serdülőnek arra, hogy konkrét identitásterveket/projekteteket fogalmazzon meg. A fantázia szintjén átélheti, kipróbálhatja, megnevezheti a vágyott identitást, illetve az én vágyott aspektusait. A főhősök tehát ilyen értelemben a szerzők identitásprojektjei.

A novellával szemben, ami inkább egy-egy konfliktusra, életpillanatra fókuszál, a regénybe egy egész világ belefér. A regény fikció, a regényíró, még a realista is, egy fiktív, alternatív világot teremt. Ilyen világteremtésre először a serdülőkorban válunk képessé a Piaget által leírt formális műveleti gondolkodás birtokában. Egy fiktív világ elemei közötti koherencia megteremtése, hipotézisek alkotása és ellenőrzése, illetve az elvont fogalmakkal való operálás mind előfeltételezi a formális műveleti gondolkodás meglétét. A világteremtés továbbá alkalmat ad a belső káosz kívülre helyezésére, és ezáltal tudatos kontroll alá vételére. A regénybe továbbá belefér a grandiózussá növelt én is, a maga tökéletességével és onnipotenciájával.

Az ilyen körülmények között megalkotott hősök azonban várhatóan nem árnyalt lélekrajzzal jellemezhető, összetett személyiséggel bíró hősök lesznek, hanem nagy valószínűséggel jól kifejlett Mary Sue-k.

A Mary Sue-jelenség vizsgálata

Vizsgálatomban ötven serdülő által írt regényt elemeztem.³ Forrásom az internet volt, ami az amatőr írók műveinek bőséges tárháza. A szerzők az erre szakosodott közösségi oldalakon álnéven publikálják az alkotásaikat. Az álnév szerencsére igen gyakran egyértelműen megmutatja a szerző nemét,⁴ más esetekben a szerzők bemutatkozó szövegei segítettek a kérdés eldöntésében. Az ilyen módon beazonosíthatatlan szerzők szövegeit nem vettem fel a mintába.

A regények kiválasztásánál három fő szempontot vettem figyelembe. Az első az volt, hogy a regény eredeti alkotás legyen, ne fanfiction. Be kellett azonosítani az életkort is: ez nem a regényekből, hanem egyéb megnyilatkozásokból (például bemutatkozás vagy

³ Ez a kutatás nem kizárólag a Mary Sue-jelenség feltárására irányult, hanem számos más célra is. A kutatás egyéb eredményei folyamatosan kerülnek publikálásra.

⁴ Kivételek mindig lehetnek, de a serdülőkorú szerzők többségének igen fontos, hogy álnévük ne ütközzön a nemi identitásukkal, sőt inkább erősítse azt. A lányok kedvelik az a-ra végződő, „csilingelő”, de egyszersmind különleges hangzású neveket: Lylthia, Zyliah, Liliana stb. A fiúk kedvelik az erőt, nemességet, hatalmat sugárzó, férfias hangzásúakat: Axiel, Galahad, LordDracul. Némely álnév önmagában nem árulkodik a nemről: Esmi, Cattt, Hazu (ezek egyébként mind lányok!). Mások egyértelműek: Lili, Roland.

bevezető szövegek) derült ki. Olyan szerzőket választottam ki, akik a tág értelemben vett serdülőkor életkori kategóriába beleférnek, vagyis a 12–21 éveseket. Fontosnak tartottam továbbá, hogy a szerző és regényének főhőse azonos neműek legyenek, a hős ugyanis így egyértelműbben megfeleltethető a szerző identitásprojektjének.⁵

A főhősök egy előzetesen megalkotott adatlap mentén lejelölve váltak összehasonlíthatókká. Az adatlapot egy elővizsgálat (Bálint 2010) eredményeit felhasználva állítottam össze. Az adatlap többek között a főhős nemzeti identitására, kompetenciáira, természetfeletti és egyéb képességeire, ambícióira vonatkozó utalásokat vette száma.

A történetek általános jellemzői

A serdülők által írt regények első pillantásra nagyon különböznek egymástól. Közös vonásuk, hogy sok szempontból hasonlítanak a mesékre (a hősök egysíkú ábrázolása, a vágyteljesítés, illetve a happy end tekintetében), a mítoszokra (szerkezetileg), illetve az utópiákra (vágyteljesítés egy alternatív világban⁶). Műfajilag is nagyon sokszínűek ezek az alkotások. További közös jellemzőjük a filmszerűség (ez alighanem a filmekben felnőtt generáció sajátos kifejezőmódja) és a befejezetlenség. Ennek számos magyarázata lehetséges (például, hogy valamilyen lélektani okból elakad az identitásprojekt megkonstruálása – folytathatatlan, vagy éppen érdektelen, illetve egy új projekt merül fel, és a serdülő azon kezd dolgozni stb.). További vizsgálódásra érdemesek azok a pontok is, amelyeken a történetek megszakadnak. A szövegek terjedelme is nagy szélsőségek között változik: találkoztam már öt- és háromszáz oldalas⁷ regénnyel is.

Közös vonás továbbá, hogy a történetek sok esetben a hősmítoszok Campbell által leírt struktúráját követik⁸ (amit ő monomítosznak nevezett): a hős útnak indul, átlépi egy másik világ küszöbét, ott különféle kísértések és próbák közepette megtapasztalja saját végső határait – meghal és újjászületik, majd visszatér saját világába, hogy megossza az út során kapott jótéteményeket az övéivel (Campbell 1973). A befejezetlen történetek egy része a küszöb átlépésekor, más részük a próbák/küzdelmek közepette szakad meg.

A szülőktől való elszakadás motívuma is közös minden regényben: sok esetben a hős már eleve árva, gyakran félárva, vagy a történet során a szülei eltűnnek, meghalnak. Számos hős elmenekül otthonról, mások önként, kalandvágyból indulnak útnak.

A történetek továbbá tele vannak úgynevezett spekulatív elemekkel (alternatív világok, természetfeletti erők, természetfeletti képességek, idegen lények stb.).

⁵ Ugyanakkor úgy vélem, hogy izgalmas lenne azt is megvizsgálni, hogy mi a helyzet az ellenkező nemű főhősökkel. Ez egy másik vizsgálat tárgya lehet.

⁶ Az utópia lélektani vonatkozásairól bővebben lásd Bálint 1997.

⁷ A rövid terjedelem általában a befejezetlenségből adódik. Vitatható persze, hogy egy ötoldalas munka tekinthető-e regénynek. Abban az esetben vettem fel rövid terjedelmű szöveget a mintába, ha szempontjaim (adatlap) alapján értékelhető volt a történet és a főhős.

⁸ Ennek bővebb kifejtését lásd Bálint 2011.

Számos más közös jellemző van még, amelyek közül jelentőségében kiemelkedik az, hogy a főhősök ábrázolása minden esetben kimeríti a Mary Sue-jelenség kritériumait.

Mary Sue a regényekben

Mary Sue többnyire különlegesen csengő, idegenül hangzó neveket kap, amelyeket a szerző néha a „jól hangzás” kedvéért halmoz is. Magyar fiatalok előszeretettel adnak angolos, illetve más, egzotikus csengésű neveket a hősöknek (Amy, Kelly, Sallye, Ryan, Kaira). A hős neve sok esetben rokonítható, vagy éppen megegyezik a szerző nevével (Hajnalka – Auróra). Mary Sue néha „beszélő nevet” kap a szerzőtől, ami jellemének kiválóságát vagy valamely tulajdonságát hivatott elővételezni (Lion).

Mary Sue, akár fiú, akár lány főhősként jelentkezik, mindig fiatal: a kora nagyjából megegyezik szerzője életkorával, illetve sok esetben néhány évvel idősebb nála.⁹ Külsője makulátlanul tökéletes. Ha lány, akkor divatos, ápolt, csinos, vonzó, sőt különleges szépség. Ha fiú, akkor erős, férfias, jóképű, akiért a lányok versengenek. Mindkét nemnél nagy hangsúly esik a külső részletezésére: az öltözködési stílus és a kiváló testi adottságok aprólékos bemutatására, összhangjának érzékeltetésére.

Lássunk erre egy-egy példát először egy lány, majd egy fiú szerzőtől:

Hiába siettem, a ruha kiválasztásával elszaladt az idő. Végül is, mentségemre szolgáljon, az eredmény tökéletes lett, nyugtázom, ahogy végigmérem magam a Flammel kirakati tükrében. Egy ezüst, háromcsatos Prada szandál díszíti a lábam, a nadrágom sötétkék farmer, térdtől lefelé oldalt nyitott, amit ezüst csillámos díszkarikák fognak össze, egyenesen a Mambo Store-tól. [...] Tökéletes választás. [...] Hosszú mézbarna hajam laza, enyhén hullámos tincsekben omlik a hátamra, és voltaképp alkalomhoz illő is, hisz ruhapróba előtt fölösleges fodráshoz menni (BellaEvans: Divat, szerelem).

Egy zuhany, hogy fölébredjek, fogmosás, igen, a higiénia is a bogaraim közé tartozik, ez van. Fölvettem a farmerom, hozzá egy kék inget, és megigazítottam a hajam. Belepillantva a tükörbe elégedett voltam. Jól állt rajtam ez a cucc, az ing kiemelte sötétkék szemeimet. Igen, komolyan sötétkék. Elméletileg ilyen tényleg nincs, de mégis. Anyám sem akarta elhinni, amikor meglátta. Nos, a csajok sem – mosolyodtam el erre a gondolatra. Szőke hajam, kissé hullámosan, pont amennyire még kezelhető, elegánsan simult az arcom köré, lágyítva még inkább, amúgy is lányos vonásaim. Nos, tényleg nem vagyok egy macsó, de azt hiszem, kárpótlásul enyém a Szőke Herceg cím. Azért az sem utolsó. Nem, mintha egoista lennék, csak tudni kell mindent a helyén kezelni (LordDracul: Peónia Diadémje).

⁹ Érthető, hiszen a fiatalítás nem volna „célszerű”: a szerző nem a gyermekkori önmagával kíván (tudattalanul) szembesülni, hanem a jelenlegivel vagy jövőbelivel.

Mary Sue továbbá a regényekben mindig kiváló személyes tulajdonságokkal rendelkezik (például intelligens, becsületes, bátor), amelyek vagy eleve nyilvánvalóak, vagy a történet során mutatkoznak meg a környezet számára. Mary Sue-nak a legtöbb esetben küldetéstudata is van: általában nagyszabású misszió teljesítése előtt áll, amely akár a világ megmentésére is irányulhat, de legalábbis egy izgalmas rejtély kiderítését célozza. A küldetés lehet titkos, vagy mindenki számára ismert, de kiderülhet, a hős számára is meglepetésként, menet közben is. Mary Sue általában sikeresen teljesíti is küldetését, és bár a befejezetlen regények adósak ezzel a mozzanattal, már az elején érzékeltetik, hogy nem történhet másképp. A regények főhőse megkérdőjelezhetetlenül a „jó” oldalán áll, és a „gonosz” ellen küzd. Társas kapcsolatait tekintve néha magányos, meg nem értett zseni, de legtöbbször népszerű figura, sok barátja van, csodálják, szeretik. Egy példa:

Mira közkedvelt személyiség volt, mert humorával, bátorságával, éleslátásával és néha egetverő pimaszságával kivívta az elismerést (Gyöngyvér: Álomvalóság).

A regények főhősei kiváló műveltséggel, tudással, jártassággal rendelkeznek egy vagy több területen, illetve gyakran különleges, nem mindennapi képességekkel bírnak. Gyöngyvér hőse, Mira, ha kell, tüzet olt, máskor vagányul gördeszkázik, hibátlanul célba dob, és kitűnő tanuló. Liliana hőse, Veronika szakácművészetével elkápráztatja a német mesterszakácsokat, jó szervezőkészségével és kifinomult gazdasági érzékével megmenti cége párizsi éttermét, és mindeközben jó néhány nyelven folyékonyan társalog és tárgyal. Tyr, Axilel félig ember, félig ork hőse, emberfeletti erejével minden veszélyes ellenfelét legyőzi. Kensuke-kun hőse, Lion a Francia Idegenlégióban azt panaszolja el új barátnőjének, hogy gonosz tudósok egy szérummal megsokszorozták egyes képességeit:

Intelligencia tízszeresére, erő harmincszorosára, kitartás huszonötszörösére, bíróképesség negyvenszeresére nőtt, megkésztetődött élettartam, a fájdalom szintje teljes hiánya. – De hát ez remek! – Nem annyira! Jelenleg két énem van. Az egyik, akivel beszélsz. A másik az a gyilkológép, aki megölt összesen háromszáznegyvenkét embert, és akit öt kontinensen köröznék (Kensuke-kun: Oroszlánszív, 1. fejezet).

Mary Sue különös ismertetőjegye, hogy gyakran természetfeletti adottságokkal is bír (például a jövőbe lát, olvas mások gondolataiban, halhatatlan stb.). Ez az adottság jelen lehet már születésekor (de sokszor csak később derül ki a maga számára is), vagy menet közben tesz rá szert. A természetfeletti képesség felismerése rendszerint fontos állomás Mary Sue életében, hiszen megkérdőjelezi az egész addigi identitását, és új dilemmák, kihívások, küldetés elé állítja. Liliana hőse például egy repülőúton szembesül azzal, hogy előre látja a jövőt és ennek segítségével megelőzhet bármi rosszat:

Számomra megadatott egy képesség, hogy új esélyt adjak másoknak (Liliana: A látnok).

Más esetben a főhős természetfeletti erővel rendelkező eszközöket birtokol (varázspálca). A lányok által kedvelt tündér-történetekben a főhős mind természetfeletti képességekkel, mind ilyen eszközökkel egyaránt rendelkezik. A hősben hirtelen felébredő „erő” kontrollálása nagy feladat és felelősség. Ezzel küszködik Zilahy tündér hőse is:

Tegnap a tűz és a föld került az irányításom alá, de valamiért az a sanda gyanúm, hogy azok uralkodnak rajtam. Ezek sokkal jobban kötődnek az érzéseimhez, mint a saját erőim. [...] Akaratlanul is elindítok egy lángcsóvát felé. A francba! Én – nem – tudom – ezt – a – vacakot – kezelni! Hogy lehet, hogy ő tudja irányítani az új erőit, míg én erre teljességgel képtelen vagyok? (Zilahy: Tündérhon)

Mary Sue lélektana

Az önmaguk vágyott képmását megformáló írók érthető módon elfogultak, amikor hősüket jellemzik, és amikor a természetellenesen tökéletesre formált alakot egyben szeretetre méltónak ábrázolják. Mary Sue kiválóságát ráadásul ellenfelei is elismerik, sőt sok esetben ők sem tudnak szabadulni hatása alól.

Ha lélektani magyarázatot keresünk Mary Sue jellemére, akkor a serdülőkorú szerző énjében történő változásokat kell újra szemügyre vennünk. A megnövekedett narcizmus érthetővé teszi a szerző minden elfogultságát hőse iránt, és azt, hogy miért véli őt szeretetre méltónak. A grandiózus szelf megnyilvánulásának tekinthető a hős megkérdőjelezhetetlen tökéletessége, sok különleges kompetenciája, rendkívülisége, természetfeletti képességei, omnipotenciája. Az újra feléledő egocentrizmus a messianisztikus küldetéstudatot magyarázza.

Mindezek háttérben nem nehéz észrevenni a regresszióba süllyedt ént sem: a realitással jelenleg megküzdeni képtelen én korábbi, mágikus, vágyteljesítő fantáziákhoz fordul, és a számára hozzáférhető tudattalan nyersanyagot használja fel az új én felépítéséhez.

A Mary Sue-jelenség értelmezése

A Mary Sue-jelenség tehát tetten érhető a serdülők regényeiben. Láthattuk, hogy minden eltérő vonásuk ellenére a serdülők által alkotott hősök nagyon hasonlítanak egymásra. Legfőbb közös vonásaik, hogy túlidealizáltak, irreálisan tökéletesek, és sikerrel teljesítik ambiciózus küldetésüket.

Főhősként Mary Sue nem más, mint szerzőjének identitásprojektje, aki egy fiktív világba helyezve valósítja meg a szerző ki nem mondott vágyait. Felnő helyette, kielégíti sikeréhségét és a népszerűség iránti igényét, kompenzálja valós hiányait. Küldetése van, amelynek révén a szerző virtuális ambíciókat teljesíthet ki felelősség és következmények nélkül, úgy, hogy mindeközben egy belső modellt alakít ki magában arról, hogy hogyan is kell megküzdeni az identitásért.

Mary Sue, mint identitásterv, bármikor lecserélhető egy másik Mary Sue-ra, aki újabb ambíciókat teljesít ki, újabb hiányosságokat kompenzál. Mary Sue mindaddig

ott marad szerzője keze ügyében, amíg modellképző szerepét be nem teljesíti, és hozzá nem segíti az identitásán munkálkodó író, hogy a való világban találja meg valós küldetését.

Mary Sue a fanfiction világában írói hiba, a szépirodalomban is csak a nagy írók számára „bocsánatos bűn”. A serdülők regényeiben megjelenő Mary Sue-jelenség azonban nem tekinthető írói hibának, sőt még az írói gyakorlatlanság számlájára sem írható. Úgy vélem, Mary Sue szükségszerű velejárója a serdülők alkotásainak. Nemcsak szükségszerű, hanem elkerülhetetlen is: hű tükre a serdülők szelfjében bekövetkező változásoknak. Mindezek fényében elmondhatjuk, hogy a Mary Sue-jelenség a serdülők regényeiben nem hiba – hiánya viszont vélhetően patológiás fejlődésre utalna. Mary Sue tehát az egészséges énfélődés jele a serdülőkorban – ezért nem kigyomlálni, kritizálni kell, hanem empatikusan elfogadni.

IRODALOM

- Bálint Ágnes (2007): Az utópia pszichológiája. In: Péley Bernadette és Révész György (2007): *Autonómia és identitás. Tanulmányok Kézdi Balázs 70. születésnapjára*. Pro Pannonia Kiadói Alapítvány, Pécs, 17–27.
- Bálint Ágnes (2010): Serdülők identitásprojektjei az interneten megjelent regényeik tükrében. *Pszichoterápia*, XIX. évf. 4. sz. 2010. augusztus.
- Bálint Ágnes (2011): *A Campbell-féle monomitosz a serdülők regényeiben*. (Megjelenés alatt.)
- Bessenyei Ágnes (2008): *A fanfiction alapjai*. <http://krono.inaplo.hu/index.php/inter/kultgyujt/609-a-fanfiction-alapjai> (2009. 11. 09.).
- Bessenyei Ágnes (2009): *A Mary Sue-jelenség*. <http://krono.inaplo.hu/index.php/component/content/article/610> (2009. 11. 09.).
- Campbell, Joseph (1973): *The hero with a thousand faces*. Princeton University Press, Princeton, New Jersey.
- Erikson, Erik H. (1974): *Identity. Youth and crises*. Farber and Farber, London.
- Kohut, Heintz (2007): *A szelf helyreállítása*. Animula Kiadó, Budapest.
- Kulcsár Zsuzsanna (1996): *Korai személyiségfejlődés és énfunkciók. Pszichoanalitikus elméletek biopszichológiai elemzésben*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Piaget, J. és Inhelder, B. (1958): *The growth of logical thinking from childhood to adolescence*. Basic Books, London.
- Pflieger, Pat (2001): *Too Good to Be True: 150 Years of Mary Sue*. <http://www.merrycoz.org/papers/MARYSUE.HTM> (2009. 11. 09.).
- Smith, Paula (1972): *A Trekkie's Tale*. <http://www.fortunecity.com/rivendell/dark/1000/marysue.htm>

A hivatkozott internetes regények:

- Axiel: *Tyr, a múlt harcosa*. <http://ifju-irok-koltok.gportal.hu/gindex.php?pg=28751343>
- BellaEvans: *Divat, szerelem*. <http://ifju-irok-koltok.gportal.hu/gindex.php?pg=32220749>

Gyöngyvér: *Álomvalóság*. (A szöveg e-mailben érkezett a szerzőtől, megjelenés alatt.)
Kensuke-kun: *Oroszlánszív*. <http://raveena.gportal.hu/gindex.php?pg=22101472&nid=3607033>
Liliana: *A látnok*. <http://raveena.gportal.hu/gindex.php?pg=27507500&nid=4478230>
LordDracul: *Peónia Diadémje*. <http://www.fanfic.hu/merengo/viewstory.php?sid=42446&i=1>
Zilahy: *Tündérhon*. <http://fictions.hu/imagine/viewstory.php?sid=1428&chapter=2>

A „NINCS” SZÉTOSZTÁSA

Egy csúfolóról

Mi is az a teoretikus probléma, amelyet se átugrani, se megkerülni nem lehet, ha a cigány népismeretről (illetve a cigány kisebbségi népismeretről) beszélünk: azt kell belátnunk, hogy események és figurák „ugyanannak az etnikai örökségnek a produktumai, ám ennek az örökségnek nincs egyetlen érvényes definíciója” (Hutchinson 2004, 342). Végtére is azt, hogy történelem, mítoszok, mesék, legendák, mindaz, amit közös emlékezetnek, netán örökségnek gondolunk el, valakiknek legitim módon kell megképezniük. Máshogyan: kik legitimek megképezni mindezt? Ki vagy mi ez a legitimáló erő? Kinek van szüksége efféle legitimációs eljárásra, és mi a célja a megképezésnek? S ha már itt tartunk: kik számára kell ez a legitimitás?

Az interpretációs példaként szolgáló szöveg nem szerepel a közoktatás különböző oktatási szintjeinek tananyagaiban. Mégis hasznosnak tűnik végigvinni – ebből adódó érintetlensége okán – az elemzést, amely a szellemi kalandon túl pontosan mutat rá arra, hogy a társadalmi csoportok hierarchikus rendeződése, erődemonstrációja, megszólalásuk lehetősége és ereje szükségszerű,¹ ily módon nem képzelhető el olyan oktatási rendszer, amely ezzel nem számol. Ebben az esetben – az egyenlőség ostoba mímélése esetén – éppen elkendőzi ezt a törekvést, ahelyett, hogy újraértelmezze láthatóvá tételével, személyes felelősséggé váltsa a mindennapi viszonyulásokban, azaz olyan embereket képezzen, akik tudatos (értő és értelmező) tagjai saját társadalmuknak.

A szöveg a magyar közköltészet egy csúfolója. Az interpretáció korántsem komplex: kevésbé foglalkozik esztétikai-poétikai, műfaj- és stílustörténeti kérdésekkel. A szöveg szemantikai vizsgálata annyiban válik fontossá, amennyiben közösségi gondolkodási stratégiák tárhatók fel, mutathatók meg általa. Ehhez járul az is, hogy az elemzés a primer szövegen túl annak más megközelítéseit, magyarázatait is interpretációjának tárgyává teszi.

A közköltészet a közbeszédhez legközelebb álló irodalmi nyelvi alakzat, olyan, mely leginkább reprezentálja e századok közgondolkodását, óvatos közelítéssel feltárja a közösséghez tartozás mindennapi tudáselemeit. Az orális szöveg hagyománnyal foglalkozó néprajzkutatók közül Küllös Imola az, aki a régi magyar irodalmat, a 17–18. századi közköltészet szövegeit vizsgálja. Szempontrendszere abból a kérdésfeltevésből épül, hogy milyen szövegfunkciókat rendel a cigány lexémához, milyen jelentéseket

¹ Vö. Sidanius, Jim-Pratto, Felicia, 2005, különösen 123–208.

épít ki, erősít meg, legitimál vagy visszhangoz a gyűjtött, lejegyzett szöveg.² Ugyanakkor érdemes hangsúlyoznunk, hogy a Küllös-életmű eddigi, általam ismert tanulmányai jellemzően egy olyan néprajzi hagyományba illeszkednek, amely kevésbé interpretatív, kimozdító vagy kritikai akaratú, inkább egy rögzítő, leíró, gyűjtő intenciójú szerzőről van szó. Ez a munkásság jelentős primer szöveganyagot képes így a további kutatások számára elérhetővé, feldolgozhatóvá tenni.³

Az erről való gondolkodásunk sarokpontja az, amint arra fentebb utaltunk már, hogy a

közköltészetben bármely etnikus vagy kisebbségi csoportról lett-légyen is szó (pl. zsidók, tótok, németek, cigányok) még nem a nemzetiségi ellentéteket, hanem a társadalmi, politikai, ideológiai, morális különbségeket hangsúlyozzák (Küllös 2003, 5).

A közköltészet szövegeinek elemzésekor gyakorta hangsúlyozza az interpretátor azok megbocsátó, olykor elfogadó attitűdjét, mégis megállapítható, hogy alapvetően alárendelt szerepbe kényszerülnek a megverselt cigány figurák, beszéltetik őket, de nem ők beszélnek, cselekedtetik őket, de nem ők cselekednek. A cigány vajda verses végrendelete (Küllös 2003, 59) jó példája ennek:

*Szép tarka kutyámat torra levágjátok,
Szép cifra macskámat nyársra felhúzzátok,
A legjobb barátaimat meginvitáljátok,
Ha még ez sem elég, – dikhics, vakapátok!*

A szöveg komikuma a nincs szétosztására épül, költői eszköze a felsorolás és halmozás, hiszen a szöveg nyolc versszakon át sorolja a rokonokat, s az azoknak jutó, nem létező javakat. Ezzel együtt használja költői eszközként a túlzást (*Égi szent mannával öntelek*

² Küllös Imola megállapításait nem kívánom összefoglalni a továbbiakban, ám fontosnak tartom megjegyezni, hogy azokkal javarészt egyetértek. Hasznosabbnak tűnik mégis, ha egy tőle eltérő olvasat lehetőségét mutatom meg egyetlen szöveg részletezőbb elemzésével.

³ Az inkább újraolvasó-értelmező néprajzkutatás centrumfigurái Kovalcsik Katalin és Görög-Karády Veronika. Elmozdulnak a kritikai, az újabb, a kulturális antropológia által kínált pozíciók felé. Vö. Kovalcsik Katalin (2000): *Ami dalban van, az a cigány beszéd*. In: Forray R. Katalin (szerk.): *Romológia–Ciganológia*. Dialóg Campus, Budapest–Pécs, legutóbb: Küllös Imola, *Görög-Karády Veronika: Éva gyermekei és az egyenlőtlenség eredete. Mesék, tereméstörténetek, etnoszemiotikai elemzések (Afrika, Európa)* – recenzió. Ez az alakuló dialógus – a szemléletmódok egymást értelmező, újraíró és használó gesztusa – jelentős esélyt kínál egy új, kritikai diskurzus kialakulásának, vö. *Magyar Tudomány*, 2008/3. <http://www.matud.iif.hu/08mar/16.html#4> (2008. 08. 12.).

Küllös azt írja az említett recenziójában:

Szövegfolklorista lévén – aki egyebek között a cigányokról mint a magyar társadalomban, a korai közköltészetben és a folklórban speciális helyet elfoglaló etnikumról is írt (Küllös 2003) – *nem állítom, hogy Görög-Karády minden sarkos megállapításával azonosulni tudok. De ez egyáltalán nem baj. A tudományt mindig a vitákra ösztönző nézetek és művek viszik előbbre.*

Ez a közhelyszerű megjegyzés vitáról és tudományról a legtöbb kutatási területen jelentéktelen és elhagyható volna. Az elképzelt romológiában (roma/gypsy studies) azonban inkább arról van szó, hogy a diskurzus ambivalens saját létmódjára vonatkozóan. Létezése a hatalmi pozíció következménye, miközben legitimációjának ez a hatalmi diskurzus a gátja.

nyakon vagy neked adom *ezenkívül az egész világot*). Azonban az idézett záró strófa nem marad meg a karikírozásnál, kivonódik mögüle minden valóságalap, a nem ismeret sztereotípiaképző mechanizmusa veszi át az irányítást. Ez a retorikai mozzanat teszi egyértelművé a távolságot a társadalom szereplői között. Nem a szegénység szembenevetése, ezzel mintegy a mesélő és közönsége által megélt feszültségek feloldása, a vicc tényleges funkciója lesz meghatározóvá, hanem a szerző, és vele a befogadó közösség (a feljegyzések szerint nagy általánosságban az alföldi parasztság) hatalmi pozíciója a cigánnyal szemben. A hangsúly átkerül a szöveg előrehaladásával erre a távolságra, a feloldás stratégiája nem a csoporton belül, hanem azon kívül, a csoporton kívüli Másik rögzülésével történik meg. A Példatárban közölt, *A cigány* című szöveg felütésében a narrátor ezt mondja:

*Most magam mulatságára minden gondot lerázok,
Vállaimról, s matériám ti légyetek, cigányok!* (Küllös 2003, 133, Példatár: 24)

A tárgyválasztás rögzíti az áthelyezés aktusát, a másik megképzésének narratív pillanatát, a végrendeletben az áthelyezés a narratív szám/személyváltással történik meg, a sgl-es narrátor megszólalásával. A mesélő és hallgatósága kiépíti a fölérendelt megszólalását a végrendeletben, és kizárja belőle beszédének tárgyát – éppen azzal, hogy elképzelt tárggyá téve úgy beszélhet róla, ahogy az számára aktuálisan megfelelő. Ezzel véglegesíti a távolságot – a távolság nélkül lehetetlen fenntartani ezt a beszédpozíciót – és kizárja az emberi érintkezés köréből, a kommunikációt lehetetleníti el. Küllös Imola megjegyzése is megengedő ebben a tekintetben:

[a cigány] alárendelt szerepet játszó figura [...] nem ismert, de a magyarokétól különböző értékrendje miatt. (Küllös 2003, 64–65)

A zárlat idegenné, visszataszítóvá teszi az addig csupán nagyotmondó, mulatságos cigány vajda figuráját azzal, hogy olyan állatok húsát kínálja fel torára, melyet a magyar paraszt, a hallgatóság nem tekint eledelnek. A sztereotípiaképzés nem egy etnikus dimenzióba íródik bele a 18. század Magyarországon, mégis felkínálja magát az átírássra. Az etnikus dimenzió mai értelemben vett meg nem léte aligha menti a szöveget attól, hogy azt állítsuk: valóságosnak mutat nem létezőt egy létező társadalmi csoport kárára. A túlzás analógiáját használja huszonnyolc soron át, amely a valóságos torzítására, felnagyítására épül, s amely valóban a komikum forrása lehet, a tárgyalat strófa azonban valótlant állít, mégis azt sugallja, az addigi építkezési módok analógiájának megfelelően olvassunk. Egyszerűbben tehát azt állítja, a cigányok tényleg esznek kutyát és macskát, legfeljebb kevesebbet, legfeljebb nem a toron, legfeljebb nem saját háziállatukat, hanem egy idegenét. A szöveg tehát létrehozza a maga cigányát, azt a narratívába zárt cigányt, aki nem szólalhat meg a saját hangján. Még erőteljesebben és talán kidolgozatlanabban teszi ezt az *Az cigányról* című szöveg, mely – Küllös értő történeti kutatásai alapján – afféle burleszk: a hagyományos populáris költészet olyan szövege, amelyik műfaj- vagy stílusparódiája a vidéki zsánerköltészetnek. Mára ennek a szövegnek az eredetije az iskolai énekeskönyvekben az A jó lovas katonának... kezdetű népies

műdalként rögzült.⁴ A szöveg két változatát citáljuk a Küllös-gyűjteményből. A felütés sorai a következők (egyikben és másikban):

Ebugatta cigányának be jól vagyon dolga,
illetve

Szajha, kurva cigányának de helin van duóga. (Küllös 2003, 64–65)

Akármelyik szövegváltozatot tekintjük is, azt találjuk, hogy a szöveg központi alakjához, a cigányhoz erős értéknegatív jelzők kapcsolódnak. Olyan minősítések, melyeket kevéssé indokol a stílusparódia, akárha *csúfondáros cigányidillként* is gondoljuk el. S bár esetlegesen előfordul más figurákhoz kötődően is az értékítéletet erőteljesen hordozó jelzők használata a közköltészetben, azok a figurák (jellemzően topikus alakok, mint a kofák, diákok stb.) jóval változékonyabban, sokféle értékelőjellel mutatkoznak meg a különböző – és nem csupán a közköltészet, de a magas irodalom – szövegeiben. Amíg a használatba kerülő jelzők értéktartománya (illetve az azokhoz rögzült morális ítélet) inkább az aktuális szöveghez kötődik, motivációját, okait onnan nyeri ezeknél az alakoknál, a cigány esetében az ítélet (meg/elítélés) zömmel a szövegen *kívül konstruálódik*, ott rögzül, és a szövegen kívüli viszonyrendszereken hagyja nyomát.

IRODALOM

- Hutchinson, John (2004): Etnicitás és modern nemzetek. In: Kántor Zoltán (szerk.): *Nacionalizmuselméletek (szöveggyűjtemény)*. Rejtjel Kiadó, Budapest.
- Kovalcsik Katalin (2000): Ami dalban van, az a cigány beszéd. In: Forray R. Katalin (szerk.): *Romológia–Ciganológia*. Dialóg Campus, Budapest–Pécs.
- Küllös Imola (2003): *Cigányok a régi magyar közköltészetben a XVII. századtól a reformkorig*. Romológiai Kutatóintézet, Szekszárd.
- Küllös Imola és Görög-Karády Veronika: Éva gyermekei és az egyenlőtlenség eredete. Mesék, teremtéstörténetek, etnopszichológiai elemzések (Afrika, Európa). *Magyar Tudomány*, 2008/3. <http://www.matud.iif.hu/08mar/16.html#4> (2008. 08. 12.)
- Sidanius, Jim-Pratto és Felicia, A. (2005): *Társadalmi dominancia*. Osiris Kiadó, Budapest.

⁴ Küllös jelzi, hogy Amade László toborzó énekének, az *A szép fényes katonának...* kezdetűnek folklorizálódott változatát hivatott kifordítani a hivatkozott csúfoló.

AZ ISKOLAI ERŐSZAK SORÁN ELŐFORDULÓ MAGATARTÁSMINTÁK ELEMZÉSE

1. Bevezetés

1.1. Az iskolai erőszak fogalma

A gyerekek és a serdülők között előforduló iskolai erőszak (school bullying) jelenségével lassan 30 éve foglalkoznak a kutatások. *Espelage és Swearer* (2003) szerint a legnagyobb kihívást az iskolai erőszak kutatásában az jelenti, hogy megegyezés szülessen a bullying (erőszakoskodás, zaklatás) általánosan elfogadott definíciójára. Az iskolai erőszak meghatározására ugyanis számos definíció létezik a szakirodalomban:

1. Az egyén erőszak áldozata (being bullied), amikor ismétlődően és folyamatosan negatív cselekedeteknek van kitéve egy vagy több tanuló részéről (Olweus 1993).
2. A tanulót erőszak éri (being bullied) vagy belekötnek, amikor egy másik tanuló durva és kellemetlen dolgokkal illeti. Erőszaknak (bullying) tekinthető, ha egy tanuló megüti, belerúg, megfenyegeti, bezárja a terembe, trágár üzeneteket küld egy másik számára, vagy soha többet nem beszél vele. A bullying központi eleme az erővel történő szisztematikus visszaélés (Smith és Sharp 1994).
3. A bullying régóta fennálló fizikai vagy szellemi erőszak (violence), melyet egy egyén vagy egy csoport követ el egy olyan másikkal szemben, aki nem képes megvédeni önmagát a fennálló körülmények között (Roland 1989).

A zaklatás (bullying) három döntő kritériumában megegyezés van a szerzők között; ezek: az ismétlődés, az ártalom (sérelem) és az egyenlőtlen erőviszonyok (Révész 2007). A bullyingot tehát ismétlődő viselkedésként határozza meg a szakirodalom (magában foglalva az agressziókat mind a szóbeli, mind a fizikai megnyilvánulásait), ami folyamatosan megjelenik az egyenlőtlen erőfölénnyel és hatalommal jellemezhető kapcsolatokban. Ebben a helyzetben nehéz megvédenie magát a bántalmazott egyénnek (Olweus 1994).

A terület szakértői között általánosan elfogadott *Dodge* (1991) agresszió-típustana, mely tartalmazza a proaktív és reaktív agresszió kategóriáit. A proaktív vagy instrumentális agresszió azt a viselkedést jelenti, amely az áldozat felé irányul, hogy megszerezze tőle a kívánt eredményt (tulajdon, hatalom vagy társas előny). Ezzel szemben,

a reaktív agresszió olyan korábbi esemény miatt jön létre, amely az elkövetőben haragot vagy frusztrációt váltott ki. Emiatt az elkövető egy áldozatot keres, akin levezetheti a feszültségét. Az erőszakos viselkedés nagy többsége proaktív agresszióknak tekinthető, mert a támadó gyakran keresi a könnyen provokálható célpontot és ezt időről időre újra megteszi.

Olweus (1993) megkülönbözteti továbbá a direkt agressziót az indirekt agressziótól, *Crick* (1995) pedig a nyílt agressziót a rejtett agressziótól. A direkt (nyílt) agresszió – mely szemtől szembeni összeütközést jelent – magában foglalja a fizikai harcot (úgy mint: taszigálás, lökdösés, rúgás) és a verbális fenyegető magatartást (úgy mint: gúnyolódás, kötekedés). Ellenben az indirekt (rejtett vagy kapcsolati) agresszió harmadik fél bevonását jelenti, amely révén a szóbeli agresszió pletykák, csúfolódások terjesztésében nyilvánul meg. A kapcsolati agresszió az áldozat meglévő jó emberi kapcsolatait tönkretenni szándékozó agressziótípust jelenti. Más megközelítésben a kapcsolati agresszió során a kapcsolatokat ártó szándékkal használják. Például egy kapcsolati agresszióval jellemezhető fiatal a társas tevékenységekből való kirekesztéssel fenyegetheti meg a barátját, ha az nem ért egyet vele. A tanulók pletykákat terjeszthetnek a közeli társukról a megtorlás jeléül, ha a célpont nem ért egyet a többséggel. Jelenleg az indirekt agressziót elsősorban verbális típusnak tartják, noha előfordulhat, hogy egyes diákok baráti kapcsolataikat fizikai erőszakkal vagy azzal való fenyegetéssel teszik tönkre (*Crick és Grotpeter* 1996).

Berger (id. Révész 2007) a bullying több típusát különbözteti meg: (1) fizikai erőszak (ütés, rúgás, verés); (2) verbális erőszak (csúfolás, kigúnyolás, lekicsinylés); (3) kapcsolati vagy más néven szociális erőszak, mely rontja az elkövető és az áldozat társas kapcsolatát (az osztálytárs ignorálása, kirekesztés a közös játékból, kipletykálás stb.). A legfrissebb kutatások felfedezték a „cyberbullying” jelenségét, amely a telefonon és interneten keresztül történő zaklatást jelenti (*Smith, Mahdavi, Carvalho, Fisher, Russel és Tippett* 2008).

Összefoglalva, a különbözőségek ellenére a legtöbb megközelítés tartalmazza azt az elképzelést, hogy az iskolai erőszak magában foglalja mind a fizikai, mind a pszichés agressziót. Ez rendszeresen visszatérő, folyamatos viselkedési sorozatnak tekinthető, amit egy egyén vagy egyének csoportja szít, a hatalom, presztízs vagy különböző dolgok megszerzéséért (*Espelage és Swearer* 2003).

1.2. Az iskolai erőszak prevalenciája

A bullying előfordulási gyakorisági aránya nagymértékű változatosságot mutat (*Monks, Smith, Naylor, Barter, Ireland és Coyne* 2009) annak függvényében, hogy mit tartanak a kutatók befolyásoló tényezőknek; mely időszakra vonatkozik a mérés (pl. múlt hónapban, az előző félévben, bármikor az iskolai években); mi az a gyakoriság, amit az erőszakosság esetében kritériumnak tartanak (pl. egyszer/kétszer az időszakban, egyszer egy hónapban, egyszer egy héten vagy gyakrabban); mely definíciót használják (pl. indirekt vagy direkt típusokat).

A kutatási eredmények azt mutatják (*Smith, Madsen és Moody* 1999), hogy a bullying áldozatai kisebbségben vannak (körülbelül a gyerekek 5–20%-a) és a zaklatók (akik bán-

talmazzák a többieket) általában még kevesebben vannak (2–20% körül). Némely tanuló zaklató és áldozat is egyben (támadó/áldozat); az ő megjelenési gyakoriságuk még az iskolai erőszakkal kapcsolatos, fent említett általános bizonytalanságon túl is nagymértékben változik az alkalmazott módszertan és a kritériumok szerint (Wolke, Woods, Bloomfield és Karstadt 2000). *Figula* (2004) hazai vizsgálata szerint iskolai szituációban az áldozatok aránya 26,1%, a támadóké 12,9%, az agresszív/áldozatoké 26,5%.

Az agressziót gyakran a gyermekkor és a serdülőkor stabil vonásaként írják le. Más kutatások azt mutatják, hogy a bullyingnak eltérő a folyamata (Farrington 1991, Goldstein 1994, Loeber és Stouthamer-Loeber 1998). Valójában a bullying növekedése és a csúcsa a korai serdülőkorra tehető, a középiskolai évek folyamán pedig csökkenő tendenciát mutat (Nansel, Overpeck, Pilla, Ruan, Simons-Morton és Scheidt 2001, Pellegrini és Bartini 2001). Az életkorral a fizikai agresszióról az indirekt és burkolt agresszió felé mozdul el a bullying előfordulási tendenciája. A fiúk nagyobb számban találhatók a bántalmazók kategóriájában, míg az áldozatok között a nemek egyensúlya figyelhető meg. A fiúkra a fizikai bántalmazás, a lányokra a burkolt és indirekt zaklatás a jellemzőbb (Olweus 1993, Smith és mtsai 1999).

A bullyingkutatók szerint kapcsolat van a családi környezet és az erőszakos viselkedés között. Valószínű, hogy azokra a gyerekekre, akik hasznosnak találják az erőszakos viselkedést, jellemző, hogy a családjukban gyakran van jelen konfliktus, részt vesznek az otthoni erőszakban és agresszív viselkedésben, és úgy érzik, az agresszió funkcionális értéke van a célok elérésében. Bizonyára ezeket a viselkedéseket otthon tanulják és valószínű, hogy az otthon tanultakat gyakorolják az iskolai körülmények között is (Espelage és Swearer 2003). A családnak a bullying kialakulásában betöltött szerepét több kutatás is vizsgálta. A kutatások szoros kapcsolatokat találtak a fiatalok általános agresszív viselkedése és a családi összetartás hiánya (Gorman-Smith, Tolan, Zelli és Hueismann 1996), az elégtelen szülői felügyelet (Farrington 1991), a családi erőszak (Thornberry 1994), az ellenséges, büntető magatartás (Loeber és Dishion 1983) és a szegényes problémamegoldó képességek (Tolan, Cromwell és Braswell 1986) között. Továbbá a családi konfliktusok és a szülői problémák jelenléte szintén szoros kapcsolatot mutat a gyermekek fiatalkori agressziójával (Henggeler, Schoenwald, Bourdin, Rowland és Cunningham 1998).

Több kutatás összefüggést tárt fel a szülői nevelési stílus, a családi környezet és az iskolai erőszak között. Például *Olweus* (1980, 1993) skandináv fiatalokkal végzett kutatása alapján azt a következtetést vonta le, hogy az erőszakos fiúk családjait gyakran jellemzi a melegség hiánya, a fizikai bántalmazás alkalmazása a családban és az iskolán kívüli tevékenység ellenőrzésének a képtelensége. *Bowers, Smith és Binney* (1994) kutatásában a fenti eredmények kiegészültek azzal, hogy a zaklatók családtagjainak magas az igényük a hatalomra. Az áldozatok családjairól pedig az derült ki, hogy nagyon összetartó, sőt összetapadó, és valószínűleg az anya túlvívó (Berdondini és Smith 1996). A provokatív áldozat családi hátterét vizsgáló kutatások feltárták, hogy a durva, elutasító szülői magatartás igen gyakori a provokatív áldozatok családjában, a szülők gyakran képtelenek indulataik korlátozására. A provokatív áldozattá váló fiúknak az anyjukkal való kapcsolata gyakran szoros, az apjukkal viszont távolságtartó. A provokatív áldozattá váló lányok anyja inkább ellenséges, mint túlvédő (Révész 2007).

1.3. Kutatási célkitűzés

Jelen tanulmány célja, hogy feltárja az iskolai gyakorlatban előforduló erőszakos magatartás- és viselkedésminták szerkezetét, a támadó, az áldozat, a csatlakozó beavatkozó, a segítő beavatkozó és szemlélő magatartásminta előfordulási arányát az általános és középiskolás tanulók között, különös tekintettel a nemi és életkori eltérésekre.

2. Módszerek

2.1. A vizsgálati minta jellemzői

A vizsgálatban 1 365 fő (731 lány, 634 fiú) általános és középiskolai tanuló vett részt.

A vizsgálati minta iskolatípus szerinti megoszlása a következőképpen alakult:

- Általános iskola felső tagozat: 905 fő (423 lány, 482 fiú)
- Középiskola: 460 fő (308 lány, 152 fiú)

A vizsgálati minta lakóhely szerinti megoszlása a következő képet mutatta:

- Nyíregyháza: 401 fő
- Budapest: 231 fő
- Kisváros (2 000 fő alatti lakos): 600 fő
- Község (5 000 fő alatti lakos): 133 fő

A vizsgálati minta életkor szerinti megoszlása:

- 11–12 év: 410 fő (205 lány, 205 fiú)
- 13–14 év: 446 fő (205 lány, 241 fiú)
- 15–16 év: 259 fő (153 lány, 106 fiú)
- 17–19 év: 250 fő (165 lány, 85 fiú)

2.2. A kutatás során használt mérőeszköz

Az iskolai erőszakkal kapcsolatban előforduló magatartásminták vizsgálata

Az iskolai gyakorlatban az iskolai erőszakkal kapcsolatos magatartás és viselkedésminták vizsgálatára az Iskolai Erőszak Kérdőívet használtuk (Vassné Figula, Margitics, Barcsa L-né, Madácsi, Pauwlik és Rozgonyi T-né 2008).

A kérdőívvel a következő, az iskolai erőszakkal kapcsolatban előforduló magatartásmintákat tudtuk azonosítani:

- Áldozat (33 tétel, Cronbach-alfa: 0,847)
- Csatlakozó beavatkozás a támadóhoz (3 tétel, Cronbach-alfa: 0,784)
- Segítő beavatkozás (8 tétel, Cronbach-alfa: 0,753)
- Szemlélő (9 tétel, Cronbach-alfa: 0,768)
- Támadó (17 tétel, Cronbach-alfa: 0,843)

Az iskolai erőszakkal kapcsolatban előforduló magatartásminták a csatlakozó beavatkozás magatartásforma kivételével több összetevőből állnak. Ezek a következők:

Áldozat magatartásforma:

- Kognitív (a bántás tudatos észlelése, feldolgozása) (15 tétel, Cronbach-alfa: 0,877)
- Affektív (a bántás érzelmi hatása) (12 tétel, Cronbach-alfa: 0,864)
- Testi reakció (a bántásra adott testi reakció) (3 tétel, Cronbach-alfa: 0,758)
- Társas támasz hiánya (el nem fogadottság az osztályközösségben) (3 tétel, Cronbach-alfa: 0,814)

Segítő beavatkozás magatartásforma:

- Békítő beavatkozás (3 tétel, Cronbach-alfa: 0,748)
- Segítségkérő beavatkozás (segítség kérése a felnőttektől) (2 tétel, Cronbach-alfa: 0,778)
- Affektív (belső feszültség a látott erőszak hatására) (3 tétel, Cronbach-alfa: 0,749)

Szemlélő magatartásforma:

- Távolságtartás (6 tétel, Cronbach-alfa: 0,758)
- Félelem (3 tétel, Cronbach-alfa: 0,743)

Támadó magatartásforma:

- Fizikai agresszió (4 tétel, Cronbach-alfa: 0,845)
- Verbális agresszió (5 tétel, Cronbach-alfa: 0,849)
- Kirekesztés (5 tétel, Cronbach-alfa: 0,754)
- A támadásból származó előny (3 tétel, Cronbach-alfa: 0,768)

2.3. Statisztikai eljárások

A leíró statisztika mellett a vizsgálati csoportok összehasonlító statisztikai vizsgálatát kétmintás t-próbával végeztük el. Az adatok feldolgozása az SPSS for Windows 16.0 statisztikai programcsomag felhasználásával történt.

3. Eredmények

3.1. Az iskolai erőszakra adott magatartásminták szerkezete

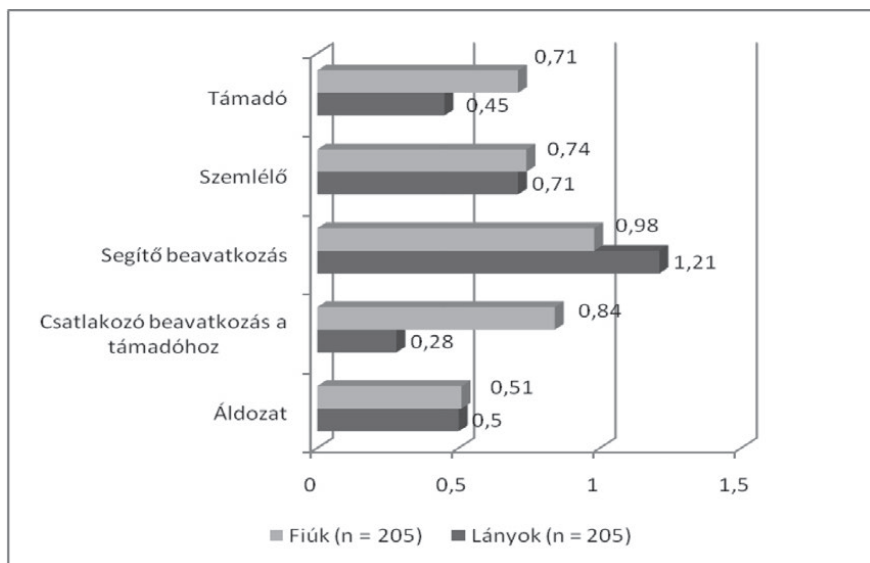
Az Iskolai Erőszak Kérdőív egyes skáláinak és alszkáláinak az egymással való összehasonlíthatósága érdekében a vizsgált skálakon és alszkálakon belül kiszámítottuk egy állításra adott értékek átlagát.

Az iskolai gyakorlatban az iskolai erőszakkal kapcsolatos magatartás- és viselkedésminták szerkezeti jellemzőit az egyes életkori csoportoknak (11–12 év, 13–14 év,

15–16 év, 17–19 év) megfelelően vizsgáltuk. Az életkori csoportokon belül külön vizsgáltuk a nemekre jellemző magatartásminták szerkezetét.

11–12 éves korosztály

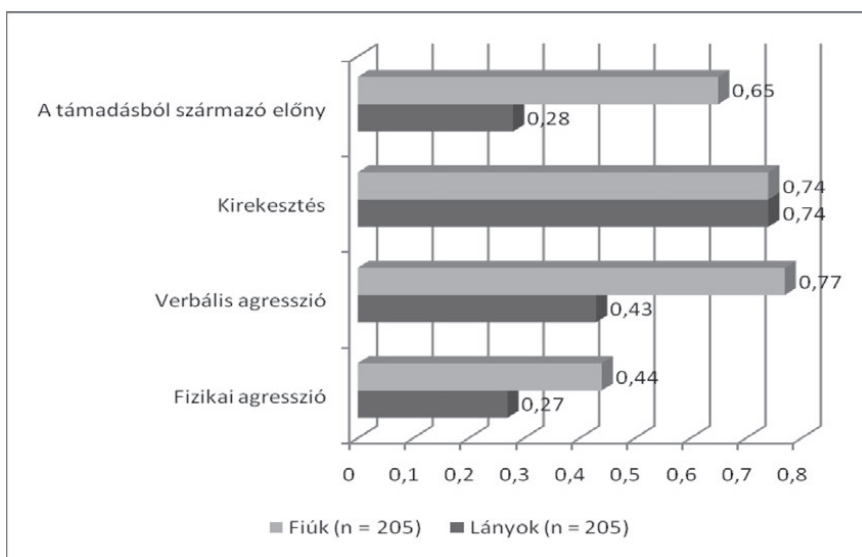
Az 1. ábra az iskolai erőszakkal kapcsolatban előforduló magatartásminták szerkezetét a 11–12 éves korosztálynál mutatja be.



1. ábra. Az iskolai erőszakkal kapcsolatban előforduló magatartásminták szerkezete a 11–12 éves korosztálynál

Az ábrából kitűnik, hogy egyes területeken eltér egymástól az iskolai erőszakra adott magatartásminták szerkezete a lányoknál és a fiúknál. Ennél a korosztálynál a fiúkra leginkább a segítő beavatkozás volt jellemző, mely után a támadóhoz való csatlakozó beavatkozás következett. Ezt a szemlélő és támadó magatartásmód követte. A fiúkra legkevésbé az áldozati magatartásmódot találtuk jellemzőnek. A lányoknál az iskolai erőszakra adott magatartásminták közül szintén a segítő beavatkozást találtuk a legerősebb reakciónak, melyet a szemlélő magatartás követett. Ez után az áldozat és a támadó magatartásminta következtek. A lányokra legkevésbé az volt jellemző, hogy a támadóhoz csatlakoznának.

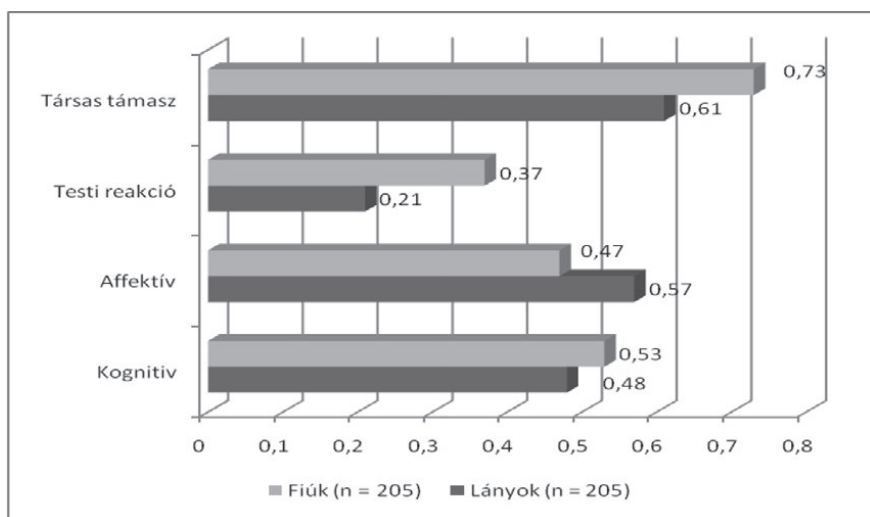
Megvizsgáltuk azt is, hogy az iskolai erőszakra adott egyes magatartásmódok (skálák) összetevőinek (alskálák) milyen a szerkezete ennél a korosztálynál. A támadó magatartásmód összetevőinek a szerkezetét a 2. ábra mutatja be.



2. ábra. A támadó magatartásmód összetevőinek a szerkezete a 11–12 éves korosztálynál

Ebben a korosztályban a támadó magatartásmód szerkezete eltérést mutatott a fiúknál és a lányoknál. A fiúk agresszív magatartásmintáit elsősorban a verbális agresszió és mások kirekesztésére való hajlandóság jellemezte, melyet a támadásból való előny megszerzésére való törekvés követett. Legkevésbé a fizikai agresszió jellemezte őket. A lányoknál a támadó magatartásmód legjelentősebb összetevője a kirekesztés volt, melyet a verbális agresszió követett. Nem nagyon találtuk jellemzőnek a lányokra a támadásból származó előnyre való törekvést és a fizikai agressziót.

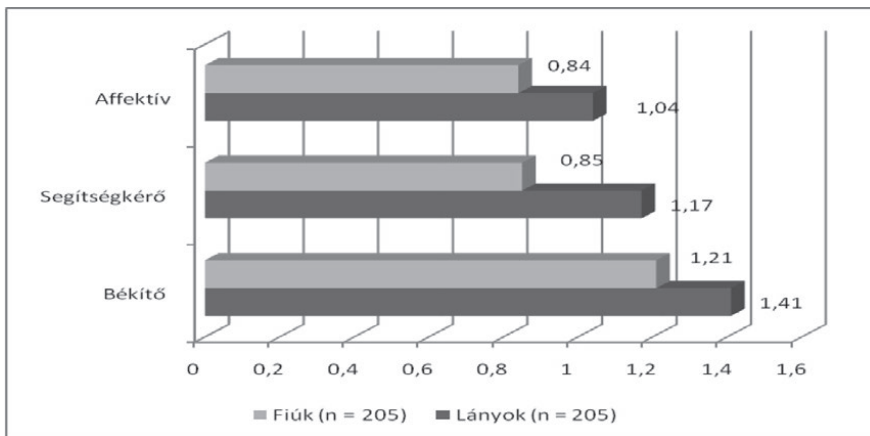
Az áldozati magatartásmód összetevőinek a szerkezetét mutatja be a 3. ábra.



3. ábra. Az áldozati magatartásmód összetevőinek a szerkezete a 11–12 éves korosztálynál

Az áldozati magatartásmód szerkezetében nem találtunk jelentősebb nemi eltéréseket ennél a korosztálynál. Mindkét nem az áldozattá válás legfőbb összetevőjének a társas támasz elvesztését érezte, melyet lányoknál az érzelmi reakció, fiúknál a kognitív feldolgozás követett. Harmadik helyen lányoknál a kognitív, fiúknál az érzelmi reakciót találtuk. Mindkét nemre legkevésbé a testi reakció (acting out) volt jellemző.

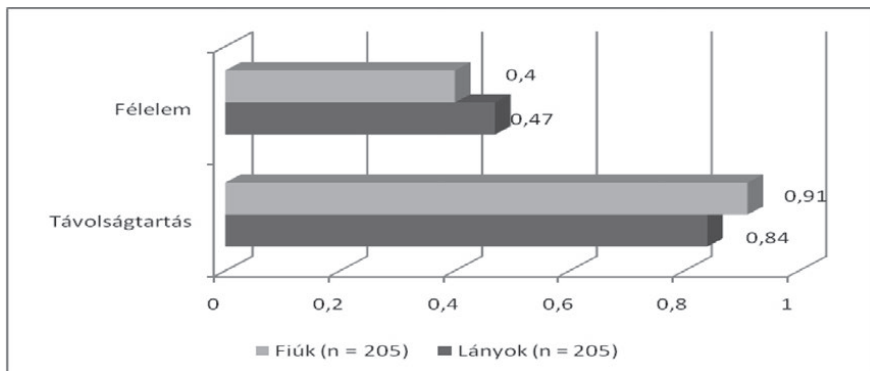
A segítő beavatkozás magatartásmód összetevőinek a szerkezetét a 4. ábra mutatja be.



4. ábra. A segítő beavatkozás magatartásmód összetevőinek a szerkezete a 11–12 éves korosztálynál

A segítő beavatkozás magatartásmód ennél a korosztálynál hasonló szerkezetet mutatott a két nem esetében. Mindkét nemnél a békítő beavatkozási mód volt a legjellemzőbb, melyet segítségkérő beavatkozásmód követett. Legkevésbé az affektív reakciót (belső feszültség a látott erőszak hatására) találtuk jellemzőnek ebben az életkorban.

A szemlélő magatartásmód összetevőinek a szerkezetét mutatja be az 5. ábra.

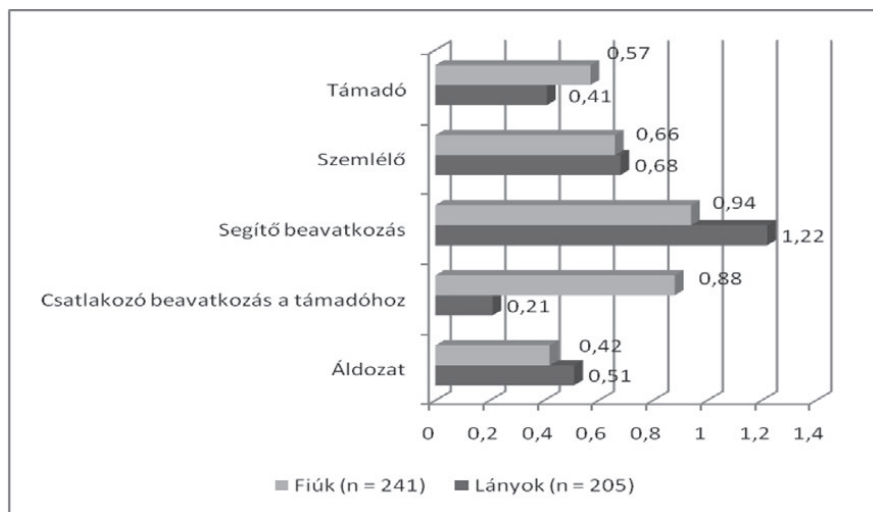


5. ábra. A szemlélő magatartásmód összetevőinek a szerkezete a 11–12 éves korosztálynál

A szemlélő magatartásmód szerkezetében nem találtunk jelentősebb nemi eltéréseket ennél a korosztálynál. Mindkét nemnél a szemlélő magatartásforma háttérét elsősorban a távolságtartásra való törekvés jellemezte, melyet a félelem követett.

13–14 éves korosztály

A 6. ábra az iskolai erőszakkal kapcsolatban előforduló magatartásminták szerkezetét a 13–14 éves korosztálynál mutatja be.



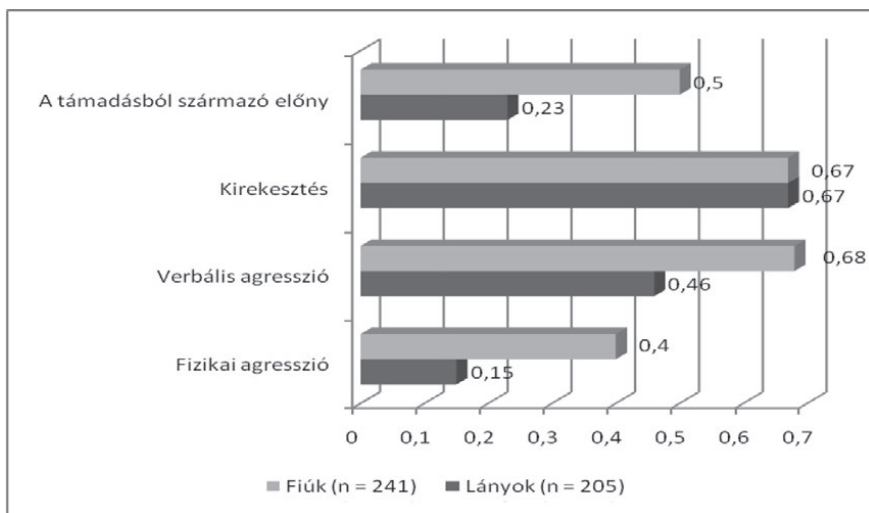
6. ábra. Az iskolai erőszakkal kapcsolatban előforduló magatartásminták szerkezete a 13–14 éves korosztálynál

Az ábrából kitűnik, hogy a 13–14 éves életkorban nem történt jelentősebb változás az előző életkorhoz képest az iskolai erőszakra adott magatartásmódok szerkezetében.

Ebben az életkorban a fiúkra szintén a segítő beavatkozás volt leginkább jellemző, mely után a támadóhoz való csatlakozó beavatkozás következett. Ezt a szemlélő és támadó magatartásmód követte. A fiúkra legkevésbé az áldozati magatartásmódot találtuk jellemzőnek. A lányoknál az iskolai erőszakra adott magatartásminták közül ebben az életkorban is a segítő beavatkozást találtuk a legerősebb reakciónak, melyet a szemlélő magatartás követett. Ez után az áldozat és a támadó magatartásminta következtek. A lányokra most is az volt legkevésbé jellemző, hogy a támadóhoz csatlakoznának.

Megvizsgáltuk azt is, hogy az iskolai erőszakra adott egyes magatartásmódok (skálák) összetevőinek (alskálák) milyen a szerkezete ennél a korosztálynál.

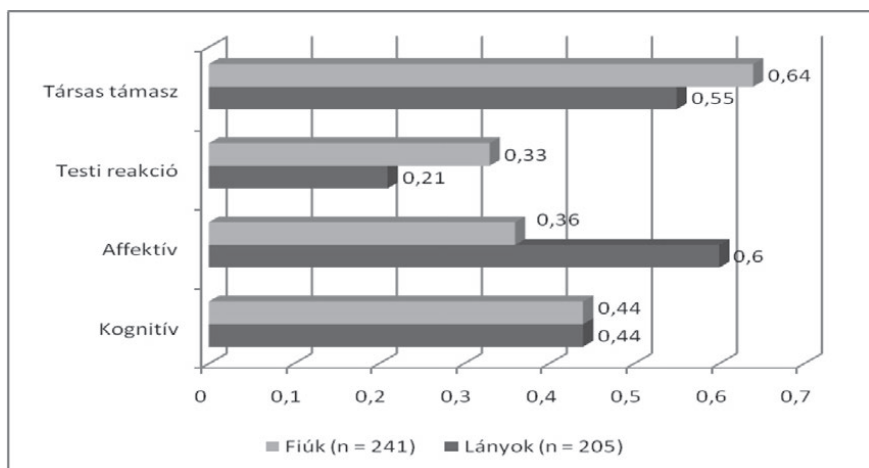
A támadó magatartásmód összetevőinek a szerkezetét mutatja be a 7. ábra.



7. ábra. A támadó magatartásmód összetevőinek a szerkezete a 13–14 éves korosztálynál

13–14 éves életkorban nem történt jelentősebb változás az előző életkorhoz képest a támadó magatartásmód szerkezetét illetően. Ennél a korosztálynál – az előző korosztályhoz hasonlóan – a támadó magatartásmód szerkezete szintén eltérést mutatott a fiúknál és a lányoknál. A fiúk agresszív magatartásmintáit elsősorban a verbális agresszió és mások kirekesztésére való hajlandóság jellemezte, melyet a támadásból való előny követett. Legkevésbé a fizikai agresszió jellemezte őket. A lányoknál a támadó magatartásmód legjelentősebb összetevője a kirekesztés volt, melyet a verbális agresszió követett. Nem nagyon találtuk jellemzőnek a lányokra a támadásból származó előnyre való törekvést és a fizikai agressziót.

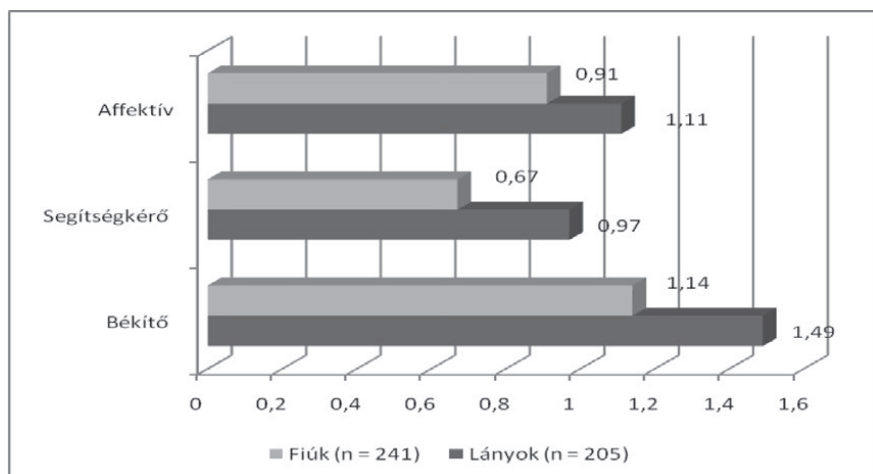
Az áldozati magatartásmód összetevőinek a szerkezetét mutatja be a 8. ábra.



8. ábra. Az áldozati magatartásmód összetevőinek a szerkezete a 13–14 éves korosztálynál

13–14 éves életkorban nem történt jelentősebb változás az előző életkorhoz képest az áldozati magatartásmód szerkezetét illetően. Ebben az életkorban is mindkét nem az áldozattá válás legfőbb összetevőjének a társas támasz elvesztését érezte, melyet lányoknál az érzelmi reakció, fiúknál a kognitív feldolgozás követett. Harmadik helyen lányoknál a kognitív, fiúknál az érzelmi reakciót találtuk. Mindkét nemre legkevésbé a testi reakció (acting out) volt jellemző.

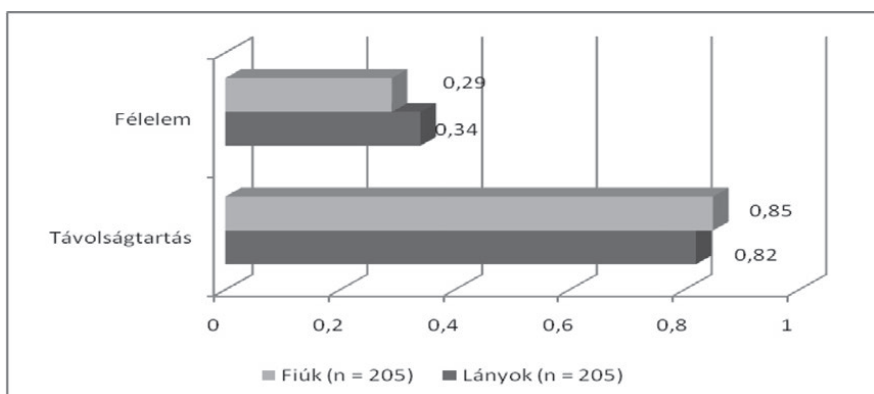
A segítő beavatkozás magatartásmód összetevőinek a szerkezetét a 9. ábra mutatja be.



9. ábra. A segítő beavatkozás magatartásmód összetevőinek a szerkezete a 13–14 éves korosztálynál

A segítő beavatkozás magatartásmód ennél a korosztálynál is hasonló szerkezetet mutatott a két nem esetében. A segítő beavatkozás magatartásmód összetevői közül a 13–14 éves korosztálynál – az előző korosztályhoz hasonlóan – szintén békítő beavatkozásmód volt a leggyakrabban előforduló magatartásminta. Az előző korosztállyal ellentétben ezt az affektív reakció követte, végül pedig a segítő beavatkozás következett (az előző korosztálynál a segítő beavatkozás volt a második jellemző magatartásmód).

A szemléltető magatartásmód összetevőinek a szerkezetét mutatja be a 10. ábra.

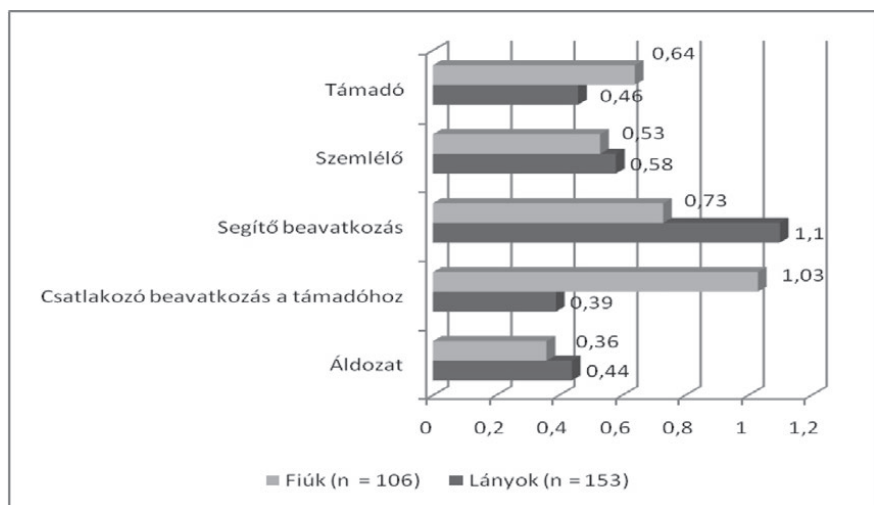


10. ábra. A szemlélő magatartásmód összetevőinek a szerkezete a 13–14 éves korosztálynál

A szemlélő magatartásmód szerkezetében ennél a korosztálynál sem találtunk jelentősebb nemi eltéréseket. Mindkét nemnél – hasonlóan az előző korosztályhoz – a szemlélő magatartásforma háttérét elsősorban a távolságtartásra való törekvés jellemezte, melyet a félelem követett.

15–16 éves korosztály

A 11. ábra az iskolai erőszakkal kapcsolatban előforduló magatartásminták szerkezetét a 15–16 éves korosztálynál mutatja be.

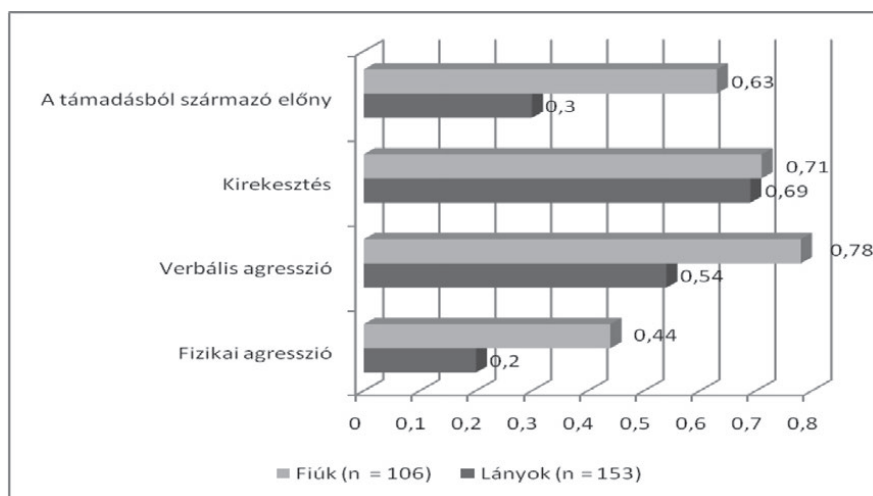


11. ábra. Az iskolai erőszakkal kapcsolatban előforduló magatartásminták szerkezete a 15–16 éves korosztálynál

A 15–16 éves korosztálynál az iskolai erőszakkal kapcsolatban előforduló magatartásminták szerkezete a lányoknál nem mutat jelentősebb változást az előző korosztályokhoz képest. Ennél a korosztálynál is a segítő beavatkozást találtuk a legerősebb reakciónak, melyet a szemlélő magatartás követett. Ez után kb. azonos súllyal az áldozat és a támadó magatartásminta következtek. A lányokra itt is az volt a legkevésbé jellemző, hogy a támadóhoz csatlakoznának.

A 15–16 éves korosztálynál az iskolai erőszakkal kapcsolatban előforduló magatartásminták szerkezete a fiúknál eltérést mutat az előző korosztályokéhoz képest. A fiúk esetében a leginkább előforduló magatartásminta a támadóhoz való csatlakozás volt, melyet a segítő beavatkozás követett. Ez után a támadó és szemlélő magatartásforma következett. A fiúkra ennél a korosztálynál is az áldozati magatartásminta volt a legkevésbé jellemző.

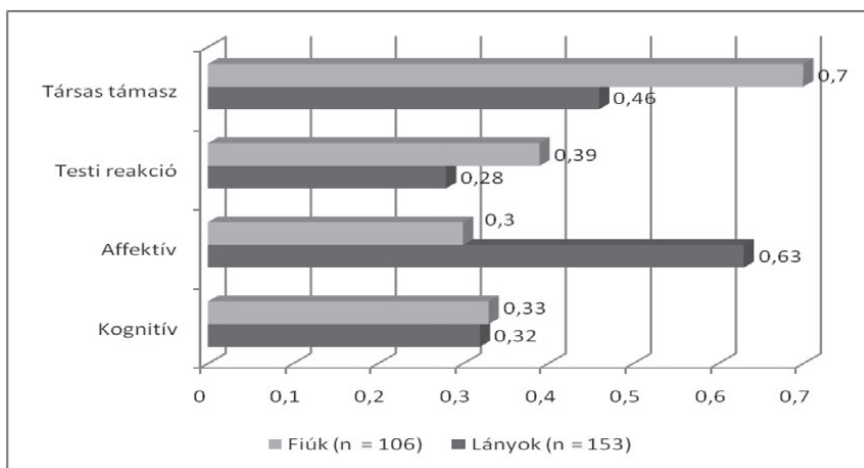
A támadó magatartásmód összetevőinek a szerkezetét a mutatja be a 12. ábra.



12. ábra. A támadó magatartásmód összetevőinek a szerkezete a 15–16 éves korosztálynál

15–16 éves korosztálynál nem történt jelentősebb változás az előző korosztályokhoz képest a támadó magatartásmód szerkezetét illetően. Ennél a korosztálynál – az előző korosztályhoz hasonlóan – a támadó magatartásmód szerkezete szintén eltérést mutatott a fiúknál és a lányoknál. A fiúk agresszív magatartásmintáit elsősorban a verbális agresszió és mások kirekesztésére való hajlandóság jellemezte, melyet a támadásból való előny követett. Legkevésbé a fizikai agresszió jellemezte őket. A lányoknál a támadó magatartásmód legjelentősebb összetevője most is a kirekesztés volt, melyet a verbális agresszió követett. Nem nagyon találtuk jellemzőnek a lányokra a támadásból származó előnyre való törekvést és a fizikai agressziót.

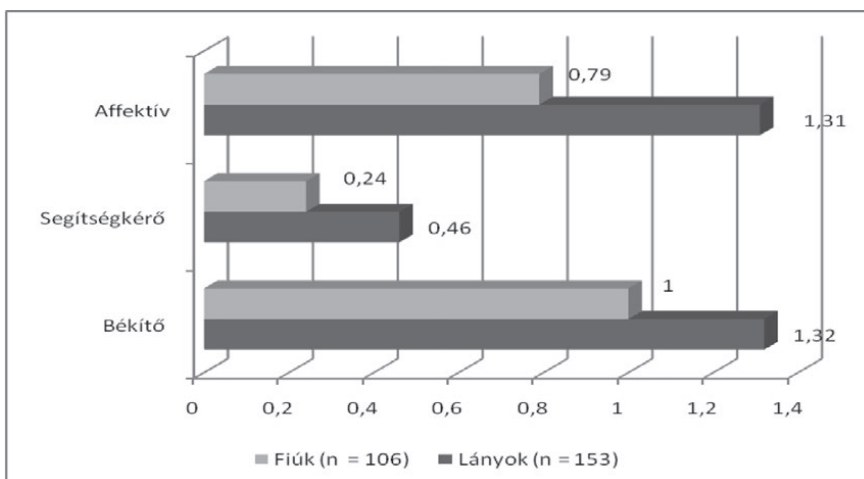
Az áldozati magatartásmód összetevőinek a szerkezetét a 13. ábra mutatja be.



13. ábra. Az áldozati magatartásmód összetevőinek a szerkezete a 15–16 éves korosztálynál

15–16 éves korban változás következik be az áldozati magatartásformában az előző korosztályokhoz képest. Ettől az életkortól kezdve az áldozati magatartásmód szerkezetét illetően is jelentősebb nemi eltérést tapasztaltunk. A lányok esetében az érzelmi reakció került az első helyre, melyet a társas támasz elvesztése, valamint a kognitív feldolgozás követett. A lányokra legkevésbé a testi reakció (acting out) volt jellemző. A fiúknál a társas támasz elvesztésének az érezte volt az áldozati magatartás legerősebb összetevője, melyet a testi reakció (acting out) és a kognitív feldolgozás követett. Fiúk esetében legkevésbé az érzelmi reakció volt jellemző.

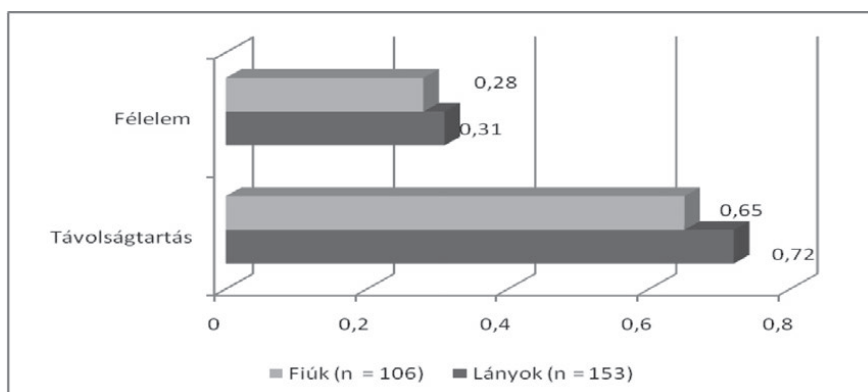
A segítő beavatkozás magatartásmód összetevőinek a szerkezetét a 14. ábra mutatja be.



14. ábra. A segítő beavatkozás magatartásmód összetevőinek a szerkezete a 15–16 éves korosztálynál

A segítő beavatkozás magatartásmód ennél a korosztálynál is hasonló szerkezetet mutatott a két nem esetében. A segítő beavatkozás magatartásmód összetevői közül a 15–16 éves korosztálynál – az előző korosztályhoz hasonlóan – szintén békítő beavatkozásmód volt a leggyakrabban előforduló magatartásminta. Ezt az affektív reakció követte (a lányoknál ez kb. azonos erejű volt a békítő magatartásmintával), végül pedig a segítő beavatkozás következett.

A szemlélő magatartásmód összetevőinek a szerkezetét a 15. ábra mutatja be.

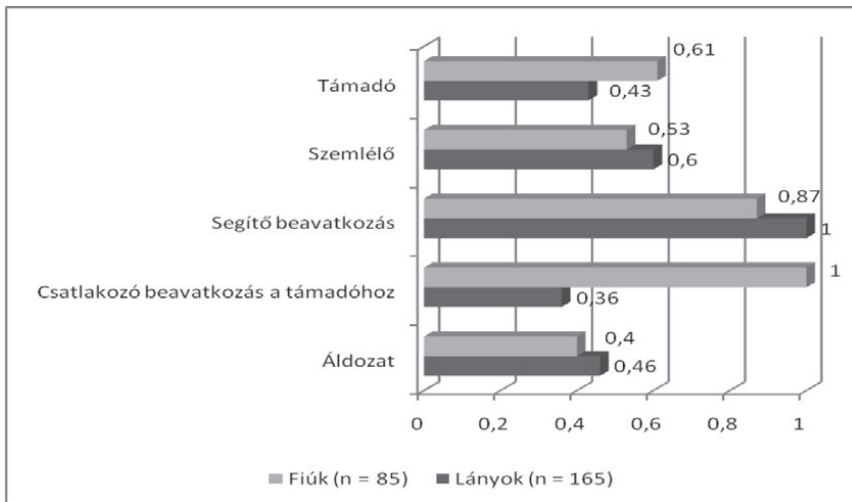


15. ábra. A szemlélő magatartásmód összetevőinek a szerkezete a 15–16 éves korosztálynál

A szemlélő magatartásmód szerkezetében ennél a korosztálynál sem találtunk jelentősebb nemi eltéréseket. Mindkét nemnél – hasonlóan az előző korosztályokhoz – a szemlélő magatartásforma háttérét elsősorban a távolságtartásra való törekvés jellemezte, melyet a félelem követett.

17–19 éves korosztály

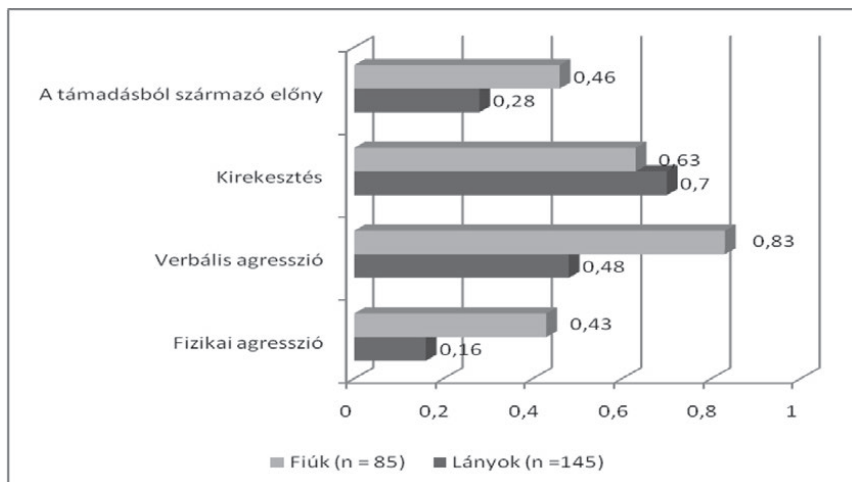
A 16. ábra az iskolai erőszakkal kapcsolatban előforduló magatartásminták szerkezetét a 17–19 éves korosztálynál mutatja be.



16. ábra. Az iskolai erőszakkal kapcsolatban előforduló magatartásminták szerkezete a 17–19 éves korosztálynál

Az ábrából kitűnik, hogy a 17–19 éves korosztálynál nem történt jelentősebb változás az előző korosztályhoz képest az iskolai erőszakra adott magatartásmódok szerkezetében. A lányoknál az iskolai erőszakra adott magatartásminták közül ebben az életkorban is a segítő beavatkozást találtuk a legerősebb reakciónak, melyet a szemlélő magatartás követett. Ez után az áldozati és a támadó magatartásminta következtek. A lányokra most is az volt legkevésbé jellemző, hogy a támadóhoz csatlakoznának. Ennél a korosztálynál a fiúkra szintén a csatlakozó beavatkozás volt leginkább jellemző, mely segítő beavatkozás után a támadóhoz való következett. Ezt a támadó és szemlélő magatartásmód követte. A fiúkra legkevésbé az áldozati magatartásmódot találtuk jellemzőnek.

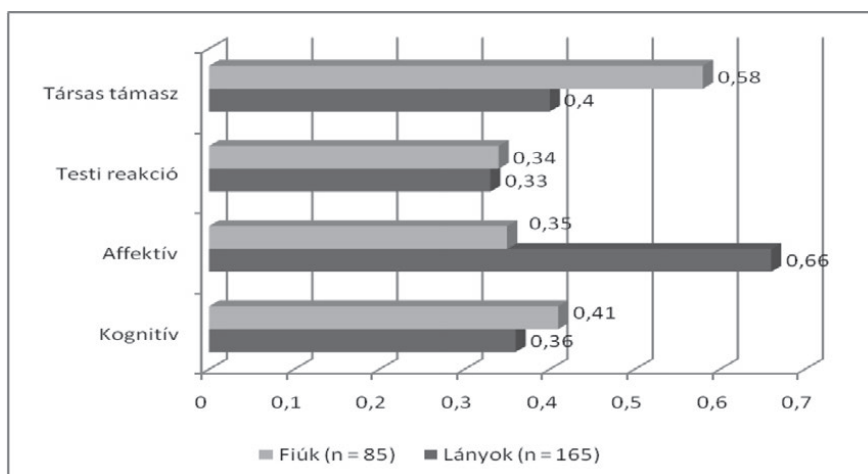
A támadó magatartásmód összetevőinek a szerkezetét mutatja be a 17. ábra.



17. ábra. A támadó magatartásmód összetevőinek a szerkezete a 17–19 éves korosztálynál

A támadó magatartásmód szerkezetét illetően a 17–19 éves korosztálynál szintén nem történt jelentősebb változás az előző korosztályokhoz képest. Ennél a korosztálynál – az előző korosztályhoz hasonlóan – a támadó magatartásmód szerkezete szintén eltérést mutatott a fiúknál és a lányoknál. A fiúk agresszív magatartásmintáit elsősorban a verbális agresszió és mások kirekesztésére való hajlandóság jellemezte, melyet a támadásból való előny követett. Legkevésbé a fizikai agresszió jellemezte őket. A lányoknál a támadó magatartásmód legjelentősebb összetevője most is a kirekesztés volt, melyet a verbális agresszió követett. Nem nagyon találtuk jellemzőnek a lányokra a támadásból származó előnyre való törekvést és a fizikai agressziót.

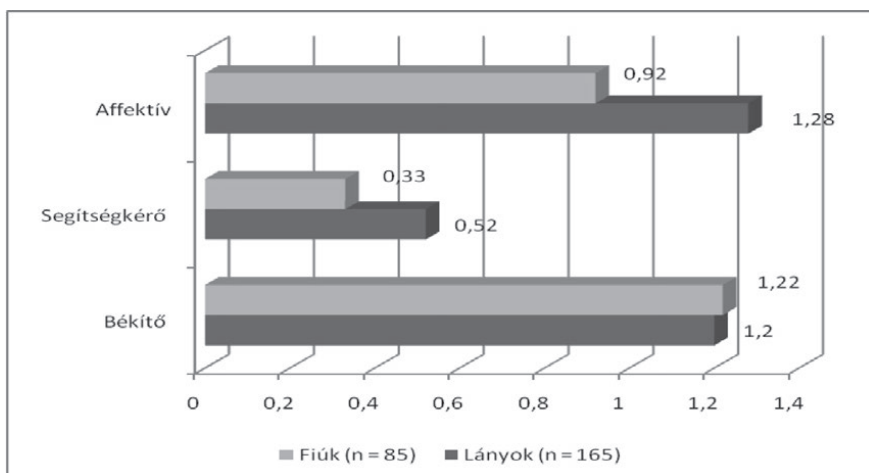
Az áldozati magatartásmód összetevőinek a szerkezetét mutatja be a 18. ábra.



18. ábra. A támadó magatartásmód összetevőinek a szerkezete a 17–19 éves korosztálynál

A 17–19 éves korosztálynál nem történt jelentősebb változás az előző korosztályhoz képest az áldozati magatartásmód szerkezetét illetően. A lányok esetében az érzelmi reakció maradt az első helyen, melyet kb. egyenlő arányban a társas támasz elvesztése, a kognitív feldolgozás, valamint a testi reakció követett. A fiúknál most is a társas támasz elvesztésének az érezte volt az áldozati magatartás legerősebb összetevője, melyet a kognitív feldolgozás követett. Fiúk esetében legkevésbé a testi reakció (acting out) és az érzelmi reakció volt jellemző.

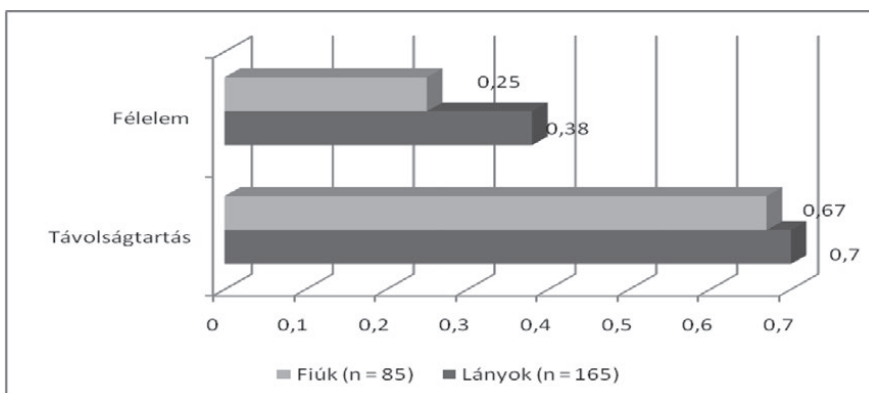
A segítő beavatkozás magatartásmód összetevőinek a szerkezetét a 19. ábra mutatja be.



19. ábra. A segítő beavatkozás magatartásmód összetevőinek a szerkezete a 17–19 éves korosztálynál

A segítő beavatkozás magatartásmód ennél a korosztálynál is hasonló szerkezetet mutatott a két nem esetében. A segítő beavatkozás magatartásmód összetevői közül a 17–19 éves korosztálynál – az előző korosztályhoz hasonlóan – a fiúknál szintén a békítő beavatkozásmód volt a leggyakrabban előforduló magatartásminta. Ezt fiúknál az affektív reakció követte. A lányoknál ez a sorrend felcserélődött, náluk az affektív reakció került az első helyre, melyet a békítő magatartásmód követett. Mindkét nem esetében végül a segítő beavatkozás következett.

A szemlélő magatartásmód összetevőinek a szerkezetét a 20. ábra mutatja be.



20. ábra. A szemlélő magatartásmód összetevőinek a szerkezete a 17–19 éves korosztálynál

A szemlélő magatartásmód szerkezetében ennél a korosztálynál sem találtunk jelentősebb nemi eltéréseket. Mindkét nemnél – hasonlóan az előző korosztályokhoz – a szemlélő magatartásforma háttérét elsősorban a távolságtartásra való törekvés jellemezte, melyet a félelem követett.

4. Összefoglalás

Jelen tanulmány célja az volt, hogy feltárja az iskolai gyakorlatban előforduló erőszakos magatartás- és viselkedésminták szerkezetét, a támadó, az áldozat, a csatlakozó beavatkozó, a segítő beavatkozó és szemlélő magatartásminta előfordulási arányát az általános és középiskolás tanulók között, különös tekintettel a nemi és életkori eltérésekre.

Az általános iskolai korosztálynál (11–14 év) az iskolai erőszakra adott reakciók közül a leggyakrabban előforduló magatartásminta – nemektől függetlenül – a segítő beavatkozás volt. A segítő beavatkozás elsősorban békítő beavatkozást jelentett, melyet a 11–12 éves korosztálynál a segítségkérő beavatkozás követett, mely a 13–14 éves korosztálynál már a legkevésbé preferált magatartásmintává vált. Míg a látott erőszak hatására keletkező belső feszültség (affektív reakció) a 11–12 éves korosztálynál a segítő beavatkozás leggyengébb összetevője volt, addig a 13–14 éves korosztálynál már erősebb tendenciaként jelentkezett, mint a felnőttektől történő segítségkérő beavatkozás.

A középiskolai korosztálynál az iskolai erőszakra adott legerősebb reakciók tekintetében eltérést találtunk a fiúk és lányok között. A lányoknál – az általános iskolai korosztályhoz hasonlóan – a segítő beavatkozás maradt a legerősebb magatartásminta, melyen belül a békítő beavatkozás, affektív reakció és segítségkérő beavatkozás volt a sorrend. A segítő beavatkozás magatartásmintát vizsgálva azt találtuk, hogy a lányokra minden korosztály esetében szignifikáns mértékben jellemzőbb volt a segítő beavatkozásra való törekvés, mint a fiúkra. A segítő beavatkozás magatartáson belül a lányokra minden korosztály esetében szignifikáns mértékben jellemzőbb volt az affektív reagálásmód, mint a fiúkra. Békítő és segítségkérő beavatkozásra is szignifikáns mértékben hajlandóbbak voltak az általános iskolás és 15–16 éves lányok, mint az ilyen korú fiúk. A fiúk esetében középiskolai korosztálytól a támadóhoz való csatlakozó beavatkozás magatartásmintája vált a legjelentősebb az iskolai erőszakra adott reakciók közül. A csatlakozó beavatkozás magatartásmintát vizsgálva azt találtuk, hogy a fiúkra minden korosztály esetében szignifikáns mértékben jellemzőbb volt a támadóhoz való csatlakozás, mint a lányokra. A lányoknál ez a magatartásminta minden korosztály esetében a legkevésbé használt reakciómód volt.

Az iskolai erőszakra adott második legerősebb magatartásminta tekintetében szintén jelentősebb eltérések mutatkoztak a fiúk és lányok között. Ez a lányoknál minden korosztály esetében a szemlélő magatartásminta volt, melynek összetevői közül a távolságtartás meghatározóbb volt, mint a félelem (a félelem azonban minden korosztály esetében jellemzőbb volt a lányokra, mint a fiúkra). A szemlélő magatartásmintát a fiúkra kevésbé találtuk jellemzőnek, általános iskolai korosztálynál a harmadik, középiskolai korosztálynál csak a negyedik legerősebb magatartásminta volt, melynek összetevői közül a fiúknál is a távolságtartás volt a meghatározóbb. Az általános iskolai fiúk esetében a második legerősebb magatartásminta a támadóhoz való csatlakozó beavatkozás volt, a középiskolai fiúknál pedig a segítő beavatkozás, melynek összetevői közül a békítő beavatkozás volt a legjelentősebb, melyet az affektív reakció követett. A segítő beavatkozás összetevői közül a legkevésbé a felnőttől való segítség kérése volt jellemző a fiúkra (ez a tendencia 13 éves kortól nemektől függetlenül a segítő magatartásminta legkevésbé preferált összetevője volt).

Az iskolai erőszakra adott támadó magatartásmódot nem találtuk jellemzőnek egyik korosztály esetében sem. Kimutattuk azt, hogy a támadó magatartásminta minden korosztály esetében jelentős, szignifikáns mértékben volt jellemzőbb a fiúkra, mint a lányokra. A fiúkra minden korosztály esetében szignifikáns mértékben jellemzőbb volt a fizikai és verbális erőszak alkalmazása és a támadásból származó előny preferálása. Kirekesztés területén nem találtunk jelentősebb különbséget a nemek között.

Az iskolai erőszakra adott reakciók közül az áldozati magatartásmintát találtuk a legkevésbé jellemzőnek a vizsgálati mintára. 11–12 éves korban még kb. azonos szinten váltak áldozatává az iskolai erőszaknak a lányok és fiúk. 13–14 éves kortól kezdve viszont ezt a magatartásmintát elsősorban a lányokra találtuk jellemzőbbnek, ami a szignifikáns mértéket azonban egyik korosztály esetében sem érte el. Az áldozati magatartásminta egyes összetevőit vizsgálva azonban más volt a helyzet. Minden korosztálynál jelentős mértékű eltérést találtunk az affektív reakció terén, amelyre a lányok sokkal hajlamosabbnak mutatkoztak, mint a fiúk. Az általános iskolás fiúk áldozati szerepkörben szignifikáns mértékben mutatkoztak hajlamosabbnak a testi reakcióra (acting-out), mint a lányok. Ez a jellegű hajlandóság jobban jellemezte a középiskolás fiúkat is, de ebben az életkorban ez a különbség már nem volt szignifikáns mértékű. A társas támasz iránti igényt is a fiúkra találtuk jellemzőbbnek, azonban ez a különbség a szignifikáns mértéket csak a 15–16 éves korosztálynál érte el. Nem tudtunk jelentős mértékű eltérést kimutatni a bántás kognitív feldolgozása területén.

IRODALOM

- Berdondini, L. és Smith, P. K. (1996): Cohesion and power in the families of children involved in bully/victim problems at school: An Italian replication. *Journal of Family Therapy*, **18**. 1. sz. 99–102.
- Bowers, K., Smith, P. K. és Binney, V. (1994): Perceived family relationships of bullies, victims, and bully/victims in middle childhood. *Journal of Social and Personal Relationships*, **11**. 2. sz. 215–232.
- Crick, N. R. (1995): Relational aggression: The role of intent attributions, feelings of distress, and provocation type. *Development and Psychopathology*, **7**. 1. sz. 313–322.
- Dodge, K. A. (1991): The structure and function of reactive and protective aggression. In: Pepler, D. J. és Rubin, K. H. (szerk.): *The development and treatment of childhood aggression*. Erlbaum, Hillsdale, 201–216.
- Espelage, D. L. és Swearer, S. M. (2003): Research on School Bullying and Victimization: What Have We Learned and Where Do We Go From Here? *School Psychology Review*, **32**. 3. sz. 365–383.
- Farrington, D. P. (1991): Childhood aggression and adult violence: Early precursors and later-life outcomes. In: Pepler, D. J. és Rubin, K. H. (szerk.): *The development and treatment of childhood aggression*. NJ, Erlbaum, Hillsdale, 5–29.
- Figula Erika (2004): *Iskolai zaklatás – iskolai erőszak pszichológusszemmel*. Szabolcs-Szatmár-Bereg Megyei Tudományos Közalapítvány Füzetek 12. Szabolcs-Szatmár-Bereg M. Tud. Alapítvány, Nyíregyháza.

- Goldstein, A. P. (1994): *The ecology of aggression*. Plenum Press, New York.
- Gorman-Smith, D., Tolan, P. H., Zelli, A. és Huessmann, L. R. (1996): The relation of family functioning to violence among inner-city minority youth. *Journal of Family Psychology*, **10**. 2. sz. 115–129.
- Henggeler, S. W., Schoenwald, S. K., Bourdin, C. M., Rowland, M. D. és Cunningham, P. B. (1998): *Multisystemic treatment of anti social behavior in children and adolescents*. The Guilford Press, New York.
- Loeber, R. és Dishion, T. (1983): Early predictors of male delinquency: A review. *Psychological Bulletin*, **94**. 1. sz. 68–99.
- Loeber, R., Stouthamer-Loeber, M. (1998): Development of juvenile aggression and violence: Some common misconceptions and controversies. *American Psychologist*, **53**. 1. sz. 242–259.
- Monks, C. P., Smith, P. K., Naylor, P., Barter, C., Ireland, J. R. és Coyne, I. (2009): Bullying in different contexts: Commonalities, differences and the role of theory. *Aggression and Violent Behavior*, **14**. 1. sz. 146–156.
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B. és Scheidt, P. (2001): Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association*, **28**. 5. sz. 2094–2100.
- Olweus, D. (1980): Familial and temperamental determinants of aggressive behavior in adolescent boys: A causal analysis. *Developmental Psychology*, **1**. 5. sz. 644–660.
- Olweus, D. (1993): Bully/victim problems among school children: Long-term consequences and an effective intervention program. In: Hodhings, S. (szerk.): *Mental disorder and crime*. CA: Sage Publications, Newbury Park, 317–349.
- Olweus, D. (1994): Bullying at school: Long-term outcomes for the victims and an effective intervention program. In: Huessmann, L. R. (szerk.): *Aggressive Behavior: Current Perspectives*. Plenum, New York, 97–130.
- Parker, G. (1981): Parental representations of patients with anxiety neurosis. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, **63**. 1. sz. 33–36.
- Révész Gy. (2007): Erőszak az iskolában. In: Péley B. és Révész Gy. (szerk.): *Autonómia és identitás. Tanulmányok Kézdi Balázs 70. születésnapjára*. Pannónia Könyvek, Pécs, 162–179.
- Roland, E. (1989): A system oriented strategy against bullying. In: Roland, E. és Munthe, E. (szerk.): *Bullying: An international perspective*. David Fulton Publishers, London, 143–151.
- Smith, P. K. és Sharp, S. (1994): *School bullying: Insights and Perspectives*. Routledge, London.
- Smith, P. K., Madsen, K. C. és Moody, K. C. (1999): What causes the age decline in reports of being bullied at school? Toward a developmental analysis of risks of being bullied. *Educational Research*, **41**. 2. sz. 267–285.
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russel, S. és Tippet, N. (2008): Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, **49**. 2. sz. 376–385.

- Thornberry, T. P. (1994): *Violent families and youth violence*. Department of Justice, Washington.
- Tolan, P. H., Cromwell, R. E. és Braswell, M. (1986): The application of family therapy to juvenile delinquency: A critical review of the literature. *Family process*, **15**. 5. sz. 619–649.
- Vassné Figula Erika, Margitics Ferenc, Barcsa Lászlóné, Madácsi Mária, Pauwlik Zsuzsa és Rozgonyi Tiborné (2008): *Az Iskolai Erőszak Kérdőív* (felhasználó kézikönyv). Krúdy Könyvkiadó, Nyíregyháza.
- Wolke, D., Woods, S., Bloomfield, L. és Karstadt, L. (2000): The association between direct and relational bullying and behavior problems among primary school children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, **41**. 6. sz. 989–1002.

FELSŐOKTATÁSI ÉS FELNŐTT- KÉPZÉSI KUTATÁSOK



AZONOSSÁGOK ÉS KÜLÖNBSÉGEK AZ EGYETEMI HALLGATÓK ÉLETMÓDJÁBAN

Bevezetés

Tanulmányunkban a Debreceni Egyetem egy speciális hallgatói csoportjának az életmódját vizsgáljuk – azokra a hasonlóságokra és különbségekre koncentrálunk, amelyek alkalmasak a strukturális, reprodukciós és/vagy az életstílus (szub)kulturális magyarázatok tesztelésére. Bár tanulmányunkban az alapvető elméleti megközelítéseket és azok jellegzetes kérdésfeltevéseit vázoljuk, elsősorban annak a kérdésnek az empirikus megválaszolására törekszünk, hogy mi magyarázza inkább az egyetemisták életmódját, illetve életmódjuknak azokat az elemeit, melyeket vizsgáltunk.

Életmód alatt a hazai szakirodalomban Losonczi Ágnes hatására a cselekvések olyan rendszerét értik, amelyet az emberek életük fenntartása érdekében szerveznek, különböző szintű szükségleteik kielégítése végett (Losonczi 1977). A hazai életmódkutatások az 1960-as évektől folytak, szorosan kapcsolódtak az idő- és szabadidő-kutatásokhoz (Szalai 1976). A hetvenes évek végétől, a nemzetközi életmódkutatások trendjeinek megfelelően, a hangsúly mindinkább az életstílus, majd miliő kutatásokra tevődött át – ezek jelentős mértékben a weberi életvitel fogalomra és Webernek a rendekre vonatkozó teóriájára alapoztak (Utasi 1982).

A magyar életmód, életstílus és (szabad)idő-kutatások, a nemzetközi életmódkutatásokhoz hasonlóan, két megközelítésmódot alkalmaztak, amelyek vagy egymástól függetlenül magyarázták az életmód jelenségeit, vagy az életmód egyes jelenségeit egyidejűleg magyarázták az eltérő megközelítésmódokkal. Így pl. az időhasználat magyarázata esetében elterjedt a demográfiai, strukturális megközelítésmód, míg az életstílusok magyarázata esetében a fogyasztási stílusokkal operáló megközelítés és értelmezésmód. Az elsöre az 1963 óta folytatott időmérleg-vizsgálatok mutatnak példát, míg a másik megközelítésmód Utasi Ágnes és munkatársai esetében érvényesült (Utasi 1984, 2000).

Az életmód, valamint az életstílus és az időhasználat kétféle megközelítés- és értelmezésmódja versengő hipotézisekként és versengő elméletekként fogható fel, ami bizonyos mértékig hasonlít a kulturális tőke és a társadalmi tőkeértelmezésekre (Pusztai 2004). Az egyik megközelítésmódot nevezhetjük reprodukciós vagy strukturális megközelítés- és értelmezésmódnak. Ennek sajátossága, hogy az életmód eltéréseit annak minden területén (időráfordítások, aktivitások, fogyasztási módozatok, preferenciák) a társadalmi struktúrában elfoglalt hellyel magyarázzák; általánosabban az életmód

eltérését a struktúrabeli hely mellett a nemek szerinti hovatartozással, az életkorral, a gazdasági aktivitással, a foglalkozással és a települési eltérésekkel jellemzik. A megközelítésmód teoretikus kereteit a *Bourdieu-féle tőkeelmélet és reprodukciós elmélet* jelenti (Bourdieu 1998, 2008). A reprodukciós és strukturális értelmezésmódot több kutató már a hetvenes, nyolcvanas években bírálta, és a nyugati társadalmak új jelenségei alapján az életstílus- és miliőkutatásokra, illetve -értelmezésekre helyezték a hangsúlyt. Az empirikus kutatások operacionalizálási szempontjai között a strukturális szempontok a mai napig nagy szerepet játszanak, függetlenül a kutatók értelmezési törekvéseitől (a hangsúly ebben az esetben az operacionalizálhatóságon van, lásd pl.: Falussy és Vukovich 1996 vagy Fábíán, Kolosi és Róbert 2000 – ez utóbbi kutatás egyben jó példa a „versengő elméletek” összhangjára). Hasonló a megközelítésmódja az „Ifjúság 2000, 2004, 2008” kutatásoknak is, az elemzések jellegzetesen a strukturális helyzet meghatározói és demográfiai változók mentén történtek (a vizsgált kérdések jelentős része az ifjúság életmódját érintette) (lásd Laki, Szabó és Bauer 2001, Bauer és Szabó 2005, Szabó és Bauer 2009).

A másik megközelítésmód az *életstílusra és a vele összefüggő kategóriákra helyezi a hangsúlyt* – kialakulása mögött számos társadalmi folyamat húzódik meg. Ezek eredője a nyugati társadalmak *középosztályosodása*, a korábbi, egyértelmű, gyakran determinisztikus strukturális különbségek eltűnése, vagy legalábbis hatásuk lényeges háttérbe szorulása. Erre az átjárhatóságra, az életmódok tudatos választására, az új kulturális mintáknak az élethelyzettől való függetlenségére utalt Hradil is (Hradil 1996) miliőelméletében. Maga Hradil részletesen elemzi a miliő, a szubkultúra és az életstílus fogalmát, és azok eltéréseit. A társadalmak középosztályosodásának és a vele együtt járó individualizációnak a következményeit, és annak az életmódra, életstílusra gyakorolt hatását, pl. a középosztályi fogyasztói életvitelt az 1980-as évektől kutatták (többek között Beck 2003, Giddens 1991, Shulze 2003). Ezek a folyamatok az ifjúságot sem kerülték el, így a nyolcvanas évektől az ifjúságra irányuló szociológiai kutatások sajátos „ifjúsági korszakváltásról” szóltak (Gábor és Jancsák 2006). Ugyanakkor azonban az ifjúsági korszakváltás-elmélet egyik fő teoretikusa, Jürgen Zinnecker írásaiban gyakran ötvözte a strukturális és az életstílus-, szubkulturális magyarázatokat, ezzel is megerősítve azt a véleményünket, hogy a két értelmezési keret nem teljesen zárja ki egymást (Zinnecker 2006). Mint ahogy a reprodukciós, strukturális megközelítéseket is bírálatok érték (lásd pl. Hradilnál), az „ifjúsági korszakváltás” tézist is sokan bírálták, azt a „homogén” német társadalom sajátosságaként értelmezték, mint olyan jelenséget, amely más társadalmakban nem érvényesül, legalábbis átfogóan (Chisholm 2006). A hazai életmód- és ifjúságkutatásokban, ahogy arra utaltunk, ugyancsak jelen van az életstílust a strukturális és reprodukciós magyarázatokkal szemben és/vagy együtt tárgyaló irányzat, fő képviselője Utasi Ágnes (Utasi 1982, 1984, 2000). E szempontot és értelmezési módot az empirikus kutatásokban is érvényesítik, így a Hradil-féle miliő-kutatás szempontjait is (Fábíán, Róbert és Szívós 1998).

Közvetlen kutatási előzmények és hipotézisek

A kutatási előzmények között csak a 2000-es években folytatott, az ifjúság, illetve az egyetemisták életmódját is vizsgáló empirikus kutatások főbb eredményeire utalunk. Ezek között kiemelkedő az „Ifjúság” kutatások sorozata, az Ifjúság 2000, Ifjúság 2004 és az Ifjúság 2008. Mivel az alkalmazott mérőeszközök lényegesen nem változtak a nagy elemszámú adatfelvételek során, azok, bár nem longitudinális vizsgálatok, alkalmasak a folyamatok, az állandóság vagy a változások jellemzésére is. A kutatások során vizsgálták az ifjúság demográfiai, oktatási, gazdasági, aktivitási, családi és vagyoni helyzetét, valamint az életmódot és az értékválasztásokat. Az elemzések elsősorban a nemek, a településtípusok, a gazdasági aktivitás és az ifjúsági korcsoportok mentén történtek, bár a családi körülmények vizsgálata bizonyos mértékig módot adott az ifjúsági csoportok közötti különbségek felvázolására is. Ettől függetlenül, a kutatás szemléleti kerete és az eredmények értelmezési kerete inkább megfelel az „ifjúsági korszakváltás” megközelítésmódjának. Ebből következően az életmódban is elsősorban a nemek és a településtípusok, térségek közötti és az életkor alapján elkülöníthető ifjúsági csoportok közötti különbségekre koncentráltak a kutatók. Az életmód vizsgálatára részben a családok vagyoni helyzete, részben az „életmód” és a kulturális fogyasztás keretében került sor. Az életmódot elsősorban a népegészségügyben alkalmazott dimenziókkal vizsgálták (egészséges életmód, dohányzás, alkohol, drog). A kutatások végső soron az „ifjúsági korszakváltás” hipotézist igazolták, hisz az ifjúság a rétegzettsége ellenére számos vonatkozásban, elsősorban az információs technológiák használatában, és azoknak az életmódra gyakorolt hatásában, viszonylag homogén, különbség inkább a nemek, az életkori csoportok és a térségek között érvényesültek.

A Debreceni Egyetemen részben egymástól függetlenül, részben a „regionális egyetem” kutatás (a partiumi térségben folyó nemzetközi felsőoktatási kutatás vezetője Kozma Tamás volt, a kutatásokat a Debreceni Egyetem Neveléstudományi Tanszéke koordinálta), majd a CHERD (a Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központja, Center for Higher Education Research and Development) és a „Campus-lét” kutatások (Szabó Ildikó vezetésével, háttérben egy OTKA-pályázattal) keretében több, az egyetemisták életmódját is vizsgáló kutatásra került sor, ezek közül kettőnek az eredményeire utalunk röviden. Az igen kiterjedt tematikájú kutatások eredményeinek a bemutatására a CHERD – Center for Higher Education Research and Development – által szervezett „Régió és oktatás”, valamint a Kiss Árpád Emlékkonferenciák köteteiben került sor. A regionális egyetem kutatásokhoz kapcsolódóan vizsgálta a Debreceni Egyetem hallgatóinak az időfelhasználását és ennek keretében az életmódját Bocsi Veronika; eredményei szerint a főbb különbségek a nemek, a karok és a hallgatók lakhelye alapján mutathatók ki (Bocsi 2007). Murányi Istvánnak az egyetemistáknak a szabadidős tevékenységét elemző vizsgálata, bár nem kapcsolódik intézményesen a CHERD- vagy regionális egyetemkutatásokhoz, jellegzetesen „campus-lét” vizsgálatnak tekinthető. A faktorelemzéssel kialakított hallgatói életmód tipológia is arra utal, hogy a különbségeket a nemek, a képzési forma és a hallgatók eredeti lakhelye alakítják leginkább a hallgatók életmódjában (Murányi 2010). Mindkét, jelentős elemszámú empirikus kutatás eredményei inkább az „ifjúság középosztályosodása”, és ezzel kapcsó-

latosan az életstílusok magyarázathoz állnak közelebb, mintsem a reprodukciós, strukturális magyarázatokhoz. E vizsgálatok eredményei által kialakított ifjúsági szabadidős és életmód tipológiák az „életstílus-csoportokat” szubkulturális jegyekkel is jellemzik, még akkor is, ha nem szubkultúra-kutatások (lásd pl. a kulturális, buli, művész, aktív kikapcsolódó, NetZene típusokat és a rájuk jellemző időfelhasználást és kulturális fogyasztást, Murányi 2010).

Hipotéziseinket az elméleti irodalom, korábbi empirikus kutatásaink tapasztalatai (Fónai 1993, Fónai 2010, Fónai és Márton 2010) és az utalt empirikus kutatások eredményei alapján fogalmaztuk meg.

Az ifjúság élethelyzetében és életmódjában bekövetkezett változások eredményeként az IKT (információkommunikációs technológiák) meghatározó szerepét várjuk az életmódban.

- Ezzel összefüggésben feltételezzük, hogy a hagyományos kulturális és szabadidős tevékenységek szerepe csökken az egyetemisták életmódjában.
- Azt várjuk, hogy nemek szerinti különbségek érvényesülnek a kulturális és szabadidős tevékenységekben és az intézmények használatában.
- A „reprodukciós”, „strukturális” magyarázatok alapján különbségeket várunk az életmódban a társadalmi rekrutáció, a településtípusok és a karok között.
- Az „életstílus” magyarázatok alapján hasonlóságokat várunk a hallgatók életmódjában az IKT által meghatározott területeken.

Minta és módszer

Tanulmányunkban a Debreceni Egyetem Tehetséggondozó Programjának (a továbbiakban: DETEP) az adatbázisát elemezzük, a 2001–2008 közötti időszakban (Balogh 2003, Márton és mtsai 2006, Fónai 2010). A DETEP egy olyan tehetséggondozó program, melynek keretében a felvett hallgatók tutori vezetéssel foglalkoznak egy szakmai, tudományos kérdés vizsgálatával, munkájuk eredményeit konferenciákon és hallgatói tanulmánykötetekben mutatják be (az elmúlt két év változásai között szerepel, hogy a hallgatói dolgozatok a Debreceni Egyetem digitális archívumába is bekerülnek). A program első szakaszában, melynek adatbázisát is elemezzük, háromlépcsős beválogatási eljárás eredményeként kerültek felvételre a hallgatók. Az első körben a karok a tanulmányi eredményük alapján a másodéves nappali tagozatos hallgatók felső ötödét hívták be egy mérési eljárásba. A második lépcső maga a mérés volt, mely teszteken és egy kérdőíven alapult, mely a hallgatók rekrutációját, valamint a választott professzióval kapcsolatos elvárásait és az egyetemi évek alatti aktivitását vizsgálta – maga a kérdőív alkalmas volt a hallgatói motivációk mérésére is. A harmadik lépcsőben a mérési eljárás eredményeként kialakult rangsorok alapján a karok választották ki a hallgatókat, egy szakmai elbeszélgetés keretében. E tanulmányban a mérési eljáráson megjelent 3 183 hallgatóra vonatkozó, az alkalmazott kérdőívnek az életmóddal összefüggő kérdéseit elemezzük. E kérdésekkel a hallgatók szervezeti tagságát, valamint sport- és egyéb szabadidős tevékenységét mértük, arra voltunk kíváncsiak, hogy időfelhasználásukban mire mennyi időt fordítottak egy

átlagos szorgalmi időszaki héten. E tevékenységek három csoportba sorolhatók: az IKT-tevékenységekbe, a „klasszikus” kulturális tevékenységekbe, valamint a tanulás, barátok, utazás tevékenységek köré. A kérdőív kérdései alkalmasak a hipotézisek tesztelésére.

A beválogatási eljárás eredményei azt mutatják, hogy a programba jelentkező (és felvett) hallgatók karok szerinti megoszlása nagyjából megfelel az egyes karok létszámából fakadó arányoknak, ugyanakkor azt jelentősen alakította az is, hogy az egyes karokon a hallgatók mekkora része vett részt a beválogatási, mérési eljárásban. Az egyes karok létszámadatait az is befolyásolta, hogy mikor jött létre, illetve mióta önálló. A programba került hallgatók és a karok hallgatóinak (az alapsokaságnak) az elemzett beválogatási időszakban (a 2001/2002-es akadémiai évtől a 2007/2008-as akadémiai évig terjedő időszakban) a *nemek szerinti megoszlása* már figyelemre méltó eltéréseket mutat. A rendelkezésünkre álló statisztika alapján a vizsgált időszakban a nappali tagozatos, másodéves hallgatók száma 27 693 fő volt, akik közül 16 371 fő nő, 11 322 fő férfi, azaz a hallgatók 59,9%-a nő, 40,1%-a férfi. A DETEP mérési eljárásába a tanulmányi eredményük alapján bekerült „felső ötöd” esetében 2 140 fő nő, 1 033 fő férfi, ami 67,4, illetve 32,6%. Ez azt jelenti, hogy a program *beválogatási eljárásába a hallgatónők magasabb eséllyel kerültek be*, mint a férfiak. A mérési eljáráson részt vevő hallgatók megyék szerinti összetétele viszonylag közel áll a megfelelő évfolyamokon tanuló hallgatók megyék szerinti megoszlásához, a budapesti és a Békés megyei hallgatók valamivel nagyobb arányban vettek részt a méréseken, mint amekkora az arányuk az alapsokaságban.

Eredmények

A hipotézisek egy része a *nemek szerinti különbségekre* vonatkozott, ezt a hivatkozott empirikus kutatások eredményei is alátámasztják. Fontos kérdés lehet az, hogy mi eredményezi a nemek szerinti, eltérő életmódot. Az eltérésekre több magyarázat is adódik, ezek egyike a lehetséges strukturális magyarázat, azaz a hallgatónők és férfiak rekrutációjának eltérései. Ezt illetően a következőket tapasztaltuk: a hallgatónők és a férfiak között nincs szignifikáns eltérés az apák és az anyák iskolai végzettségében, azaz a társadalmi-családi háttér nem magyarázza az életmódbeli eltéréseket, még akkor sem, ha elfogadjuk az életmód strukturális magyarázatát. Szignifikáns különbség van a hallgatók állandó lakhelye alapján, a hallgatónők között valamivel többen vannak azok, akik falvakból érkeztek – ez azonban Murányi szerint nem okoz jellegzetes eltéréseket az életmódban, hisz eredményei szerint a vidéki férfihallgatók életmódja különbözik karakteresen más hallgatói csoportokétól (Murányi 2010). Szignifikáns különbség van a karok között a hallgatók összetételét illetően – még akkor is, ha csak két kar, az Informatikai Kar és a Műszaki Kar hallgatói között vannak a hallgatónők kisebbségben. Látni fogjuk, hogy a hallgatók életmódját jelentős mértékben a karok szerinti hovatarozás alakítja, ebben a megközelítésben a karok nemek szerinti összetétele valamelyest magyarázza az életmód eltéréseit is. Ugyanakkor a nemekre vonatkozó különbségek értelmezése az életmód tekintetében nehezen magyarázható a „strukturális” megkö-

zelítésekkel, ez azt is jelenti, hogy a nemek közötti eltérések a *nemi szerepek eltéréseivel magyarázhatók*. Bár a karok hatását a későbbiekben vizsgáljuk, a karok esetében is valami hasonlóról lehet szó – ha a hallgatók életmódját nem a társadalmi rekrutáció eltérései magyarázzák, akkor a „nemi szerepekhez” hasonlóan nehezen mérhető, a karokhoz kötődő sajátosságokról van szó, így például a professziók megítéléséről, a professziókhoz kapcsolódó sztereotípiákról, elvárásokról és társadalmi presztízsről (mivel a karok társadalmi rekrutációjában szignifikáns különbségek érvényesülnek, a „Lazarsfeld-paradigma” hatására is gondolnunk kell!).

A nemek közötti, életmódbeli különbségeket jól mutatja, hogy a megkérdezett nők 26,1%-a, a férfiak 31,5%-a sportol rendszeresen – ez alacsonyabb, mint az Ifjúság-kutatásokban mért mutató. Nemcsak a rendszeres sportolók arányában tapasztalható különbség, hanem abban is, hogy mit sportolnak: a nők a futást, az aerobikot, a fitneszt és az úszást, a férfiak a focit, az úszást, a futást és a testépítést nevezték meg kedvenc sportjukként – ezek ugyancsak az életmód „nemi szerepek szerinti” eltéréseit mutatják.

Nemcsak a sport területén tapasztalhatók eltérések – vizsgáltuk a csoporttagságot is, ami az egyéni érdeklődés és elkötelezettség mutatója is lehet. A programba került hallgatók meghatározó többsége semmilyen szervezetnek sem tagja, a nők 96%-a, a férfiak 93%-a. Bizonyos különbségek azonban érzékelhetők: a nők (n = 1 309) szakmai (1,7%), tudományos (0,4%), közéleti, politikai (0,2%), művészeti (0,9%), sport (0,2%), egyházi (0,5%), civil (0,2%), míg a férfiak (n = 600) szakmai (2,7%), tudományos (0,7%), közéleti, politikai (0,2%), művészeti (0,8%), sport (0,8%), egyházi (1,2%), civil (0,8%) területeken tagjai valamilyen szervezeteknek. Az adatok azt mutatják, hogy a hallgatónők inkább művészeti, míg a férfiak szakmai, tudományos, közéleti és sport területen aktívabbak, azaz más szavakkal: a nők „művészeti” érdeklődésűek, míg a férfiak több területen aktívabbak, ami esetükben a nagyobb befolyásra törekvést is mutatja.

A továbbiakban azt elemezzük, hogy mi jellemzi a hallgatók életmódját. Elemzésünkben tizenkét lehetséges tevékenységre fordított időt és annak a szignifikáns eltéréseit vizsgáljuk meg. Első lépésben az egyes tevékenységekre fordított idő eltéréseinek a sajátosságait tekintjük meg (*1. táblázat*), majd a továbbiakban az időfelhasználásra és az életmódra ható tényezők modellszerű hatását vizsgáljuk.

1. táblázat. Mennyi időt fordít egy átlagos hétköznapon az egyes tevékenységekre (percben)

Tevékenység	Idő
Barátok	128,68
Tanulás	114,61
Könyvolvasás	69,37
Utazás	68,56
Tévénezés	59,57
Zenehallgatás	58,83
Újságolvasás	44,49
Rádióhallgatás	43,59

Szörfölés az interneten	25,49
Számítógépes játék	21,18
E-mailezés	12,59
Chatelés	11,36

Forrás: DETEP 2001–2008

A hallgatók a fiziológiai, kötött időn túl a legtöbb időt a baráti kapcsolatokra fordítják, többet, mint tanulásra. Az „Ifjúság” kutatások során a tevékenységek előfordulását kérdezték, azok között a „barátokra” fordított idő hétköznapiakon a negyedik, hétvégeken a második legjelentősebb szabadidős tevékenység; a mintánkban tapasztalható magas mutató az egyetemista életmód kötetlenségéből következő lehetőséget mutatja, azaz az egyetemisták számára a baráti, társas kapcsolatok a legfontosabbak. Alig marad el ettől az órákon túli, tanulásra fordított idő mennyisége. Az egyetemisták életmódját az időfelhasználás alapján a társas kapcsolatok – tanulás – utazás – olvasás – IKT-tevékenységek jelentik; ez utóbbiak kapcsán fontos megjegyezni, hogy az adatok a 2001–2008 közötti időszakra vonatkoznak, és ahogy időben napjainkhoz közeledünk, az IKT-tevékenységekre fordított idő nagysága nő. Ez megfelel az „Ifjúság” kutatások, Bocsi Veronika és Murányi István, valamint az ifjúsági szubkulturákat kutató Horkai Anita kutatási eredményeinek is (Horkai 2008). A hallgatók időfelhasználásában szignifikáns eltérések vannak több változó esetében is. Nemek szerint szignifikáns eltérés érvényesül a számítógépes játékok, a szörfölés és a chatelés területén, e tevékenységekre a hallgató férfiak fordítanak több időt, míg a tévézésre, rádióhallgatásra, a tanulásra és a barátokra a hallgató nők; ez azt is mutatja, hogy a férfiak inkább „IKT-fogyasztók”, míg a nők a hagyományosabb kulturális tevékenységekre és a baráti kapcsolatokra fordítanak több időt.

A karok között a számítógépes játékok, az e-mailezés és a tanulás kivételével minden területen szignifikáns különbségek vannak, ez azt jelenti, hogy az életmód *közös elemei* kartól függetlenül az IKT-tevékenységek és a tanulás. A karok közötti eltéréseket – ahogy arra már utaltunk – a rekrutációs különbségek magyarázzák (a szülők társadalmi státusza és a lakóhely; ez megfelel Murányi állításának is), ugyanakkor, ahogy látni fogjuk, a társadalmi rekrutáció önmagában nem magyarázza a karok hallgatóinak az eltérő időhasználatát, életmódját. A lakóhely településtípusa alapján szignifikáns különbségek érvényesülnek a számítógépes játékokban, a szörfözésben, a chatelésben, a tanulásban és az utazásban. Ezeket részben a nemek szerinti hovatartozás magyarázza, azonban a nemek közötti viszonylag csekély eltérés (a lakóhely alapján) jelentős, megmagyarázatlan reziduális hatást mutat, amit a „nemi szerepekhez” és a karok „miliójéhez”, a professziókhöz kapcsolódó elvárásokhoz, professzióképhez, presztízshez és sztereotípiákhoz hasonlóan a településtípusok kulturális sajátosságaival, a kutatásban nem mért életstílus-eltérésekkel magyarázunk (hasonló jelenséget sejtet Murányi is).

Még bonyolultabb a helyzet, ha figyelembe vesszük a szülők iskolai végzettségét, amely közvetlenül nem magyaráz különbségeket (az anyák végzettsége a számítógépes játékokat és a tanulást). Ez a karokra megfogalmazott állításnak részben ellentmond, azaz megkérdőjelezi a „strukturális” magyarázatot, de feloldható, ha a karok rekrutáci-

ójának az áttételes hatását és a karoknak az ezzel összefüggő miliójét, illetve a képzés hagyományait vesszük figyelembe. Ez megerősíteni látszik az „életstílus” és szubkultúra-magyarázatokat és felértékeli a karoknak, a választott szakoknak, így a potenciális professzióknak és a professziókról kialakult belső és külső képnek, az elvárásoknak, a sztereotípiáknak, a társadalmi presztízsnak az életmódra és az időfelhasználásra gyakorolt hatását, már a szakmai szocializáció korai szakaszában is. A hallgatók életmódjának a közös elemeit pedig az „ifjúsági kultúra”, az „ifjúsági korszakváltás” jelenségei és következményei látszanak magyarázni.

A felvetődött kérdések megválaszolására a hallgatók időfelhasználását befolyásoló változók modellhatását vizsgáltuk. A tizenkét tevékenységet három csoportba soroltuk:

- az IKT-tevékenységek közé a számítógépes játékot, az e-mailezést, a böngészést a neten és a chatelést;
- a hagyományos életmód-tevékenységek közé a televíziónézést, a rádióhallgatást, a zenehallgatást, az újság- és könyvolvasást;
- a harmadik csoportba pedig a tanulást, a baráti kapcsolatok ápolását és az utazást.

A három tevékenységcsoport esetében azt vizsgáltuk, hogy azokra egyenként és együttesen milyen hatást gyakorol a nemek szerinti hovatartozás, a kar, a hallgatók lakhelyének típusa, az apák és az anyák iskolai végzettsége. A modell valamennyi esetben jelentős mértékben magyarázza a változók hatását az életmódra és megerősíti a chi-négyzet próbák alapján megfogalmazott következtetéseket, egyúttal alátámasztja a hipotetikus megfogalmazott következtetéseket.

Az IKT-tevékenységekre vonatkozó modell esetében az apák iskolai végzettségének hatását vizsgáló modell nem magyarázza a kölcsönös hatásokat, bár önmagában a nem hatása mellett az apák iskolai végzettsége is szignifikánsan hat az IKT-tevékenységekre, de a nem – kar – település – apák iskolai végzettségének nincs együttes hatása. Ugyanez a modell az anyák iskolai végzettségének a bevonásával már magyarázza az IKT-tevékenységekre fordított időfelhasználás eltéréseit. A modellen belül a nem és a kar szignifikáns hatása mellett a település és az anyák iskolai végzettségének, illetve a karnak, a településnek és az anyák iskolai végzettségének az együttes hatása is szignifikáns. Ez sok szempontból meglepő, elsősorban azért, mert a kutatás más adatai alapján az IKT-tevékenységek és -használat „főfias” tevékenység, ehhez képest arra az apák iskolai végzettségének (a társadalmi státuszt kijelölő hatásának) alig van szerepe. Ez mindenképpen a „*strukturális hatás*” elvetését indokolná, *legalábbis az IKT-tevékenységek esetében.*

A „*hagyományos*” életmód-tevékenységek esetében épp fordított hatás érvényesül: az apák iskolai végzettségét magába foglaló modellben független hatásként a település és az apák iskolai végzettsége hat szignifikánsan, kölcsönös hatásként pedig a nem, a kar, a település és az apák iskolai végzettsége. Ez a „*klasszikus*” reprodukciós hatást jelzi, azt, hogy a kulturális tőkének a kulturális aktivitások területén mérhető, tárgyiasult tevékenységeire az apák státuszkijelölő, intézményesült kulturális tőkéje gyakorol hatást. Az anyák iskolai végzettségét magába foglaló modell esetében a nem és a településtípus egyedi hatása szignifikáns, modellszerű, kölcsönös hatásban pedig a kar és

a település, valamint a település és az anyák iskolai végzettsége hat a „hagyományos” kulturális tevékenységekre. Ez azt is jelenti, hogy a két szülő iskolai végzettségének hatását mérő modellek nem oltják ki egymás hatását, bár az apák iskolai végzettségének hatását elemző modell változói esetében mind a négy változónak a kölcsönös hatása érvényesül. Az apák és az anyák iskolai végzettségének a hatását vizsgáló modellek közötti ellentmondás hiánya megerősíti azt, hogy a szülők iskolai végzettsége között nincs lényeges különbség, bár a nagyobb hatást az apák státuszkijelölő végzettsége gyakorolja.

A harmadik modell esetében is a *reprodukciós, strukturális magyarázat látszik érvényesülni*: a tanulásra, baráti kapcsolatokra és az utazásra az apák iskolai végzettsége hat szignifikánsan, kölcsönös hatásként pedig a kar és a település, a kar és az apák iskolai végzettsége, a település és az apák iskolai végzettségének a kölcsönös hatása érvényesül szignifikánsan. Az anyák iskolai végzettségét magába foglaló modell esetében a kar egyedi hatása, és a kar, valamint a település kölcsönös hatása szignifikáns. Az anyák iskolai végzettségének a csekély hatása meglepő, hisz a továbbtanulási döntésekre vagy a közoktatási tanulmányi előmenetelre az anyák hatása jelentősebb; úgy tűnik azonban, hogy a felsőoktatásban a „státuszkijelölő apa” hatás a nagyobb, azaz a strukturális és reprodukciós folyamatok a hagyományos életmód és a tanulás esetében inkább érvényesülnek, mint az ifjúsági életstílusok, az ifjúsági középosztályosodás hatása.

Összegzés

A modell kölcsönös hatásainak a vizsgálata nem mond ellent a nemek, a karok, a településtípus és a szülők iskolai végzettségének közvetlen hatását vizsgáló elemzésnek. Inkább azt lehet mondani, hogy e független változók hatásának közvetlen vizsgálata a hallgatók életmódjának közös elemeit, az ifjúsági korszakváltással összefüggő sajátos ifjúsági kultúrát és életstílust írják le, melynek központjában azért az „IKT-kultúra” áll (a kutatás figyelembe vehető területein, hisz a vizsgálatnak nem volt az eredeti célja a hallgatói életmód elemzése). Ezek az eredmények egyúttal felhívják a figyelmet a nemek és a karok szerinti lényeges eltérésekre az életmódban, melyeket a „nemi szerepek” hatásával, illetve a karok miliójével, a professziók eltérő helyzetével, presztízsével és a hallgatók professzióképével, a szakmai szocializáció hatásával magyaráztunk. A kölcsönös hatások vizsgálata meglepő módon megerősítette a strukturális, reprodukciós hatások érvényesülését, amit azzal magyaráztunk, hogy az apák iskolai végzettsége társadalmi státuszkijelölő hatású, kvázi az intézményes kulturális tőke hatásáról van szó. Hogy aztán milyen lesz a különböző hallgatói csoportok életmódja, hogyan alakul az inkorporált kulturális tőkéjük, az, úgy tűnik, a családi rekrutáció mellett az egyetem, illetve a karok és a professziók nehezen mérhető hatásától is függ. Valószínű azonban, hogy ezek az intézményes, formális hatások inkább a tárgyiasult kulturális tőke és az intézményi kulturális tőke átadására alkalmasak, míg a hallgatókat érő egyéb, informális és nonformális hatások alakíthatják inkább az inkorporált kulturális tőkét, illetve esetünkben az életmódot és életstílust.

Hipotéziseinkre való közvetlen reflektálásunk kapcsán megfogalmazhatjuk, hogy az IKT-hatások valóban jelentősek a hallgatók életmódjában, bár a vizsgált időtartam miatt is (2001–2008) az IKT-tevékenységek nem szorították teljesen vissza a „hagyományos” életmód- és kulturális elemeket és aktivitásokat. A nemek szerinti különbségekre megfogalmazott hipotézisünk is igazolódott, a nők és a férfiak között valóban lényeges különbségek tapasztalhatók, amelyek nem magyarázhatók más változók közbejövő hatásával. A versengő magyarázatok esetében hipotéziseink csak részben igazolódtak, a „reprodukciós” és „strukturális” magyarázatok elsősorban a karok közötti különbségekben érvényesülnek, míg a hasonlóságot a különböző karok hallgatóinak az életmódjában (a tanulás mellett) az IKT-tevékenységek jelentik, azaz az „életstílus” magyarázatok érvényességét el kell fogadnunk. Ez nem jelenti azt, hogy a „strukturális” magyarázatokat teljesen el kellene vetnünk, azok a DiMaggio és Mohr által felvetett módon (DiMaggio és Mohr 1998), közvetetten, a társadalmi kapcsolathálózaton és a kulturális tőkén keresztül fejtik ki hatásukat. Ez megmagyarázza a karok közötti különbségeket is, melyet nagyon jelentősnek tartunk az életmód és a kulturális fogyasztás alapján egységesülő hallgatók esetében – ebben az értelemben a karok a „közbejövő változók”.

IRODALOM

- Balogh László és Fónai Mihály (2003): Tehetséggondozási formák a Debreceni Egyetemen. *Magyar Felsőoktatás*, 13. (4-5-6) 13–15.
- Bauer Béla és Szabó Andrea szerk. (2005): *Ifjúság 2004. Gyorsjelentés*. Mobilitás Ifjúságkutatói Iroda, Budapest, Szabó Andea és Bauer Béla szerk. (2009): *Ifjúság 2008. Gyorsjelentés*. Szociálpolitikai és Munkaügyi Intézet, Budapest.
- Beck, Ulrich (2003): *A kockázattársadalom. Út egy másik modernitásba*. Századvég, Budapest.
- Bocsi Veronika (2007): Az időfelhasználás nemek közötti különbségeinek vizsgálata hallgatói populáció esetében. *Educatio*, 16. évf. 4. 675–687.
- Bourdieu, P. (1998): Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In: Lengyel György és Szántó Zoltán (szerk.): *Tőkefajták: A társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája*. Aula Kiadó, Budapest, 155–176.
- Bourdieu, Pierre (2008): *A társadalmi egyenlőtlenségek újratemelődése*. General Press Kiadó, Budapest.
- Chisholm, Lynne (2006): Élesebb lencse vagy új kamera? Ifjúságkutatás, ifjúság és társadalmi változás Nagy-Britanniában. In: Gábor Kálmán és Jancsák Csaba (szerk.): *Ifjúságszociológia: szemelvények*. Belvedere Meridionale, Szeged, 117–154.
- DiMaggio, P. és Mohr, J. (1998): Kulturális tőke, iskolai teljesítmény és házassági szelekció. In: Lengyel György és Szántó Zoltán (szerk.): *Tőkefajták: A társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája*. Aula Kiadó, Budapest, 207–216.
- Fábián Zoltán, Kolosi Tamás és Róbert Péter (2000): Fogyasztás és életstílus. In: Kolosi Tamás, Tóth István György és Vukovich György (szerk.): *Társadalmi riport 2000*. TÁRKI, Budapest, 225–259.

- Fábián Zoltán Róbert Péter és Szívós Péter (1998): Anyagi-jóléti státuszcsoporthoz társadalmi miliói. In: Kolosi Tamás, Tóth István György és Vukovich György (szerk.): *Társadalmi riport 1998*. TÁRKI, Budapest, 72–91.
- Falusy Béla és Vukovich György (1996): Az idő mérlegén (1983–1993). In: Andorka Rudolf, Kolosi Tamás és Vukovich György (szerk.): *Társadalmi riport 1996*. TÁRKI, Budapest, 70–103.
- Fónai Mihály (1993): *Kulturális aktivitás és művelődési szokások középiskolások körében. Szabolcs-Szatmár-Beregi Szemle*, 28. (2) 157–173.
- Fónai Mihály (2010): Hallgatók professzióképének elemei. In: Kozma Tamás és Perjés István (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban. Többnyelvűség és multikulturalitás*. Aula Kiadó, Budapest, 227–246.
- Fónai Mihály és Márton Sándor (2010): A tehetséggondozó program hallgatóinak professzióképe – egy sokváltozós modellmagyarázat lehetséges elemei. In: Kozma Tamás és Ceglédi Tímea (szerk.): *Régió és oktatás: A Partium esete*. CHERD-Hungary: Center for Higher Education Research and Development – Hungary. Debrecen, 147–153.
- Gábor Kálmán és Jancsák Csaba szerk. (2006): *Ifjúságszociológia: szemelvények*. Belvedere Meridionale, Szeged.
- Giddens, Anthony (1991): *Modernity and Self-identity: Self and Society in the Late Modern Age*. Polity Press, Cambridge.
- Horkai Anita (2008): *Ifjúsági kultúrák Északkelet-Magyarországon*. PhD-disszertáció. Debreceni Egyetem, Bölcsészettudományi Kar, Debrecen, Kézirat.
- Hradil, Stefan (1996): Régi fogalmak és új struktúrák. Milió-, szubkultúra- és életstílus-kutatás a 80-as években. In: Andorka, Hradil és Peschar (szerk.): *Társadalmi rétegződés*. Aula Kiadó, Budapest, 347–391.
- Laki László, Szabó Andrea és Bauer Béla (2001): *Ifjúság 2000. Gyorsjelentés*. Nemzeti Ifjúságkutató Intézet, Budapest.
- Losonczy Ágnes (1977): *Az életmód az időben, a tárgyokban és az értékekben*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Márton Sándor, Mező Ferenc, Balogh László és Fónai Mihály (2006): A Debreceni Egyetem Tehetséggondozó Programja és beválogatási szempontjai. In: Balogh L., Mező F. és Tóth L. (szerk.): *A Debreceni Egyetem Tehetséggondozó Programjának II. Konferenciája. Tanulmányok*. Debreceni Egyetem, Debrecen, 7–12.
- Murányi István (2010): Egyetemisták szabadidős tevékenysége és mentális státusza. *Educatio*, 2. 203–213.
- Pusztai Gabriella (2004): *Iskola és közösség*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Shulze, Gerhard (2003): A Német Szövetségi Köztársaság kulturális átalakulása. In: Wesely Anna (szerk.): *A kultúra szociológiája*. Osiris Kiadó – Láthatatlan Kollégium, Budapest, 186–205.
- Szalai Sándor (1976): *A szabadidő szociológiája*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Utasi Ágnes (1982): Életstílusok. In: Kolosi Tamás és Várnai Györgyi (szerk.): *Elméletek és hipotézisek. Rétegződés-modell vizsgálat I.* Társadalomtudományi Intézet, Budapest, 249–267.

- Utasi Ágnes (1984): *Életstíluscsoportok, fogyasztási preferenciák*. Társadalomtudományi Intézet, Budapest.
- Utasi Ágnes (2000): *Középosztály kapcsolatok*. Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- Zinnecker, Jürgen (2006): A fiatalok a társadalmi osztályok terében. Új gondolatok egy régi témához. In: Gábor Kálmán és Jancsák Csaba (szerk.): *Iffúságszociológia: szemelvények*. Belvedere Meridionale, Szeged, 69–93.

TANÁRJELÖLTEK ÉRTÉKVILÁGA

A debreceni és a szegedi egyetem tanárképzésben részt vevő hallgatóinak vizsgálata

Bevezetés

Az oktatásszociológiai vizsgálatokból tudjuk, hogy a tanárképzés és környezetének rendkívül komplex viszonyrendszere összefügg a társadalomban és az ifjúsági szcénarióban történt változásokkal (a fogyasztói társadalom, információs társadalom, élménytársadalom, kockázati társadalom hatásai a társadalmi szolidaritásra, az értékekre, a normákra, a kultúrára, a műveltségre, a „tudás”-ra, a tanári pályára), minek következtében az iskolák belső világa megváltozott, de nemcsak az iskola hagyományos funkciói terebélyesedtek ki közösségi és szolgáltató funkciókkal, hanem részben újfajta tanárszerepek és szerepelvárások is megjelentek (Kozma 2004, Csapó 2004, Nagy 2006, Falus 2006, Brezsnysánszky 2006, Szabó 2009).

A változások sok szállal kapcsolódnak az egyetemi ifjúság világához (a felsőoktatási életszakasz kitolódása, diplomás munkanélküliség, szakmák presztízsének átalakulása, társadalmi egyenlőtlenségek meggyökerezése, az ifjúság fogyasztóként való megjelenése, többes identitások felszínre kerülése, értékválság-értékváltások). A felsőoktatási hallgatók életkeretei, iskolai életútja, életstílusa, életvitele megváltozott. Mindez párhuzamosan zajlott a magyarországi társadalmi és gazdasági változásokkal.

A pedagógushallgatók világa kettős ok miatt is önálló figyelmet érdemlő, így a hazai felsőoktatás-kutatásokban külön fejezetekben elemzett dolog: egyrészt a hallgatók igen nagy létszáma okán, másrészt, mert egy részük az oktatási rendszerben maradva a rendszer számára egyfajta utánpótlást is jelent (Kozma 2004b).

A felsőoktatás expanziója, a rendszerben való elnyújtott részvétel a hallgatók körében olyan életmódtípust alakított ki, amely túlmutat az egyetem hagyományos, oktató-hallgató, közösségi tudástökélt átörökítő lényegén (Gábor 2004). A meghosszabbodott ifjúsági életszakasz többként jelenik meg, mint egy, az oktatási intézményhez kötődést szimbolizáló tény, hiszen a feltérképezett életpályák sajátos jellemzői azonosként hatnak ezen életszakaszra az intézményen kívüli, szabadidős életmódjával. Az iskolai közösségi téren kívüli karrierrek rendkívüli sokfélesége jön létre a kisebb-nagyobb baráti körök, az öntevékeny jellegű csoportok területén (művészeti, alkotóköri, zenekari, irodalmi, kézműves, közéleti, mozgalmi), de a 21. századi egyetemista életforma leginkább a kortárs csoportoktól elválaszthatatlan. A kortárs csoportok erősödő kontroll-

tényezői szerepe egyrészt referecniacsoportként/mintaadóként való felértékelődésben, másrészt az egyetemista lét értelmezési kereteinek, a „kéznél lévő ismeretkészletek” (Shütz 1984) kialakítása kapcsán figyelhető meg, és a nevelésszociológia számára a kortárs-szocializáció és a tanári pálya szempontjából „sikeres internalizáció” (Berger és Luckman 1966) miatt fontos tényezővé válik. Pusztai (2010) elemzi azt a jelenséget, hogy a hallgatóknak az oktatói világlátással kapcsolatos harmóniája jelentősen meghatározza a mintaadás és az oktatás hatékonyságát (az átlagból való kiemelkedést és a kiváló hallgatók közé kerülést), kérdésként merül fel, hogy „a hallgatói közösségbe való minél teljesebb beágyazódás, a végső soron a hallgatók körében domináns értékrendszer mennyire támogatja a felsőoktatási intézmény manifeszt céljainak elérését” (Pusztai 2010, 89).

A kutatások igazolják, hogy az iskolai ifjúsági korszak fontos jellemzője – mellett hogy felerősödik a fogyasztói ipar és a média szerepe – az, hogy csökken a családi és hagyományos kapcsolati viszonyok ellenőrző szerepe, a fiatalok korábbi életévekben mutatnak önállósodási tényezőket. Ez az önállósodás, önállóság igen komolyan meghatározza a fiatalok norma- és értékrendszerét (Gábor 2004).

A tanárjelölt hallgatók értékorientációinak vizsgálata az eddig elmondottak miatt igen fontos kutatási témaként jelenik meg előttünk. A leendő tanárok értékvilágának szerkezete ugyanis jelentősen meghatározza a következő fiatal generációk értékvilágát. Kozma Tamás meghatározásában az együttes tevékenységek, közösségi célok állandósulása következtében kialakuló értékrend egyik legfontosabb jellemzője, hogy azokban a közösség valamennyi tagja osztozik (Kozma 2004a). Ugyanakkor az értékrend változásai a társadalmi valóság és annak mentális képe összefüggéseiben értelmezhetőek, azaz a hazai tanárképzés rendszerében a tanári pályáról a jelöltekben élő kép és a tanári mintaközvetítő szerepek, az iskola és a társadalom viszonyrendszerében értelmezhető módon formálódnak.

Az tanárképzésben részt vevők kortársi csoportjainak kontrolltényezői szerepe egyrészt referecniacsoportként/mintaadóként való felértékelődésben, másrészt az egyetemista lét értelmezési kereteinek kialakítása kapcsán figyelhető meg és a nevelésszociológia számára a kortársszocializáció és a későbbi tanári pálya szempontjából fontos tényezővé válik.

A tanárjelölt hallgatók értékorientációi – elméleti alapok és a kutatás kérdései

Munkánk elméleti megalapozása során Hankiss Elemér (2004, 2008), Füstös László és Szakolczai Árpád (1994), továbbá Kopp Mária és Skrabski Árpád (2008), Utasi Ágnes (2002, 2008, 2009) és Pusztai Gabriella (2009, 2010) publikációi, a pedagógiai értékek viszonyában pedig Füstös László és Szabados Tamás (1998), illetve Kozma Tamás (2004a) eredményei voltak számunkra irányadók.

Az értékek olyan kulturális alapelvek, melyek kifejezik, hogy az adott társadalomban mit tartanak fontosnak, jónak vagy rossznak. Az értékek absztrakt eszmények, míg a normák konkrét viselkedési szabályok, melyeknek követését elvárja a társadalom, ezért a normák megszegése szankciókat vonhat maga után. Az értékek és a normák

a történelem folyamán változ(hat)nak, sőt ellentmondásba is kerülhetnek egymással. A szubkultúrák értékei viselkedhetnek a lázadás hajtóerejeként, antiértékeként is. A gyermek a társadalomba való bevonódása során tanulja meg a körülölelő társadalom normáit és értékeit, kultúráját, és elsajátítja a társadalmi struktúrában betöltött pozícióihoz tartozó szerepeket. Az értékek értelmezésünk szerint tehát különösen fontosak, mert a társadalmi viszonyok sorának első lépcsőfokát jelentik. Az érintkezések során értékek cseréje zajlik. A társadalmi érintkezések középpontjában tehát az érték áll. A kölcsönhatás során a személyek egymásból reakciókat váltanak ki, a reakciók visszahatnak a kiváltókra is (itt középpontban a viselkedések láncolata áll). A szociális cselekvés olyan kölcsönhatásokat jelent, melyek határozott, szándékolt célra irányulnak. A szociális cselekvés rendszerbe foglalja össze a cselekvés célját, eszközét, alanyát és a kiváltott reakciókat. A társadalmi cselekvések a társadalom alapvető szerkezetét adják (Znaniecki és Thomas 2002, lásd még Znaniecki 1934).

A szocializációs folyamat a pedagógusképzésben rendkívül fontos, hiszen az értékek és normák – redundáns információk alapján – létrejövő rendszerére épül az értékelő rendszer, amely befogadási keretet ad a képzésben elsajátított ismerteknek (Kozma 2004a, Falus 2004), ezért a tanárképzésben a „pedagógussá válásnak az a célszerű, szervezett segítése, amely a képző intézmények keretein belül valósul meg, nem hagyhatja figyelmen kívül a személyiség aktuális állapotát, a »hozott« értékek, nézetek, képességek színvonalát” (Falus 2004, 360).

Kozma (2002) az értékek közösségi megszületéséről szólva ezt azzal egészíti ki, hogy

„amikor az individuum belép a közösségbe, az értéket már »készen« találja. Vagyis már megvan az egyetértés a közösség többi tagja között abban, ami a »végső érintettség«, ami a legfontosabb dolog. Ez nem mindig nyilvánvaló, sőt az esetek többségében nem is tudatos. Inkább csak ráérezni lehet, mint pontosan tudni. Minden valószínűség szerint azért, mert az emocionális szféra befolyásolja az ilyen tudást, az emóciókat pedig nem lehet pontosan szavakba foglalni, tudatosítani” (Kozma 2002a, 204).

Az értékek világának elemzésekor további fontos tényekre kell felhívni a figyelmet. A pedagógushallgatók vélekedéseinek vizsgálatakor két tényezőt fokozottan figyelembe kell venni: az egyik, amikor a hallgatók elkezdik főiskolai-egyetemi tanulmányaikat, a képzésbe belépők kialakult nézetekkel rendelkeznek leendő szakmájukkal és önmagukkal kapcsolatos kérdésekről (Falus 2004, Kozma 2004b), másik a „nézetek a tanárrá válás folyamatában meghatározó jelentőségűek, filterként funkcionálnak, befolyásolják a szakma tanulását, a képzés eredményességét és a későbbi tanári gyakorlatot” (Dudás 2005, 25).

„Az értékelő rendszer alapvetően a korábbi tapasztalatok alapján, a tanuló állandóan formálódó személyiségének szűrőjén keresztül, a szerepelvárások figyelembevételével alakul ki. Az így kialakult értékelő rendszer lényeges hatást gyakorol arra, hogy a tanárjelölt a képzés során rendelkezésére bocsátott elméleti ismeretekből és gyakorlati tapasztalatokból mit épít be saját tudásába, s

hogyan fogja a gyakorlati tevékenységet végrehajtani. [...] Az értékelő rendszer folytonosan változik az azt érő tapasztalatok és újonnan szerzett elméleti ismeretek hatására. Ez a változás nem minden esetben következik be, jóllehet e változások előmozdítása a pedagógusképzés lényegét alkotja. A változtatás nehézsége legfőképpen abból fakad, hogy a belépő hallgató nézetrendszere hosszú évek tapasztalatai nyomán épült ki és szilárdult meg” (Falus 2004, 361).

A pedagógusképzést napjainkban új (pl. szociálpedagógiai, szociálpolitikai, ifjúságügyi) szemléletmóddal gazdagító megközelítések ezt a vélekedést erősítik meg azáltal, hogy előtérbe állítják a fiatalok „túlélésének” és egészséges fejlődésének alapvető szükségleteit: a biztonságérzetet, a valahova tartozás érzését, az önértékelést (önismeret és önfejlesztés), az együttműködés készségét, a függetlenséget és saját életük irányításának képességét, illetve a megküzdési képességet, de továbbra is hangsúlyozzák a jó kapcsolatok (társadalmi tőke), illetve a szakértelem és a műveltség (kulturális tőke) fontosságát (Woods és Conderman 2006).

Ugyanakkor a bourdieu-i elméletben kulturális és a gazdasági frakció értékrendszerének polaritása a materializmus-posztmaterializmus kettősségében is kifejezhető, hiszen az új hedonizmussal és anyagiassággal (pontosabban az „új materiális értékekkel” Pusztai 2009) szembeállítják a posztmateriális értékeket, „a józan, törekvő, családközpontú, a közösségtől a privát szférába visszahúzódó »burzsoá« életvitellel pedig a művészi excentritást, az aktív, alternatív közösségeket” (Gábor 1992b, 76). A posztmateriális értékrend értelmezését Inglehart (1977) a fejlett ipari társadalmak nemzedéki értékrendjének vizsgálata során dolgozta ki. Az ő meghatározásában a társadalmi és gazdasági jólét következtében a fiatalok egyre kevésbé értékelik az anyagi javakat és a nagyobb jövedelem megszerzését, ugyanakkor pedig egyre magasabbra értékelik a tartalmas emberi kapcsolatokat, a kulturális értékeket és a szabadságot, a kötöttségektől való függetlenséget.

Abramson és Inglehart 1995-ben megjelent munkája szerint a fiatalok körében a posztmateriális értékrendet képviselők aránya a hetvenes évektől kezdődően növekedett szerte Európában, ám ezt árnyalják azzal, hogy a gazdagabb országokban magasabb az arány, mint a szegényebekben. Úgy találták, hogy Magyarországon a posztmateriális értékrendet vallók aránya kisebb, mint másutt, a materiális értékeket előtérbe helyezők aránya pedig nagyobb. Füstös és Szokolczai a kilencvenes évek első harmadában a rendszerváltás előtti adatokkal viszonyítva változásokat mutattak ki, annyiban, hogy erősödött a magyarországi értékrendszer individuális jellege és a korábban alig értékelt közösségi értékek fontossága tovább csökkent, ahogy a munka hasznosságának fontossága is (Hankiss, Manchin és Füstös 1978, Hankiss, Manchin, Füstös és Szokolczai 1982, Füstös és Szokolczai 1994).

Du Bois-Reymond (2006) mutatott rá, hogy a posztindusztriális társadalomban fiatalok olyan új értékeket hangsúlyoznak, mint az individualizmus, a kommunikáció és a kulturális érdeklődés. Esetükben a munka célja, hogy fejlessze az egyéniséget és segítsen válaszokat találni. A munkával kapcsolatos vélekedéseiknél is e tényezők dominálnak. A pénz fontos, de a fejlődés sokkal fontosabb. Olyan életértékek kerülnek előtérbe, mint az önmegvalósítás, a kommunikáció, kreativitás, harmónia, döntési alternatívák.

Az életfelfogások, melyeket korábban a társadalmi intézmények (egyház, család stb.) domináns értéknormái határoztak meg, mára individualizált életfelfogásokká váltak. A magunk lokális kutatásai és hasonlóan a nagymintás ifjúságkutatások (Ifjúság 2000, 2004, 2008) eredményei azt erősítik meg, hogy a fiatalok értékpreferencia-sorrendjében történő átrendeződések ebbe az irányba mutatnak.

Beck (2005) vélekedése szerint ezen értékátrendeződés háttérében mint hajtórugó az individualizáció áll. Kozma már idézett tanulmányában (2002) az individualizáció kapcsán azt emeli ki – utalva az összefüggés oda-vissza ható jellegére –, hogy: „Az ember a szociális tanulás révén válik individuummá. Ebben a folyamatban meghatározó szerepe van az értékeknek. Az ember olyanná lesz, amilyen fontossági sorrendeket önmagának kialakít. A közösségi kultúra értékei így válnak az individuális személyiséget alakító feltétlen meghatározottságokká – azzá a bizonyos »végső érintettségé«. A közösségi kultúra értékei a szociális tanulás folyamatában transzponálódnak személyes célokká, törekvésekké, eszményekké, a motívumok egész »rendszerévé«” (Kozma 2002a, 205). Giddens (2002) úgy látja, az értékváltság oka az, hogy az egyének nem húzódnak vissza a külső társadalmi térből, hanem merészen beilleszkednek és flexibilisen kezelik a viszonyokat, mert – értelmezésében – az egyén élete reflexív projektum, melynek alakulását a változó társadalmi és személyes viszonyok reflexív összekapcsolásában kell értelmeznünk.

Az ifjúság világában történő változások, melyet a kilencvenes évek közepétől néhányan (Karikó 2004, Tamás 2005) értékválság-értékváltás fogalomkörrel írnak le, jelentősen összefüggenek a hallgatók előzetes ismereteinek beágyazottságával, hiszen az „értékelő rendszer módosítását az a tény is nehezíti, hogy az eleve szűrőként szolgál, vagyis a tanárjelölt a gyakorlati tapasztalatokat is ezen a szűrőn keresztül értékeli, értelmezi: azt látja meg bennük, ami illeszkedik nézetrendszeréhez” (Zeichner és Liston 1996, idézi Falus 2006, 119).

A szakirodalmak alapján azt állítjuk, hogy a hallgatók értékorientációinak meghatározó tényezője a társadalmi kohézió állapota, a globalizáció behatolásának szintje, valamint a társadalom reakcióideje a társadalmi változásokra. Másodsorban azt állítjuk, hogy a hallgatókat a posztmaterális értékek felé való orientálódás jellemzi. Harmadrészt azt állítjuk, hogy a hagyományos kontrolltényezők (állam, család) orientáló szerepe háttérbe szorul és új kontrolltényezők jelennek meg (kortárs csoport, tömegmédia).

A kutatás módszertani háttere

A kutatás adatfelvétele 2009 áprilisában történt a Debreceni Egyetemen (DE, N = 141) és a Szegedi Tudományegyetemen (SZTE, N = 385) tanárképzésben részt vevő nappali tagozatos hallgatók körében. A kutatás eszközeként 79 kérdéscsoportból álló, önkitöltős kérdőívet alkalmaztunk. A Debreceni Egyetem mintája esetében a kérdezés a Neveléstudományok Intézete tanárjelöltjeinek meghirdetett kurzusain történt.¹ A debreceni

¹ A szerző ezúton is köszöni Bordás Andrea, Gáll Attila, Herczeg Judit Katalin, Németh Nóra, Szabó Péter Csaba kollegiális segítségét.

mintában 75% a BTK hallgatója, 16,7% a TTK, 3,3% az MTK, 2% az Informatikai Kar és 0,6% a Hittudományi Kar hallgatója. A válaszadók 76%-a nő és 24%-a férfi. A Szegedi Tudományegyetemen az egyszerű elvét alkalmaztuk. A mintában a BTK hallgatói 53%-ban, a JGYPK hallgatói 39%-ban és a TTIK hallgatói 8%-ban szerepelnek. A válaszadók 67%-a nő és 33%-a férfi.

A kérdőív a hallgatók szociodemográfiai jellemzőinek, az életeseemények sorának, a fiatalok önállósodásának, családi kapcsolatainak, iskolai életútjának, fogyasztási szokásainak, értékvilágának és jövőorientációinak vizsgálatát szolgálta. E dolgozatban a hallgatók körében domináns értékrendszer feltárására teszünk kísérletet, két regionális tudásközpont, a Debreceni Egyetem és a Szegedi Tudományegyetem hallgatói esetében.

A szociológiai értékvizsgálatok elméleti alapját Rokeach (1968), Kohn (1969) és Inglehart (1977) és Schwartz (2005) munkái jelentik. A kérdőívünkben használt kérdés-sort a Schwartz (2005) által osztályozásos Likert-skálává átalakított Rokeach-kérdéssor alapján Gábor Kálmán átdolgozásában alkalmaztuk.

A kutatás kérdőívének kérdésblokkja, melyet már az Ifjúság 2000 vizsgálatban is alkalmaztak, a Rokeach-kérdéssor eszközértékeit elhagyta (a kreativitás kivételével). A hazai ifjúságkutatásban standard kérdéssor alapján alakítottuk ki kérdéscsoportunkat, mely tizenkilenc értéket² vizsgált, melyből átlagszámítással alakítottuk ki a tanárképzésben részt vevő hallgatók értékpreferencia-sorrendjét.

A kutatás eredményei

A tanárképzős hallgatók körében végzett kutatásunk adatai azt mutatják, hogy azok az életfelfogások, melyeket korábban a társadalmi intézmények (pl. egyház, állam) értéknormái határoztak meg, mára háttérbe szorultak. A magunk lokális kutatásai, és hasonlóan a nagymintás Ifjúság (2000, 2004, 2008) kutatások eredményei azt erősítik meg, hogy a fiatalok értékpreferencia-sorrendjében történő átrendeződések ebbe az irányba mutatnak. A hagyományos kontrolltényezők háttérbe kerülését és újfajta befolyásoló tényezők hatását is megfigyelhetjük. Megállapíthatjuk a posztmaterális értékek jelenlétét, ezen belül is értékorientációban a szűk közösséghez kapcsolódó értékek (barátság, család, szerelem) az értékpreferenciák első harmadában való elhelyezkedését. A hatalomhoz, társadalmi rendhez kapcsolódó értékeket az utolsó harmadban konstatálhatjuk.

A két al minta adatait összevetve elmondható, hogy a debreceni tanárjelöltek a tradicionális értékeket némiképpen felülértékelik a szegediekhez képest, ez alól a „tradíciók tisztelete” és az „udvariasság” érték kivétel, amelyet a szegedi hallgatók értékelték felül. A debreceni tanárjelöltek a „nemzet szerepe”, a „társadalmi rend” és a „vallásos

² A felsorolt értékek: belső harmónia, hatalom, szabadság, társadalmi rend, érdekes élet, udvariasság, gazdagság, nemzet szerepe/hazaszeretet, kreativitás, békés világ, a tradíciók tisztelete, vallásos hit, családi biztonság, egység a természettel, változatos élet, vezetésre és döntésre való jog, igaz barátság, a szépség világa, szerelem/boldogság.

hit” értékei esetében a válaszok magasabb átlagértéket eredményeztek a szegedi hallgatóknál. A materiális értékek közül a „gazdagság” némileg nagyobb átlagértéket nyert a szegedi almintában, míg a „vezetésre és döntésre való jog” a debreceni hallgatók almintájában. A posztmateriális értékek a szegedi almintában kapcsolódtak magasabb átlagértékkel, a belső harmónia esetében a legnagyobb ez a különbség a két minta átlagértékei között. Az ingleharti értelemben vett posztmateriális értékek előkelő helyen szerepelnek mindkét preferencia-sorrendben. Az egzisztenciális biztonságot jelentő értékek (gazdagság, társadalmi rend) háttérbe szorulása mellett meg kell jegyezzük, hogy a szintén idesorolt „békés világ” jelentősen előrébb áll. A transzcendens jellegű értékek, mint az igaz barátság, a legfontosabbak között helyezkedik el, ugyanakkor közülük a szépség világa, a kreativitás, a tradíciók tisztelete és a nemzet szerepe háttérbe szorult. Az ország gazdasági helyzetének romlásával párhuzamosan konstatált társadalmi anomáliával magyarázhatjuk a békés világ felértékelődését. Az értékek között a személyes önkitaljesítés viszonyrendszerében fontosabb és a hétköznapi cselekvést közvetlenül meghatározó értékek felértékelődtek (szabadság, érdekes élet, békés világ). Feltételezésünk szerint itt részben a globalizáció és a társadalom nagy közösségeiből a kisközösségekbe visszahúzódó, az életvilágát a legszűkebb körben való létre berendező, a hagyományos kontrolltényezőktől (állam, vallás, tradíciók) elfordulás együttes jelenségében egy, az értékválság/értékváltás folyamatba illeszkedő jelenségét figyelhetjük meg.

Értékpreferencia-sorrend (7 fokú skálán, alminták, átlagok)

SZTE-alminta		DE-alminta		
igaz barátság	6,46	szerilem/boldogság	6,3	Materiális értékek
belső harmónia	6,34	családi biztonság	6,26	
családi biztonság	6,3	igaz barátság	6,19	Posztmateriális értékek
szerilem/boldogság	6,3	belső harmónia	5,87	
szabadság	6,07	szabadság	5,84	Tradicionális értékek
békés világ	5,86	békés világ	5,76	
érdekes élet	5,82	kreativitás	5,68	(Rokeach/Schwartz)
kreativitás	5,79	érdekes élet	5,62	
udvariasság	5,57	változatos élet	5,46	
változatos élet	5,47	vezetésre és döntésre való jog	5,4	
tradíciók tisztelete	5,05	szépség világa	5,32	
egység a természettel	4,98	udvariasság	5,31	
a szépség világa	4,82	egység a természettel	5,16	
vezetésre és döntésre való jog	4,75	nemzet szerepe, hazaszeretet	4,87	
nemzet szerepe, hazaszeretet	4,57	társadalmi rend	4,73	
társadalmi rend	4,52	tradíciók tisztelete	4,71	
gazdagság	4,35	vallásos hit	4,35	
vallásos hit	3,49	gazdagság	4,05	
hatalom	3,39	hatalom	3,26	

A hallgatók egyes társadalmi-gazdasági problémákról való vélekedéseinek mintázata megerősíti ezt a reflektivitást a környezetről kialakított valóságképre. A problémák értékelésének sorrendjét összegezve azt is láthatjuk, hogy a fiatalok a biztonság elvesztését félik. A problémákról való vélekedések által kirajzolódó kép azt is jelezheti, hogy a fiatalok a fogyasztói társadalom válságát, a „bőség társadalma” utáni „szűkösség társadalmának” megjelenését vetítik maguk elé. A feltételezettekkel szemben azonban a tömegmédia tematizáló/véleményformáló hatása gyengülni látszik, sőt egy újfajta médiafogyasztói attitűd alapvélekedését jelezheti az is, hogy a „túl sok információ éri az embert” jelenséget tartják a legkevésbé problematikusnak a felsoroltak közül, ami azt is jelezheti, hogy a válaszadók az információs társadalom bennszülöttei, akik napi praxis szintjén mozognak az információözönben. Megjegyezzük, hogy a két alminta vélekedéseinek meglehetősen hasonlósága mindössze két irányban válik el élesen. A „pedagóguspálya presztízsének esése” állítása kapcsán azt a debreceni hallgatók komolyabb problémaként értékelik, mint a szegedi tanárképzősök, ugyanakkor az alkohol-, illetve a drogfogyasztást a szegedi diákok értékelik nagyobb problémának.

Egyes problémákról alkotott vélekedések (4 fokú skálán, átlagértékek)

SITE-alminta

DE-alminta

munkanélküliség	3,64	a gazdaság teljesítőképessége	3,63
a gazdaság teljesítőképessége	3,54	munkanélküliség	3,5
politikai szereplők marakodása	3,48	politikai szereplők marakodása	3,46
a lakossági hitelállomány mértéke	3,47	pedagóguspálya presztízsérrel esése	3,41
bűnözés	3,39	bűnözés	3,4
etnikai konfliktusok	3,36	a tudás és a műveltség értéktelenedése	3,4
iskolai agresszió	3,35	a lakossági hitelállomány mértéke	3,36
a tudás és a műveltség értéktelenedése	3,33	iskolai agresszió	3,36
pedagóguspálya presztízsének esése	3,31	etnikai konfliktusok	3,32
erkölcsi szabályok eltűnése	3,27	erkölcsi szabályok eltűnése	3,29
a kultúra bulvárosodása, minőségi kultúra eltűnése	3,21	a szolidaritás hiánya	3,11
a szolidaritás hiánya	3,14	hagyományok eltűnése	3,1
alkoholfogyasztás	3,08	a kultúra bulvárosodása, minőségi kultúra eltűnése	3,06
drogfogyasztás	3,06	magányosság/társas kapcsolatok hiánya	2,89
hagyományok eltűnése	3,02	a fiataloknak kevés a pénzük	2,82
közösségi helyek, terek, intézmények hiánya	2,92	közösségi helyek, terek, intézmények hiánya	2,81
a fiataloknak kevés a pénzük	2,84	alkoholfogyasztás	2,8
magányosság/társas kapcsolatok hiánya	2,8	drogfogyasztás	2,63
nincsenek példaképek	2,76	nincsenek példaképek	2,59
unalom, sokan nem tudják, mit kezdjenek magukkal	2,69	unalom, sokan nem tudják, mit kezdjenek magukkal	2,51
túlságosan nagy iskolai/munkahelyi elvárások	2,49	a fiatalokat nem veszik komolyan	2,45
a fiatalokat nem veszik komolyan	2,47	túlságosan nagy iskolai/munkahelyi elvárások	2,3
fiatalok és felnőttek ellentétei	2,32	túl sok információ éri az embert	2,28
túl sok információ éri az embert	2,29	fiatalok és felnőttek ellentétei	2,21

E vélekedések tükröződnek a jövőorientációkban is: míg a társadalom jövője felé a válaszadók ötöde fordul optimistán (38%-uk pesszimista és 41%-uk az „is-is” választ adta), a

saját jövő megítélése tekintetében fordított képet látunk, a válaszadók több mint fele optimista a saját jövőjével kapcsolatban (15% pesszimista és 32% „is-is” választ adott).

A társadalom bizonytalanságérzetének növekedése folytán a materiális értékek és posztmateriális értékek világában a fiatalok – az infokommunikációs technológiák használata, a hardverek és szoftverek napi praktikumba beépülő alkalmazása mellett – egyre inkább utat találnak a pénzben ki nem fejezhető értékekhez, azonban a technikai fejlesztések által létrejövő új és új eszközök, miközben felgyorsítják az információkhoz való hozzáférést és a személyközi kommunikációt, fokozzák a fiatalok igényeit a hagyományos értelemben vett emberi kapcsolatok újraépítése felé, s ez minden bizonnyal a „face to face” kapcsolatok és a virtuális kapcsolatok elkeveredését, flexibilis egymásmellettiiségét okozza.

Arra is kértük a válaszadókat, hogy mint tanárképzésben részt vevő hallgatók 1-től 5-ig terjedő értékekkel határozzák meg, mennyire tartják fontosnak egyes tulajdonságok kialakítását az iskolás diákokban. A következő táblázatból (a fentebb leírtakkal párhuzamosan, azokat megerősítve) láthatjuk, hogy a hagyományos kontrolltényezők hatékonyságát, hatóerejét erősítő tulajdonságok kialakítását kevésbé tartják fontosnak a tanárjelöltek, ugyanakkor pedig az önismeret-önfejlesztés alapú, a szociális cselekvések társadalmi terét, a kooperációt, az elfogadást, a horizontális szolidaritást megalapozó tulajdonságok pedig a preferencia-sorrend elejére csoportosulnak. A felsorolt nevelési értékeknek a válaszok átlagértékei alapján megjelenő sorrendje azt láttatja, hogy elsődlegesen fontosnak altruista értékeket tartanak (a felelősségérzetet, a másik ember tiszteletét, a megbízhatóságot és az őszinteséget) (vö. Füstös és Szabados 1998, Pusztai 2009, 2010 és Bacsikai 2008a, 2008b). Itt jegyezzük meg, hogy ezen értékek generációkon átívelő, azaz transztörténelmi jellegűek. Ki kell emelnünk azt, hogy a „szabadság” és az „érdekvényesítés”, illetve a „szófogadás” és az „engedelmesség” tulajdonságainak iskolai közegben történő kialakítását egyformán alulértékelik a válaszadók. Azt is megfigyelhetjük, hogy a konformista jellegű tulajdonságok az értékpreferencia-sorrend közepén-végén (önuralom, rendezett és tiszta külső, jó magaviselet, szófogadás, engedelmesség, lojalitás), és az individualista tulajdonságok (határozottság, eredetiség, kritikai érzék, szabadság, jó érdekvényesítés) ugyanígy helyezkednek el.

Mennyire fontos Önnek mint a tanárképzésben részt vevőnek az alábbi tulajdonságok kialakítása az iskolás diákokban? (öt fokú skálán, átlagok)

Értékek	Teljes minta	Szegedi Tudományegyetem	Debreceni Egyetem
felelősségérzet	4,42	4,42	4,43
mások tisztelete, tolerancia	4,39	4,43	4,28
megbízhatóság	4,38	4,41	4,3
őszinteség	4,34	4,32	4,39
önállóság	4,26	4,28	4,19

önfegyelem	4,25	4,25	4,25
önuralom	4,24	4,21	4,3
szorgalom	4,17	4,18	4,13
türelem	4,14	4,13	4,16
udvariasság	4,12	4,11	4,16
belső harmónia	4,11	4,08	4,2
képzelőerő, fantázia	4,11	4,12	4,06
határozottság	4,09	4,08	4,12
rendezett és tiszta külső	4,04	4,03	4,08
eredetiség	4,02	4,03	3,99
munkaszeretet	4,01	4,02	3,94
kritikai érzék	3,98	3,97	4
jó magaviselet	3,95	3,95	3,94
szófogadás	3,91	3,88	3,97
önzetlenség	3,9	3,88	3,93
engedelmesség	3,88	3,86	3,93
szabadság	3,88	3,89	3,86
tiszteletre méltó szokások megtartása	3,87	3,89	3,81
jó érdekérvényesítés	3,79	3,81	3,72
hűség, lojalitás	3,69	3,7	3,65
hazaszeretet	3,62	3,59	3,71
takarékosság	3,62	3,64	3,54
vezetőkészség	3,33	3,37	3,23
vallásos hit	2,71	2,66	2,85

Összegzés

Milyen értékorientációk és attitűdök jellemzik a tanárképzésben részt vevő hallgatókat? Előzetes állításunk szerint a hallgatók értékorientációinak meghatározó tényezője a társadalmi kohézió állapota, a globalizáció behatolásának szintje, valamint a társadalom reakcióideje a társadalmi változásokra. További állításunk az volt, hogy a hallgatókat a posztmateriális értékek felé való orientálódás jellemzi. És a szakirodalmak alapján azt is feltételeztük, hogy a tanárjelöltek körében a hagyományos kontrolltényezők (állam, család) orientáló szerepe háttérbe szorul és új kontrolltényezők jelennek meg (kortárs-csoport, tömegmédia).

Kutatásunk e kérdésben kettős eredményt hozott, az állítás első részét megerősítő, a másik kettőt pedig elvető eredményekről számolhatunk be.

A tanárképzősök esetében meg kell cáfoljuk a család mint hagyományos kontrolltényező háttérbe szorulását és a tömegmédia további felértékelődését. A hallgatók a primer csoportokba (család, barátság) való visszahúzódását a tömegmédia véleményformáló hatásának csökkenése kíséri.

A közösségi értékek megerősödését (és ezzel együtt vélhetően a horizontális szolidaritás újraépülésének kezdetét) figyelhetjük meg, ám kiemeljük, hogy véleményünk szerint mindez a legszűkebb körbe való visszahúzódással együtt jellemezhető. A biztonság és a békés világ felértékelődésének jelensége a (világ)kockázati társadalom sajátossága.

A tanárképzésben részt vevők értékpreferenciáiban az altruizmus, a posztmaterialista értékrend és egy új materialista értékrend bonyolult egymásmellettiességben van jelen. A vizsgált két regionális egyetem hallgatói esetében tehát egyfajta értékkoegzisztenciát konstatálhatunk.

IRODALOM

- Abramson, P. R. és Inglehart, R. (1995): *Value Change in Global Perspective*. Ann Arbor, University of Michigan Press.
- Azzopardi, A., Furlong, A. és Stalder, B. (2003): *Sebezhető ifjúság. Sebezhetőség az oktatásban, a munkavállalásban és a szabadidőben Európában*. Belvedere Meridionale, Szeged.
- Bacska Katinka (2008a): Értékek és normák megjelenése debreceni gimnáziumokban. In: S. Nagy Katalin és Orbán Annamária (szerk.): *Értékek és normák interdiszciplináris megközelítésben*. Gondolat Kiadó, Budapest, 125–132.
- Bacska Katinka (2008b): Református iskolák tanárai. *Magyar Pedagógia*, 2008. 4. sz. 359–378.
- Bauer Béla és Szabó Andrea (2005): *Ifjúság 2004. Gyorsjelentés*. SZMM Mobilitás, Budapest, http://www.sportolonemzet.hu/Repository/Uploads_RT/bardoczgyabor/Documents/Ifjusag%202004-gyorsjelent%C3%A9s.pdf Utolsó letöltés: 2009.05.12. 20:32
- Báthory Zoltán (2001): *Maratoni reform. A magyar közoktatás reformjának története, 1972–2000*. Ökonet, Budapest.
- Beck, U. (2005): *Mi a globalizáció? A globalizmus tévedései – Válaszok a globalizációra*. Belvedere Meridionale, Szeged.
- Beck, U. (2008): *Világkockázat-társadalom*. Belvedere Meridionale, Szeged.
- Berger, P. és Luckmann, T. (1966): *The Social Construction of Reality*. Doubleday, New York. Magyarul: Berger, P. és Luckmann, T. (1998): *A valóság társadalmi felépítése*. Jósöveg Kiadó, Budapest.
- Brezsnyánszky László (2006): *A maga vájta meder. Gondolatok a formálódó tanárképzésről*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Csapó Benő (2004): *Tudás és iskola*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- du Bois-Reymond, M. (2006): Nem akarom még elkötelezni magam. A fiatalok életfelfogása. In: Gábor Kálmán és Jancsák Csaba (szerk.): *Ifjúságszociológia*. Belvedere, Szeged, 279–300.
- Dudás Margit (2005): A tanárképzésbe belépő hallgatók nézeteinek feltárási lehetőségei. *Pedagógusképzés*, 2005/3. 23–43.
- Educatio* 2004 (Mihály Ottóval, Brezsnyánszky Lászlóval és Hunyady Györggyel készült interjúk) 2004. ősz. 463–494.

Educatio 2009 őszi („Bolognai” tanárképzés)

Falus Iván (2004): A pedagógussá válás folyamata. *Educatio*, 2004. őszi. 359–375.

Falus Iván (2006): *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Furlong, A. és Cartmel, F. (1997): *Young people and social change: Individualisation and risk in late modernity*. Open University Press, Buckingham.

Füstös László és Szabados Tamás (1998): Nevelési értékek. In: Hanák Katalin (szerk.): *Szociológia – Emberközelségben. Losonczy Ágnes köszöntése*. Új Mandátum, Budapest.

Füstös László és Szakolczai Árpád (1994): Értékek változásai Magyarországon 1978–1993. Kontinuitás és diszkontinuitás a kelet-közép-európai átmenetben. *Szociológiai Szemle*, 1994/1. 57–90.

Gábor Kálmán (1992a): Az ifjúsági kultúra korszakváltása. In: Gázsi Ferenc és Stumpf István (szerk.): *Rendszerváltozás és ifjúság*. MTA Politikai tudományok Intézete, Budapest, 67–97.

Gábor Kálmán (1992b): *Civilizációs korszakváltás és ifjúság. A magyar és német fiatalok a nyolcvanas években*. Kézirat. JATE Szociológia Tanszék, Szeged.

Gábor Kálmán (2000): Társadalmi átalakulás és ifjúság. In: *Társadalmi átalakulás és ifjúság*. Belvedere Meridionale, Szeged, 13–37.

Gábor Kálmán (2002): A magyar fiatalok és az iskolai ifjúsági korszak. Túl renden és osztályon? In: Szabó Andrea, Bauer Béla és Laki László (szerk.): *Ifjúság 2000*. Nemzeti Ifjúságkutató Intézet, Budapest.

Gábor Kálmán (2004): Globalizáció és ifjúsági korszakváltás. In: Gábor Kálmán és Jancsák Csaba (szerk.): *Ifjúsági korszakváltás – ifjúság az új évezredben*. Belvedere Meridionale, Szeged, 28–73.

Giddens, A. (2002): *Kizökkent világ?* DEMOS, Budapest.

Hankiss Elemér (2004): A büntudatról. In: Hankiss Elemér: *Társadalmi csapdák és diagnózisok*. Osiris Kiadó, Budapest, 271–301.

Hankiss Elemér (2008): Egy instabil társadalom. In: Karikó Sándor (szerk.): *Közösség és instabilitás*. Gondolat Kiadó, Budapest, 89–97.

Hankiss Elemér, Manchin Róbert és Füstös László (1978): *Életmód, életminőség, értékrendszer. Alapadatok*. Népművelési Intézet, Budapest.

Hankiss Elemér, Manchin Róbert, Füstös László és Szakolczai Árpád (1982): *Kényszerpályán? A magyar társadalom értékrendszerének alakulása 1930–1980*. 1–2. kötet. MTA Értékszociológiai Műhely, Budapest.

Inglehart, R. (1977): *The Silent Revolution*. Princeton University Press.

Karikó Sándor szerk. (2004): *Értékválság – értékvtáltás*. Áron, Budapest.

Kohn, M. (1969): *Class and Conformity, a Study in Values*. Homewood: Dorsey Press.

Kopp Mária és Skrabski Árpád (2008): Kik boldogok a mai magyar társadalomban? In: Kopp Mária (szerk.): *Magyar lelkiállapot 2008: Esélyerősítés és életminőség a mai magyar társadalomban*. Semmelweis Kiadó, Budapest, 25–42.

Kozma Tamás (2002a): *Határokon innen, határokon túl*. Új Mandátum, Budapest.

Kozma Tamás (2004a): *Bevezetés a nevelésszociológiába*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

- Kozma Tamás (2004b): *Kié az egyetem?* Új Mandátum, Budapest.
- Kozma Tamás (2008a): A Bolognai olyamat mint kutatási probléma. In: Kozma Tamás és Rébay Magdolna (szerk.): *A Bolognai Folyamat Közép-Európában*. Új Mandátum, Budapest, 10–24.
- Kozma Tamás (2008b): Politikai rendszerváltozás és felsőoktatási reform. In: Kozma Tamás és Rébay Magdolna (szerk.): *A Bolognai Folyamat Közép-Európában*. Új Mandátum, Budapest, 287–314.
- Laki László, Szabó Andrea és Bauer Béla (2001): *Iffúság 2000. Gyorsjelentés*. NIKI, Budapest.
- Nagy Mária (1994): *Tanári szakma és professzionalizálódás*. Országos Köznevelési Intézet, Budapest.
- Nagy Mária (2001): A tanári pálya választása. In: Papp János (szerk.): *A tanári pálya*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen, 103–122.
- Nagy Mária és Varga Júlia (2006): Tanárok. In: Halász Gábor és Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a magyar köznevelésről*. (7. fejezet)
- Papp János (szerk.) (2001): *A tanári pálya. Szöveggyűjtemény*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Pusztai Gabriella (2009): *A társadalmi tőke és az iskola. Kapcsolati erőforrások hatása az iskolai pályafutásra*. Új Mandátum, Budapest.
- Pusztai Gabriella (2010): Az intézményi hatás arcvonásai a regionális intézményi kutatások tükrében. In: Kozma Tamás és Ceglédi Tímea (szerk.): *Régió és oktatás: A Partium esete*. CHERD, Debrecen, 71–92.
- Pusztai Gabriella és Szabó Péter Csaba (2008): In: Kozma Tamás és Rébay Magdolna (szerk.): *A Bolognai Folyamat Közép-Európában*. Új Mandátum, Budapest, 68–86.
- Rokeach, M. (1968): *Beliefs, attitudes and values: A theory of organization and change*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Schütz, A. (1984): A cselekvések köznapi és tudományos értelmezése. In: Hernádi Miklós (szerk.): *A fenomenológia a társadalomtudományban*. Gondolat Kiadó, Budapest, 178–228.
- Schwartz és Shalom, H. (2007): *Basic Human Values: An Overview*. Basic Human Values. Theory, Methods and Applications. www.fmag.uncit.it/Allegati/convegno%207-8-10-05/Schwartzpaper.pdf Utolsó letöltés: 2007. 01. 19. 9:30.
- Shultze, G. (2000): Élménytársadalom. A jelenkor kultúrszociológiája. *Szociológiai Figyelő*, 2000/1-2. 135–157.
- Szabó László Tamás (1998a): Európai dimenziók a tanárképzésben. In: Kozma Tamás (szerk.): *Euroharmonizáció*. Educatio Kiadó, Budapest, 79–86.
- Szabó László Tamás (1998b): *Tanárképzés Európában*. Educatio Kiadó, Budapest.
- Szabó László Tamás (2009): *A tanár visszanéz. Neveléstudomány – iskola – pedagógia*. Új Mandátum, Budapest.
- Utasi Ágnes (2002): *A bizalom hálója. Mikrotársadalmi kapcsolatok, szolidaritás*. Új Mandátum, Budapest.
- Utasi Ágnes (2008): *Éltető kapcsolatok. A kapcsolatok hatása a szubjektív életminőségre*. Új Mandátum, Budapest.

- Utasi Ágnes (2009): A közösségi kapcsolatok és a közélet. In: Feleky Gábor (szerk.): *Közösségi relációk: elméletek, narratívák, hipotézisek*. Belvedere Meridionale, Szeged, 11–34.
- Varga Júlia (2007): *A tanárok kiválasztódása*. Kézirat. OKI.
- Woods, C. S. és Conderman, G. (2006): Teacher Education and Positive Youth Development. *International Journal of Learning*, vol.13. nr.3.
- Zeichner, K. M. és Liston, D. P. (1996): *Reflective Teaching. An Introduction*. Mahwah, New Jersey.
- Znaniecki, F. és Thomas, W. I. (2002): *A lengyel paraszt Európában és Amerikában*. Új Mandátum, Budapest.
- Znaniecki, F. (1934): *The Method of Sociology*. Farrar-Rinehart, New York.

ALAPDIPLOMA – A BOLOGNA-FOLYAMAT SIKERE?

Az alapidiplomások munkaerő-piaci helyzete

A Bologna-folyamat célkitűzései

A Bologna-folyamatot elsődlegesen annak felismerése indította útjára, hogy az európai felsőoktatás lemaradt Észak-Amerikától. A versenyképesség fenntartása érdekében szükségesnek láttak létrehozni egy integrált európai felsőoktatási térséget. 2000-ben a lisszaboni csúcstalálkozón (Lisszaboni Stratégia 2000) olyan reformprogramot fogadtak el, mely Európát 2010-re a világ legversenyképesebb régiójává alakítja. Bolognában (1999) és a további találkozókön (Lisszaboni Stratégia 2000, Prágai Nyilatkozat 2001, Berlini Nyilatkozat 2003, Bergeni Nyilatkozat 2005, Londoni Nyilatkozat 2007, Leuveni Nyilatkozat 2009, Budapest–Bécs Deklaráció 2010) a miniszterek kiemelt célként fogalmazták meg a hallgatói, oktatói, kutatói és munkaerő-mobilitást, a végzett hallgatók foglalkoztathatóságát, a diplomák és képzési ciklusok egységes keretrendszerének kidolgozását, a társadalmi-gazdasági igényeknek való megfelelést, az egységes európai minőségbiztosítási rendszer létrehozását. További célként fogalmazódott meg a sokszínűség tiszteletben tartása, az egyetemi autonómia megtartása, növelése, az európai dimenzió és EU-identitás erősítése, az élethosszig tartó tanulás támogatása, valamint az oktatás és a kutatás szoros együttműködése a Tudás Európájának létrehozása érdekében.

A reform egyik legfőbb célja, hogy a hallgatók olyan diplomát kapjanak képzésük elvégzésével, mely elősegíti munkavállalóként való elhelyezkedésüket, ezáltal növeli az európai felsőoktatás versenyképességét. Az aláírók ennek megvalósulását a diploma-mellékletben (Diploma Supplement) látják, mely biztosítja a diplomák összehasonlíthatóságát. A Nyilatkozatok értelmében a képzést úgynevezett lineáris (lépcsős) képzési rendszerre alakítják. Az első lépcső a tömeges képzés színtere (BA, BSc), a második szinten jelenik meg a tulajdonképpeni egyetemi képzés (MA, MSc), valamint ennek folytatása, a PhD, mely az elitképzést testesíti meg. Ehhez szervesen kapcsolódik a hallgatói (és oktatói, kutatói) mobilitás megteremtésének, illetve elősegítésének igénye. Mobilitás alatt a megfogalmazók nem csupán a térbeli, hanem a képzési rendszeren belüli mozgást is értik (a mobilitási formákról lásd bővebben Barakonyi 2006, 90–109, Barakonyi 2009, 35–40). A diplomák kölcsönös elismerése (és nem utolsósorban összehasonlíthatósága) csak abban az esetben valósulhat meg, ha az intézmények egy egységes minőségbiztosítási rendszer feltételeinek felelnek meg, ennek érdekében ezeknek a szervezeteknek egységes alapokon kell nyugodniuk az EU-ban. Végül mindezek mel-

lett alapelveként jelenik meg az EU-identitás kialakítása és erősítése. Ennek érdekében az EU-ismeretek tananyagba való beépítésén túl szükséges a nemzetközi intézményi együttműködés megteremtése.

A téma szempontjából releváns kérdés, a foglalkoztathatóság problémája leginkább az alapidiplomák/alapdiplomások, tehát a tömegképzés kapcsán merül fel. Ez egy új képzési fokozat, melyet eddig nem ismert a társadalmi-gazdasági környezet. A Berlini Deklaráció (2003) volt az első, ahol rögzítették a BA/BSc végzettségek képzési és kimeneti követelményeit. Eszerint a képzési programok feladata egyrészt a mester tanulmányokba való továbblépésre való felkészítés, másrészt felkészítés a munkaerőpiacra való kilépésre. Ezt követően a Londoni Nyilatkozat (2007) foglalkozott számottevően a munka világa és a felsőoktatás közötti kapcsolat hangsúlyozásával. Ezen a találkozón fogalmazódott meg, hogy a tanterveknek jobban kell igazodniuk a munkaerő-piaci igényekhez, hogy az intézményeknek kapcsolatot kell keresniük a munkaadókkal, valamint hogy a kormányzatok felelőssége, hogy kialakítsák a képzési fokozatok elismerését, alkalmazhatóságát legalább a közszférában. Leuvenben (2009) abban a kontextusban tárgyalták a foglalkoztathatóság problémáját, hogy – ahogyan Hrubos (2010, 350) írja – „hozzá kell szokni a munka melletti tanuláshoz, a szervezett tanuláshoz való többszöri visszatéréshez, a munkahelyi kihelyezett oktatáshoz, az egész életen át tartó tanuláshoz a felsőoktatás minden szereplőjének”.

A felsőoktatás és a munkaerőpiac kapcsolata

Manapság újra igen népszerű kutatási téma a felsőoktatás és a munkaerőpiac kapcsolatának vizsgálata, melynek egyik fő generálója a Bologna-folyamatként ismertté vált felsőoktatási reform. Ez persze nem jelenti azt, hogy csupán az elmúlt évtizedekben végeztek kutatásokat ebben a témában, hiszen régóta az egyik központi kérdése a felsőoktatásnak a munkaerőpiacra való kapcsolata. De miért is fontos a felsőoktatási rendszer és a gazdaság (munkaerőpiac) kapcsolatának vizsgálata?

Schultz rámutatott, hogy a gazdaság számára nélkülözhetetlen emberi tőkét minden társadalomban a szervezett oktatás termeli (erről lásd bővebben Schultz 1983). A szervezett oktatás keretein belül a felsőoktatásra igaz a leginkább ez a megállapítás, hiszen ez a szint termeli ki a gazdasági szféra felsővezetőit, a legfontosabb döntéshozókat, akik – talán – a leginkább nélkülözhetetlen csoportot jelentik a gazdaságban. Éppen ezért fontos, hogy a felsőoktatás outputja a munkaerőpiac értelmiségi keresleti oldalával mennyiségileg és minőségileg egyaránt szinkronban legyen.¹ A stabil piacgazdaság számára fontos a felsőoktatás kibocsátásának és a munkaerőpiac felvevőképességének egyensúlya (erről lásd bővebben Tímár 1996). Ugyanezt emeli ki az UNESCO Comparing Education Statistic Across the World jelentéseinek egyik alaptétele, miszerint mind a társadalmi, mind a gazdasági növekedés feltétele a munkaerőpiac keresletének

¹ Ez a felsőoktatás egy erőteljesen közgazdasági szemléletű megközelítése, azonban napjainkban, amikor „látható” túltermelés van bizonyos szakemberekből, szükséges ez a racionális szemlélet, mely sem a túl-, sem az alulképzettséget nem tűri meg.

és a felsőoktatás kibocsátó képességének, valamint az oktatás minőségének és tartalmának egybevágása (idézi Jóna é. n.).

Természetesen nem csak a piacgazdaság számára fontos, hogy megfelelően képzett munkaerő álljon rendelkezésre, az egyén anyagi jóléte legalább ilyen lényeges tényező. Az is kimutatható, hogy az oktatási rendszeren keresztül számtalan társadalmi probléma kezelésére nyílik lehetőség (Derényi 2010, 361). Gyakran hangoztatott tény, hogy a magasabb iskolai végzettséggel rendelkezők – ahogy Polónyi (2010, 391–392) írja – „kulturáltabban, egészségesebben élnek”, nagyobb kohéziós erőt és kisebb kriminalitást „kényszerítenek” ki a társadalomból.²

A munkaerő-keresletet és -kínálatot három tényező befolyásolja: a (potenciális) munkavállalók, a munkaadók és az oktatási intézmények. Amennyiben ezek nem egymásra reflektálva működnek, a kereslet-kínálat egyensúlya felbomlik (Dávid és Holczer é. n.). Számos kutatás (Galasi és Varga 2005, Galasi és Varga 2006, Mártonfi György 2006) kimutatta, hogy diszkrepancia jött létre a munkaerőpiac és a munkaerőt kibocsátó oktatási intézmények között, így el kell mozdítani a képzési/kibocsátási kínálatot annak érdekében, hogy közeledjen a munkaerő-kereslethez.

Az egyensúly megteremtése korántsem egyszerű feladat, hiszen a keresleti és a kínálati oldal igen gyorsan változik a mai gyorsan változó gazdasági (és társadalmi) környezetben. Lehetséges-e és ha igen, akkor hogyan valósítható meg a kívánatos egyensúly?

Majó szerint (2002, 173) „első lépésként a felsőoktatás kibocsátásának mérhetővé tételét kell megoldani, és olyan szervezeti eljárást kell kidolgozni, mely közvetlen kapcsolatot teremt a felsőoktatás és a munkaerőpiac szereplői között”.

A munkaerőpiac és a felsőoktatás egyensúlytalanságának mutatója, hogy a diplomások körében is megjelent és egyre növekszik a munkanélküliség (Magyarországon 1998-tól 2004-ig arányuk megduplázódott³ (Györgyi 2007), mivel csökken a diplomások iránti munkaerő-piaci kereslet, illetve nem a végzettségüknek megfelelő munkát végeznek a diplomával rendelkezők, valamint éleződik a verseny a kvalifikált pályakezdők körében (Györgyi 2004, Berde, Czenky, Györgyi, Híves, Morvay és Szerepi é. n., Furlong 2003). A FIDÉV,⁴ a MKIK GVI, valamint az OFI kutatásai azonban egyaránt azt igazolták, hogy a munkaerőpiac továbbra is keresi a diplomás munkaerőt. Úgy találták, hogy kevés a tartós munkanélküli a diplomások között, hogy fizetésük magasabb és több az álláslehetőség számukra. Ezt bizonyítja az a tény is, hogy a munkaerőpiacon magasabb arányban képviseltetik magukat a diplomások, mint a népességben belül (Po-

² Mindezt elismerve problémaként fogalmazza meg Polónyi (2010, 392–393), hogy azokat a diplomákat, melyek nem hasznosíthatók a munka világában, tehát az említett társadalmi hasznosságon túl nem rendelkeznek gazdasági hasznossággal, szintén az adófizetők pénzéből finanszírozták. További problémaként merül fel, hogy ezek a végzettségükkel elhelyezkedni nem tudók valóban elégedettek-e a munkájukkal. Valószínűleg nem – adja meg a választ Polónyi. S végül az a tény sem hagyható figyelmen kívül, hogy ezek a munkavállalók kiszorítják a középfokú végzettségűeket, ezzel az alacsonyabb végzettségűek is leértékelődnek.

³ Más tanulmányok a duplázódási időszakot hosszabb és rövidebb időtartamra egyaránt teszik, ez a megközelítés egyfajta középútnak tekinthető.

⁴ Ez a kutatás a nappali tagozaton 1998–99-ben diplomát szerzett hallgatók munkaerő-piaci helyzetét elemezte a diploma megszerzése után másfél évvel.

lónyi 2010, 388). Azonban nemcsak az számít, hogy munkát tudnak vállalni a diplomás fiatalok, a végzett munka minősége sem elhanyagolandó kérdés.

Munkát találni valóban könnyebb a diplomával rendelkezőknek, mint az alacsonyabban kvalifikáltaknak, azonban a végzettségnek megfelelő munka/beosztás megtalálása már jóval nehezebb (Berde 2005, Kertesi és Köllő 2006, Varga 2006). A képzettség és munkaerő-piaci illeszkedés vizsgálata során Galasi és munkatársai (Galasi, Tímár és Varga é. n.) igen nagy különbséget mutattak ki az egyes tudományterületek között.⁵

A humán erőforrással való ésszerűbb gazdálkodás előmozdítása alapvető feladatot jelent a magyar gazdasági rendszerben. Ezen célok elérésére racionális megoldásnak tűnik a lineáris/többlépcsős modell bevezetése (Hrubos, Szentannai és Veroszta 2003, 109).

A másik probléma, mint már említettem, a felsőoktatási intézmények által adott tudás minősége és munkaerő-piaci használhatósága. Hrubos (2006) egyértelműen kijelenti, hogy át kell alakítani a tanterveket, melynek célja, hogy a hallgatók 3 év képzés után (BA/BSc) a munkaerőpiacon használható tudással jelenjenek meg. Szükséges a gyakorlati és elméleti órák súlyának és eloszlásának módosítása is. Látható tehát, hogy egyre nagyobb súlyként nehezedik a felsőoktatás vállára a gyorsan változó munkaerőpiac igényeinek beépítése a tananyagba (Derényi 2010, 362).

Módosítani szükséges a felsőoktatási törvényt, tudniillik fel kell töltsék tartalommal az alapidiploma fogalmát. A képzési jegyzékből is hiányoznak az ennek megfelelő beosztások, a különböző szakterületről párosított szakmák, melyek ellátásához nem szükséges egyetemi szintű végzettség (Hrubos, Szentannai és Veroszta 2003, 79–80). Ugyanezt a véleményt képviseli Barakonyi (2004) is.

Egyre növekszik az egyetemek felelőssége abban, hogy milyen munkaerőt bocsátanak ki, mivel egyre nagyobb arányban képviseltetik magukat a diplomások a munkaerőpiacon. Kérdés, hogy megvalósul-e a munkaerőpiacra képzés vagy csak öncélúan oktatnak az egyetemeken?

Jan Szczepanski (1969, 22) már az 1960-as években megfogalmazza (a lengyel felsőoktatási rendszerre vonatkoztatva), hogy az „egyetemek elszakadtak az élettől”. Még inkább igaz ez a mai felsőoktatásra. Hrubos (2006) az európai egyetemek előtt álló feladatok véghezvitelét egy új „társadalmi szerződésben” látja. Derényi (2010, 366–368) azt az álláspontot képviseli, hogy a foglalkoztathatóság fogalmának szűken vett értelmezése⁶ napjainkra meghaladottá vált. Az újraértelmezett fogalom szerint az egyén egész életére releváns, használható készségek felsőfokú elsajátításának kell lennie a felsőoktatási intézmények központi célkitűzésének, s nem elegendő az egyént mint munkavállalót felkészíteni a munkaerőpiacra. Erre természetesen nincs egy recept, melyet minden felsőoktatási intézmény magáévá tehet. Nincs is ilyenre szükség, mivel jelentős különbségek vannak az egyes intézmények között, és az azokat körülvevő környezet

⁵ Kétféle besorolást alkalmaztak az illeszkedés mérésére. Az egyik egy kutatói besorolás, mely alapján az orvosok körében tapasztalható a legnagyobb (50%) és az agrárdiplomával rendelkező munkavállalók esetében a legkisebb illeszkedés. A másik besorolás, amit alkalmaztak, az úgynevezett szubjektív besorolás módszere, mely a kutatói besorolással igen hasonló eredményeket mutatott.

⁶ A foglalkoztathatóság hagyományos értelmezése azt hirdette, hogy a növekvő tudást követelő munkakörök egyre hosszabb képzési időt igényelnek (Derényi 2010, 362).

(gazdaság és társadalom) is igen heterogén képet mutat. Valamint az sem elhanyagolható kérdés, hogy az intézmények és környezetük is állandó változásban van, így folyamatosan változnak azok az igények is, amelyek kielégítését célul tűzik ki.

Derényi (2010, 367) szerint a foglalkoztathatóság javításának támogató eszközei a következő elemekből állnak: (a) „széles alapozású képzési programok kínálata”, (b) „a képzések általános elemei és szakmai, gyakorlati elemei közötti egyensúly megteremtése”, (c) „a szintek és képzési formák közötti átjárhatóság biztosítása, s végül (d) „kiterjedt tanulási és életpálya-tervezési, tanácsadó szolgálatok”. Ezek jelentik tehát azt a keretet, melyet lényegében a bolognai reformokkal szándékoztak létrehozni.

Mivel a „régí” rendszerből nagy vonalakban ismerhető a master diploma munkaerő-piaci értéke, ezért a figyelem az alapidiplomások felé fordul: milyen tudást kapnak a hallgatók három év alatt, ez hogyan hasznosítható, illetve egyáltalán hasznosítható-e a munkaerőpiacon, milyen követelményeket támasztanak a munkaadók az alapidiplomások felé, vagy egyáltalán ismerik-e ezt az új diplomát? Ezek és még számos hasonló kérdés merülhet fel a téma kapcsán.

Az alapképzés (BA/BSc) a célkitűzés szerint kevésbé specializált, általánosabb tudást ad, mely alkalmazkodik a munkaerő-piaci igényekhez, a munkavállaláshoz szükséges szélesebb gyakorlati alapokat nyújt a hallgatók számára és megalapozza a mester szakokra való továbbtanulást (Londoni Nyilatkozat 2007). Lássuk, mennyiben valósult meg ez a célkitűzés a Pécsi Tudományegyetemen!

A kutatásról

Jelen tanulmány egy 2008 decembere és 2009 januárja között a Pécsi Tudományegyetemen végzett, valamint egy 2010. tavaszi kutatás eredményeit közli.

A korábbi kutatás a BA/BSc képzésben részt vevő végzős hallgatók munkaerőpiacal kapcsolatos attitűdjeire, elvárásaira, jövőbeni terveire fókuszál (a kutatás kérdezőbiztossal felvett, kérdőíves vizsgálaton alapul). A válaszadók között minden olyan pécsi kar hallgatói reprezentálva voltak, amelyeken osztott képzés van, és amelyeken vannak már harmadik évfolyamos, végzős hallgatók. Tehát a bölcsész, a természettudományi, a műszaki, az egészségügyi, a közgazdaság-tudományi karok, valamint a Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Kar (hallgatói révén) képviseli magát a mintában. A PTE hallgatói közül véletlen sétás módszerrel történt a mintavétel, fix mintavételi helyeken. Azért esett erre a módszerre a választás, mivel teljes listához – adatvédelmi okokból – nem lehet hozzáférni a pécsi egyetemen tanulókról. A kérdezőbiztosok⁷ az egyes karok épületei előtt (ahol több épületben is vannak óráik a hallgatóknak, ott mindegyik épülethez kimentek) végezték az adatfelvételt. Összességében 188 Pécssett tanuló egyetemista került a mintába és válaszolt a kérdőívre (ez igen kis hányada a végzős alapszakosok sokaságának, kb. 6 000-en vannak). A minta tehát nem reprezentálja

⁷ A kérdőívek felvételében közreműködtek a PTE BTK pedagógia szakos hallgatói.

a PTE hallgatóit, azonban úgy gondolom, arra alkalmasak az eredmények, hogy segítsenek a hallgatók attitűdjeivel kapcsolatos tendencia felvázolásában.

A kérdőív feltérképezi a kar- és szakválasztás okait, a hallgatók tanulmányi „előéletét”, választ keres arra, hogy mennyire vannak megelégedve az egyetemi oktatás színvonalával, hogy milyen készségeket sajátítottak el a képzésük alatt, kitér a diplomaszerezés okaira, és számos kérdést tartalmaz a hallgatók jövőképeire vonatkozóan (továbbtanulás vagy munkába állás, munkaerő-piaci lehetőségek). Mindemellett természetesen demográfiai változók is szerepelnek a kérdőívben.

A második kutatás a munkaadók alapidiplomásokkal szembeni elvárásait, a Bologna-reformok ismertségét vizsgálja (interjúkutatás).⁸ A mintavétel során az említett kérdőíves kutatás azon válaszadói jelentették a kiindulópontot, akik vállalkoztak arra, hogy egy későbbi kutatásban is részt vennének. Mivel igen kevés potenciális kérdezett volt fellelhető, így a hólabdamódszert alkalmazva sikerült bővíteni a válaszadók körét. Az így felkeresett, alapidiplomával munkát vállalókon keresztül sikerült eljutni a munkaadókhoz, összesen 12 munkáltatóhoz. A mintába került munkaadók több szakterületről, valamint köz- és magánszférából egyaránt rekrutálódtak. Erre a korántsem egyszerű mintavételi eljárásra azért volt szükség, mert csupán néhány olyan alapidiplomás volt a kutatás idején, aki diplomájával elhelyezkedett a munkaerőpiacon. Ennek több oka is van: egy részük nem tudta a tervezett képzési idő alatt elvégezni alapszakját,⁹ másik részük, habár rendelkezik alapidiplomával, nem talált állást, legnagyobb részük pedig továbbtanult mesterfokon. A fent leírt mintaválasztás másik oka, hogy a PTE a kutatás idején nem rendelkezett egy munkáltatói listával, mely a végzett hallgatók munkáltatóit tartalmazza, és amelyből valamilyen mintavételi eljárással mintát lehetett volna venni; a végzett hallgatók elérhetőségei pedig – a már említett adatvédelmi okokból – nem hozzáférhetőek.

Az interjúk során olyan személyek kerültek a kérdezettek körébe, akik beosztásukból¹⁰ adódóan tisztában vannak az iskolai végzettség szerinti összetétellel, a jelenlegi vagy várható szakemberigénnyel, minősíteni tudják munkavállalók teljesítményét. Többségében olyan munkáltatók kerültek be a mintába, ahol 100 fő fölötti a munkavállalók száma, valamint csaknem minden munkaadónál az alkalmazottak nagyobb hányada közép- és felsőfokú végzettségű.

A tanulmány további részében a hallgatók és a munkaadók véleményét együtt, egymásra reflektálva mutatom be, így jól láthatóvá válnak a véleményegyezések és véleménykülönbségek.

⁸ Az interjúk elkészítésében a PTE BTK szociológia és társadalmi tanulmányok szakos hallgatói működtek közre.

⁹ A 2008/2009-es tavaszi félévben a harmadéves (végzős) alapszakos hallgatók száma 2 534 fő, ebből a szemeszter végén alapidiplomát szerzett 999 fő. (A PTE Oktatási Igazgatóság közlése alapján.)

¹⁰ Ügyvezető igazgatók, gazdasági és személyzeti és vezetők közül kerültek ki az interjúalanyaink.

A képzésről, a bolognai rendszerről alkotott vélemények

A munkáltatói kutatás és a végzős hallgatók körében készített felmérés eredményei egyaránt azt mutatják, hogy egyik fél sincs pontosan tisztában a bolognai rendszerrel. A munkaadók a képzés tartalmával, a hallgatók által megszerezhető tudással kapcsolatban bizonytalanok, míg a hallgatók a megszerzett végzettségük munkaerő-piaci használhatóságával nincsenek tisztában.

Elméleti és gyakorlati kurzusok

Mindkét csoport hasonló véleménnyel rendelkezik a képzésről. A vizsgált hallgatók az elméleti oktatás színvonalával nagy százalékban mutatnak magas fokú elégedettséget (55,9%), az inkább elégedettek csoportjába pedig a megkérdezettek 28,2%-a tartozik – tehát összességében a kérdezettek 84,1%-a elégedett az elméleti oktatás színvonalával. A gyakorlati oktatással való elégedettség már nem mutat ilyen megnyugtató képet – még a hallgatók szemében is jóval alatta marad az elméleti képzés színvonalának megítélésével. A válaszolók alig több mint fele értékeli úgy gyakorlati képzését, hogy elégedett (35,8%) vagy inkább elégedett (20,3%) annak színvonalával. Annak érdekében, hogy „összehasonlítható” legyen az elméleti és a gyakorlati képzés, szerepelt a kérdőívben az a kérdés, hogy: „Mennyire elégedett az elmélet és gyakorlat arányával?”. A hallgatók ezzel kapcsolatban szintén elégedetlenségüket fejezték ki.

Az oktatás gyakorlatorientáltságának mérőeszköze, hogy mennyi olyan kurzust végeznek el a hallgatók, amelyekben az elméleti tudás gyakorlati alkalmazására van lehetőségük. A hallgatók fele nem (48,9%) tudott arról beszámolni, hogy részt vett ilyen kurzuson, s még akiknek voltak is gyakorlati kurzusaik, azok alacsony számáról számoltak be. Több mint 55%-uk csak egy ilyen kurzust tudott említeni, 10%-uk már két ilyen kurzusról adott számot, és kevesebb mint egyharmada a megkérdezett hallgatóknak számolt be 3 vagy annál több gyakorlati jellegű kurzusról a 6 félév alatt összesen.

A gyakorlati kurzusok száma persze csak egyik mutatója a gyakorlati oktatásnak, fontos tudni, hogy mennyire voltak ezek hasznosak – a hasznosság hallgatói megítélése természetesen csak az egyik oldal, de amint látni fogjuk, a munkaadók a hallgatókéhoz igen hasonló véleményt formálnak. A vizsgált diákok csupán 16,5%-a szerint voltak a gyakorlati kurzusaik nagyon hasznosak, 40,9%-uk szerint hasznosak voltak, 26,1% a középutat választotta: „is-is”, 5,2%-uk véleménye szerint nem voltak túl hasznosak, és 11,3%-a a hallgatóknak egyáltalán nem tartotta hasznosnak a képzésében kínált gyakorlati kurzusokat. Ez igen csekély eredmény, főként annak fényében, hogy a Bologna-folyamat egyik legfőbb célkitűzése, hogy az alapképzések gyakorlatorientáltak legyenek, s így a munkaerőpiacon jól hasznosítható tudással felvértezve lépjenek ki a diákok az egyetemekről.

A munkaadók az új képzési rendszer legnagyobb problémájának az átláthatatlanságot tartják. Nem tudják, hogy mit tudnak a különböző képzési szinteket elvégzők, milyen elvárásokat támaszthatnak velük szemben, így legtöbbször egy kategóriába so-

rolják az alap- és a mesterdiplomásokat,¹¹ s ha választani kell, akkor a régi rendszerből ismert diplomást választják.

„Negatívumként talán azt említeném, hogy nem igazán látjuk még, kitől mit is lehet elvárni. [...] Nagy valószínűséggel, ha alap-, illetve mesterszakot végzett munkavállalók között kell választanom egy állás kapcsán, akkor a mesterszakot végzett illetőt választanám. Az alapidiplomások helye még nem kristályozódott ki.”
– 2. interjúalany

„alapképzésesek kevésbé gyakorlatiasak az elején [...] ezek alapján néha elgondolkodom, hogy mennyire hatékony vagy hangsúlyos a gyakorlati képzésük egy-egy intézményben. Ebben látok hiányt.” – 8. interjúalany

A két diplomatípus tehát nem különül el a munkáltatók többségének szemében, a munkájukban, az elvárásokban sem tesznek különbséget közöttük. Természetesen olyan munkaadók is vannak – bár elvétve találhatók ilyenek –, akik szerint megfelelő az új képzési rendszer. Legnagyobb erényeként azt emelték ki, hogy hamarabb ki lehet kerülni a munkaerőpiacra.

Szakmai gyakorlat és munkaerőpiacra képzés

Az alapképzés gyakorlati oldalát közelíti az is, hogy van-e kötelező külső szakmai gyakorlata a diákoknak, hiszen valószínűleg a „valódi” munkaerőpiacon, „valódi” munkahelyen lehet a legjobban elsajátítani a szakterület gyakorlati oldalát. Ezzel szemben a megkérdezettek csupán 37,2%-ának volt kötelező külső szakmai gyakorlata, s átlagosan 42 órát töltöttek kötelezően külső gyakorlaton a hallgatók (igen nagy szórással, mert volt olyan, aki csak 1 óra és olyan is volt, aki több mint 100 óra külső gyakorlati munkaórát teljesített).

A kötelező gyakorlat szakmaisága a diákok szerint nem vagy nem minden esetben valósul meg: több mint tizedük úgy ítélte meg, hogy egyáltalán nem volt szakmai a gyakorlata, 55%-uk szerint a gyakorlaton végzett munka nem csak szakmai volt, és csak 34,5%-uk mondta, hogy valóban szakmai volt a kötelező külső szakmai gyakorlatuk. Ez inkább a diákok rossz választásának tudható be, hiszen 85,7%-uk maga választotta gyakorlati helyét és nem az egyetem jelölte ki. A megkérdezett hallgatók többsége úgy véli, hogy a mesterfokon való továbbtanulásra jobban felkészítette őket alapképzésük, mint a munkaerőpiac követelményeire. Utóbbival kapcsolatban nagy azok hányada, akik szerint nem nagyon vagy egyáltalán nem volt megfelelő a képzés munkaerő-piaci felkészítő orientációja (csaknem fele a megkérdezetteknek).

Hasonló véleményt formáltak a munkaadók is. Úgy vélik, hogy azon elvek, miszerint az alapképzés gyakorlatorientált, képességeket és készségeket fejlesztő és a munkaerőpiacra képez, szinte egyáltalán nem valósultak meg. Továbbra is a képzés elméleti

¹¹ A mesterdiplomások és a régi rendszerben diplomát szerzettek egymás szinonimájaként szerepelnek jelen tanulmányban, mivel „igazi” mesterdiplomások még nincsenek, de a képzési szint azonos.

része a hangsúlyosabb, bizonyítja ezt az is, hogy a kérdezettek leginkább az alapidolomások elméleti tudásával vannak megelégedve. A legnagyobb problémaként minden megkérdezett munkaadó a gyakorlati tapasztalatok hiányát jelöli meg, valamint többen úgy tapasztalták, hogy problémák vannak a kommunikációs készségekkel, az önálló munkavégzés, a tanulás képességével, a nyelvtudással és a kreativitással. Ezek azok a készségek, melyeket a felsőoktatási intézményeknek fejleszteni szükséges annak érdekében, hogy hallgatóik sikerebbek legyenek a munkaerőpiacon.

„Az amúgy is szűkös szakmai gyakorlati helyekre nem a szakterület iránt érdeklődőket, hanem a jelentkezési sorrend vagy kapcsolatok alapján szelektált diákokat ajánlanak. Így sem a diák, sem a cég nem profitál ebből a rendszerből.”
– 3. interjúalany

„...az összefüggések felismerését, az információk összekapcsolását, új szempontok szerinti újragondolását, a kommunikációs képesség kialakítását gyakorlatilag még a bölcsész, kutatóképzéssel foglalkozó intézmények sem tekintik feladatuknak.”
– 4. interjúalany

Többen megfogalmazták, hogy a felsőoktatási intézmények nem a munkaerőpiacra képzik a hallgatókat, hanem saját kompetenciáiknak megfelelően alakítják ki a képzési szerkezetet. Megoldási javaslatuk: szorosabb kapcsolatra lenne szükség az oktatási szféra és a munkaerőpiac között, valamint olyan oktatókra lenne szükség, akik a munkaerőpiac elvárásainak megfelelő képzésben tudják részesíteni a hallgatókat.

„...az intézmények nem ápolnak megfelelő kapcsolatot a gazdaság szereplőivel, ezért nem alakulnak ki személyes kapcsolatok sem az intézmény, sem a hallgatók szintjén.” – 3. interjúalany

Az új képzési rendszer hibáit tehát a munkaadók és a hallgatók egyaránt felismerik, s nagyban hasonló képet alkotnak róla, mint a felsőoktatás kutatói, szakértői (erről lásd bővebben Barakonyi 2004, Hrubos, Szentannai és Veroszta 2003, Polónyi 2006, Kertesi és Köllő 2006, Róbert Péter 2004). Fő problémaként a gyakorlati oktatás színvonalát, valamint a gyakorlat csekély mértékét jelölték meg a megkérdezettek, felhívták a figyelmet a szakmai gyakorlatok minőségbeli hiányosságaira. Az elméleti oktatás színvonalával mindkét csoport elégedett, azonban túlsúlyosnak tartják azt a gyakorlati képzéssel szemben. Egyetértettek abban is, hogy az egyetem nem a munkaerőpiacra képzik a hallgatókat, tehát rugalmatlan. A hallgatók szerint inkább a mesterképzésre készítenek fel a BA/BSc-s tanulmányok, a munkáltatók pedig úgy látják, hogy a képzés tartalmának kialakításában az oktatói kvalitások játszanak szerepet.

Elsajátított készségek és kompetenciák

Meglepő módon a hallgatók – saját bevallásuk szerint – olyan készségeket és kompetenciákat sajátítottak el, amelyeket a munkaadók hiányossággént említenek. A hallgatók

úgy látják, hogy az alapképzés alatt elsajátították az önálló munkavégzés képességét, a problémamegoldó készséget, a kapcsolatteremtés képességét, valamint jó kommunikációs kompetenciákkal ruházta fel őket az egyetem. Hiányosságként, az el nem sajátított készségek, kompetenciák között említik az időstrukturálást, a számítástechnikai ismereteket és legnagyobb arányban az idegen nyelvet (17,6%). Ezek az eredmények egyértelműen alátámasztják azt az állítást, hogy a képzés célja nem alakult át a Bologna-folyamat következtében, inkább csak formai átalakulásról van szó. A munkaadók szintén említették az idegen nyelvet az alapidiplomával rendelkezők egyik nagy hiányosságaként, azonban ez az egyetlen, amely a hallgatók megítélésével azonos. El nem sajátított tudásként említették a munkáltatók a hallgatók által meglevőnek említett tudásformák többségét, tehát az önálló munkavégzés képességét, a problémamegoldó készséget, valamint a jó kommunikációs kompetenciákat.

„számítógép használatának ismerete, nyelvismeret” – 9. interjúalany

„önállóság, fogalmazási és íráskészség, kommunikációs készség, ez a minimum, amit mindenkitől elvárok” – 5. interjúalany

A munkaadói és hallgatói vélemények közötti különbség vélhetően arra a problémára vezethető vissza, amit Szczepanski (1969, 22) az egyetemek élettől való elszakadásának nevez. Mégpedig azért van ez így – mondja –, mert azt feltételezik, hogy a jó tanulóknak a hallgatóba beoltott tulajdonságai döntő fontosságúak a későbbi hivatásában való sikere szempontjából. Tehát azon a feltételezésen alapul az egyetemek képzési rendszere, hogy az eszményi tanuló megegyezik az eszményi munkavállalóval. Ez csak akkor lenne így, ha a munka feltételei a szakmában hasonlóak lennének az egyetemi tanulmányok feltételeihez. Ez azonban nincs így! Az iskolai nevelés belső ellentmondása Szczepanski (1969, 120–122) szerint, hogy miközben a tanulót saját mintái szerint kívánja formálni és őt a lehető legjobban fel kívánja készíteni az „életre”, e tevékenysége közben az élettől elszigetelt környezetet teremt, bizonyos eszmei tudást ad az életről és a munkában jelentkező helyzetekről.

Munkaerő-piaci kilátások

Elvárások

A megkérdezett hallgatók többségének elvárása, hogy BA/BSc diplomájuk használható gyakorlati tudást nyújtson, valamint sokan várják végzettségüktől azt is, hogy zökkenőmentes belépést biztosítson a munkaerőpiacra. Ehhez kapcsolódóan a válaszadók legnagyobb többsége azért akar diplomát szerezni, hogy jól fizető álláshoz jusson, s „csak” második helyen szerepel az, hogy azzal foglalkozhasson, ami érdekli. Csaknem harmadrészüket az MA/MSc-re való belépőként tekint alapidiplomájára, és hasonló arányban várnak mély, elméleti ismereteket ettől a képzési szinttől. Az utóbbi két választ megjelölők azok, akik mesterfokon szeretnének továbbtanulni.

A munkaadók, a hallgatók többségének elvárásához igazodva, használható, gyakorlati tudást várnak el az alapidiplomásoktól, valamint azt, hogy rendelkezzenek a munkaerőpiacon használható alapkészségekkel és kompetenciákkal (önálló munkavégzés, kommunikációs készség, problémamegoldó készség, idegen nyelv). Ez az eredmény azt mutatja, hogy a Bologna-folyamat életre hívása nem áll távol a munkaerő-piaci kereslettől, hiszen a Bologna Dokumentumok épp olyanak írák le az alapidiplomásokat, amilyenek a munkaadók jelen kutatás szerint.

Mivel még igen kevés alapidiplomás lépett ki a munka világába, igen nehéz feladatuk van a munkaadóknak, tudniillik milyen követelményeket támasszanak az alapidiplomásokkal szemben.

„Az alapidiplomások eddig lényegében megfeleltek az elvárásoknak többé-kevésbé. Mesterszakot végzettel eddig még nem találkoztam [...] Ez azt jelenti, hogy a mi elvárásaink néhol a régi rendszerű egyetemi végzettséggel járó tudásszintet igénylik a most végzett munkavállalóktól, amivel ők még nem rendelkeznek. Így hozzá kell még szokni a váltáshoz!” – 3. interjúalany

„Ugyanazt a munkát végzi, amit mi [régi rendszerben diplomázók], de természetesen még bele kell tanulnia, hiszen csak most jött.” – 8. interjúalany

Úgy tűnik tehát, hogy az elvárások tekintetében a munkaadók nem tesznek különbséget a régi rendszerben diplomázók és az alapidiplomások között. Ezt bizonyítja az az eredmény is, hogy azok az alapidiplomások, akik jelenleg a munkaerőpiacon vannak, ugyanolyan megítélésben (munkakör szerint is és anyagi értelemben is) részesülnek, mint a régi rendszer diplomásai.

Munka vagy továbbtanulás?

A továbbtanulás mellett teszi le a voksot a végzős hallgatók igen nagy hányada, mert úgy gondolják, hogy alapidiplomával nehéz a munkaerőpiacon elhelyezkedni. Azzal az állítással, hogy a BA/BSc végzettséggel könnyű jó munkát találni, a megkérdezetteknek csak negyede ért egyet, közülük is minimális azok aránya, akik teljes mértékben egyetértene az ezzel az állítással. Azzal, hogy nincs különbség a bachelor és a master végzettség között, a kérdezettek 77%-a egyáltalán nem ért egyet, és 10% alatti azok aránya, akik valamelyest vagy teljes mértékben egyetértene. A BA/BSc végzettséggel rendelkezők munkaerő-piaci esélyeit a válaszadó hallgatók alig több mint negyede értékeli pozitívan. Igen kis arányban vannak azok, akik szerint a munkáltatók ismerik az alapidiplomát (4,5% a „teljes mértékben egyetért” és 20,8% az „inkább egyetért” válaszok aránya). Hasonlóan alacsony, bár valamivel magasabb azok aránya, akik úgy vélik, hogy sok olyan munkahely van itthon, amelynek betöltésére megfelelő az alapidiploma (7,1% azok aránya, akik „teljes mértékben egyetértene” és 30%-nyian vannak, akik „inkább egyetértene” ezzel az állítással). A válaszadók többsége azt gondolja, hogy a sikeresség záloga a mesterszak elvégzése (51,9%).

Az alapidiplomásokkal szembeni követelményrendszer még nem alakult ki, a munkaadók legtöbbször magas elvárásokat támasztanak. Leginkább a régi rendszerben végzett diplomásokkal szembeni elvárások fogalmazódnak meg. Az a félelem¹² tehát, hogy a végzettségüknél alacsonyabb szintű munkát találnak az alapidiplomások, jelen kutatás eredményei szerint, nem állja meg a helyét. Természetesen ennek oka egyrészt, hogy még igen kevés alapidiplomást találhatunk a munka világában, másrészt az, hogy a munkáltatók jelenleg még keresik azokat a helyeket, ahol alkalmazni tudják ezt a csoportot.

„alapidiplomások helye még nem kristályosodott ki” – 6. interjúalany

A megkérdezett munkáltatók úgy gondolják, hogy a magas munkanélküliség, a gazdasági helyzet bizonytalan volta és az alapidiplomások munkaerő-piaci ismeretlensége miatt jobban teszik a BA/BSc végzettséggel rendelkezők, ha továbbtanulnak mesterfokon.

„Szerintem tanuljon tovább.” – 4. interjúalany

Ha választani kellene, akkor egy magasabb végzettségűt venne fel a megkérdezett munkaadók többsége.

„Valószínűleg eszembe jutna, hogy talán többet tud a mesterdiplomás, de mindenképpen behívnám mindkettőt egy interjúra.” – 6. interjúalany

„Nagy valószínűséggel, ha alap-, illetve mesterszakot végzett munkavállalók között kell választanom egy állás kapcsán, akkor a mesterszakot végzett illetőt választanám [...] Úgy gondolom, hogy használhatóbb tudással rendelkezik, nem csak általános képe van a szakterületről és elég elhivatott, ha még két évet rászánt a tudás bővítésére.” – 7. interjúalany

Összegzés

Mivel a bolognai reformok hazai bevezetése óta már kikerültek az első alapidiplomát szerzett munkavállalók, időszerűvé vált annak vizsgálata, hogy mi is történt azokkal, akik nem folytatták tanulmányaikat mesterképzésben! Mindeddig a Bologna-folyamat következményeinek kutatása csak a képzésben részt vevők vizsgálatára terjedt ki, a munkaadókat nem kérdezték meg, hogy mi a véleményük az első alapidiplomás „outputról”. Ennek vizsgálatára vállalkoztam a Pécsi Tudományegyetemen végzett, alapidiplomások munkáltatói körében készített felméréssel, melyet egy, a végzős alapszakos

¹² A hallgatók körében végzett kutatás eredményei szerint a végzős alapképzéses hallgatók tartanak attól, hogy nem találnak a végzettségüknek megfelelő munkát.

hallgatók körében készített kutatással együtt, a két vizsgálatot egymásra reflektáltatva mutattam be.

Az oktatás színvonaláról igen eltérőek a vélemények. Az elméleti oktatással általában elégedettek a válaszadók, azonban a gyakorlati képzésükről már jóval negatívabb véleménnyel vannak, mind annak mennyiségét, mind minőségét illetően. A kompetenciák meglétének, illetve hiányának tekintetében szintén nem mondható jónak a pécsi diákok helyzete. A kérdezett hallgatók relatív nagy aránya, saját megítélése szerint, nem tudta elsajátítani az időstrukturálást, a számítógépes kompetenciát, a problémamegoldó készséget, az önálló munkavégzés képességét és legalább egy idegen nyelvet, pedig ezek alapvető jelentőségűek a munkaerő-piaci sikeresség szempontjából.

A munkaadók által elvárt készségek, képességek kialakításának és fejlesztésének hiánya szintén a felsőoktatás és persze a közoktatás felelősségi körébe sorolható. A szakmai gyakorlatok lényeges szerepet játszanak a munkaadók által elvárt készségek fejlesztésében, így a gyakorlati képzési idő növelésével pozitív eredmények elérésére van kilátás a képességfejlesztés területén is. Bár meg kell jegyezni, hogy az elvárások magas szintűek, esetenként a mesterdiplomások szintjének felelnek meg.

Az attitűdkérdésekre adott hallgatói válaszok azt mutatják, hogy igen pesszimisták a megkérdezett hallgatók munkaerő-piaci esélyeik megítélésében. Többségük nem szándékozik kilépni a munkaerőpiacra az alapidiploma megszerzése után, hanem szeretne továbbtanulni mesterképzésben. Ennek valószínűleg az lehet az oka, hogy úgy látják, a munkaerőpiac nem értékeli az alapidiplomát, ezért mesterdiplomát szándékoznak szerezni a munkaerőpiacra való kilépés előtt.

Ez a pesszimizmus azonban azon hallgatók esetében, akik alapidiplomájuk megszerzését követően munkába álltak, nem igazolható. A munkaadók elmondása szerint a régi diplomásoknak megfelelő munkaköröket tölt be az alapidiplomások nagy része.

Ahhoz, hogy a munkáltatók alkalmazni tudják és akarják az alapidiplomásokat, sokkal szorosabb együttműködésre van szükség a két szféra között, mely az egyes szakmai szervezetek közreműködésével érhető el.

„...több egyetemmel és főiskolával van kapcsolatunk, szakmai gyakorlatosokat is fogadunk minden évben azzal a nem titkolt szándékkal, hogy aki nekünk ez idő alatt megtetszik, megismerjük és bevállik, őt azért vagy azonnal – ha lehetőségünk van rá –, vagy a későbbiekben, de mindenképpen felvesszük.” – 6. interjúalany

Az is hozzájárulna az alapidiplomák és az alapidiplomások „ismertségéhez”, ha a felsőoktatási intézmények egyéb módon (pl. szórólapok) is tájékoztatnák a munkaadókat az alapidiplomás képzések tartalmáról, az ott elsajátítható kompetenciákról.¹³ Az egyetemről kilépő munkavállalók munkaerő-piaci esélyeit növelné, ha a képzések tartalmának kialakításában mindkét szereplő részt venne.

Azon cél elérése érdekében, hogy az alapidiplomások be tudjanak illeszkedni a munkaerőpiacra, munkaerő-piaci felméréseket szükséges végezni. Ezek a vizsgálatok rámu-

¹³ Ilyen program Németországban már évekkel ezelőtt létezett, a Bachelor Welcome.

tathatnak a képzések esetleges gyengeségeire, hiányosságaira, szerepük lehet a képzési szerkezet átalakításában, az egyes képzéseken részt vevők számának befolyásolásában, s nem utolsósorban a fiatalok szakmaválasztásában. Szükséges, hogy a munkaerőpiac igényei megjelenjenek a képzések tartalmában, hiszen ez növeli a végzett hallgatók munkaerő-piaci elhelyezkedési esélyeit. Természetesen mindezen pozitív változások eléréséhez szükséges, hogy a munkaadók tájékozódjanak a képzések tartalmáról s ezáltal nyitottabbá váljanak az új felsőoktatási rendszerre és az új diplomatípusokra.

IRODALOM

- Barakonyi Károly (2004): *Rendszerváltás a felsőoktatásban. Bologna-folyamat, modernizáció.* Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Barakonyi Károly (2006): EFT kompatibilis mesterszakok. *Iskolakultúra*, (3). 90–109.
- Barakonyi Károly (2009): *Bologna „Hungaricum”. Diagnózis és terápia.* Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- Berde Éva, Czenky Klára, Györgyi Zoltán, Híves Tamás, Morvay Endre és Szerepi Anna: *Diplomával a munkaerőpiacon.* Internet: http://www.hier.iif.hu/hu/konf/Felsooktatasi_GYZ.pdf (letöltve: 2009. 11. 12.)
- Berde Éva (2005): A pályakezdő diplomások munkanélkülisége. *Statisztikai Szemle*, (12). 1093–1110.
- Bergeni Nyilatkozat 2005:*
http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/050520_Bergen_Communique1.pdf – letöltve: 2009. 08. 18.
- Berlini Nyilatkozat 2003:*
http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/Berlin_Communique1.pdf – letöltve: 2009. 08. 18.
- Bologna Nyilatkozat 1999:*
http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/BOLOGNA_DECLARATION1.pdf – letöltve: 2009. 08. 18.
- Budapest–Bécs Deklaráció 2010:*
http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/2010_conference/documents/Budapest-Vienna_Declaration.pdf – letöltve: 2010. 08. 30.
- Dávid János és Holczer Gábor: *A munkaerő-kereslet és -kínálat egyensúlya.* Internet: http://www.3kconsens.hu/files/David_Holczer_diplomas_elore.doc?PHPSES-SID=8413f195e2715546954bcd15e6ac56e0 (letöltve: 2010. 10. 17.)
- Derényi András (2010): A felsőoktatás és a foglalkoztathatóság kapcsolatának értelmezései. *Educatio*, (3). 361–369.
- Employers' Analysis of the Key Challenges Facing Europe's Labour Markets.* Internet: http://www.ueapme.com/docs/various/2006/061030_employers_analysis_labour_mkts.pdf (letöltve: 2010. 12. 14.)
- Furlong, Andy (2003): Sebezhetőség és ifjúsági munkaerőpiac. In: Gábor Kálmán: *Sebezhető ifjúság.* Belvedere Meridionale Kiadó, Szeged.

- Galasi Péter, Timár János és Varga Júlia: *Pályakezdő diplomások a munkaerőpiacon*. Internet: <http://www.mtaki.hu/kiadvany/szirak/3.pdf> (letöltve: 2010. 12. 10.)
- Galasi Péter és Varga Júlia (2005): *Munkaerőpiac és oktatás*. MTA Közgazdaságtudományi Intézet, Budapest.
- Galasi Péter és Varga Júlia (2006): *Hallgatói létszám és munkaerőpiac*. Felsőoktatási Kutatóintézet, Budapest.
- Györgyi Zoltán (2007): Munkaadók és diplomák – Ekvivalencia és kompetenciák. *Educatio*, (2). 256–270.
- Györgyi Zoltán (2004): Friss diplomás fiatalok a munkaerőpiacon. *Educatio*, (1). 163–172.
- Hrubos Ildikó, Szentannai Ágota és Veroszta Zsuzsanna (2003): *A bolognai folyamat. Az Európai Felsőoktatási Térség gondolatának megjelenése és a megvalósítás esélyei*. Oktatókutatási Intézet, Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Hrubos Ildikó (2006): A 21. század egyeteme. Egy új társadalmi szerződés felé. *Educatio*, (4). 665–681.
- Hrubos Ildikó, Szentannai Ágota és Veroszta Zsuzsanna (2003): *A bolognai folyamat*. Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- Hrubos Ildikó (2010): A foglalkoztathatóság kérdése az Európai Felsőoktatási Térségben. *Educatio*, (3). 347–360.
- Jóna György: *Nemzetközi összehasonlító oktatáskutatási statisztikák*. Internet: www.hier.iif.hu/hu/letoltes.php?fid=tartalomssor/515 (letöltve: 2010. 11. 17.)
- Kertesi Gábor és Köllő János (2006): Felsőoktatási expanzió, „diplomás munkanélküliség” és a diplomák piaci értéke. *Közgazdasági Szemle*, (3). 201–225.
- Leuveni Nyilatkozat 2009*:
http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communique%C3%A9_April_2009.pdf – letöltve: 2009. 08. 18.
- Lisszaboni Stratégia 2000*:
<http://www.lsmph.hu/index.php?p=59&conid=59> – letöltve: 2009. 09. 01.
- Londoni Nyilatkozat 2007*:
http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/London_Communique18May2007.pdf – letöltve: 2009. 08. 18.
- Majó Zoltán (2002): A felsőoktatás és a munkaerőpiac kapcsolata. In: Farkas B. és Lengyel I. (szerk.): *Versenyképesség – Regionális versenyképesség*. JATEPress, Szeged, 169–186.
- Mártonfi György (2006): Szakmák, foglalkozások és a gazdaság igényei a változó munkaerőpiacon. *Educatio*, (2). 215–231.
- Polónyi István (2006): A munkaerőpiacra orientált felsőoktatási minőségbiztosítás. In: Bálint Julianna, Polónyi István és Siklós Balázs: *A felsőoktatás minősége*. PH Felsőoktatási Kutatóintézet, Budapest.
- Polónyi István (2010): Foglalkoztathatóság, túlképzés, Bologna. *Educatio*, (3). 384–401.

Prágai Nyilatkozat 2001:

http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/PRAGUE_COMMUNIQUE.pdf – letöltve: 2009. 08. 18.

Róbert Péter (2004): *Felsőoktatás és munkaerőpiac*. IFM Humán Erőforrás Háttér tanulmányok. TÁRKI, Budapest.

Schultz, Theodore William (1983): *Beruházás az emberi tőkébe*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.

Szczepanski, Jan (1969): *A felsőoktatás szociológiája*. Felsőoktatási Pedagógiai Központ, Budapest.

Tímár János (1996): *Munkaerő-kereslet 2010-ben: ágazatok, foglalkozások és képzettség szerint*. *Közgazdasági Szemle*, (11). 995–1009.

Varga Attila (2006): A diplomások munkával való elégedettségének néhány kérdéséről. In: Utasi Ágnes (szerk.): *A szubjektív életminőség forrásai. Biztonság és kapcsolatok*. MTA Politikai Tudományok Intézete, Budapest, 75–95.

EGYETEMISTÁK A FELNŐTTKÉPZÉSBEN

Elméleti háttér

A globalizációval együtt járó változások az oktatás számára is kihívást jelentenek. Egyik változás, hogy a társadalmak tagjai egyre tömegesebben lépnek be az oktatási rendszerekbe. A közoktatás tömegesedése hosszú távon a felsőoktatás tömegesedését eredményezte, ami miatt az oktatás átalakítása szükséges (Kozma 2006). Az expanzió következtében a felsőoktatásban szerezhető végzettségek egyre értéktelenebbé válnak. Ez azzal a változással jár, hogy megváltozik a képzési ciklusok jellege is, a tömegesedés folyamatosan az általános képzés felé tolódik. Várhatóan egyre többen fognak részt venni a mesterképzésben, melyek feltehetően szakmai képzések lesznek, hosszú távon pedig az sem zárható ki, hogy ezt a szerepet a doktori képzések veszik át (Kozma 2011). A felsőoktatási kereslet szerkezetváltozása következtében az érettségi értékének csökkenésével a diploma egyre több munkahelyen válik alapkövetelménnyé.

A társadalom felismerte, hogy a sikeres elhelyezkedésnek feltétele a magasabb végzettség, ezért ma Magyarországon a megfelelő korú népesség 53%-a vesz részt a felsőoktatásban nappali vagy levelező tagozaton. Ugyanakkor a magyarországi munkaerőpiac az európai államokéhoz hasonlóan folyamatosan szűkül. 2005 óta a felsőfokú végzettséggel rendelkezők foglalkoztatottsági rátája (a 25 és 64 év közötti népességben belül) is csökkenő tendenciát mutat és európai uniós összehasonlításban 2007-ben az egyik legalacsonyabb volt (80,4%). 2007-ben hazánkban a felsőfokú végzettségűek munkanélküliségi rátája 2,6% volt (KSH 2009).

Hazánkban a munkaerőpiac két egymástól jól elkülönülő részre oszlik, egy alsó és egy felső szegmensre, „a nem strukturált” és a „szakmai” munkaerőpiacra, melyek egyszerre vannak jelen. Míg a „nem strukturált munkaerőpiac” az alacsony vagy semmilyen szaktudást nem igénylő munkakörökben van jelen, addig a „szakmai munkaerőpiac” a felső szegmens, melyre szigorú formalizáltság és magas szintű szakmaiság jellemző, illetve az, hogy a „nem strukturált” munkaerőpiacal ellentétben szerződéses viszonyok, kollektív érdekképviselő védik a munkavállalókat. Erre a munkaerőpiacra való bekerülés minimumfeltétele a szakmai képzés követelményeinek való megfelelés, ezen túl a munkaadók előírhatják az egyes munkakörök betöltéséhez szükséges egyéb feltételeket is. Egy magas jövedelmet és magas társadalmi státust biztosító, szakmailag elismert munkaerőpiacra azonban a szakmai képzettségen túl számos egyéb készséggel és kompetenciával kell rendelkezni a munkavállalónak, mint a nyelvtudás, számítógépes ismeretek, kiváló kommunikációs képesség, nagy munkabírási és jó konfliktustűrő képesség (Csoba 2007).

A magyar munkaerőpiac azonban még így sem igényel ilyen mennyiségben szakembert, különösen úgy nem, hogy a diplomások jelentős része nem a technikai modernizációhoz szükséges műszaki és természettudományok terén tanul, ezért a diplomások nem feltétlenül felsőfokú végzettséget igénylő munkakörökben helyezkednek el. A kibontakozó szolgáltatási szektor felvevőképesége sem olyan széles a diplomás végzetek iránt, hogy ennyi diplomást fel tudjon venni. Ennek megfelelően a diploma nem jelent belépőjegyet a felső középosztályba. Ahhoz egyéb tőkefajtákkal is rendelkezni kell, hogy a versenyben előnyre tegyenek szert. Egyfelől fontos a kapcsolati tőke, másfelől a speciális munkaerő-piaci, szakmai ismeretek és tapasztalatok jelenthetnek olyan előnyt, ami biztosabb belépést garantálhat a felsőbb társadalmi osztályokba, amelyhez 20 évvel ezelőtt még maga a diploma is elegendő volt.

A magas státusú pozíciók eléréséhez a felsőfokú végzettségen túl tehát másfajta humántőke-felhalmozásra is szükség van (Róbert 2002). A kompetenciák szerepének növekedése így összefügg a munkaerőpiac változásaival. A munkakörök betöltéséhez ma már nem elég a megfelelő végzettség, szakképzettség, gyakorlat, a fejlődés következtében gyorsan változó munkakörülmények miatt megjelent a folyamatosan átképezhető, fejleszthető, változásokhoz gyorsan alkalmazkodó, megújulásra képes munkaerő iránti igény. Olyan dolgozókat keresnek, akik nemcsak a szakmájukhoz kapcsolódó tudással rendelkeznek, hanem a hatékony munkavégzéshez szükséges tulajdonságokkal is, mint a jó kommunikációs és problémamegoldó készség, meggyőző érvelés, gyors helyzetfelismerő-képesség, kompromisszumkészség, flexibilitás, mobilitás, teherbírás, stressztűrés, nyitottság és kreativitás.

Kérdés, hogy melyek azok a kompetenciák, amelyek széles körben elismerten hozzásegítenek a belépéshez, illetve melyek azok, amelyek a felsőoktatással párhuzamosan megszerezhetők, például felnőttképzés keretében. Hiszen, bár az emberi erőforrás minősége más tényezőktől is függ, a versenyképes tudás egyik legfontosabb forrása az oktatás és a képzés.

A különböző nevelési-képzési intézményrendszerek (a közoktatás, a szakképzés, a felsőoktatás és a felnőttképzés) átfedik egymást. Mind a négy rendszernek önálló karaktere van, de leghatékonyabban úgy teljesíthetik az oktatással kapcsolatos feladataikat, úgy érhetnek el eredményeket, ha egymással együttműködnek (Csoma 2005). Az oktatási rendszer szektorai közül legdinamikusabban a negyedik, a felnőttoktatás¹ fejlődik, mivel a demográfiai és társadalmi kihívások következtében az oktatáspolitikák hangsúlya fokozatosan a hagyományos oktatási rendszereken kívülre tevődött át (Kozma 2006).

¹ A *Felnőttoktatási és -képzési lexikon* szerint a felnőttnevelés „a nagykorú és felnőtt ember személyiségének meghatározott célok érdekében folyó, céltudatosan szervezett fejlesztés” (Benedek, Csoma és Harangi 2002, 172, idézi Juhász 2008). A felnőttképzés és a felnőttoktatás a felnőttnevelés részei. A felnőttoktatás „a felnőttnevelés azon területe, amely döntően ismeretnyújtáson és elsajátításon keresztül valósul meg” (Benedek, Csoma és Harangi 2002, 172, idézi Juhász 2008). A felnőttképzés „a személyiség képességeinek, jártasságainak formálására koncentráló nevelés, oktatás” (Benedek, Csoma és Harangi 2002, 163, idézi Juhász 2008), másik jelentése szerint viszont „a felnőttek [...] szakmai kiképzése, továbbképzése és átképzése” (Benedek, Csoma és Harangi 2002, 163, idézi Juhász 2008).

A kutatással célunk az volt, hogy egy „pillanatképet” kapjunk a Bologna-reform első alapképzésben részt vevő és első mesterképzésben tanulmányokat folytató – tanulmányaik alatt a felnőttképzési programok valamilyen formáját igénybe vevő – hallgatók munkaerőpiachoz való viszonyáról. Annak vizsgálatára koncentráltunk, hogy felmérjük, a felsőoktatásban tanuló fiatalok felismerik-e a munkaerőpiac növekvő elvárásait és emiatt bekapcsolódnak-e különböző tanfolyamokba, hogy ott szerezzék meg az elhelyezkedésüket elősegítő, diplomán túli végzettségeket, kompetenciákat, illetve hogyan ítélik meg diplomájuk értékét és elhelyezkedési esélyeiket.

Az empirikus kutatás aktualitása és jelentősége

A kutatás aktualitását és jelentőségét az a tény adja, hogy a kutatás terepének országai (Magyarország, Románia és Ukrajna) néhány évvel ezelőtt csatlakoztak a Bologna-folyamatként is ismert európai felsőoktatási reformhoz (Kozma és Rébay 2008), mely a felsőoktatás strukturális átalakulását jelentette.

Az elemzésben a Kozma Tamás vezette, „*A harmadfokú képzés hatása a regionális átalakulásra*” (TERD) című OTKA-kutatás (OTKA-szám: 69160) adatbázisát használtuk fel. A minta regionális, a partiumi térségre (Magyarország egy határ menti régiójára) vonatkozik. Az adatfelvétel a három ország magyar tannyelvű felsőfokú intézményeiben folyt. A mintában Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megye felsőoktatási intézményei (Debreceni Egyetem, Nyíregyházi Főiskola, a debreceni Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola), valamint néhány határon túli intézmény (a nagyváradi székhelyű Partium Keresztény Egyetem, a Nagyváradi Állami Egyetem, a Babeş-Bolyai Tudományegyetem Szatmárnémeti Kihelyezett Tagozata és a beregszászi II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola) hallgatói szerepeltek. A vizsgálat első szakaszában, 2008-ban a célpopulációt 1 361 harmadéves (végzős) BA- és BSc-képzésben részt vevő hallgató alkotta.² A vizsgálat 2010-ben folyt második szakaszában a vizsgálati térségben tanuló 602 MA- és MSc-képzésben részt vevő hallgató lekérdezése történt.³

² A minta karonként reprezentatív, az összes karról létszámarányosan kerültek lekérdezésre a hallgatók. Mivel a végzős BA- és BSc-hallgatókról nem rendelkezünk teljes körű listával, ezért a mintavétel csoportos lekérdezés keretében zajlott, véletlenszerűen kiválasztott szemináriumi csoportok kerültek teljes körűen lekérdezésre.

³ A II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola esetében negyedéves hallgatókat kérdeztünk meg, de ők nem a Bologna-rendszer szerinti MA/MSc képzésben, hanem az Ukrajnában annak nagyjából megfelelő specialista képzésben vettek részt.

A II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola esetében negyedéves hallgatókat kérdeztünk meg, de ők nem a Bologna-rendszer szerinti MA/MSc képzésben, hanem az Ukrajnában annak nagyjából megfelelő specialista képzésben vettek részt.

Az összes MA- és MSc-képzésben részt vevő hallgató lekérdezését tűztük ki célul, ami az intézményektől lekért adatok szerint körülbelül 888 diák lekérdezését jelentette volna. Végül itt is mintavételre került sor, a minta a célpopuláció kb. 68%-át tette ki, a végső elemszám 602 fő lett. Ehhez azonban még hozzáadódik majd néhány román nyelven lekérdezett kérdőív a Nagyváradi Állami Egyetemről. A minta karonkénti reprezentativitását súlyozással biztosítottuk (Fényes 2009).

A felnőttképzésben való részvétel általános jellemzői

A kutatás eredményei alátámasztják a téma relevanciáját és aktualitását, tekintve, hogy mind az alap (58,1%), mind a mesterképzésben (68,6%) felsőfokú tanulmányokat folytató hallgatók körében viszonylag magas a – tanulmányokat megelőzően vagy az alatt folytatott – felnőttoktatási és képzési programokban való részvétel aránya. Ez összecseng azzal az adattal, hogy bár a hazai felnőttképzési adatok jelentős lemaradást mutatnak az európai országokhoz képest, a résztvevők elsősorban a legmagasabb iskolai végzettségük közül kerülnek ki (KSH 2010).

A BA/BSc hallgatók esetében az egyes képzések tekintetében a legnépszerűbbnek a járművezető-képzés bizonyult (63,1%), amelyet a nyelvi képzésben (40,5%) és OKJ-s képzésekben (30,7%) való részvétel követett. Jelentős a hallgatók részvétele még az egyéb (sport, zenei stb.) képzésekben (24,5%), valamint az informatikai képzésekben (21,6%). Viszonylag csekélyebb méretű a részvétel a képességfejlesztő képzések (14,9%) és a felsőfokú szakképzés (10,2%) kínálta lehetőségekben. Ugyanez a kép figyelhető meg az MA/MSc hallgatók körében is, hiszen itt is a két gyakoribb a járművezetés (71,3%) és a nyelvi képzés (80,7%). A jogosítvány esetében – a gyakorlati indokok mellett – ennek a hátterében az állhat, hogy bizonyos munkahelyeken alapvető elvárásnak számít, és annak hiánya ronthatja az elhelyezkedési esélyeket. Míg a nyelvi képzés népszerűségének – annak munkaerő-piaci értékén túl – az áll a hátterében, hogy a felsőoktatási intézmények a diploma kibocsátásának feltételeként különféle szintű és számú nyelvvizsgát követelnek meg.

A mesterszakos hallgatók körében viszonylag sokan jelölték meg az informatikai képzéseken való részvételt (43,8%), de az általunk megadott képzési kategóriák egyikébe sem sorolható, úgynevezett egyéb képzések (pl. zenei képzés, sport) is hasonló arányt (42,5%) értek el. Érdekes módon, míg az alapképzésben tanulók körében átlagosan minden harmadik (30,7%) hallgató megjelölt valamilyen államilag elismert szakképesítést biztosító OKJ-tanfolyamon való részvételt, addig ez a mesterszakos hallgatók körében nem mutatkozott olyan vonzónak (19,1%). Szintén figyelemre méltó, hogy a különféle képességfejlesztő képzéseken való részvétel az alapképzésben tanulók körében alacsonyabb (14,9%) népszerűségnek örvend, mint a mesterszakos hallgatók körében (23,2%). Véleményünk szerint ennek a magyarázata az lehet, hogy a mesterképzésben tanulók nagyobb arányban felismerték, hogy egy állás megtalálásához és megtartásához nem pusztán tudásra van szükség, hanem bizonyos képességekre, illetve készségekre is. Mindkét mintában (BA/BSC minta: 10,2%, MA/MSc minta: 4,9%) alacsony részvételi arányokról tanúskodnak az adatok a felsőfokú szakképzéseket illetően. Ezt a képzési formát csak a hallgatók kis része választja, és az elmúlt évek tapasztalata is azt bizonyítja, hogy a felsőfokú szakképzések nem igazolták a hozzájuk fűzött reményeket (KSH 2009). A felsőfokú szakképzéseket az esetek jelentős részében azok választották, akiket nem vettek fel felsőoktatási intézménybe, így az adatok alapján feltehető, hogy a magiszteri hallgatók nagyobb arányban nyertek az első jelentkezésükkor felvételt felsőoktatásba.

A felnőttképzésben részt vevők szociodemográfiai és szociokulturális jellemzői

A felnőttképzésben való részvétel és a nem, valamint településtípus változók között nem találtunk szignifikáns összefüggést a mintában.

A nemek megoszlását tekintve – az alapképzésben tanulók körében – egyértelmű a női hallgatók többsége mind a teljes minta (70,2%), mind a felnőttképzésben részt vettek (71,6%) almintájára vonatkozóan. Ennél egy picivel magasabb arányokat figyelhetünk meg a mesterszakos hallgatók mintájában a teljes mintára vonatkozóan (74,2%) és a felnőttképzésben részt vettek almintájában (76,5%) is. Ugyanakkor figyelemre méltó, hogy a nők nagyobb arányban tanulnak a vizsgált hét felsőoktatási intézményben, mint az országos átlag (~60%).

Szintén nincs jelentős különbség a BA/BSc hallgatók körében a teljes minta és a felnőttképzésében részt vevő hallgatók mintájában az állandó lakóhely településtípusában. Utóbbi esetben a hallgatók 37%-a jelölt meg állandó lakóhelyének kisebb várost, több mint egyharmaduk (34,9%) a falut és a tanyát jelölte meg, míg kevesebb mint egyharmaduk (28,1%) a megyeszékhelyet vagy a fővárost. A mesterképzésben tanulók esetében a hallgatók nagyjából egyharmada (32,3%) kisebb városban lakik, valamivel kevesebben (30,9%) pedig faluban, illetve tanyán. A hallgatóknak kicsivel több mint egyharmada (36,3%) lakik csak megyeszékhelyen vagy a fővárosban.

A két hallgatói mintát összevetve azt látjuk, hogy a mesterszakon tanulók szüleinek magasabb az iskolai végzettsége, ami utal arra, hogy az ide kerülő hallgatók magasabb társadalmi tőkével rendelkeznek.

A felnőttképzésben részt vevő BA/BSc hallgatók szüleinek iskolai végzettsége tekintetében jól kirajzolódnak a különbségek: míg az anyák 8,3%-a rendelkezik alacsony iskolai végzettséggel, ez az arány az apáknál csak 5,3%. A középfokú végzettség tekintetében az apák iskolai végzettsége magasabb (76,3%), míg az anyáknál ez az arány csak 65,3%. Ezzel szemben, a felsőfokú végzettség esetében már megfordulnak az arányok: míg az anyák közel egyharmada (26,4%) rendelkezik felsőfokú végzettséggel, addig ez az arány az apáknál „csak” 18,4%. Az MA/MSc hallgatók mintájában az anyák 4,3%-a rendelkezik alacsony iskolai végzettséggel, míg az apáknál ez az arány kedvezőbb, 3,3%. A középfok terén is az apák vezetnek (70,7%) az anyákkal szemben (58,4%). Ugyanakkor felsőfokon azt tapasztaljuk, hogy itt már egyértelműen az anyák között (37,2%) találunk több diplomást, de az sem mellőzhető, hogy az MA/MSc szakokon tanulóknak több mint egynegyedének (26,7%) felsőfokú végzettségű az apja.

A szülők iskolai végzettségének a felnőttképzésben való részvételre gyakorolt hatásainak elemzésénél – mind a BA/BSc, mind az MA/MSc hallgatók mintájában – arra az eredményre jutottunk, hogy az apák⁴ iskolai végzettsége szignifikánsan hat a felnőttképzésben való részvételre, míg az anyák⁵ esetében erről nem beszélhetünk, bár hozzá kell tenni, hogy az alapszakos hallgatók esetében az érték megközelíti a szignifikancia határát. A felnőttképzésbe való bekapcsolódás esetében tehát megfordul a szokásos helyzet, ugyanis míg általában az anya iskolázottsága a meghatározó az intellektuális

⁴ Chi-négyzet értéke: *** 0,016 (BA/BSc), **0,038 (MA/MSc).

⁵ Chi-négyzet értéke: 0,054 (BA/BSc).

fejlődés szempontjából, addig a felnőttképzésbe való bekapcsolódásra az apa iskolai végzettsége hat erőteljesebben.

Az alapképzésben részt vevő hallgatók, illetve a felnőttképzésben részt vevő hallgatók érettségi eredményei között jelentős különbséget találtunk a felnőttképzésben részt vett hallgatók javára. Míg a teljes populációban a hallgatók 29,8%-a rendelkezik jeles minősítésű érettségivel, addig a felnőttképzésben részt vevők körében ez az arány 33,7%, továbbá míg a teljes mintában a jó minősítésű érettségivel rendelkező hallgatók aránya 50,2%, addig a felnőttképzésben részt vevők esetében ez az arány 51,3%. A teljes mintában a közepes (16,3%), illetve elégséges (3,8%) érettségivel rendelkező hallgatók vannak többségben, míg a felnőttképzésben részt vevők körében 12,8% a közepes és mindössze 2,2% az elégséges érettségi bizonyítvánnyal rendelkezők aránya. Az érettségi minősítése és a felnőttképzésben való részvétel között szignifikáns⁶ az összefüggés, vagyis minél jobb valakinek az érettségi eredménye, annál nagyobb mértékben vesz részt felnőttképzési programokban.

Az MA/MSc hallgatók esetében – érthető módon – arra voltunk kíváncsiak, hogy a BA/BSc diploma eredményei tekintetében milyen különbségek állnak fenn a teljes minta és a felnőttképzésben részt vettek mintája között. A két mintában nem találunk számottevő eltérést a BA/BSc diplomák minősítése között azzal az árnyalatnyi különbséggel, hogy a felnőttképzésben részt vevőknek egy picivel jobbak az eredményei. (A diploma közepes minősítésű a teljes mintában, 9,2%, az almintában 8,8%; jó eredményű a teljes mintában, 51,2%; az almintában 50,4%; jeles eredményű a teljes mintában, 0,2%, az almintában 0,3%.) A BA/BSc diplomák minősítése nem mutat szignifikáns összefüggést a felnőttképzésben való részvétellel.

A végzős alapszakos hallgatók mintájában a felnőttképzésben részt vevők 49,5%-a rendelkezik legalább egy nyelvvizsgálóval, míg a teljes populáció hallgatóinak csak 41,5%-a. A nyelvvizsga birtoklása és a felnőttképzésben való részvétel szignifikáns⁷ összefüggést mutat. A nyelvvizsgálóval rendelkezők 70,6%-a vett részt felnőttképzésben, míg a nem rendelkezők 51%-a. Ez arra utal, hogy akik rendelkeznek legalább egy nyelvvizsgálóval, a sikeres nyelvvizsga letételéhez szükséges tudást és képességeket feltehetően legalább részlegesen különórákon, tanfolyamokon, azaz a felnőttképzés keretében szerezték meg.

A magiszteri szakos hallgatók esetében már nem az volt a kérdés, hogy rendelkeznek-e legalább egy középfokú nyelvvizsgálóval, hanem az, hogy milyen szintű és típusú nyelvismeretük van, hiszen az alapképzéses diploma előfeltétele a nyelvvizsga birtoklása. A hallgatók 55,9%-a rendelkezik legalább egy középfokú nyelvvizsgálóval, 14,6% pedig több ilyennel is. A válaszadóknak csak 11,6%-a állította, hogy van legalább egy felsőfokú nyelvvizsgálója, és csak igen kevesen (1,6%) vallották azt, hogy több nyelvet beszélnek felsőfokon. Az egyéb válasz lehetőséget a hallgatók 16,2%-a választotta, amely alatt üzleti, szakmai nyelvvizsgákat értettek, illetve a fenti lehetőségek különféle kombinációit.

⁶ Chi-négyzet értéke: ***0,000.

⁷ Chi-négyzet értéke: *** 0,000.

Munkaerő-piaci vonatkozások

A hallgatók jelentős részét saját állítása szerint elsősorban a munkaerő-piaci elvárások és az érdeklődés motiválja a felnőttképzésben való részvételre. Az elhelyezkedés szempontjából a felnőttképzési formák közül legtöbben a nyelvi, az informatikai képzést és a felsőfokú szakképzést választják. Az adott képzést választók kevesebb mint harmada jelölte meg a képzés céljaként a munkaerő-piaci elvárásokat a képességfejlesztő képzés és a járművezetés esetében.

Tehát a részvétel okai közt elsősorban az dominált, hogy a képzések során megszerezhető ismeretek, készségek és képességek az elhelyezkedéshez szükségesek. A képzésekben történő bekapcsolódások okainak elemzése kapcsán kiderült, hogy mind a BA/BSc, mind az MA/MSc hallgatókat jellemzően munkaerő-piaci megfontolások vezették a nyelvi (BA/BSc: 57,1%, MA/MSc: 52,5%), az informatikai (BA/BSc: 49,5%, MA/MSc: 36,8%), a felsőfokú szakképzés (BA/BSc: 41,7%, MA/MSc: 50%), az OKJ (BA/BSc: 39,6%, MA/MSc: 37,5%) és kisebb mértékben a képességfejlesztő képzésekbe (BA/BSc: 27,1%, MA/MSc: 27,5%) való bekapcsolódásra.

Mint fentebb említettük, az alapképzésben tanuló hallgatók 33,3%-a azért vesz részt felsőfokú szakképzésben, mert nem vették fel sem egyetemre, sem főiskolára, és feltételezhetően így akarják az újabb felvételiig tartó időszakot hasznosan kihasználni. Ugyanígy, a hallgatók 17,6%-a azért iratkozik be OKJ-s szakképzésre, mert sikertelen volt a felvételije. Ez a motivációs bázis a mesterképzésben tanuló hallgatókra már csak az OKJ-s képzéseknél mondható el, arányuk 18,8%-ra tehető.

A másik megfigyelhető jelenség, hogy a hallgatóknak az egyéb (zenei, sport stb.) képzésekbe történő bekapcsolódása érdeklődésből fakad mindkét hallgatói csoportban. Azonban meglepő, hogy az érdeklődés mint motivációs tényező viszonylag nagy hangsúllyal (BA/BSc: 54,8%; MA/MSc: 50,7%) szerepel a járművezető-képzésekbe történő jelentkezésnél, noha e képzés erős munkaerő-piaci relevanciával is rendelkezik. Továbbá szintén érdekes, hogy a képességfejlesztő képzések ügyében is ennek a motivációs tényezőnek (BA/BSc: 47,9%; MA/MSc: 45,1%) nagy a szerepe.

Megvizsgáltuk, hogy az alap- és mesterképzésben részt vevő hallgatók véleménye szerint a munkaadók hogyan vélekednek a BA/BSc és az MA/MSc végzettségről, annak munkaerő-piaci értékéről.

A hallgatók közel 40%-a („Magabiztos”) szerint a munkaadók nem ismerik a BA/BSc végzettséget, ennek ellenére remélik, hogy hajlandók ilyen végzettséggel is alkalmazni őket. A válaszadók kb. 10%-a („Pesszimista”) azonban kifejezetten pesszimista, azt állítja, hogy a munkaadók nem ismerik ezt a végzettséget, és nem is lennének hajlandók alkalmazni őket. A hallgatók negyede („Szkeptikus”) úgy vélekedett, hogy a munkaadók bár ismerik ezt a végzettséget, de nem elégedettek vele, és szintén negyedük („Optimista”) szerint a munkaadók ismerik és elégedettek a BA/BSc végzettséggel. Mindennek a felnőttképzésben való részvétellel való összevetése szignifikáns⁸ összefüggést hozott.

⁸ Chi-négyzet értéke: * 0,030.

Azok a hallgatók, akik szerint a munkaadók ismerik a BA/BSc diplomákat, kisebb arányban vesznek részt a felnőttképzésben („Szkeptikus” 55,8%, „Optimista” 54,4%), mint azok, akik szerint a munkaadók nem rendelkeznek erről a végzettségről biztos információkkal („Magabiztos” 63,5%, „Pesszimista” 62,9%). Ennyiben a felnőttképzésben való részvétel a BA/BSc képzéssel szembeni kritikaként is értelmezhető: akik nem bíznak abban, hogy a BA/BSc képzéseket ismerik, azok igyekeznek valamilyen ismert képzettségre is szert tenni.

A magiszteri hallgatók véleménye szerint a munkaadók több mint egyharmada (34,9%) nem ismeri az MA/MSc végzettséget, de hajlandó lenne ilyen végzettséggel alkalmazni a végzeteket. A válaszadók 17,5%-a kifejezetten optimista, hiszen véleményük szerint a munkaadók nemcsak hogy ismerik ezt a végzettséget, de hajlandóak is alkalmazni őket ilyen iskolai végzettséggel. A hallgatók kisebb része (4,1%) tekinthető csak szkeptikusnak abban az értelemben, hogy elképzelésük szerint a munkaadók bár ismerik ezt a végzettséget, de nem elégedettek azzal. Viszonylag alacsony (4,7%) azon válaszadók száma, akik kifejezetten negatívan tekintenek a jövőbe: véleményük szerint a munkaadók nem ismerik ezt a végzettséget és nem is fogják őket alkalmazni. Érdekes módon elég magas azon hallgatók aránya (38,6%), akik ezt a kérdést nem tudják megítélni. Mindennek a felnőttképzési programokban való kapcsolata nem mutatott szignifikáns összefüggést.

A BA/BSc mintában a felnőttképzésben részt vevő hallgatók körében nagyobb arányban (70,9%) találunk olyan hallgatókat, akik munkát vállaltak felsőfokú tanulmányaik alatt, mint azok között (67,2%), akik nem vettek részt ilyen képzésekben. Ezzel nagyjából azonos arányban vállaltak munkát az MA/MSc hallgatók is, a teljes mintában a hallgatók 69,5%-a dolgozott valamilyen formában felsőfokú tanulmányai alatt, míg a felnőttképzésben érdekelték 69,9%-áról mondható el mindez.

A felsőfokú tanulmányok alatti munkavállalás szignifikánsan⁹ összefügg a felnőttképzésben való részvétellel az alapképzésben tanulók körében; a felnőttképzésben részt vett hallgatók 61,3%-a dolgozott egyetemi vagy főiskolai tanulmányai alatt. Ezzel szemben ilyen összefüggésről a magiszteri hallgatók mintájában nem beszélhetünk.

A végzést követő elhelyezkedési esélyek megítélését tekintve – az alapképzéses hallgatók körében – nem találunk számottevő eltérést a teljes mintában szereplő hallgatók, illetve a felnőttképzésben részt vettek körében. Utóbbi esetében a hallgatók 41,1%-a nyilatkozott úgy, hogy elhelyezkedési esélyei nagyon jónak tekinthetők, 6,2% pedig azt gondolta, hogy az elhelyezkedési esélyei kifejezetten jók. Másrészt viszont a hallgatók 40,4%-a szerint inkább rossznak tekinthető a végzést követő elhelyezkedési esélyük és 12,3% pedig kifejezetten kedvezőtlennek tekintette azt. Ehhez képest, a magiszteri tanulmányokat folytatók számottevően bizakodóbbak e kérdést illetően, többségük szerint kifejezetten jónak (9,9%) vagy inkább jónak (63,0%) tekinthetők a végzést követő munkavállalási esélyeik. Ezzel szemben csak kevesen látják kedvezőtlennek (23,2%) vagy igen kedvezőtlennek (3,9%) az elhelyezkedési lehetőségeiket.

Elmondható, hogy sem a BA/BSc, sem pedig az MA/MSc diplomák munkaerő-piaci értékének megítélése és a felnőttképzésben való részvétel között nem beszélhetünk szignifikáns összefüggésről.

⁹ Chi-négyzet értéke: ** 0,001.

A hallgatók munkaerőpiachoz való hozzáállásának, viszonyulásának jó kifejezője lehet, hogy a hallgatók a felmérések időpontjában (2008, 2010) kerestek-e munkát. E tekintetben nem találunk jelentős különbséget a teljes populáció (32,5%) és a felnőttképzésben részt vevők (33,4%) almintájában az alapképzésben tanuló hallgatóknál. Ehhez képest a magiszteri hallgatók már tudatosabbak, hiszen 46%-uk már keres munkát, a felnőttképzésben érdekeltek pedig egy picit még ennél is aktívabban (46,8%). Mindennek a felnőttképzésben való részvétellel való kapcsolatát elemezve azonban nem találunk szignifikáns összefüggést egyik hallgatói csoportnál sem.

Rákérdeztünk, hogy a BA/BSc és MA/MSc hallgatók a végzést követően tervezik-e bármilyen formában további tanulmányok folytatását, illetve a felnőttképzési programokban a jövőben milyen módon szeretnének bekapcsolódni. Mindkét hallgatói csoportban¹⁰ szignifikáns az összefüggés a későbbi tanulmányok tervezése és a felnőttképzésben való részvétel között.

Az alapszakos hallgatók körében azok között a legmagasabb a felnőttképzésben való részvételi arány (63,1%), akik a végzést követően tovább szeretnének tanulni, a bizonytalan hallgatók körében ez az arány csökken (55,9%), míg azok körében a legkisebb mértékű a felnőttképzésben való részvétel, akik egyértelműen elutasítják a továbbtanulást (52%). A mesterszakosok körében szintén hasonló jelenséget figyelhetünk meg: azok körében a legmagasabb a felnőttképzési programokban való részvételi arány (75,7%), akik további tanulmányokat terveznek. A bizonytalanok körében ez az arány a legalacsonyabb (66,3%), azok körében pedig, akik nem terveznek további tanulmányokat, a felnőttképzésben való részvételi arány 69,3%.

Az alapszakosok mintájában a jövőbeli felnőttképzési programok közül – hasonlóan a már elvégzett vagy folyamatban levő képzésekhez – a legnépszerűbbek a nyelvi képzések (62,4%) és a járművezetés (35,2%). Kevesebben tervezik az OKJ-s (18,4%), az informatikai (11,6%), a képességfejlesztő (8,1%) és az egyéb képzéseket (7,5%), valamint a felsőfokú szakképzést (4,7%). A hallgatóknak mindössze 13,7%-a nem tervez felnőttképzésbe történő bekapcsolódást a végzést követően. Ehhez hasonlóan a mesterszakos hallgatók mintájában a legmagasabb értéket a nyelvi képzés (57%) és a járművezetési tanfolyamok (28%) kapta. Ennek feltehetően az a magyarázata, hogy egy munkahely megtalálásához ezek a legfontosabbnak tartott területek. Kiegyenlítően, nagyjából 10%-a választotta a hallgatóknak az informatikai képzéseket (10,5%), az OKJ-s képzéseket (11,1%) és az egyéb képzéseket (10,9%). Viszonylag alacsony azon hallgatók aránya, akik a végzést követően valamilyen képességfejlesztő képzésen szeretnének részt venni (6,1%) vagy pedig felsőfokú szakképzést terveznek (3,7%).

Összegzés

Arra a következtetésre jutottunk, hogy a felsőoktatásban tanuló hallgatók jelentős része felnőttképzésben is végzettséget szerez. Ezen hallgatók többsége megfogalmazta, hogy

¹⁰ Chi-négyzet: **0,007 (BA/BSc), **0,010 (MA/MSc).

elsősorban azért vesz részt a különböző felnőttképzési formákban, mert ez megkönnyítheti számukra a sikeres munkaerőpiacra lépést. Felismerték tehát, hogy már nem feltétlenül elegendő egy felsőfokú oklevél egy jó állás megszerzéséhez, ahhoz több, más tudásra, készségekre is szükség van. Azt, hogy a diploma mellé más végzettségeket is szerezzenek, erősíti bennük az is, hogy nagy részük szerint a munkaadók nem ismerik a BA/BSc, illetve MA/MSc végzettségeket, nincsenek tisztában a diplomák értékével, ami a hallgatókban is bizonytalanságot okoz az elhelyezkedési esélyeiket illetően. Megállapításunkat, a felnőttképzésben részt vevő hallgatók tudatosabb karrierépítését, az is alátámasztja, hogy ezek a hallgatók azok, akik tanulmányaik mellett nagyobb arányban vállalnak munkát. A felnőttképzésben való részvétel a későbbi tanulásra, ismeretek bővítésére irányuló nyitottságot is jelez, hiszen többségében közülük kerülnek ki azok, akik a későbbiek folyamán további képzésekbe szeretnének bekapcsolódni.

IRODALOM

- Benedek András, Csoma Gyula és Harangi László szerk. (2002): *Felnőttoktatási és -képzési lexikon*. Magyar Pedagógiai Társaság, OKI Kiadó, Szaktudás Kiadó Ház, Budapest.
- Csoba Judit (2007): A munkaerőpiac és a munkaerő iránti kereslet változása. In: Csoba Judit és Czibere Ibolya (szerk.): *Tipikus munkaerő-piaci problémák – atipikus megoldások*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen, 9–25.
- Csoma Gyula (2005): A magyar felnőttképzés új korszakváltásának értelmezéséhez. Gondolatok tizenegy témában kommentátorokkal. In: Csoma Gyula: *Andragógiai szemelvények*. Nyitott könyv, Budapest, 264–282.
- Fényes Hajnalka (2009): *A harmadfokú képzés szerepe a regionális átalakulásban (TERD) kutatás módszertana*. Kézirat.
- Juhász Erika (2008): Felnőttképzés. In: Benedek András (szerk.): *Szakképzési ismeretek*. Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet, Budapest.
- Kozma Tamás (2006): *Az összehasonlító neveléstudomány alapjai*. Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- Kozma Tamás: *A felsőoktatás expanziója*. http://dragon.unideb.hu/~nevtud/Oktdolg/Kozma_Tamas/doc/expanzio.pdf, utolsó letöltés: 2011. 01. 14.
- Kozma Tamás és Rébay Magdolna szerk. (2008): *A bolognai folyamat Közép-Európában*. Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- Központi Statisztikai Hivatal (2009): A felsőoktatási rendszer változásai. *Statisztikai Tükör*, III. évf. 15. sz.
- Központi Statisztikai Hivatal (2010): Részvétel a felnőttképzésben. *Statisztikai Tükör*, IV. évf. 87. sz.
- Róbert Péter (2002): Átmenet az iskolából a munkaerőpiacra. In: Kolosi Tamás, Tóth István György és Vukovich György (szerk.): *Társadalmi riport 2002*. TÁRKI, Budapest, 220–232.

ELŐZETES TUDÁSSZINTMÉRÉS A FELNŐTTKÉPZÉSBEN

Bevezetés

A tapasztalati tudás az andragógia ma klasszikusnak számító elméletében kezdetben úgy jelent meg, mint a tanulás azon kiindulópontja, amire építeni lehet a tanulási folyamatot (Dewey, Knowles és Siebert). A nemzetközi európai oktatásemélet azonban elmozdult erről az alapkoncepcióról: a 21. század első évtizedében a lassan kanonizálódó 'validáció' kifejezés és a mögötte húzódó, elsősorban francia és angolszász andragógiai gyakorlat, egyre inkább a beszámításra fókuszálnak, a tapasztalati tudás eredményének és a strukturált oktatási céloknak a megfeleltetésével.

Az előzetes tudáselismerés nemzetközi gyakorlata iránt érdeklődő kutatóként 2009–2010 során egy tényfeltáró hazai empirikus kutatást végeztem, mivel Magyarországon a felnőttképzők praxisa ismeretlen fehér foltnak számít a területen. A vizsgálat során törekedtem a reprezentativitásra, mind a minták mennyiségi meghatározásánál, mind a vizsgált intézménytípusok kiválasztásánál.

A vizsgálat két fázisban zajlott. Az első munkafázisban a felnőttképző intézmények akkreditációs dokumentációja során beadott folyamatleírásokat elemeztem, az ATLAS.ti és az SPSS szoftverek segítségével. Az alapelemzések kvalitatív módszertani kódolással készültek, amiből végül transzformációval kialakultak a számszerűsített mutatók. A kialakult kép alapvetően heterogénnek mutatkozott, és öt alapkategória mentén csoportosíthatóak a felnőttképzőknek a gyakorlatról alkotott nyilatkozatai. A jelen tanulmányban ezen kutatás eredményei kerülnek ismertetésre.

A második kutatási fázis egyfajta kontrollvizsgálatként tovább kereste a folyamatleírások tartalma és a tényleges intézményi gyakorlat között az összefüggést, 32 kvalitatív interjú készítésének munkamódszerével. Ezen kutatási szakasz eredményeinek feldolgozása folyamatban van.

1. A tapasztalati tanulástól a tanulási kontinuumig

A felnőtt tanuló egyik legfontosabb jellemzője az, hogy a gyermekkel ellentétben jelentős mennyiségű tapasztalattal rendelkezik. Ez a sajátosság az andragógia önálló tudományának megalapozásához vezető legfontosabb érvek közé tartozik, ugyanakkor a tudományterület legnagyobb kihívását hordozza magában. A különböző típusú tanulási tapasztalatok ugyanis posztmodern társadalmunkban egyre összetettebb tanulási utakat eredményeznek. A tapasztalatok sokrétűségéből kifolyólag (élet~, munka~, tanulási~) a

tapasztalati tanulás meghatározása is problémás: Walter Leirmann négy különböző kategóriát különít el a fogalom használatakor (Leirmann 101–102). A munkahelyi tanulás (workplace learning – WPL) is értelmezhető a tapasztalati tanulás egy fajtájaként, bár alapvetően ez a terület is nagyon heterogén és multidiszciplináris megközelítést igényel (Erdei 2009, 257–259).

Deweytől kiindulva, akit az andragógia első jelentős előfutárai között tart számon, hangsúlyozzák a felnőtt tapasztalatának jelentőségét a tudományterületen: „*A tapasztalat az emberi élet lényege [...]. Így a valós oktatásnak a tapasztalaton át kell történnie. A tanár szerepe így a helyes típusú tapasztalatok biztosítása, melyeken keresztül a tanuló ismereteket és tudást sajátíthat el, és ez elősegíti a fejlődés és a növekedés folyamatát*” (Dewey 1938).

Kezdetben ez a felismerés didaktikai folyamat alakítását, formálását tette lehetővé: „*A tapasztalatok eleinte még nem kerültek kapcsolatba az informális tanulással, de ma már tudható, hogy informális tanulásként értelmezve is könnyíthetik vagy nehezíthetik a felnőttek formális vagy informális tanulását. A tapasztalatok hatása hosszú ideig metodikai tudnivaló volt a formális és a nem formális tanulási, képzési programokban esedékes tananyag tervezése és tanítása számára*” (Csoma 2005, 285). A tapasztalatnak a didaktikai felhasználása megjelenik többek között Malcolm Knowles (1980) és Stephen Brookfield (1989) munkáiban. Horst Siebert konstruktivista andragógus így ír a reflexív didaktika kapcsán a tapasztalatok felhasználásáról: „*A tanfolyamvezetőnek meg kell tanulnia, melyik tanulási tapasztalathoz és az oktatás tartalmának mely előismeretéhez tartsa magát, s mely kulcsfogalmak és modellek segítségével tud komplex szakmai tényállást feltárni. Figyelmet érdemel azonban az is, hogy a korábbi tapasztalatok akadályokat okozhatnak a tanulásban, és elzárhatják az új ismeretek kialakulásának lehetőségét (negatív transzfer). Ez mindenekelőtt a megerősödött beállítódásokat szolgálja*” (Siebert 1977).

Módszertani szempontból a tapasztalat ezen elméletalkotók munkáiban, elsősorban mint az új ismeretek megszerzésének háttere, olyan alap, amire építeni lehet, illetve, amihez igazodni kell, másodsorban – a releváns tapasztalatok közös feldolgozása által, a résztvevők bevonásán keresztül – maga a tananyag lehetséges tárgya, harmadszor mint segítő vagy mint gátló tényező jelent meg.

Malcolm Knowles az 1950-es években megjelent, mérföldkőnek számító könyve nyomán (*Informal learning*) egy új típusú felosztás kezdett el terjedni az angol szakirodalomban: az informális és formális tanulás fogalompárja, amely később a nem formális tanulás fogalmával kiegészülve vált hármas egységgé. A tanulási környezetek osztályozása került előtérbe, amelyek a különböző tapasztalatok és tanulási folyamatok háttéréül szolgálnak. Az Európai Unió oktatáspolitikája az élethosszig tartó tanulásról szóló memorandumában (2000) kanonizálta a fogalmakat az elmúlt évtized számára. A kategóriák csiszolódtak az elmúlt tíz év során, de a tipológiával önmagában nem jutottunk közelebb a tapasztalatok felhasználásának lehetőségéhez az oktatás intézményrendszerén belül (Memorandum 2000, Tissot 2008).

Patrick Werquin oktatáskutató a nem formális és informális tanulás elismerését vizsgáló OECD-kutatás zárókötetében már a kialakult kategóriák meghaladását sugalmazza, s egy új nézőpont, a tanulási kontinuum bevezetésére tesz javaslatot. Ha a for-

mális, nem formális és informális fogalmakat hat különböző szempont mentén próbáljuk meg szétválasztani,¹ akkor kiderül, hogy nagyon kevés képzési típus tartozik tisztán a 'formális' vagy az 'informális' kategóriába (Werquin 2010, 25). A kontinuum-elvvel Werquin azt kívánta illusztrálni, hogy a képzési típusok közötti határok gyakran elmosódottakká válnak a formalizáltság szempontjából. Ami szerinte tulajdonképpen igazán számít, nem a képzések kategorizálása – hiszen az emberi tanulás önmagában kontinuum –, hanem hogy az egyes intézmények a tanulási folyamat eredményeként létrejövő tudást hogyan ismerik el.

2. A tanulási eredmények elismerésének megjelenése és a validáció

Ugyanakkor a Csoma Gyula által felvázolt statikus helyzet – a tapasztalatok felhasználásának módszertani megoldása – nem a tanulás formalizáltságának alaposabb feltérképezése révén fejlődött tovább, hanem a környezeti tényezők megváltozása generálta: A tanítás-tanulás folyamat szemlélete az oktatáselméleti kutatások hatására fokozatosan tanárközpontúból egyre inkább tanuló- vagy résztvevőközpontúvá vált az elmúlt fél évszázad folyamán. Ezzel párhuzamosan a tananyagközpontú oktatási stratégiát felváltotta a célközpontú oktatási stratégia, amely a felnőttképzésben a gyakorlatorientált készségek kialakítását kívánta meg, és a kimeneti kompetenciák pontos meghatározásával járt együtt.

Ebben a környezetben lehetségessé vált és fokozatosan megindult az érdeklődés a tanulási eredmények elismerése iránt, amelyet a közös európai oktatáspolitikai irányelvek tovább erősítettek. Európában először angolszász hatásra Anglia tett komoly lépéseket, majd az elmúlt évtizedben Hollandia, Írország és Franciaország váltak úttörővé a nem formális és informális tudás elismerésében.

A validáció² eredetileg francia eredetű szó, olyan típusú diagnosztikus felmérő eljárások összefoglaló neve, amelyek során valamilyen korábban megszerzett tudás (hozzott ~, előzetes ~ vagy tapasztalati ~) elismerésén keresztül egy oktatási intézmény által valamilyen tanulási követelmény teljesítése alóli mentesség biztosítható.

A validáció fokozatosan bővülő funkciói egyre szélesedő spektrumú „felmentéseket” tesznek lehetővé (*l. táblázat*), melyek bevezetése általában valamilyen oktatáspolitikai és társadalmi célhoz kapcsolódott, illetve oktatásszervezési feltételhez kötött.

A francia oktatáspolitikai rendszerben 1985-ben a szigorú felsőoktatási felvételi vizsga következtében megjelenő társadalmi feszültségek oldása céljából – mint az akadémiai kapuk szélesebbre tárásának fontos eszköze – jelent meg a felvételi vizsga kiváltásának lehetősége a formális oktatási intézményeken kívül szerzett tapasztalatok

¹ A tanulás szándékoltága, a képzés tudományterületének strukturáltsága, a curriculum tervezettsége, az állami szabályozás jelenléte, a képzőintézmények akkreditáltsága és a minőségbiztosítási szabályozás jelenléte alapján.

² A jelenséget számos névvel nevezték már a nemzetközi szakirodalomban első megjelenése óta (Recognition of Prior Learning, Accreditation of Prior Learning stb.). A jelenlegi európai szóhasználat a francia oktatáspolitikai sikereit is tükrözi a területen, amely elsők között vezetett be átfogó, országos szintű rendszert.

által. Ezt követte az 1992-ben bevezetett törvényi reform, amely kimondta, hogy bizonyos modulok is kiválthatóak legyenek kimondottan a munkahelyi tanulási tapasztalatok által, elsősorban a felnőttképzés terén. 2002-ben odáig jutott az informális és nem formális tanulás elismerésének oktatáspolitikai és társadalmi konszenzusa, hogy törvénybe foglalták egy teljes végzettség megszerzésének a lehetőségét is. A megszerzett tapasztalatot, ami többéves munkahelyi tanulás során keletkezik, a francia felnőttképző intézmények oklevéllel elismerik, amennyiben a jelentkező sikeresen helytáll a tudását feltáró validációs eljárás során. Az időközben a curriculum részeként megjelenő kimeneti kompetenciák a francia reformsorozat utóbbi két lépcsőfokán referenciaként szolgálnak a megszerzett tudás megítéléséhez (Benkei Kovács 2010).

1. táblázat. *A validáció általános funkciói*

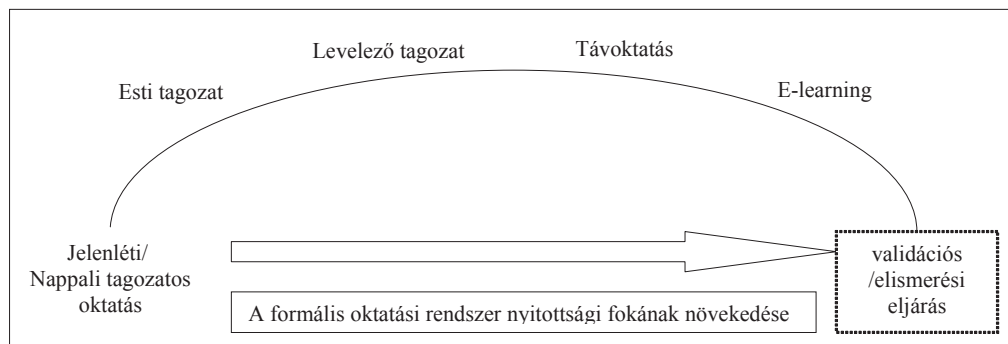
A validáció funkciói	A funkció jellemzője
Felvételi vizsga alóli mentesség	Lehetőség biztosítása a képzésekre történő belépéshez (elsősorban szigorú szelekciós vizsgák kiváltása esetében).
Modulok/tantárgyak alóli felmentés	Bizonyos ismeretek tanulása alóli mentesség, melyet legtöbbször a képzésben már bent lévő hallgatók részére biztosít az intézmény.
Modulok/tantárgyak összefüggő csoportja alól történő felmentés	Többéves képzések esetében jellemző. Például a képzés „emelt szinten” történő megkezdése, egy speciális felvételi vizsga által, amely belépéskor a második vagy harmadik évfolyamon „indítja” el a hallgatót. Angolszász egyetemeken jelent meg bevezetése (Anglia, Írország).
Teljes képesítés megadása	Egyelőre néhány ország vezette be ezt a szintet, közöttük Írország, Kanada és Franciaország. A francia felnőttképzési rendszerben alternatívaként jelenik meg a nappali tagozatos képzés és a távoktatás mellett a „validáció mint egy lehetséges tanulmányi út”.

Az összeállítás Werquin (2010) alapján készült

Oktatáseméleti szempontból az utolsó szint létrehozása a legérdekesebb, mivel paradigmátikus változás lehetőségét hordozza magában (1. ábra). A mai nézőpontunkból ez egy fejlődés végpontja és valami újnak a kezdete. A validációs eljárás legfelső szintjének mint új funkciónak a létrehozásával olyan ellenpólusa jött létre a nappali tagozatos képzésnek, amely új szerepbe helyezi a felnőttképző intézményeket. Az új szereppel új típusú feladatok járnak együtt, és a feladatok specializálódásával, bizonyos szempontból szűkülésével találkozunk. A klasszikus felnőttképzés során az andragógus tanári szerephez oktatáspszichológiai értelemben négy funkció tartozik: az ismeretadás, a motiválás, az ellenőrzés és a tanácsadás (Bodnár 2009, 292). A validációs eljárás esetében azonban a feladatkörben már nem szerepel többé az ismeretátadás és a motiválás,³ csupán az ellenőrzés és a tanácsadás, amihez sajátos módszertanra is szükség van.

³ Hiszen az ismeretet nem az intézmény biztosította, és a jelentkezők alapvetően motiváltak tudásuk elismertetésében, „legalizálásában”.

Tranzakciós modellben gondolkodva azonban az elismerés tárgya sosem lehet a tudás teljessége a maga komplexitásában – hogyan is lehetne azt pontosan felmérni? –, a felnőttképző intézmény is csak saját korlátain belül képes ismeretek meglétét igazolni vagy elutasítani – a „birtokában lévő képesítések” erejéig. (A tanulmány keretében ezen sajátosságok felvázolására a terjedelemből kifolyólag nincs mód.)



1. ábra

Jelenleg világszerte nagy az érdeklődés az oktatáspolitikai és a kutatók részéről a validációban rejlő lehetőségek felfedezése iránt, amelynek következtében a kutatások több vertikális szinten párhuzamosan folynak (2. táblázat). A validáció ugyanis, oktatáspolitikai eszközként megfelelően alkalmazva, túlnyúlik a felnőttképző intézmény és a felnőttképzésben részt vevők viszonyán. Halász Gábor (2008) részletes összefoglalását adja azoknak az oktatáspolitikai és társadalmi céloknak, amelyeket a validáció a különböző környezetben megszerzett tudások átjárhatósága és elismerése által biztosít.

2. táblázat. A validáció kutatásának vertikális szintjei

Kutatói szint	Jellemző
Szupranacionális	Nemzetközi szervezetek kutatásai, komparatív vizsgálatok
Makroszint	Országtanulmányok – országjelentések (helyzetfeltárás, valamint oktatáspolitikai döntéshozás szintjének előkészítése)
Mezoszint	Intézményi szint, szervezetszociológiai vizsgálatok, terepkutatás
Individuális	A validáció hatása az egyéni életútra, oktatáspolitikai vizsgálatok

Saját összeállítás

A szupranacionális szinten kiemelkedően fontos az OECD nem formális és informális tanulás elismerésére vonatkozó (Recognition of Non-formal and Informal Learning 2006–2010) kutatása, a Nem Formális és Informális Tanulás Európai Leltára (European

Inventory of Non-formal and Informal Learning), valamint az UNESCO Egész Élten Át Tartó Tanulás Központjának nemrég megindult kutatása, amely a fejlett-fejlődő országok viszonylatában vizsgálja a jelenséget.

Makroszinten hazánkról is készült már jelentős kutatás, az OECD-kutatásban ugyanis mi is részt vettünk társult országgént (Derényi és Tót 2006). A terület folyamatosan frissülő tudástára, az „Európai Leltár”, is tartalmaz kétévente frissülő magyar országjelentést. Legújabban a felsőoktatási szektor vonatkozásában készült átfogó vizsgálat, amelynek összefoglaló kötete megjelenés alatt van (Derényi, Kocsis és Tót 2011).

Individuális szinten Tót Éva kutatása a munkavégzéshez kapcsolódó informális tanulásról hiánypótló módon, oktatásszociológiai szempontokat figyelembe véve mutatja be a jelenséget, életútinterjúk transzverzális elemzését adva. Mivel a kutatás időpontjában még kevésbé volt lehetőség Magyarországon a nem formális és informális környezetben szerzett tudás elismerésére, a kutatás inkább azoknak az ismereteknek a feltárására fókuszált, amelyek ilyen elismerésre alkalmat teremthetnének (Tót 2006).

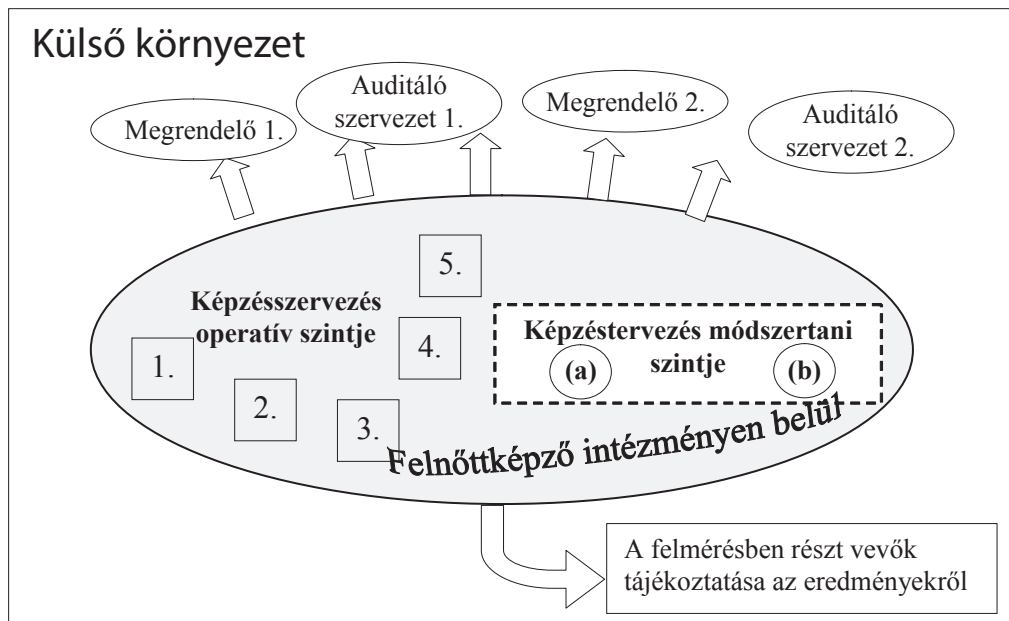
Mezoszinten átfogó kutatás a felnőttképzők körében tanulmányunkat megelőzően ismeretünk szerint nem készült. Mielőtt azonban rátérnénk a vizsgálat bemutatására, tekintsük át röviden azt, hogy a diagnosztikus tudás felmérése milyen potenciált rejt magában. Módszertani szempontból ugyanis ez foglalja keretbe az „előzetes tudás-szintmérés” szolgáltatás lehetőségeit és korlátait.

3. A diagnosztikus felmérés értelmezése és lehetőségei

A tudás diagnosztikus felmérésének eredménye hasznosítható a képzéstervezés módszertani, a képzésszervezés operatív szintjén, valamint külső partnereknek nyújtott szolgáltatásként is.

A tapasztalati (előzetes) tudás felhasználása az andragógia korábban idézett, ma már klasszikusnak számító szakirodalma alapján elsősorban a módszertani kérdésekre korlátozódott. Ez a tudás diagnosztikus felmérésének komplex modelljében (2. ábra) a legbelső szinten helyezkedik el.

Az oktatási módszerek megválasztásának **(a)**, illetve a tananyag tartalmi strukturálásának eszköze **(b)** egyaránt igazodik a résztvevők sajátos igényeihez. Mindkét funkció megvalósítása a csoporttal foglalkozó andragógus hatáskörébe tartozik.



2. ábra. A tudás diagnosztikus felmérésének komplex modellje
Saját összeállítás

A képzési folyamattal szoros összefüggésben, a képzések módszertani megtervezése mellett második réteggént a képzések megszervezésének operatív szintjével találkozunk, ahol az andragógusokon kívül az intézmény adminisztratív munkatársai is részt vesznek a folyamatban.

Az intézmény a következő öt funkciót alkalmazhatja az operatív szinten:

1. szelekció (felvételi vizsgák)
2. a résztvevők csoportokra bontása (homogenitás vagy heterogenitás kialakítása céljából)
3. a csoportok közötti átjárhatóság biztosítása (átsorolás/csoportbontás)
4. kiegészítő foglalkozások szervezése tudásdeficit pótlására (kulskompetencia-képzések)
5. felmentés megadása kurzusok látogatása alól (a kimeneti kompetenciák birtokosainak)

A tudás diagnózisa szolgálhatja a résztvevők tájékoztatását is megszerzett ismereteikről, szakmai vagy személyes kompetenciáik aktuális állapotáról. Magyarországon ez a funkció a leggyakrabban a szelekcióval társul együtt: felvételi eljárások vagy szakmai alkalmasság vizsgálatok. Azokban az országokban, ahol a kompetenciamérlegek használata kiépült (Franciaországban 'bilan de compétence'-ként ismert a jelenség),

komolyabb szerep társul a funkcióhoz: különböző oktatási intézmények, sőt munkahelyek is elfogadják a kompetenciamérlegeket, amelyeket az erre szakosodott központok készítenek el.⁴

A diagnosztikus felmérés külső partnerek számára nyújtott szolgáltatásként is létrejöhet. Hazánkban leggyakrabban vállalatok vagy munkaügyi központok szerepelnek ilyen típusú felmérések megrendelőiként. A partnerek első típusa a vállalati megrendelő, aki számára a felnőttképző intézmény a felmérés következtében igények szerint alakíthat bizonyos képzéseket. Ez esetben azonban általában egy vagy több más felmérési funkcióhoz kapcsolódva jelenik meg a szolgáltatás. A másik típusú partner a munkaügyi központ, aki legtöbbször pályázati kritériumként szabja meg a felmérés lefolytatását.

Az auditáló testületek előírásai is állhatnak egy felmérés háttérében. A Felnőttképzést Akkreditáló Testület (FAT) előírása szerint az előzetes tudásszintmérést kötelező megvalósítani az akkreditáció sikerességéhez. Az akkreditációs dossziékban széles körben használatos ISO minőségbiztosítás folyamatszabályozás révén pedig a minőségbiztosítási kézikönyvbe is bekerül az előzetes tudásszintmérés folyamata. Tartalmatlanná válhat azonban a felmérés, ha csupán minőségbiztosítási feladatokat lát el, és valódi funkció nélküli kiüresedett eszközként kerül alkalmazásra. Ezért fontos, hogy a felméréshez megfelelő célokat rendeljenek az intézmények a képzéstervezés módszertani és a képzésszervezés operatív szintjéről.

A diagnosztikus felmérés tárgyai a felnőttképzés hazai rendszerében a kompetenciákra lefordított ismeretek különböző fajtái lehetnek: az alapkompenciák, a személyes kompetenciák, a bemeneti és a kimeneti kompetenciák. Az egyes típusú kompetenciák felméréséhez több diagnosztikus felmérő funkció is társulhat.

4. Az előzetes tudásszintmérés értelmezése a hazai felnőttképzésben

Az előzetes tudásszintmérés mint választható szolgáltatás modern eszközként, európai uniós hatásra a 2001. évi felnőttképzési törvény 17. §-aként jelent meg a hazai felnőttképzés történetében. Nagy változást jelentett, hogy a szakképzés-felnőttképzés reformja kapcsán az akkreditált felnőttképző intézmények számára 2007. február 15-től kötelező jelleggel írta elő a jogszabályalkotó alkalmazását.

Az andragógiai szakirodalomban nem egyértelmű azonban a törvényi előírások értelmezése. Mi is tulajdonképpen az előzetes tudásszintmérés? Mire szolgál, mi a feladata?

A szakértők egy része (Csapó 2005, Henczi 2009, Beszédes-Nimród 2008, Székely 2006) az előzetes tudásszintfelmérés szolgáltatás feladataként a kimeneti kompetenciák

⁴ Kísérlet hazánkban is volt a francia típusú kompetenciamérleg bevezetésére (Kraiciné 2006), azonban az eszköz nem honosodott meg. A kompetenciamérésekkel kapcsolatban felnőttképző intézményekben is folynak kísérletek, azonban országos szinten még nem vált általános gyakorlattá. Széles körben elfogadott kompetenciamérlegről infrastruktúra hiányában a magyar felnőttképzés rendszerében jelenleg nem beszélhetünk.

mérését határozza meg. A szakértők másik csoportja azonban tágabb értelmezést tart elfogadhatónak (Zachár 2004, Derényi és Tót 2007).

A területen a szakmai diskurzus és a fogalom kétféle értelmezése párhuzamosan, felváltva jelentkezik, mintsem polemizál. A felnőttképző intézmények a két nézőpont között ingáznak, és rendkívül sokszínű gyakorlat jött létre a területen, a központi szabályozás viszonylagos kötetlenségéből kifolyólag.

A magyar jogszabályok valóban nem szűkítik le az értelmezési keretet, nem adnak pontos definíciót a mérés célját illetően. Elsősorban a *résztevő egyéni jogát hangsúlyozza a CI. törvény*: „*A képzésre jelentkező felnőtt kérheti tudásszintjének előzetes felmérését, amelyet a felnőttképzést folytató intézmény köteles értékelni és figyelembe venni...*” A felmérés mint szolgáltatás pedig minőségbiztosítási célokat követ és a képzést hivatott jobbá tenni. *A felnőttképzési szolgáltatás* ugyanis „*olyan szolgáltatás, amely a képzések egyénre szabott kialakításának elősegítésére, a képzés hatékonyságának javítására vagy a munkavállalás elősegítésére irányul*”.

Zachár László szerint (2004, 9) a szolgáltatás több funkciót is elláthat: egyrészt az önismeret terén visszajelzést adhat a hallgatónak, másrészt lehetővé teszi a képzés individualizált kialakítását, harmadrészt lehet felmentéshez vezető, képzésszervezési operatív eszköz.

Derényi és Tót (2007, 50) azt hangsúlyozzák, hogy a tudásszintfelmérés célja, hogy a „felnőttképző intézmény a képzési program megvalósítása során *valamilyen egységesen nem szabályozott módon* tekintetbe vegye az egyén meglévő ismereteit, korábbi tapasztalatait”. Azonban „a beszámítás módjára nincsen szabályozás” (2007, 43).

A helyzetet tovább bonyolítja, hogy a regionális átképző központok a kilencvenes években a validáció módszertani és terminológiai „elődjének” számító PLA (Prior Learning Assessment – Előzetes Tudás Értékelése) metódus bevezetésével kísérleteztek, kanadai mintára. Azonban az implementáció terén erős regionális különbségek mutatkoztak: míg Székesfehérvár (Schindler 1999), Békéscsaba (Székely 2006), Pécs és Miskolc úttörő módon vettek részt a fejlesztésekben, máshol kevésbé mutatkozott hajlandóság az újításra. A kanadai modell bevezetésének a kísérlete is a tudás beszámítására és a tantárgyak alóli felmentésre törekedett. A gyakorlati megvalósítás azonban a kilencvenes években nem sikerülhetett, mert még nem állt készen a felnőttképzési rendszer szerkezetileg (modularitás és a kimenetorientáltság hiányából fakadóan) erre a reformra. A gondolat azonban meggyökeresedett a regionális képző központokban.

Az előzetes tudás elismerésének a bevezetéséhez vezető első komoly szerkezeti lépést a hazai OKJ 2004–2006 között zajló reformja kapcsán tette meg az oktatáspolitikai. Az új típusú, modulárisan építkező, kompetenciaalapú képzési programoknál ugyanis a programok kidolgozásának pillanatában meg kellett határozni a képzés végén létrejövő „*tanulási eredményeket*”, amelyeket a felnőttképzési jogszabályok *kimeneti kompetenciaként* definiálnak.

A fentiek alapján joggal merül fel a kérdés, mennyire egységes a felnőttképző intézmények képe az előzetes tudásszintfelmérés szolgáltatásról. Hogyan viszonyul a szolgáltatás a fentebb ismertetett tudásmérés diagnosztikus modelljéhez? Vizsgálatunk során erre kerestük a választ.

5. Az előzetes tudásszintmérés intézményi vizsgálatának bemutatása

Jelen kutatás vertikális nézőpontból a mezoszinten helyezkedik el, és a magyar felnőttképzési cégek differenciált képét tárják elénk a jelenség kapcsán. A dokumentumelemzés alapját a FAT⁵-hoz benyújtott intézményakkreditációs anyagok folyamatleírásai alkotják.⁶

A magyar felnőttképző cégek vizsgálata már több szempont alapján megtörtént a 2001. törvény által bevezetett kötelező akkreditáció létrehozása óta: A három legfontosabb kutatás az intézményeknek akkreditációhoz való viszonyát (Koltai 2005a), a képzési programok szerepét (Koltai 2005b), valamint az akkreditációs folyamat lehetséges fejlesztési irányait vizsgálta (Borsi 2008).

Kutatásunk hiánypótló a magyar andragógiában és korábban fel nem tárt, tematikájában fókuszált vizsgálatot foglal magába. A korábbi intézményi akkreditációra vonatkozó kutatások, illetve a nem formális és informális tanulás elismerésére vonatkozó szakirodalom területén is elkészült feltáró vizsgálatok még nem kapcsolódhattak össze. *Derényi és Tót* (2007) vizsgálata ugyanakkor tartalmazza az informális és nem formális tanulás jelenségének állapotfelmérését a felsőoktatás és a felnőttképzés területén. Azonban elemzésük készítésekor kutatásunk feltételei nem voltak adottak.

A folyamatleírások kommunikációs szempontból nyilatkozatoknak számítanak. Hivatalos dokumentumok, amelyek egyrészt tartalmazza a jelenséggel kapcsolatos „ismereti tényezőket”, másrészt tükrözik egyfajta intézménypolitikát, szemléletet azzal kapcsolatban, hogy hogyan kívánja a jelenségről megszerzett ismereteket a gyakorlatban alkalmazni az intézmény. Ez utóbbi tényező azonban mindig felülkerekedik az elsőn.⁷

A vizsgálati minta 132 folyamatleírást tartalmaz, melyek egyenletes időbeosztással a 2007., 2008. és a 2009. évből származnak. A vizsgált 132 intézmény a jelenleg akkreditált felnőttképző intézményeknek közel 10%-át teszi ki (a nyelvoktató cégeket nem számítva). Így a vizsgálat mennyiségileg reprezentatívnak⁸ mondható. Az adatfelvételre a FAT raktárában került sor 2009. november és december során. A folyamatleírások elemzése az ATLAS.ti kvalitatív kutatászoftver segítségével történt.

⁵ Felnőttképzési Akkreditációs Testület.

⁶ Ezúton szeretném megköszönni Jókai István úrnak, a FAT elnökének, hogy titoktartási nyilatkozatom aláírása mellett, az intézmények érdekeinek tiszteletben tartásával, engedélyezte az anyagok tudományos vizsgálatát.

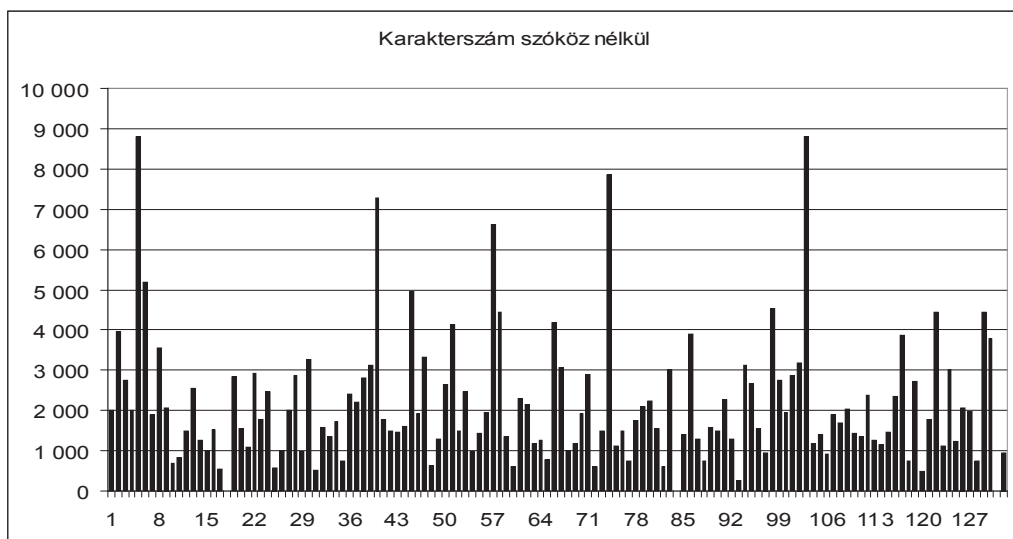
⁷ Ebből kifolyólag némi fenntartásokkal kell kezelni a folyamatleírásokat. A gyakorlati implementáció az intézményi politika következtében háttérbe szorítja az andragógiai célokat. A vizsgálatunkban figyelmen kívül hagyjuk ezt a torzítást, mint a kutatás velejáróját elfogadjuk, és kizárólag a szövegszerűen vizsgálható elemeknek a minél teljesebb feltárására törekszünk.

⁸ A minta meghatározásánál kizártuk a nyelvoktatással foglalkozó felnőttképző cégeket a vizsgálati csoportból. A *nyelvoktatás* területe ugyanis elkülönül az előzetes tudásszintfelmérés módszertana tekintetében a *szakmai* és az *általános* típusú tanfolyamok működésétől, és mi elsősorban ez utóbbi két csoportot kívántuk vizsgálni. Az idegennyelv-oktatás esetében az előzetes tudásszint felmérése módszertanilag homogénnek tekinthető: a szintfelmérő funkcióra szűkül, amely a csoportbontást és a csoportok közötti átjárást teszi lehetővé.

A mintát úgy alakítottuk ki, hogy időben arányosan legyenek képviselve a három év során akkreditációt beadó intézmények, végül minden évből 44 intézmény akkreditációs anyagának vizsgálata történt meg,⁹ az esetleges időbeli átalakulás megfigyelése céljából.

A minta mennyiségi reprezentativitása mellett figyeltünk arra, hogy a különböző intézménytípusok a felnőttképző cégek széles palettáját lefedjék (profitorientált felnőttképző cégek, felsőoktatási intézmények, kamarák, akkreditált belső képzést folytató nagyvállalatok, TISZK-ek, pedagógiai szakszolgálatok, felnőttképzést folytató közoktatási intézmények, egyesületek, informatikai képzést folytató cégek, autósiskolák, illetve egyéb költségvetési intézmények, egyesületek és nonprofit képzők stb.).

A minták paramétereinek első számbavételekor kitudt, hogy a folyamatleírások igen eltérő kidolgozottságúak (a legrövidebb 264, a leghosszabb 8 700 tipográfiai karaktert tartalmazott). Így a leghosszabb folyamatleírás 32-szer hosszabb volt a legrövidebbnél. Ez az óriási szórás önmagában jelentős minőségi különbségeket predesztinált. Átlagosnak a 2 000 karakter körüli folyamatleírások tekinthetők (3. ábra).

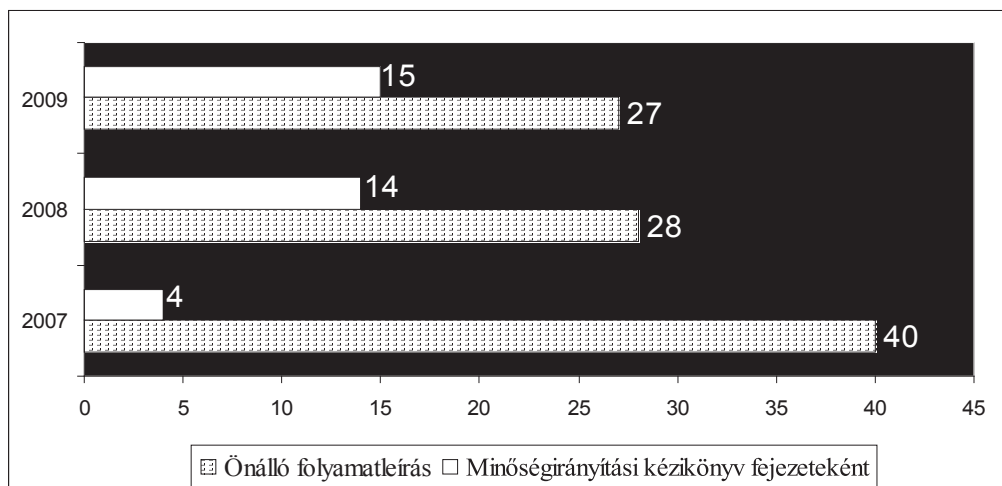


3. ábra. A folyamatleírások hosszúságának megoszlása

A második szembevetendő formai különbség a folyamatleírások „elhelyezkedése” volt az intézmények akkreditációs anyagán belül: az esetek háromnegyedében önálló folyamatleírásként szerepelt az előzetes tudásszint felmérésének bemutatása, egynegyedrészt pedig a minőségbiztosítási kézikönyv részeként került bemutatásra. A tendencia afelé mutat, hogy az idő előrehaladtával az előzetes tudásszintfelmérést egyre inkább egy minőségbiztosítási folyamatnak fogják fel az intézmények¹⁰ (4. ábra).

⁹ Eredetileg az egyes részminták esetében 45 intézmény lett kiválasztva, egy-egy dokumentum azonban nem volt a kutatás napján hozzáférhető a helyszínen.

¹⁰ Ez ellentmond a nyugat-európai gyakorlatnak: Hollandiában és Angliában, ahol a validációt *főfolyamatnak* és *nem kiegészítő tevékenységnek* tekintik, az eljárás nemzeti változata rendelkezik önálló minőségbiztosítási rendszerrel, amelyet országos szakmai szervezetek egyeztetése során hoztak létre.



4. ábra. A folyamatleírások megjelenése az akkreditációs dossziékban

6. Az intézmények szemléletbeli különbségének megoszlása

Az előzetes tudásszintfelmérés fő feladatának meghatározása alapján a következő öt csoportot állíthatjuk fel:

Az *első csoport* tagjai a szolgáltatás céljaként a moduláris rendszerben oktatott képzések *kimeneti kompetenciáinak vizsgálatát* határozzák meg. A felmérés célja a tudás beszámítása, a modulok alóli felmentés megadása, amit a folyamatleírások explicit módon ki is emelnek. „A szolgáltatás célja: annak felmérése, hogy a képzési kínálatunkban szereplő képzési programra jelentkező a program megvalósítása során *elsajátítható kompetenciák közül melyekkel rendelkezik előzetes tanulmányai, munkavégzése során megszerzett tapasztalatai alapján.* (90. minta)” „Az előzetesen megszerzett tudás ismeretében [...] *felmentés adható egyes tantárgyak óráinak látogatásáról,* illetve a képzésbe később bekapcsolódó hallgató esetén *az ismeretek beszámításáról.* (41. minta)” Bizonyos esetekben a nem formális tudás és a formálisan igazolt tudás különbözősége is megjelenik: „*A felmentés tehát egy vagy több teljes modul alóli felmentést jelent. A felmentés alapja lehet szakképesítő bizonyítvány, mely az adott modul szintjének megfelelő végzettséget igazol, illetve a képzési programban meghatározott esetekben egy modul modulzárójának teljesítése.* (56. minta)”

A *második csoport* esetében a *tudásszintmérés komplex folyamatként* értékelhető, összetett jellegű megvalósítást mutatnak be az intézmények. A szolgáltatás keretén belül az intézmény a kimeneti követelmények mérését is megnevezi, a már birtokolt ismereteket illetően kompetenciabeszámítási lehetőséggel, valamint a felmentés megadásával. Ezenfelül azonban számos más hangsúlyozott célja is ismertetésre kerül a tudásmérésnek, úgymint például a tananyag strukturálása a résztvevők tudásszintjének megfelelően, tudásdeficit megállapítása esetén felzárkóztatási program szervezése, a tudásszintnek megfelelően csoportok közötti átjárás biztosítása, vagy a bemeneti kompetenciák mérése. „Az adott képzési területért felelős vezető gondoskodik arról, hogy a

jelentkezők előzetes tudásának ismeretében, amennyiben ez szükséges, megtörténjen a képzési program átdolgozása, illetve egyénileg megvizsgálja a képzés egyes részei alól történő felmentés lehetőségét, szükségességét. (32. minta)” Az intézmények egy része ebben a csoportban is hangsúlyosan megkülönbözteti a formális úton megszerzett tudás beszámítását és a dokumentumokkal nem igazolt tudás mérésének folyamatát, és mindkét folyamat lépéseit röviden leírja.

A harmadik csoport a bemeneti kompetenciák, illetve követelmények mérését hangsúlyozza az előzetes tudásszintvizsgálat tárgyaként. Azon ismeretek meglétére vonatkozik a felmérés, amelyek a képzés megkezdéséhez szükségesek, ezek lehetnek „dokumentált vagy nem dokumentált formájúak”. Ebben az esetben az eszköz alkalmazása egy fontos képzésszervezési célt lát el, azáltal, hogy lehetővé teszi a képzésbe belépéshez szükséges – akár informális úton megszerzett – tudásnak a számbavételét. Bizonyos szempontból szelekciós funkciót lát el az eszköz ilyen típusú alkalmazása, „kvázi felvételi vizsga” jelleggel működik, ahol a motiváció mellett az alapkompeticenciák meglétét is vizsgálhatják. A felmérés képezheti a jelentkező további orientálásának alapját is. „Az előzetes tudásszintfelmérés a képzésekhez tartozó bemeneti feltételek meglétét vizsgálja, valamint kiterjed a szakmai alkalmasság felmérésére is. (59. minta)” A nem formális ismeretek felmérése itt a validáció első szintjének megfelelően szelekciós funkciót lát el: „A nem dokumentált ismeretek felmérése – a résztvevők vagy munkáltatóik kérésére – személyes elbeszélgetés útján történik, melynek során az oktató felméri azokat az adottságokat és szakmai ismereteket, melyek szükségesek és elégségesek a tanfolyami képzés megkezdéséhez. (11. minta)”

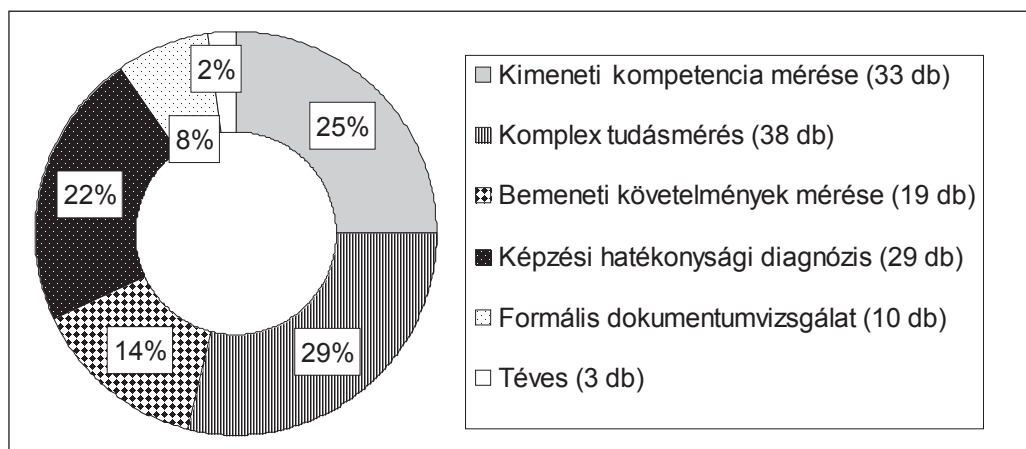
A negyedik csoport tagjai a képzés hatékonyságát segítő diagnózis felállítását tartják a szolgáltatás elsőrendű feladatának, amelynek deklarált célja a tananyagnak a résztvevők ismereteihez igazított, individualizált átalakítása. Ez a csoport lényegében „visszatér” a diagnosztikus felmérés eredményeinek a felhasználás területén a klaszszikus „módszertani eszközszintű” felhasználásához, amelyet tanulmányunk elején az elméletalkotók nézetei kapcsán (Knowles és Siebert) bemutatunk. A negyedik csoport sajátossága, hogy a képzés tartalmának módosítása kerül előtérbe: „A felnőttképzési szolgáltatás biztosítása oly módon történik a képzésekben részt vevők részére, melynek alapján valamennyien lehetőség szerint a már meglévő kompetenciáikra alapozottan, egyéni képességeiknek és készségeiknek megfelelő ütemben sajátíthatják el az eredményes vizsgálóhoz, illetve az eredményes munkavégzéshez szükséges ismereteket. (16. minta)” (Gyakorlatilag itt a tananyag strukturálásáról van szó.) „A felnőttképzési menedzser [...] az intézmény szakmai vezetőjével és a vezető oktatóval konzultálva elvégzi az adott képzés résztvevői igényekhez történő igazítását a képzés megkezdése előtt két (sic!) munkanappal. (29. minta)” Ez a módszertani szempontú felhasználás lehetséges, és valóban segíti a képzésben részt vevők fejlődését, azonban a jelenlegi jogszabályok bizonyos esetekben nem teszik a gyakorlatban alkalmazhatóvá. Ugyanis a képzési programokat az akkreditációnak megfelelően kell végrehajtani, a „jóváhagyott” ütemezéstől eltérni elvileg nem szabad.

Az előzetes tudásszintmérés módszertanilag keveredik a negyedik csoport esetében a képzési szükségletek felméréseivel is, ami eredetileg egy különálló felnőttképzési szolgáltatás lenne. A szolgáltatás klasszikus egyénképző cég kapcsolatából is

kilépnek az intézmények, és tágabb környezetbe és érdekeltségi rendszerbe helyezik azt: *a szolgáltatás funkciója – a képzési szükségletek felmérésével szorosan összekapcsolódva – a döntéshozatal támogatása a megrendelő számára. (26. minta)*” Így a tevékenység sikja a képzőintézmény és a képzést megrendelő cégek viszonyába tolódik át, a vállalati képzések esetében alkalmazott eszközként kerül bemutatásra. Módszertani hiba ezt a szolgáltatást „az egyén kérésére indított” (17. §) előzetes tudásszintméréssel összevonni.

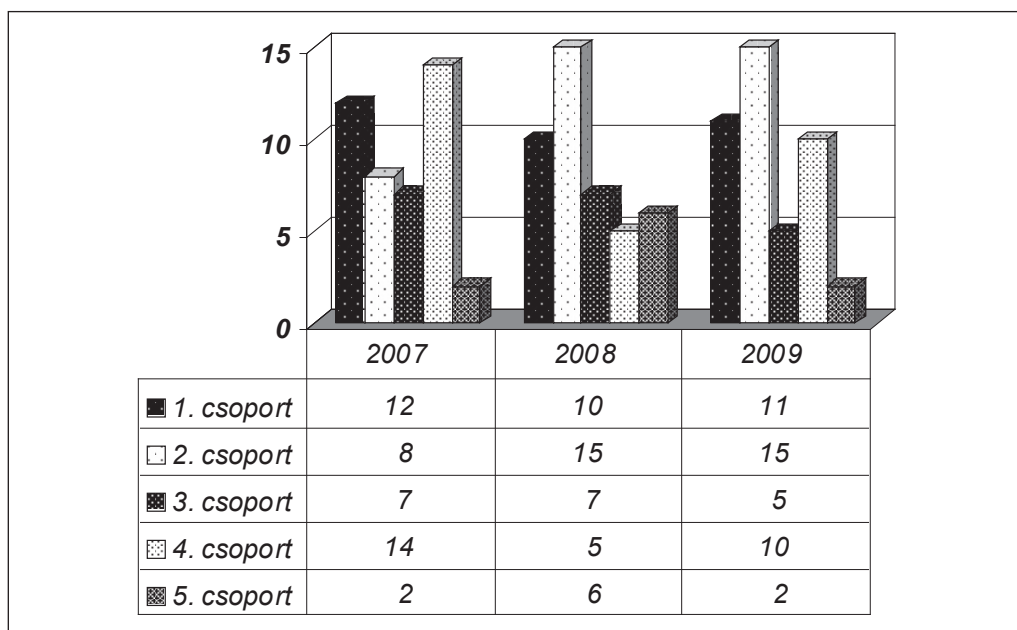
Az *ötödik csoport*ba azon intézmények tartoznak, amelyek *a formális úton megszerzett és dokumentált ismeretek beszámítását* helyezik előtérbe. Ezen intézmények önálló felmérési tevékenységet nem végeznek a folyamatleírás alapján. Erős normakövető attitűd figyelhető meg náluk: amennyiben jogszabályi szinten rendelkezés található róla, a formális dokumentumok alapján a korábbi hozott tudást kérelem alapján beszámítják. A képzésbe történő bekapcsolódáskor az előírt végzettségek vizsgálata történik meg az eredeti bizonyítványok bemutatásán és gyakran a másolat archiválásán keresztül. „A szakmai képzéseknél *a beiskolázási feltételekben meghatározott iskolai végzettség, szakmai előképzettség és gyakorlat tekinthető felmérésnek. (75. minta)*” „Amennyiben a képzésre felvételt nyert *hallgató hitelt érdemlően, eredeti dokumentummal bizonyítani tudja, hogy az adott tantárgyat korábban már tanulta, akkor a felmentést az intézmény vezetője engedélyezi. (46. minta)*” A folyamatleírások ezen csoportjában nem számolnak be valódi „mérésről”, hanem dokumentumelemzés révén egy tisztán adminisztratív folyamattá válik a szolgáltatás.

A különböző szemléletű csoportok a 132 minta tekintetében az 5. ábrán látható módon oszlanak meg. A grafikon alapján megállapítható, hogy a kimeneti kompetenciákat is figyelembe vevő cégek aránya összességében (kimeneti kompetenciák és komplex tudásmérés-kategóriák összevont adatai) a teljes vizsgálati csoport több mint a felét teszi ki (53%). A cégek egy jelentős része azonban kvázi „felvételi vizsgának tekinti” (14%), majd egytizede pedig úgy nyilatkozik akkreditációs anyagában, hogy a mérés számára egyenlő a dokumentumok formális vizsgálatával. Sajnálatos módon a 4. típusú csoport esetében több felnőttképzési szolgáltatás közötti átfedést tapasztaltunk, ami az akkreditált intézményeknek közel egyötödére jellemző, ami nem felel meg a törvényhozó eredeti szándékainak.



5. ábra. Az előzetes tudásszintmérés fő típusainak megoszlása

A különböző csoportok megoszlása időrendi szempontból a következőképpen alakul az intézményi akkreditáció évének függvényében (6. ábra).



6. ábra. Az előzetes tudásszintmérés típusa és az akkreditáció éve

Az ATLAS.ti programmal végzett kvalitatív jellegű adatelemzést követően az SPSS szoftver 17. verzióját alkalmaztuk a kutatási hipotézisek számszaki vizsgálatára. Azt kellett megállapítanunk, hogy a felállított hipotézisek egyike sem eredményezett szignifikáns összefüggést. Az akkreditáció időpontja, az intézmények működési hatásköre (országos, regionális és lokális kategóriák esetén) vagy a profit és a nonprofit érdekelt-

ség sem okozott jelentős, statisztikailag is megjelenő szemléletbeli különbséget a folyamatleírások típusai között mintánk elemzése alapján. A TISZK-ek sem bizonyultak innovatívabbnak a nagyobb múltú felnőttképző cégekkel szemben, bár őket már korszerű felnőttképzés alapelvei mentén hozták létre.

Következtetések

A felnőttképzés lehetőségei módszertani tekintetben a képzési szerkezet strukturális átalakulása következtében jelentősen kibővültek, ami a felnőttképzési intézmények feladatainak és szolgáltatásainak átalakulásával járhat együtt.

Az európai útmutatások következtében bevezetendő validációs rendszer kialakítása előtt időszerű lenne az „előzetes tudásszintmérés szolgáltatás” pontos helyét megtalálni a hazai képzési rendszerben. Nem feltétlenül szükséges a már működő szolgáltatás és a validáció között egyenlőséget tenni, ez esetben azonban a különbségeket lenne érdemes élesen elhatárolni. Mivel az akkreditált felnőttképző intézmények elsősorban normakövető módon vezették be ezt a szolgáltatást, hasznos lehetne akár pontosabb rendeleti szabályozás szintjére is emelni ezt a kérdést, ami a jelenleg viszonylag távol álló intézményi nézőpontok egységesítéséhez vezethetne. Továbbá fontos lenne módszertani segítséget nyújtani a felnőttképző intézmények számára, hogy az Európai Unióban elfogadottá vált deklaratív mérőmódszertani eszközök megismerésével és alkalmazásával könnyebben be tudják fogadni a tapasztalati úton megszerzett ismereteket képzéseikbe (Bjørnåvold és Coles 2009).

IRODALOM

- Benkei Kovács Balázs (2009): *Az előzetes tudás elismerésének (Validation des acquis de l'Expérience) gyakorlata Franciaországban. Pedagógusképzés*, 4. sz. 111–121.
- Beszédes-Nimród Attila (2008): *Az előzetes tudásmérés módszertani kérdései*. In: Andó Pál, Beszédes-Nimród Attila és mtsai: *Elméleti és gyakorlati fejlesztések a felnőttképzésben*. NSZFI, Budapest, 83–116.
- Bjørnåvold, Jens és Coles Mike szerk. (2009): *European Guidelines for validating non-formal and informal learning*. Cedefop, Luxemburg. <http://www.cedefop.europa.eu/EN/publications/5059.aspx>
- Bodnár Gabirella (2009): *A felnőttoktató szerepe, feladata az oktatási folyamatban*. In: Henczi Lajos (szerk.): *Felnőttoktató. A felnőttek tanításának-tanulásának elmélete és gyakorlata*. NTK, Budapest, 292–301.
- Borsi Árpád szerk. (2009): *A felnőttképző intézmények hatékonyságának vizsgálata*. Felnőttképzők Szövetsége, Budapest.
- Brookfield Stephen (1989): Teacher roles and teaching styles. In: *Lifelong Learning Education for Adults. An international handbook*. Pergamon Press, Oxford.
- Csapó Benő (2005): *Az előzetesen megszerzett tudás mérése és elismerése*. NFI, Budapest.

- Csoma Gyula (2005): A munka világa kontra a tanulás világa. In: Uő: *Andragógia szemelvények*. Nyitott könyv, Budapest, 277–311.
- Derényi András és Tót Éva (2007): *A nem formális és informális tanulás elismerése Magyarországon. Egy OECD projekt tanulságai*. OKM, Budapest.
- Derényi András, Kocsis Mihály és Tót Éva (2011): *Validáció – A hozott tudás elismerése a felsőoktatásban*. OFI, Budapest.
- Dewey, John (1938): *Experience and education*. Collier-Macmillan, London.
- Erdei Gábor (2010): Az ismeretforrások és a tanulási módszerek változása a munkahelyi tanulásban. In: Kozma Tamás és Perjés István (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban*. Aula Kiadó, Budapest, 256–267.
- Halász Gábor (2008): *Az iskolán kívül szerzett tudás elismerése: európai trendek*. Interneten publikált folyóiratcikk: http://halaszg.ofi.hu/download/Iskolan_kivul.htm
- Henczi Lajos (2009): *Felnőttoktató. A felnőttek tanításának-tanulásának elmélete és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Koltai Dénes (2005a): *Felmérés a hazai akkreditált felnőttképzési szervezetek működéséről*. NFI, Budapest.
- Koltai Dénes (2005b): *Felmérés a hazai felnőttképzési szervezetek akkreditált programjainak helyzetéről*. NFI, Budapest.
- Kraiciné Szokoly Mária szerk. (2006): *Felnőttképzési kísérlet a hátrányos helyzetű társadalmi csoportok felzárkóztatásáért*. PTE FEEK, Pécs.
- Knowles, Malcolm (1980): *The modern practice of adult education. From pedagogy to andragogy*. Englewood Cliffs, Cambridge.
- Leirmann, Walter (1998): *Négyféle nevelési kultúra*. Magyar Népfőiskolai Társaság, Budapest.
- Sz. Tóth János szerk. (2001): Memorandum az egész életen át tartó tanulásról. In: *Európai kézikönyv az élethosszig tartó tanulásról*. Magyar Népfőiskolai Társaság, Szent István Egyetem, Budapest, 113–141.
- Schindler Rózsa (1999): Egy költséghatékony képzési modell kialakítására tett kísérlet tapasztalatai. *Szakképzési Szemle*, 1999/4. 457–460.
- Siebert, Horst (1977): *Praxis und Forschung in der Erwachsenenbildung*. Westdeutscher Verlag, Düsseldorf.
- Székely István (2005): *Az előzetes tudás felmérésének és elismerésének elvei, formátumai és rendszerszerű alkalmazása a HEFOP 3.5.1. programfejlesztés során*. http://www.suliszerviz.com/_data/VFS_9aa80efb8fcc369f770a52549303a46b.pdf
- Tissot, Philippe szerk. (2008): *Terminology of European education and training policy. A selection of 100 key terms*. Cedefop, Luxemburg.
- Tót Éva (2002): *A nem-formális tanulás elismerése – szemlélet és módszerek*. *Szakképzési Szemle*, 2. sz. 178–193.
- Tót Éva (2006): *A munkavégzéshez kapcsolódó informális tanulás*. Kutatás Közben 273, PH-FKI. http://www.hier.iif.hu/hu/kutatas_kozben.php
- Werquin, Patrick (2010): *Recognising Non-formal and Informal Learning, Outcomes, policies and practices*. OECD, <http://www.cicic.ca/docs/oecd/rnfil.en.pdf>
- Zachár László (2004): *A felnőttképzés korszerű elvei és modelljei*. *Felnőttképzés*, 4. sz. 6–12.

Internetes források:

(A megtekintés és letöltés dátuma: 2010. 10. 10.)

Az OECD-kutatás honlapja (OECD/reconiton):

[http://www.oecd.org document/25/0,3343,en_2649_39263238_37136921_1_1_1_37455,00.html](http://www.oecd.org/document/25/0,3343,en_2649_39263238_37136921_1_1_1_37455,00.html)

Az Európai Leltár honlapja: <http://www.ecotec.com/europeaninventory>

NEVELÉSSZOCIOLÓGIAI ÉS OKTATÁSPOLITIKAI KUTATÁSOK



KÖZGAZDASÁGI IDEOLÓGIÁK ÉS AZ OKTATÁSPOLITIKA GYAKORLATA

Ebben az írásban igyekszünk körbejárni az oktatáspolitikában érvényesülő (köz)gazdaság(tan)i ideológiákat és megközelítéseket. Rögtön hozzáteszem, hogy itt az ideológiát abban a „puha” megközelítésben értjük, miszerint az nézetek összefüggő rendszere¹ (s kevésbé koncentrálnunk – bár ki-kitekintünk – arra, hogy ezek a nézetek valamely politikai cselekvés alapjául szolgálhatnak, amelynek célja a fennálló politikai rendszer megdöntése, átalakítása vagy éppen fenntartása²).

Képzés, többletkereset

Az oktatás először mint az egyéni kereset növelésének módja jelenik meg a közgazdaságtan első teoretikusainak munkáiban.

Adam Smith³ szerint a gazdaság alapja a munkamegosztás és a csere. A munkamegosztás lényegesen megnöveli a termelékenységet. A gombostűkészítés példáján keresztül mutatja be a munkamegosztás eredményét. „Az egyik ember drótot húz, a másik egyenget, a harmadik szabdal, a negyedik hegyez, az ötödik csúcsot köszörül, hogy ráilleszthessék a fejet. [...] Így azután a gombostűkészítés fontos mestersége mintegy tizenkilenc külön műveletre oszlik. Egyes helyeken mindegyiket külön kéz végzi... Láttam egy ilyenfajta kisebb manufaktúrát, ahol csak tíz ember dolgozott... és ahol minden egyes személy [...] négyezer-nyolcszáz tűt készített naponta. De ha valamenynyien külön-külön, egymástól függetlenül dolgoztak volna, anélkül, hogy bármelyikük is külön képzést kapott volna, úgy bizonyos, egyenként nem húsz, de talán még egy gombostűt sem tudtak volna megcsinálni” (Smith 1992, 16).

A szakképzés szerepe tehát a munkamegosztásra való felkészítés.

Smith így ír: „Költséges új gépet azért állítunk üzembe, mert azt várjuk, hogy különleges munkájával, amit teljes elavulásig végez, nemcsak megtéríti nekünk a ráfordított tőkét, hanem ezenfelül még meg hozza legalábbis a szokásos profitot. Ilyen költséges géphez hasonlíthatjuk az olyan embert, aki sok munkát és időt áldoz, hogy kitanuljon valami különleges készséget és szaktudást igénylő mesterséget. Azt várjuk, hogy a munka, amit magtanult, az egyszerű munkabéréen felül megtéríti a tanulásra fordított összes költséget,

¹ Lásd <http://www.idegen-szavak.hu/keres/ideologia>

² Lásd pl. <http://tarstudszotar.adatbank.transindex.ro/?szo=33>

³ Adam Smith (1723–1790) skót filozófus, akit a modern közgazdaság-tudomány megteremtőjének tartanak.

és ezenfelül meghozza egy a költségösszeggel egyenlő nagyságú tőkének legalábbis a szokásos profitját” (Smith 1992, 110) [...] „Ezen az elven alapszik a szakképzett munka és a tanulatlan munka bére közötti különbség” (Smith, 1992, 111).⁴

Mintegy két évszázad múlva *Gary Becker* kezd el foglalkozni a főiskolai és középiskolai képzés egyéni megtérüléseivel az Egyesült Államokban (Becker 1962). A tanulmányában igyekszik általános összefüggéseket levezetni a kereset, a megtérülési ráta és az oktatásba beruházott összeg között és megmutatni, hogyan lehet ezt az utóbbi kettőt közvetve kikövetkeztetni a keresetekből. Az oktatást alapvetően magánbefektetésnek tekinti, olyan beruházásnak, amelynek gazdaságosságát a jövőben elérhető jövedelmek alapján lehet meghatározni. Az iskolázás egyéni – illetve családi – költségeit, valamint a tanulóidő alatt elmaradt kereseteket tőkeként összesíti, és ezt állítja szembe azzal a jövedelemtöbblettel, amelyet a magasabb képzettségű dolgozók élveznek az alacsonyabb képzettségűekkel szemben. (A főiskola elvégzésének összes magánköltségét közvetett és közvetlen költségekre bontotta – a közvetlen költségek közé sorolta a tandíjat, a tanuláshoz szükséges könyvek árát és minden megélhetési költséget azon felül, ami akkor is fellépett volna, ha az adott személy nem tanult volna tovább. A közvetett költség részbe a továbbtanulás miatt elmaradt kereseteket számította.)⁵ *Becker* későbbi tanulmányaiiban az emberi tőkét mint a személyi jövedelemmegoszlás alapvető meghatározóját kezeli (Becker 1975).

Az emberi beruházást mikroökonómiai szinten vizsgáló elméletek legsúlyosabb problémája, hogy az egyén oktatási döntései során mennyire tekinthető „homo oeconomicusnak”. Tehát mennyire tudja összes gazdasági előnyét előre megbecsülni – egyáltalán akarja-e megbecsülni – és mennyire csak gazdasági előnyöket vesz figyelembe döntése során.

Úgy tűnik, ennek a megközelítésnek ott és akkor van jelentősebb ideológiai szerepe, ahol és amikor tandíjat vezetnek be vagy emelnek. Ez esetben lehet, és szoktak az oktatáspolitikusok erre a közgazdasági megközelítésre hivatkozni.

Hozzá kell tenni, hogy az egyéni keresetek oktatással összefüggő magyarázatainak van egy másik, kicsit későbbi (a hetvenes években felbukkant) teóriája is: a szűrőelmélet, amely szerint az oktatás nem járul hozzá az egyének jobb gazdasági szerepléséhez, nem növeli termelékenységüket, e helyett a képzésben való részvétel információs értékkel bír. Ugyanis azoknak, akiknek más okból (pl. mert velük született képességeik jobbak) kiindulásként magasabb a termelékenysége, azok komparatív előnyökkel rendelkeznek az oktatásban való részvételben. Magyarul a jobb képességű, magasabb termelékenységű munkavállalók több iskolát végeznek. Az egyének az elmélet szerint éppen azért vesznek részt a tankötelezettségen túli oktatásban, képzésben, hogy a po-

⁴ *Smith* hozzáteszi: „Az alkotó művészetekre és szellemi foglalkozásokra való nevelés még hosszadalmasabb és még költségesebb. Ezért a festőket és szobrászokat, az ügyvédeket és orvosokat másoknál sokkal jobban kell megfizetni; jobban is fizetik őket” (*Smith* 1992, 111).

⁵ *Becker* számításai szerint a városban lakó fehér férfiaknál az oktatási költségek hozama 1939-ben 14,3% volt; a halálozási arányban és a munkanélküliségben mutatkozó különbségeket is számításba véve 19,2%. A főiskolai nevelési költségek 1940 és 1955 közötti hozama, a faji, halálozási, foglalkoztatottság- és tehetségbeli különbségeket is figyelembe véve 12,5% volt.

tenciális munkaadóknak képességeiket bizonyítsák.⁶ A szűrőelmélet nem igazán nyert teret az oktatáspolitikusok között, s a nagyrészt az oktatásban is dolgozó kutatók is kevésbé priorizálják, ami nem is csoda, hiszen, ha az oktatás csupán szűrő szerepet játszik, akkor a közösségi ráfordítások erősen megkérdőjelezhetőek (s ez sem az oktatáspolitikusoknak, sem az oktató-kutatóknak nem jó).

Mint ahogy az oktatás fogyasztási megközelítése sem igazán népszerű ezekben a körökben. Pedig mint *Gábor R. István* írja az „emberi és fizikai tőke – beruházás analóg kezelését, amely [...] az [...] emberi tőke – elmélet kemény magja, legfőképpen annak a perdöntő különbségnek a zárójelbe tévése miatt látom aggályosnak, hogy míg a fizikai beruházás a beruházó számára normális esetben jövőbeli hozam reményében vállalt jelenbeli áldozat (lemondás jelenbeli – mondjuk egyszerűen így – élvezetekről nagyobb jövőbeli élvezetekért, vagy [...] előbb egy lépés vissza, majd kettő előre), addig a tanulás normális esetben alapvetően pozitív élmény, s ennyiben magában hordja jutalmát (egy lépés előre, majd még egy – kettő, három? – előre); ennyiben éppenséggel nem beruházás” (Gábor 1999). Majd azzal folytatja, hogy „a továbbtanulási igények gazdasági növekedést kísérő folyamatos emelkedésének megmagyarázására [...] a fogyasztáselmélet tűnik alkalmasabbnak: más úgynevezett normál fogyasztási jószágokhoz hasonlóan, az iskola mint fogyasztási szolgáltatás iránt is a reáljövedelmek emelkedésével természetszerűen növekszik a lakossági kereslet” (Gábor 1999).

No de nem kezelhetjük tán úgy az oktatást, mint a fagylaltgyártást? Miről fog akkor szólni a kormányprogramok fele?

Oktatás és gazdasági haladás

Az oktatás mint a gazdasági fejlődés egyik meghatározó tényezője ugyancsak már a közgazdaságtan első teoretikusaiban felmerül.

Adam *Smith* az állótőke részének tekinti „a lakosság, illetve a társadalom valamenyny tagjának minden gazdaságilag hasznos tudását és képességét” (Smith 1992, 282).

Fridrich List⁷ szerint az oktatás olyan növekedési tényező, amelynek növelése érdekében akár nemzedékeken át le kell mondani bizonyos előnyökről, hogy azok később hatványozottan térüljenek meg. „Minden költség, amelyet az ifjúság nevelésére, a jogrend fenntartására, a nemzet védelmére stb. fordítanak, értékek feláldozását jelenti a termelőerők javára. Nagy része annak, amit egy nemzet elhasznál a jövő nemzedékek nevelésére, a nemzet jövőbeni termelőerejének fejlesztését szolgálja” (List 1940, 180).

⁶ Magyarul *K. J. Arrow* (1979) munkája jelent meg ebben a teóriában.

⁷ *Friedrich List* (1789–1846) német közgazdász, gazdaságpolitikus. Meg kell említeni, hogy List nézetei jelentős hatással voltak Kossuth Lajosra is. List a még feudálisan széttagolt Németországban élt, s munkásságának célja az volt, hogy megmutassa, miként lehetne Németországban a tőkés fejlődést felgyorsítani. List írásai erősen nacionalisták, a német ipar védelmét, egységes belső piac kialakítását szorgalmazták. A közgazdaság feladata szerinte az, hogy megmutassa, miként lehet egy nemzet termelőerőit fejleszteni. Különösen kiemeli, hogy a nemzeti érdek felette áll az egyéni érdeknek, mivel az egyének önmagukban nem gondoskodnak a későbbi nemzedékek jólétéről. Az egyének önmagukban nem lennének hajlandók áldozatot hozni annak érdekében, hogy a nemzeti termelőerők fejlődjenek. Ez a feladat az államhatalomra vár.

List az oktatást mint a nemzet érdeke szempontjából fontos követelményt tekinti, ami persze hasznot hozhat az egyénnek is – (de Listnél a hangsúly a nemzet érdekén van, s kevésbé az egyén hasznán).

Az ember, a képzett munkaerő, mint alapvető termelési tényező, s így mint a gazdasági fejlődés egyik meghatározó tényezője – a fizikai tőke mellett – a neoklasszikus közgazdaságtan egyik alapkérdése. *P. H. Douglas* amerikai közgazdász és *Ch. W. Cobb* matematikus a gazdasági növekedést a tőke és a munkaerő figyelembevételével igyekezett megmagyarázni. Majd ezt a technikai haladásnak a figyelembevételével igyekezett többek között *Robert Solow* és *Odd Aukrust* továbbfejleszteni. Ezt követően egyre több olyan vizsgálat látott napvilágot, amely az egyes országok gazdasági növekedését különböző tényezőkkel igyekszik kapcsolatba hozni. A legismertebb talán *Eduard F. Denison* (1964) munkája. A szerző többek között az Egyesült Államok gazdaságnövekedési statisztikáinak alapján igyekszik e növekedés forrásait feltárni és a növekedéshez való hozzájárulásukat számszerűsíteni. Megállapítják, hogy a gazdasági növekedés jelentős eleme az emberi tényező.

Az oktatás és gazdasági fejlődés közötti pozitív kapcsolat elemzésének mára hatalmas irodalma van. Neves kutatók mellett világszervezetek végeznek nemzetközi összehasonlító elemzéseket az oktatás gazdaságfejlesztő hatásáról (World Bank, OECD, UNESCO). Persze a gazdasági fejlődés és az oktatás (vagy más magyarázó tényezők⁸) kapcsolatát elemző vizsgálatok alapvető problémája az, hogy a korrelációs számítások természetéből adódóan nem tisztázható, az egymással kapcsolatban álló tényezők közül melyik az ok és melyik az okozat. Nem dönthető el tehát az a kérdés, hogy azért fejlődik egy ország, mert sokat költ az oktatásra, vagy azért költ sokat az oktatásra, mert a gazdasági fejlődés nyomán rendelkezésre álló források azt lehetővé teszik. Alighanem arról van szó, hogy a gazdasági fejlődés és az emberi tényezők, az emberi erőforrások fejlődése csak együttesen, mintegy kéz a kézben mehet végbe.

Ezen előzmények után, illetve ezekkel párhuzamosan – lényegében a klasszikus megközelítésből – fejlődött ki a 20. század második felére az emberi tőke elmélete – amelynek talán legismertebb teoretikusa *Theodore W. Schultz*. Eszerint a munkaerő gazdasági szerepében meghatározó jelentőségű emberi tudás egy hosszú, költséges folyamat eredményeképpen alakul ki, amely leginkább a beruházási folyamathoz hasonlít, s a fogyasztásnak nevezett folyamat jó része az emberi tőkébe való beruházást jelent (Schultz 1983, 48). Az emberi tőkébe eszközölt ilyen beruházások megmagyarázzák az egy dolgozóra jutó reáljövedelem növekedésének legnagyobb részét. Az emberi képességeket növelő tevékenységek öt fő kategóriája: (1) az egészségügyi létesítmények és szolgáltatások – amelyek az emberek élettartamát, erejét, állóképességét, vitalitását és életképességét befolyásolják; (2) a munka közbeni képzés; (3) a formális, szervezett, elemi, közép- és felsőfokú oktatás; (4) a felnőttképzési programok; valamint (5) az egyének és családok vándorlása a változó munkalehetőségekhez való alkalmazkodás érdekében (Schultz 1983, 60).

⁸ A társadalom és gazdaság szinte minden mérhető tényezője kapcsolatba állítható – és kapcsolatban is van – a gazdasági fejlődéssel: az egy főre jutó kalóriafogyasztástól a születéskor várható élettartamon keresztül az ezer lakosra jutó felsőoktatási hallgató, a 10 000 lakosra jutó orvos, mérnök stb. számig, vagy a kommunális szemét fajsúlyáig.

A képzettség tartósabb, mint a nem emberi, újratermelhető tőke legtöbb formája, tehát egy adott bruttó beruházás többel növeli az állományt, mint amennyivel ugyanekkor bruttó beruházás tipikus esetben a nem emberi tőkeállományt (Schultz 1983, 141). A gazdaság növekedésében meghatározó szerepe van – a dolgozók száma mellett – a dolgozók iskolázottságának és az oktatásra fordított költségeknek. Leegyszerűsítve úgy fogalmazhatunk, hogy az emberi tőkeképződés olyan beruházás, amelynek során növekszik az egyén termelékenység, s ennek következtében növekszik részint az egyén jövedelme, részint az egész gazdaság teljesítőképessége.

A tudásban való előrehaladás döntő faktora a gazdasági haladásnak. Növekedést hoz létre mind a fizikai, mind az emberi tőke minőségében. Az ember megszerzett képességei tükröződnek a munkabérekben, fizetésekben, az önfoglalkoztatók jövedelmében és a vállalkozók jutalékában. Az emberi tőkeállomány magasabb rátával növekszik, mint a fizikai tőke. A jövedelemnövekedés forrása: a technikai haladás, az emberi tőke szaporodása és a specializáció növekedése.

Az emberi tőke képviselői azt hangsúlyozzák, hogy az emberi tőke közgazdasági fontosságának növekedése a modernizálódó gazdaságban nem kétséges. A gazdaságilag fejlett országokban az emberi tőke gazdasági emelőereje nagyobb, mint a nem emberi tőkéé. *Schultz* egyik beszédében így fogalmaz, amin leginkább szemlélteti ezen nézet képviselőinek álláspontját: „A mi gazdasági rendszerünk legmegkülönböztetőbb vonása az emberi tőke növekedése. Enélkül csak kemény, kézi munka és szegénység lenne, kivéve azt, akinek a tulajdonából van bevétele” (Schultz 1993).

Ezek napjaink oktatáspolitikájának, és az oktatási rendszer képviselőinek meghatározó ideológiai érvei.

No és a tenni akarást mutató kormányoknak. Mert a legegyszerűbb azt gondolni és hirdetni, hogy majd az oktatás által felzárkózik a gazdaság, utolérjük a fejlett országokat. Ehhez ráadásul partnerek a nemzetközi szervezetek (UNESCO, OECD és Világbank) is, hiszen a mainstream közgazdasági elmélet is ezt mondja.

Ha mégsem? (Mert hát a 100 ezer lakosra jutó hallgatólétszám szerinti országsorrendben az első 25 között 11 posztoszocialista országot találunk, és a legmagasabb diplomás foglalkoztatotti aránnyal rendelkező öt ország között is három posztoszocialista – miközben a gazdasági fejlettségük enyhén szólva nincs ezzel összhangban.) Hát akkor majd biztos mást is kellene tenni.

Az oktatás társadalmi hatása

Ugyancsak már a közgazdaságtan kezdeteire visszavezethető az oktatás társadalmi összefüggéseinek vizsgálata.

*Robert Thomas Malthus*⁹ szerint a gyors gazdasági növekedés előfeltétele a társadalmi béke, azaz a társadalom különböző rétegeinek, osztályainak az összeütközéseket elkerülő, a konfliktusokat békés úton, racionálisan megoldó együttélése. *Malthus* véle-

⁹ *Robert Thomas Malthus* (1766–1834) angol demográfus, a klasszikus közgazdaságtan egyik képviselője.

ménye szerint az oktatás elterjesztése az állampolgárok felvilágosításának, racionális szellemre nevelésének – ma úgy mondanánk szocializálásának – eszköze, s ennyiben a társadalmi béke biztosítója. *Malthus* azért szorgalmazza a kötelező népoktatás bevezetését, mert részint az magával hozná a gyermekmunka felszámolását és a házasságkötések későbbre tolódását. Részint pedig az iskolában szerzett ismeretek, viselkedési módok hozzájárulnának a születések számának csökkenéséhez. Kitér arra is, hogy mit is kellene tanítani¹⁰ – természetesen közgazdaságtant. Az oktatás hasznát ő inkább szociológiai aspektusból közelíti: „A mellett, hogy felvilágosítanak a társadalom alsóbb osztályainak valódi helyzetét, a mely jólétük vagy nyomoruk tekintetéből főleg önmaguktól függ, a községi iskolák képesek volnának korai oktatás és jutalmak helyes osztogatása által a legnagyobb mértékben a jövő nemzedéket a józanság, szorgalom, függetlenség és eszélyesség szokásaiban és vallásos kötelességeik teljes gyakorlásában nevelni fel, a mi felemelné őket mostani elnyomott állapotukból és közelebb hozná némi mértékben a társadalom középosztályaihoz, a melynek szokásai általában szólna bizonyára magasabbak” (*Malthus* 1902, 517).

Az oktatás közgazdasági megközelítésbeli szélesebb társadalmi hatásai az externáliák. Externáliáról akkor beszélnek a közgazdászok, ha a piacon kapcsolatban álló feleken kívüli külső szereplő, nem szándékoltan, ellentételezés nélkül is élvezi vagy szenved egy tevékenység túlcserélő hatását. Lényegében olyan piaci elégtelenségről van szó, amikor a piacon éppen az ügyletben nem részt vevő jóléti függvénye módosul. Közérthetően az oktatás aspektusából úgy is fogalmazhatunk, hogy azokat a hatásokat nevezzük az oktatás externáliáinak, amelyeket azok (is) élveznek, akik nem vesznek részt az oktatásban. Ezekkel a külső hatásokkal szokták az állam oktatási szerepvállalását indokolni, amelynek legfontosabb érveként azt szokták felhozni, hogy az oktatás kvázi közjószág, és externális hozamokkal jár. A következő fontosabb úgynevezett

¹⁰ „A tanítás rendes tárgyain és azokon túl, a miket ő [ti. Adam Smith] említett, én hajlandó volnék jelentékeny súlyt tulajdonítani annak, hogy gyakran magyaráztassék meg a társadalom alsóbb osztályainak valódi állása, a mint azt érinti a népesedés törvénye, és hogy abból folyólag az ő jólétük vagy nyomoruk főrészen maguktól függ” (*Malthus* 1902, 514).

„Ha az idők folyamán a közgazdaság legegyszerűbb törvényeiből egy néhány hozzáadatlán ezen iskolákban adott oktatáshoz, a társadalom haszna csaknem kiszámítható volna.” Ehhez lábjegyzetben hozzáfűzi, hogy: „Smith Ádám javasolja, hogy a mértan és erőműtan elemi részei taníttassanak a községi általános iskolákban és én azt gondolom, hogy a piacot uraló közönséges elvek megtanítása jelentékeny haszonnal járna. Bizonytalán oly tárgy az, mely miután igen közelről érdekli a nép alsóbb osztályait, valószínűleg felköltené figyelmüket. Ugyanakkor meg kell vallani, hogy lehetetlen bármi mérvben is vérszemet látni a pontnál tudván, hogy mennyire nagyon tudatlan általában a társadalom művelt része is a törvények tárgyában. Ha azonban a közgazdaság nem tanítható a köznépeknek, azt vélelem, hogy részének kellene lenni az egyetemi nevelésnek. [...] A közgazdaság talán az egyedüli tudomány, a melyről mondható, hogy annak nem tudása nem csupán hiánya a jónak, hanem nagy pozitív bajt is okoz” (*Malthus* 1902, 2. lábjegyzet az 514–515. oldalon).

„Óriási összegeket tékozlottunk el a szegényekre, a melyről megvan minden okunk azt hinni, hogy ez állandóan nehezítette nyomorukat. De nevelésükben és azon fontos politikai igazságok ismerésében, a melyek a legközelebből érdeklik őket, a melyek talán az egyedül hatalmukban lévő eszközök arra, hogy javítsuk helyzetüket, és boldogabb emberekké és békésebb polgárokká tegyük őket, nyomorultul vagyunk nagyon. Bizonyára nagy nemzeti szégyen, hogy a nép alsóbb osztályainak nevelése Angliában pusztán egy-néhány vasárnapi iskolára van hagyva, a mely egyes emberek adakozásától függ, a kik aztán azokban a nevelés menetében olyan irányt adhatnak, a mint nekik tetszik” (*Malthus* 1902, 515).

externális hozamokat szokták az oktatáshoz kapcsolni – amelyek indokolhatják az állami szerepvállalást (Varga 1998, 35):

- a) Az oktatás következtében a demokratikus intézmények hatékonyan működtethetők,¹¹ vagy gyakran úgy említik, hogy az oktatás eredményeként növekszik a társadalmi kohézió.
- b) Az embereknek – illetve a munkaerőnek – megnő a technikai változásokhoz való alkalmazkodóképessége, ami – mint korábban volt róla szó – a gazdasági fejlődést segítheti elő.
- c) Alacsonyabb szociális, munkanélküliséget kompenzáló és egészségügyi kiadások, mivel az iskolázottabb embereknek alacsonyabb a munkanélkülisége, jobb az egészségügyi állapota.
- d) A magasabban iskolázott emberek kevésbé hajlamosak a bűnözésre, így alacsonyabb a bűnözés, amely csökkenti a bűnüldözési és a büntetés-végrehajtási rendszer költségeit.
- e) Kevesebb tökéletlenség a tőkepiacon.¹²
- f) Azokban a csoportokban, ahol nagyobb a magasabban iskolázottak, képzetebbek aránya, ott gyakoribb az önkéntes szolgáltatások nyújtása (öreggondozás, családi segítségnyújtás stb.), így közösségi kiadások takaríthatók meg.

Az oktatás társadalmi hatásaiból indukálódik az oktatás tervezésének igénye is. Frederick *Harbison* a tervezéshez kapcsolódóan megállapítja, hogy „a modern társadalmak céljai [...] politikaiak, társadalmiak és gazdaságiak. Az emberi erőforrás fejlesztése valamennyi célkitűzés megvalósításának nélkülözhetetlen feltétele. [...] Ha valamely ország képtelen emberi erőforrásait fejleszteni, más téren sem fejlődhet: nem alakulhat ki modern társadalmi és politikai szerkezet, nem hozhatja létre a nemzeti egység tudatát, és nem érhet el nagyobb eredményeket az anyagi jólét területén sem” (Harbison 1968, 51). Az oktatástervezési módszereknek igen sok fajtája alakult ki. Az egyik csoportosítás kulturális, illetve munkaerő-szükségleti megközelítésű tervezési fajtákat különböztet meg – a másik egyéni igényeken alapuló, illetve a társadalom jövőbeni szükségletein alapuló módszereket –, a harmadik csoportosítás inpuhangsúlyos, rendszerhangsúlyos, outputhangsúlyos és célhangsúlyos tervezési módszereket különít el (Bertrand 1993). Ezen megközelítések nagyobbik részének az a lényege, hogy a gaz-

¹¹ Friedman szerint ez az egyik útja a jobb szociális és politikai vezetés biztosításának (Friedman 1996). De ide szokták említeni azt is, hogy az emberek képesek kitölteni az adóbevallásukat.

¹² Friedman megállapítja, hogy „...tetemes bizonyíték van arra, hogy az oktatásba fektetett tőke hozama sokkal magasabb, mint a fizikai tárgyakba fektetett tőkéé. A különbség arra mutat, hogy jelenleg nem fektetnek elegendő mennyiségű tőkét az emberekbe. Az emberi tőkébe való befektetésnek ez a hiánya feltehetőleg a tőkepiac hiányosságát tükrözi. Az emberekbe történő befektetést azonban nem lehet ugyanazokkal a feltételekkel vagy ugyanolyan könnyedén finanszírozni, mint a fizikai tőkébe történő befektetéseket. Könnyű belátni, hogy miért. Ha fizikai tőkébe történő beruházásra kölcsönöznek egy összeget, akkor a kölcsönadó azáltal szerezhet kölcsöne számára némi biztonságot, hogy jelzálogot jegyeztet be a tulajdonra, vagy egy bizonyos követelési jogot magának tart fenn a vagyontárgyon és adott esetben számíthat rá, hogy befektetésének legalább egy részét a vagyontárgy értékesítésével visszaszerzi. Viszont egy ember keresőképességének megnövelésére adott hasonló kölcsön esetén nyilvánvalóan semmilyen hasonló biztosíték nem szerezhető. Egy nem rabszolgatartó társadalomban a befektetést megtestesítő embert nem lehet sem eladni, sem megvásárolni” (Friedman 1996, 111).

daságot és a társadalmat egy komplex, számos tényező összefüggő kapcsolatával jellemezhető rendszernek írja le. A tényezők egymással összefüggő fejlődése/fejlesztése szükséges a gazdaság normális fejlődéséhez.

A racionális politika annyit költ az oktatásra, s azt olyan struktúrában fejleszti, ami ezt a normális/optimális fejlődést szolgálja. A társadalom és gazdaság fejlettsége tehát komplex dolog. Olyan, mint egy nagy háló, amelynek egy-egy szeme a gazdaság és társadalom fejlettségének különböző jellemzője, pl. a népesség iskolázottsága, az egy főre jutó nemzeti termék, az ezer főre jutó orvosok száma, az ezer főre jutó gépkocsi, az elfogyasztott kalóriák száma, a vezetékes vízellátásban részesülők aránya vagy a kommunális szemétben a papírhulladék aránya, a születéskor várható élettartam stb., stb. A gazdaság és társadalom fejlődése során a háló szemei együtt, arányosan mozognak – reménytelen minden olyan elképzelés, amely egy-egy hálószem megemelésével reméli az egész hálót megemelni. Nem remélhetjük tehát, hogy például az oktatási ráfordítások megemelésével a gazdaság fejlődése felgyorsul – helyette inkább egy torz struktúra alakul ki, a háló egy-egy szeme „kihegyesedik”, de a háló a helyén marad.¹³

Ezek a közgazdasági megközelítések igen jól használhatók ideológiai célokra – úgy az oktatás fejlesztésének visszafogására (mint az államszocialista országok egy részében történt), mint az oktatás tömegesítésére (mint a poszt szocialista országokban történt a rendszerváltásokat követően).

Az oktatás és a marxizmus

Egy oktatási ideológiákról szóló írásban megkerülhetetlen a marxizmus szerepéről írni. Az, hogy a marxizmus mennyiben közgazdaságtan újabban – miután már nem kötelező eszme –, sokan vitatják. Az, hogy politikai gazdaságtan, az aligha vonható kétségsbe, s mint ilyen nyilvánvalóan a gazdaságtudományok része.

Azzal, hogy a marxizmus egy diktatórikus társadalmi rendszer fő magyarázó ideológiájává vált, nyilvánvalóan radikálisan áthatotta annak minden alrendszerét, így az oktatást is. Sőt az oktatás több vonatkozásban is kiemelt szerepet kapott ebben a társadalmi berendezkedésben, hiszen annak kellett a felnövekvő nemzedékbe plántálni a szóban forgó társadalom kiválasztottságát, és persze a hatalmi viszonyok elfogadását.

¹³ A szakmastruktúra alakításában alapvető szerepe van az oktatásnak, a képzésnek. A szakmastruktúra húzóerőként történő értelmezése azonban korántsem egyértelmű. Holló Mária így fogalmaz: „A fejlődés a népgazdaság egészének és ezen belül a munkaerőnek folytonos strukturális változásán keresztül megy végbe... A tervszerű beavatkozás – főként a munkaerő fejlesztésének oldaláról – gyakran szükséges. De a beavatkozás nem a fejlődés gyorsításához, hanem az optimális struktúra folyamatos biztosításához kívánatos.” „Ha a munkaerő szakmai és képzettségi összetétele nem tart lépést az ország egészének fejlődésével, akkor ez a strukturális lemaradás fékező erővé válhat... De ha már a munkahelystruktúra és a szakmastruktúra összhangja helyreállt, akkor az oktatás és a szakképzés volumenének fokozásával sem lehet többé nagyokat előreugrani a fejlődésben. Fokozott oktatási ráfordítással a fejlődés üteme alig gyorsítható...” (Holló 1974).

Az iskola ennek – Marx szerint – a gyári törvények alkalmazásával tud eleget tenni, azzal, ha összekapcsolja a termelőmunkát, az oktatást és a tornát. „Az ember minden irányban való – egyetemes nevelése, amely az oktatás és a termelőmunka korai egybekötésén alapul »a mai társadalom átalakításának egyik leghatalmasabb eszköze«” (írja Marxot idézve Gáspár 1987, 71). Később azután Leninnél „új elemként jelenik meg a társadalmi munka. De Lenin megkülönböztetett figyelmet fordított a politechnikai képzés korszerűsítésére is” (Gáspár 1987, 122). Tehát a „...mindenoldalú fejlesztés három forrása, feltétele, eszköze – a termelőmunka, a tanítás és a társadalmi munka – a társadalmi termelési folyamat egészét reprodukálja a gyermekek és a fiatalok iskolai (nevelőintézményi) élettevékenységében” (Gáspár 1987, 122–123).

Persze az ellenség gyakran eltorzítja a helyes megközelítést. „Az ötvenes évek elején Sztálin úgy »fejlesztette tovább« a mindenoldalú nevelés marxi–lenini programját, hogy »az egységes és kötelező politechnikai oktatásra« redukálta azt” (Gáspár 1987, 122).

Ám sikerül rátalálni a helyes útra. „A szentlőrinci iskolakísérletnek kétségtelenül van két olyan programja, amely közvetlenül is a marxi, lenini, makarencói örökséghez nyúl vissza: az egyik: az oktatás és a termelőmunka egysége, a másik: a szocialista nevelés közösségi jellege. [Bár] éppen a két vonása az, amely miatt, különösen 1973 után, amikor a politikai pragmatizmus és az ideológiamentesség tendenciái egyre érzékelhetőbb formát öltöttek, a szentlőrinci iskolakísérlet fokozatosan »leértékelődik«” (Gáspár 1987, 11).

A század végére az államszocializmus – már inkább csak marxizáló, mint marxista – ideológiarendszere oly mértékben ellentmondásba került a valósággal, hogy az a szocialista pedagógia lényegében állandó válságát eredményezte (lásd „kettős nevelés” problémakörét¹⁴). Mindenesetre nagyon kevés olyan teória van, amely ideológiaként olyan mértékben hatott az oktatásra – sajnos –, mint a marxizmus.

A közgazdaságtani imperializmus

Az angol nyelvű irodalomban az economic imperialism, azaz a közgazdasági imperializmus, vagy a közgazdaságtan imperializmusa az a folyamat, amelyben „a közgazdaságtant a piacon kívül, azaz olyan területeken alkalmazzák, amelyeket hagyományosan a szociológia, a politológia, a pszichológia, a filozófia illetékességi körébe sorolnak” (Pies 1993, 91, Cserme 2000 alapján). Persze a közgazdászok ezt általában

¹⁴ Bár a „kettős nevelés” a szocialista pedagógia terminológiájában eleinte elsősorban az iskola tudományos marxista–leninista ideológiára épülő erkölcsi-világnézeti nevelésének és a család ezzel ellentétes szellemiségben történő nevelésének ütközését értették. Később azonban – a nyolcvanas évek puhuló diktatúrájának, erodálódó társadalmának és egyre súlyosbodó gazdasági nehézségeinek időszakában – a fogalom mindinkább kiterjedt az iskola által közvetített, „ideológiailag magalapozott” műveltségterületekre és a mindennapi életben, a valóságban mind nagyobb számban tapasztalható „helytelen” jelenségek okozta ellentmondások nevelési hatásának, magyarul az iskola ideológiai nevelési kudarcának magyarázataként is.

mint interdiszciplinaritást fogják fel. Más oldalról az ilyen fajta imperializmus nemcsak a közgazdaságtanra jellemző.

A közgazdaságtani imperialisták felfogása szerint a szűkösség ténye és a választás kényszere az élet minden területén megfigyelhető. Ebből adódóan viszont a közgazdasági elmélet nemcsak a gazdasági élet, hanem az élet valamennyi területén, tartozzon az pillanatnyilag akár a szociológia, a politológia, a jog vagy a történetírás érdeklődési körébe, eredményesen használható. Becker amellettt érvel, hogy a közgazdaságtant „nem tárgya, hanem megközelítésmódja” különbözteti meg más tudományterületektől. Véleménye szerint „a maximalizáló viselkedésre, a [keresletet és kínálatot és ezáltal az emberek tevékenységét egymással összhangba hozó] piaci egyensúlyra és a stabil preferenciákra vonatkozó feltevések könnyörtelen és rendíthetetlen használata alkotja a közgazdaságtani megközelítésmód lényegét” (Becker [1976] 5, Szakadát 1995 alapján).

A közgazdaságtani imperializmus megközelítésében az egyik „kulcsfogalom” a homo oeconomicus, amely nem egyszerűen emberkép, hanem elemzési konstrukció. „A közgazdasági imperializmus mikroalapokon nyugvó, makrojelenségeket magyarázó elméleti keret... Ez egyrészt megkülönbözteti a makroszintű magyarázatokkal dolgozó szociológiai iskoláktól, de a pszichológiától is elhatárolja” (Cserme 2000).

Amikor az oktatás és az oktatáspolitikai közgazdasági ideológiáiról beszélünk, nyilvánvalóan a közgazdaságtani imperializmus egyik jellegzetes területéről van szó. Arról tehát, hogy a társadalom egyik területének a működését a racionális ember (homo oeconomicus), vagy ha úgy tetszik, az emberi önzés aspektusából vizsgáljuk.

Nyilvánvaló ide vezethető vissza az oktatás hatékonyságának problémaköre éppúgy, mint az oktatás minőségbiztosításának kérdései, amelyek gazdaságtudományi (kommerciális) elvárásoknak az oktatásra való alkalmazásai.

Az oktatás hatékonysága

„A tőkés gazdaság gépezetének megteremtése korában az emberideál a *homo oeconomicus*, a fő etikai elv pedig a protestáns etika e világi aszkézise volt. Ez utóbbit a tőkés önként vállalta, míg a munkás kényszerűen, mert erre kényszerítették az alacsony munkabérek: ugyanis személye ekkor még nem fogyasztóként, hanem termelőként volt fontos a tőke számára. Kiépült a nagy méretek, a gazdasági és technológiai hatékonyság kultusza, haladáson pedig mindinkább a technológiai haladást kezdték érteni” (Kovács 2000).

Az tehát, hogy a hatékonyság elve az oktatásban is előbb-utóbb megjelenik, lényegében magától értetődő. „Az üzleti hatékonyság elvének kiterjesztése az oktatás területére amerikai eszme, s noha a hatvanas évektől kezdett hódítani, valójában egyáltalán nem számít új gondolatnak az Egyesült Államokban (több szerző már a század első évtizedében gazdasági problémaként kezelte az iskolákat). Az üzleti élet terminológiája széles teret nyert az angol nyelvű országokban, s e megközelítésmód követésre talált a legtöbb fejlett régióban” (Tót 1994).

A hetvenes évektől az oktatásgazdasági kutatások területén megjelennek az oktatási költség-haszon elemzések, amelyek megpróbálják az oktatás költségeit és (elég nehezen mérhető) hasznait összevetni. Elemzik a különböző képzési lehetőségeket, a nappali, a levelező képzést, a tanárképzést, a különböző tantervek költséghatékonyságát, az oktatási technológiai fejlesztések hatását, a különböző szakképzési programokat stb.¹⁵ De számos empirikus vizsgálatra is sor kerül, amelyek igyekeznek feltárni a hatékony iskolák jellemzőit. „A legtöbb tanulmány szerint a hatékony iskolákat a tanulókkal szemben támasztott magas követelmények jellemezték, a tanulók teljesítményét rendszeresen ellenőrizték, az iskola vezetése ösztönözte a tanárok továbbképzését, fejlesztési programokat dolgoztak ki a tanárok számára. Ugyancsak fontos jellemzőnek találták, hogy az iskola vezetése és a tanárok megegyeztek az iskolai nevelés céljában, értékeik konzisztensek voltak, és a tanulók is elfogadták az iskola normáit. Az eredmények arra utaltak, hogy a hatékony iskolák nem a ráfordítások szintjében különböztek a többi iskolától, hanem azok kihasználtságában, s a megfelelő iskolai erőforrások a tanulói teljesítmények növelésének szükséges, de nem elégséges feltételei” (Varga 1998, 148).

A hazai oktatási szakértők számára a rendszerváltást követően a hatékony iskola az eszménykép. „Abból a feltételezésből indulok ki, hogy az európai iskola demokratikus és hatékony, és az nevezhető európai oktatáspolitikának, amelyik ezen értékek megvalósulását teszi lehetővé, amely olyan körülményeket teremt, hogy az iskolák demokratikus értékrend szerint hatékonyan működhessenek... A hatékonyság kétségtelenül európai és modern eszme. Az oktatási hatékonyság gondolata, az oktatási hatékonyság mint elemzési és értékelési szempont viszonylag mélyen beleivódott a magyar pedagógiai kultúrába” (Báthory 1997).

A hatékony iskola nem egyszerűen belső folyamataiban hatékony, hanem a gazdasággal, a munkaerőpiaccal való kapcsolatában is az. „Kiinduló feltételezésem szerint az európai iskola demokratikus és hatékony, bár ezt semmilyen EU-deklaráció nem erősíti meg. Az EU viszonya az iskolához, a közoktatáshoz, az oktatáspolitikához inkább pragmatikus. Az oktatást racionálisan szervezhető társadalmi alrendszernek tekintik, mely főként a munkaerőpiacon át fejt ki hatást a társadalmi folyamatokra” (Báthory 1997).

Minőségbiztosítás

A minőségügy a gazdaságtudományban – pontosabban az üzleti tudományokban – a 20. század elejének Amerikájában jelenik meg Taylor¹⁶ tevékenysége során, majd vá-

¹⁵ Lásd erről Varga 1998.

¹⁶ Frederick Winslow Taylor (1856–1915), akinek legfontosabb munkái magyarul is megjelentek: F. W. Taylor (1983): *Üzemvezetés. A tudományos vezetés alapjai*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest. (Ezek eredeti címe és megjelenése: Shop management 1903, Principles of scientific management 1905.)

lik egyik igen jelentős menedzsméntággá Shewhart,¹⁷ Deming,¹⁸ Jurán¹⁹ és Crosby²⁰ munkássága nyomán.

A kommersziális minőségfogalomnak az oktatásban való térnyerése a 20. század második felében következik be – és ezt a térnyerést is tulajdoníthatjuk a közgazdasági imperializmusnak.

Persze ez a térnyerés korántsem olyan sikeres. Mint Setényi János írja: „Ami az oktatást illeti – más ágazatokhoz hasonlóan –, meglehetősen ellentmondásosnak mondhatók azok a kormányzati kezdeményezések, melyek egy-egy általános minőségmodell bevezetésére ösztönözték az intézményeket. A TQM egyesült államokbeli szorgalmazása gyakran a felismerhetetlenségig »felvizezett« oktatásügyi megoldásokat eredményezett, melyet a csoportmunka egyszerű szorgalmazásával is elérhettek volna a közoktatás szereplői. Az ISO finnországi szorgalmazása kifulladt, nem utolsósorban a tanácsadókkal szembeni általános ellenállás miatt. De hozhatunk más ágazatokból is példát. Ismeretes az ISO magyarországi egészségügyben történt alkalmazásának – finoman szólva – ellentmondásos tapasztalata. Sőt, e tapasztalatok megértésekor azt is tudatosítanunk kell, hogy a – látszólag – komoly minőségfejlesztési tapasztalattal bíró »küldő fél«, a gazdaság (jórészt a nagyipar és szolgáltatások) háza táján sincs minden rendben a minőségfejlesztés területén.”²¹

Radó Péter is igen keményen fogalmaz a közoktatási minőségbiztosítással kapcsolatban: „A Comenius-program hatására az oktatási intézmények egy szűk körében többé-kevésbé elterjedtek a minőségirányítás egyszerűbb technikái. Végtelenül csekély azonban azoknak az intézményeknek a száma, ahol ez rendszeres, önértékelésen alapuló és tanulásfejlesztési célokat kitűző iskolafejlesztést indított el.”²²

Vannak olyanok is, akik a minőségbiztosítás oktatási alkalmazhatóságát vonják kétségbe. Csoma Gyula szerint „bátran hihetjük, hogy a minőségbiztosítás a minőségbiztosítási dokumentumok által valósul meg, hiszen alig több mint jól rendszerezett,

¹⁷ Walter Andrew Shewhart (1891–1967) alapműve (1931): *Economic control of quality of manufactured product*. (A gyáripari termékek gazdasági minőségellenőrzése.)

¹⁸ William Edwards Deming (1900–1993) legismertebb művei a következők: „Some Theory of Sampling” (Mintavételezési elmélet), 1950, „Sample Design in Business Research” (Mintavételezési tervezés az üzleti kutatásban), 1960, „Quality, Productivity and Competitive Position” (Minőség, termelékenység és versenyképesség), 1982, „Out of the Crisis” (Túl a krízisen), 1986, „The New Economics” (Az új közgazdaságtan), 1993, *The New Economics for Industry, Government, Education* (Az ipar, a kormány és az oktatás új közgazdaságtana), 2000.

¹⁹ Joseph Moses Juran (1904–2008) legfontosabb munkái: *Bureaucracy, a challenge to better management*, 1944, *Management of inspection and quality control*, 1945, *Juran's Quality Control Handbook*, 1951, *Managerial Breakthrough*, 1964, *Juran on Quality Improvement: Leader's Manual*, 1981, *Juran on Planning for Quality*, 1988, *A History of Managing for Quality*, 1995, *Architect of Quality*, 2003.

²⁰ Philip B. Crosby (1926–2001) legfontosabb munkái: *Cutting the cost of quality*, 1967, *Quality is Free*, 1979, *Quality Without Tears*, 1984, *Let's talk quality*, 1989, *Completeness: Quality for the 21st Century*, 1994, *Philip Crosby's Reflections on Quality*, 1995, *Quality is still free: Making Quality Certain in Uncertain Times*, 1996, *Quality and Me: Lessons from an Evolving Life*, 1999.

²¹ Setényi János: COMENIUS 2000: egy ágazati minőségmodell megjelenése. *Magyar Minőség*, 2001/11.

²² Radó Péter: A fejlesztő értékelés az oktatáspolitikai és az oktatásfejlesztés eszközrendszerében. *Új Pedagógiai Szemle*, 2006/03.

kötelezően előírt papírmunka [...] figyelmet és energiát, cselekvési kapacitást vonnak el a többi teendőtől [...] leginkább a tanítástól”.²³ Csoma szerint a minőségbiztosítás filozófiája mögött a közgazdasági imperializmus (ő ökonomizmusnak nevezi) húzódik meg. Csoma arra a végkövetkeztetésre jut, hogy: „Az sem kizárható, hogy a minőségbiztosítás (»mint olyan«), eleve alkalmatlan az oktatási-képzési ügyek elméleti és gyakorlati kezelésére.”²⁴

Egyértelmű, hogy olyan alapkérdésekről van itt tulajdonképpen szó, hogy szolgáltatás-e az oktatás, és ha szolgáltatás, akkor ki a vevője, vagy a vevőjének képviselője. Vagy nem szolgáltatás, hanem „közszolgálat” – pontosabban kötelező hatósági ellátás. Az persze más kérdés, hogy ebben az esetben is van megrendelő, és akkor is lehet a tevékenység minőségéről beszélni, azt értékelni.

Látva a hazai oktatáspolitikai új irányait, mintha ezen a területen ideológiai fordulat zajlana. A korábbi oktatás-szolgáltatás megközelítés helyére az oktatás mint hatósági ellátás megközelítés látszik kerülni.

Az új közoktatási törvény vitaanyaga bevezetőjében így ír: „szakítania kell a jelenleg hatályos szabályozás [...] egyéni jogokra alapuló szemléletével...” Majd később: „a közoktatás nem szolgáltatás, hanem közszolgálat”. Ezek az üzenetek azt éreztetik, hogy az oktatás nem a gyermekekért van, hanem az államért, a kormányért. Nem az emberek természetes egyenlőségére építő egyéni jogok biztosításának eszméje hatja át az iskolát, hanem mi is? Alighanem a központi direktívák, a tekintély, és a hierarchiák.

Az új oktatáspolitikai tehát nem a közgazdaságot használja ideológiának, hanem a hatalmat.

Az oktatástechnológia

A Pedagógiai Lexikon szerint az oktatástechnológia fogalmának több értelmezése van. A mi szempontunkból az egyik legkarakteresebb a „hardver megközelítés”, amely a

²³ Csoma Gyula: Különvélemény az oktatási-képzési minőség biztosításáról (és a minőségről). Avagy bemegy a tanuló az inputon, és kijön az outputon, mint a Herz-szalámi analógiája (?) I-II. *Új Pedagógiai Szemle*, 2003. június és július–augusztus.

²⁴ „Piaget tanulsága az, hogy minden tanulót úgy kellene tanítani, ahogyan tanulni tud, pontosabban: úgy kellene megtanítani tanulni, ahogyan ezt intellektusa megkívánja. A pedagógiai (és az andragógiai) gyakorlat erre vár. A csoportos tanításon belül az általános egyéniesítés (individualizálás) lett a pedagógia és az andragógia első számú minőségváltó igénye. Leginkább talán a tanítás »hogyan-jára«, módszereire vonatkoztatva, minthogy a módszerek konkrét feladatokat adnak a tanulóknak (ha felnőttek, akkor is) konkrét gondolkodási és cselekvési műveletek elvégzésére annak érdekében, hogy ismereteket szerezzenek és alkalmazzanak, új gondolkodási és cselekvési műveleteket sajátítsanak el. De egyetemesebb összefüggések között idetartozik az intézmények úgynevezett szelektív pedagógiai, andragógiai gyakorlatának felváltása az úgynevezett adaptív pedagógiai, andragógiai gyakorlattal. Valószínű, ezek a változások hordozzák (hordozhatnák) a pedagógiai, az andragógiai kultúrák korszakváltásának legfontosabb közös jegyeit. Különös tekintettel az egész életen át tartó permanens tanulás, szóval a tudásalapú, tanuló társadalom jövőjére. Vajon milyen köze lehet mindehhez az ISO-nak és a TQM-nek? Leginkább az, hogy elfedik az idetartozó teendőket és energiát, időt vesznek el előlük. Különösképpen elfedik a tanulói teljesítmények mérésének problémáit s energiát, időt vesznek el felfedezésük és megoldási kísérleteik elől” (Csoma 2003 I. m.).

mérnöki szemléletnek és módszereknek az oktatási alkalmazása, azaz az oktatás gépesítése, amelynek célja az oktatás hatékonyságának növelése. „Ez azt jelenti, hogy speciális eszközöket kell kifejleszteni, amelyek maradéktalanul kielégítik az oktatás sajátos igényeit. Ennek a tevékenységnek az elvi és gyakorlati tudnivalóit az oktatástechnológia foglalja össze. A hatékonyságnövelés ebben a szemléletben nemcsak az eredményesség növelését, hanem a költségek csökkenését is jelentette” (Nádas 1997).

Az oktatástechnológia körül kialakult irányzatok némelyike kimondottan az ipari gyártástechnológia terminológiáját és szemléletét alkalmazta az oktatásra, ilyen például az oktatásfejlesztés (Instruction Development) vagy oktatási gyártmányfejlesztés (Instructional Product Development) irányzat. Ennek megközelítése szerint „az oktatásfejlesztés a tanulókkal, tanulási feladatokkal és a tananyagátadással kapcsolatos változókra irányuló kutatások eredményeinek alkalmazása, az oktatási anyagok megtervezése és előállítása, valamint ezen anyagok előre meghatározott kritériumok alapján történő értékelése céljából” (Nádas 1997).

A Pedagógiai Lexikon rámutat, hogy a „technológia az oktatásban” és az „oktatás technológiája” megközelítés vitája máig tart, bár az utóbbi látszik győztesnek (Nádas 1997).

Ha végigtekintünk az elmúlt fél évszázadon, azt látjuk, hogy a többször fel-felgyorsuló tudományos, technikai haladás hatására, az új ismeretek nagy tömege miatt fel-felerősödik az oktatás vélt elmaradásának, az oktatás válságának érzete, majd a technika új vívmányainak oktatási alkalmazásától remélt oktatási forradalom vélelmezése. Ezek a technikai fellendülések kialakítják a maguk mítoszát. A programozott oktatás a hatvanas években kezdődő tudományos-technikai fellendüléshez, s nyomában kialakult mítoszhoz kapcsolódott, mint ahogy az e-learning az információs gazdaság, az információs társadalom mítoszához. Nyilván sokan emlékeznek a tudományos-technikai forradalom mítoszára, amely a teljes robotizációt, a fizikai munka megszűnését, a termionukleáris fúzió gyors megvalósíthatóságát stb. stb. ígérte – szocializmusbeli változata pedig a fejlett kapitalista országok gyors utolérését.²⁵ Ma hasonló mítoszok övezik a számítógépek, az informatika és az internet terjedésével jellemezhető informatikai forradalmat. Theodor Roszak írja²⁶ a lépten-nyomon hallható „információs gazdaságról” és „információs társadalomról”: „Ezek a gyakran szajkózott közhelyek és klisék voltaképpen egy széles körben elterjedt kultusznak a hókuszpókusai. Mint minden kultusz, ez is fenntartás nélküli hűséget és belenyugvást követel a résztvevőktől. Elhitteti azokkal, akiknek fogalmuk sincs róla, mi az információ, vagy miért van rá szükség, hogy a információ korában élünk, amelyben a számítógépek azt jelképezik számunkra, amit Krisztus keresztyének darabjai a »hit korában« élő embereknek: a megváltást.”

²⁵ „A termelőerők nagymértékű fejlődésével, a kommunista termeléssel... a termelőmunkások nagy része ...mérnök-technikus, tudományos szintű dolgozó lesz” – írja értekezésében a probléma egyik korabeli szakértőjének tekintett műszaki egyetemi tanár. Harsányi István: *A mérnökök-technikusok munkájáról, társadalmi-anyagi helyzetéről*. KJK. 1961, 44. (idézi Polónyi és Timár 2001).

²⁶ Roszak (1990): I. m. 6–7.

Befejezésül

Az elmúlt évszázadban a többször fel-felgyorsuló tudományos, technikai haladás hatására, az új ismeretek nagy tömege miatt fel-felerősödik az oktatás vélt elmaradásának, az oktatás válságának érzete, majd a technika, a szervezés, a gazdaság új vívmányainak oktatási alkalmazásától remélt oktatási forradalom vélelmezése. (Mint pl. a hatvanas évek tudományos-technikai fellendüléséhez kapcsolódó programozott oktatástól, majd évtizedek múlva a számítógépek elterjedésétől várt oktatási hatékonyságnövekedés vagy az informatika forradalma nyomán az e-learningtől remélt radikális oktatási rendszerátalakulás.)

Oktatási forradalmak helyett azonban az történik, hogy az új technika – és külső követelmények – újra és újra ráarakódnak az oktatásra, mint a hagymára a héjai – úgy azonban, hogy annak lényegét és alaplódszereit változtatlanul hagyják – mint ahogyan hatékonyságát is.

Ugyanígy van ez a közgazdasági teóriákkal is.

Ma már nem lehet olyan oktatáspolitikai dokumentumot találni, amelyben a közgazdasági megközelítés ne jelenne meg, sőt ne lenne domináns. De ezek a közgazdasági ideológiák alig hatnak az oktatásra, legfeljebb csak átfogalmazzák annak céljait a gazdasági és fiskális politika nyelvére, a forrásszerzés, a (közösségi és más) források tervezésének nyelvére.

A lényeg valószínűleg máig érintetlen.

IRODALOM

- Arrow, K. J. (1979): Az egyetemi oktatás rostáló szerepe. In: *Egyensúly és döntés*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- Aukrust, O. (1959): Investment and Economic Growth. *Productivity Measurement Review*, No. 16. 1959. febr.
- Báthory Zoltán (1997): Az európai iskola: demokratikus és hatékony iskola. *Új Pedagógiai Szemle*, 1997/10.
- Becker, G. (1962): Investment in Human Capital. A Theoretical Analysis. *The Journal of Political Economy (Supplement)*, 1962. október. 70. évf.
- Becker, G. S. (1997): Az emberi viselkedés ökonómiai megközelítése. In: Lengyel Gy. és Szántó Z. (szerk.): *Gazdasági rendszerek és intézmények szociológiája*. Aula, Budapest, 13–29.
- Becker, G. (1975): Human Capital. *The University of Chicago Press*, Chicago.
- Bertrand, O. (1993): *Az emberi erőforrások tervezése. Módszerek, tapasztalatok, gyakorlat*. Felsőoktatási Koordinációs Iroda, Budapest.
- Cserne Péter (2000): Gary Stanley Becker, a preferenciák és a közgazdaságtan imperializmusa. *Szociológiai Szemle*, 2000. 1. sz. <http://www.mtapti.hu/mszt/20001/cserne.htm#3> (letöltés: 2010. 06. 12.).

- Denison, E. F. (1964): La mesure de la contribution de l'enseignement et du „facteur résiduel” a la croissance économique. In: *Le facteur résiduel et le progrès économique*. OECD, Paris.
- Friedman, M. (1996): *Kapitalizmus és szabadság*. Akadémia Kiadó, Budapest, MET Publishing Corp., Florida–Budapest.
- Gábor R. István (1999): Mi a hasonlóság az egyetemi tanulmányok és a disznóól között? Ajánlás és széljegyzetek Varga Júlia *Oktatás-gazdaságtan* című könyvéhez (Közgazdasági Szemle Alapítvány, Budapest, 1998). *Közgazdasági Szemle*, XLVI. évf. 1999. június.
- Gáspár László (1987): *A szubjektumok termelése*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
- Harbison, F. (1968): Emberi erőforrások és fejlődés. In: *Az oktatás tervezése. Tanulmányok*. UNESCO, Tankönyvkiadó, Budapest.
- Holló Mária (1974): *Technika és társadalom*. Kossuth Kiadó, Budapest.
- Jánosy Ferenc (1966): *A gazdasági fejlődés trendvonalai és a helyreállítási periódusok*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- Kovács Gábor: Hatékonyság, gépesítés, egyén és civilizáció. *Liget*, 2000/10, <http://nyitottegyetem.phil-inst.hu/kovacs.htm>
- List, F.(1940): *A politikai gazdaságtan nemzeti rendszere*. Magyar Közgazdasági Társaság, Budapest.
- Malthus, T. R. (1902): Tanulmány a népesedés törvényéről. Politzer Zsigmond és fia kiadása, Budapest. Nemzetgazdasági írók tára, kiadja a MTA Nemzetgazdasági Bizottsága.
- Nádas András (1997): Oktatástechnológia. In: Báthory Zoltán és Falus Iván (főszerk.): *Online Pedagógiai Lexikon* (letöltés: 2004. 10. 05.).
- Pies, I. (1993): *Normative Institutionenökonomik: zur Rationalisierung des politischen Liberalismus*. Tübingen Mohr.
- Polónyi István és Timár János (2001): *Tudásgyár vagy papírgyár. Új Mandátum* Könyvkiadó, Budapest.
- Roszak, Theodore (1990): *Az információ kultusza*. Európa Könyvkiadó, Budapest.
- Sáska Géza: Miért fizetünk, kiért fizetünk? *Iskolakultúra*, 2003. 12.
- Schultz, Th. W.(1983): *Beruházások az emberi tőkébe*. Közgazdasági és Jogi Kiadó, Budapest.
- Schultz, Th. W.(1993): The Economic Importance of Human Capital in Modernization. *Education Economics*, Vol. 1. No. 1. 1993.
- Smith, A. (1992): *A nemzetek gazdagsága*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- Solow, R. M. (1957): Technical Change and the Aggregate Production Function. *The Review of Economics and Statistics*, 1957. aug.
- Szakadát László (1995): Ronald Coase és a közgazdaságtan módszertana. *Közgazdasági Szemle*, XLII. évf. 11. sz. 1044–1051.
- Tót Éva (1994): Aszakzsargon dzsungelében. (Az oktatásügy szótára.) (Könyvismertetés: Denis Lawton és Peter Gordon: Dictionary of Education. Hodder & Stoughton, London, 1993.) *Educatio*, 1994/3. <http://epa.oszk.hu/01500/01551/00009/pdf/790.pdf> (letöltés: 2010. 06. 11.).
- Varga Júlia (1998): *Oktatás-gazdaságtan*. Közgazdasági Szemle Alapítvány, Budapest.

IRÁNYÍTÁSI FOLYAMATOK HELYI ÉS INTÉZMÉNYI SZINTEN

A beiskolázással és a tanulói továbbhaladással kapcsolatos szabályozás és megvalósulása

Az alábbi elemzés egy, a TÁMOP 3.1.1. programjának keretében megvalósuló 7.3.5. projekt koncepciójának és néhány első eredményének közreadását vállalja. A projekt a központi kezdeményezések hatására megfigyelhető helyi és intézményi szintű változási folyamatok megismeréséhez szeretne hozzájárulni a helyi és az intézményi szintű irányítási folyamatok közelebbi vizsgálatával. A vizsgált változási folyamatok néhány jogszabályi változáshoz kapcsolódnak, amelyek 2004 és 2009 között léptek életbe és a beiskolázási és továbbhaladási folyamatok valamely területét célozták. Az adott területi keretek között, illetve mivel a jelen elemzés írása idején a kutatás még nem zárult le, ebben az írásban a vonatkozó irodalom egy szeletének bemutatására, valamint a kutatási koncepció rövid vázolója mellett az első eredmények egy területen történő bemutatására van módunk.

1. Átalakuló megközelítések

1.1. Átalakuló megközelítések a kutatásban

Mivel oktatáspolitikai döntések megvalósulását feltáró elemzéssel még nem találkozunk a hazai oktatáskutatásban, az elérhető irodalom alapos tanulmányozása révén igyekeztünk megtudni, milyen előfeltevésekkel, megközelítésekkel és módszerekkel éltek a hasonló témában született kutatások, és milyen eredményekre jutottak. Az áttekintett szakirodalmi anyagok alapján az oktatáspolitikai döntések megvalósulási folyamatait vizsgáló kutatások bemutatására több csoportosítási lehetőség adódott, itt csak a vizsgálati megközelítés, fókusz megjelenítését vállaljuk, ezt is csak egy-két kiemelt szerző és tanulmány bemutatása segítségével.

A feldolgozott szakirodalom tapasztalatai szerint az oktatáspolitikai döntések implementációját vizsgáló *elemzések* megközelítésüket tekintve két, viszonylag jól elkülöníthető csoportba sorolhatóak. A két csoport elnevezése ugyan az egyes szerzők munkáiban eltérő, de a különbségtévesztés szándéka határozott, s a megkülönböztetett kategóriák is – lényegüket tekintve – hasonlóak. John Fitz elsősorban a felülről lefelé irányuló, 'felülnézeti' (top-down) hatások elemzését vizsgáló kutatásokat, illetve az alsóbb szinteken végbemenő folyamatokat közelebbről vizsgáló 'alulnézeti' kutatásokat külön-

bözteti meg egymástól (bottom-up) (Fitz és mtsai 1994), Linda Darling-Hammond régi és az új paradigmához kapcsolható kutatásokat különböztet meg (Darling-Hammond 1998). Az alábbiakban ezeket tárgyaljuk.

A *'felülnézeti' (top-down)* típusú kutatás a központban kidolgozott oktatáspolitikai döntések megvalósulására fókuszál, ezen belül elsősorban arra, hogy ezek hogyan válnak be a gyakorlatban. A kutatás alapkérdése, hogy hogy lehet maximalizálni az oktatáspolitikai célok gyakorlatra történő lefordításának hatékonyságát. Az oktatáspolitikai formálás és az implementáció folyamatát két külön fázisnak tekinti, ezek további szakaszok elkülönítésével tovább finomíthatóak az implementációs folyamat szakaszán belül. A megközelítés alapvetően hierarchikusnak és lineárisnak tételezi a folyamatokat. Az egyértelműen központi fókuszú, hierarchikus elméleti keret a későbbi kutatások során felbomlott. Az *'alulnézeti' (bottom-up)* megközelítésen belül sokféle irány létezik, ezek egymás mellett is előfordulnak egy kutatáson belül. A megközelítés a megvalósulás, s ebben a *'utca szintű bürokráták'* (street level bureaucrats) és a helyi intézmények szerepének fontosságát hangsúlyozza, az intézményeket és szervezeteket a megvalósulási folyamatok aktív alakítóinak tekintik, s azokat vizsgálják ezek között is előszeretettel, akik a legközelebb vannak a célcsoporthoz és az egyénekhez, interakcióban állnak velük és a fogyasztókkal is, mivel ilyen tényezők is nagyban determinálhatják a folyamatokat (Fitz és mtsai 1994).

Linda Darling-Hammond Fitzhez hasonló megkülönböztetéssel él: ő régi és új paradigmát különböztet meg egymástól az oktatáspolitikai gondolkodásban, s ezt a különbséget látja megjelenni a vonatkozó kutatásokban is. A Darling-Hammond által *'régi paradigmának'* nevezett oktatáspolitikai hierarchikus, az adminisztratív elitben rögzíti a tervezés és a megvalósítás felelősségét, a megvalósításhoz kevés támogatást biztosít, a tanároktól azt várja el, hogy implementálják a rendszer szándékait. Ebben az oktatáspolitikai paradigmában a kutatók a szabályokban és szabályozókban megtestesülő oktatáspolitikai szándékot dokumentálták és ezek *'hatását'* mérték, elsősorban kvantitatív módon, jellemzően a tanulói teljesítménybeli eredményekre való hivatkozással. (A hatásokat elsősorban nagy statisztikai adatbázisokon mérték, valamely indikátor alkalmazásával, és többnyire csak pár évvel a program indulását követően.) Kevesen nyitották fel a szabályalkotás és az oktatáspolitikai eredmények és hatások közti *'fekete dobozt'*. Az oktatáspolitikai elemzés ezen *'input-output'* modellje nem vizsgálta az oktatáspolitikai szándékok fogadóit az alsóbb szinteken (pl. iskolatestületi tagok, igazgatók, tanárok, szülők, tanulók nézeteit), a vizsgálatba nem vonták be az ő tapasztalataikat és nézeteiket. Nem kérdezték meg azt sem, hogy vajon milyen más események vagy feltételek vannak jelen az intézményi környezetben, amelyek támogatják vagy gátolják a folyamatokat. A régi paradigmához kötött oktatáspolitikai jellemzően rossz hatékonysággal működött: egy idő után ezen hagyomány képviselői nyomasztóan kiszámítható eredményekre jutottak. Jellemzően arra a megállapításra jutottak, hogy a különböző vizsgált helyszíneken szabályozókat különbözőképpen alkalmazták és hogy ezeknek nagy átlagban nem volt jelentős hatásuk a kimeneti eredményekre. Ez a helyzet a hetvenes és nyolcvanas években oda vezetett, hogy megnövekedett a szabályozók száma és/vagy csökkentették az adott program támogatását. A kutatók pedig, annak a kevés információnak birtokában, amit az implementáció folyamatát vagy annak eredményeit

illetően összegyűjtöttek, az oktatáspolitikai kudarcát a tanárok vagy/és az alsóbb szintű irányítók (administrators) ellenállásának tulajdonították (Darling-Hammond 1998).

Az új paradigmához közelebb eső kutatási megközelítések előfeltevéseiben a fentiekkel szemben a folyamatok többirányúak, s komplex kölcsönhatás érvényesül bennük. Kevésbé evidens a folyamat lineáris jellege, nagyobb hatást tulajdonítanak a kontextus hatásának, s úgy vélik, hogy más szintek és szereplők is befolyást gyakorolnak az eredményekre, ezért sokféle szereplő véleményének elemzésbe történő bevonására is sor kerül (Darling-Hammond 1998). Az implementációs folyamat vizsgálata során gyakran több alapvető elméleti és módszertani kérdést is felvetnek, s ezeket hajlamosak ugyanolyan alaposan és komolyan tárgyalni, mint a vizsgálat fő kérdését.

1.2. Átalakuló kihívások az oktatásirányítás számára

Darling-Hammond írása kitér néhány oktatáspolitikai következtetésre is a tanuláscentrikus változásokkal kapcsolatosan. A szerző megítélése szerint az új típusú paradigma feltevéseit elfogadó oktatáspolitikának, különösen, ha a tanulási folyamatokat érintő területeken szeretne változásokat elérni (pl. egyénhez igazodó működési módok kialakulása, élethosszig tartó tanulás segítése stb.), a korábbiaknál mélyrehatóbb változást kell elérniük. A változási folyamatokban felértékelődik a tanulási folyamatokhoz közelebb eső alsóbb irányítási szintek szerepe, ezáltal a helyi és az intézményi szintek jobban előtérbe kerülnek. Az oktatáspolitikáknak az 'új paradigmában' a tanulásközeleli, intézményi szintű folyamatok segítségét kell megcélozniuk, s a befolyásgyakorlást kevésbé hierarchikus módon kell elérniük, a felülről lefelé és az alulról felfelé irányuló változások egyfajta egyensúlyával. Nagyobb hangsúlyt kell a korábbiakhoz képest a kapacitásépítésre helyezniük, a tanulási és együttműködési lehetőségek jobb kihasználásával és az intézményi és a helyi szintű szereplők aktív részvételére jobban építeniük (Darling-Hammond 1998).

Halász Gábor hasonló kérdéseket vet fel a tanuláscentrikus oktatáspolitikai változásokkal összefüggésben, elsősorban az irányítás szemszögéből. Halász is, némileg más megfogalmazással élve, azt hangsúlyozza, hogy ma a tömegoktatás modellje van átalakulóban, jelenleg oktatási technológiaváltás előtt állunk. A tanulás egyéniesítése és az ezzel összefüggő pedagógiai reformok megnövelik az iskola komplexitását. Nehéz feladat elé állítják az oktatásirányítást a fenti változások, különösen, ha befolyást szeretne gyakorolni a rendszerre a változási folyamatok segítése érdekében. Az oktatásban a rendszerszabályozás és a társadalmi rendszer feletti kontroll egyik legfontosabb eszköze a jog. A jog jellegzetesen lineáris logikát követ: ha egyszer valamit előír, azt azonnal és mindenhol egyformán alkalmazni kell. Ez az eszköz az adaptív vagy tanuló rendszerek szabályozására alkalmatlan, túlzott alkalmazása tönkreteszi a tanulóképességet (Halász 2008).

Halász Gábor néhány cikkében tárgyalja a tanuláscentrikus oktatáspolitikák sajátosságait, itt a teljesség igénye nélkül idézzük fel a jelen téma szempontjából a legfontosabbakat. Ezek egyike az egyszerre több szintben történő gondolkodás (intézményi, helyi, nemzeti), ami Halász megítélése szerint a tanuláscentrikus politikák számára az egyik legfontosabb kiindulási pont lett. Ehhez kapcsolódóan fontossá vált annak

végiggondolása, hogy egyes szinteken minek kellene történnie ahhoz, hogy osztálytermi folyamatok változzanak (Halász 2009). A tanuláscentrikus oktatáspolitikák részét képezi a minden egyes tanulóra történő odafigyelés, tanulási eredmények megfogalmazása, kísérlet a 'fekete dobozba' történő behatolásra. Az iskoláktól azt várják el, hogy tanulásmenedzsment-rendszereket működtessenek, amelyek lehetővé teszik a tanulók előrehaladásának nyomon követését, és egyúttal olyan belső szervezeti és munkaszervezési formákat hoznak létre, amelyek kikényszerítik a reagálást probléma esetén, másfelől segítik a pedagógiai problémamegoldó képesség fejlődését. A tanuláscentrikus politikáknak ezért a vezetési és szervezeti dimenzió felértékelődése is fontos része. A tanuláscentrikus oktatáspolitikát követő országok megpróbálják megújítani ezzel összefüggésben az iskolák pedagógiai kultúráját is és az iskolákat intelligens szervezetekké alakítják – ami nélkülözhetetlenné teszi az iskolavezetés megújítását is egyben (Halász 2009).

2. A jogszabályi változások implementációjának elemzése

Saját kutatásunk olyan változások nyomon követését vállalta szerény volumenben és eszközökkel, amelyek felülről indítottak, jogi eszközökkel érvényesülnek és közvetve vagy közvetlenül érintenek tanulással, tanulás szervezésével összefüggő kérdéseket, s céljaikban kapcsolhatóak a tanulást segítő oktatáspolitikai törekvésekhez. Kutatásunk ezért a fenti megfontolásokat is igyekszik tekintetbe venni, de szerényebb volumenű és ezért szűkebben megfogalmazott kérdésfeltevések mentén szerveződik.

Mivel kutatásunk a felülről indított kezdeményezések helyi és intézményi szintű hatásait igyekszik közelebbről megismerni, úgy véltük, a célkitűzés a helyi és intézményi folyamatok megfigyelését előtérbe állító, a 'bottom-up' típusú elemzésnek kedvez. Ebben a megközelítésben a folyamat részletei leginkább a gondosan kiválasztott intézmények és esetek követése és elemzése révén tárhatók fel. A kutatás során ezért a helyi és intézményi működés sajátosságait néhány eset elemzése révén igyekeztünk megismerni. A kutatás céljai:

- Központi intézkedések megvalósulási folyamatainak követése és elemzése a beiskolázási és továbbhaladási folyamatokhoz kapcsolódó kérdésekben, különböző kontextusokban.
- Az implementációs folyamat jellemzőinek, a megvalósítás helyi és intézményi szintű sajátosságainak, a helyi és intézményi alkalmazkodás sajátosságainak feltárása.

2.1. A vizsgált jogszabályi változások

A vizsgálat során az elemzés számára kiválasztottunk néhány, 2004 és 2009 között életbe lépett jogszabályt, ami a beiskolázási és/vagy a tanulói továbbhaladási folyamatok változását célozta meg valamely területen. A kiválasztott jogszabályi változások az alábbiak voltak: általános iskolai beiskolázási körzetek és beiskolázási gyakorlat, évisméltás korlátozása, szöveges értékelés kötelezővé tétele, SNI- és HHH-integráció

bevezetése, 5–6. évfolyam nem szakrendszerű átalakítása, illetve a középfokú továbbtanulás esetében az intézményi felvételi gyakorlat korlátozása. (Jelen elemzés keretein belül csak az általános iskolára vonatkozó szabályozási változásokat elemezzük, a középfokot érintőt csak érintőlegesen.)

A vizsgált jogszabályok különböző időpontokban léptek életbe, és különböző oktatási szinteket, illetve szereplőket érintenek: az általános iskolai beiskolázás jelentős részben az önkormányzatokat, kisebb részben az intézményvezetést, a többi változás inkább az intézményi szintet, ezen belül is iskolavezetői döntést feltételezett, illetve a pedagógusok gyakorlatát befolyásolta. A változások más szempontokból sem egyenműek, annak ellenére, hogy szándékaikban hasonlóak. Van, amelyik komplexebb megoldásokat feltételez (pl. 5–6. évfolyam, integráció), van, amelyik egyszerűbben megvalósítható (pl. szöveges értékelés). Van, amelyik kevésbé érinti az osztálytermi munkát közvetlenül (pl. beiskolázással összefüggő szabályozás, szöveges értékelés bevezetése), és van, ami komoly és közvetlen változást feltételez a tanítási és tanulási folyamatban (pl. az évisméltés korlátozása, az integráció gyakorlata, az 5–6. évfolyam nem szakrendszerű átalakítása). Végso soron azonban valamennyi érinti – közvetve vagy közvetlenül – az osztálytermi szintet is.

A jogszabályi változásoknak mindazonáltal közös jellemzőjük, hogy központi szándékokat tükröznek, ezek megvalósítását várják el az alsóbb szintek szereplőitől. A jogszabályok az érintettek számára azonos időpontban váltak érvényessé, elvileg egyformán érintik az illetékes szereplőket, intézményeket, önkormányzatokat. Hogy a fenti változások megvalósítása mennyire alakult hasonló vagy különböző módon és vélhetőleg milyen okok következtében, ezt igyekeztünk kutatásunk folyamán megismerni.

2.2. Kutatási előfeltevések és kérdések

Az implementációs folyamatokkal helyi és intézményi szinten is foglalkozó korlátozott számú kutatás eddigi áttekintése nyomán úgy láttuk, esetünkben három szempont kiemelése lehet termékeny a vizsgálat szempontjából: az *irányítási szintek kapcsolatának* kérdése, az egyes szintek szerepe és részvétele a megvalósítási folyamatokban a *kontextus*, az egyes *szereplők* értelmezései és érdekviszonyaik, valamint az együttműködési és kommunikációs folyamatok közelebbi elemzése. A kutatás arra a feltételezésre épül, hogy nagy lehet a jelentősége a felülről indított változások esetén az egyes szintek közötti kapcsolatok szorosságának, s jelentős szerepe lehet a helyi és intézményi környezetnek is, azaz azonos intézkedés másként érinti az egyes intézményeket, ennek következtében feltehetően különböző megoldásokkal élnek és különböző esélyekkel tudják megvalósítani a központi elképzeléseket. A különböző önkormányzati és intézményi válaszok megismeréséhez ezért különböző helyszíneken érdemes megkísérlni központi intézkedések megvalósulását. A kutatás során azt is feltételeztük, hogy az egyes szereplők a maguk módján szintén jelentős részben hozzájárulnak a megvalósulási esélyekhez.

A kutatást két lépésben végeztük. Első lépésben a kiválasztott önkormányzatok irányítási dokumentumainak elemzésére került sor. Ennek révén azt vizsgáltuk, hogy hogyan kerülnek bele az irányítási anyagokba a jogszabályi változások, vannak-e e

tekintetben jelentős különbségek irányítási szintek vagy vizsgálati helyszínek között. A második lépésben a vizsgálatba került önkormányzatok és intézmények megvalósítási gyakorlatait feltáró esettanulmányokat készítettünk. Ezek révén arra voltunk kíváncsiak, hogy a jogszabályban megfogalmazott, s az irányítási dokumentumokban is megjelenített feladatok hogyan kerülnek át a gyakorlatba, milyen tényezők játszanak szerepet ebben a folyamatban, s hogy vannak-e e tekintetben jelentős különbségek a vizsgálati helyszínek között.

2.3. Vizsgálati terepek és módszerek

Különböző földrajzi és intézményi helyszíneket kerestünk kutatásunk vizsgálati terepeinek kiválasztásakor. A kutatáshoz végül három térség általános iskoláiban, illetve az intézmények fenntartóinak körében igyekeztünk követni a megvalósulás folyamatait. A vizsgált térségek egyike egy fővárosi kerület, a másik helyszín egy kisváros, harmadik helyszínünk egy, a kisvároshoz közel eső község volt.

A *fővárosi* kerület 17 óvoda, 10 általános iskola és egy többcélú intézmény fenntartásával valósítja meg a kötelező feladatellátást. A kerület lakossága enyhén csökkenő tendenciát mutat, de az intézkedési terv prognózisa szerint a népesség alakulásában növekedés várható, ami a beiskolázási lehetőségek szempontjából fontos. Nem önkormányzati intézmény. Közzolgáltatások...

A *kisváros* népességszáma lassú csökkenési tendenciát mutat, becslések alapján a lakosság mintegy 8–10%-a cigány származású. A város a közoktatási feladatok ellátását részben kötelező, részben önként vállalt feladatként (Középfokú intézmények fenntartása), önállóan látja el. A közzolgáltatások elérhetősége a pályaválasztási tanácsadás kivételével helyben biztosított. A településen működnek nem önkormányzati fenntartású intézmények (állami, egyházi fenntartásban), az ide beiskolázott tanulók aránya jelentős, sőt növekvő.

A fővárosi és a kisváros esetében *két-két, különböző helyzetű iskolát* kerestünk fel, egy jobb ('A' iskola) és egy rosszabb tanulói összetétellel jellemezhető intézményt ('B' iskola). A községben csak egy intézmény működött, fenntartója ellenben nem a település önkormányzata volt, hanem a kistérségben működő többcélú kistérségi társulás. Mivel a dokumentumelemzés szakaszában a községi iskola még nem volt része a kiválasztott iskoláknak, ezért az alábbi elemzésben ez az intézmény és fenntartója nem jelenik meg.

Módszerek tekintetében a vizsgálat alapvetően kvalitatív módszerekre épít, elsősorban dokumentumelemzésre, valamint interjúk és esettanulmányok készítésére. A terepmunka során minden szereplőt igyekeztünk megszólaltatni.

3. A szabályozási változások megjelenése az irányítási dokumentumokban¹

Mivel a kutatás még nem zárult le, eredményekről csak részlegesen és csak egy, többé-kevésbé függetleníthető területről tudunk beszámolni, ez sajnos nem tud teljes képet adni a változások megvalósítási folyamatainak különbségeit illetően. Néhány tendencia azonban már a dokumentumok elemzéséből is kirajzolódik. Az alábbiakban a változás első, legformálisabb szintjét, a változások szabályozási dokumentumokban való megjelenését vizsgáltuk az önkormányzatok és az intézmények esetében.

A dokumentumokon keresztül a helyi és intézményi politikákba való betekintésre is lehetőség nyílik, ha korlátozott mértékben is. A dokumentumokban vázolt megoldások lehetnek formálisak vagy átgondoltak, a megvalósítás szempontjaira is figyelők, de sokat elárul a szintek közti kapcsolat, szintek közti kommunikáció is.

A vizsgált dokumentumok az önkormányzatok esetében az alábbiak voltak: ÖMIP, IMIP, intézkedési terv, esélyegyenlőségi terv. Az elemzés során elsősorban a vizsgált jogszabályi változásokra, másodsorban azonban általános jellemzőkre is figyelemmel voltunk. Az elemzési szempontok: általános jellemzők (előírásoknak való megfelelés, terjedelem, célok megalapozottsága, kidolgozottság, koherencia más dokumentumokkal), megvalósítást segítő és az ellenőrizhetőséget segítő elemek megjelenése (határidők, felelősök, indikátorok), a szintek közötti kapcsolat (intézmények számára irányadó szempontok, elvárások megfogalmazása), illetve a vizsgált jogszabályi változások megjelenése.

3.1. Az önkormányzati dokumentumok

Az önkormányzati irányítási dokumentumok általános jellemzői

A vizsgált önkormányzati irányítási dokumentumok általános sajátosságai némileg eltérőek a főváros és a kisváros esetében. A *fővárosi dokumentumok* összhangban állnak egymással, s a magasabb szintű irányítási anyagokkal (fővárosi fejlesztési terv). A dokumentumok mindegyike tartalmaz átfogó, stratégiai jellegű célmeghatározást, s összhangban állnak a részterületekre megfogalmazott közép- és rövid távú célokkal is. A célok megfogalmazása a fejlesztendő területekre, a helyzetelemzésre épül, s 'evidence-based' jellegűnek tekinthető, amennyiben az elmúlt időszak alatt végzett mérések, értékelések, elemzések tényadataihoz kapcsolódnak. A megfogalmazott feladatok konkrétak és koherensek a célmeghatározással. A feladatok *megvalósítását* segítő módszerek, eszközök, eljárások irányt adnak a megvalósítás gyakorlatához. A hozzárendelt indikátorok, szempontrendszerek lehetővé teszik a célok megvalósulásának a mérhetőségét. A szabályozók mindegyikében a PDCA-logika tükröződik. A *szintek közötti élő kapcsolat* a tervezésben is megjelenik a dokumentumok egy részében: az ÖMIP-ben például az egyes intézménytípusokkal kapcsolatos fenntartói elvárások megfogalmazása részletes, s a dokumentum tartalmazza a teljesítés sikerkritériumait, a

¹ Az önkormányzati és intézményi dokumentumok elemzését a Qualitas Kft. végezte a TÁMOP 7.3.5. projekt számára. A jelen elemzésben jelentős mértékben építettünk az anyag megállapításaira.

megvalósítás módszereit, eljárásait, a felelősöket és a határidőket egyaránt. Külön fejezet foglalkozik az intézményi kapcsolatokkal.

A *kisvárosi* irányítási dokumentumok szintén eleget tesznek a törvényi kötelezettségüknek. A dokumentumok egymással koherens célokat fogalmaztak meg. A dokumentumok kidolgozottsága eltérő mélységű, a három vizsgált dokumentum közül a legjobban kidolgozott az esélyegyenlőségi terv, amelyben szinte valamennyi vizsgált terület megjelenik. Különösen erre az anyagra jellemző a célok 'evidence-based' módon történő megfogalmazása, a *megvalósítás segítése* határidők, indikátorok segítségével. A megvalósítást segítő elemekkel az ÖMIP esetében is találkoztunk, a programban itt is meghatározták a közoktatást érintő feladatokat, a feladatellátásért felelős munkakört, az elérhetőséget és a kapcsolattartásért felelős személyeket. Az ellenőrzési feladatok területeit (pénzügyi-gazdasági, törvényességi, szakmai), időpontját, célját, módszereit, az ellenőrzést végző személyt szintén meghatározza a program. Az intézkedési tervre már nem jellemző a célok mellé rendelt teljesítési mutató előfordulása, ennél fogva a megvalósítás nem mérhető, nehezen kérhető számon. A *szintek közti kapcsolatra* szintén kevésbé fordítanak az anyagok figyelmet, kevés fogódzót adnak az intézményi dokumentumok számára.

A kiemelt jogszabályi változások az önkormányzati irányítási dokumentumokban

A főváros esetében a vizsgált területek mindegyike megjelenik az önkormányzati dokumentumokban, amiből arra lehet következtetni, hogy a központi intézkedések nyomán követése feltehetően biztosított. Az egyes területek kidolgozottsága a témától függően eltérő, az elsősorban az intézményi szintű felelősségi körbe tartozó változási területek megjelenése esetlegesebb, utalásszerű (szöveges értékelés, 5–6. évfolyam). A kisváros esetében a szöveges értékelés és a nem szakrendszerű oktatás nem jelenik meg az önkormányzati dokumentumokban, a többi terület, ha nem is minden anyagban, de megjelenik, az előfordulásuk jellemzően inkább egy-egy dokumentumra korlátozódik.

A kiemelten vizsgált változások áttekintése az önkormányzati dokumentumokban

	Főváros			Kisváros		
	helyi intézkedési terv	esélyegyenlőségi terv	ÖMIP	helyi intézkedési terv	esélyegyenlőségi terv	ÖMIP
beiskolázás	igen	igen	igen	nem	igen	nem
SNI-integráció	igen	igen	igen	igen	igen	igen
évismétlés	igen	igen	igen	nem	igen	nem
szöveges értékelés	érintve	igen	érintve	nem	nem	nem
nem szakrendszerű oktatás	igen	igen	igen	nem	nem	nem

Forrás: *Qualitas Kft.*

Az önkormányzati dokumentumokban közelebbi, részletesebb elképzelések az általános iskolai beiskolázási tervvel összefüggésben, a sajátos nevelési igényű (SNI) tanulók, esetleg a halmozottan hátrányos helyzetű (HHH) tanulók integrációja esetében és a továbbtanulás esetében fogalmazódtak meg.

Beiskolázás

A *fővárosi* anyagokban a beiskolázással kapcsolatban meghatározták az indítható első osztályok számát, figyelembe véve az osztályok, csoportok szervezésével összefüggő törvényi szabályozást. Az iskolai körzethatárokat az elmúlt években felülvizsgálták, kisebb módosításokat végeztek, figyelembe véve az iskolák területi elhelyezkedését, valamint a hátrányos helyzetű (HH) tanulói és halmozottan hátrányos helyzetű (HHH) tanulói arányokat is. A számítások alapján az iskolák körzetei megfelelnek a közoktatási törvény 66. § (2) bekezdésében foglaltaknak. Kismértékű körzetmódosítással járt a kerületben az elmúlt évben egy megszüntetett iskola körzetének felosztása is. (A korábban megszüntetett iskolák, körzetek nem rendelkeztek, tanulók körzetes iskolákban nyertek elhelyezést.) Az intézmények közti szegregáció megszüntetésének érdekében jelentős lépések történtek. Az intézményen belüli szegregációt is sikerült valamelyest csökkenteni, ez elsősorban a normál és az emelt szintű oktatásban részt vevők arányainak megváltoztatásával vált elérhetővé: minden iskolában, minden osztályra kiterjesztve biztosítja a fenntartó az emelt szintű nyelvvoktatást heti 5 órában az 5–8. évfolyamon. Folyamatosan figyelemmel kísérik az integráció megvalósulását, feladatul tűzték ki a korai szelekció elkerülését a pedagógusok módszertani kultúrájának fejlesztésével. A kerület nem igényelt integrációs/képességkibontakoztató normatívát.

A *kisváros* két általános iskolája számára meghatározta a körzethatárokat, amelybe beletartoztak infrastrukturálisan kevésbé ellátott területek is. Az innen érkező HH és HHH gyerekek oktatásában a két iskolának ellátási kötelezettsége van, a nem önkormányzati fenntartású intézményeknek nincs. Ennek következménye, hogy az SNI, HH és HHH tanulók aránya az önkormányzati intézményekben jóval magasabb, mint a nem önkormányzati intézményekben. Feladatul tűzték ki a HHH tanulók adatainak felmérését és ennek függvényében az intézkedési terv módosítását. A tankötelezettség teljesítésével kapcsolatos fenntartói elvárás a város hátrányos helyzetű tanulóival kapcsolatban hangsúlyosan jelenik meg az ÖMIP-ben. A HHH tanulók nyilvántartása a kisvárosban a közoktatási esélyegyenlőségi terv készítésekor még hiányos volt, a szülői nyilatkozatok begyűjtésének még nem volt rutinja a településen. Az intézkedési tervben ennek folyamatos és jobb megszervezését tűzték ki célul, a HHH-s gyerekek lemorzsolódásának csökkentése mellett. A város nem igényelt integrációs/képességkibontakoztató normatívát. Folyamatosan figyelemmel kísérik azonban a szegregáció helyzetét és az integráció megvalósulását.

Továbbtanulás

A fővárosban az egyes iskolafokok közti kapcsolat szorosabbá tételével igyekeznek a továbbtanulást, az általános iskola és a középfok közötti átmenetet segíteni. Ezen túl-

menően nyomon követési rendszert dolgoztak ki a 8. osztályt végzett tanulók 9. évfolyamos teljesítményének vizsgálatával. A pályaeorientációs munkát pályaválasztási tanácsadó segíti.

A kisvárosban az általános iskolát követően a továbbtanulás 100%-os. Helyben pályaválasztási tanácsadás rendszerszerűen nem működik, a dokumentumokban az egyes iskolafokok közti átmenet megkönnyítésével kapcsolatos feladatok azonban megjelennek. A felsőoktatási továbbtanulás nyomon követése már nem jellemző. Feladatul tűzték ki a nyomon követési rendszer kidolgozását.

Összességében úgy tűnik, hogy a fenntartói szabályozási anyagok a törvényességi feladatok szempontjából megfelelőek mindkét vizsgált helyszínen. Ugyanakkor az is jól látható a dokumentumok áttekintéséből, hogy jelentős különbség van az anyagok között nemcsak kidolgozottság szempontjából, de a megvalósulás esélyeinek szempontjából is. Több a célokat alátámasztó elem, a megvalósulást, illetve az ellenőrizhetőséget segítő elem a fővárosi anyagokban. Hasonló a helyzet a szintek közötti kapcsolattal is, az intézmények számára megfogalmazott elvárások jellemzőbbek a fővárosi anyagok esetében, ez inkább valószínűsíti az önkormányzati és az intézményi célok egymással összefüggésben történő megvalósulását a főváros esetében. A kisváros esetében, bár a feladatok megjelenése szempontjából rendben, más a lefedettség, s lazább a kapcsolat a két szint között – ez nagyobb esetlegességeket enged meg a kisvárosi intézmények számára.

3.2. Az intézményi dokumentumok

Az intézmények esetében a pedagógiai programokat, a helyi tanterveket, az SZMSZ-t, az IMIP-et, és esetlegesen más, az adott intézményben elérhető dokumentumokat vizsgáltunk meg. (Egy nem önkormányzati intézmény is van a kisvárosi intézmények között.)

Az intézményi dokumentumok általános jellemzői

A megvizsgált intézményi dokumentumokra *általában* igaznak tűnik, hogy csak részben feleltek meg a hatályos jogszabályoknak, mert nem minden intézménynél és nem minden dokumentum esetében tartalmazták azokat a kötelező elemeket, amelyeket a közoktatási törvény, annak végrehajtási rendelete és egyéb rendelkezések előírnak. Különösen jellemző ez a pedagógiai programok esetében. A pedagógiai programokból nem tűnik ki világosan egy helyzetelemzésre épülő határozott célrendszer, amihez a részterületek célkitűzései kapcsolhatóak. Az egyes részek eltérő stílusban fogalmazódnak meg helyenként, közöttük koherencia nem szükségképpen figyelhető meg. Az IMIP-ek és a házi-rendek megfelelnek a közoktatási törvény előírásainak, a legújabb elemek azonban nem minden esetben kerülnek bele az anyagokba. Gyakori a dokumentumokban a helytelenül használt, megszokáson alapuló kifejezés használata (pl. felső tagozat és alsó tagozat). Általánosságban minden helyi dokumentumra érvényes, hogy egyes részeket a törvényi szöveg bemásolásával 'szabályoznak', azt azonban nem fejtik ki, hogy mindezek a helyi viszonyok között hogyan, milyen eszközökkel valósulnak meg.

Szintek közötti kapcsolat, az önkormányzati dokumentumokhoz való igazodás: a *fővárosi* intézmények esetében néhány területen a fenntartó intézkedési tervében szereplő célokhoz kapcsolódnak az intézmények céljai. Nem általános a kapcsolódás, ami fakadhat abból, hogy az intézmények nem kellőképpen ismerik a fenntartói anyagokat, de abból is, hogy a különböző dokumentumok más-más időben születtek, így nem mindig tudtak figyelemmel lenni egymásra. A kisvárosi anyagok esetében az önkormányzati és intézményi célok és feladatok között kevés kapcsolódási pont fedezhető fel. Az egyetlen kivétel a fővárosi 'B' iskola, ahol az IMIP az ÖMIP-re való hivatkozással fogalmazza meg saját intézményi céljait.

Megvalósíthatóság szempontjából is sok kívánnivalót hagynak maguk után az intézményi dokumentumok. Jellemzően nem rendelnek a célok mellé teljesítési mutatókat, sikerkritériumokat, így a megvalósítás is nehezen mérhető, nehezen kérhető számon. A fenti említett fővárosi 'B' iskola ismét kivétel, itt a programban szereplő minden cél esetében a nevelőtestület meghatározta azt az időtávot, ami alatt a célt megvalósítják, s ezt mérhetővé tették sikerkritériumok és indikátorok feladatok mellé történő rendelésével.

A vizsgált intézmények esetében *összességében* kijelenthető, hogy a pedagógiai és minőségirányítási programok célrendszerének tartalmi összehangoltsága az önkormányzati dokumentumokkal alatta marad a lehetőségeknek és elvárásoknak, amit a stratégiai dokumentumok kiemelt szerepe indokoltta tenne.

A kiemelt jogszabályi változások megjelenése az intézményi dokumentumokban

Az iskolai dokumentumokban a kiemelten vizsgált területek csak részben jelennek meg. A legtöbb helyen szabályozott terület a beiskolázás, az SNI-integráció és a pályaaorientáció, ami a pedagógiai programban, a minőségirányítási programban és az SZMSZ-ben egyaránt megtalálható. A HHH-integráció szempontjait csak a fővárosi 'A' iskola dokumentumai tartalmazták. Nem szabályozták az alap- és középfok közötti átmenettel kapcsolatos kérdéseket. A többi vizsgált terület megjelenik valamelyik iskolai dokumentumban, de a kidolgozottság meglehetősen felszínes a legtöbb esetben.

Fővárosi 'A' iskola

	Pedagógiai program	Helyi tanterv	IMIP	SZMSZ
beiskolázás	igen	nem	igen	igen
SNI-integráció	igen	nem	nem	nem
HHH-integráció	igen	nem	nem	nem
évisméltés	igen	nem	nem	igen
szöveges értékelés	igen	igen	igen	nem
nem szakrendszerű oktatás	igen	igen	igen	nem
pályaaorientáció	igen	nem	igen	nem

Fővárosi 'B' iskola

	Pedagógiai program	Helyi tanterv	IMIP	SZMSZ	Házirend
beiskolázás	nem	igen	igen	igen	igen
SNI-integráció	igen	nem	nem	nem	nem
HHH-integráció	nem	igen	nem	nem	nem
évisméltés	nem	igen	nem	nem	nem
szöveges értékelés	nem	igen	nem	igen	nem
nem szakrendszerű oktatás	nem	igen	nem	nem	nem
pályaorientáció	igen	nem	nem	nem	nem

Kisvárosi 'A' iskola

	Pedagógiai program	Helyi tanterv	IMIP
beiskolázás	igen	igen	igen
SNI-integráció	igen	nem	nem
HHH-integráció	nem	nem	nem
évisméltés	nem	igen	nem
szöveges értékelés	nem	igen	nem
nem szakrendszerű oktatás	nem	igen	nem
pályaorientáció	igen	nem	nem

Kisvárosi 'B' iskola

	Pedagógiai program, helyi tanterv	SZMSZ	Házirend
beiskolázás	érintve	érintve	nem
SNI-integráció	igen	igen	nem
HHH-integráció	nem	nem	nem
évisméltés	igen	nem	nem
szöveges értékelés	igen	nem	nem
nem szakrendszerű oktatás	igen	nem	nem
pályaorientáció	nem	igen	igen

Beiskolázás

Az önkormányzati fenntartású iskolák dokumentumaikban jellemzően nem tértek ki arra, hogy a tanulói felvételeknél milyen eljárásokat alkalmaznak a beiskolázási körzethatárok előírásaira vonatkozóan. Mindössze két intézménynél található erre vonatkozóan rövid utalás. Egyik intézményben sem szabályozták továbbá azt a kérdést, hogy hogyan járnak el, ha kötelező felvételi kötelezettségük teljesítése után lehetőségük van további felvételre. Így nem derül ki, hogy a törvényi előírásoknak megfelelően előny-

ben részesítik-e a HHH-s gyerekeket, illetve a többiekről sorsolással döntenek-e. (A vizsgált iskolák közül a nem állami fenntartású intézmény esetében a beiskolázási körzettel kapcsolatos rendelkezések nem relevánsak, így ennek az iskolának az esetében értelemszerűen nem jelentek meg.)

Évismétlés

A vizsgált iskolák többsége a jogszabály előírásának megfelelően kezelte az évismétlés kérdését, megfogalmazva, hogy a magasabb évfolyamba lépés feltétele, hogy a tanulók a helyi tantervben leírt minimális követelményeket teljesítsék. Három intézmény esetében a dokumentumokban a hatályát vesztt jogszabály szerinti szabályozás szerepel, azzal a kitételrel együtt, hogy ha a tanuló három vagy több tantárgyból elégtelen osztályzatot szerez, az évfolyamot ismételni köteles.

Szöveges értékelés

A szöveges értékelésre vonatkozó szabályozásokat mindegyik vizsgált iskolában a pedagógiai program tartalmazza. Az egyes tantárgyak értékelési szempontjait a helyi tanterv rögzíti. A jogszabályi előírások szerint az első, a második és a harmadik évfolyamon félévkor és év végén, valamint a negyedik évfolyamon félévkor a tanulók teljesítményét, előmenetelét szöveges értékeléssel minősítik. Mindegyik iskola pedagógiai programja egységesen tartalmazza a minősítés fokozatait is a Ktv. 69. § (3) bekezdésével összhangban. A szöveges minősítés a következő: kiválóan teljesített, jól teljesített, megfelelően teljesített, felzárkóztatásra szorul. Az egységes minősítés mellett a szöveges értékelést egyedi módon oldják meg az intézmények. A fővárosi 'B' iskolában például szöveges értékeléssel több helyen is lehet találkozni a pedagógiai programban: a nem szakrendszerű oktatásnál, a választható tárgyak esetében is. A szöveges értékelés rendszere részletesen kidolgozott, s meghatározták a szöveges értékelés érdemjegyre való átváltásának szabályait is. A kisvárosi 'B' iskola szintén részletesen szabályozta a szöveges értékelés területeit (a személyes, szociális és kognitív kompetenciákra kiterjedően). A fővárosi 'A' iskola programja szintén részletesen tárgyalja a szöveges értékelést, az értékelési szempontok mellett alaposan körüljárva a tantárgyakat és az értékelés gyakoriságát is (évi négy alkalom).

SNI-integráció

Az SNI-integrációt minden vizsgált iskola programja érintette. A kisvárosi 'B' iskola tárgyalta leginkább részletekbe menően, az iskola legfontosabb funkciói között említették az SNI-tanulók megfelelő ellátását. A kisvárosi 'A' intézmény pedagógiai programja a különböző képességű és érdeklődésű tanulókat színvonalas képzéssel, sokirányú tevékenységgel igyekszik felkészíteni a magasabb szintű befogadásra, önismeretük fejlesztésére, tehetségük felismerésére. A fővárosi 'B' iskola programjában említést kap, hogy az iskola szakmai munkáját ezen a területen fejlesztőpedagógus segíti, részletes feladatleírással. A fővárosi 'A' iskola programjában megjelenik, hogy az önkormány-

zattal történt megállapodás alapján a látássérült tanulókat fogadja – ha jelentkeznek az iskolába.

A HHH-integráció

A vizsgált intézmények programjaiban nem jelenik meg a HHH-integráció, található viszont szabályozás a hátrányos helyzetű, beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő tanulókkal kapcsolatban. A pedagógiai programokban jellemzően a célok megfogalmazásánál szerepel a tanulási, beilleszkedési, szociális hátrányokkal rendelkező tanulók segítése. A HHH-integráció egyedül a fővárosi 'A' iskola pedagógiai programjának mellékleteként jelent meg egy ütemterv formájában, előzmények nélkül. Az iskola a 2008/2009-es tanévre dolgozta ki az integrációs felkészítés pedagógiai rendszerének bevezetési ütemtervét az OKM útmutatásával. Ennek keretében az iskolába való bekerülés elősegítését, az óvoda-iskola átmenet segítését és heterogén osztályok kialakítását tűzték ki célul. A tanítást-tanulást segítő és értékelő eszközrendszer elemei között megtalálhatóak a kulcskompetenciákat fejlesztő programok, az integrációt segítő tanórán kívüli programok és az integrációt elősegítő módszertani elemek, illetve multikulturális tartalmak.

Nem szakrendszerű oktatás

A nem szakrendszerű oktatást a törvényi előírásoknak megfelelően szabályozták, az alapozó szakasz kötelező és nem kötelező tanórai foglalkozások időkeretének 25–50%-ában. A vizsgált intézményi dokumentumok azt mutatták, hogy minden intézmény beépítette pedagógiai programjába a nem szakrendszerű oktatást az 5. és 6. évfolyamon, de a programok kidolgozottsága eltérő. Közös bennük, hogy mindenütt megadták az egyes évfolyamokon tanított tantárgyakat és azok óraszámait, ahol a nem szakrendszerű oktatás folyik, ez 6, 6,5 és 7 óra a vizsgált intézmények esetében. Ezen túlmenően a fővárosi 'A' iskola heti 1 órát korrepetálásra és egyéni képességfejlesztésre fordít, a fővárosi 'B' iskolánál a fentiek kiegészülnek az erdei iskola és a városismereti program eseményeivel. Ebben az iskolában, hasonlóan a kisvárosi 'A' iskolához, a helyi tanterv a tananyagot és a követelményt is tartalmazza részletes, tantárgyankénti bontásban. A kisvárosi B iskola pedagógiai programjában szakszerűen és részletesen kidolgozva jelenik meg a terület (fogalommagyarázat, cél, időkeret, kulcskompetenciák fejlesztése, értékelés, kiemelt fejlesztési irányok stb.).

4. Összegzés

Noha a kutatás még nem zárult le, általános következtetések nem fogalmazhatóak meg, mindazonáltal az eddigi elemzés alapján egyelőre inkább az valószínűsíthető, hogy a vizsgált változások nem váltak maradéktalanul az intézményi gyakorlat szerves, átgondolt részévé.

Az önkormányzati dokumentumok jogszabályi illeszkedése jónak mondható, a törvényi előírásoknak megfelelő. A dokumentumok jellemzően tartalmukban is koherensek más, önkormányzati szintű szabályozási dokumentumokkal. A célkitűzések, ha nem is mindig, de igen gyakran megalapozottak, adatokra épülők. Ugyanakkor az önkormányzati programok nem feltétlenül terjednek ki olyan, a megvalósítás szempontjából fontos szempontokra, amelyek segítenék az önkormányzat számára a munka megvalósítását (pl. határidők, felelősök), nyomon követését, az eredmények megítélését (célértékek megadása). Az intézményi szintre való figyelem (pl. támpontok, elvárások megfogalmazása) pedig ismét esetlegesen figyelhető meg. A fentiekben a különbség igen erős a főváros-kisváros összehasonlításában, jellemzően a fővárosi dokumentumok a részletesebben kidolgozottak, amelyek nagyobb valószínűséggel tartalmazzák az általunk részletesebben vizsgált – a megvalósíthatóság szempontjából fontosnak tűnő – szempontokat. A kisvárosi dokumentumok az esetlegesebben, lazábban szabályozott anyagok, az intézményi szintű megvalósításnak tágabb teret engednek.

Az intézményi dokumentumok esetében szintén jól nyomon követhetőek a jogszabályi változások, bár nem minden esetben felelnek meg a törvényességi előírásoknak. Általában jellemzőnek mondható a jogszabályi változások formális megjelenítése a szabályozó anyagokban, amiből nem derül ki sok a megvalósítással kapcsolatos elképzelésekre vonatkozóan. Az egyes iskolák esetében azonban igen nagyok a különbségek, található komoly végiggondoltságot tükröző megoldás és a jogszabály pusztá (esetleg korábbi, hatályát veszített változatot tartalmazó) bemásolása is.

Összességében úgy tűnik, hogy pusztán a dokumentumok elemzéséből nem ítéltethető meg a változások mélysége, tartóssága. Ezért erre vonatkozóan a kutatás második szakaszában készített, a megvalósítási folyamatot is bemutató esettanulmányok tapasztalatainak elemzésétől remélünk több tapasztalatot.

IRODALOM

- Darling-Hammond, Linda (1998): Policy and Change: Getting Beyond Bureaucracy. In: A. Hargreaves és mtsai (szerk.): *International Handbook of Educational Change*. Kluwer Academic Publishers.
- Fitz, John, Halpin, David és Power, Sally (1994): Implementation research and education policy: practice and prospects. *British Journal of Educational Studies*, Vol. 42. no. 1.
- Halász Gábor (2009): Tanulás, tanuláskutatás és oktatáspolitikai. *Pedagógusképzés*, 2–3.
- Halász Gábor (2008): Képességfejlesztés, iskolavezetés és pedagógiai paradigmaváltás. In: Kiss Éva (szerk.): *A pedagógián innen és túl*. Pannon Egyetem, BTK.

A szabályozással összefüggő elemek és változások elemzése a helyi és intézményi szintű irányítási dokumentumok alapján (2010): Qualitas Kft., Szeged.

FOGYATÉKOSSÁG ÉS ESÉLYEGYENLŐSÉG OKTATÁSPOLITIKAI PERSPEKTÍVÁBAN

Románia esete

Társadalompolitikai és elméleti háttérvázlat

Románia ma már az Európai Unióhoz tartozik, így a fogyatékkal élő személyek támogatási politikája egy európai politika részévé vált. Ez a gazdagodás elsősorban az úgynevezett lisszaboni folyamatban történik, amely nyitott koordináció módszere révén lehetővé teszi az ágazati politikák – elsősorban a foglalkoztatási, a szociális és az oktatási politikák – összehangolását (Halász 2004). A Madridi Nyilatkozat, melyet 2002-ben az Európai Fogyatékosügyi Kongresszuson fogadtak el, leszögezi:

„A fogyatékos emberek részére hozzáférhetővé kell tenni a mindennapi egészségügyi, oktatási, szakképzési és szociális szolgáltatásokat és minden olyan lehetőséget, amely a nem fogyatékos emberek rendelkezésére áll. A fogyatékos és a fogyatékos emberek befogadó alapú szemléletének megvalósításához több szinten kell megváltoztatni a jelenlegi gyakorlatot. Először is biztosítani kell a fogyatékosok számára rendelkezésre álló szolgáltatások koordinálását a különböző szektorokon belül és azok között egyaránt. A különböző fogyatékos csoportok hozzáférési szükségleteit bármely tevékenység esetében már a tervezés folyamata során figyelembe kell venni, nem pedig utólag kell rájuk gondolni, amikor a tervezés már lezárult. A fogyatékos emberek és családjaik szükségletei eltérőek, ezért fontos olyan átfogó megoldások tervezése, amelyek figyelembe veszik mind az egész embert, mind életének különböző aspektusait.”¹

Az európai tudástranszfer szükségességét e területen egy háromszoros paradigma-váltás indokolja:

a) A fogyatékosággal kapcsolatos szemléletmód terén: fokozatos áttérés következik be a fogyatékoság orvosi értelmezési modelljéről a fogyatékoság társadalmi modelljére.

Ez az átmenet szükségszerűen messzemenő következményeket von maga után mind a fogyatékos személyekkel kapcsolatos közpolitikák, mind pedig a velük kap-

¹ Madridi Nyilatkozat: a befogadó társadalom alapja a diszkriminációmentességgel párosuló pozitív cselekvés, 2002, Madrid. In: Flóra Gábor és Belényi Emese (2009): *A társadalmi inklúzió szociológiája*. Partium Kiadó, Nagyvárád, 123.

csolatos speciális nevelési gyakorlatok terén. A két modell között ugyanis alapvető a különbség:

Az *orvosi* modell a fogyatékossgot elsősorban az egyén biológiai-egészségbeli hiányaként fogja fel, úgynevezett csökkentértékűséggént, amelyet különféle gyógy-módok, technikai segédeszközök bevetésével tart részlegesen kompenzálhatónak. Mindenekelőtt a fogyatékos egyéntől vár alkalmazkodást a meglévő társadalmi feltételekhez, s ehhez kínál kompenzáló jellegű segítséget. Főként az egészség-betegség, csökkent munkaképesség, rehabilitáció, reintegráció fogalmaiban gondolkodik. Ezzel szemben a *társadalmi* modell a fogyatékossgot elsősorban a fogyatékos személy sajátos szükségletei és a társadalom szükségletkielégítő szolgáltatásai közötti meg nem felelésként definiálja (Oliver 1996, in: Davies 2008, 43). Elsősorban a társadalomtól vár alkalmazkodást a fogyatékos személy sajátos szükségleteihez, az egyén teljes mértékű társadalmi érvényesülése érdekében. Kulcsfogalmai: inklúzió, integráció, adaptáció, nondiszkrimináció, egyenlő esélyek, sajátos szükségletek, sajátos nevelési igények.

b) A szociológia társadalmi szerepe, funkciói és vizsgálódási módja terén: a kognitív funkciókat abszolutizáló koncepció helyett a társadalmi változás elősegítését felvállaló felfogások kerülnek előtérbe.

A hagyományos-klasszikus szemléletmóddal szemben, amely mindenekelőtt a társadalomkutatás kognitív funkcióira koncentrál, pragmatikusan értéksemlegességre törekszik, a fennálló társadalmi struktúrákat adottságként felfogó, implicit módon a status quót támogató, a társadalmi-politikai gyakorlathoz a tudós távolságtartásával viszonyuló kutatói attitűdöket favorizálja, mindinkább teret nyer az a felfogás, amely a szociológia kognitív funkcióját a társadalmi lét optimalizálásának szolgálatába állítja. Egyrészt napjaink értékválságára adott társadalomtudományi válaszként, másrészt pedig az emberi jogok, az esélyegyenlőség problematikájának politikai ideológiában és gyakorlatban való felértékelődésének mintegy szociológiai lecsapódásaként elterjedté és egyre fontosabbá válnak az emberjogi megalapozottságú, normatív jellegű megközelítésmódok, amelyeket a hátrányos helyzetű társadalmi csoportok sorsának javítása iránti elkötelezettség jellemez (Blau 2008).

c) A fogyatékossggal kapcsolatos politikák terén: a fogyatékos személyek marginalizált helyzetének kompenzálása, enyhítése helyett az egyenértékűséget, esélyegyenlőséget, a teljes körű társadalmi érvényesülést elősegítő politikai felfogás és gyakorlat válik dominánssá.

Az integrációs törekvések kibontakozása az 1960-as években különböző motivációkkal indult be. A skandináv országokban a kiindulópont az úgynevezett normalizációs elv volt, miszerint a társadalom minden tagjának, a fogyatékos embereknek is joguk van „normális”, azaz bizonyos általánosnak elfogadott standardoknak megfelelő életet élni, a fogyatékos embereknek pedig emellett joguk van speciális igényeik kielégítéséhez is. Az Amerikai Egyesült Államokban a pozitív irányú változások mozgatóerejét a polgárjogi mozgalmak képezték, amelyek a fogyatékos emberek jogaiért és az elkülönítettség megszüntetéséért szálltak síkra. Olaszországban hasonló következményekkel járó sze-

repet töltötték be az úgynevezett antipszichiátrai mozgalmak, amelyek egy adott ponton eljutottak minden állami fenntartású gyógypedagógiai intézmény felszámolásához, s eközben kialakították a többségi iskolák integrációs feltételrendszerét. Angliában a Warnock-jelentés gyorsította fel a folyamatot az 1970-es évek végén. Német nyelvterületen, ahol a második világháborút követően jól működő speciális gyógypedagógiai intézményrendszert alakítottak ki, az integrációs törekvések némi késéssel, a nyolcvanas évek közepétől jelentkeztek erőteljesebben. Az esélyegyenlőségi politikák érvényesítésében jelentős előrelépést eredményezett, hogy az ENSZ 1993-as közgyűlése elfogadta a fogyatékos személyek esélyegyenlőségére vonatkozó alapszabályát (Borsfai 2007, 29).

Az integrált oktatásra vonatkozó elképzelések gyakorlati megvalósítása a hetvenes évektől kezdődően a fejlett nyugati országokban egy hosszan tartó és sokrétű reformfolyamat keretében történt, amelynek során az addig szinte kizárólagos pozícióban levő speciális iskolák mellett számos új szerveződési forma jött létre és terjedt el: a mainstream oktatás iskoláiban speciális osztályokat alakítottak ki, s ezzel egyidejűleg különféle új támogató intézményi struktúrákat, pedagógiai forrásközpontokat hoztak létre. E struktúrák keretében kulcsszerepet töltötték be az integrált oktatást támogatni hivatott, e területen speciális képzettséggel rendelkező pedagógus szakemberek, az úgynevezett utazótanárok.

Az *integráció* elvére alapozott strukturális és koncepcionális átalakulások fontos előrelépést jelentettek az oktatási szolgáltatásokhoz való egyenlő hozzáférés emberjogi megalapozottságú érvényesítése terén, enyhítették a fogyatékos tanulók térbeli és társadalmi szegregációját. Ugyanakkor hiányosságként könyvelhető el, hogy a reform megvalósítása során a hangsúly főleg a fogyatékkal élő tanuló helyzetére, a „normál” iskolai környezetbe való beillesztésére esett, és kevésbé a megfelelő – iskolai és iskolán kívüli – hatékony, támogató környezet kialakítására. A térbeli szegregáció felszámolását önmagában is eredménynek tekintő és a hirtelen, kellő előkészítés és megfelelő kiegészítő szolgáltatások nélkül betagolt tanulók számának mindenáron történő növelésére koncentrált oktatáspolitikai törekvések sok esetben ellentmondásos eredményeket produkáltak, éppenséggel növelhették is az ily módon „integrált”, mainstream iskolai társaikhoz kellő segítség hiányában felzárkózni képtelen tanulók kiszorítottságérzését.

A fogyatékossgal élőkre vonatkozó európai politikában 1996-ban történt jelentős áttörés. Ekkor fogalmazták meg először az *egyenlő esélyek* biztosításának alapelvét mint centrális célkitűzést (European Commission 1996). E tekintetben fontos előrelépés volt az Európai Unióról szóló szerződés módosítása, amely a szociálpolitikát és foglalkoztatáspolitikát európai közösségi politika szintjére emelte. 2000-ben az Európai Bizottság elfogadta az „Akadálymentes Európáról” szóló jelentést (European Commission 2000), ugyanebben az évben pedig az Európai Unió Tanácsa kiadott egy, a tagállamok számára kötelező direktívát a fogyatékkal élők esélyegyenlőségének biztosítására. Az erre vonatkozó, 2003-ban elfogadott cselekvési terv 2010-ig fogalmazza meg ezen a területen a feladatokat (Council of the European Union 2003).

Az Európa Tanács 1998. évi (1355. sz.) ajánlása a társadalmi életből való kizárás multidimenzionális és folyamat jellegét emeli ki, amely „magába foglalja a társadalmi, gazdasági, politikai és kulturális életben való részvétel nem megfelelő szintjét, egyenlőtlenségeit, vagy teljes hiányát. Az exklúzió a társadalmi elszigetelődéstől a társada-

lomból való teljes kitaszítottaságig terjedhet” (Council of Europe 1998). Az inklúzió fogalma (amelynek mindmáig hiába keresték a teljes mértékben kielégítő magyar megfelelőjét) a kirekesztéstől való mentességet kifejező pozitív fogalom (Ferge 2002).

A társadalmi exklúzió sokdimenziós és egyben folyamat jellegéből fakad a kirekesztettség dimenzióinak, társadalmi színtereinek és megnyilvánulási formáinak sokfélesége, egymást kölcsönösen determináló, megerősítő, folyamatosan újratermelő természete. Ebben az értelmezési keretben az *oktatási exklúzió* – amely az oktatási szolgáltatáshoz való teljes körű hozzáféréstől való kizáródást, illetve e szolgáltatásokhoz való hozzáférés terén mutatkozó egyenlőtlenséget, valamint a magas szintű tanulmányi teljesítmény elérésének társadalmi okok által determinált alacsonyabb esélyét jelenti – okát és egyszersmind okozatát is képezi-képezheti a munkaerő-piaci, társadalmi mobilitási esélyegyenlőtlenségnek, s ezen keresztül a társadalmi kirekesztettség többi megnyilvánulásainak.

Arra is érdemes felfigyelni ugyanakkor, hogy az oktatási exklúzió olyan kulcspozíciót tölt be a társadalmi exklúzió újratermelődésében, ahol megfelelő társadalmi beavatkozással esély nyílik az egymást erősítő negatív folyamatok megszakítására. A 2000-es magyar közoktatásról szóló jelentés (Radó 2001) külön fejezetben foglalkozik azzal, hogy a társadalmi hátrányok nem szükségszerűen alakulnak iskolai hátrányokká: a pedagógiai tényezők meghatározók lehetnek az egyes gyerekek iskolai sikereiben. Olyan oktatási szolgáltatások elterjedése szükséges, amelyek egyszerre biztosítják:

- az esélyegyenlőséget (mely egyenlő hozzáférést eredményező oktatásszervezési módot jelent);
- és az egyenlő esélyeket (mely a különbségek kompenzációját eredményező, befogadó rendszeren keresztül valósul meg).

Ehhez viszont magát az oktatási rendszert kell befogadóvá tenni. „Az inklúzió és az aktív részvétel elengedhetetlen az emberi méltóság megőrzéséhez és az emberi jogok gyakorlásához. Az oktatás területén belül mindez olyan stratégiák kidolgozását jelenti, amelynek célja a lehetőségek teljes körű egyenlősége... Az inkluzív iskolák lényege, hogy a sajátos nevelési igényű tanulók megkapjanak minden támogatást, ami szükséges a sikeres oktatásukhoz” (Salamancai Nyilatkozat 1994).

A rendszerváltás esélyei: oktatási inklúzió Romániában

A fentiekben bemutatott pozitív folyamatok ellenére a szemléletmódok és társadalmi gyakorlatok tényleges megváltozása tekintetében még korántsem beszélhetünk teljes átalakulásról. Íme néhány az új koncepciók életbe ültetését lehetővé tevő tudástranszfert akadályozó fontosabb tényezők közül:

- A status quót erősítő hagyományos szociológiai szemléletmód erős pozíciói.
- Az orvosi modell, amely a beavatkozást elsősorban nem társadalmi-politikai, hanem egészségügyi-rehabilitációs feladatnak tartja, továbbra is jelentős befolyással bír szakmai körökben.

- A fogyatékos személyek marginális társadalmi helyzete, gyenge érdekérvényesítő képessége miatt a fogyatékosügy marginális, háttérbe szoruló társadalmi és kutatási problémaként jelenítődik meg a köztudatban.

E vonatkozásban az EU új tagjai – a rendszerváltást 1989 után megvalósító közép-keleti országok – érthetően lemaradásban vannak a kontinens nyugati felével szemben, esetükben a lépéshátrány fő okai a következőkben foglalhatók össze:

- A kommunista rendszerek a fogyatékoságot elsősorban adminisztratív kérdés-ként kezelték a nyilvántartásba vétel és a hiányosságot kompenzáló – de egyben a teljes körű társadalmi érvényesülésnek is határokat szabó – intézménybe juttatásuk érdekében.
- A szociológiai kutatás számára a fogyatékosügy – országonként eltérő mértékben és módon – ideológiai tabutémának számított. (Romániában csaknem teljesen, Magyarországon bizonyos orvosmodell-centrikus vagy jobb esetben életminőség-kutatásnak alárendelt megközelítésekre volt lehetőség.)
- A posztkommunista átmenet sajátosságai nem voltak kedvezőek ahhoz, hogy a marginális társadalmi csoportok a politikai, pedagógiai és kutatási érdeklődés fő áramába kerüljenek.

A kommunista társadalmi-hatalmi berendezkedés első időszakára jellemző extenzív iparfejlesztéssel összefüggő jóléti koncepció már a hetvenes években stagnálásba, majd fokozódó hanyatlásba ment át, a gazdaság alacsony teljesítőképessége az életszínvonal nagymértékű romlásához vezetett (Szűcs 2003, 106). A szellemi fogyatékosággal élő személyek fizikailag is marginalizáltan éltek, kórházi típusú otthonokba zártan a települések külső területén. A mozgáskorlátozottak némiképp jobb életesélyekkel indulhattak a munkavállalás területén, de ez feltételezte a városra való költözést. A védett munkahelyek léte segített az embereknek, hogy hasznossá tehessék magukat, de a beilleszkedést a szélesebb társadalmi környezetbe nem tette lehetővé.

Románia e modell érvényesülésének kelet-európai viszonylatban is szélsőséges esetének tekinthető. A lakosság a kommunizmus alatt egy olyan közoktatási rendszerbe integrálódott, amely az „egységes szocialista ember” eszményét hangsúlyozta. „Negatív töltetű szavak” mint például a „szegénység”, „fogyatékoság” vagy „hátrányos helyzet” nem léteztek a köztudatban. A hivatalos foglalkozási listákról törölték a szociális munkás, szociológus, pszichológus szakmákat. A szociálismunkás-képzést 1969-ben teljesen beszüntették, a gyógypedagógus-, pszichológusképzés részben megszűnt a hetvenes évek végén, részben pedagógus-, deffektológusképzéssé minősült át (Berszán 2005).

1989 után e vonatkozásban is új perspektívák nyíltak, a posztkommunista átmeneti időszak sajátosságai azonban továbbra sem kedveztek annak, hogy a marginális helyzetű társadalmi csoportok a politikai, pedagógiai és kutatási érdeklődés fő áramába kerüljenek. A társadalmi köztudatban még mindig jelentős mértékben jelen van bizonyos fokú érzéketlenség, közömbösség a speciális szükségletekkel rendelkező kisebbségi és hátrányos helyzetű csoportokkal szemben. 2001 októberében a román parlament által elsősorban az európai integrációs folyamat követelményeként elfogadott törvény megtiltja a diszkrimináció bármely formáját (ideértve a fogyatékoságon alapulót is). Az adott szociális és politikai helyzetben azonban ez a jogszabály sem igazán tud hatékony

mechanizmusként dolgozni a diszkrimináció különböző megjelenési formái ellen, melyekkel a fogyatékkal élő személyek nap mint nap szembesülnek.

A különböző hátrányos helyzetű csoportok érdekeit szem előtt tartó intézményszerűsített tevékenységek nagyon nehéz körülmények között indultak meg. A kommunista hatalom korszakában a fogyatékosokkal foglalkozó irodák és intézmények az államhoz tartoztak, munkatársaik állami hivatalnokok voltak. Sokuknak nem volt könnyű szervezetileg és pénzügyileg is új lehetőségeket és felelősséget feltételező életet kezdeni 1989 után. Az autentikus civilszervezetek létrehozása, amelyek szakítani képesek az idejét múlt struktúrákkal és mentalitásokkal, igen nehéz és problematikus folyamatként jelentkezett. A pénzügyi források elégtelen volta, a jogi rendszer túlszabályozó jellege, valamint a megfelelő számú szakember hiánya, akik képesek lennének egy demokratikus (vagy afelé haladó) környezetben dolgozni, további okait képezik a fejlődés lassúságának (Flora 2003, 256).

Mindezek mellett és részben ellenére elmondhatjuk, hogy a fogyatékos személyek helyzetének javításában jelentős változás történt a román állam hozzájárulásának, valamint a nyugati országok segítségnyújtásának köszönhetően. Lépéseket tettek a fogyatékkal élők problémáinak megoldása érdekében:

- 1990-ben megjelenik az első integrációra vonatkozó 962-es kormányhatározat, mely a fogyatékkal élő személyek társadalomba való bevonását szorgalmazza. Ugyanebben az évben a Fogyatékosügyei Államtitkárság megalapítása nagy jelentőségű lépés volt a szociális védelmi háló létrehozásában.
- 1991-ben elkezdődik a szakemberképzés a szociológia, szociális munka, a pszichológia és a gyógypedagógia szakokon, az ország összes jelentős egyetemi központjában, melyek 1992-ben egyetemi szintű státust nyernek.
- Az 1995-ben elfogadott oktatási törvény kimondja, hogy a fogyatékkal élő tanulóknak minden diszkrimináció nélkül joguk van az oktatási szolgáltatások teljes körű igénybevételére, ugyanakkor az addig kizárólagos formaként létező speciális iskolák mellett lehetővé teszi más, a fogyatékkal élő tanulókat integráló nevelési struktúrák létrehozását is (pl. speciális osztályokban vagy éppenséggel mainstream iskolai osztályokban). Szintén ez a törvény hivatalosítja a *speciális nevelési szükséglet* fogalmának használatát is.
- 1998-ban miniszteri rendelettel fogadták el a Speciális Oktatás kerettantervét, amely összekapcsolta e specifikus oktatási terület átalakítását az általános oktatási reformra vonatkozó elképzelésekkel. A curriculumok átalakítása során – a differenciálás elvének gyakorlati alkalmazása érdekében – a fogyatékoság fokától függően öt különböző nemzeti tantervet fogadtak el, mindegyik típusnál szem előtt tartva ugyanakkor a lehető legmagasabb fokú integráció elérésének célkitűzését. A tantervek kidolgozásánál és gyakorlati életbeléptetésénél igénybe vették az utazótanárok/támogató pedagógusok, valamint a pedagógiai tudásközpontok szakmai segítségét.
- A 2000 áprilisában születő 17261-es kormányrendelet intézkedik a fogyatékos gyermekeket ellátó-fejlesztő intézmények átszervezéséről és lebontásáról.
- A 2000/3634-es számú kormányrendeletben meghirdetett, az oktatás átalakítását célzó programot a sajátos oktatási igényű gyermekek integrált oktatása nevű pro-

jekt egészítette ki, melynek célja minden fogyatékos gyermek bevonása a speciális oktatásba, és ahol lehet, integráció a mainstream általános iskolákba.

- A 4653/2001-es miniszteri rendelettel elfogadott kerettantervek először írtak elő külön, differenciált követelményrendszert a mainstream oktatásba integrálódó tanulók számára. Ezeket a követelményeket mainstream iskolai szaktanárok és utazótanárok/támogató pedagógusok együttműködése révén dolgozták ki.
- 2003-ban kormányrendelettel létrehozták az Országos Fogyatékosügyi Hatóságot, annak regionális kirendeltségeivel együtt, valamint egy országos kutató-intézetet a fogyatékossgal kapcsolatos közpolitikai döntések szakmai megalapozása érdekében.
- 2004 áprilisában megalakult az Országos Fogyatékosügyi Tanács, amely – e területen tevékenykedő civilszervezetek erőforrásaira építve – főként érdekképviseleti és érdekvédelmi, diszkrimináció-megelőző és -elhárító feladatokat vállalt fel.
- Az 1251/2005 sz. kormányhatározat bevezeti a *speciális integrált oktatás* fogalmát, előírja megyei szintű speciális pedagógiai tudásközpontok létrehozását, valamint – az új európai uniós terminológia elfogadásával – az addigi speciális iskolák *inkluzív pedagógiai szolgáltató központokká* történő – átnevezéssel kezdődő – átalakítását.
- A 19/2002-es törvény által hivatalosan elismerik a jelnyelvet. Ugyancsak a 2002-es évtől kezdve rendeletek és törvények ismerik el és szabályozzák a jelnyelvi tolmácsszakmát, valamint azokat a körülményeket, amelyek lehetővé teszik képzésüket, illetve a hivatalos tolmácsengedély megszerzését.
- Sikertű pályázati támogatások igénybevételével több olyan programtervezetet is beindítani, amelyek a hallássérűlték szociális oktatásának modernizálását célozták meg.
- A számítógépes technika alkalmazása által lehetővé vált a beszédanyag látás útján történő bemutatása a sűt gyermekek részére.
- A kolozsvári magyar nyelvű hallássérűlt-iskola – az ország egyetlen ilyen jellegű magyar tannyelvű oktatási intézménye – jelentős mértékű anyagi támogatásban részesűlt főként nyugati karitatív szervezetek részéről (Vizi 1998). Az ország más részein élő magyar családok hallássérűlt gyerekei azonban lakóhelyükön vagy ahhoz közel, kizárólag román nyelvű intézményben tanulhatnak.

Az Európai Szociális Charta, az ENSZ Egészségügyi Világszervezetének és más nemzetközi emberjogi szervezetek dokumentumainak alapján Románia törvénybe iktatta a fogyatékossgal élő személyek jogait, kötelezettségeit, valamint az esélyegyenlőség szabályait és diszkriminációt tiltó törvényeket a fogyatékos személyek védelmére való tekintettel. A 446/2006-os, a fogyatékossgal élő személyek támogatására és védelmére vonatkozó törvény, amelyet 2008-ban módosítottak, az akadálymentesítés és integráció lehetőségeinek alapvető kérdéseivel foglalkozik. A jogszabály II. fejezete, amely a fogyatékossgal élő személyek jogait részletezi, különböző területekre tér ki. Az egészségügyi ellátáshoz való jog kimondja, hogy minden fogyatékossgal élő személynek fizikai és mentális egészségvédelemre van szüksége, mely ingyenes. Meg kell teremteni a megfelelő feltételeket ezek elérhetősége érdekében, közlekedés, infra-

struktúra, kommunikációs hálózat kiépítése által. Rehabilitációs központok létrehozása és fenntartása, gyógykezelés, sportolási lehetőségek, fejlesztési, megelőzési tervek készítése és a programok kivitelezése – mindez a közszolgáltatók kötelessége. Az oktatás területén bármilyen fokú fogyatékkal élő fiatalnak joga van az oktatás bármely szintjén és formájában részt venni. Mi több, az esélyek egyenlősítése érdekében kérhet segítő pedagógust és felszerelést. A lakáshoz, kultúrához, sporthoz és szabadidőhöz való jog, a közlekedés, mind-mind az esélyegyenlősítést hivatott elősegíteni.

A szolgáltatásokat érintő fejlődés mellett, elvi-koncepcionális szinten is lényeges változások következtek be, illetve kezdődtek el. Ezek közé sorolható:

- a) a *terminológia* részbeni megújulása, új kifejezések elterjedése és mind gyakoribb használata (pl. „fogyatékkal élő személyek”, „sajátos szükségletű személyek”, „sajátos nevelési igények”, inklúzió, esélyegyenlőség);
- b) új, az európai uniós politikák életbe léptetését célzó *tematikák* megjelenése (pl. akadálymentesítés, integrált oktatás, inkluzív nevelés, emberi jogok, közösségi jogok).

A *fogyatékkal élő személy* meghatározása a román törvényalkotásban 1992-ben az orvosi modellnek megfelelően még arról szól, hogy „a fogyatékos személyek azok, akik valamilyen érzékszervi, fizikai és mentális hiányosságnak következtében nem tud integrálódni teljesen vagy részlegesen, ideiglenesen vagy állandóan a szociális és szakmai életbe lehetőségeihez mérten, ezért speciális védelmet igényelnek” (53/1992. törvény – M.O. nr.119). Ez a megfogalmazás két vonatkozásban is diszkriminatív jellegűnek tekinthető: egyrészt, mivel a személyt magát nevezi fogyatékosnak, deficitet jelöl, a fogyatékkal élő személyben keresi a kudarc okát, másrészt részben vagy teljesen kizárja a rehabilitáció lehetőségét. Ezzel szemben a 2006-os (2008-ban módosított) törvény a fogyatékoságot már nem pusztán individuális problémának tekinti, hanem a társadalom és a fogyatékkal élő egyén közös felelősségvállalásának szükségességét hangsúlyozza. Eszerint a „fogyatékosággal élő személy az, akinek a fizikai, mentális vagy érzékszervi károsodás miatt hiányzik a mindennapi tevékenységek normális elvégzéséhez és védelmi intézkedéseket igényel a felépülés támogatásában, a társadalomba való integrációja és bevonása érdekében” (448/2006. törvény, M.O. nr.1006).

Hiányosságként említhető azonban, hogy a részben megváltozott törvényes keretben is jelentkező új fogalomhasználat nem egy esetben megreked a formai-retorikai szinten, nem hordoz lényegileg megváltozott tartalmakat. E vonatkozásban eklatáns példaként ismét a már említett 1251/2005 sz. kormányhatározatra kell hivatkoznunk, amely több új fogalmat is bevezetett a hivatalos szóhasználatba (pl. megyei speciális pedagógiai tudásközpont, inkluzív nevelési központ). A gyakorlatban azonban az új elnevezések mögött lényegében továbbra is az eddig létező szakmai-szervezeti entitások működnek (megyei tanfelügyelőségek módszertani központjai, speciális iskolák), alapvető strukturális, koncepcionális vagy módszertani átalakulás egyelőre nem történt.

A megközelítésmódok, tényleges viszonyulások jelentős részében – többé-kevésbé nyílt vagy rejtett módon – még mindig a fogyatékoság orvosi értelmezése van túlsúlyban. Mondhatni, viszonylag kevés a társadalmi szolgáltatások átalakítását felvállaló, emberjogi, normatív megalapozású és autentikusan érdekérvényesítő (advocacy) szel-

lemiségű kutatás, politikai hozzáállás, pedagógiai és nevelésrendszeri reformjavaslat. A legfontosabb teendő a jelenlegi szakaszban véleményünk szerint annak tudatosítása lenne – a politikai-jogi és szélesebb társadalmi köztudatban egyaránt –, hogy a különböző jogok érvényesítése nemcsak a meglévő alkotmányi és jogi normatíváktól függ, hanem főként attól, milyen *eszközök és lehetőségek* állnak rendelkezésre a valóságban az illető jogok gyakorlatba ültetéséhez (Barnes és mtsai 1999).

A rendelkezésre álló információk – főként a speciális iskolákból kikerülő végzettek minimális továbbtanulási arányszáma – alapján elmondható, hogy alapvetően továbbra is fennáll a két, egymástól merőben elkülönült iskolatípus dualitása, amelyek között alig van átjárhatóság:

- Egyfelől a *versenypálya típusú*, úgynevezett „normál” iskolák, amelyek „hagyományosan”, „jól bevált módon” a vertikális társadalmi mobilitás fő csatornáiként működnek.
- Másfelől a *versenyképtelennek* tekintett egyének kompenzálását, „felzárkóztatását” felvállaló, de valójában a lemaradásukat, teljesítménybeli szintkülönbségüket konzerváló speciális iskolák, amelyeket még alig érintett meg az inkluzív nevelési gyakorlatok tényleges életbe léptetését célzó pedagógiai reform szele.

Mivel ez a két iskolatípus minden ellenkező politikai-intézményi ráhatás ellenére még mindig „makacsul” reprodukálja magát, a sajátos igényű tanuló számára lényegében két alternatíva adott:

1. Bekapcsolódik a versenyszellemű osztályközösségbe, ahol valójában intézményszerű segítség nélkül kell végigjárnia az utat (spontán integráció).
2. Speciális iskolába kerül, ahol nagy valószínűséggel „lefelé” szocializálódik, kompenzáló jellegű segítségben részesül (amely nem a meglévő képességek erősítésére koncentrál).

A speciális oktatásban tanulók alacsonyabb szintű képzettségének legfontosabb okai között említhetjük:

- A hátrányos helyzet homogén (kevésbé differenciált) módon való kezelését.
- Azt a gyakorlatot, hogy a segítségi mód nem a sajátos szükséglettípusokhoz alkalmazkodik. Nem a jobb képességű tanuló „húzza fel magához” a többieket, a tanulási teljesítményben lefelé homogenizáló hatás érvényesül.
- Az átjárhatóság hiányát.

Záró gondolatok

A rendszerváltás óta bekövetkezett pozitív változások horderejét aligha lehet és szabad lebecsülni, a szemléletmódok és társadalmi gyakorlatok tényleges megváltozása tekintetében azonban még korántsem lehet szó teljes átalakulásról. E helyzet fő okai a következőkben foglalhatók össze:

1. A fogyatékossgal foglalkozó kutatások és közpolitikák terén az alapvetően a status quót erősítő hagyományos szociológiai szemléletmód még mindig jelentős pozíciókkal rendelkezik.
2. Az orvosi modell, amely a beavatkozást elsősorban nem társadalmi-politikai, hanem egészségügyi-rehabilitációs feladatnak tartja, továbbra is jelentős befolyással bír szakmai és döntéshozói körökben.
3. A fogyatékos személyek marginális társadalmi helyzete, gyenge érdekérvényesítő képessége miatt a fogyatékossgügy nem válhat centrális kérdéssé, kevésbé jelentős társadalmi és kutatási problémaként jelenítődik meg a tudományos és politikai köztudatban.

A fogyatékkal élő személyekkel kapcsolatos szemléletváltás hosszas folyamatot igényel. A kezdeti elzártság, a társadalomból való kivonás, intézetekbe zárás azt a fajta szemléletet tükrözi, mely minimális szintű el- és befogadó viselkedést sem hajlandó mutatni. Ez a szemlélet egészen a rendszerváltásig élt Romániában, de sok vonatkozásban még mindig jellemző, főként a gazdaságilag elmaradottabb vidékeken.

Az ENSZ – 1995-ös koppenhágai világtalálkozóján – világosan fogalmazza meg a követendő irányt: „Kötelezettségvállalás a társadalmi integráció erősítésére: olyan biztonságos és igazságos társadalom révén, amely az emberi jogok erősítésére és védelmére, diszkriminációmentességre, toleranciára, esélyegyenlőségre, szolidaritásra, biztonságra és mindenki részvételére épül, ideértve a hátrányos helyzetű és sebezhető embereket és csoportokat is.”²

IRODALOM

- Barnes, Colin, Mercer, Geof és Shakespeare, Tom (1999): *Exploring Disability*. A Sociological Introduction. Polity Press, Cambridge.
- Berszán Lídia (2005): A fogyatékos személyek védelme Romániában. *Esély*, 2005/5. 53–79, http://www.esely.org/kiadvanyok/2005_5/berszan.pdf (Letöltve: 2009. 06. 11.)
- Berszán Lídia (2008): *Fogyatékos személyek társadalmi integrációja*. Babeş–Bolyai Tudományegyetem, Szociológia és Szociális Munkás Képző Kar, Kolozsvár, 2007–2008, http://5mp.eu/fajlok/huedin/tarsintegr2%5B1%5D_www.5mp.eu_.rtf

² Berszán Lídia: *Fogyatékos személyek társadalmi integrációja*. Babeş–Bolyai Tudományegyetem, Szociológia és Szociális Munkás Képző Kar, Kolozsvár, 2007–2008, http://5mp.eu/fajlok/huedin/tarsintegr2%5B1%5D_www.5mp.eu_.rtf

- Blau, Judith: In Pursuit of Equality of Rights, Dignity for All, Deep Democracy, & Solidarities, <http://www.sociologistswithoutborders.org/index.html> (Letöltve: 2010. 06. 21.)
- Borsfai László (2007): Együttnevelés vagy különnevelés a sajátos nevelési igényű gyermekek és fiatalok körében. *Mester és tanítvány*, 14. sz. 2007. május, 24–32.
- Council of Europe (1998) Recommendation 1355 Fighting social exclusion and strengthening social cohesion in Europe. Reply from the Committee of Ministers adopted at the 652nd meeting of the Ministers' Deputies (15 December 1998) <http://assembly.coe.int/Mainf.asp?link=/Documents/WorkingDocs/Doc98/EDOC8290.htm> (Letöltve: 2010. 06. 23.)
- Council of the European Union (2003): Council Resolution of 5 May 2003 on equal opportunities for pupils and students with disabilities in education and training (2003/C/134/04). <http://www.ozida.gov.tr/raporlar/uluslararasi/ab/ABmuktesebati/2003equalopportunitiespupilsandstudents.pdf> (Letöltve: 2010. 06. 22.)
- Davies, Martin szerk. (2008): *The Blackwell Companion to Social Work*. Blackwell, Oxford.
- European Commission (1996): Communication of the European Commission on equality of opportunity for people with disabilities http://ec.europa.eu/employment_social/socprot/disable/com406/index_en.htm (Letöltve: 2009. 01. 10.)
- European Commission (2000): Towards a barrier-free Europe for People with Disabilities. Communication from the Commission adopted on 12 May 2000. COM(2000)284final
- Ferge Zsuzsa (2002): *Kétsebességű Magyarország*. <http://www.szmm.gov.hu/download.php?ctag=download&docID=118...0> (Letöltve: 2010. 06. 22.)
- Flora Gavril (2003): Improving Media Access for the Population with Disabled Hearing in Romania and Hungary. In: Sükösd Miklós és Bajomi-Lázár Péter (szerk.): *Reinventing Media: Media Policy Reform in East-Central Europe*. CEU Press, Budapest, 239–258.
- Halász Gábor (2004): A sajátos nevelési igényű gyermekek oktatása: európai politikák és hazai kihívások. *Új Pedagógiai Szemle*, 2004/02. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2004-02-be-Halasz-Sajatos> (Letöltve: 2010. 06. 23.)
- Madridi Nyilatkozat (2002): A befogadó társadalom alapja a diszkriminációmentességgel párosuló pozitív cselekvés. Madrid. In: Flóra Gábor és Belényi Emese (2009): *A társadalmi inklúzió szociológiája*. Partium Kiadó, Nagyvárad, 119–127.
- Monitorul Oficial al României (Románia Hivatalos Közlönye) nr. 119 (Legea 53/1992) nr. 1006 (Legea 448/2006).
- Oliver, Mike (1996): *Understanding Disability: From Theory to Practice*. Basingstoke: Macmillan.
- Ordonanța de Urgență a Guvernului României (Sürgősségi Kormányrendelet) nr. 962/1990, 1761/2000, 3634/2000, 86/2008.

- Radó Péter (2001): Esélyegyenlőség és iskolapolitika. *Új Pedagógiai Szemle*, 2001/01.
<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2000-01-ei-Rado-Eselyegyenloseg>
- Salamanca-i Nyilatkozat és Cselekvési Tervezet (1994) http://www.barcsi.hu/letoltesek/tudomanyos_testuletek/dokumentumok/SALAMANCAMagyar.pdf (Letöltve: 2010. 12. 15.)
- Szűcs István (2003): Szociálpolitika és gyermekjólét Romániában. *Partiumi Egyetemi Szemle*, 1/2003. 105–118.

A TANKÖTELEZETTSÉGI KORHATÁR ÉS A CIGÁNY/ROMA FIATALOK

„A gyerek 18 éves koráig kiskorú, a szülők felelősek érte. Akkor most mehetnek 15 évesen világgá? Vagy mit tehet egy szülő? Ha iskolába nem tudja elküldeni, hogyan küldi munkába? Ki gazdálkodik a gyerek keresetével? Ki tartja el?” – internetes hozzászólás a Széll Kálmán-terv megfelelő pontjához. A napvilágot látott tervvel kapcsolatban az tudható, hogy a javaslat atyja Parragh László, a Magyar Kereskedelmi és Iparkamara elnöke, érvek azonban nincsenek, hacsak az nem, hogy a korosztály túlnyomó többsége úgysí továbbtanul. Elhangzott az is, hogy az érintetteket majd a munkahelyük juttatja a kívánatos képzettséghez.

Az úgynevezett „Széll Kálmán-tervnek” az oktatásról szóló fejezetében többek között ezt olvassuk: *„Új közoktatási törvény lép életbe 2012. szeptember 1-jétől. Ebben az oktatási kötelezettséget a jelenlegi 18-ról 15 éves korra szállítjuk le. Föl kell kínálni a fiatalok és szüleik számára azt a lehetőséget, hogy választhassanak, hogy a 15. életévét betöltött fiatal folytatni kívánja-e tanulmányait, vagy inkább munkába áll.”* Indoklásul – mint perdöntő hivatkozást – a szövegező hozzáteszi: *„Miközben a gazdaság egyes területei a kétkezi szakmákban komoly munkaerőhiánnyal küzdenek, feleslegesen hosszasan és sokszor rossz irányban képezzük gyermekeinket: ez is az adósság növekedésének és újratermelődésének egyik oka.”*

Ebben az összefüggésben ne fészegessük, hogy vajon ki fogalmazta a „Széll Kálmán-tervnek” ezt a fejezetét; és azt se, hogy kijelentései mennyiben súrolják a törvényesség határait. Helyezzük inkább történeti és nemzetközi összefüggésekbe a fenti kijelentést, és vessünk futó pillantást a várható társadalmi következményekre. Jelen írásban azt vizsgáljuk, hogy a tankötelezettség megrövidítése hogyan érinthet egyes társadalmi-kulturális csoportokat Magyarországon, mindenekelőtt a cigány/roma fiatalok iskolázását.

*

A tankötelezettség Európában 18. századi találmány, amely a nagy abszolutista uralkodók és fővilágosult tanácsadók körében alakult ki. Ebben a körben a tankötelezettség fő célja megfelelő magatartású alattvalók képzése volt, amihez – e vélemények szerint – legbiztosabban az iskolázás (írni-olvasni tudás) vezet. Az első (állami) tankötelezettségi törvények csak a 19. században láttak napvilágot; Magyarország ebben a sorban valahol a középen helyezkedett el (1868). Az elemi fokú tankötelezettség bevezetése – az elmondottak ellenére – csupán generációs áttételekkel vezetett a teljes alfabetizációhoz; 1870 körül Franciaország lakosságának még 47%-a volt írástudatlan, 1910 körül a hazai

lakosság 33%-a analfabéta; a Balkán egyes országaiban (Jugoszlávia) az írástudatlanság aránya még az első világháború után is elérte, sőt meghaladta a 20%-ot.

Míg a kontinentális „modell” a felvilágosult abszolutizmus volt (kötelező iskolázás a jó polgár nevelése végett), az atlanti (angolszász) minta szerint a kötelező iskolázás mellett gazdasági érveket volt szokás fölhozni. Ezek közül a legsúlyosabb érv a tankötelezettség mellett a gyermekmunka visszaszorítása volt. Bár az amerikai mentalitás – ha ugyan lehet ilyesmire hivatkozni – sokkal inkább az egyéni felelősséget hangsúlyozta az iskolázásban, a tankötelezettség ellen indított perek ítéleteiben a viszszerítő érv az volt, hogy a gyermekmunka visszaszorítása közös felelősség, közösségi érdek (szemben az egyéni érdekekkel). Az angolszász oktatástörténetek számon tartják ugyan a protestantizmus hatását is a kötelező iskolázás elterjedésére; ezek azonban mindig kiválasztott esetek. A felelősség nem az államé volt, hanem főleg a gyűlekezetké, a tankötelezettség pedig csak választott csoportokra terjedt ki. A tankötelezettség mint állami törvény a 19. század második felében terjedt el az Egyesült Államokban is, Nagy-Britannia oktatási rendszereiben is.

A vonatkozó oktatásstatisztikai vizsgálatokból (pl. Monigl 1979, Timár 1980) az 1980-as évek óta tudhatjuk, hogy a tankötelezettség bevezetése (Magyarországon 1868–1941 között hat év, 1941–1961 között nyolc év, 1961–1997 között tíz év, 1997 óta 12, illetve 13 év) megindítja az oktatás mind szélesebb körű általánossá válását. A tankötelezettség nyolc évre emelésének eredményeképp kezdődött el az általános iskola benépesedése, majd pedig tömegesedése. (Mellesleg megjegyzendő, hogy ezt az intézménytípust, ahogy 1945-ben törvénybe foglalták, tulajdonképp máig sem sikerült teljes körűen kiépíteni és megnyugtatóan ellátni tanárral, pedagógussal.) Az általános iskola teljes körűvé válása (adott korosztály 90–98%-a lép be a megfelelő évben az oktatási rendszerbe) az 1960-as évek közepére következett be; egyúttal megindítva a középfokú oktatás tömegessé válását (az 1970-es évektől kezdve). A középfokú oktatás tömeges méretűvé válása (az adott korosztály 60%-a lépett be a középfokú oktatásba) megalapozta a felsőoktatás tömegesedését. Ez valamikor az 1990-es évek első harmadában lett valósággá, amikor az adott korosztály 35–40%-a tanult tovább a középfok után. (2010-ben egy korosztály 41%-a lép felsőoktatásba; a továbbtanulók aránya azonban ennél magasabb, ha valamennyi tanulmányi utat beszámítunk, ahol az érettségit megkövetelik.)

Ezzel a tendenciával – az oktatás valamennyi fokozatának eltömegesedése (ISCED 1–ISCED 5) – Magyarország távolról sem áll egyedül; az expanzió évtizedes világjelenség. Sőt, évszázados. Craig (1982) vizsgálata a skandináv országokban – ahol folyamatos oktatási statisztikák állnak rendelkezésre – már 1983-ban kimutatta a tanulás iránt társadalmi (lakossági) igények kumulálódását. A továbbtanulás iránti igények statisztikai adatai logisztikus görbével (az úgynevezett S görbe) írható le, ahol több-kevesebb pontossággal előre jósolható a gyors emelkedés úgynevezett inflexiós pontja csakúgy, mint a telítettség töréspontja (Besenyei és mtsai 1982, Kozma 2006).

Meyer és munkatársai legutóbb (2005) közölt vizsgálatai nemcsak erre figyelmeztetnek. Hanem még inkább arra, hogy az oktatási expanzió – ők ezúttal a felsőoktatást vizsgálták – része az államok arculatépítésének és az egymással folytatott hatalmi versengéseknek is (többek közt a felsőoktatás globalizálódása és piacosodása miatt). A 21. században, mondják, az országok versengésében nem vehet részt olyan állam, amelynek

nincs kiépült és tömegesedő felsőoktatása – mint ahogy nem vehet részt olyan állam sem, amely legálisnak tekinti a gyermekmunkát. Az oktatás expanziója – az annak való megfelelés, az ahhoz igazított oktatáspolitikai – tehát nem egyszerűen humanizmus, nem is szociálpolitika, de még csak gazdaságfejlesztés sem. Hanem olyan költségként terheli a modern kormányzatot, amelyet külpolitikai és külgazdasági okokból sem takaríthat meg (ahogy a halálos ítéletet nem lehet visszaállítani, vagy ahogy a környezetet védeni kell).

*

Az oktatás általánossá válásának történeti tendenciáját támogatók és ellenzők kísérték, és kísérik ma is. A támogatók egyrészt gazdasági érveket hoznak föl magyarázatul, másrészt politikai érveket, de nem utolsósorban szociálpolitikai és emberjogi érveket is. Időről időre egyik vagy másik nyomásgyakorló csoport érvei uralják el az oktatáspolitikai (és a kormányzati) közbeszédet. Témáikat az 1960-as évek óta ismerhetjük (Machlup 1962, Tinbergen és Correa 1962). A közgazdák egy csoportja – nevezzük oktatásgazdászoknak őket – adatszerűen igyekszik kimutatni az oktatásnak a gazdaság fejlődésére gyakorolt hatásait; legalábbis az összefüggést gazdasági fejlettség és az oktatás színvonala között. A politikai és emberjogi érvek máshonnan ismertek; főként a tervgazdaságokat nyögő országok közvéleményéből, amely súlyos jogfosztásként élte és éli meg bizonyos társadalmi (kulturális, nemzetiségi, vallási stb.) csoportok kizárását az oktatásból. Ezen érvek mögött az a fölismerés áll, hogy az oktatásban való részvétel része annak a folyamatnak, amelyet középosztályosodásnak nevezünk, és amely – nagyjából a 20. század eleje óta – kormányzatokon és történelmi eseményeken túlnyúlóan máig folyamatosan tart. Az oktatásban való részvétel éppúgy általános emberi joggá vált – legalábbis a közvélemény számára –, mint a költözéshez vagy a lakhatáshoz való jog. A tankötelezettség pedig az állam kötelezettségvállalása, hogy ehhez a joghoz föltételeket is biztosít.

A tankötelezettség kitolódásának – az oktatás általánossá válásának – ellenzői is azóta ismertek, amióta maga a folyamat megindult, vagy megfigyelhető, dokumentálható. Kulturális és politikai érveket régóta ismerünk. Jórészt az elitista oktatásfilozófiák közé soroljuk őket: a 14. századtól kezdve, miszerint a Biblia önálló tanulmányozása rosszra csábíthat, a 19–20. századig, hogy a művelődés és a műveltség fölösleges luxus, mert leszoktat a munkáról. A munkaerő tervezésével – később az úgynevezett „munkaerőpiac” viselkedésével – foglalkozó közgazdák (ittthon leginkább figyelemreméltóan Timár János és munkatársai) már az 1950-es évek végén arra figyelmeztettek, hogy a túlképzés nemcsak drága az államnak, hanem kontraproduktív is, amennyiben állástalan diplomásokat termel, akik nemcsak nem dolgoznak, hanem még káros politikai aktivitásba is keverednek (legutóbb Timár 2005). Egy 1968-ban több helyütt is publikált tanulmányában Timár ugyanezt mondja az érettségizettekről (Erdész né és Timár 1968). Ezt akkor – és most is – abba az aggályba csomagolták, hogy nincs elegendő képzett fő, aki föl lenne készülve a gimnáziumra, illetve (későbbi érveik szerint, Timár és Polónyi 2001) a felsőfokú továbbtanulásra.

A munkaerő-tervezők előrejelzései főként olyan kormányoknál találtak (találnak) meghallgatásra, amelyek gazdasági gondokkal küzdenek. S Magyarország a második világháború óta, sőt már jóval azelőtt is folyamatosan nemzetközi adóssággal küzdött.

Úgy tűnhet, hogy ha sikerül megakadályozni az oktatás „inflálódását”, csökkenteni az általános képzésbe járók számát (arányát), ez többszörösen is megtérül. Egyrészt vissza lehetne fejleszteni az oktatási kapacitásokat; másrészt pedig többletmunkaerőt nyerni, méghozzá egy meglehetősen kiszolgáltatott és sérülékeny csoport, a fiatalok köréből, akik érdekérvényesítésben gyöngébbek, mint idősebb és talán szervezettebb társaik. Ehhez a Kádár-rendszerben olyan kormányzati ideológia társult, amely szerint a szakmunkás tanulók a munkásosztály utánpótlása, és – egészítsük ki – a nagyipar a szocializmus fellekvára. Ennek következtében egyoldalúan fejlődő térségekben, nagyipari fellekvárakban az akkori hatalmi központok, a megyei pártbizottságok még akkor is erőltették, hogy az általános iskolát végzettek fele szakmunkástanulónak menjen, amikor az ország fejlett térségeiben ez az arány már csak 30 vagy annál kevesebb százalék volt. A fővárosban ugyanez az arány 20% körül mozgott; az is jórészt nem a fővárosban lakó fiatalok jelentkezése miatt (vö. Forray és Kozma 2011, 33–62). A Kádár-rendszer végére a szakmunkásképzést – amelynek lényege, hogy a 15 éves fiatal nem tanulói jogviszonyban, hanem munkaviszonyban van, s csak ráadásként jár igen alacsony színvonalú iskolába – a hazai társadalom „kinőtte”.

*

Ha a hazai cigánysággal kapcsolatos, gyakran hivatkozott tanulmányokat olvassuk, mindig ugyanazokkal a megállapításokkal találkozunk: a roma gyerekek, tanulók nem jutnak el még az általános iskola befejezéséig sem, nem tanulnak szakmát, nem érettségiznek, a felsőoktatásról nem is szólva, a „felsőoktatás” szó maga sem igen jelenik meg a róluk szóló tanulmányokban. Nincsen képzett cigány ember – legfeljebb a zenészek, de róluk „nem érdemes beszélni”. A cigány népesség ezekben az írásokban iskolázatlan, tanulatlan, munkanélküli tömeget formáz, olyan tömeget, amelyen most már végre segíteni kellene, találjuk ki, hogyan. Az „oktatás” és az „iskola” úgy jelenik meg, mintha az ország szegény vidékein szegény gettóiskolák szerveződnének a társadalom legszegényebb rétegei számára. Az oktatásügy azonban már messze van ezektől az állapotoktól. Amikor tényekről beszélünk, akkor tekintetbe kell vennünk körükben is a fejlődést és a gondokat egyaránt.

Az elmúlt bő évtizedben sok száz cigány hallgató szerzett a felsőoktatásban diplomát. Lehetséges az, hogy ennek a fáradozásnak nincsen semmilyen eredménye? A Gandhi Gimnázium, a Roma Esély Szakközépiskola, a Lungo Drom Középiskola – hogy csak a legrégebbieket említsük – nem tudott változtatni (Forray és Boros 2009)? De folytathatnánk a sort az elmúlt nyolc év iskolareformjaival – ezek éppen úgy teljesen eredménytelenek maradtak, mint a korábbi próbálkozások? Az a nagyszámú civilszervezet, amely forrásokat kapott cigány gyermekek iskolázásának, felnőttek szakmatanulásának segítésére, nem ért el semmilyen eredményt?

A problémák létrejöttében és fennmaradásában vannak egyéni okok, ám ennél sokkal fontosabbak azok a tényezők, amelyek az emberek életét befolyásolják, sőt gyakran meghatározzák. Itt nem is elsősorban az oktatásügyre utalunk, hanem az ország egészének, még inkább egyes térségeinek gazdasági-társadalmi állapotára. Ezek a térségek éppen azok, ahol a legnagyobb arányban él a cigány lakosság. Az okokról hosszan lehet

elmélkedni, ám talán elegendő itt arra a régi felismerésre gondolni, hogy továbbköltözni elsősorban azok akarnak és tudnak, akiknek másutt is van mit „eladniuk”: képzettségük, erejük vagy éppen támogatójuk. Akik maradnak vagy a jobb körülmények közé távozottak helyére költöznek, mindebből kevesebbel rendelkeznek.

Az iskolázottság-képzettség egyike a legfontosabb tényezőknek, amelyekkel jobb életlehetőségeket lehet teremteni. Nem állítható, hogy jelentőségük kizárólagos, ám ezek nélkül ma a gazdasági és társadalmi sikeresség csak véletlenszerű, egyedi eshetőség marad. Az sem állítható, hogy ezek birtokában garantálható a siker, hiszen például a lakóhely távolsága a munkahelyektől ma olyan tényező, amelynek hatását egyéni erőfeszítéssel nehéz leküzdeni.

*

A legutóbbi népszámlálás alábbi adatsorai azt tükrözik, hogy a roma népesség iskolázottság szempontjából még mindig jelentősen rosszabb helyzetben van, mint az ország népessége átlagosan (*I. táblázat*). Ám a megfelelő korú cigány fiataloknak már közel háromnegyede rendelkezik legalább általános iskolai végzettséggel. Úgy véljük azonban, hogy ebből az oktatás- és a társadalompolitika sok területén nem sikerült a megfelelő gyakorlati konzekvenciákat levonni. Általánosságban az állapítható meg, hogy a cigány fiatalok az új évezredben sokkal iskolázottabbak ugyan, mint voltak az egy-másfél évtizeddel korábbi pályakezdők, azonban az iskolázottság nem igazán hasznosul sem a munkaerőpiacon, sem a civil kompetenciák olyan területén, mint az informáltság, az információk megszerzésének, a kapcsolatok kiépítésének a gyakorlata.

*I. táblázat. A 15 éves és idősebb népesség megoszlása iskolai végzettség szerint az ország roma népességében**

	Legmagasabb befejezett iskolai végzettség				
	8-nál kevesebb	8 osztály	Középiskola érettségi nélkül, szakmai oklevéllel	Középiskola érettségivel	Felsőfokú
összesen (fő)	56 481	72 213	10 963	3 520	1 011
összesen (%)	39,2	50,1	7,6	2,4	0,7
férfi (%)	32,1	54,4	10,3	2,5	0,7
nő (%)	46,4	45,7	4,9	2,4	0,7
15–29 (%)	30,5	57,2	9,2	2,7	0,4
30–39 (%)	29,6	57,7	9,7	2,3	0,8
40–49 (%)	43,6	46,8	6,3	2,4	1,0
50–57 (%)	59,1	32,7	3,8	3,1	1,2
58–61 (%)	74,1	23,3	0,1	1,6	1,0
62–X (%)	84,6	13,4	0,0	1,2	0,8

Forrás: 2001-es népszámlálás. Idézi: Forray (2005, 63)

A fiatalok egyrészt azért vannak hátrányos helyzetben a munkaerőpiacon, mert többségük lakóhelye a várostól távol fekvő – legalábbis közlekedési értelemben távol fekvő – község, aprófalu. Másrészt változatlanul magukra vannak utalva, amikor a munkaerőpiacon tájékozódna: a család, a rokonság a domináns információs forrás. A munkaügyi szervezeteknek főleg a tanfolyamok indításában van szerepük, de a tanfolyamon szerzett képesítést sokan nem tudják a munkaerőpiacon hasznosítani. A civil szférát, a kisebbségi önkormányzatokat gyakorlatilag nem veszik igénybe az álláskeresés során. Azt is meg kell jegyezni, hogy ódzkodnak a regisztrációtól, igaz, hogy annak előnyeivel, a kedvezményekkel sem igazán vannak tisztában (Forray 2000).

A nagyvárosokban lényegében azok a cigány fiatalok maradnak munka nélkül, akiknek hiányos az iskolázottsága, esetleg befejezett általános iskolájuk sincsen. Ez elsősorban az élénkebb munkaerőpiaccal függ össze, de valószínű az is, hogy a munkapiaci képzéssel foglalkozó szervek lakóhelyi hozzáférhetősége is növeli a foglalkoztatási esélyeket.

Mivel a városokban és a községekben élő cigányok iskolázottsági szerkezetében lényegesen kisebb az eltérés a vártnál, ez arra enged következtetni, hogy a gazdaságilag stagnáló városok még saját fiataljaiknak sem tudnak munkát adni, még kevésbé a környékükhöz tartozó községekben élőknek. Másfelől egyes falusi térségekben – például éppen az iskola megszüntetése miatt – csökken a sikeresen iskolázódó cigány fiatalok száma, aránya. A korábbi tendenciák alapján joggal élhetünk a feltételezéssel, hogy a távolabb eső iskola kevesebb sikerrel juttatja tovább a hátrányos helyzetű tanulókat, mint a helyben működő. Tegyük hozzá, hogy az elmúlt években ismét gyakorivá váltak azok a döntések – iskolafejlesztések –, amelyek a kisebb iskolák megszüntetését eredményezték, hogy nagyobb, több szolgáltatást nyújtó központi iskolákban tanuljanak a gyerekek. A bejárás – még akkor is, ha központilag szervezett buszokkal történik – olyan többlet-erőfeszítést, ráfordítást kíván meg az érintettektől, amelyet éppen azok nem vesznek szívesen, akiknek a tanulással a legtöbb problémájuk van. Gondoljunk a többgyermekes cigány családra, ahol a nagyobbak segítségére van szükség a kicsik ellátásához – s a „nagyobb” itt jelentheti a 6–7 éveset is! De gondolhatunk kevésbé pozitív példákra: a munkanélküli szülőknek és gyermekeiknek a hivatalos iskolai programhoz nem alkalmazkodó pihenésére is.

Ha a gyermek szocializációja során olyan mintákkal, modellekkel, magatartási módokkal azonosul, amelyek szerint neki „túl sok vagy túl jó vagy bizonytalan/ismeretlen” a magasabb szintű iskolázás, akkor saját döntését ennek a folyamatnak az eredményeként úgy hozza meg, hogy beilleszkedik a szocializációs környezete elvárásaiba. Tehát a családi mintakövetéshez hasonlóan erős tanári hatások nélkül a szülői mintát választja. Ha hiányzik a szülői féltéssel versengő tanári ösztönzés, akkor a fenti helyzetben a gyerek a nem tanulást választja. Pozitívan fogalmazva nem egyszer találkozhatunk olyan hátrányos helyzetű fiatalal, aki pontosan meg tudja mondani, melyik tanára járt a szülőket győzködni, hogy engedjék fiukat-lányukat továbbtanulni. Sajnos az ellenkező esetre is van példa, amikor a jól tanuló cigány gyermeket alacsonyabb szintű iskolába – középiskola helyett szakmunkásképzőbe – irányítják (Forray és Pálmáiné Orsós 2010).

A szakképzettség szintjének és irányának elemzése előzetes magyarázatot kíván. Egyik kardinális pontot éppen a szakképzettség, illetve a szakképzettség megszerzésének a módja jelenti. A munkaügyi központok és a regionális képzési központok – tehát a munkapiaci képzés helyei – által szervezett betanító tanfolyamok például nem adnak tényleges szakmunkás-bizonyítványt, ahogyan a szakiskolai végzettség sem jelent oklevéllel elismert szakképzettséget. Tény azonban az is, hogy többlettanulást jelent az általános iskolához, különösen pedig a befejezetlen általános iskolához viszonyítva. A megszerzett képesítés felhasználását a képzés nem tudja biztosítani, hiszen ahol nincsen munkaerőpiac, ott a képesítés nem is használható fel. Így ezek a képzések gyakran csak türelmi időt jelentenek, az egyén szempontjából ebben az esetben a piacról való teljes kiszorulás elodázását, sorsa esetleges jobbra fordulását. Mindez – különösen az egyéni „haszon” – természetesen nagyon fontos, hiszen csak így várható a leépülés megakadályozása.

A középfokú iskolai jelentkezés, felvétel az általános iskolai eredményekre épül. A közepesek és elégségesek magas aránya indokolhatja a középiskolai továbbtanulási igények alacsony szintjét. Azonban a jó tanulmányi eredményűek is ritkán jelentkeznek érettségit adó középiskolába. A középfokú iskolázási igényeknek az indokoltnál alacsonyabb szintjét több egyéni tényező magyarázhatja. Fő okként valószínűleg azt kell számításba vennünk, hogy még a magukat jó és eredményes tanulónak tekintő cigány fiúk és lányok – és családjaik – ritkán mernek arra gondolni, hogy az országos normákhoz, sőt átlaghoz hasonlóan érettségit szerezzenek.

A legsikeresebbek kiválogatása nem helyettesíti a rendszeres támogatást a cigány tanulók iskolaválasztásában és a pályairányításában. Ha ezt a tevékenységet a közoktatás nem vagy nem kielégítően végzi, akkor ebben a „résben” fontos szerepet játszhatnának a cigány civilszervezetek. A fiatalok életében azonban ezek gyakorlatilag nem játszanak szerepet, pedig fontos lenne, hogy a civil cigány szervezetek is aktívan kapcsolódjanak be a középfokú továbbtanulás, szakmai irányulás támogatásába.

*

A munkaügyi központ és a kirendeltségek elsősorban a legalacsonyabbban iskolázottak fontos reménységei. Tendenciaszerűnek látszik, hogy minél alacsonyabb iskolai végzettségű valaki, annál gyakrabban vár segítséget a cigány önkormányzattól és egyéb civilszervezettől. Ez azt is jelzi, hogy a fiatalok tudatában vannak annak, hogy a hozzájuk hasonlóan igen alacsony végzettségű családtagok, barátok nem tudnak számottevő segítséget nyújtani a munkahely keresésében.

A kérdés másik oldala, hogy ha ezen hiányosságok jellemeznék ugyan őket, de nem lennének cigányok, akkor is munkanélküliek lennének-e. A fiatalok úgy tudják, hogy hasonlóan alacsony iskolázottsággal, hasonlóan kevés befolyásos ismerőssel azért sokaknak sikerül elhelyezkedniük. A vélt vagy valóságos versenytársak azonban nem cigányok. Az alaphelyzetet úgy illusztrálják, hogy ha egy cigány és egy nem cigány jelentkezik ugyanarra a munkára, akkor sohasem a romát választják. Egy másik alaphelyzet az, hogy a munkaerő-felvételt hirdető cégnél éppen betelik minden üresedés, amikor a cigány fiatalra kerülne sor. A diszkriminációt nehéz tetten érni, mivel annyit

a munkáltatók már megtanultak, hogy a nyílt megkülönböztetésnek vannak bizonyos kockázatai.

Nehéz meghatározni a hátrányos megkülönböztetés eseteit azért is, mert elképzelhető, hogy nem mindig diszkrimináció az, amit elszenvedői így értékelnek: lehet, hogy nem etnikai, hanem egyéb ok van a jelentkező cigány fiatal elutasítása mögött, lehetséges, hogy tényleg beteltek az üres helyek, amire ő jelentkezett. Ám két-három ilyen tapasztalat átélése vagy hallomásból való megismerése joggal ébreszti az egyénben azt a gyanút, hogy nem véletlenek sorozatának szenvedő alanya, hanem törvényszerűség van a különböző munkaadók hasonló viselkedésében. Miután ez a gyanú fölébredt, akkor már könnyen táplálkozhat a vélt vagy valószínű diszkrimináció eseteivel (Forray 2007). Azt sem hagyhatjuk figyelmen kívül, hogy a roma, cigány emberek számára legalább annyira ismert a cigányellenesség létezése, mint a társadalom egyéb csoportjai számára, s elszenvedői érthető módon érzékenyebbek ennek különböző formáira, mint a kívülállók.

A cigány fiatalok csaknem mindegyike személyesen vagy hitelesnek tekintett beszámolóban találkozott már a cigányellenes diszkriminációval munkahely keresése során. A hátrányos megkülönböztetést zömmel antropológiai jegyeiknek tulajdonítják, és jogilag megfoghatatlan helyzetekben érzékelték. Jelentős mértékben kevésbé hatékony vagy inadekvát módszerekkel próbálkoznak a helyzetek megoldásával. Optimális megoldást persze az jelentene, ha a társadalom ki tudna küszöbölni minden, az alkotmány által tiltott diszkriminációt. Amíg ebben nem bízhatunk, addig a munkapiaci vagy egyéb képzést szervezők figyelmét hívjuk fel annak fontosságára, hogy minden, a munkánélküli cigány fiatalokra irányuló képzésben kapjon szerepet a diszkriminatív helyzetek megoldására irányuló felkészítés.

*

A tömeges munkánélküliség alapvetően visszavezethető egyes térségek nyomorúságos munkapiaci helyzetére, a falvas vagy aprófalvas településszerkezethez társuló gyenge közlekedési, ellátási feltételekre. Térképen jól követhetők a cigány lakosság térszerkezetének sajátosságai (a térképeket lásd az e-könyvben – *a szerk.*). Mindehhez hozzátehetjük, hogy ezektől a konkrét térszerkezeti adottságoktól függetlenül egész ország-részek vannak olyan helyzetben, hogy nem tudnak munkát adni lakosaiknak – ebben a tekintetben nincsen etnikai különbség. Tudjuk, hogy ezek a térségek jelentős részben egybeesnek.

Ami még mindehhez hozzájárul, az származásuk és az ebből eredő hátrányaik: alapvetően az információhiányra, a megfelelő szociális kapcsolatok hiányára gondolunk, két, egymás hatását fokozó hiánytényezőre. Ez annyiban van kapcsolatban az érintettek származásával, amennyiben a kapcsolati háló inkább csak a náluk is marginálisabb helyzetű családtagokat fonja be.

A kontaktusok hiánya egyfelől nehezíti a cigány fiatalok tájékozódását a munkaerő-piacon, másfelől gátolja a munkaadókat abban, hogy rasszista előítéletektől mentesen, valóban elfogulatlanul válasszák ki munkatársaikat. Olyan programok lehetnek valóban sikeresek – legyenek ezek akár iskolai, akár munkaerő-piaci projektek –, amelyek

összehozzák a munkaadót és a munkavállalót, azaz lehetőséget adnak a személyes találkozássra, egyeztetésre, egymás igényeinek és adottságainak megismerésére.

Nem hagyható azonban figyelmen kívül, hogy a munkanélküliség sújtotta falvas térségekben a tradicionális roma családokban ismert magatartási minták gyakran „megújulnak” abban az értelemben, ahogyan azt kívülről megítéljük. A tradicionálisnak láttott családi minták továbbélése vagy felélédeése gyakran az állandósult szegénységnek tulajdonítható, s ennek következménye a gyermekek szerepének (újbóli) hagyományos-sá válása, az iskolai tanulás leértékelődése is. A gyerekek, fiatalok számára nem képességeik oktatáson belüli kibontakoztatása, megfelelő szakma kiválasztása, elsajátítása a fő cél, hanem a család mindennapi megélhetésének ilyen vagy olyan támogatása. Úgy véljük, hogy ez a tendencia fokozatosan erősödik az országnak azokban a térségeiben, amelyek földrajzilag és közlekedésben is távol esnek a centrumoktól, a munkába állás lehetőségeitől: ilyen térségek sorát találjuk például az ország északi, észak-keleti részén.

A kilencvenes években felnőtté vált, ma tizenéves fiúk és lányok szülei már azt tapasztalták, hogy lakóhelyükről gyakran nem érhető el olyan munka, amelyért „érdemes” tanulni, egyáltalán önerőből nem közelíthetők meg a munkahelyek. Miután sem az iskola, sem a munkahely nem közelíthető meg – az iskolakörzetesítések és a falusi iskolák hagyományos funkcióinak elhalványodása is szerepet játszik –, azokban a falvas térségekben, ahol nagy létszámban élnek cigányok, halmozódnak és súlyosbodnak a problémák.

Mindez azonban nem jelentheti azt, hogy egyetértünk azzal a manapság hallható javaslattal, hogy a gyermekeket ki kellene vonni a családokból, és külön intézményekben nevelni. Sok ezer állami gondozott között vannak/voltak olyan fiatalok, akiknek sikerült jó szakmát tanulniuk, érettségizniük, sőt felsőoktatásban is továbbtanulni. Ezek a pályaválasztási sikerek azonban kivételek.

*

A magyarországi cigányság belső tagoltságára is érdemes tekintettel lenni, ha csak nagy vonalakban, a legnagyobb kulturális csoportokra gondolva is. Erre annál is inkább szükség van, mert e csoportok – még ha tagjaik nem is beszélik eredeti nyelvüket – egymás iránt is komoly előítéletekkel viseltetnek, ezért nem könnyű csoportok közötti együttműködést kialakítani. Ugyanakkor, ha ezekre a különbségekre nem vagyunk tekintettel, nem leszünk képesek valódi kommunikációt létrehozni. Kérdéses az is, miként befolyásolja az iskolához való viszonyt egy meghatározott cigány, roma csoportba való tartozás.

A Dunántúlon élő cigányok legnagyobb hányada beás, akik jelentős hányada még őrzi nyelvét, kultúrájának némely vonását. A sztereotípiák szerint – és ezekben van igazság – a magyarországi cigányság leginkább alkalmazkodni akaró és talán alkalmazkodni is képes csoportja. A magyarcigányok (romungrók) alkotják a cigányság legnagyobb (háromnegyed-kétharmad) hányadát. Az ország Dunától keletre fekvő területein legfőképpen ők alkotják a cigányságot. Társadalmuk tagolt: kis lélekszámú hagyományos elitjük (zenészek) van, vékony rétegük integrálódott a társadalom szinte

mindegyik csoportjába, az értelmiségbe is, nagy hányaduk azonban a magyar gazdaság helyzetének romlásával párhuzamosan, illetve ennek hatására is, munkanélküliként hanyódik, nagy számban falvakba, városszélekbe rekedve. Az oláh cigányság viszonylag kis lélekszámú, leginkább hagyományőrző csoport, amely fenntartja nyelvét, kultúrájának sok elemét. Éppen ezért és elittudata miatt meglehetősen elzárkózó. Az elzárkozásban gyakran szerepet kap az is, hogy közöttük igen jómódú, sőt gazdag családokat is találunk, amelyek jövedelmüket nem mindig legitim módon szerezték be és gyarapítják. A fenti csoportok közötti együttműködés – ebbe beleérthetjük a „roma” hivatalos elnevezés elfogadását is (!) – ritkaságszámba megy. Ugyanakkor az is megfigyelhető, hogy más cigány csoportok tagjai szívesen átveszik az oláh cigányok kultúrájának egyes elemeit (vö. pl. zene, nyelv) is. Természetes jelenség a sikereshez alkalmazkodni, de egyelőre nem érdemes az együttműködés tekintetében általános következtetést levonni.

Az etnikai tagolódás mellett fennáll, sőt erősödik a gazdasági-társadalmi alapú tagolódás is. A társadalom peremén hanyódó cigányság körében „nem szokás” az etnicitásra tekintettel lenni. Azonban a csoportszerveződés e szinteken is lényegében a fentieknek megfelelően történik. Ne tévesszen meg, ha országos szinteken szereplő roma politikusok, közéleti személyiségek körében nem találkozunk ezzel a magatartással: népeik azonban pontosan számon tartják alcsoportjukat, valószínűleg ők maguk is.

*

1997-es törvénymódosításával Magyarország kétségtelenül a „tankötelezettségi verseny” egyik éllovasává vált – ez is része kellene legyen az országarculat építésének! Nemzetközi összehasonlításban a tankötelezettség hossza 8–13 év között van. Az európai oktatási rendszerek összehasonlító adattára (Eurydice) szerint egyedül Törökországban nyolcéves, 8–9 éves összesen tizenkét országban, viszont huszonegy országban ennél magasabb (12–13 éves például Hollandiában, Németországban – és Magyarországon is). A statisztikák azonban csalókák. Kormányok jönnek és mennek, és viszonylag gyorsan változhat a tankötelezettség hossza és koréve, amit a nemzetközileg elérhető és fölhasznált statisztikák nem mindig tükröznek (például a jelenleg folyamatban lévő török oktatási reform eredményeit sem). Csalókák azért is, mert nem tükrözik elég jól a tankötelezettség kezdetét (Angliában például a betöltött 4. életév után!). Végül csalókák azért is, mert magukban foglalhatják a teljes és a részleges tankötelezettséget; azt pedig rendszerről rendszerre kellene megállapítani, hogy mit is takar ez a „részleges” (lehet, hogy a tanulói jogviszony fönnállásáig minden tanulási változatot; lehet azonban, hogy minden továbbtanulást jogviszony nélkül is). Így ebből csak annyi szűrhető le, hogy Magyarország tankötelezettség szempontjából ahhoz a 21. országhoz tartozik Európában – azaz a többséghez –, ahol a tankötelezettség 12–13 éven át tart. Ennyi azonban mindenképp megállapítható.

A 20–21. századi európai oktatási reformok adatszerű áttekintése szerint arra még nem volt példa, hogy a hivatkozott országok valamelyike lefelé módosította volna a tankötelezettséget (fölfelé igen); rossz esetben változatlanul hagyta. Ez mindenekelőtt politikai okokkal (nem szakértői érvekkel, nem gazdasági magyarázatokkal) függ ösz-

sze. Politikai nyomásgyakorló csoportok minden országban intenzíven formálják az oktatáspolitikát, s közülük a pedagógusoké gyöngye és alig észlelhető (legfőleg csak ellenállásaiban); szakértőik pedig könnyedén változtatják a véleményüket. A tankötelezettség korévének lefelé módosítása azonban, hogy úgy mondjuk, nem „sikk”. A kormánynak keveset hoz a konyhára, attól függően, hogy mi mindent számolunk vagy nem számolunk bele: hálózatleépítést, pedagógus-elbocsátást, intézménybezárásokat, közlekedési és településfejlesztési költségeket és így tovább. Ugyanakkor számottevő politikai feszültségeket okoz; közülük a gyermekmunkára vonatkozó genfi konvenció megsértése csupán az egyik, de korántsem az utolsó probléma.

Statisztikai vizsgálatok – legutóbb Jónasson (2004) – megerősítették, amit eddig is tudtunk, sőt tapasztaltunk is: a társadalmat, hogy úgy mondjuk, nem lehet kormányzatilag „lebeszélni” az iskolázásról (Forray és Kozma 2011, 111–156). Ez abban nyilvánul meg, hogy egy-egy kormányzati beavatkozás (pl. a tankötelezettség módosítása vagy az általános képzés szűkítése) törést ugyan eredményezhet az oktatás tömegesedési statisztikájában, de csak ideigleneset (mintegy három-öt évnyi periódusra). Ezekből a statisztikai vizsgálatokból úgy látszik, hogy a lakosság iskolázási igényei – a menekülés az alsóbb rendű, rosszul szervezett, képzetlen ügynevezett „kétkezi munkától” – Európában legalábbis eddig fölülírták az egyes kormányzati elképzeléseket.

Ahogy Brunello és munkatársai egy legutóbbi OECD-tanulmányban írták: „... eredményeink oktatáspolitikai következményei világosak. Először, a kötelező oktatás törvényi szabályozásának meglehetősen átható a hatása – leginkább a legkevésbé tehetségesek között, de érezhető, jóllehet lényegesen kisebb mértékben a tehetségesebbek, különösen a lányok körében. Másodszor, az elitista oktatáspolitikák, különösen a hatékonyságra hivatkozva, meglehetősen kérdéses, minthogy a tehetség és az iskolai eredményesség közti egyenes összefüggés nem állja meg a helyét, különösen azok közt, akiket a tankötelezettség érint. Harmadszor pedig, az olyan oktatáspolitikák, amely a kevésbé szerencsések és tehetségesek esélyegyenlőségére összpontosít, nemcsak a méltányossággal lehet indokolni, hanem az eredményességgel is, feltéve, hogy az iskolázás hozzáadott értékét megfelelően széles körben kalkulálják...” (Brunello és mtsai 2011). Előrejelezhető, hogy a tankötelezettség korévének lefelé szállításával a sérülékenyebb tinédzsercsoportok közül is a legsérülékenyebbek járhatnak a leginkább rosszul.

Magyarország EU-csatlakozása után úgy tűnt, hogy a cigányságról a régi módon nem gondolkozhatunk, nem beszélhetünk. Valójában azonban egyre inkább láthatóvá válik, hogy a cigányság beilleszkedése, felzárkózása európai probléma, amelyre közösen kell megoldást találni. A viszonylag nagy lélekszámú magyarországi cigányság általános helyzete – más szóval Magyarország helyzete a cigány népesség szempontjából – sokkal jobb, mint térségünk többi államában. (Talán ezzel is magyarázható, hogy a cigányság európai helyzetét leíró drámai riportokban hazánk nemigen szerepel.) Egy szisztematikus országos kutatás példaértékű lehet európai szintén is.

Azok, akik a „Széll Kálmán-tervet” írták – különösen az oktatási fejezetet –, mind ezt, úgy látszik, kifelejtették. Az államadóságra hivatkozás leple alatt olyan régi gondolatokat próbálnak érvényre juttatni – sokadszorra –, amelyeket, mint fentebb írtuk, ez az ország már két évtizede kinőtt. Nem törődve e gondolatok társadalmi következményeivel sem; holott törődhetnének. A cigány/roma lakosság integrálásának van ma-

gyar modellje, amelyre hivatkozhatunk, amelyet megmutathatunk. Óvnunk kell meg-
gondolatlan ötletektől, még ha az államadósságra hivatkoznak is.

IRODALOM

- Besenyi Lajos és mtsai (1982): *Előrejelzés, megbízhatóság, valóság*. Közgazdasági, Budapest.
- Brunello, G., Fort, M. és Weber, G. (2011): *Changes in Compulsory Schooling, Education and the Distribution of Wages in Europe*. <http://www.oecd.org/dataoecd/28/1/41689249.pdf>. (Letöltve: 2011. 03. 16.)
- Craig, J. E. és Spear, N. (1982): "Explaining educational expansion: An agenda for historical and comparative research." In: Archer, M. S. (szerk.) (1982): *The Sociology of Educational Expansion*. SAGE, London, 151–213.
- Erdész Tiborné és Timár János (1968): A tanulói potenciál távlati tervezése. In: Kiss Á. és mtsai (1968): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 402–32.
- Forray R. Katalin (2000): Pályakezdő cigány fiatalok. *Iskolakultúra*, 9. 12:3–15.
- Forray R. Katalin (2003): Roma hallgatók a felsőoktatásban. *Magyar Felsőoktatás*, 2003. 11: 3–15.
- Forray R. Katalin (2005): Budapest cigány/roma lakosságának iskolázottsága és foglalkoztatottsága. *Educatio*, 13. 1:60–74.
- Forray R. Katalin (2007): Az iskola és a cigány család ellentétei. In: Bartha Csilla (szerk.): *Cigány nyelvek és közösségek a Kárpát-medencében*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 117–126.
- Forray R. Katalin és Boros Julianna (2009): A cigány, roma tehetséggondozás intézményei. *Educatio*, 17, 2:192–203.
- Forray R. Katalin és Híves Tamás (2008): *A foglalkoztatottság és a munkanélküliség szerkezetét befolyásoló társadalmi-területi tényezők*. (Zárótanulmány, OFA/6341/26 sz. kutatás). www.forrayrkatalin.hu (Letöltve: 2011. 06. 20.)
- Forray R. Katalin és Kozma Tamás (2010): *Social Equality vs. Cultural Identity: Government policies of the Gypsy/Roma1 education in selected East-Central European states*. Paper for the 14th World Congress of Comparative Education Societies, Bogazici University, Istanbul, Turkey, 14-18. June. 2010. http://dragon.unideb.hu/~nevtud/Oktdolg/Kozma_Tamas/doc/FRK_Istanbul_Eng_final.pdf (Letöltve: 2011. 06. 20.)
- Forray R. Katalin és Kozma Tamás (2011): *Az iskola térben, időben*. Új Mandátum, Budapest.
- Forray R. Katalin és Pálmáné Orsós Anna (2010): Hátrányos helyzetű vagy kulturális kisebbség – cigány programok. *Educatio*, 18. 2:75–87.
- Jónasson, J. T. (2004): *Studying the education expansion*. Paper for the XVI CESE Conference, Copenhagen (kézirat) <http://www3.hi.is/~jtj/vefurinn/english.html> (Letöltve: 2011. 03. 30.)

- Key Data on Education in Europe* (2009): Brussels, Eurostat, Eurydice. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/105EN.pdf (Letöltve: 2011. 03. 16.)
- Kozma Tamás (2006): *Az összehasonlító neveléstudomány alapjai*. Új Mandátum, Budapest.
- Machlup, F. (1962): *The Production and Distribution of Knowledge in the United States*. Princeton University Press, Princeton.
- Monigl István (1979): *A népgazdasági tervezés és az oktatási rendszer kapcsolata*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Shofer, E. és Meyer, J. W. (2005): The world wide expansion of higher education. *American Sociological Review*, 70 (2005). 6:898–920.
- Széll Kálmán-terv (2011) http://vosz.hu/moduledata/foldertree/treeroot/News/Gyors_hirek/szellkalmanterv.pdf (Letöltve: 2011. 03. 16.)
- Timár J. és Polónyi I. (2001): *Tudásgyár vagy papírgyár?* Új Mandátum, Budapest.
- Timár János (1980): Oktatáspolitikai és oktatástervezés. *Közgazdasági Szemle*, 30, 10:1172–84.
- Timár János (2005): *Életregény*. Noran Kiadó, Budapest.
- Tinbergen, J. és Correa, H. (1962): *Quantitative adaptation of education to accelerated growth*. UNESCO, Paris.

Jason Morris, Heidi Morris, Dezső Renáta Anna
HIGH ACHIEVING ROMANI STUDENTS

A Qualitative Examination from an American Perspective

Introduction

The Romani people have historically lived on the margins of Western society. Educational access on all levels for the Romani people has been particularly problematic throughout Central and Eastern Europe. In a 2003 article in the *Harvard Educational Review*, Claveria and Alonso state, “The situation for the Romani is critical, and education is a key element for their inclusion in an information society, as well as their political, social, and economic security” (p. 584). Even in Hungary, a nation considered advanced in policy efforts designed to improve the social conditions of the Romani (Katz, 2005), Romani children underachieve and fail to complete school at rates significantly higher than the non-Romani population (Revenga, Ringold, & Tracy, 2002). According to the Yale Dataset (2001), which reported Romani educational statistics in Hungary, only 23.35% of Romani continued beyond the primary grades. Of all Romani students, fewer than one percent enroll in an institution of higher education. Claveria and Alonso (2003) further report the following: “The lack of access to professional degrees closes the social inequality circle, leaving the Romani out of most social, political and economic decision-making processes” (p. 567).

Given the low percentage rate of Romani educational attainment, coupled with the growing movement to develop Romani leaders for participation in Hungary’s burgeoning democracy (Katz, 2005), there is a societal need to increase understanding of how Romani students navigate their country’s educational system, as well as demonstrate how some Romani students attain the highest levels of education. Through examinations of Romani students who have excelled in the primary and secondary educational systems and have reached the post-secondary educational system of Hungary, this study explored the circumstances and factors that may have influenced these students’ level of achievement.

Context for this Study

Romanies constitute Europe’s largest minority. Current estimates indicate that between 7 and 9 million Romani live in Europe (Revenga, Ringold, & Tracy, 2002). Although the origins of the Romani minority have been debated, historical records indicate this group migrated to Europe from northern India beginning no earlier than 1000 A.D. (Hancock, 2005).

A sizable Romani population resides in Hungary. Current estimates range from 200,000, to 600,000 (Forray, 2002; Woodward, 2004). As they have in other parts of Eastern and Central Europe, Hungarian Romanies have suffered because of post-communist economic and political changes in these regions. Revenga, Ringold, and Tracy, (2002), state, “For many Romani, the collapse of the socialist state has led to an erosion of security in job, housing and other services, and in the absence of viable economic opportunities, to the emergence of poverty” (p. 1).

As a nation, Hungary has taken positive steps toward the social inclusion of Romanies, thus making it an ideal country for this study. In 1993, the Hungarian government passed the Minority Rights Act, enabling Romani people to distinguish themselves as one of the 13 officially declared minority nationalities (Dezső, 2009) – a category that had not existed legislatively before the Transition Years. Further policies also aimed at helping Romanies have been implemented as Hungary has become a member of the European Union. Recently, the Open Society Institute and World Bank launched an initiative called the Decade of Romani Inclusion, 2005-2015. This initiative was endorsed by the prime minister of Hungary and is also supported by the European Commission, the Council of Europe, the Council of Europe Development Bank, and the United Nations Development Program. The Decade of Romani Inclusion initiative, “...represents the fullest recognition to date that ensuring Romanies equal access to education, housing, employment, and healthcare is a European issue requiring a multilateral and long-term approach” (Open Society News, 2005, p. 4).

Today, in 2010, one of the most burning educational challenges in Hungary is the last four years of compulsory education (equivalent to American high schools) (Forray-Kozma, 2010, Dezső, 2009), Romani students’ representation in tertiary education is rather exceptional.

Issues surrounding the education of Romanies are complex. However, a growing body of research exists on the educational condition of Romanies. The existing educational research is primarily descriptive and few studies propose solution-focused results. In addition, current research and theory has over-utilized a deficit model to examine the educational condition of Romanies (Claveria & Alonso, 2003). The existing educational research also mainly focuses on the primary and secondary education of Romani children; this existing research attempts to address the issues of low enrollment, high absenteeism, and high dropout rates. A few studies (Katz, 2005; Morris, Ridge, & Kirkley, 2005; Kocze, 2001) and an article in the *Chronicle of Higher Education* (Woodward, 2004) have focused on the progression of Romani students into levels of higher education. This proposed study will attempt to build on existing literature by bringing an American perspective to the examination of high achieving Romani students; that is, Romani students who enroll in post-secondary education.

Why an American interest?

In her ceremonial speech on the International Roma Day (April 8) Secretary Clinton (2009) stated that “The United States is committed to protecting and promoting the hu-

man rights of Roma” such as the right to education and urges governments throughout Europe “to continue their efforts to address the plight of Roma, end discrimination and ensure *equality of opportunity in education* and employment so that Roma can fulfill their greater promise of success and achievement (Clinton, 2009). The authors of this study intend to contribute to the noble goal set by Secretary Clinton (2009) by issuing the present paper.

Theoretical Framework

The lens through which we attempt to examine the educational experiences of high achieving Roma students is a common theory in U.S. higher education literature that is utilized to examine students’ psychosocial development throughout their early adult years. The theory, known as Chickering’s Theory of Identity Development, proposes seven vectors of student development during their early adulthood. The revised theory by Chickering and Reisser (1993) includes the following seven vectors:

- 1) *Developing Competence*. Developing competence entails intellectual competence, physical and manual competence as well as social and interpersonal competence. Chickering and Reisser (1993) state, “A sense of competence stems from the confidence that one can cope with what comes and achieve goals successfully” (p. 53).
- 2) *Managing Emotions*. This vector entails mastering the ability to appropriately control one’s emotional life. Chickering and Reisser (1993) state, “Anxiety, anger, depression, desire, guilt, and shame have the power to derail the educational process when they become excessive or overwhelming” (p. 46).
- 3) *Moving Through Autonomy Toward Interdependence*. This vector entails moving away from dependent relationships and gaining greater confidence in one-self to be self-sufficient and pursue one’s own goals. Ultimately, as this vector culminates, “New relationships based on equity and reciprocity replaces the older, less consciously chosen peer bonds. Interpersonal context broadens to include the community, the society, the world” (Chickering & Reisser, 1993, p. 47).
- 4) *Developing Mature Interpersonal Relationships*. According to Chickering and Reisser (1993), this vector involves developing an enhanced capacity for intimacy, as well as tolerance and appreciation for differences.
- 5) *Establishing Identity*. Building on the preceding vectors, establishing identity entails comfort with body and appearance, comfort with gender and sexual orientation, sense of self in a social, historical, and cultural context, clarification of self-concept through roles and lifestyle, sense of self in response to feedback from valued others, self-acceptance and self-esteem, and personal stability and integration. Chickering and Reisser (1993) state, “Establishing identity also includes reflecting on one’s family of origin and ethnic heritage, defining self as part of a religious or cultural tradition, and seeing self within a social or historical context” (p. 49).

- 6) *Developing Purpose*. Developing purpose entails, "...an increasing ability to be intentional, to assess interests and options, to clarify goals, to make plans, and to persist despite obstacles" (Chickering & Reisser, 1993, p. 50). This vector also involves discovery of interests, abilities, and passions and formulating a future path that provides fulfillment.
- 7) *Developing Integrity*. This vector entails three sequential, but overlapping areas of development. The first is humanizing values. This involves, "shifting away from automatic application of uncompromising beliefs and using principled thinking in balancing one's own self-interest with the interests of one's fellow human beings"(Chickering & Reisser, 1993, p. 51). The second area is personalizing values. This area involves, "...consciously affirming core values and beliefs while respecting other points of view" (Chickering & Reisser, 1993, p.51). The third area in this vector is developing congruence. Which is, "...matching personal values with socially responsible behavior" (Chickering & Reisser, 1993, p. 51).

Purpose of the Study and Research Questions

The primary purpose of this qualitative study was to listen to the voices of successful Hungarian Romani students. This study explored how these students have progressed through the Hungarian system of education and what specific factors and behaviors contributed to their educational achievement. Three major thematic categories related to Hungarian Romani student life were the focus of the interviews: 1) family background, milieu, and resources; 2) ethnic identity and assimilation issues; and 3) formational school experiences and future orientation.

The following questions guided our research:

- 1) How do Roma/Gypsy students at the post-secondary level describe their educational journeys?
- 2) What experiences, circumstances, and life factors do Roma/Gypsy students at the post-secondary level attribute to their academic success?
- 3) How do Roma/Gypsy students at the post-secondary level describe the impact of their family of origin on their educational journey from childhood to young adulthood?

Procedures

Rationale for Qualitative Study

The following qualitative methodological assumptions (Merriam, 1998) strengthen the choice of a qualitative research design:

- 1) Qualitative researchers are interested in meaning – how people make sense of their lives, their experiences, and their structures of the world.
- 2) The qualitative researcher is the primary instrument for data collection and analysis.
- 3) Qualitative research usually involves fieldwork. The researcher physically goes to the people, setting, site, or institution to observe or record behavior in its natural setting.
- 4) The product of qualitative research is descriptive. The researcher is interested in
- 5) process, meaning, and understanding gained through words or pictures.

Type of Design Used

The type of design used for this study is a basic or generic qualitative design. A basic design incorporates many of the previously mentioned characteristics of qualitative research. Merriam (1998) states, “Rather, researchers who conduct these studies, which are probably the most common form of qualitative research in education, simply seek to discover and understand a phenomenon, a process, of the perspectives and worldviews of the people involved” (p. 11).

The Role of the Researchers

Due to the nature of qualitative research, it is typical for researchers to identify biases, values, and personal interests about their research topic and process (Creswell, 2003). The primary researcher for this study is a United States citizen who has worked with underrepresented student populations in the United States. The researcher received a grant to explore Romani education issues in Hungary. The primary researcher worked with other specialists in Hungary to execute the study. The researcher readily admits the following limitations as a researcher from outside of the country of study: 1) Language barrier; 2) Limited interactions with Roma/Gypsy students and families; 3) Limited time spent in cultural setting; and 4) Limited time spent interacting with Roma/Gypsy organizations. Despite these limitations, the researchers feel confident that the voices of the participants are accurately conveyed.

Data Collection Procedures

The University of Pecs served as the host institution for this research. Several individuals within this University community helped to inform this study. The researchers began the study by surveying the educational landscape for Romani education in the region. This was accomplished by 1) Conducting informal interviews with personnel at the Gandhi School; 2) Conducting an interview with the Assistant Director of Roma-*universitas* Pecs; 3) Conducting interviews with Principals and Teachers at 2 rural schools

near Pecs; 4) Engaging in informal conversation with Hungarian Ph.D. students who have studied Roma/Gypsy issues; 5) Engaging in informal conversation with the Director of the Roma Studies Program at the University of Pecs; and, 6) Visiting a school for disadvantaged students, with a large number being students with Romani origins.

Sample

Through informed contacts in the educational system in Hungary, the researchers identified 12-15 Roma/Gypsy students who were enrolled in higher education. These students were participants in a higher education support program for Roma/Gypsy students, called Romaversitas. The students who participated in the study were enrolled at various local higher education programs, studying a variety of different topics, and were at various points in their educational careers.

The Data Collection Instrument

Data were collected in this study through a survey designed to solicit narrative, open-ended responses from the selected participants. The survey was examined by a professor of Sociology at the University of Pecs and the Assistant Director of Romaversitas in Pecs to assure that the questions would connect with the students, and that the translation was accurate. The survey was designed to encourage Romani students to “tell their story” about their educational journey into higher education. Students were asked to write in Hungarian as they answered the questions. The following twelve questions are a sample of questions that were asked on the survey:

- 1) Who has brought you up? Tell me about your parents/foster-parents and your family members.
- 2) How were your family’s life circumstances?
- 3) Have you always identified yourself as a Roma? From which group of Romani do you come from?
- 4) Is the attachment to the ethnic/cultural community important to you? Please explain.
- 5) Why is education important to you?
- 6) What factors have enabled you to have success in education?
- 7) Who has helped you to choose the university where you study and your major field of study?
- 8) How do you hope to use your education?
- 9) Which profession would you like to pursue? How do you see your chances? Which are your biggest obstacles in fulfilling your plans?
- 10) Has anyone been a role model to you (in an educational sense)? If yes, who?
- 11) What obstacles have you faced in your educational journey?
- 12) What could be done to help more Roma children experience academic success?

Findings

The following three thematic categories, as well as sample vignettes of the Romani students' responses, provide insight into the lives of Romani students who participated in the study.

Family background, milieu, and resources

In my childhood, my grandma's house was a farmhouse with 2 rooms and a kitchen. I remember that a lot of us lived there together. My mom had 8 siblings. At that time not all of her siblings lived with us, but there were other siblings who lived there not alone but with their kids and spouses. My mom's sister (or brother?) had 6 children, then there were the two of us, my grandparents and the two own kids (little ones) they were altogether 3 (it is quite chaotic in Hungarian – I don't know who belongs to whom... sorry), so altogether 11 people lived in a 2-room house. We had no running water in the house; we heated with a stove, so we were very-very poor. After my mom got to know the man who is her companion now, we moved. But one thing is sure, I have a lot of beautiful and important memories from those times.

Before the change of regime my parents already had launched out on an enterprise, thus it was not difficult for them to join the new system. In the 90s their business went really well, however, in the past 3 or 4 years it is declining continually. We have basically consumed everything we spared, so we can say that the family lives day by day. This was a huge break. This happened when I started university. Fortunately, the different bursaries and scholarship opportunities came right away, with which I could support myself, this way I can take the load off my parents' shoulders. So, during my childhood, our circumstances were pretty good.

Our circumstances could never be characterized by stability. This was partly due to my dad's ever-changing financial situation, and it is still the case today. We saw ups and lows, we either had something, or absolutely nothing at all. My mom earns relatively stability, but this is very little to support ourselves. So, it was always quite evident for me that if I want something than it is not this way of life. I want stability, and I will do anything to achieve this life. This has greatly affected my choice of higher educational studies, and I really hope that I can keep to this plan of mine. My purpose is not financial well-being, but rather a secure and firm background.

I never was in necessity, but I can see how my dad suffers to earn money, and the fact that this has worn him out was just terrible for me. 3 or 4 years ago it got to a point where he was down in the dumps and started drinking. It has extremely worn out my family, we were helpless. Fortunately, after a short period of time he himself realized

that he should change things, and that he needs medical help. They were very tough times, very tough.

Till I was 22 I lived with both of my parents and my younger brother. About a year ago my parents got divorced, and my dad and his new common-law wife have a little daughter. When I was very little, my grandmother also lived with us. Now we are only 3 living in the same household. My brother goes to high school, he is 16, and is in the middle of finding his own way. My mom works on social fields, she changed job a year ago. Yes, this period of time was the time of changes, I also changed university. My dad has his own enterprise, which unfortunately is not very successful, it has been stagnating for years, and still he wastes a lot of time and energy in it. Besides all these things, I think I was raised in a warm, easy-going and familiar atmosphere, and I could always count on my parents' as well as the whole family's support, and I don't think that this would ever change. The relationships of my family in a wider sense are not expanded, we keep in touch but this is not something too tight, but not bad either.

I was brought up by my mother and father. We lived at my (maternal) grandparents till I reached 5, thus they also took a great share in my bringing up. My mother is a dressmaker; my father is a worker in an iron smeltery. Ever since I can remember they both worked very hard, so quite often my grandmother looked after me and my brother who is 5 years younger than me, and with whom we are still very close. I think that my parents are the best people in the world, I love and respect them.

Ethnic identity and assimilation issues

As I can remember, I had an identity crisis because I don't look like a gypsy. My skin is fair, and my hair is light brown. And everybody told me I was a gypsy around me (with a negative connotation! → cigányozni="to gypsy" → to say that somebody is a gypsy with the intention of hurting him/her). I never really understood why, for I didn't even look like one. Well, of course, because everybody knew that my dad was one, and it was obvious. My dad always told me that yes, I was a gypsy, but my mom said that I wasn't. Until I went to high school, I was not sure whether I was or wasn't a gypsy. You can tell by the look that my siblings are gypsies, but not me.

– Yes [I want to be involved with my community of origin], that is why I want to be a good example for them, that with will power, we can achieve anything.

– Yes. But in the very beginning it was not obvious; I mean it was not an everyday topic. My identity was more Hungarian than gypsy because we did not know what is like. It was unknown for me. My mom and my dad forgot to speak gypsy because of assimilation. Just right after my mom got her Romology degree was it definite that what kind of gypsies we are and what other groups there are in Hungary. I am a *bájisicá*, so a *Beás* (Boyash) gypsy girl. But we never hide our identity! Anyway it would be hard to hide it.

Since one cannot tell from my appearance that I am of gypsy origin, I can choose to admit or hide that I am a gypsy. This seems to be quite positive, but not necessarily. It feels bad to live your whole life as a King Matthias (one of our famous kings), who, in disguise, overhears what the others say about him. On the one hand it is good, for you're not judged, but on the other I have to listen to every hate remark without filtration, and a lot of my "friends" get caught up on this filter system. Otherwise, I have always admitted that I was a gypsy, I have never denied it, I undertake it, and I think I am a positive example for a lot of people.

Belonging to a group, to be somebody in a group, in a community, always gives you security. I especially feel it at Romaversitas that I am among people of whom I can be proud, and it would be great if regarding gypsies, I felt the same out of this community as well. Outside Romaversitas, through my grandfather, I could also get a little bit of the culture influencing the gypsies, since my granddad is a József Attila award winning gypsy writer, so this pride I feel still remains inextinguishable even after his death.

It was not a central question in our lives, and we didn't have to admit or deny that we were gypsies. It was here at university where I first had to actually say that I am a gypsy. Romungro.

Education means the assimilation to me. Assimilation for me to a good group of people and for my future kids to have the opportunity to attend a good school. In good schools it is important that the parents have good education as well.

Formational school experiences and future orientation

We didn't really like each other with my Chemistry teacher. Chemistry wasn't really for me because I didn't understand the math part and he was unable to explain it. I couldn't do the simplest exercise. I remember he told me to go to the blackboard and I couldn't do the exercise. He told me that I won't ever be accepted to university because I should know more to do that, and if I will be accepted I will fail because I'm unable to comprehend even the simplest (the most primitive) exercises. At that point I finished taking extra Chemistry classes. I wasn't accepted to university for the first time (he was right) but it happened mainly because of him. Later as a medical student I had 5 from Medical chemistry, and 4 from Biochemistry. It was a comprehensive exam. I would really tell him about that.

After I got accepted to Romversitas, I was invited to the freshmen's camp. That night I could be together with almost 80 Romaversitas studying at college or university. It was such an unbelievable feeling I had never felt before, I would not want to big word here but it was a catharsis.

I think I can use my studies in many ways. I think I will start my kids from a high level. I also would like to help my nation (Roma nation), and also would like to do research and to publish works.

It is quite hard to find a job as a teacher, because even more small schools are locked. But I hope that with Roma issues or with something connected to Roma issues it will be possible to get a job. I think Pedagogy is useful to get a job; I can use it in many areas where I need to deal/work with people.

I would like to be a Gynecologist. After a couple of years at a hospital after certain exams I would like to have an own business. Primarily I would like to work in Hungary. If the circumstances are fine I will stay in Hungary and work here. I can speak this language. I also can imagine spending some years abroad.

My minors are communication and media and I would like to use my knowledge in the media.

I would like to work in child-and youth care, focusing on gypsy children. I'm minoring in Romology, and I also study Pedagogy. I can use all of it; moreover I will need them for my future job.

This is my life now. Studying and studying. If I think deeper this will be my life because I always have to refresh my knowledge, there will be new exams, even 'exams of life'. So I can see my future in studying, the opportunity to make my dreams come true.

Discussion

The above mentioned vignettes are representative of what the researchers found in the broader interviews, and help to point to specific conclusions found in this study's utilization of an American perspective in the exploration of the educational journey of high achieving Romani students. A discussion of the conclusions found from each thematic category is discussed in this section.

Family background, milieu, and resources

An overarching element within this category is that the majority of the Romani students come from simple backgrounds that are not characterized with material abundance. Financial instability is a common occurrence, and something that the students appear to recognize and understand. Yet, in spite of the places of financial instability in many of their lives, there is a tone of family togetherness and determination embedded within these vignettes. The students do not appear embittered by their humble upbringings, up instead seem determined to grow and venture forth in life. Their families may not have given them a foundation of financial stability, but it appears that they do take from their families a foundation of resiliency, which perhaps fosters the hunger for them to achieve more in their own lives.

Ethnic identity and assimilation issues

This category of vignettes reveals that for the majority of Romani students interviewed, being defined as "Romani" or "Gypsy" is something that involves their ethnicity, but is not a fully embraced or lived out component of their identity. Several students speak of being uncertain in their younger years about their "Gypsy" heritage, and questioned if they even belonged to this group of people because they did not physically look like stereotypical "Gypsies."

This phenomenon may be due to the heterogeneity of Romani groups living in Hungary. We can distinguish between the Vlach Gypsies, who call themselves

Roma and speak Romani, a language of Indian origin, internationally recognized as “the Gypsy language”. The word “Rom” means “man” in Romani, its plural form is Roma. The Romungro (Hungarian Gypsies) have lost their language, they form the most numerous Romani group in Hungary. The smallest group is called Boyash. They call themselves Gypsies – their language is an archaic version of Romanian and it does not even contain the morpheme “Rom” – therefore they tend to ignore the politically correct term “Roma”. Their physical appearance is also different from the Vlach Rom and Romungro (Forray & Beck, 2008. pp. 14-15.). The sample of the study most probably consists of Boyash Gypsy students as they are highly represented in the South of the Transdanubian region of Hungary, the region that homes the University of Pécs.

Thus, there was almost for some, a form of ethnic confusion. Other students even write that even though they may have confirmation of their ethnicity, they do not admit or deny their ethnicity. Thus, this aspect of their identity may remain an unspoken aspect of their lives on occasion.

A portion of vignettes refer to the negative connotation that the larger society has for the “Gypsy” population. A section of student comments reveal the emotional difficulty that this negative stereotype creates for some Romani students. The researchers question if the presence of this negative stereotype limits some students from fully embracing and living out their ethnicity.

Despite a consistent lack of integration of their ethnicity into their identity development, the students do not express a negative self portrayal of their ethnic make-up. They have come to accept it, and for some, even use it as a form of personal motivation to be a positive influence for their ethnic group. Other students even express forms of personal pride in their heritage. It is uncertain if the positive meaning that some personally attribute to their ethnicity is more likely to be internalized rather than overtly expressed. The researchers believe that the environment likely influences the expression of their personal perspective on their ethnicity. Certain contexts may lend themselves to more reflection and expression, whereas other contexts may leave students feeling more inhibited and less likely to disclose their feelings, and potentially, even their ethnic background.

Formational school experiences and future orientation

All students selected for this study are referred to as high achieving Romani students. This section of vignettes exemplifies what makes them truly high achieving. Running throughout the vignettes is the common thread of the value of education. It is education that opens up doors of opportunities to these students, which would otherwise be closed off to them. They have hopes and dreams to make a difference in lives of other people through the vocations that they aspire to obtain. Without a college education most of them will not be able to fulfill these professional goals. Thus, these Romani students speak of their desire to pursue education and subsequently, professional careers. It is within these vignettes that the voice of resilience and determination culminates. They understand that education is the path leading them to a future of success.

Conclusion

Given the limited sample size of this study, the results are not intended to be generalized to a larger group, but should instead be used to spotlight the lived experiences of a group of Romani students who have journeyed through the Hungarian educational system and have successfully reached higher educational systems of learning. Their stories demonstrate perseverance and determination in the face of challenges and opportunities that they have experienced in their home lives and educational pursuits. Hearing these voices of success demonstrates the strength and ability that Romani students possess. Where research up to this point has portrayed the educational deficits of this population of students, this research highlights stories of resilience and success, and emphasizes how a sample of Romani students are using higher levels of education to help prepare them for newfound professional opportunities that will serve to benefit not only their lives, but those they serve.

REFERENCES

- Clinton, H. R. (2009): *Video Remarks for International Roma Day*. Retrieved from [<http://www.state.gov/secretary/rm/2009a/03/120827.htm>]
- Chickering, A.W., & Reisser, L. (1993). *Education and Identity*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Claveria, J.V, & Alonso, J.G. (2003). Why Roma do not like mainstream schools: Voices of a people without territory. *Harvard Educational Review*, 73(4), 559-590.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Decade of Roma Inclusion 2005-2015. (2010), <http://www.romadecade.org/>
- Dezső, R. A. (2009): Minority Nationality Education – a True Marker of Democracy. In: Tarrósy I., Milford S. 2009 (eds) *Regime Change and Transitions accross the Danubian Region, 1989-2009*. Pécs: Publicon Publishers, pp. 103-126.
- Forray, R. K. & Beck, Z. (eds.) (2008): *Society and Lifestyles – Hungarian Roma and Gypsy Communities*. Pécs: University of Pécs, Faculty of Humanities, Institute of Education, Department of Romology and Sociology of Education.
- Forray, R. K. & Kozma, T. (2010): Social Equality vs. Cultural Identity: Government policies of the Gypsy/Roma education in selected East-Central European states. http://dragon.unideb.hu/~nevtud/Oktdolg/Kozma_Tamas/ (12/12/2010)
- Forray, K. R., & Mohacsi, E. (Eds.). (2002). *Opportunities and limits: The Roma community in Hungary at the millennium*. Budapest, Hungary: Hungarian Ministry of Foreign Affairs.
- Hancock, I. (2005). On Romani origins and identity. In A. Marsh & E. Strand (Eds.), *Contextual, constructed and contested: Gypsies and the problem of identities* (pp. 43-66). Malmö and Istanbul: Transactions of the Swedish Research Institute in Istanbul No. 13.

- Katz, S. (2005). Emerging from the cocoon of Romani pride: The first graduates of the Ghandi Secondary in Hungary. *Intercultural Education*, 16(3), 247-261.
- Kocze, A. (2001). *Strengthening Roma-youth participation in higher education policy paper*. Budapest, Hungary: Open Society Institute.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study application in education*. San Francisco: Josey-Bass Publishers.
- Morris, J. M., Ridge, S., & Kirkley, I. (2005). The role of self-efficacy in one Hungarian Roma student's journey into higher education: A qualitative exploration. *Widening Participation and Life Long Learning: The Journal of the Institute for Access Studies and The European Access Network*, 7(2), 18-27.
- Open Society News. (2005). *The Decade of Roma Inclusion: Challenging Centuries of Discrimination*. New York, New York: Open Society Institute.
- Revenge, A., Ringold, D., & Tracy, W. M. (2002). *Poverty and ethnicity: A cross-country study of Roma poverty in Central Europe* (World Bank Technical Paper Report 531). Herndon, Virginia: World Bank.
- Woodard, C. (2004, March 19). An uphill battle for Europe's Gypsies: A disenfranchised minority fights poverty and discrimination to go to college [Electronic version]. *The Chronicle of Higher Education*, 50(28), A 28.

TÖRTÉNETI ÉS ÖSSZEHASONLÍTÓ KUTATÁSOK



NÉHÁNY MARKÁNS „GYERMEKIDEOLÓGIA” A NEVELÉS ESZMETÖRTÉNETÉBŐL¹

A különböző korok és kultúrák gondolkodásmódjának eszmetörténeti rekonstrukciója a megfelelő forrásanyag birtokában lehetővé teszi, hogy különféle modelleket, értelmezési kereteket létrehozva alkossunk magunknak koherenciára törekvő képet a gyermek és a gyermekkor megítélésének változásairól. Egy ilyen interpretációs modell szerint a gyermekkel, a gyermekkorral kapcsolatos társadalmi-történeti narratívumok és attitűdök több síkon ragadhatók meg (Pukánszky 2005a). A *gyermekeszmény* (*gyermekideál*) szintjén a gyermek elvont, eszményített, gyakran mitizált alakban jelenik meg az adott korszak és az adott társadalom „magas” kultúrájában, illetve a nevelés kérdéseit taglaló szerzők műveiben. (Hétköznapi kifejezéssel élve ez az irodalmi síkon megjelenő „elvont gyermek”.) A *gyermekfelfogás* ezzel szemben ezer szállal kötődik a gyermeknevelés hétköznapi gyakorlatához. Ez a kategória ezért azoknak a gyermekre vonatkozó elméleteknek, vélekedéseknek, gondolati konstrukcióknak a gyűjtőfogalma, amelyek a köznapiság tudat szintjén jelennek meg, a konkrét „hús-vér” gyermekre vonatkoznak, és deskriptív jellegüknél fogva nélkülözik az idealizálás mozzanatát.

Jelen tanulmányunkban a gyermekeségről alkotott *elvont gondolati képzetelmények* történetét vizsgáljuk egy specifikus szempont szerint. A gyermekre vonatkozó ideák jól beleilleszthetők az adott történeti korszak és kultúra közgondolkodásának a korabeli társadalmi valóságát magyarázó narratívumainak körébe, tartalmazzák a normativitás (a véleményformálásra való törekvés) gesztusát is, ezért e tanulmány keretei között „*gyermekideológiák*”-nak nevezzük őket. Ezek a gyermeki lélekről, a gyermek sajátosságairól alkotott magyarázatok nem feltétlenül jelentenek minden ízükben kikristályosodott, homogén eszmerendszereket, gyakran figyelhetők meg belső ellentmondások is ezekben a magyarázó elvekben. A következőkben három markáns gyermekideológia fejlődéstörténetét tekintjük át a középkortól a 20. század hajnaláig.

„A gyermek bűnben fogant és bűnre hajlamos”

Az első – évezredekben átívelő – gyermekideológia a gyermeket bűnben fogant és a bűnnel terhelt lényként kezeli, illetve olyan teremtménynek látja, aki ártatlannak születik ugyan, de esendő lelke és fejletlen akaratereje folytán élete minden pillanatában ki van szolgáltatva a bűn csábításának.

¹ Ez a tanulmány az *Educatio* című folyóiratban megjelenő írásom átdolgozott változata.

Hippó püspökének, *Ágostonnak* (Aurelius Augustinus 354–430) az ember eredendő bűnéről alkotott felfogása elementáris erővel hatott kora közgondolkodására, így recepciója jól kimutatható a középkor „gyermekideológiájában” is. Az előtte járó egyházatyák a gyermeket alapjában véve ártatlan teremtménynek tartották. Augustinus viszont úgy tekint a kisdedre, mint aki Ádám bűnét egyfajta „kollektív emberi bűnként” örökli és csak a keresztség felvételével nyerhet feloldozást ez alól.² Esendő lelke azonban továbbra is terhes marad a „bűn robbanóanyagával” (*fomes peccati*), a rosszra való hajlammal. Még csak természeti ember (*homo naturalis*), akinek lehetősége van arra, hogy szellemi emberré (*homo spiritualis*) váljék.

Ehhez viszont az szükséges, hogy a szülő a gyermek eredendően rosszra törekvő hajlamait kigyomlálja, és a jó példa felmutatásával nevelje. A nevelés így tulajdonképpen egy folyamatos küzdelem a „bűn karjaiba ájuló gyermek” természetével szemben, akinek zokszó nélkül alá kell vetnie magát a felnőttek (szülő, nevelő) akaratának, a tekintély hatalmának. A gyermek lelkében szunnyadó rossz hajlamokkal szembeni harcban pedig megengedhető a gyakori testi fenyíték alkalmazása is. A „Vallomások” egyik szöveghelye jól érzékelteti azt a közkeletű attitűdöt, amelyek a korabeli felnőttek viszonyulását jellemezte a gyermekek rendszeres testi fenyítéséhez: „... könyörögtem kicsi mivoltommal, de nem kicsi indulattal, hogy az iskolában meg ne verjenek. Mikor nem hallgattál engem, bár ez nem volt éppen nekem haszontalan, kacagtak rajtam a felnőtt emberek, és közöttük bizony még szüleim is. Ők egyébként rosszat nem akartak nekem, de mondom, kacagtak veretéseimen, amelyeket akkor olyan nagy és súlyos veszedelemnek láttam” (Augustinus 1987, 36). Ebből is látható, hogy Augustinus korának közgondolkodása a gyermekkor természetes velejárójaként kezelte a verést.

A gyermeki lélek bűnösségéről szóló dogma Ágoston után tovább élt, de ez a sötét tónusokkal megfestett gyermekkép sokszor vezetett pozitív pedagógiai következtetésekhöz. *Luther Márton* (1483–1546) nevelési elveiben is megfigyelhető ez a kettősség. Írásaiból tudjuk, hogy úgy tekintett a gyermekekre, mint „pompás, örök kincs”-re (*köstlicher ewiger Schatz*), akit meg kell óvni Isten számára (Luther [1519] 1986, 65). Nincs szentebb emberi tevékenység a nevelésnél: az örök üdvösség elnyeréséhez nem a bűntörlés vagy a bűcsújárás a legmegfelelőbb keresztényi cselekedet, hanem gyermekeink helyes nevelése. A jámbor szülőknek a gyereket már kiskorától kezdve Isten szolgálatára kell nevelni – szavakkal és hathatós tettekkel. Ez a nevelés azonban nem nélkülözheti a következetes szigort. Az ellenszegülő gyermek akaratát „folyamatosan meg kell törni”; a gyermeknek pedig „el kell szenvednie a büntetést akkor is, ha az néhanapján jojtalan” (idézi: Mallet 1990, 36). A gyerek akaratossága *eredendően rossz* természetének bizonyítéka, ezt pedig mindenáron le kell győzni.³

A verés szerves része a Luther által propagált nevelés módszereinek. A szülő óvakodjék attól, hogy a „természetből eredő hamis szeretete” elvakítsa, és többre becsülje gyermeke testét, mint halhatatlan lelkét. Mert éppen a lélek nemesítése céljából van

² Ágoston előtt a katekéta oktatásban már részesített felnőtteket és nagyobb gyermekeket volt szokás megkeresztelni.

³ Egy vita után, melyet legidősebb fiával folytatott, Luther kijelentette: „Jobban szeretnék egy halott gyermeket, mint egy engedetlen” (idézi: Mallet 1990, 43).

szükség a fenyítésre: „Aki takarékoskodik a vesszővel – hangoztatja Luther egyik prédikációjában –, az gyűlöli a saját gyermekét, aki viszont szereti, az gyakran megfenyíti. Ahogyan Salamon mondja: üsd meg vesszővel a te gyermekedet, mert csak így óvhatod meg lelkét a pokol szenvedéseitől” (Luther [1519] 1986, 65). A nevelés része tehát a fájdalom, a szenvedés – csak ez váltja meg a bűnben fogant gyermeket a pokol örök szenvedésétől.

A kálvinizmus gyermekideológiája a lutheranizmushoz hasonló eszméket hordozott. Ez a vallás abban a formájában, ahogyan a 16–17. században elterjedt, az egyén életét addig ismeretlen szigorral szabályozta, „világi aszkézist” követelve a hívektől. A meggyőződéses kálvinista Isten dicsőségét gyarapítja azzal is, ha fáradhatatlanul munkálkodik. Nem vár égi segítségre, maga irányítja sorsát. Lemond minden fölösleges világi hívságról, rendszeres önvizsgálattal igyekszik meggyőződni saját kiválasztottságáról, avagy kitagadottságáról, életét az „aktív önuralom” jellemzi (Weber 1982, 174).

Több tényező befolyásolja a kálvini gyökerekből sarjadó puritanizmus gyermekideológiáját: Először a gyermek eredendően bűnös mivoltáról szóló augustinusi–lutheri dogma pesszimizmusa. Másodszor viszont a gyermeknek tulajdonított érték, ami abból fakad, hogy úgy tekintenek rá, mint szülei hivatásának és közösségbeli szerepének jövődöbeli folytatójára. Harmadszor pedig a „kiválasztottság”-ról szóló kálvini tanítás. A puritán szülő ezért aggódva figyeli gyermekeit: egyfelől fél a bűnök csábítása miatt, másfelől pedig keresi rajtuk az eleve elrendeltség jegyeit. Noha meg van győződve arról, hogy gyermeke csak egyénileg választhatja az Isten által felkínált utat, mégis szilárdan hiszi: a helyes nevelés felkészítheti annak lelkét az „Isten által való megszólíttóság” (calling) jeleinek felismerésére, és a számukra kijelölt cél követésére.

Az eddigiekből is látható, hogy a gyermeket bűnben fogant és bűnre hajlamos teremtményként leíró narratívumok alapvető szükségletként írják le a szigorú, következetes nevelést és a nevelést szolgáló, erkölcsi tételeket meggyökereztető tanítást. Ennek a nevelésnek pedig szerves része a gyakori, szinte „preventív jellegű” testi fenyíték.

A nevelhető és nevelendő gyermek toposza legplasztikusabban mégis *John Locke* (1632–1704) pedagógiájában jelenik meg. 1693-ban megjelent pedagógiai alapműve (*Gondolatok a nevelésről*) első soraiban fogalmazza meg ezzel kapcsolatos alaptézisét: „...azt hiszem, nyugodtan mondhatom, hogy az utunkba akadó emberek kilenczized része nevelés útján lett azzá, ami – jóvá vagy gonosszá, hasznossá vagy haszontalanná. A nevelés okozza a nagy különbségeket az emberek között” (Locke [1693] 1914, 42). A szinte korlátlan nevelhetőség tanát Locke „tabula rasa”-elmélete alapozza meg, amelyet egy helyen érzékletes hasonlattal mutat be: „Úgy gondolom, épp úgy terelhető a gyermek elméje ide vagy amoda, akárcsak a víz maga...” (Locke [1693] 1914, 42). Amikor Locke a megszületett gyermek lelkét tiszta laphoz vagy folyóvízhez hasonlítja, amelyet a környezet és a nevelő ír tele, illetve amelyet a nevelő keze terelget, akkor jelentős mértékben hozzájárul a pedagógia mindenhatóságába vetett felvilágosodás korabeli toposz megfogalmazódásához.

Meglehetősen ellentmondásos részeket találunk viszont Locke nevelésről szóló könyvében a testi fenyítékről. Egyik helyen azt írja a szerző, hogy a fizikai büntetés *lealacsonyítja*, megalázza a gyermeket, rabszolgákhoz méltó büntetés, amely rabszolgalelkét hoz létre. Elfojtja életkedvüket, meghunyászkodó, kishitű embereket formál

belőlük: „...a lealázott, félénk, hunyászkodó, kishitű embereket bajos felemelni, fölbátorítani s ritkán lesz belőlük valami” (Locke [1693] 1914, 67). Másutt megengedi a verést, de csak *legvégső esetben*: „...a verés a legrosszabb s épp azért utoljára kell alkalmazni a gyermek büntetésénél, a legvégső esetekben, mikor eredménytelenül kíséreltünk már meg minden szelid eszközt...” (Locke [1693] 1914, 97). Egy harmadik helyen pedig kifejezetten jótékonynak tartja a verést a nyílt ellenszegülés, megátalkodott hazudozás büntetésére: „...a csökönyösséget és a makacs engedetlenséget erőszakkal, veréssel kell letörni; erre nincs más orvosság [...] ha te parancsolsz és ő nem engedelmeskedik, neked okvetlenül felül kell kerekedned, akármilyen verés árán is, ha intésed, szavad nem volt elegendő, ha nem akarsz ezentúl mindvégig engedelmes szolgája lenni fiadnak” (Locke [1693] 1914, 92). Locke dicséri az édesanyát, aki dajkaságból hazatért kisleányát dacossága miatt egy alkalommal hétszer egymásután verte meg, míg végül a nyolcadik verés törte meg a gyerek konokságát.

Locke gyermekszemléletének belső paradoxonai szimbolikus jelentőségűek. Jól tükrözik a korszak felnőtteinek ellentmondásos, ambivalens viszonyát a gyermekekhez.⁴

Amit Locke elkezdett, az a német idealizmus, elsősorban *Immanuel Kant* (1724–1804) pedagógiájában teljesedett ki. A felvilágosodás pedagógiai optimizmusa ebben a koncepcióban teljesedik ki, és ezzel szilárd elméleti alapokat biztosít az olyan felvilágosult abszolutista uralkodók központosított iskolarendszer-teremtő ambícióinak, mint például *Nagy Frigyes* vagy *Mária Terézia*. Kant ugyanis nemcsak fontosnak tartja a nevelést, hanem az egyedüli lehetőségként kezeli a gyermek emberré válásának folyamatában: „Az ember csakis a nevelés által válhat emberré. Semmi más, mint amivé a nevelés teszi” – olvashatjuk egyik fennmaradt pedagógiai előadásában (Kant 1901, 71). A nevelés célját Kant tehát az ember rendeltetéséből vezeti le; ez pedig nem lehet más, mint felemelkedés az autonóm erkölcsiség szintjére. Határozottan állást foglal ezzel az olyan etikai rendszerekkel szemben, amelyek az ember egyéni boldogulásra való törekvését, jól fölfogott individuális érdekét helyezték a középpontba. Az eudaimonista vagy utilitarista pedagógiákkal szemben Kant el kívánja juttatni az embert a tiszta moralitás fejlettségi szintjére. Oda, ahol szubjektum által elfogadott, benső mozgatóerővé (kategorikus imperatívusz) vált erkölcsi maximák irányítják az ember életét, nem pedig az ösztönök vagy a társadalmi törvények külső kényszere.

Az erkölcsi heteronómiától az autonómiáig ívelő etikai fejlődésmenet kanti koncepciójához hasonlóképpen írja le a gyermek etikai fejlődésének folyamatát *Johann Heinrich Pestalozzi* (1746–1827). Felfogása szerint a gyermek születése pillanatában erkölcsi tekintetben jó ugyan, de az ideális állapot abban a pillanatban megszűnik, amikor a csecsemő felsír. Pestalozzi a gyermek erkölcsi fejlődésének *három lépcsőfokát* különíti el. A „természetes állapot” szintjén az ember vágyai sokasodnak, kielégítésük egyre nehezebb. Küzdelem, gyötrődés az ember élete. Önzés, félelem, gyűlölet jellemzi ezt a szintet. A „társadalmi állapot” fokán az elsajátított társadalmi szabályok terelik mederbe a gyermek életét. A birtoklásvágy és a hatalmi ösztön azonban ezen a fejlettségi szinten is jellemzőek maradnak. Csak a „tiszta erkölcs” állapotának szint-

⁴ Lloyd DeMause közismert pszichogenetikai fejlődésmodelljében alaposan elemzi az „ambivalencia korának” sajátosságait (DeMause 1974, 1998).

jére emelkedő ember élheti át a harmóniát. Ide viszont csak akkor jut fel az egyén, ha elfogadja és belsővé avatja az együttélés szabályait (Pestalozzi [1797] 1938). Az erkölcsi fejlődésnek ez a háromosztatú fejlődésmenete Pestalozzi nyomán több 19. századi neveléstani műben megjelenik.

A korszak legmarkánsabb és legnagyobb hatású neveléstani rendszerének kimunkálása mégis *Johann Friedrich Herbart* (1776–1841) nevéhez fűződik. Egy német szociológus, *Klaus Plake* értelmezése szerint Herbart és követői még egyszer újra megfogalmazták a protestantizmus evilági aszkézisfelfogását, ezzel a gesztussal teremtve meg a következetes önvizsgálat pedagógiáját (Plake 1991).

Ez a neveléstan jól illeszkedett a 19. század gazdasági fejlődés tekintetében felívelő társadalmában uralkodó embereszmenyhez. Herbart a „kapitalizmus szellemének” új erkölcsi alapozást biztosított: megtalálta a kapcsolatot a hétköznapi életet szabályozó puritán etika és a transzcendens erkölcsi eszmék között. Filozófiai alapozású, de pragmatikus pedagógiai rendszerében összekötötte a polgárok szerzési vágyát a viselkedést szabályozó erkölcsi erényekkel. Elméleti rendszerének népszerűségét azok a társadalmi-gazdasági változások alapozták meg, amelyek leginkább a 19. század ötvenes, hatvanas éveit Európájának gazdaságilag fellendülő országaiban mentek végbe. Az iparosodás, a gazdasági fejlődés fellendülése alkalmazkodást, önkontrollt, munkaszeretetet, pontosságot, megbízhatóságot, türelmet és kitartást igényelt az embertől. Nem véletlen, hogy a herbartizmus hamarosan számos ország közoktatásának meghatározó iskolapedagógiája lett Európán kívül is.

Herbart gyermekideológiájának alapvető tézise, hogy a fiatal gyermeket erkölcsi értékek nélküli lénynek tekinti, aki – ha a szülők és a nevelők ebben nem akadályozzák meg – könnyen enged durva vágyainak és vad hevületének.⁵ A gyermekkel vele született, állatiasan rosszra hajló törekvések eltávolítása után kezdődhet csak el az állandó erkölcsi öntökéletesedésre készítő etikai hajtóerők meggyökereztetése a gyermek lelkében.

Ez a magasrendű etikai eszmék megvalósítása felé haladó gyermekfejlődés-ideológia ezer szállal kötődik a korábban már felvázolt vonulathoz, amelynek olyan képviselői voltak, mint például Ágoston, Erasmus, a protestáns egyházatyák, illetve Locke és Kant. Az erkölcsi „hiányállapotból” az etikai magaslatok felé törekvő, az állandó kontrollt és önkontrollt – és ezen keresztül a szüntelen öntökéletesedést – szorgalmazó herbartianus és posztherbartianus neveléstanok meghatározó ideológiai alapjai lettek a 19. és a 20. századi nagy európai iskolarendszerek többségének.

A félreértések és sommás megállapítások elkerülése érdekében megemlítjük, hogy a herbarti „erkölcsi hiányállapot” posztulátuma nem egyenértékű valamiféle gyermekellenes, gyermekgyűlölő attitűddel. Herbart a nevelés következetes alkalmazásával rendet kíván teremteni a gyermek lelkében. Pedagógiája a jövőre irányul: Kanttal együtt vallja, hogy a nevelés teszi az embert igazán emberré. A gyermektől engedelmességet követel, de cserébe felajánlja az erkölcsi tökéletességet, azt az etikai magaslatot, amely csak az ember mint magasrendű értékekkel bíró teremtmény sajátja, megkülönböztető jegye.

⁵ „Erkölcsi akarat nélkül születik a gyermek e világra, híjával minden magasrendű etikai viszonyulásra való képességnek” – írja az *Általános pedagógiában* Herbart (1913, I. 248).

A német pedagógus írásait olvasva az is kiderül, hogy foglalkoztatja a gyermek lelkének sérülékenysége. A nevelőt ezért óva inti a felelőtlen kísérletezéstől: „Mindenféle pedagógiai kísérlet fogyatékosága, fiasója a növendék felnőttkori hibáiban érhető tetten” – írja az *Általános pedagógiában* (Herbart 1913, 233–234). Mindemellett félti is a gyermek lelkét a tapintatlan pedagógus „mindenáron nevelő” törekvéseitől: „van a gyermek lelkének mélyén egy szeglet – olvashatjuk az *Általános pedagógia* Előszavában –, amelybe ne hatoljatok be, [...] amelyben az ifjú magának él [...] remél, terveket sző, amelyeket az első alkalommal valóra kíván váltani, s amelyek ha megvalósulnak, úgy fejlesztik karakterét, ahogyan ti nem tudtátok azt alakítani” (Herbart 1913, 239).

Herbart szeme előtt tehát a gyermek jövődöbéli érett személyisége lebeg, amikor következetes, de mértéktartó szigorral bánt a kisgyermekkel. Pedagógiájának egyik legfontosabb alapelve a szeretettel párosuló autoritás.⁶

Ha Herbart pedagógiáját tágabb, filozófiai-társadalomtörténeti kontextusban kívánjuk értelmezni, érdemes felidéznünk a fentebb már idézett Plake egyik gondolatmenetét. Eszerint a felvilágosodás rövid ideig tartó boldogságeszménye és naturalizmusa után – mely jól tetten érhető Rousseau pedagógiájában –, tehát e rövid hedonisztikus közjáték után ismét az evilági hivatásvégzésben jeles „aszkréták” ideje jött el. Mindazonáltal ez a késői felvilágosodás a polgári életmód jutalmát már nem a túlvilági üdvözülésben keresi. Az „aszkézis” jutalmát a gyermekek, unokák, sőt a nemzet boldogulása hozhatja el az egyén számára.

A pedagógia terén pedig Herbart képviselte ezt az újra megtalált rendet. Az ő neveléstana lett az a metafizikus rendszer, amely a késői felvilágosodás kora polgárának biztos támpilléreket nyújtott saját lelki egyensúlya megteremtéséhez. S ezt úgy érte el, hogy újrafogalmazta és rendszerszintre emelte a puritanizmus legfontosabb értékeit.

„A gyermek jónak születik”

Ágoston dogmáját nem minden korai keresztény író fogadta el. *Pelagius* (350 körül – 5. sz. eleje) brit szerzetes tagadta a traducionizmus („bűnátvitel”) dogmáját, és az ember jó iránti törekvését hangsúlyozta. Az egyes ember nem örökli Ádám bűnét, hanem dönt, hogy vétkezik-e vagy sem, ezáltal felelős tetteiért. Az újszülöttek még képtelenek erre, tehát büntelenek. A keresztség felvétele azért nélkülözhetetlen, mert a bűnös szokások kialakulásának veszélye állandóan leselkedik a romlatlan gyermek lelkére.

Érdemes felfigyelnünk a két paradigma pedagógiai konzekvenciáinak hasonlóságaira. A konkrét pedagógiai teendők szempontjában szinte közömbös, hogy bűnben fogant vagy pedig ártatlannak született (ám a leselkedő gonosztól mindenáron megóvando) gyermeki lélekről van-e szó. A testi fenyíték gyakori – „exorcizáló” vagy éppen „preventív” jellegű – alkalmazásának indoklására mindkét felfogás alkalmas.

De nemcsak a veréssel kapcsolatos vélekedésekben ragadhatók meg ezek a hasonlóságok, hanem a bűnből kivezető, illetve büntől megóvó nevelés, a tanítás szüksé-

⁶ „Vielleicht nähere ich mich wieder den übrigen Pädagogen, indem ich zu den Hilfen fortgehe, welche die Regierung der Kinder sich in eigenen Gemütern bereiten muß: – Autorität und Liebe” (Herbart 1913, 251).

gességére vonatkozó narratívumokban is. Példa erre a szántóföld-metaphora, amely már Plutarkhosznál megjelenik, és vándormotívumként haladva tovább *Rotterdami Erasmus* (1466–1536) pedagógiai gondolataiban is testet ölt: „A természet kitűnő talajú, noha még megműveletlen szántóföldet ad a kezédbe – írja Erasmus –, te azonban gondatlanságból elnézed, hogy a tövis és csipke belepje, ámbár ezeket később alig lehet emberi munkával kiirtani. A kicsiny magban minő hatalmas fa rejlik, minő gyümölcsöt terem majd az, ha felnő. Azonban ez egész remény füstbe megy, ha a magot a földbe nem vetjük, ha a gyöngye fácskát gondosan nem ápoljuk, ha beoltással nemesíteni elhanyagoljuk. A fa beoltására gondod van, hát a fiad nemesítését alvással mulasztod el?” (Erasmus [1529] 1913, 54). Az elmulasztott nevelés később nem pótolható: a gyermek, „ha emberi formát nem alkotsz belőle, magától állati alakot vesz föl” (Erasmus [1529] 1913, 4). Az állati alakot öltő lélekben pedig könnyen eluralkodnak a bűnök.

Johannes Amos Comenius (1592–1670) pedagógiája jószerivel a didaktikai és iskola-szervezettani fejtegetések révén vált világszerte ismertté, de találunk utalásokat műveiben az emberi és a gyermeki természet sajátosságaira is. A *Didactica Magna*ban például – címével ellentétben – nemcsak oktatásméleti kérdések részletező kifejtése olvasható. Erasmus és általában a humanisták nyomdokain halad Comenius, amikor a gyermeki természetet a születéstől fogva jóként írja le. „... a kisdedek – utal Comenius Márk evangéliumának közismert gyermek-perikópájára –, mivel bűnös hitelenség nem szennyezte be őket, Isten országának általános örököséül jelöltettek ki, ám csak azzal a feltétellel, hogy megőrizték magukat az Istentől kapott kegyelmi állapotban, és mentesek tudjanak maradni a világ szennytől” (Comenius [1632] 1992, 31). A cseh–morva pedagógus gondolatvilágában sajátos módon elegyedik a reneszánsz korából örökölt, határtalanul optimista embereszmény a trónról való letaszíttottság érzését már megélt, a szüntelen háborúk poklában edzett 17. századi ember világfájdalmával. Amikor Comenius az ember „romlottságáról” ír, akkor a társadalmi együttélés visszasságaira utal. A társadalomkritika a *Didactica Magna* első fejezeteiben feltűnik, de teljes mélységében már egy korábban írt allegorikus művében bontakozott ki.⁷ A Nagy Oktatásban már orvosságot is talál a világ romlottsága ellen, ez pedig a nevelés, az iskoláztatás. „Mindenkinek, aki embernek született, szüksége van [...] oktatásra, szüksége van pedig azért, hogy ember legyen és ne vadállat, buta szörny vagy tétlen fajankó” – írja didaktikai művében az erasmusi neveléskultuszt idéző sorokat (Comenius [1632] 1992, 68). Megfelelő módszer alkalmazásával szinte mindenki minden ismeretre megtanítható. A taníthatóság garanciája a lélek rugalmas alakíthatósága – John Locke előtt hatvan, Kant előtt pedig százhatvan évvel így érzékelteti szemléletes hasonlatokkal a gyermek lelkének plaszticitását: „Minden élőlénynek az a tulajdonsága, hogy zsenge korukban könnyen hajlíthatók és alakíthatók, mielőtt azonban megcsontosodnak, többen megtagadják az engedelmességet. A lány viasz könnyen alakítható és visszaalakítható; ha azonban már egyszer megmerevedett, könnyen széttöredezik. A facsemetét elültetheted, átültetheted, ide-oda hajlíthatod, a kifejlett fával ezt semmiképpen sem teheted...” (Comenius [1632] 1992, 70).

⁷ Ez a mű a cseh nyelvű próza egyik legelső alkotása. Címe: *A világ útvesztője és a szív paradicsoma*, 1632.

Comenius tehát határtalanul bíz az ember nevelhetőségében és hisz abban, hogy az iskoláztatás segítségével megszüntethetők az emberi együttélésből eredő, egyre súlyosabbá váló társadalmi bajok is. A modern, tömegoktatásra szervezett iskola elvi hátterét ő teremtette meg. Ezzel egyszerre létrehozta az alapjait az iskola belső világról és az iskolás gyerekekről szóló eszmefuttatásoknak is. Az iskolába járó fiúk és lányok nevelésével foglalkozó, egyre jobban fellendülő tanácsadó szakirodalom pedig egyre elszántabban közvetítette olvasóinak az adott kor és kultúra ideológiai elemekkel átítatott elképzeléseit az ideális, normakövető, „jól nevelt” iskolásokról.

A jónak születő gyermek képe legplasztikusabban *Jean-Jacques Rousseau* (1712–1778) *Emil, avagy a nevelésről* című könyvében rajzolódik ki az olvasó előtt. „Minden jó, amidőn kilép a dolgok alkotójának kezéből, de minden elfajul az ember kezei közt” – ezekkel a szavakkal kezdi regényét (Rousseau 1978, 11). Rousseau szerint az embergyerek újszülöttkori természetes állapotában egyensúly van a szükségletek és az ezek kielégítésére hivatott képességek között: „Kezdetben így is rendezte be őt a természet, amely mindent a legjobban intéz. Nem ad mást a kezébe, mint a fennmaradásához szükséges vágyakat s a kielégítésükhöz elegendő képességeket. Minden egyéb képességet mintegy tartalékol helyezett el lelke legmélyén, hogy ha kell, kifejlődhessenek. Csak ebben az őállapotban van a képesség és a vágy egyensúlyban, s csak itt van úgy, hogy az ember nem boldogtalan” (Rousseau 1978, 52). Ez a tűnékeny idill azonban hamar elmúlik. Az újszülött önmaga nem képes a legalapvetőbb létfenntartási szükségletei kielégítésére sem, segítségre van szüksége: „A gyermek érzi szükségleteit, de nem tudja kielégíteni. Másnak a segítségéért könyörög, ezért kiáltozik. Ha éhes vagy szomjas, sír. Ha túl hideget érez vagy meleget, sír. Ha mozgásra van szüksége, de nem engedik mozogni, sír. Ha aludni akar, de nem hagyják békében, sír” (Rousseau 1978, 39). E segítség kivitelezésével kapcsolatban mutat rá Rousseau a nevelés egyik fő szempontjára: „A segítség tekintetében, melyet megadunk neki, kizárólag arra kell korlátoznunk magunkat, ami kézzelfoghatóan hasznos. Semmit se engedünk a szeszélynek vagy az oktalan kívánságnak, mert a szeszély csak olyankor kínozza, ha felébresztik, hiszen nem a természet hozta létre” (Rousseau 1978, 42).

Ezzel Rousseau a természetes *nevelés* egyik legfontosabb alaptételét fogalmazza meg: A gondozó, a nevelő alapvető feladata, hogy a gyermek elemi szükségleteit kielégítse, majd – amint lehet – tanítsa meg a gyermeket ezek önálló kielégítésére. Óvakodjék azonban a felmerülő fölösleges vágyak válogatás nélküli teljesítésétől, mivel ezzel elkényeztetheti és önzővé teheti a gyereket: „A gyermek első könnye kérés. Ha nem ügyelünk rá, csakhamar parancs lesz belőle” (Rousseau 1978, 40). A kényeztető nevelés helyett tanítsuk meg a gyereket arra, hogy a „lelke mélyén tartalékol elhelyezett” képességcsírákat folyamatosan fejlessze. Ez a természetes nevelés lesz hivatott arra, hogy az emberi lélek ideális egyensúlyi állapotát újra és újra létrehozza.

Rousseau távolról sem igyekszik beilleszteni a gyereket a korabeli társadalom keretei közé, hiszen ezt a társadalmi berendezkedést erkölcstelennek, romlottnak tarja. „Nyilvános nevelés nem létezik többé – írja –, és nem is létezhet többé, mert ahol nincs haza, ott honpolgárok sem lehetnek. Ezt a két szót: haza és honpolgár ki kell törölni a modern nyelvekből” (Rousseau 1978, 15). De ha honpolgárrá nem, akkor végső soron mivé kívánja nevelni a gondjaira bízott gyermeket? A válasz: „Élni – erre a mesterség-

re akarom megtanítani. Beismerem, hogy ha kezemből kikerül, nem lesz ő sem bíró, sem katona, sem pap. Először is ember lesz” (Rousseau 1978, 16). Nem a „mintaszerű állampolgár” nevelése Rousseau célja – mint a korabeli és későbbi neveléstanok többségében –, nem olyan polgáré, aki egy adott mesterség alapos ismeretével zökkenőmentesen beilleszkedhet be a korabeli társadalom szövedékébe. Felfogása ezen a téren egyáltalán nem nevezhető pragmatikusnak. Rousseau boldog, megelégedett embert akar nevelni, aki elszakad a hétköznapi élet földhöztapadt érdekeitől, felemelkedik nembeliségének filozófiai síkjára. Csak ezen a magasabb szinten, emberségének tudatában válhat megelégedetté.

Mindezek alapján már látható, hogy ez a pedagógia nem illeszkedik a korszak valós társadalmi-gazdasági kontextusába. A 18. század materiális viszonyaihoz, közállapottaihoz az önmagukkal és családjukkal szemben szigorúan puritán „evilági aszkéták” rigorózus nevelési ideáljai és önkorlátozásra irányuló praxisa illeszkedett adekvát módon. Rousseau felfogása Emil nevelésének céljáról még korai, egyáltalán nem veszi figyelembe az adott történeti kontextus társadalmi realitásait (Plake 1991, 58). Nevelési ideáit majd követői – egyebek között a 19–20. századi reformpedagógusok – vitték tovább a megvalósítás felé.

„A gyermek a felnőttek megmentője”

Rousseau nyomdokain haladnak a romantika stílustörténeti korszakának szerzői is. Egyes 19. századi német írók az ártatlan gyermeket a világot megváló, a felnőtteket megmentő Messiásként jelenítik meg. Ezek a szerzők gyakran érzékeltetik a gyermek természetközelségét és az ebből fakadó kimeríthetetlen energiákat úgy, hogy csirához vagy felfelés előtti bimbóhoz hasonlítják őket. *Johann Gottfried Herder* (1744–1803) írásaiban gyakran a növényvilágban keres párhuzamot ahhoz, hogy az egyes emberi életkorok egymásutániságát érzékletessé tegye: „...íme a fa, amely végső formáját gyökere, törzse, ágai, gallyai és gallyacskái kifejlődésének folyamatában éri el, miközben minden egyes része csak a sajátos, rá jellemző formában ölthet testet” (Herder [1877–1913] 1967, 215, idézi: Ullrich 1999, 118).

Ernst Moritz Arndt (1769–1860) *Töredékeiben* (Fragmente, 1805) pedig egyenesen „rügykorszaknak” (Knospenzeit) nevezi a kisgyermekkort, amelyben a gyermek lelke még mintegy „félhomályban szendereg”. „Ezek az óvásra és védelemre szoruló ártatlanság éve, amelyeknek paradicsomába, virág- és madáréletébe nem szabad semmiféle külső veszedelemnek behatolnia” (Arndt [1805] 1904, 42).

A német romantika másik ismert alakja, *Jean Paul Richter* (1763–1825) is szívesen alkalmazza a természet-metaforát a gyermeki fejlődés érzékeltetésére. *Levana, avagy neveléstan* (1807) című könyvének bevezetőjében a kisgyermekkor („bimbókor”) lelki érzékenységről ír. A kisgyermek lelke olyan, mint a még fel nem fészló bimbó: ekkor van szüksége a legnagyobb figyelemre és érzelmi melegségre. Az az égbolt, ami alatt minden virágba borul, nem más, mint a vidámság és a boldogság (Ullrich 1999, 228). Jean-Paul Richter panteisztikus világképében a kisgyermek már szinte szakrális alakot ölt: „csodálatos, ismeretlen angyal” ő, aki elhossa a civilizáció elgépiesedett világában szenvedő ember számára a megváltást.

A gyermeki lélek tehát maga a megtestesült romlatlanság. A nevelésnek nincs fontosabb feladata, mint hogy ezt az eredendő ártatlanságot fenntartva segítse a zavartalan önkibontakozást. Követni kell a gyermek természetes ösztöneit, egyéniségének megnyilvánulásait. Minden ember énjében hordozza saját művelődésének, nevelődésének céljait, mindenkinben ott rejtőzik egy tökéletes emberideál, amelynek megvalósítására törekszik. Ennek az emberideálnak a csírái individuális lehetőségként élnek az emberben úgy, mint a márványtömbben a kész szobor: „Az ideális ember egy »antropolit« formájában születik e világra, akinek testrészeiről le kell törni az őket fogva tartó kögyűrűket, azért, hogy azok maradékától magától is meg tudjon szabadulni.” A nevelés tehát egyfelől az ideális ember megszabadítása az őt „antropolit” formájában fogva tartó gátjaitól; másfelől pedig azoknak a gyermekben szunnyadó erőknek a kibontakoztatása, amelyek maguk is kifejlődésre törnek (idézi: Ullrich 1999, 228).

A romantika gyermekideológiáját továbbfejlesztő szerzők közül kiemelkedik *Friedrich Fröbel* (1782–1852), akinek gondolatvilágában Rousseau és Pestalozzi hatása tükröződik. A gyermek ártatlannak születik, és romlottá azáltal válik, hogy megbomlik az ember és természet közötti, eredendően fennálló harmónia. A pedagógia ne legyen direkt, normatív módon előíró jellegű, hanem kövesse a gyermek önkibontakozását, és óvja meg a gyermeket a káros hatásoktól. A fejlődést támogató, „követő nevelés” így segíti a visszatérést az ősi egészlegességhez, az ember-természet-istenség harmóniájához.

Fröbel gyermekértelmező ideológiája szerint a gyermekkor értékekben jóval gazdagabb periódusa az ember fejlődésének, mint a felnőttkor. A felnőtt lelke kiüresedik, karaktere elszürkül: „Halottak vagyunk, minden halott, ami körülvesz bennünket, üresen kong minden tudásunk, üresek vagyunk gyermekeink számára, majdnem minden, amit kimondunk, kong az ürességtől, tartalmatlan, élettelen...” Lelki megújulást, életet és energiát a felnőtt a gyermekekkel való foglalkozásból nyerhet: „Siessünk! Engedjük magunkat eljutni gyermekeinkhez! Engedjük, hogy megtöltsenek bennünket élettel! Élünk velük, és engedjük, hogy velünk éljenek. [...] Tanuljunk gyermekeinktől... Élünk a gyermekeinknek: így hoznak ők számunkra békét és boldogságot” (idézi: Ullrich 1999, 251–252).

A gyermeki lélek alkotóereje három tevékenységformában nyilvánul meg a legkifejezőbbben: a *beszédben*, a *játékban* és a *képzeletben*. A játék Fröbel rendszerében kitüntetett szerepet kap: az „isteni egésszel” való egyesülés eszköze lesz. A gyermek játék közben éli át legintenzívebben saját létezésének totalitását: érző, gondolkodó és cselekvő lény lesz egyszerre. Az eredendő ártatlanságot a megromlott társadalmi viszonyok tönkretelhetik, a gyermekben szunnyadó isteni kihasználatlanul maradhat, felnőttkorra teljesen elenyészhet. Ennek elkerülésére teremti meg Fröbel a „gyermekkert”-et (Kindergarten), amelyben a kettőtől hétéves korú gyermekek egy közösségben élnek, fejlesztőeszközökkel foglalkoznak és mozgásos, illetve szerepjátékokat játszanak. Fröbel fejlesztőeszközei (gömb, henger, kocka stb.), amelyeket „adományoknak” nevez, voltaképpen egy sajátos metafizikai rendszer szimbólumai, amelyek az ember, a természet és az istenség harmóniáját fejezik ki. Miközben a gyermek ezekkel önfeledten játszik, nemcsak belső spontán erői bontakoznak ki, hanem gondolkodása, felfogóképessége is fejlődik.

Fröbel társadalomreformer elképzeléseket is dédelgetett a gyermekkertmozgalom terjesztésével. Szándéka szerint a gyermekkert-óvoda lesz az újra megtalált földi paradicsom a gyermekek és szüleik számára egyaránt. A felnőttek lelki vezetőivé pedig saját gyermekei lesznek úgy, hogy a velük való együttes játék során hozzásegítik őket eltompult érzékeik, elfásult lelkük élettel való megtöltéséhez. A gyermekkert ezért nemcsak a nevelés eszköze lesz, hanem a családi élet megújítója, és – ezen keresztül – a társadalmi bajok orvossága is (Pukánszky 2005b).

A Rousseau pedagógiai eszméiben gyökerező és a romantika korában kivirágzó „Megváltó gyermek” ideológia hatása jól érzékelhető a 19. század későbbi évtizedeiben, valamint a 20. században hódító reformpedagógiai irányzatok gyermekmagyarázataiban. Németh András egyik tanulmányában utal arra a figyelemreméltó jelenségre, ahogyan a reformpedagógia képviselői továbbviszik a mintegy négy évszázados európai humanista eszmei hagyományokat, valamint a romantika gyermekideálját, azaz a „szent gyermek mítoszt” (Németh 2002, 28). Ebben a mítikus elemeket is tartalmazó, ideologikus értelmezésben a gyermek a szebb jövő letéteményeseként jelenik meg, aki egyfajta naiv génuszként birtokában van a boldogabb élet „titkának” és képes megváltani az elgépiesedett civilizáció léleknyomorító hatásaitól szenvedő felnőtt embereket. Utat mutat nekik, de ez az út nem a technikai forradalom progressziója felé mutat, hanem – Rousseau nyomdokain haladva – az emberi együttélés ősi, természethez közelebbi formái felé. Ennek az ideológiai alapokon álló „retrográd”, antimodern fordulatnak az elemei jól érzékelhetőek a 20. században tért hódító életreform-mozgalomban és az abból kisarjadó reformpedagógiai irányzatok különféle változataiban. A nagyvilág zajaitól megcsömörlött és a természetbe kivonuló (és gyermekeiket naturális közegben nevelő) művészkolóniák éppúgy példák erre, mint a cserkészek és a vándormadarak (Wandervogel) mozgalma. De a természetes emberi létformából eredő kultúra felértékelődése fejeződik ki az olyan művészetpedagógiai irányzatokban is, mint például *Kodály Zoltán* (1882–1967) ősi magyar népzeneire épített nevelési rendszere.

Az eddigiekben vázlatosan bemutatott három „gyermekideológia” csupán egy lehetséges értelmezési keret a mentalitástörténet és a pedagógiai eszmetörténet tényanyagának magyarázatához. Az egyes kategóriákba való besorolás nem jelenti a teljes tartalmi homogenitást. Egy adott ideológiatípuson belül pedig az is elképzelhető, hogy az egyes pedagógiák későbbi recepciója más és más. A gyermeki ártatlanságra épülő comeniusi és rousseau-i gyermekideológiák recepciója például széttartó. Az előbbi az egész életen át folyó tanulás „iskolásított” világa felé mutatva a modern közoktatási rendszerek kiépüléséhez nyújtott adekvát oktatáselméleti és rendszerelméleti alapot, az utóbbi recepciója viszont a romantikán, a reformpedagógiákon és a 20. század végén elterjedő alternatív pedagógiai irányzatokon keresztül az „iskolátlantitási” (deschooling) törekvések felé halad.

Az azonban valószínű, hogy a gyermekről szóló ideológiai magyarázatok alakulásának vizsgálata tanulságos gondolati modelleket és releváns pedagógiatörténeti viszonyítási pontokat kínálhat a jelenkori pedagógiai törekvések és iskolapolitikai fordulatok megértéséhez is.

IRODALOM

- Ariès, Philippe (1960): *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Éditions du Seuil, Paris. In: *Gyermek, család, halál*. Gondolat Kiadó, Budapest, 1987.
- Arndt, Ernst Moritz [1805], (1904): *Fragmente über Menschenbildung*. Nach der Originalausgabe neu herausgegeben von Wilhelm Münch und Heinrich Miesner. Langensalza.
- Augustinus, Aurelius (1987): *Vallomások*. Fordította: Városi István. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Comenius, Johannes Amos [1623], (1990): *A világ útvesztője és a szív paradicsoma*. Bibliaiskolák Köössége, Budapest.
- Comenius, Johannes Amos [1632], (1992): *Didactica Magna*. Seneca Kiadó, Budapest.
- DeMause, Lloyd (1974): The Evolution of Childhood. In: DeMause (szerk.): *The History of Childhood*. The Psychohistory Press, New York. Magyarul in: Vajda Zsuzsanna és Pukánszky Béla (1998, szerk.): *A gyermekkor története*. Szöveggyűjtemény. Eötvös József Kiadó, Budapest.
- Erasmus, Desiderius [1529], (1913): A gyermekek korai erkölcsös és tudományos nevelése. In: Erasmus (1913): *A gyermek nevelése. A tanulmányok módszere*. Fordította: Péter János. Budapest, 41–107.
- Fináczy Ernő (1926): *A középkori nevelés története*. Magyar Királyi Egyetemi Nyomda, Budapest.
- Fröbel, Friedrich (1973): *Die Menschenerziehung. Die Erziehungs-, Unterrichts- und Lehrkunst*. Hrsg. von Hermann Holstein, Bochum.
- Herbart, Johann Friedrich (1913–1919): *Pädagogische Schriften, I-III*. Herausgegeben von Willmann, Otto und Fritsch, Theodor. Dritte Ausgabe, Osterwieck, Leipzig.
- Herbart, Johann Friedrich (1913): Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. 1806. In: Willmann és Fritsch: *Johann Friedrich Herbart's pädagogische Schriften*. Osterwieck, Leipzig, 1913. I. kötet. 233–234.
- Jean Paul [Jean Paul Friedrich Richter] [1807], (1910): *Levana*, nebst pädagogischen Stücken aus seiner übrigen Werken und dem Leben des vergnügten Schulmeisterleins Maria Wuz in Auental. Mit Richters Biographie herausgegeben von Dr. Karl Lange. Dritte Ausgabe, Langensalza, Hermann Beyer & Söhne.
- Kant, Immanuel [1803], (1901): *Über Pädagogik*. Mit Kant's Biographie herausgegeben von Prof. Dr. Theodor Vogt. Dritte Auflage, Langensalza, Verlag von Hermann Beyer & Söhne.
- Locke, John [1693], (1914): *Gondolatok a nevelésről*. Fordította, bevezetéssel és jegyzetekkel ellátta: Mutschenbacher Gyula. Katholikus Középiskolai Tanáregyesület, Budapest.
- Luther, Martin [1519], (1986): Ein Sermon vom ehelichen Stand. In: Hoffmann, Franz (Hrsg.) (1986): *Pädagogik und Reformation von Luther bis Paracelsus*. Volks und Wissen Verlag, Berlin, 61–65.
- Mallet, Carl-Heinz (1990): *Untertan Kind*. Nachforschungen über Erziehung. Ullstein Sachbuch, Frankfurt am Main, Berlin.

- Németh András (2002): A reformpedagógia gyermekképe. A szent gyermek mítoszától a gyermeki öntevékenység funkcionális gyakorlataig. *Iskolakultúra*, 2. sz. 22–32.
- Plake, Klaus (1991): *Reformpädagogik. Wissensoziologie eines Paradigmenwechsels*. Waxmann, Münster, New York.
- Pestalozzi, Johann Heinrich (1938): *Sämtliche Werke*. Herausgegeben von Artur Buchenau, Eduard Spranger und Hans Stettbacher. XII. Band, Verlag von Walter de Gruyter & Co., Berlin.
- Pestalozzi, Johann Heinrich [1797], (1938): Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechtes. In: Pestalozzi's *Sämtliche Werke*. XII. Band. Berlin.
- Plake, Klaus (1991): *Reformpädagogik. Wissensoziologie eines Paradigmenwechsels*. Waxmann, Münster, New York.
- Pukánszky Béla (2001): *A gyermekkor története*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- Pukánszky Béla (2005a): *A gyermek a 19. századi magyar neveléstani kézikönyvekben*. Iskolakultúra könyvek, 28. Pécs.
- Pukánszky Béla (2005b): A gyermekről alkotott kép változásai az óvoda történetében. *Educatio*, 14. 4. sz. tél. 703–715.
- Rousseau, Jean-Jacques [1762], (1978): *Emil, avagy a nevelésről*. Tankönyvkiadó, Budapest, 3. kiadás.
- Shahar, Shulamith (1990): *Children in the Middle Ages*. London, New York, Routledge. Magyarul: *Gyermekek a középkorban*. Osiris Kiadó, Budapest, 2000.
- Shorter, Edward (1975): *The Making of the Modern Family*. Basic Books, Inc. Publishers, New York.
- Ullrich, Heiner (1999): *Das Kind als schöpferischer Ursprung*. Studien zur Genese des romantischen Kindbildes und zu seiner Wirkung auf das pädagogische Denken. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- Weber, Max (1982): *A protestáns etika és a kapitalizmus szelleme*. Gondolat Kiadó, Budapest.

A „NŐ ÉS A TÁRSADALOM” INDULÁSA (1907–10)¹

A dualizmus korával foglalkozó művelődéstörténeti kutatások egyik fontos kérdésköre, hogy hogyan szervezték meg az egyre inkább és egyre intenzívebben öntudatra ébredő nők művelődési lehetőségeiket Magyarországon. Az 1867 és 1918 közötti időszak művelődéstörténeti és neveléstörténeti szempontból egyaránt kiemelkedőnek tekinthető, ha megvizsgáljuk, hogy milyen változások, fejlődések történtek, reformgondolatok fogalmazódtak meg. A gazdasági és társadalmi változásoknak köszönhetően – elsősorban a városi és középosztálybeli – nők lehetőségei egyre inkább szélesedtek, és a kiharcolt tevékenységek elfogadottabbakká váltak. A korabeli feminista nőmozgalom célja nem kizárólagosan a magánszférából való kitörés volt,² hanem – a habermasi terminológiával élve – egy új, alternatív közszféra megteremtését is vállalta.³

A felnőtt nők nem intézményes formában megvalósuló művelődésének térnyerése szempontjából a dualizmus időszaka kiemelkedő jelentőségű a magyarországi andragógiatörténet-írásban.⁴ Az ügyért folytatott harcban kiemelt szerepe volt a korabeli feminista nőmozgalomnak. Erős kultúrpolitikai beállítódását mutatja az a küzdelem, melyet a mozgalom első éveiben a nők művelődéséért és fiúkéval egyenlő oktatásáért folytatott (N. Szegvári 1969, 1).⁵ A nőmozgalmak története értelmezhető az egyes országok nemzeti történelme részeként, de – ahogy arra Susan Zimmermann rámutatott – a nemzeti nőmozgalmak mind részesei voltak egy sokszínű, transznacionális társadalmi reformmozgalomnak, vagyis a korabeli nőmozgalmak egyaránt működtek lokális és globális kontextusokban.⁶ A nőmozgalmak markáns nemzetközi dimenziója volt az oka annak, hogy a különböző országokban, eltérő célokkal, szervezeti működéssel, elképzelésekkel működő lokális mozgalmak között látszólag megmagyarázhatatlan hasonlóságok voltak, de ugyanakkor, köszönhetően az egyedi

¹ A kutatás az MTA Bolyai János Kutatási Ösztöndíj támogatásával készült.

² A közszféra és a magánszféra társadalmi nemek általi meghatározottságához, dichotómiájához lásd: Vogel 1991.

³ Habermas 1971. Habermas először a francia forradalmat megelőző polgári átalakulás leírására használta. Idézi: Pető és Szapor 2004.

⁴ Szapor Judit egy 2004-es összegző tanulmányában hívja fel a figyelmet arra, hogy a nőmozgalmak története még mindig elhanyagolt kutatási terület Magyarországon. A nőtudomány (Women's Studies) mint kutatási terület és egy egyetemi diszciplína még csak kezdeti cipőben jár. Szapor 2004, 189.

⁵ Később, az 1905-ös évektől, egyre inkább megjelenik a mozgalom célkitűzésében, és egyre hangsúlyosabb lesz a nők választójogáért folytatott harc.

⁶ Magyarország sajátságos és egyedülálló pozíciójából – egyszerre volt központi és perifériális helyzetben – adódóan a nyugati politikai, filozófiai és társadalmi eszmék mind hatással voltak rá. Ugyanakkor ezek az eszmék időbeni késéssel érkeztek meg a térségbe, és alapvető változáson mentek keresztül. Szapor 2004, 189.

esetek és a transznacionális hasonlóságok közötti komplex kapcsolatnak, a nemzeti mozgalmak gyakran megőrizték egyedi, megkülönböztető vonásaikat. A nőmozgalmak történetírásának analitikus és interpretív horizontjait nagyban szélesíti az, ha mind a globális, mind pedig a lokális kontextust, valamint kötődéseiket a vizsgálat tárgyává tesszük (Zimmermann 2000, 1).

Az intézményes oktatást tekintve, az 1868-as Eötvös-féle népoktatási törvény rendelkezett a „tömegek” oktatásáról, beleértve a nőket is. Az 1870-es években – elsősorban a Veres Pálné köré csoportosuló mozgalom hatására – egyre többször és intenzívebben fogalmazódott meg a lányok középfokú oktatásának kívánalma, összhangban a korabeli „fejlett” európai térségekkel. A reformgondolatok és követelések „bázisa” a korabeli nőmozgalom volt, mely elsődleges célja mellett (a nők választójogának kivívása) kiemelt célként kezelte a nők intézményes oktatását. A kezdeti, Veres Pálné nevéhez fűződő, a lányoknak a fiúk középiskolai oktatásával egyenlő szintű oktatás megvalósulását sürgető elképzeléseket a mindenkori kormányzat fokozatosan háttérbe szorította, és a felsőbb leányiskolákat igyekezett a középosztály igényeinek megfelelően, a magyar nemzet érdekeit szem előtt tartva, a lányok „természetes” (biológiai) szerepeit hangsúlyozó oktatást megvalósító intézményekként megszervezni. Mindezzel párhuzamosan nem csökkent azoknak a száma, akik a „valódi” középfokú oktatást sürgették a lányok számára. Egy évvel azután, hogy Wlassics Gyula megnyitotta az egyetemek bölcsész-, gyógyszerész- és orvosi karait a nők előtt, 1896-ban, szintén Veres Pálné kezdeményezésére, társadalmi összefogás eredményeként megnyílt az első magyarországi leánygimnázium (N. Szegvári 1969, 294–335, Kéri 2008, 101–112, Kereszty 2010, 198–213).

Köszönhetően annak, hogy még csak egy kibontakozóban levő folyamatról beszélhetünk a dualizmus első felében, a nők jelentős tömege nem részesülhetett intézményesen szervezett oktatásban a korabeli Magyarországon. A nők öntudatra ébresztése, vagy egyszerűen a figyelemfelkeltés mindvégig kiemelt célja volt a nőmozgalmaknak. Ennek egyik megvalósulási útja a különböző összejövetelek, tudományos, ismeretterjesztő és kulturális (szórakoztató) programok mellett a különböző egyesületekben működő vagy azokhoz szorosabb-lazább szállal kötődő nők művelődésének elősegítése, megszervezése volt.

A 19. század a civil társadalom kezdeti szerveződésének időszaka, melynek során számtalan, nőket és férfiakat egyaránt tömörítő egyesület alakult a korabeli Magyarországon (Burucs 1993). A 19. század második fele volt az az időszak, melynek során – köszönhetően a globális, nemzetközi szinten is működő nőmozgalmaknak – egyre több olyan szervezet alakult, mely a felnőtt nők művelődését, szabadidős tevékenységét segítette, vagy egyszerűen csak alkalmat adott a közös gondolkodásra (Kéri 2008, 78). Lényeges, hogy ezek a szervezetek társadalmi osztály és felekezet szerint (esetenként érdeklődési kör szerint is) erősen differenciáltak voltak. A dualizmus kori nőegyesületek általában vagy karitatív céllal, vagy vallásos célból alakultak, közös céljuk a nők helyzetének javítása volt.

Nők művelődése a dualizmus kori Magyarországon, különös tekintettel a felnőttek művelődési lehetőségeire

Magyarországon a nők művelődési lehetőségeinek kiterjesztéséért folytatott harc az 1870-es években indult meg, elsősorban a korabeli egyesületek működésének keretében. Sokféle nézőpont megfogalmazódott a nők politikai és művelődésügyi emancipációjával kapcsolatban. Az egyik tábor a nőemancipációt kizárólag művelődési kérdésnek tekintette, mások azt hangsúlyozták, hogy a nők művelődési joga az élet fenntartásához szükséges ismeretek eszköze. Utóbbiak esetében szintén minimum két nézőpontot különíthetünk el. Az első a „hagyományos” nőkép alapján, a kenyérkereseti pályát kényszerként tekintve érvelt, a második tekintettel volt arra a tényre, hogy a gazdasági-technikai és társadalmi változások okán egyre több nő vállalt fizetett munkát, melynek egyéb, oktatásügyre vonatkozó konzekvenciái voltak (N. Szegvári 1969, 113–127). A korban általánosan jellemzőek voltak a gyakorta kialakuló sajtóviták, melyek elemzése jól tükrözi a változatos és sokszínű, gyakran ellentmondó álláspontokat, véleményeket, és gyakran konkrét gyakorlati javaslatokat (Kéri 2008, N. Szegvári 1969, Kereszty 2010).

Az 1870-es évektől vált egyre intenzívebbé a nőemancipációért folytatott harc Magyarországon. Köszönhetően az egyesülési és gyülekezési jog elismerésének – elsősorban a napóleoni háborúk okozta nyomor enyhítésére – már a reformkorban megindult a nőegyletek alapítása, de működésük virágkorát a dualizmus időszakában érte, nemcsak Magyarországon, de Európában is. 1888-ban Londonban alakult meg az International Council of Women (ICW) (Nemzetközi Nőtanács), 1906-ban az International Woman Suffrage Alliance (Nők Nemzetközi Választójogi Szövetsége) (Kéri 2008, 78–90, Burucs 1993).

Magyarországon az egyesületek alapítói kezdetben a vidéki arisztokrata rétegből kerültek ki, majd módos polgári rétegek asszonyai voltak. Később megjelentek a polgári és a munkásnőegyletek is. A nőegyletek közös vonása, hogy vallásos és karitatív jellegűek voltak a korszak kezdetén,⁷ később – az egyesületek számának növekedésével – tevékenységi körük is jelentősen szélesedett. Fő célnak tekintették ezeken kívül a nők helyzetének javítását és leányiskolák alapítását. Lényeges, hogy a nők társadalmi helyzetének javítását, de legalábbis átalakítását fogalmazták meg, a fennálló társadalmi intézményrendszer keretein belül, az alapvető gazdasági-társadalmi struktúra változtatása nélkül (N. Szegvári 1969, 127–139, Kéri 2008, 78–90). A jótékony egyesületek céljait az úgynevezett „anyai keretben” fogalmazták meg, a hangsúly a nők családayai szerepén volt, mely gyakran összekapcsolódott a nemzet felemelésének diskurzusával.⁸ 1861-ben alakult meg a Magyar Gazdasszonyok Országos Egyesülete, mely a hagyományos jótékonyági feladatokat a nemzeti ügy programjával és az „anyai programmal” kapcsolta össze. 1896-ban alakult meg az Országos Katholikus Nővédő Egyesület, mely

⁷ A karitatív jellegű egyesületek száma az 1890-es évektől folyamatosan nőtt. Szapor Judit megállapítása szerint még nem tisztázott az, hogy pontosan milyen szerepet játszottak a nők emancipációjában a karitatív célú egyesületek. Itt elsősorban azon nők emancipációjára gondol, akik számára a „mainstream” feminizmus elérhetetlen volt. Szapor 2004, 200.

⁸ Ezekben a diskurzusokban a „család” kategóriájában értelmeződött a nemzet, melyben férfiakkal és nőkkel pontosan körülhatárolt és megkérdőjelezhetetlen feladataik voltak. Lásd: Kereszty 2010.

a kenyérkereső nők szellemi és anyagi támogatását tűzte ki célul. A nők számára létrejövő vallási egyesületek a vallásos misszió mellett szintén az „anyai keretben” fogalmazták meg programjukat (Pető és Szapor 2004).

A 19–20. század fordulójára a nőegyletek száma Magyarországon elérte a 84-et, beleszámítva a területi és vallási alapon működőket is. Ezek legnagyobb része még mindig jótékony célú volt. 1904-ben alakult meg az ICW magyarországi osztályaként, Rosenberg Augusztia kezdeményezésére a Magyarországi Nőegyesületek Szövetsége (MNSZ), mely tömörítette a magyarországi nőegyletek nagy részét. 1909-től saját lapot is indított, Egyesült Erővel címmel, melyet Perczelné Kozma Flóra és Szemere Ilona szerkesztett. N. Szegvári kiemeli, hogy így az igen heterogén összetételű szervezet nem volt alkalmas arra, hogy a nők politikai jogaiért folytatott harcát irányítsa, azonban megfigyelhető, hogy később a feminista mozgalom térhódításával nőtt a befolyása a szervezet felett is.⁹

Az 1896–1914 közötti időszak tekinthető a magyarországi nőmozgalmak működésének legintenzívebb és -eredményesebb időszakának. Egy olyan időszak, amikor is kijelenthető, hogy létezett egy pontosan meghatározott és nagy hatással bíró feminista mozgalom a különböző egyéb nőmozgalmi ágak között (Szapor 2004, 194). 1896-ban alakult meg a Nőtisztviselők Országos Egyesülete, az irodában dolgozó nők gazdasági és társadalmi érdekeinek védelme érdekében. 1904-ben alakult meg a Feministák Egyesülete, melynek mindvégig szoros kapcsolata volt a Nőtisztviselők Országos Egyesületével.¹⁰ 1906-ban az egyesületnek 342, 1907-ben 507 (Kéri 2008, 87), 1910-ben 700 tagja volt (Szapor 2004, 204). N. Szegvári értékelésében a Feministák Egyesülete „magában foglalta az egész nőtársadalom művelődési, munka- és politikai jogáért folytatott harcának igényét, a valóságban azonban a legszűkebb körű polgári és néha arisztokrata elemeken kívül nem tudta mozgósítani a szélesebb nőtömegeket” (N. Szegvári 1969, 140). A közös célok ugyanis ellentmondásban voltak, vagy nem igazán tértek ki a különböző, nőket fel/megosztó komponensekre (társadalmi nem, osztály, etnicitás, faj, földrajzi elhelyezkedés, végzettség, kor stb.).

A Woolstonecraft-dilemma tárgyalja azt, hogy a nők politikai részvételének történetét az határozza meg leginkább, hogy milyen célt tűztek ki: az volt a cél, hogy az egyenlőséget a férfiakkal együtt ériék el, vagy a férfiaktól eltérő női különbség elismeréséért harcoltak.¹¹ Ezt a két látszólag szemben álló megközelítést a századforduló magyarországi feminista mozgalma esetében nem lehet elválasztani, mert mind a két érvelési módot ismerték, és használták is. A Woolstonecraft-dilemma kapcsán éppen mégsem az egyenlőség és különbség a kérdés, hanem az alárendelődés foka és mértéke. Vagyis, hogy hogyan változik a társadalmi nemek szerint az állampolgárság kritériumainak meghatározottsága (Pető és Szapor 2004).

⁹ Ennek egyik megnyilvánulásként értékelhető, amikor 1907-ben megalakult a szervezeten belül a Nevelés- és oktatásügyi iroda, valamint megbízták a Feministák Egyesületét, hogy szervezze meg a gyakorlati tanácsadót. Ehhez lásd: N. Szegvári 1969, 127–139.

¹⁰ N. Szegvári értékelésében ez volt az oka annak, hogy a mozgalom a női műveltségterületek közül elsősorban azok kiterjesztéséért harcolt, melyek a nők tisztviselői pályájával voltak összefüggésben. N. Szegvári 1969, 127–139.

¹¹ Carol Pateman fogalma. Pateman 1988. Idézi: Pető és Szapor 2004.

A csoportérdekek érvényesítésének legalább két szempontja van Lovenduski szerint. Az első, amikor a csoport tagjai jelen vannak a döntések meghozatalakor, a másik, amikor a tagok érdekeit figyelembe veszik a döntések meghozatalakor.¹² Anne Philips a „jelenlét politikájának” nevezi azt a jelenséget, mely szerint a társadalmi tapasztalat azt mutatja, hogy az úgynevezett női érdekek érvényesítése a nők által hatékonyabb. E szerint a megközelítés szerint a nők különálló közös érdekeit a politikai vitákban és a döntéshozatali folyamatokban nyilvánosan hangsúlyozni kell.¹³ Vagyis a kérdés az, hogy tekinthetjük-e a nőket egy külön érdekcsoportnak. Van-e egyáltalán olyan különálló és közös érdeke a nőknek, amit képviselni kell?

A Feministák Egyesülete rendkívül sok területen tevékenykedett nemcsak elméleti szinten, de a gyakorlatban is megvalósítva a reformgondolatokat. 1904 után egyre inkább hangsúlyos lett a választójogért folytatott harc (Szapor 2004, 195), melynek eredményeképpen konkrét, gyakorlati feladatokat fogalmaztak meg folyóiratuk hasábjain, és intenzívebben tárgyalták a külföldi példákat is.¹⁴ Minden egyéb más területnek és célnak a választójogért folytatott harc lett az alapja. A Feministák Egyesülete bekapcsolódott az Országos Választójogi Liga munkájába is, melynek során kérvényekkel, deklarációkkal, felvonulásokkal harcoltak a nők választójogáért. N. Szegvári ezt a következőképpen értékeli:

„A választójogi harcba való egyre mélyebb bekapcsolódása miatt a feminista mozgalom harci ereje egyre jobban elfordult a női művelődési jogokért folytatott harctól, éppen abban az időszakban, amikor az a legfontosabb lett volna” (N. Szegvári 1969, 143).

A 19. és 20. század fordulóján kibontakozó nőmozgalmak szintén több területen járultak hozzá az elsősorban középosztálybeli nők művelődési lehetőségeinek szélesítéséhez. Gyűlések, röpiratok, előadások, konferenciák segítették a nők egyre inkább megvalósuló önszerveződéseit. A magyarországi nőmozgalmakat két táborra oszthatjuk, az integracionistákra, akik leginkább hierarchikus társadalmi struktúrákban gondolkodtak, illetve az individualista modernistákra, akik elsősorban a társadalmi és gazdasági viszonyoknak a nemekre gyakorolt hatását helyezték a középpontba. Az elsőbe sorolható a „polgári” nőmozgalom úgynevezett mérsékelt szárnya, például a Magyarországi Nőegyesület Szövetsége, valamint a katolikus irányzat. A második csoportot alkotta például a „polgári” nőmozgalom „radikális” szárnyát képviselve a Feministák Egyesülete és a szociáldemokrata tábor (Zimmermann 1999).

¹² Lovenduski 1993. Idézi: Pető és Szapor 2004.

¹³ Philips 1991. Idézi: Pető és Szapor 2004.

¹⁴ Szapor Judit nem feltétlenül ért egyet azzal, hogy a választójog központi szerepét a harcban egyértelműen a brit választójogi mozgalomnak lehetne tulajdonítani. Szapor 2004, 196.

A Nő és a Társadalom szerepe a művelődésben

A korabeli nőmozgalmi törekvések bázisaként működő Feministák Egyesülete (FE) 1904-ben alakult meg, kiválva a Nőtisztviselők Országos Egyletéből (NOE), Schwimmer Róza és Glücklich Vilma vezetésével. Általános és legfontosabb célként a nők választójogának kivívását fogalmazták meg, de hangsúlyos szerepet kapott a nők gimnáziumi és egyetemi képzésének engedélyezéséért, majd kiterjesztéséért folyó küzdelem, az anya- és csecsemővédelem, a nővédelem, a női munka elősegítése is. A Feministák Egyesülete vezetői hamar felismerték, hogy konkrét céljaik eléréséhez, valamint általánosabb és alapvetőbb tevékenységükhöz, a nők mozgósításához szükség van egy periodikára.¹⁵ A Nő és a Társadalom a Feministák Egyesülete és a Nőtisztviselők Országos Egyesülete hivatalos havi lapjaként indult 1907-ben.

A Feministák Egyesülete mellett a Nőtisztviselők Országos Egyesülete is hivatalos közlönyének fogadta el az 1907-ben induló A Nő és a Társadalmat:

„[...] nagy örömmel fogadtuk a »A Nő és a Társadalom« lapkiadó-társaság ajánlatát, mely hajlandónak nyilatkozott arra, hogy olcsó áron átengedi lapját tagtársainknak, ha egy bizonyos minimális lapszám átvételére kötelezzük magunkat.”¹⁶

A vállalkozás sikerét nemcsak az hivatott garantálni, hogy a kiadó tagjai leginkább az egyesület tagjai közül kerültek ki, hanem az is, hogy a folyóirat nemcsak egy céltudatos szaklapként fog funkcionálni, hanem egy „magas színvonalon álló, általános női érdekeket szolgáló” lap lesz. A szerződés értelmében a tagdíjmelés fejében a Nőtisztviselők Országos Egyesületének tagjai is megkapják a lapot, melyből értesülhetnek az egyesületet érintő aktuális történeésekről: „A kiadótársaság szerződésünk értelmében köteles minden lapszámban tért hagyni hivatalos közleményeink, szakkikkeink és sajátos érdekeinket szolgáló tudósítások számára.” Nemcsak tartalmilag történt megosztás a két egyesület között, a lapkiadó-társaság alapszerződése értelmében a vállalat jövedelméből is fele-fele arányban osztozott a két egyesület.¹⁷

A lap alapítása mellett létrejött a Nő és a Társadalom Kiadóhivatal is, mely az Andrássy út 83. szám alatt működött (a szerkesztőség a Nefejeits u. 41. szám alatt volt). A nőmozgalmi törekvéseket összefogó és irányító lap terve már 1904-ben felvetődött, és a beszámolók szerint idő előtt kitudódott,¹⁸ Schwimmer Róza 1906-ban, egy évvel a lap hivatalos indulása előtt már világosan megfogalmazta annak célját:

„[...] címen január 1-én szaklap indul a magyar nőmozgalom elvi irányítására, ismertetésére és támogatására. A kiadóvállalat megbízott a lap szerkesztésével. A

¹⁵ Egy lap indításának tervét – könyvtár fenntartása, kulturális mozgalmakban való részvétel, előadások rendezése, társadalmi és természettudományok ismeretének terjesztése, szakk munkák kiadása, vidéken fiókegyletek létesítése és fenntartása – már rögzítette a Feministák Egyesületének 1905. évi rendes közgyűlésén elfogadott alapszabály módosítása is. MOL P999. 1. d. 1. t.

¹⁶ A Nőtisztviselők Országos Egyesületének jelentése a IX-ik rendes közgyűlésén. NT 1907/5. 90.

¹⁷ A Nőtisztviselők Országos Egyesületének jelentése a IX-ik rendes közgyűlésén. NT 1907/5. 90.

¹⁸ Gergely Janka Schwimmer Rózának. Budapest, 1904. június 9. NYPL RSP Mss Col 6398 5. doboz.

feladattal azt a felelősséget vállaltam, hogy lapunkat úgy a magyar nőmozgalom gyakorlati és ideális szellemében vezetem, mint azt, hogy a legmagasabb irodalmi színvonalra helyezzem. Felelősségteljes kötelességemet természetesen csak akkor teljesíthetem, ha a nőmozgalom elveit támogató szakíróink érdeklődnek a lap iránt és munkájukkal felkarolják.”¹⁹

Tervezett főszerkesztői állásfoglalásában Schwimmer Róza írókat keresett, és kért fel arra, hogy publikáljanak a készülő folyóiratban.²⁰ Ekkor az induló lap neve még kérdéses volt, később erről hosszú egyeztetések és viták folytak. A Feministák Egyesületének bizottsági ülésein is kérdésként merült fel az induló lap címe, és több lehetséges megoldás is született: „Nőmozgalom” (a nagygyűlés nem fogadta el), „A Nő Szava”, „A Nők Szava” (utóbbi kettőnek volt a legtöbb szavazata), bár a „szava” szó miatt ellenvetés támadt, miszerint az túlságosan is rímelve a Népszavával.²¹ Schwimmer Róza a hasonlóság miatt egyértelműen az utóbbi kettő elvetése mellett foglalt állást: „[...] »esdve kérem« Magukat, ejtsék el a »Nő szava« v. »Nők szava« címet. Nő szava = traccs. Nők szava = locsogás. Nem szavakról és szavakért folyik a mi küzdelemünk.”²² A felmerült ötletek helyett a „mozgalom” szót ajánlja, de a leglényegesebb elemnek azt tartja, hogy ne rímeljen a „Népszavára”. A lap címére vonatkozóan sokáig nem tudnak megegyezni,²³ felmerült megoldásként többek között például az „Uj irány”, „Hírnők”, „Hírharsona”, „Csillag”, „Hold”, „Küzdelem”.²⁴ A későbbi cím, a „Nő és a Társadalom” a feljegyzések szerint egy évvel a lap indulása előtt merült fel először: „A vajúdás utolsó stádiumában vagyunk. Reméljük, műtét nélkül fog megszületni »A Nő és a Társadalom«, vagy tudom is én micsoda, és hogy nem lesz szörnyszülött.”²⁵ A címre rögtön az első szám szerkesztőségi állásfoglalásában reflexió is született, mely szerint a cím maga egy paradoxon, hiszen a „nő” is része a társadalomnak, nem egy önálló entitásként képzelhető el: „Tulajdonképpen szószaporítás. Hiszen a társadalom testének elválaszthatatlan része a nő, helytelen, hibás összetétel tehát: a nő »és« a társadalom.”²⁶

A Feministák Egyesülete idejekorán felismerte egy periodika jelentőségét a nőmozgalom céljainak elérésében. Utaltak arra, hogy a magyarországi modern értelemben vett nőmozgalom Nyugat-Európához képest jóval későbbi indulásának egyik oka egyértelműen az volt, hogy nem volt olyan fóruma, amely szilárd bázisként szolgált volna a nőmozgalom és más, érdekkörébe tartozó kultúrmozgalom céljainak eléréséhez. Ezt

¹⁹ Schwimmer Róza feljegyzése az induló folyóiratról. 1906. NYPL RSP Mss Col 6398. 8. doboz.

²⁰ Schwimmer Róza feljegyzése az induló folyóiratról. 1906. NYPL RSP Mss Col 6398. 8. doboz.

²¹ Grossmann Janka Schwimmer Rózának. Budapest, 1906. NYPL RSP Mss Col 6398. 9. doboz.

²² Schwimmer Róza levele a Feministák Egyesületének. Schwerin, 1906. szeptember. NYPL RSP Mss Col 6398. 10. doboz.

²³ Willhelm Szidónia Schwimmer Rózának. 1906. november 9. 10. doboz. NYPL RSP Mss Col 6398. 10. doboz.

²⁴ Glücklich Vilma Schwimmer Rózának. Budapest, 1908. november 8. NYPL RSP Mss Col 6398. 10. doboz.

²⁵ Glücklich Vilma Schwimmer Rózának. Budapest, 1906. november. NYPL RSP Mss Col 6398. 10. doboz.

²⁶ *A Nő és a Társadalom*. NT 1907. 1. sz. 1.

ellensúlyozandó a lap indulásáig figyelemmel kísérték a külföldi, elsősorban az angol, német és francia folyóiratokban megjelent, a nőmozgalommal kapcsolatos híreket.

„Mint minden más kulturfolyamat, a modern nőmozgalom is, Magyarországon jóval később indult meg, mint a nyugati országokban. [...] Bizonyos, hogy más országokban sok tekintetben tovább jutottak már. De ez nagyrészt nemcsak a külföldi mozgalom régebbi keletkezésének köszönhető, hanem annak, hogy speciális sajtó támogatja minden küzdelmét. A mi évtizedes küzdelmünk első mérőföldjelzője e lap. A magyar nőmozgalom tovább nem tengődhet az angol, német és francia feminista lapokon, amelyeket magyar szaklap hiányában járattak mostanáig mindazok, akik a mozgalom irodalma iránt is érdeklődtek.”²⁷

A folyóirat indulása stratégiaiilag is nagyon fontos volt az önmagát „szervezettséggel”, „öntudatossággal” és „művelődési vággyal” jellemző korabeli magyar nőmozgalom számára, mely túlhaladván „az első és legnehezebb stádiumot: a semmibe vevés korszakát”, megértette a társadalommal, hogy:

„a nők mozgalmát csak komolyan tárgyalhatják még az ellenségei is”. Ehhez elengedhetetlen volt egy saját folyóirat, mely: „azt a szilárd alapot adja majd a magyar nőmozgalomnak, melyről igazságait korlátlanul hirdetheti, eszméit a maguk igazi ideális voltában ismertetheti. Erről az alapról védekezhet a rengeteg támadás ellen, eloszlathatja a minden akciója után felbukkanó tévedéseket és rendületlenül – mert független minden külső befolyástól – vezethet gyakorlati céljainak megvalósulása felé”.²⁸

Köszönhetően annak, hogy a 19–20. századfordulós nőmozgalmak lokális és globális szintjei között szoros kapcsolat és együttműködés volt (Zimmermann 2000), a folyóirat indulását és működését nemcsak hazai, de nemzetközi szinten is figyelem kísérte. Carrie Chapman Catt, a nemzetközi nőmozgalom egyik vezető személyisége nagyon fontosnak értékelte, hogy a folyóirat meg fog jelenni, erről nemzetközi fórumokon hírt is adott, érdekelte, hogy mi a címe és hogy fog kinézni, valamint igényt tartott a megjelent lap egy példányára is. Ugyanakkor kiemelte, hogy *A Nő és a Társadalom* folyóiratról hírt adó írásában nem tudta kellőképpen és megfelelően kiemelni a magyar nők eredményeit, elsősorban azért, mert nem akarta megsérteni az osztrák nők érzéseit, akik akkor még nem voltak tagjai a világszövetségnek:

„In the article I wrote for the journal on Hungary I could not sing the praises of the Hungarians quite so loud as I would have been happy to do as I thought the Austrians would think that we were making an unfair comparison and as we wish them to organize and join with us I did not want to hurt their feelings. There are some fine

²⁷ *A Nő és a Társadalom*. NT 1907. 1. sz. 1.

²⁸ *A Nő és a Társadalom*. NT 1907. 1. sz. 1–2.

women among them and there is no doubt that they would have a fine organization if it were not for the oppressive laws there which prevent it.”²⁹

Pataj Sándor, az *Igazság* című lap főszerkesztője és kiadója (Ispánovics Csapó 2003), azzal a kéréssel fordult Schwimmer Rózához, hogy „»A Nő és Társadalom« című lapját, ha Önnek egészen mindegy, adja ki olyan formában, mint az *Igazság*”, azon okból, hogy hátha egyszer egyesülhet majd a két lap, vagy ugyanazt a tartalmat az *Igazság* című folyóiratban mellékletként is megjelentetheti.³⁰

A feljegyzések alapján következtetni lehet arra, hogy már az első években a folyóirat igen széles körű kapcsolatrendszerrel rendelkezett. Hirdetést fogadott a Magyar Királyi Gyermekmenhelytől, melyben egy hirdetést küldenek a lapnak, és kéri, hogy jelentessék meg.³¹ Nagy László, a Magyar Gyermektanulmányi Társaság elnöke szintén küldte a társaság meghívóját Schwimmer Rózának a célból, hogy a lapban publikálják.³² A Magyarországi Munkások Rokkant- és Nyugdíjegylete szintén egy hírt kívánt közzétenni a lapban, mely szerint az egyesületet közhasznú munkájáért állami aranyéremmel tüntették ki a nemzetközi balesetügyi és munkásjóléti kiállításon.³³

A *Társadalmi Múzeum* folyóirat egyik rovatvezetője, Kelemen Nándor is szívesen együttműködött Schwimmer Rózával, felajánlva, hogy mint a törvényes munkásvédelmi és munkásbiztosítási rovat vezetője szívesen szolgáltat A Nő és a Társadalomnak is adatokat.³⁴ Oppenheim Vilmos arról értesítette Schwimmer Rózát, hogy a *Komáromi Újság* és a *Csallóközi Lapok* szerkesztőjét megnyerte, munkájához ismertetéseket kért és néhány folyóiratszámot.³⁵ Dr. Baranyay József, a Csallóközi Lapok felelős szerkesztője és a Komáromi Újság segédszerkesztője kérte Schwimmer Rózát, hogy küldje el neki A Nő és a Társadalom néhány számát, hadd csináljon ezekben propagandát.³⁶ Az 1908-ban induló *Női Élet* szintén kéréssel fordult a folyóirathoz, hogy egy rövid hírt jelentessen meg a készülő számmal kapcsolatban. A tervek szerint heti rendszerességgel megjelenő hetilap „elsősorban a modern nőkérdés nálunk is mind aktuálisabbá váló problémáit fogja hasábjain megvitatni, az erre legilletékesebb tényezők – a magyar írók – közreműködésével, de ezenkívül a szépirodalmi, gazdasági és háztartási, irodalmi és művészeti, általában minden olyan területre ki fogja terjeszteni a figyelmét,

²⁹ Chapman Catt, Carrie Chapman Schwimmer Rózának. New York, 1907. február 13. NYPL RSP Mss Col 6398. 11. doboz.

³⁰ Pataj Sándor Schwimmer Rózának. Zombor, 1906. december 3. NYPL RSP Mss Col 6398. 10. doboz.

³¹ A Magyar Királyi Gyermekmenhely Schwimmer Rózának. Temesvár, 1907. szeptember 4. NYPL RSP Mss Col 6398. 13. doboz.

³² A Magyar Gyermektanulmányi Társaság Schwimmer Rózának. Budapest, 1907. december 31. NYPL RSP Mss Col 6398. 14. doboz.

³³ A Magyarországi Munkások Rokkant- és Nyugdíjegylete Schwimmer Rózának. Budapest, 1907. november 16. NYPL RSP Mss Col 6398. 14. doboz.

³⁴ Kelemen Nándor, Társadalmi Múzeum Schwimmer Rózának. Budapest, 1908. január 28. NYPL RSP Mss Col 6398. 14. doboz.

³⁵ Oppenheim Vilmos Schwimmer Rózának. Komárom, 1908. augusztus 14. NYPL RSP Mss Col 6398. 14. doboz.

³⁶ Dr. Baranyay József Schwimmer Rózának. Komárom, 1908. október 5. NYPL RSP Mss Col 6398. 18. doboz.

mely a modern nő életével s így a műveltebb magyar családok gondolkörével valami vonatkozásban van”.³⁷

Nemcsak társlapok és egyesületek kísérték figyelemmel a folyóirat működését, de a kért publikációk kapcsán számtalan korabeli meghatározó értelmiségi is. Miután Schwimmer Róza felkérte egy cikk megírására, Ritoók Emma azt válaszolta, hogy nem tudja, tudna-e megfelelni a lapnak írni, és kifejtette: „Nagyon sokat szeretnék vitatkozni a lapjukkal és úgy gondolatban vitatkozom is.”³⁸ Undi Mariskától, a kor egyik vezető festőművésztől szintén kért írást Schwimmer Róza, sőt Undi később előadóként is szerepelt a Feministák Egyesülete rendezvényein.³⁹ A lap beszámolt hasábjain arról is, hogy Undi Mariska a II. kerületi Fehérkereszt Kórházban dolgozott egy freskón, mely megtekinthető a helyszínen.⁴⁰

A folyóirat rendszeresen szemlézett más folyóiratok cikkeiből, kisebb – esetleg szerkesztői – üzenetben reagált egy-egy hírre, vagy cáfolta meg. Az 1910-es évektől találhatók viszonylag rendszeres módon közölt reflexiók saját működésükkel és eredményességükkel kapcsolatban. 1910-ben látták elérkezettnek először az időt egy visszatekintésre, melynek során a szerkesztőség és a kiadóhivatal is úgy értékelte, hogy a „befejezett három évfolyam a magyar nőmozgalom virtualitásának, életerős fejlődésének krónikája”. Egyértelmű sikernek könyvelték el azt, hogy egy olyan folyóiratot hoztak létre, mely „a magyar közönség legszélesebb rétegeibe vitte a feminizmus problémáit. Megkönnyítette helyes megértésüket. Mi több: lelkesíteni, tette serkenteni is sikerült mindazokat, akikben a feminizmus igazságai ösztönszerűen éltek ugyan, de gyakorlati központosítás híján, elméleti ismeretek támasza nélkül nem juthattak kifejezésre”.⁴¹

Negatívumként említették, hogy a lap havonta csak egyszer jelenik meg, holott „az aktualitások sokasága, az élet eseményeinek női szempontból való elbírálásának szükségessége, a védekezés, sőt a támadás kényszere” sokszor implikálná a gyakoribb megjelenést. A szerkesztőség és a kiadóhivatal szempontjából ennek mindösszesen anyagi okai voltak, ez ellen újabb előfizetők beszerzésével, új hirdetőik toborzásával lehetett tenni, vagy, ha mindenki arra törekedne, hogy a meglevő hirdetőknél vásároljon.⁴² A viszonylag hosszú és részletes értékelésre és arra a megfogalmazott igényre, hogy szeretnék a folyóiratot többször megjelentetni, mint havonta egy alkalom, később válaszok is érkeztek. Az 1910. év márciusi számában a sok ötlet közül egy nagyváradi olvasó javaslata mellett foglaltak állást a szerkesztők, mely szerint minden előfizető állítson össze egy listát, melyekre egy mintapéldányt szeretne küldeni a folyóiratból.⁴³

Az 1911-es év első számában még mindig azt hangsúlyozták a szerkesztők, szükség van arra, hogy a lapot minél szélesebb kör fejlessze: nemcsak az alkotók, de a kü-

³⁷ A Női Élet szerkesztősége A Nő és a Társadalom szerkesztőségének. NYPL RSP Mss Col 6398. 17. doboz.

³⁸ Ritoók Emma Schwimmer Rózának. Budapest, 1909. február 1. NYPL RSP Mss Col 6398. 19. doboz.

³⁹ Undi Mariska Schwimmer Rózának. Budapest, 1907. december. NYPL RSP Mss Col 6398. 14. doboz.

⁴⁰ Undi Mariska Schwimmer Rózának. Budapest, 1908. NYPL RSP Mss Col 6398. 14. doboz.

⁴¹ Lapunkról. A Nő és a Társadalom. 1910. 1. sz. 12.

⁴² Lapunkról. A Nő és a Társadalom. 1910. 1. sz. 12.

⁴³ A Nő és a Társadalom terjesztése és fejlesztése. NT 1910. 3. sz. X.

lönböző munkatársak, olvasók, támogatók együttes munkájára egyaránt szükség van. Összegzésükben pozitívként emelik ki, hogy a lap „harcolt az előítéletek és a nővel szemben elkövetett igazságtalanságok ellen, jogokért küzdött, a társadalom mostoháinak igazát védte, követelte jussukat”.⁴⁴ Érdekes Schwimmer Róza visszaemlékezése az 1911-es évből, mikor is értékelte a folyóirat addigi működését:

„[...] tudtam, hogy a rendelkezésemre álló eszközökhöz mérten a lehető legjobban csináltam a lapot, azt is tudom, hogy a külföldi feminista lapokkal összehasonlítva is megállja a helyét.”⁴⁵ Továbbra is szükségesnek gondolta a folyóirat létezését, nemcsak a fenntartását, de a fejlesztését is. Ennek első gátjának azt látta, hogy ő maga volt ilyen hosszú időn át a szerkesztő, és nem állt rendelkezésére elég pénz sem: „A lap tagadhatatlanul hozzájárult a feminizmus ismertetéséhez és az egyesületek tagjainak összetartásához, de távolról sem olyan mértékben, a milyenben hivatása volna, sem a fenntartásáért hozott, áldozatokkal arányban.”⁴⁶

Az 1912-es esztendő első száma, bár pozitívként értékelte a lap tevékenységét, mellyel a nők jogainak és érdekeinek védelméért harcolt, de ismét hiányként jelölte meg, hogy anyagi okok miatt nem jelentethetik meg kétszer egy hónapban. A beszámolóból kiderül, hogy az előfizetők száma az elmúlt öt év alatt megkétszereződött, de ugyanilyen arányban növekedtek a lap előállítási költségei is. Célul tűzték ki, hogy „az előfizetők és a hirdetők szerzésének aránya meghaladja majd a költségek növekedésének arányát, úgy, hogy az évtized második felében a társadalmi békének ez a harci szerve a béke dreadnoughtjává fejlődhetik majd”.⁴⁷

Feljegyzései szerint 1911-ben Schwimmer Róza a lemondását fontolgatta, de munkáját folytatta 1913 decemberéig, mikor is a szerkesztőség hivatalosan is bejelentette, hogy megszűnik A Nő és a Társadalom, helyette a Feministák Egyesülete elindította A Nő című folyóiratot, melynek Szikra, gr. Teleki Sándorné és Pogány Paula voltak a szerkesztői. Schwimmer Róza felelős szerkesztőként dolgozott tovább.

Befejezés

Lényeges szempont az olvashatóság és a létrejött olvasóréteg szempontjából, hogy a 19–20. század fordulóján Magyarországon – az iskolakötelezettség ellenére – jelentős volt az analfabéták száma a női lakosság körében. Ehhez kapcsolódik a folyóirat folyamatos önreflexiójának egyik pontjaként megfogalmazott gondolat, mely 1910-ben még több előfizető toborzását tartotta fontosnak. Az induló lap kapcsán egyértelműen arra helyeződött a hangsúly, hogy – az akadályok ellenére – a „nép” olvasson, vagyis a publikált eszmék mintegy „öntudatra ébresztést” végezzenek a felnőtt lakosság körében:

⁴⁴ A szerkesztőség rövid írása. NT 1911. 1. sz. X.

⁴⁵ Schwimmer Róza feljegyzése. Budapest, 1911. március 17. NYPL RSP Mss Col 6398. 22. doboz.

⁴⁶ Schwimmer Róza feljegyzése. Budapest, 1911. március 17. NYPL RSP Mss Col 6398. 22. doboz.

⁴⁷ A Nő és a Társadalom szerkesztősége és kiadványállalata. NT 1912. január 1. X.

„A mi népünk temperamentuma és az a tény, hogy hivatalos statisztikák szerint 49% analfabétánk van, kizárja azt, hogy a hűvös objektivitás legmagasabb fokáról beszéljünk vele. Az analfabéta és a kicsiny, sőt az úgynevezett nagyobb műveltségű közönségünk sem tud önálló ítéletet alkotni, temperamentumánál fogva nem akar mélyebben gondolkodni. Absolute nem olvasna tehát olyan lapokat, a melyek elejétől végig teljesen színezetlen objektivitásúak. Az erők szabad játékában tovább is viaskodnunk kell, ha egyáltalában akarunk olvastatni a néppel.”

Az objektivitást egy esetben kívánja meg a főszerkesztő, a politikai hírek megjelenésénél, bár felhívja a figyelmet, hogy „de nem nélkülözném a lap pártállása tendenciája szerinti tárgyalását az eseményeknek”.⁴⁸

A folyóirat tervezett, és meg is valósított magas színvonalú, mégis minden társadalmi réteg igényét kielégíteni kívánó irányvonala később számos vita forrása volt. A kezdetekkor egyértelműnek tekintették a tudomány és a gyakorlati relevancia kényes egyensúlyának megtartását éppen a célból, hogy „mindenki” számára – társadalmi osztálytól, etnicitástól, sőt nemtől is – közös fórumként működhessenek.

„Feladatunk legnehezebb része a teória és a gyakorlat szolgálatának összeegyeztetése: a mozgalmunk teóriáját ismerő és a tájékozatlanabb közönség egyenlő kielégítése. A tudományt szolgáljuk, de a gyakorlati célokat is ki kell domborítanunk, viszont a gyakorlati szempontokat nem szabad a tudományos kutatás rovására előnyben részesítenünk. Akár gyakorlati, akár tudományos, akár ideális fegyvert használunk, a cél egy: a nő egyéni, társadalmi, jogi felszabadítása.”⁴⁹

A felnőtt, kevésbé tanult és képzett réteg igényének kielégítése később is felmerült a lap működése során. A Szombathelyi Nőtisztviselők Egyesülete hívta fel a lap szerkesztőségének figyelmét arra, hogy elsősorban a mindennapi életben használható, gyakorlati ismeretek is hangsúlyosabban szerepeljenek a hasábokon:

„Miután tagtársaink köréből ismételt panasz hangzott el szaklapunk kevésbé szakszerű volta ellen, folyó hó 10-én tartott rendkívüli választmányi ülésünk elhatározta, hogy kérést intézünk a Tekintetes szerkesztőséghez aziránt, hogy a lap közleményeinek megválasztásakor lehetőleg vegye tekintetbe, hogy tagtársaink legnagyobb része hiányos nevelésű, csekély intellingenciájú fiatal leány, akiknek elsősorban arra volna szükségük, hogy szakdolgozatra nézve felvilágosítást, útbaigazítást kapjanak. [...] Miután jól tudjuk, hogy mozgalmunk szempontjából mily nagy szükség van a lapra, mint összekötő kapcsolatra, nagyon fontosnak tartjuk, hogy ezen célnak meg is feleljen. Eddigi tapasztalataink alapján sajnos arra a meggyőződésre jutottunk, hogy az inkább ellenségeket, mint híveket szerez nekünk.” A túl absztrakt hangnem mellett a túl radikális nézőpontot is kritikával illették, például

⁴⁸ Schwimmer Róza terveinek vázlata A Nő és a Társadalom kapcsán. 1907. NYPL RSP Mss Col 6398. 11. doboz.

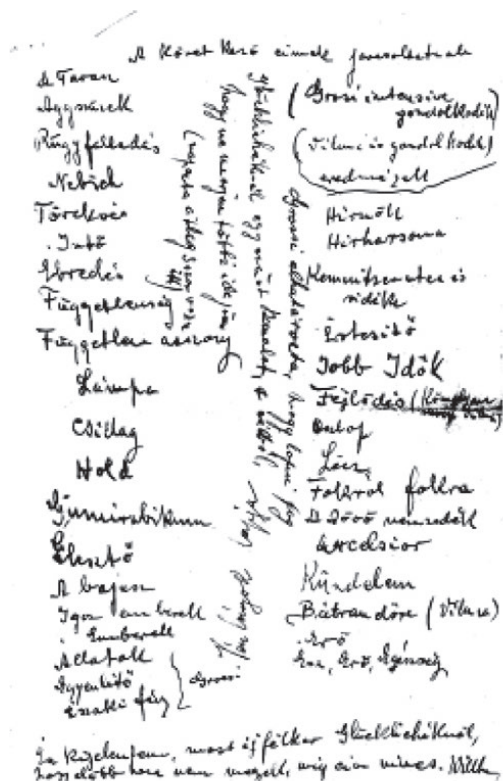
⁴⁹ A Nő és a Társadalom. NT 1907. 1. sz. 2.

a „nemi kérdés” kapcsán: „Különösen a márciusi szám bevezető cikke ellen kelt ki számos tagtársunk szülője és egyenesen megtiltották, hogy leányuk a Nő és a Társadalmat olvassa. Vannak aztán sokan, kik viszont az ellen emelnek kifogást, hogy a nemi kérdést a lap minden száma tárgyalja, s kérdik, vajjon ez első rendű szakkérdés-e a nőtisztviselőknél.”⁵⁰

A Nő és a Társadalom írásainak elemzése egyfelől rávilágít azokra a témákra, melyeket a feminista nőmozgalom aktivistái fontosnak gondoltak. Másfelől az írások mint egy reprezentációi is a Feministák Egyesületének a külvilág számára megfogalmazódó képnek. A cikkek elemzése során lényeges szempont, hogy a folyóirat 1907 és 1913 között működött, vagyis egy olyan időszakban, amikor is a választójog szerepelt a nőmozgalmi követelések első helyén (Szapor 2004, 195), és határozott meg minden egyéb más célt és feladatot. Szintén ez az időszak az, amikor is a magyarországi feminista mozgalom az úgynevezett „csúcspontját” élte, aminek az egyik manifesztációja volt az 1913-ban Budapesten megrendezett nemzetközi választójogi kongresszus, mely a nemzetközi elismerést jelentette (Szapor 2004, 200).

IRODALOM

A folyóirat lehetséges neveinek listája.
Glücklich Vilma Schwimmer Rózának.
Budapest, 1906. november. NYPL RSP
Mss Col 6398. 10. doboz.



⁵⁰ Trombitás Erzsi, Szombathelyi Nőtisztviselők Egyesülete Schwimmer Rózának. Szombathely, 1908. március 16. NYPL RSP Mss Col 6398. 15. doboz.

A Nő és a Társadalom (1907–1913)

Burucs K. (1993): Nők az egyesületekben. *História*, 2. sz. 15–19.

Feminista Levéltár, Magyar Országos Levéltár P999

Habermas, J. (1971): *A társadalmi nyilvánosság szerkezetváltozása*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Ispánovics Cs. J. (2003): Egy zombori folyóirat a 20. század elején. *Magyar Könyvszemle*, 2003. 4. sz. epa.oszk.hu/00000/00021/.../mks2003_4_03.htm (utolsó letöltés: 2010. 09. 27.)

Kéri K. (2008): *Hölgyek napernyővel. Nők a dualizmus kori Magyarországon (1867–1914)*. Pro Pannonia, Pécs.

Kereszty O. (2010): *Nőnevelés és nemzetépítés Magyarországon (1867–1918)*. Novum, Sopron.

Lovenduski, J. (1993): Introduction: the Dynamics of Gender and Party. In: Joni Lovenduski és Pippa Norris (szerk.): *Gender and Party Politics*. Sage Publications, London, 1–15.

N. Szegvári K. (1969): *A nők művelődési jogaiért folytatott harc hazánkban 1777–1918*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.

N. Szegvári K. (1981): *Út a nők egyenjogúságához*. Magyar Nők Országos Tanácsa, Kossuth Könyvkiadó. Budapest.

N. Szegvári K. (2001): *A női választójog külföldön és hazánkban*. HVG-ORAC, Budapest.

Pateman, C. (1988): *The Sexual Contract*. Polity Press, Cambridge.

Pető A. és Szapor J. (2004): *A női esélyegyenlőségre vonatkozó női felfogás hatása a magyar választójogi gondolkodásra 1848–1990*. Az „állam érdekében adományozott jog” feminista megközelítésben. Recepció és kreativitás. Nyitott magyar kultúra. Befogadás és eredetiség a jogban és jogtudományban. http://www.phil-inst.hu/recepcio/htm/7/705_belső.htm (utolsó letöltés: 2011. 01. 29.)

Philips, A. (1991): *Engendering Democracy*. Polity Press, Cambridge.

Rosa Schwimmer Papers. New York Public Library Mss Col 6398. (A tanulmányban: NYPL RSP)

Szapor J. (2004): Sisters of Foes: The Shifting Front Lines of the Hungarian Women's Movements, 1896–1918. In: Sylvia Paletschek és Bianka Petrov (szerk.): *Women's Emancipation Movements in the 19th century: A European Perspective*. Stanford University Press, Stanford CA, 189–205.

Vogel, U. (1991): Is Citizenship Specific? In: Vogel, U. és Moran, M. (szerk.): *Frontiers of Citizenship*. Macmillan, London, 58–85.

Zimmermann, S. (1999a): “How they became Feminists: The Origins of the Women's Movement in Central Europe at The Turn of the Century.” In: Andor Eszter, Pető Andrea és Tóth István György (szerk.): *CEU History Department Yearbook 1997–1998*. CEU University Press, Budapest, 195–236.

Zimmermann S. (1999b): „A magyar nőmozgalom és a »szexuális kérdés« a XX. század elején.” *Eszmélet*, no.42 (1999): 49–66. <http://eszmelet.tripod.com/42/zimmerman42.html> (utolsó letöltés: 2011. 01. 29.)

Zimmermann S. (2000): *onflict between National and International Settings? The Transnational History of Women's Movements and the Hungarian Case.* Konferenciaelőadás. 19th International Congress of Historical Sciences, Oslo, 6th – 13th August 2000. MS Kézirat.

RÍTUSOK AZ ÚTTÖRŐVEZETŐBEN (1953–83)

A (fény)képpel megjelenített individuum vizsgálata néhány évtizede a különböző tudományágak – neveléstudomány, szociológia, antropológia, pszichológia – vizsgálódásainak permanens területe. Jelen kutatás ezen interdiszciplináris terület eleddig kevésbé vizsgált területét mutatja be. A kutatás arra irányul, hogy megvizsgálja, hogy a szocialista-kommunista világképet tükröző szaksajtó egy periodikájának fényképi világában pontosan milyen rítusok jelennek meg.

A beszámoló forrása az *Úttörővezető* című periodika, annak is az 1953-as, 1963-as, 1973-as és 1983-as évfolyamai, melynek fényképei az ikonográfia/ikonológia módszerével lettek elemezve. A mennyiségi feltárás után az lett megvizsgálva, hogy a fényképi világban milyen rituális elemek, milyen ritualizációs folyamatok jelennek meg az ideológiailag-politikailag homogén korszakban, illetve ezekben történik-e változás, és ha igen, akkor milyen.

A tanulmány hipotézise szerint a vizsgált évfolyamokban a deritualizáció folyamatának lehetünk szemtanúi, vagyis a rítusok és ritualizációs folyamatok fokozatosan kiszorulnak, eltűnnek a periodika fényképi univerzumából.

Ikonológia/ikonográfia

A képi anyag feldolgozásához az ikonológia/ikonográfia módszerét használtuk. Az ikonológia a humán tudományokban bekövetkezett képi fordulat ('pictorial turn') hatására került a vizsgálódások előterébe (Mitchell 1994). Gottfried Boehm (1994) már ikonológiai fordulatról ('iconic turn') számol be. Michell és Boehm szerint megnövekedett a kép, a képiség jelentősége, és az élet minden területén előtérbe került a képek és szimbólumok használata.

A társadalomtudományok ugyan gyorsan érzékelték az új tudomány és metodológia jelentőségét (Schiffler és Winkler 1991, Wünsche 1991), de a neveléstudomány viszonylag későn ismeri fel az ikonológia-ikonográfia használatának lehetőségét (Pilarczyk és Mietzner 2008, 2010), s ehhez képest e módszer felé még kevésbé mutattak érdeklődést a hazai kutatók (Kéri 2003, 2009, Géczi 2008, 2010, Géczi és Darvai 2010 ab, Mikonya 2006).

Jelen vizsgálat a pedagógiai és nem pedagógiai terekben képileg rögzített kultúrát írja le és elemzi kvalitatív és kvantitatív szempontból. Ehhez a hazai neveléstudományi szaksajtó azon részét tekintjük át, amelyben a képi ábrázolásnak, s azon belül a sajtófotónak is szerep jut – mégpedig a szocializmus világképéhez és antropológiai nézeteihez szorosan kötődő szocialista pedagógia korszakában.

A rítus fogalma

A képi tartalom leírása a kulturális antropológiából ismert rítusok mentén lett elvégezve. A Magyar Néprajzi Lexikon (Ortutay 1981, 356–357) szerint a rítus(ok) szokás-cselekmény(ek), amely(ek) fő funkciója az egyén biztonságérzetének megteremtése, valamint hogy az individuum jól el tudjon igazodni és képes legyen megtalálni helyét a társadalom szövevényében. Jelen tanulmány a rítus fogalmát kibővített értelemben használja. Rítusnak tekint minden olyan társas/társadalmi/egyéni eseményt, ahol a rítushoz szükséges szimbólumok megjelennek. Minden rítushoz szükségesek materiális jelképek, amelyek a rítust rítussá teszik, hiszen ezek nélkül a rítus egyszerű társadalmi cselekvés lenne – weberi értelemben. Vagyis jelen vizsgálódás rítusnak nevezett – amúgy olyan mindennapi – társadalmi cselekvést is, ahol megjelent legalább egy, a rítushoz szükséges ideológiai szimbólum is. Például, ha olyan fénykép jelent meg az *Úttörővezető* hasábjain, ahol két diák olvasott, de rajtuk úttörőnyakkendő vagy úttörőruha volt, akkor ez rítusként lett értelmezve. Mégpedig azért, mert ideológiai szimbólum nélkül az olvasás egyszerű, hétköznapi-mindennapi cselekvés, de az ideológiai jelkép megjelenésével az olvasás aktusa már átértelmeződött, egy magasabb „szférába” – ideológiai, politikai – lett áthelyezve. A szimbólum által a cselekmény át-konstruálódik, újratерemtődik, ahol a két diák már nemcsak olvas, hanem az ideológiai jelkép által a szocialista-kommunista eszmerendszer vonatkoztatási architektúrájának elemeként cselekszik.

A rítusok szimbólumokkal felruházott materiális eszközeinek jelenléte az, ahol a rítusdefiníció kibővítve és átminősítve lett.

Az Úttörővezető általános jellemzése

Az *Úttörővezető* című periodika sajátos helyet foglal el a neveléssel foglalkozó szocialista szaksajtó erőterében, hiszen a közösségi nevelés színterével, az úttörők és úttörővezetők tanításával, oktatásával foglalkozik. Nem miniszteriális kiadvány, hanem „A Magyar Úttörők Szövetségének lapja”.

A folyóirat 1947 májusában jelenik meg először, főszerkesztője Zsigmondi László. Trencsényi-Waldapfel Imre, aki 1948-ban a folyóirat főszerkesztője, így határozza meg az *Úttörővezető* feladatát:

„...elengedhetetlenül sürgőssé vált egy lap megindítása, amely szilárd elvi szempontok alapján, de a gyakorlati feladatokról egy pillanatra sem elfordítva figyelmét tartsa napirenden az úttörővezetők legfontosabb kérdéseit, s adjon ezekre magvas és közhíros válasz. Olyat, amelyet a pedagógiai képzettséggel még nem rendelkező ifjúság is megért, de amit a pedagógusvezető is szívesen elfogad, mert valóban élő problémát segít megoldani” (Záhonyi 1980, 86).

A periodika ezen alapcélkitűzései, feladatai nem változtak a vizsgált időszakban. A magas példányszámban megjelenő kiadvány kiadója az Ifjúsági Lapkiadó Vállalat. A központilag szerkesztett és terjesztett lap ekkori megjelenése 10 500 darab körül mo-

zog. A lap legmagasabb példányszámai 1953-ban 9 100, 1963-ban 11 400, 1973-ban 24 900, 1976-ban 27 500 (Záhonyi 1980, 124).

A folyóirat célja az úttörő- és úttörővezető-korú népesség ideológiai kiszolgálása, ezért a lap szerkesztői erőteljesen törekedtek az olvasmányosságra, valamint az olvasóközönség képek általi kiszolgálására. A nyomtatványban a képek feladata a szöveg kiegészítése, megtámogatása. Az illusztrációk funkciója a szöveg befogadásának megkönnyítésében merül ki, a képek az adott szövegről referálnak.

1953

1953-ban az Úttörővezető A/4-es alakban jelenik meg, 12 számmal. Ebből a február-márciusi és a június-júliusi számok összevontak, a lap terjedelme 24 oldal, míg a február-márciusi összevont számok esetében 32, a június-júliusi szám pedig 48. Ekkor a folyóirat főszerkesztője Gaál Ferenc (1952. 2. számtól 1954. 10. számig).

A folyóirat ebben az évben fényképeket csak a belső oldalakon tartalmazott, a fedőlapon nem.

1963

1963-ban az Úttörővezető B/5-ös alakban jelenik meg, 12 számmal. Ebből a június-júliusi és az augusztus-szeptemberi számok összevontak. A lap oldalszáma 32, az összevont június-júliusi esetében 48, az augusztus-szeptemberiben pedig 64. A folyóirat főszerkesztője ebben az évben Záhonyi Ede (1962. 3. számtól).

A periodika itt már fényképeket nemcsak a belső oldalakon tartalmaz, hanem a külső borítón, fedőlapon is.

1973

1973-ban az Úttörővezető B/5-ös alakban jelent meg, 12 számmal. Ebben az évfolyamban egy összevont szám jelent meg, a július-augusztusi. A periodika oldalszámai jelentős változást mutattak: januártól májusig 48 oldalt tartalmazott, a júniusi 64-et, a júliusi-augusztusi szintén 64-et, a szeptemberi ugyancsak 64-et, az októbertől decemberig pedig 48-at.

Ekkor a folyóirat főszerkesztője Záhonyi Ede. A periodika fényképeket mind a belső lapokon és a fedőlapon is tartalmaz.

1983

1983-ban az Úttörővezető szintén B/5-ös formátumban jelent meg, 12 számmal. Ebből a július-augusztusi összevont volt. A periodika oldalszámai nem egységesek, változást mutatnak: a januári és a februári 48 oldalt tartalmaz, a márciusi 64-et, áprilistól májusig 48-at, júniusban 64-et, a július-augusztusi összevont szám 64-et, szeptembertől novemberig 48-at, decemberben pedig 64-et.

Ebben az évben a folyóirat főszerkesztője Horváth Mihály. A periodika fényképeket a borítókön és a belső oldalakon is tartalmaz.

Az Úttörővezető képszerkesztési gyakorlata

Az 1953-as évben a periodika impresszuma a képszerkesztő nevét nem tartalmazza, a fénykép készítőjére nem található utalás. A lap csak fekete-fehér fényképeket tartalmaz.

1963-ban még szintén nem rendelkezik képszerkesztővel az *Úttörővezető*, a fényképek szerzője csak a címlapok esetében beazonosítható az impresszum alapján. Más fényképeknél az impresszum képkészítői csoportot ad meg, így az egyes fotográfusok alkotásai nem beazonosíthatók. Színes fényképeket csak a fedőlapok tartalmaznak.

1973-ban már megjelenik a tördelő- és képszerkesztő neve, januártól februárig Forrai János, márciustól szeptemberig Szalay Emília, októbertől decemberig Lukács Györgyi. A fényképek alkotói csak a címlapok esetében beazonosíthatók, más esetekben csak alkotói csoport lett megadva. Színes fényképek csak a fedőlapokon láthatóak.

1983-ban az impresszumból eltűnik a képszerkesztő titulus, csak a tördelőszerkesztő nevét tartalmazza, aki ebben az évben Gaál László. A fényképek szerzői – az előző évekhez hasonlóan – csak a fedőlapok esetén találhatóak meg, más esetekben szintén alkotói csoport van feltüntetve. Valamint színes fényképek csak a fedőlapokon, a belső oldalakon csak fekete-fehérek találhatóak.

1. táblázat. Egyedi és sorozatképek aránya a sajtófotókon

	Fényképek száma (db)	Egyedi képek (%)	Sorozatképek (%)
1953	29	72,4	27,6
1963	60	58,3	41,7
1973	191	42,9	57,1
1983	141	55,3	44,7

A vizsgált években az egyedi képek dominálnak, bár számuk fokozatosan csökken a sorozatképekkel szemben, sőt az 1973-as évben az utóbbiak lesznek dominánsak (*1. táblázat*). Ez valószínűleg azt jelenti, hogy a szerkesztők kevésbé hisznek az önálló jelentéssel bíró képek magyarázó erejében, inkább a képegyüttessel elmondható és az általuk vizualizálható történetekben bíznak. E tendencia ellentétes előjelű a *Tanító* című neveléstudományi folyóiratban vizsgáltakkal (vö. Géczi és Darvai 2010a), ahol is a fényképi hangsúly fokozatosan az egyedi képekre helyeződött át.

2. táblázat. *Gyermek(ek) és felnőtt(ek) jelenléte a sajtófotókon*

	Gyerek(ek) (%)	Gyerek(ek) Felnőtt(ek) (%)	Felnőtt(ek) (%)	Nincs egyén/nem megállapítható (%)
1953	51,7	20,7	13,8	13,8
1963	53,3	28,3	10,1	8,3
1973	37,7	26,6	22,5	13,2
1983	29,8	18,4	47,5	4,3

A kérdéses évfolyamokban az a tendencia rajzolódik ki, hogy a gyermekábrázolás dominanciája fokozatosan megszűnik, helyette a felnőttek fényképi megjelenítése kerül a periodika fényképi világának előterébe (2. táblázat). Az 1983-as évben azért olyan kiugróan magas a felnőtteket ábrázoló fényképek aránya, mert ezen év fotói közül nagy számban kerülnek ki az értelmiségiekkel, pártvezetőkkel, pártfunkcionáriusokkal készült interjúkhoz kapcsolódó portréfotók.

Ritualizáció és deritualizáció folyamata a sajtófotókon

A ritualizáció folyamata nemcsak az ideológiai szimbólumokon keresztül és által jöhet létre, hanem más jelképeken, például a tanári szimbólumokon keresztül is.

3. táblázat. *Tanári szimbólumok a sajtófotókon*

	Tanári szimbólumok (%)
1953	0,0
1963	0,0
1973	0,0
1983	1,4

Tanári szimbólumok egyáltalán nem, vagy nagyon kevésbé jelennek meg a fényképek között (3. táblázat). Az egyetlen tanári jelkép, amely feltűnik, a tanári köpeny, de az is csak egyedül az 1983-as évben, melynek száma alig haladja meg az 1%-ot. Ezek szerint a rituális és nem rituális cselekedetek közül a tanárszerep és a tanári jelképek kiszorúlnak, illetve meg sem jelennek az úttörők és úttörővezetők életéből – a fényképek tanúsága szerint. Ez nagy valószínűség szerint nem azt jelenti, hogy a tanítók vagy a tanárok nem vettek részt az úttörők nevelésében, koordinálásában, hanem azt, hogy ugyan jelentős szerepük volt, de nem tanári mivoltukban, hanem más szerepkészletet öltve magukra. Ez pedig az ideológiai vagy mozgalmi nevelő volt, mely nem használt archetipikus tanári jelképeket, hanem inkább a mozgalmi neveléshez köthető ideológiai szimbólumokkal szerelkezett fel, például úttörő-egyenruha és úttörőnyakkendő.

4. táblázat. Ideológiai szimbólumok jelenléte a sajtófotókon

	Ideológusok (%)	Vörös csillag (%)	Zászló (%)	Idézet (%)	Szobor (%)	Úttörő- egyenruha (%)	Úttörő- nyakkendő (%)
1953	10,3	0,0	13,8	0,0	3,4	44,8	58,6
1963	0,0	1,7	11,7	0,0	1,7	50,0	58,3
1973	1,0	1,0	20,4	3,1	1,6	46,1	54,5
1983	0,7	0,0	4,3	0,7	0,0	7,1	11,3

Megjegyzés: Egy-egy fényképen több ideológiai szimbólum is megjelenhet

Az ideológiai szimbólumok a rítusok legmeghatározóbb tárgyi eszközei. Az úttörőélet rítusainak elengedhetetlen kellékei. Enélkül a ritualizáció folyamata nem mehet végbe. A legkevésbé használt szimbólumok a második antropológiai térhez – a cselekvés helyszínéhez – köthetők közül kerülnek ki, például ideológusok képei-szobrai, a vörös csillag, a zászló vagy idézet formájában. Jellemző rájuk, hogy a fényképi világban fokozatosan háttérbe szorulnak – a kérdéses években. Míg az 1953-as évfolyamon belül az ideológusok képei a fényképek közel 11%-án jelentek meg, addigra ez az 1983-as évekre közel 1%-ra csökkent (4. táblázat). Ugyanez a tendencia mondható el a zászló tekintetében is – mely a kérdéses lapszámokban az egyik legnépszerűbb második antropológiai térhez köthető ideológiai szimbólum –, ahol az induló évben, 1953-ban, a fényképek közel 14%-án szerepelt, viszont 1983-ra már csak valamivel több mint 4%-án tűnik fel. A zászló megjelenésének száma annyiban elűt az ideológusok képeinek számától, hogy 1973-ban éri el a legmagasabb megjelenési számot, közel 21%-ot, majd radikálisan csökken, 4%-ra (4. táblázat).

A rítusokhoz szükséges ideológiai szimbólumok közül a legnépszerűbbek az első antropológiai térhez – a test és testhatár – kapcsolódó jelképek, az úttörő-egyenruha és -nyakkendő (4. táblázat). Ezek közül az úttörőnyakkendő az a szimbólum, amely a legtöbbet szerepel a fényképeken. Viszont mindkettőre ugyanaz a tendencia igaz: az idő előrehaladtával megjelenésük száma radikálisan csökken. Az úttörő-egyenruha tekintetében a kezdeti 45%-ról 7,1%-ra zuhan a megjelenési száma, míg az úttörőnyakkendő esetében az 1953-as évi közel 59%-ról 1983-ra éppen hogy csak 11%-ra esik vissza.

5. táblázat. Rituális cselekvések jelenléte a sajtófotókon

	Felvonulás (%)	Ünnep/ megemlékezés (%)	Kitüntetés átadása (%)	Avatás (%)
1953	0,0	0,0	0,0	0,0
1963	0,0	20,0	0,0	3,3
1973	2,6	7,9	5,8	0,0
1983	0,0	5,0	0,0	0,0

A rituális cselekvések számát tekintve megállapítható, hogy a kérdéses években megjelenő rituális cselekvések közül az ünnep/megemlékezés, illetve a kitüntetés átadása jelent meg a legnagyobb számban. Az 1953-as évben a fényképeken nem jelent meg egyetlen rituális esemény sem, míg az 1983-as év fényképein csak ünnep/megemlékezés jelent meg rituális aktusként. Az 1963-as lapszámokban átlagban minden ötödik kép ünnepet/megemlékezést mutatott be, majd ez 1973-ban jelentősen csökkent, később, 1983-ra elérte az 5%-os szintet (5. táblázat). Minden kategóriában jelentős csökkenés ment végbe, így a deritulizáció folyamatát lehet megállapítani.

6. táblázat. Cselekvések jelenléte a sajtófotókon

	Tanóra (%)	Munka (%)	Játék (%)	Kirándulás (%)	Politikai esemény (%)	Ideológiai- mozgalmi nevelés (%)	Egyéb (%)	Nincsen (%)
1953	17,2	6,9	0,0	10,3	3,4	31,0	17,2	6,9
1963	3,3	5,0	10,0	1,7	0,0	11,7	23,3	15,0
1973	2,6	3,7	10,5	4,2	17,8	17,3	9,4	17,3
1983	1,4	11,3	14,2	5,0	2,8	7,1	14,2	39,0

A nem rituális cselekedetként értelmezett tevékenységek – az *Úttörővezető* kérdéses éveiben a fényképi világban – felül vannak reprezentálva a rituális eseményekkel szemben (6. táblázat).

A nem rítusként értelmezett cselekvések közül az 'ideológiai nevelés' volt az a szegmens, ahol a legnagyobb csökkenés történt és a 'játék' kategória az, ahol a legnagyobb emelkedés történt. Az 'egyéb' kategória is a vizsgált négy évfolyamban számottevő megjelenéssel rendelkezik (6. táblázat). A fényképek jelentős részén nem látható semmilyen – rituális vagy nem rituális – cselekvés. Ezek a fotográfiák általában az évfolyamok tekintélyes részét teszik ki. Ezen dokumentumok általában gyermekeket ábrázolnak, illetve jelentős részük értelmiségiekkel, pártvezetőkkel készített interjúkhoz kapcsolódó portréfotók – melyek csak az első antropológiai teret mutatják, így cselekvés nem, vagy ritkán kapcsolódik hozzá.

7. táblázat. Cselekvések eloszlása az egyes évek úttörőnyakkendő-viselés előfordulása alapján

	Tanóra (%)	Munka (%)	Játék (%)	Kirándulás (%)	Politikai esemény (%)	Ideológiai- mozgalmi nevelés (%)	Egyéb (%)	Nincsen (%)
1953	60,0	50,0	0,0	60,0	0,0	77,8	60,0	0,0
1963	100,0	33,3	66,7	66,7	0,0	85,7	35,7	22,2
1973	100,0	42,9	60	75,0	82,4	78,8	38,9	9,1
1983	50,0	12,5	5,0	28,6	0,0	40,0	5,0	5,5

Megállapítható, hogy az ideológiai szimbólumok megjelennek a különböző cselekvésekben és azokat ritualizálják (7. táblázat).

A legnagyobb elemszámok az 'ideológiai nevelés', a 'politikai esemény' és a 'kirándulás' kategóriáknál találhatók. Itt jelenik meg az ideológiai szimbólumok közül a leggyakrabban az úttörőnyakkendő, ahol előfordulási számuk az utolsó vizsgált évnél mindig alacsonyabb, mint az első évben (7. táblázat).

8. táblázat. Az összes cselekvés eloszlása az úttörőegyenruha- és úttörőnyakkendő-viselet megjelenése szerint

	Úttörő-egyenruha (%)	Úttörőnyakkendő (%)
1953	44,8	58,6
1963	50,0	58,3
1973	46,1	54,5
1983	7,1	11,3

Megjegyzés: az évszámok tartalmazzák a fényképeken megjelenő összes cselekvést

A táblázat jól mutatja azt a jelenséget, hogy a fényképeken megjelenő cselekvésekben radikálisan csökken az úttörőnyakkendők megjelenésének száma, hiszen míg az 1953-as évben a cselekvések közel 59%-án jelent meg ez a ritualizációs szimbólum, addig ez 1983-ra 11%-ra csökkent le. Ugyanez állapítható meg az úttörő-egyenruha esetén is (8. táblázat). Ez a radikális csökkenés is a deritualizáció folyamatát támasztja alá.

9. táblázat. Pedagógiai terek a sajtófotókon

	Iskolai tanterem (%)	Tornaterem (%)	Könyvtár (%)	Iskolaudvar (%)	Egyéb iskolaépítészeti tér (%)
1953	20,7	0,0	6,9	0,0	3,4
1963	5,0	6,7	0,0	5,0	6,7
1973	4,7	0,0	0,5	0,0	1,0
1983	8,5	0,0	0,0	4,3	0,7

A tanárhoz kötött szimbólumok kevésbé jelennek a fényképeken (3. táblázat), ugyanaz a tendencia rajzolódik ki a pedagógiai terek esetében is. A pedagógiai terek közül a legrelevánsabban az iskolai tanterem jelenik meg, mely azonban az 1953-as évi közel 21%-os szintről 1983-ra a közel 9%-os szintre csökken. A tornaterem és a könyvtár egy-egy évben jelenik meg, előbbi 1963-ban, míg utóbbi 1953-ban. Az iskolaudvar is a második legjelentősebb pedagógiai térnek mondható, hiszen 4 évfolyamból kettőben is megjelent, 1963-ban és 1983-ban (9. táblázat). Mindegyik pedagógiai térről elmondható, hogy a vizsgált időszak végére megjelenésének száma jelentősen csökkent.

10. táblázat. Nem pedagógiai terek a sajtófotókon

	Városi tér (utca + tér)	Stadion	Iroda/dolgozószoba	Természeti táj (erdő + folyó)	Előadóterem	Úttörőotthon/ház	Úttörőtábor	Egyéb	Nincs ped.-nemped. tér
1953	17,2	0,0	0,0	24,1	0,0	6,9	3,4	3,4	14,0
1963	8,4	8,3	1,7	8,4	0,0	3,3	15,0	15,0	18,1
1973	14,2	4,2	0,0	3,6	1,6	31,9	13,6	16,2	8,5
1983	9,2	1,4	5,7	4,9	1,4	8,5	5,7	20,6	29,1

A nem az iskoláztatás racionalitásához köthető terek túlsúlya állapítható meg a pedagógiai terekkel szemben. Úgy tűnik, hogy mind a mesterséges, mind a természetes, nem pedagógiai célú terek (városi tér, stadion, úttörőház, úttörőtábor stb.) száma fokozatosan csökken. Ezzel szemben fokenként növekszik az 'egyéb' kategória – például mesterséges építmények száma – és az olyan fényképek száma, melyek nem tartalmaznak sem pedagógiai, sem pedagógiai teret (10. táblázat). Utóbbiak jelentős része a már fentebb említett interjúk portréfotóiból kerülnek ki.

A rituális tevékenységekhez köthető helységek száma a vizsgált években jelentősen csökken. Ez elmondható mind a városi térről – utca, tér –, melyek az ünnepek, felvonulások és megemlékezések színterei, mind a természeti tájakról, melyek leginkább a kirándulások helyszínei.

Az úttörőotthonok, úttörőtábor és előadótermek számosságának kérdéskörében nemcsak csökkenés, hanem visszatérés, ciklikusság szemtanúi is lehetünk. 1953-ban

a fényképek közel 7%-án jelentek meg ezek az intézmények, 1973-ban már közel 32%-ban, majd az 1983-as évek közel 9%-os száma gyakorlatilag az induló év számát (re)prezentálja (10. táblázat). Az úttörőintézmények – úttörőotthon, úttörőtábor – is deritualizációs folyamaton esnek át – kvantitatív értelemben.

Összefoglalás

Tanulmányunkban a rítusok mentén az ikonológia/ikonográfia módszerével elemeztük az *Úttörővezető* című folyóirat fényképi anyagát az 1953-as, 1963-as, 1973-as és 1983-as években. A mennyiségi feltárás után arra voltunk kíváncsiak, hogy milyen változások mennek végbe a rítusok tekintetében, illetve történik-e változás a tanulmányozott években.

Először ehhez a különböző szimbólumok – tanári, ideológiai – jelenlétét vizsgáltuk meg. Abból kiindulva, hogy a rítusok meglétéhez elengedhetetlenül szükségesek a jelképek, mivel ezek adják meg a rítusok értelmét, jellegzetességeit. A tanári szimbólumok elenyésző szinten jelennek meg a fényképi világban. Ennek lehetséges magyarázata az a tény, hogy az úttörők nevelői nem tanárként, nem tanárszerepben jelennek meg az úttörők között, hanem ideológiai, mozgalmi nevelőkként, amihez nem a tanári attribútumok szükségesek, hanem a mozgalmi nevelőké.

Az ideológiai szimbólumok – mint a rítusok tárgyi eszközei – már jelentős számban jelennek meg a fényképeken. Ezek közül a legnagyobb gyakorisággal az úttörő-egyenruha és az úttörőnyakkendő fordul elő. Viszont a vizsgált években előrehaladva radikálisan csökken megjelenési számuk, mely tendencia más ideológiai szimbólumokról is elmondható. A rítusokhoz szükséges jelképek fokozatosan kivonódnak a fényképi világból, a rítusok ezáltal háttérbe szorulnak. Ezt a folyamatot deritualizációnak nevezzük.

Az ideológiai, rituális szimbólumok csökkenése kimutatható a fényképeken megjelenő cselekvésekben is. Ezt a folyamatot támasztja alá az is, amikor az összes ideológiai szimbólum megjelenési gyakoriságát vizsgáltuk a cselekvésekre nézve, és ugyanezen tendencia rajzolódott ki, ha csak egy jelképet, a leggyakoribbat, az úttörőnyakkendőt vetettük össze a fényképeken megjelenő cselekvésekkel.

A rituális cselekvések helyszínéhez köthető terekben jelenlétében is csökkenés látható, leginkább az úttörőotthon és úttörőtábor esetében. Sőt, ha az úttörőotthon, úttörőtábor és előadóterem kategóriákat nézzük, akkor az vehető észre, hogy nemcsak csökkenés állt be, hanem az 1983-as megjelenési gyakoriság szinte csak 1–2%-os eltérést mutat az induló 1953-as számokhoz képest. Tehát ennek az apadásnak – e három kategória tekintetében – iránya is van, ami visszatérést, ciklikusságot mutat. Az úttörőotthon, úttörőtábor és előadóterem megjelenési száma visszatért a kezdő időpont számadataihoz.

A kutatás alapján megállapítható, hogy a fényképi világból fokozatosan kiszorulnak a rituális és egyben ideológiai szimbólumok. Ezt a tendenciát deritualizációnak nevezzük. Míg a ritualizáció folyamatának terjedése, illetve megléte látható az 53-as, 63-as és 73-as évek – kisebb-nagyobb megingásoktól eltekintve – fényképein, addig az

1983-as évre a ritualizáció hiánya, a deritualizáció válik jellemzővé. Egyes kategóriákban – úttörőotthon, úttörőtábor és előadóterem gyakorisága – nemcsak deritualizáció ment végbe, hanem visszatérés is a kezdeti 1953-as évhez. Ezek szerint a fényképek megjelenésében jelentős minőségi és mennyiségi változások mentek végbe.

A megállapítások több kérdést vetnek fel. A deritualizációs tendencia megjelenik-e nemcsak a vizsgált években, hanem más évfolyamokban is? Azok ezt támogatják vagy cáfolják? Más képes neveléstudományi folyóiratokban (Köznevelés, A Tanító, Óvodai Nevelés) is megjelenik a deritualizáció? Vagy ez specifikusan csak az Úttörővezetőre jellemző? Ez utóbbira – részleges – választ lehet adni. Más vizsgálat is hasonló eredményre jutott (Géczi és Darvai 2010a), ahol is a Tanító című folyóirat fényképei lettek ikonográfiai vizsgálat alá véve és ahol szintén megjelent a deritualizáció folyamata.

A másik kérdés a deritualizáció hatására vonatkozik. Mivel a rítusok, a rituális cselekvések egyik legfontosabb funkciója a társadalmi struktúrák fenntartása és megerősítése, ezért elmondható-e, hogy a fényképi világban megjelent deritualizációs tendencia reflektál a szocialista-kommunista rendszer erodálási folyamatára? Vagyis van-e ok-okozati összefüggés a társadalmi-ideológiai-politikai változás és a neveléstudományi lapok fényképi világában bekövetkező transzformáció között. Ha van reláció, akkor elmondható-e, hogy már az 1983-as években – vagy netalántán még korábban – megjelent a fennálló rendszer változásának/váltásának (elő)szele?

IRODALOM

- Boehm, G. Hrsg. (1994): *Was ist ein Bild?* München.
- Géczi János (2008): Ikonológia-ikonográfia mint a történeti pedagógia segédtudománya. In: Pukánszky Béla (szerk.): *A neveléstörténet-írás új útjai*. Gondolat Kiadó, Budapest, 180–193.
- Géczi János (2010): Sajtó, kép neveléstörténet. Iskolakultúra könyvek. Veszprém, Budapest.
- Géczi János és Darvai Tibor (2010a): *A Tanító című folyóirat képeinek minőségi ikonográfiai vizsgálata*. Elhangzott. VIII. Pedagógiai Értékelési konferencia. Szeged, 2010. április 17.
- Géczi János és Darvai Tibor (2010b): A gyermek képe az 1960–1980-as évek magyar nevelésügyi szaklapjában. *Új Pedagógiai Szemle*, 20. 3–4. sz. 201–238.
- Kéri Katalin (2003): Gyermekkép Magyarországon az 1950-es évek első felében. In: Pukánszky Béla (szerk.): *Két évszázad gyermekei*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest, 229–245.
- Kéri Katalin (2009): Hervasztó jelen, virágzó jövő. Gyermekábrázolás a Nők Lapja címdalain az 1950-es években. In: Szabolcs Éva (szerk.): *Ifjúkorok, gyermekvilágok. II.* Eötvös József Könyvkiadó, Budapest, 111–166.
- Mikonya György (2006): Pedagógiai életképek az 1945 utáni magyar nevelés történetéből. In: Szabolcs Éva (szerk.): *Pedagógia és politika a XX. század második felében Magyarországon*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest, 54–114.
- Mitchell, W. J. T. (1994): The Pictorial Turn. *Artforum*, 1992. 3. sz. 89–94.

- Mietzner, Ulrike és Pilarczyk, Ulrike (2008): Bilder als Quellen in der erziehungshistorischen Forschung. In: Pukánszky Béla (szerk.): *A neveléstörténet-írás új útjai*. Gondolat Kiadó, Budapest, 194–213.
- Ortutay Gyula szerk. (1981): Magyar Néprajzi Lexikon. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Pilarczyk, Ulrike és Mietzner, Ulrike (2010): A képtudomány módszerei a neveléstudományi és társadalomtudományi kutatásban. *Iskolakultúra*, 5–6. sz. Melléklet. 3–20.
- Schiffler, H. és Winkeler, R. (1991): *Bilderwelten der Erziehung. Die Schule im Bild des 19. Jahrhunderts*. (A nevelés képvilágai. Az iskola a 19. század képében.) Weinheim/München.
- Wünsche (1991): Das Wissen im Bild. Zur Ikonographie des Pädagogischen. (A képben lévő tudás. A pedagógiai ikonográfiához.) *Zeitschrift für Pädagogik*, 1991. 27. 273–290.
- Záhonyi Ede (1980): *A magyar úttörőszajtó három évtizede 1946–1976*. Ifjúsági Lapkiadó, Budapest.

AZ ISKOLAEELHAGYÁS JELENSÉGE JAPÁNBAN

Habár a japán oktatási rendszer méltán vívta ki a világ oktatási szakértőinek elismerését a szigetország tanulóinak kiváló eredményei miatt a nemzetközi tanulmányi versenyeken, illetve a nagy volumenű nemzetközi összehasonlító pedagógiai kutatásokban (lásd pl. OECD 2010), természetesen e sikeres oktatásügynek is számos problémával kell szembenéznie. Ilyen például a váratlan iskolaelhagyás jelensége. Az úgynevezett iskolaelhagyók (*futókó-dzsi*²) száma 2008-ban általános iskolában 22 ezer, alsó középiskolában 107 ezer volt (*Asahi Shinbun* 2009); vagyis az alsó középiskolás diákok között statisztikailag minden japán osztályra jutott egy ilyen tanuló. Míg a japán oktatásügy sikereit a pedagógiai szakirodalom alaposan kielemezte a legutóbbi években (Gordon Győri 2006), az iskolaelhagyás jelenségével – legalábbis a nyugati kutatók – szinte egyáltalán nem foglalkoztak.

Az iskolaelhagyás jelensége

Az iskolaelhagyó diák definíciója a *Monbukagakusó* (MEXT: Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology – Japán Oktatási, Kulturális, Sport-, Tudományos és Technikai Minisztérium) szerint az a gyermek, aki egy tanév során 30 napnál többet hiányzik az iskolából (Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology 2011c). A kötelező oktatás Japánban 9 év: ez 6 év általános iskolából, majd az azt követő 3 év alsó középiskolából áll. Ennek ellenére a hivatalos statisztikákban azokat a gyermekeket is az iskolaelhagyók közé sorolják, akik a 3 év felső középiskolából maradnak ki, hiszen a japán társadalomban az érvényesüléshez egy jó egyetemi diploma elengedhetetlen. Hétköznapi kontextusban azokat a fiatalokat is így nevezik a szülők, akik az egyetemi képzést hagyják abba idő előtt.

Eltekintve az inkább csak a statisztikai besorolás szerint ide kerülő, de valójában nem a *futókó-dzsi* jelenségkörébe tartozó esetektől, a korai – s szinte mindig váratlan gyorsasággal bekövetkező – iskolaelhagyás súlyos, és jellegzetesen japán ifjúsági deviancia, amely jelentősen különbözik attól, amit például a magyar pedagógiai szakirodalomban, illetve a közbeszédben csavargásnak vagy iskolakerülésnek szoktak nevezni (Hudra 2005, Sárík 2001). A japán iskolaelhagyó diákok ugyanis magát a tanulást speciális levelező iskolák vagy magántanár segítségével tovább folytatják, és ha sikeres

¹ Jelen tanulmány készítésének idején a második szerző az OTKA K-68279. sz., valamint az OTKA K-79143. sz. kutatási támogatásában részesült.

² Fejezetünkben technikai okok miatt csupán latin betűs írásmóddal tudjuk közölni a japán nyelven is említett kifejezéseket – ezért az olvasó elnézését kérjük.

vizsgát tesznek, akkor akár egyetemen is folytathatják tanulmányaikat. Vagyis az iskolát, az oktatási intézményt elhagyják ugyan, a tanulást mint tevékenységet nem. Az iskolaelhagyás oka ugyanis legtöbbször a szigorú szabályokba és társadalmi kapcsolatokba való beilleszkedés kudarca, nem pedig a tanulás maga (Hosaka 2005). Ugyanakkor természetesen vannak olyan diákok is, akik a tanulási kudarcok miatt hagyják ott az iskolát, és teljesen elfordulnak a tanulástól, tankönyvektől is.

A beilleszkedési zavarokon kívül, illetve azzal együtt az iskolaelhagyásnak sokféle más oka lehet, például egyéni problémák: betegség, személyiségzavar és hasonló. Egyre terjed az a nézet, miszerint az iskolaelhagyás oka nem is annyira a szociális környezetben átélt kudarc, semmint inkább az alvászavar, fáradtság, túlhajszoltság tünetegyüttese (Childhood Chronic Fatigue Syndrome [CCFS]; lásd Johdoi, Kawatani, Shiraisi, Tomota és Miike 2009). Az okok között lehetnek családdal kapcsolatos gondok: családon belüli erőszak (Japánban [is] egyre nagyobb társadalmi probléma az úgynevezett „*kodomo gjakutai*”, vagyis a gyermekbántalmazás) (Osaka Jidou Gyakutai Deeta 2009), vagy hirtelen változás a családban, haláleset, válás. Mégis, a legtöbb esetben az iskolai élettel kapcsolatos problémák állnak a háttérben, pl. a kortársaktól eredő bántalmazás (bullying, japánul: *idzsime*) – a rossz tanár-diák viszony, a csoportba vagy klubtevékenységbe történő beilleszkedési nehézségek.

A gyermekcsoportokban elvileg az lenne a cél, hogy a gyerekek elfogadják egymás különbözőségeit, és segítsék egymást. De jelenleg a szakértők úgy látják, ez nem igazán működik. Az *idzsime* például, amelynek középpontjában az átlagtól való eltérés áll, még mindig változatlanul nagy számban fordul elő az iskolákban. Emiatt sok gyermek nem önmagát adja, hanem olyan szinten tartja a társas kapcsolatokat, amiben a felszínénél nem engedi tovább a másikat (Osaka Jidou Gyakutai Deeta 2009).

Szülői magyarázatok az iskolaelhagyásra

A kérdés tisztázása érdekében jelen tanulmány első szerzője Japánban folytatott kutatásai során 2010-ben a Kanto, Chuubu, Kinki és Kyuushu régióban kérdőíves felmérést készített olyan édesanyákkal, akiknek a gyermeke iskolaelhagyó lett. Bár kevés adat áll még rendelkezésre a teljes elemzéshez, az előzetes feldolgozás szerint a 93 válaszadó 26,8%-a (25 fő) említette kiváltó okként, hogy a gyermekét az iskolában *idzsime* érte, 21,5% (20 fő), hogy az iskola légköre túl szigorú volt, 20,4% (19 válaszadó) pedig azt emelte ki, hogy a délutáni kötelező iskolai klubtevékenység következtében élt át túlzottan erős stresszt a gyermeke. Ennél a kérdésnél több választ is lehetett jelölni. Az „egyéb” válaszok közül is a legtöbb az osztályon belüli társas kapcsolatok megromlásával volt kapcsolatos: pl. „Az osztályban izgult, feszült lett.”, „Az iskolában uralkodó állapotok miatt.”, „Az osztályon belüli hangulat kellemetlen volt.”, „Belefáradt abba, hogy egy saját magától eltérő karaktert játsszon el.”, „Az előző osztálya felbomlott.”, „A padjába betettek egy névtelen cetlit, hogy *dögölj meg*.” és hasonló.

A bullying jelenségével sok kutatás foglalkozott már (Yoneyama 1999, Hosaka 2005). A japán *idzsime* az egyik legkeményebb a világon (Kawai 2001), 1999 és 2005 között legkevesebb 16 gyermek lett öngyilkos, miután *idzsime* áldozatául esett.

Problémát jelent az, hogy a *Monbusó* szerint 1999 óta nem történt idzsime miatt öngyilkosság, de ezt az állítást a közvélemény igen erősen kétségbe vonja (Hiroki 2008). Sokszor nehéz megállapítani az öngyilkosságok okát, az iskola vezetősége tagadja, hogy köze lenne ehhez, de a vizsgálatok során sok esetben utólag kiderül, hogy az áldozatot hosszú ideig érte idzsime.

Az idzsimének az a legfőbb jellemzője, hogy mindig csoportban követik el őket, és legtöbb esetben az egész osztály részt vesz benne, a többség csak mint az események szemlélője. Yoneyama Shoko *Japanese high school: Silent and resistant* című könyve (Yoneyama 1999) részletesen foglalkozik ezzel a jelenséggel.

Saját kérdőíves felmérésünk előzetes eredményei is utalnak az idzsime jelenlétére az iskolákban. A kérdésre, miszerint érte-e a gyermekét az iskolában idzsime, 93 válaszadóból 44 válaszadó (47,3%) állította, hogy igen, ezen belül szóbeli bántalmazás (32,2%, 30 fő), fizikai bántalmazás (3,2%, 3 fő) vagy mindkettő (3,2%, 3 fő).

Japánban az elmúlt években az idzsime új formában ütötte fel a fejét: egyre elterjedtebb a *netto dzsó no idzsime*, vagyis a cyber-bullying (számítógépes bántalmazás), amikor az iskola informális weboldalán, esetleg mobiltelefonos site-okon cikizik/szekálják/közösítik ki a kiválasztott gyermeket (Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology 2011b). Az internet használatát igen nehéz korlátozni, illetve az egyéneket beazonosítani, ezért az idzsime internetes formáját még nehezebb visszaszorítani, mint az iskolában esetleg észrevehető fizikai vagy lelki bántalmazást. Ráadásul hiába korlátozzák az iskolákban a mobilhasználatot, ezeket a website-okat leginkább tanítási időn kívül használják a gyerekek.

A határozott alá-fölé rendeltségi viszonyrendszerekre épülő japán társadalmi elvárások meghatározzák a viselkedés normáit. A nevelés célja a csoportba harmonikusan, zökkenőmentesen beilleszkedő egyén. Ezért az iskolát elhagyó diákok legnagyobb része a társas viszonyok elégtelensége miatt fordít hátat az intézményes nevelésnek. Vagyis nem talál barátokat, és így kirekesztődik a csoportból. Az idzsime leggyakoribb oka is az, amikor valaki nem a csoportnak előírt viselkedésmintát követi, például eltérő ruházatban vagy felszerelésben jelenik meg (Yoneyama 1999). A jelenséggel – érthető módon – nem csak a tudomány világa foglalkozik. A *Fudzsi Terebi* tévéműsora szerint például rohamosan növekszik azoknak a gyermekeknek a száma, akik a mellékhelyiségbe zárkózva költik el ebédjüket, ha nincs olyan társuk, akivel együtt étkezhetnének az iskolai menzán. Japánban elképzelhetetlen létforma az egyedüllét (Gordon Győri 2006), hiszen a gyerekeket elsősorban arra nevelik, hogy be tudjanak illeszkedni a csoportba, amint azt a munkahelyeiken is elvárják tőlük. A szűkebb, a szociálpszichológia által belső csoportoknak nevezett közösségekbe való tartozás elengedhetetlenül fontos az egyén életében (Fülöp 2006a). Ezért Japánban még inkább súlyosnak számítanak a kirekesztő viselkedésformák (Gordon Győri 2006). Mindamellet az iskolaelhagyás jelenségének komplex megértése érdekében a kulturális és (szociál)pszichológiai szempontokon túl sok más fontos szempontot is figyelembe kell venni. Ezek közül először a japán társadalom változásait vesszük számba, majd bemutatjuk a jelen gazdasági helyzetnek a családra, illetve az iskolai életre kiható változásait.

Az iskolaelhagyás mögött álló makrotényezők

Az elmúlt 10 évben Japán hatalmas változásokon ment keresztül. Először is, mint minden fejlett ország, Japán is a születendő gyerekszám csökkenésével küzd (Yamada 2007). Az okok között legelső helyen szerepel az a nyugtalanság, hogy gazdaságilag megengedhető-e a szülők részéről a gyereknevelés (Akagawa 2004). Míg 1970-ben a születendő gyerekszámra 2,13 volt, addig 2003-ban csupán 1,29 volt, a népességszám fennmaradásához minimálisan szükséges 2,1 helyett (Yamada 2007).

Emiatt egyszerűbb lett az egyetemekre való bekerülés. Bár az elit egyetemekre való bejutásért még mindig kemény küzdelem folyik, a rangsorban lejjebb álló egyetemek között – épp fordítva, mint korábban – verseny folyik azért, hogy összegyűjtsék a megfelelő számú hallgatót. Hogy az amúgy is csökkenő gyereklétszám miatt érezhető változásokon ne rontson tovább az iskolaelhagyás egyre növekvő mértéke, erre irányuló célokat igyekeznek megvalósítani az oktatáspolitikában. Már általános iskolás kortól jellemző az úgynevezett „*jutori kjóiku*”, vagyis a „lazább oktatás”, amelyben a gyermeknek igyekeznek stresszmentesebb, tehermentesebb éveket biztosítani az iskolákban.

Ennek eredményeit már igazolják saját kérdőíves felmérésünk előzetes eredményei is. Arra a kérdésre, hogy mi lehetett az iskolaelhagyás kiváltó oka, a szülők által adott válaszok sorában a legutolsó helyekre szorult a tanulással kapcsolatos terhelés, a stressz, illetve az alváshiány. Mindössze 9 szülő vélekedett úgy, hogy gyermeke iskolaelhagyásához köze lehetett a vizsgára való készülés okozta stressznek, csupán 8 szülő (8,6%) válaszolta azt, hogy az iskolai terhelés közrejátszott gyermeke iskolaelhagyó viselkedésében, az alváshiányt pedig alig 6-an (6,4%) vélték kiváltó oknak.

A *dzsukuk*, az úgynevezett kiegészítő iskolák (Gordon Győri 2006) egyre nagyobb számban kínálnak angol nyelvi kurzusokat, mert úgy látják, hogy a mai japán gyermekek számára leginkább a nemzetközi életben való előrejutás a legfontosabb. Nyilvánvaló azonban a japán iskolák korábbi angol nyelvtanítási módszereinek kedvezőtlen hatása a versenyképtelenségre; saját bevallása szerint a felnőtt japán lakosság nem tud megfelelően angolul kommunikálni, ezért egyre népszerűbbek az anyanyelvi tanárokkal zajló, szóbeli kommunikációra összpontosító kurzusok. Tehát az előkészítő és kiegészítő – közöttük a nyelvoktatással foglalkozó – iskolák léte, munkája nagyon fontos, mint ahogy annak is nagy jelentősége van, hogy az ezek által biztosított tartalmak és tanítási módszerek korszerűek, és valóban a piaci igényekhez igazodók.

A felsőoktatás jelenlegi legnagyobb gondja a végzős egyetemisták elhelyezkedése. Az 1990-es években kipukkadt buborékgazdaság következményeként megszűnt az életre szóló foglalkoztatás, a recesszió miatt pedig a fiatalok friss egyetemi diplomával is csak nagy nehézségek árán tudnak elhelyezkedni.

A globális recesszió hatásai miatt Japán is számos pénzügyi problémával küzd. 2008 szeptembere óta érezhetően nőtt az álláskeresők száma például a Hello Work álláskereső cégnél, főként a középkorúak körében, akik közül a legtöbben egyértelműen a válság miatt voltak kénytelenek elhagyni munkahelyüket. 2009-ben a munkanélküliek száma meghaladta az 5,2%-ot, ami 3,47 millió munkanélkülit jelent (Ministry of Health, Labour and Welfare 2010). Ez hatással lehet a fiatalok tanulási kedvére is, hi-

szen egyre kevésbé érvényesül az az elv, ami arra épült, hogy aki megteszi a megfelelő erőfeszítéseket, az biztosan le is aratja annak gyümölcsét (Gordon Győri 2006).

A recesszió hatással van a családi életre is. Csökken a fizetett túlórák száma, ezért az apák egyre több időt töltenek a gyermekeikkel, ami a második világháború utántól az 1990-es évekig szinte elképzelhetetlen volt. A gazdasági válság miatt a vállalatok leginkább a kifizetett túlórán tudnak spórolni, ezért több cégnél bevezették a „no overtime” napot, és a menedzsment felől is hallani a „ma hamar menjünk haza” szlogent.

Habár az édesapák egyre több időt töltenek a családdal – ami jó hatással van a gyerekekre, mert az apukák is aktívabban bekapcsolódnak a családi életbe –, az 1980/90-es évekhez képest mégis egyre nő az iskolaelhagyók száma. Mi lehet ennek az oka? Ennek kiderítésére irányul kérdőíves felmérésünk, amelynek néhány előzetes eredményét fentebb már bemutattuk.

A gazdasági élet változásai hatással vannak a tanulók versenyhelyezethez való hozzáállására (Fülöp 2006b), valamint a jövőről alkotott képére. Emelkedik a *niitok* (a NEET betűszó kiejtett változatából: Not in Employment, Education or Training – sem foglalkoztatásban, sem oktatásban, sem képzésben nem lévők) száma is. Niitonak azokat a 15 és 34 év közötti egyéneket nevezzük, akik az iskola elvégzése után nem helyezkednek el sehol sem, otthon élnek, a szüleik tartják el őket, és nehézségeik vannak a szigorú japán társadalmi rendbe való beilleszkedéssel (Ministry of Health, Labour and Welfare 2010). A *niitok* között olyan fiatalok is találhatók, akik elit egyetemeken végeztek, tehát esélyük lenne, csak kedvük nincs a munkahelyi hierarchiába beállni. A számuk 2008-ban elérte a 640 000-et (Ministry of Health, Labour and Welfare 2010).

Ugyancsak nagy társadalmi probléma Japánban a *hikikomorik*, vagyis a társadalom elől elzárkózók problémája (Hiroki 2008). Ez szorosan összefügg az iskolaelhagyással: ugyanis ha az iskolaelhagyó gyermekkel nem foglalkoznak megfelelően, gyakran előfordul, hogy a helyzet súlyosbodik, és az iskoláskorú gyermek elzárkózik a társadalom elől. Ez a felnőtt japán társadalomra is jellemző; az NHK – *Nippon Housou Kyokai*: Japan Broadcasting Corporation közlése szerint 2010-ben az ő számuk is meghaladta a 600 000-et. Ezek a gyermekek vagy felnőttek semmilyen módon nem érintkeznek a társadalommal, és szinte az egész napjukat a szobájukba zárkózva töltik.

Az iskolaelhagyás ellen tett erőfeszítések

Látva a helyzet súlyosságát, a Japán Oktatási Minisztérium is igyekszik az iskolaelhagyás mértékét csökkenteni, illetve az iskolaelhagyó diákokat az iskolarendszerbe visszajuttatni (Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology 2011a). A főbb általános célítúezések szerint:

- érthetőbb tanórák kellene, amelyeken a tanulók sikerélményt szereznek;
- szórakoztatóbb tanórák szükségesek, amelyek arra serkentik a diákokat, hogy motiváltak legyenek a tanulásban;
- általános iskolában különféle önkéntes munkákat kell szervezni, hogy a gyerekek megfelelő személyes élményeket szerezzenek, amik megtanítták őket az élet fontosságára;
- a tanárok számára olyan továbbképzéseket kell biztosítani, amelyeken arra képzik őket, hogyan kell a tanórákon kívül a gyermekeket igazgatni, nevelni.

A konkrét célkitűzések szerint

– iskolai tanácsadók kellene, akikhez a gyermekek és szüleik tanácsért fordulhatnak. (A japán állam 2006-ban pl. 4 217 000 000 jen támogatást fordított iskolai tanácsadó szolgálatok felállítására és működtetésére; a program mintegy 10 000 iskolát érintett, köztük az összes állami alsó középiskolát. Ugyancsak 2006-ban 500 000 000 jen támogatást fordítottak arra, hogy 910 állami általános iskolába tanácsadókat helyeztek el, 210 állami általános iskolába pedig külön pedagógus-továbbképző megbízottakat is kihelyeztek (Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology 2011a).

– olyan rendszert kell kiépíteni, amelynek keretében az iskolából kimaradt gyermekeket speciális felkészítő iskolákban oktatják, illetve ha külön vizsgát tesznek, visszatérhetnek az iskolarendszerbe akkor is, ha esetleg életkoruk eltér az átlagtól.

A japán diákok közel 230 napot töltenek az iskolában egy tanév során, de ha levonjuk azokat a napokat, amikor közös kirándulást vagy pl. sportnapot rendeznek, akkor mintegy 200 tanulással töltött nap vár rájuk az oktatási intézményben. Az iskolaelhagyás meghatározott mértéke a 30 napot meghaladó hiányzás, ám azokra a gyermekekre is igyekeznek odafigyelni, akiknek hiányzása ugyan nem haladja meg a 30 napot, de többet hiányoznak az átlagosnál.

Sok iskola igyekszik még korai szakaszban felismerni az iskolaelhagyásra utaló tüneteket. Jó példa erre az Iszeszaki város által fenntartott Azuma Minami Általános Iskola, ahol ugyan nincs konkrétan a standard értéket elérő diák, de az utóbbi években egyre növekedett azoknak a tanulóknak a száma, akik közel 30 napig hiányoztak az iskolából (Gunmaken Kyoushi Iinkai 2007). Az iskola vezetői elhatározták, hogy megpróbálják még korai szakaszban felismerni a túlzott mértékű hiányzást kiváltó okokat, és azokat hatékony módszerekkel igyekeznek megszüntetni. Megújították az iskolakerülésről szóló kézikönyvet a tanári kar számára, s ebben az új kézikönyvben fő célkitűzésként azt nevezték meg, hogy olyan iskolává szeretnének lenni, ahonnan a tanulók nem akarnak hiányozni, de ha mégis előfordul a hiányzás, akkor a tantestület nem kizárólag az osztályfőnökre hárítja a probléma megoldását, hanem az egész iskolai kar együtt igyekszik megoldani a problémát.

Az iskolaelhagyás mértékét nem kizárólag az egyes iskolák igyekeznek visszaszorítani. Az iskolaelhagyó diákok és szüleik számára a tanácsadás az egyik megoldás. Természetesen az egyes iskolákban is van lehetőség tanácsadásra, konzultációra menni, de népszerűek azok a tanácsadók is, amelyek függetlenek az iskolától, hiszen akadnak szülők, akik az iskolapolitikában látják az okokat (Iskolaelhagyó Gyermekek Szülői Tanácsadása 2009).

Léteznek egyéni, szülői és családi tanácsadások. Ezen tanácsadások célja, hogy a szülők megértsék a gyermekek lelkét, ne pedig csak pánikba essenek, ha a gyermekük kiválik a szervezett oktatásból. A legfontosabb azt megelőzni, hogy az iskolából kimaradó gyermek elforduljon a társadalomtól, és a hikikomori állapota álljon be, amiről korábban már esett szó. E téren segít többek között a Free Space módszer is, amelynek az a lényege, hogy anyukák és önkéntesek egy kibérelt lakásban vagy közösségi házban biztosítanak helyet az iskolát elhagyó gyermekeknek annak érdekében, hogy ne egyedül legyenek, hanem közösen játszanak vagy tanuljanak. Ugyancsak a hikikomori megelőzésére alakult a „Mentális barát” elnevezésű nonprofit kezdeményezés,

amikor az iskolától teljesen független önkéntesek vagy tanácsadók látogatják az adott gyermeket, hiszen ezekben a személyekben többnyire könnyebben megbíznak azok a gyermekek is, akik amúgy már csalódtak az iskolai életben. Szintén az ilyen tanulók részére alakultak az internetről elérhető tanulókörök („*paszokon kósúka*”), amelyek úgy biztosítják a tanulást, hogy a gyermeknek nem kell elhagynia a szobáját, mégis egy lépéssel közelebb kerül a társadalomhoz (Tajima 2010).

Az első szerző Japánban folytatott kutatásai során részt vett olyan anyukáknak szervezett csoportos tanácsadásokon is, akiknek gyermeke elhagyta az iskolát. A csoportos tanácsadások nemcsak arra szolgálnak, hogy megoldást vagy legalábbis a helyzet enyhítését megkísérlő módszereket ajánljanak, hanem hogy megerősítést nyújtsanak az anyukáknak, hogy nincsenek egyedül a gondjaikkal. Japánban még mindig népszerű családmódel, hogy aki gyereket szül, az kizárólag a gyerekneveléssel törődik és vezeti a háztartást, amíg az apa dolgozik. Ezért az apáknak sokszor nincs idejük részt venni a családi életben, ugyanakkor jóval szigorúbb elvárásaik vannak a gyermekekkel szemben. A csoportos tanácsadásokon ezért gyakran arra hívják fel a figyelmet, hogy amíg az apa hozzáállása egyáltalán nem elfogadó, hanem csakis követelő, addig a gyermek nem tud bizalmi kapcsolatot kiépíteni otthon, és ez lényegesen hátráltatja a javulást. A Hjógo megyei csoportos tanácsadásra 2010-ben egyre több apa is érkezett, ami nagyon pozitív változás, hiszen ezáltal nagy lépést tesznek az irányban, hogy megértsék, saját gyermekükben mi zajlik.

A részt vevő megfigyelői tapasztalatok szerint a tanácsok többsége arra irányul, hogy a szülők a társadalmi konvenciók szem előtt tartása helyett igyekezzenek a gyermekükhöz támogatón, megértően fordulni, illetve ha gyermekeik az iskolában és tanulásban nem találhatnak örömet, segítsenek abban, hogy az életben megtalálják azt a területet, amelyben kedvüket lelik, és ahol sikerélményeket szerezhetnek.

Távoli jelenség – közeli tanulságok

Ha mindezek után a hazai oktatásügy helyzetét idézzük fel, azt állapíthatjuk meg, hogy a magyarországi oktatás is sok problémával küzd; ezek között ott találjuk a roma származású gyermekek leszakadásának kérdését, az iskolákban egyre szaporodó szekálás, kiközösítés jelenségét, az iskolán belüli nyílt erőszakot mind a diáktársak, mind a tanárok ellen, s ezzel együtt a fiatalok jövőbe vetett hitének elhalványulását. A magyar oktatási rendszer is megújulásra vár: érthető, élvezhető tanórák szervezése és a szervezett oktatásba vetett hit újraépítése mind a tanulók, mind a szülők körében fontos elvárás. Érdemes tehát figyelemmel kíséreni távoli országok oktatási rendszerét – nemcsak sikerreit, hanem buktatóit – is. A japán oktatási rendszer a második világháború után a gazdaság mozgatórugója volt; ám ha az oktatás éppen a gyermekek örömteli éveit tünteti el, akkor csak szaporodik az iskolán belüli erőszak, az iskolaelhagyás, az iskolakerülés, a gyermekbűnözés, a drogfogyasztás, amelyek ellen nemcsak Japánnak, de immár Európa országainak is fel kell venniük a harcot.

IRODALOM

- Akagawa, M. (2004): *Kodomo ga hette, nani ga warui ka. (Csökken a gyereklétszám, mi lehet a baj?!)* Chikuma Shinsho, Tokyo.
- Asahi Shinbun (2009): *Futoukou, dou tsukiau. (Hogyan tekintsünk az iskolaelhagyásra?)* 2009. október 7–14.
- Fülöp Márta (2006a): Egyéni és csoportos versengés a szervezetekben. In: Mészáros Aranka (szerk.): *A munkahely szociálpszichológiai jelenségvilága*. Z-Press Kiadó, Miskolc, 194–232.
- Fülöp Márta (2006b): Versengés a japán iskolában. In: Gordon Györi János: *Az oktatás világa Kelet- és Délkelet-Ázsiában: Japán és Szingapúr*. Gondolat Kiadó, Budapest, 334–364.
- Gordon Györi János (2006): *Az oktatás világa Kelet- és Délkelet-Ázsiában: Japán és Szingapúr*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Gunmaken Kyoushi Iinkai (2007): *Futoukou taisaku manyuaru. (Iskolakerülést megelőző kézikönyv.)* http://center.gsn.ed.jp/curriculum/data/seitosido/futoko_m.pdf (Letöltve: 2011. 02. 05.)
- Hiroki, K. (2008): *Kyouiku soudan. (Oktatási tanácsadás.)* Tokyo Kyoushi Kyouiku Tekisuto Shiriizu 14, Gakubunsha.
- Hosaka, T. (2005): *School absenteeism, bullying, and loss of peer realtionships in Japanese children*. In: Shwabb, D., Nakazawa, J. és Shwabb, B. (szerk.): *Applied Developmental Psychology: Theory, Practise, and Research from Japan*. Information Age Publishing, Greenwich, 283–300.
- Hudra Nikoletta (2005): A viselkedészavarok megítélése az alsó tagozatban. *Új Pedagógiai Szemle*, 1. 103–117.
- Iskolaelhagyó Gyermekek Szülői Tanácsadása* (2009). Szóbeli közlés.
- Johdoi, T., Kawatani, J., Shiraisi, S., Tomota, A. és Miike, T. (2009): *Childhood Chronic Fatigue Syndrome and School Phobia in Junior High Students in Japan*. Bulletin of the IACFS/ME. <http://www.iacfsme.org/BULLETINFALL2009/Fall09JohdoiShortReport/tabid/395/Default.aspx> (Letöltve: 2011. 02. 05.)
- Kawai, H. (2001): *Gakkō ni se wo mukeru kodomo. (Az iskolának hátat fordító gyerekek.)* NHK Books, Tokyo.
- Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (2011/a): *Futoukou he no taisaku ni tsuite. (Az iskolaelhagyás megelőzéséről.)* http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/04121502/018.htm (Letöltve: 2011. 02. 05.)
- Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (2011/b): *Nettojyou no ijime kara kodomotachi wo mamoru tameni. (Hogymegóvjuk a gyermekeket a nettodzsou no idzsime-től.)* http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/20/07/08073101/001.pdf (Letöltve: 2011. 02. 05.)
- Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (2011/c): *Futoukou jidou seitouuu. (Az iskolaelhagyó gyermekek száma.)* http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/006/siryo/03112701/007/001.pdf (Letöltve: 2011. 02. 05.)

- Ministry of Health, Labour and Welfare (2010): *Chiiki wakamono Sapooto Steeshon jigyou* (Helyi fiatalokat támogató állomás projekt.) <http://www.mhlw.go.jp/stf/houdou/2r98520000004v8c.html> (Letöltve: 2011. 02. 05.)
- OECD (2010): *Strong Performers and successful reformers in education: Lessons from PISA for the United States.* <http://dx.doi.org/10.1787/9789264096660-en> (Letöltve: 2011. 01. 22.)
- Osaka Jidou Gyakutai Deeta (Oszaka Gyermekbántalmazási Adatok) (2009): <http://www.city.osaka.lg.jp/kodomo/page/0000050492.html> (Letöltve: 2011. 02. 07.)
- Sárik Eszter (2001): Az iskola betegei, avagy beteg-e az iskola. *Új Pedagógiai Szemle*, 6. 15–24.
- Tajima, S. (2010): *Futoukou: Nettowaaku wo ikashita tamenteki enjyo no jissai.* (Iskolaelhagyás: Sokrétű támogatás kialakítása közösségek létrehozása által.) Kabushikigaisha Kongo Shuppan, Tokyo.
- Yamada, M. (2007): *Shoushi shakai nihon: Mou hitotsu no kakusa no yukue.* (A gyereklétszám csökkenésével küzdő Japán: Még egy szakadék feltűnése.) Iwanami Shoten, Tokyo.
- Yoneyama, S. (1999): *Japanese high school: Silent and resistent.* Routledge, London.

A FINNORSZÁGI OKTATÁS A MAGYAR SZAKSAJTÓBAN

Bevezetés

Az utóbbi két évtizedben a hazai és nemzetközi szintén megjelenő, oktatásról szóló kommunikációban jelentős szerepet kapott Finnország. Kezdetben „finn példáról”, majd különösen Finnországnak a PISA tanulói teljesítményméréseken elért teljesítménye alapján a „finn modellről” volt szó. A „finn példával” és a „finn modellel” kapcsolatban fontos kérdésnek tekinthető, hogy a magyar nyelven elérhető publikációk alapján milyen tudás halmozódott föl Finnország oktatási rendszeréről, annak kialakulásáról, társadalmi háttéréről, a kialakulást övező szakmai vitákról, az oktatás és tanítás mindennapjairól. E tudás összegzésével válaszolható csak meg az a kérdés, hogy mi is a „finn modell” jelentése a hazai közegben, és mi az oktatással, a neveléssel kapcsolatos tartalma.

A kérdést annál is inkább aktuálisnak tekintjük, mert Arild Tjeldvoll jóslata szerint, miután alap- és középfokon a PISA-teljesítménymérések eredményeként nemzetközi hírnevet szerzett a finn oktatás, a fejlesztés következő fázisa a felsőoktatás lesz (Tjeldvoll 2008). Mivel a finn egyetemek jelenleg nincsenek a világ élvonalában, a finn (oktatás)politika törekvése, hogy ez megváltozzon (Tjeldvoll 2008, 94). Eszerint az elkövetkező években ugyanúgy hallhatunk majd a „követendő finn példáról”, a „finn modellről”, mint jelenleg is vagy korábban, és ezek jelentésükben talán éppen napjainkban bővülő fogalmak. A törekvést igazolni látszik a finn felsőoktatásról és a tanárképzésről szóló publikációk újabb vonulata.¹

Dolgozatunkban arra vállalkozunk, hogy áttekintést nyújtunk annak a szövegvilágnak egy csoportjáról, a 2003-ig megjelent publikációkról, amelyek magyar nyelven az oktatási és nevelési (szak)lapokban, valamint nyomtatásban megjelent információs forrásokban találhatóak meg a finn oktatás világáról. Célunk az ezeken a fórumokon megjelent írások természetének felderítése. Jelen tanulmányunkban a központi kérdések: (1.) az oktatás mely vonatkozásai jelennek meg a Finnországról szóló neveléstudományi és oktatási tárgyú kommunikációban; (2.) megbízhatók-e a magyar nyelven Finnországról megjelent publikációk?

A feldolgozandó szövegek összegyűjtésére a hazai elektronikus katalógusokat használtuk (az *OPKM* elektronikus katalógusa, *matarka.hu*, a *Debreceni Egyetem Egyetemi és Nemzeti Könyvtár* katalógusa). Feltételezve, hogy a könyvtári állományokban megje-

¹ Kiemelhető ezek közül Niemi és Jakku-Sivonen (2005), amelyben a szerzők egy olyan („finn”) modellt mutatnak be, amelyben a tanári tevékenység kutatói attitűdöt, a nemzetközi tájékozódásra való nyitottságot és a folyamatos szakmai képzéseken való részvételt is takar.

lent tételek hiányosak, a kulcsszavas keresést kiegészítettük a *hólabdamódszerrel*, azaz az elért publikációk irodalomjegyzékéből és hivatkozási adataiból is tájékozódunk.

A szándékunk a szakmai témájú publikációk feldolgozása, ezért jelen tájékoztató-sunk a neveléstudományi (akadémiai) és a szakmai (pl. módszertani) folyóiratokban megjelent írásokra összpontosít. Ezért hagyjuk figyelmen kívül a közéleti lapok és napilapok Finnországról szóló publikációit. Szintén szűkítettük a feldolgozandó szövegek körét akkor, amikor nem vettük figyelembe az elektronikus szakmai fórumok, blogok szövegeit. A vonatkozó publikációkat a fentiek szerint felderítő tájékoztató-sunk jelenlegi fázisa 2010 szeptemberében lezárult.

Jelen dolgozatunkban a PISA-mérések első hazai értelmezésének publikációit tekintjük az elemzés végpontjának. Megfigyeléseink szerint ugyanis a PISA-teljesítménymérések eredményeinek értelmezése tapasztalataink szerint az utóbbi években (kb. 2003 óta) jelentősen befolyásolta a Finnországról szóló oktatási tárgyú kommunikációt, felerősödtek ugyanis a (PISA-teljesítményeket egyébként is övező) oktatáspolitikai vonatkozású hangok. Így a megjelölt dátumot megelőzően keletkezett szövegeket célszerűnek tartjuk egységben kezelni. Elemzésünket így összességében a 46. a PISA-teljesítménymérések ismertetése előtti szöveg értelmezésével végezzük. Kitekin-téseinkben és az összegző részben később megjelent szövegekre is utalunk.

Hangsúlyozzuk, hogy jelen tanulmányunk célja elsősorban a tájékoztató az adott témában. Bizonyos, hogy Finnországot a megtalált szövegeknél jóval több említi, ezek vizsgálata a későbbiekben bővítheti és árnyalhatja az alábbiakban megfogalmazottakat. Abból a szempontból viszont jogosnak tűnik a nem minden lehetséges szövegre kiterjedő vizsgálat, hogy a Finnországról való magyar nyelvű szövegeknek az alábbiakban bemutatott csoportja a Finnország felől érdeklődők számára megkerülhetetlen. A gyakorlat felől közelítve tehát ezek a szövegek nagyban meghatározzák azt, hogy az érdeklődő vagy a kutató mit tudhat Finnországról Magyarországon.

1. A feldolgozott szövegek tartalmi elemzése

A PISA-teljesítménymérés hazai recepcióját megelőző időszakból összesen 46 oktatási tárgyú, finn vonatkozású, folyóiratokban és szaklapokban megjelent szöveget derítettünk föl. Az első felkutatott szöveg 1988-ban jelent meg, ami azért meglepő, mert (különösen a hazai egyetemek finn nyelv és irodalom, valamint finnugor tanszékeinek köszönhetően) az 1960-as évektől kezdve élénk kapcsolat bontakozott ki hazai és finnországi felsőoktatási intézmények között; oktatási témájú kutatásokra (pl. a szakirodalom tanulmányozása) így széles körben nyílt lehetőség. A jelenség magyarázata az lehet, hogy az említett időszaktól kezdve a kétoldalú érdeklődés kizárólag az irodalmi és a történeti nyelvészeti témákat érintette. Egyéb irányokba pedig akkor sem nyitottak a kulturális kapcsolatok kutatói, amikor a történelmi-politikai helyzet és a technikai haladás megszüntette az oktatási tárgyú témák iránti tájékoztató-s lehetőségeit (lásd pl. a *Specimina Fennica* és a *Hungarologische Beiträge* számait).

A szövegek megjelenési idejét tanulmányozva megállapítható, hogy a vizsgált időszakban nem követhetőek nyomon feltűnő hazai érdeklődési hullámok Finnország felé.

A publikációk harmada a rendszerváltást megelőző időszakban és az azt követő három évben jelent meg. 1988 és 1993 között az évi 3–4 megjelenéssel ugyanakkor Finnország az oktatási tárgyú szakirodalom preferált országa volt. A finn oktatás iránti érdeklődést mutatja, hogy már ebben az időszokban megjelentek a finn iskolai életet személyes tapasztalatokon keresztül bemutató írások (pl. Horváth 1989, Nagy 1989). Megjegyzendő, hogy ebben a korai időszakban jelent meg bemutatott szövegeink egyetlen, tudományos kérdéseket felvető tanulmánya (Setényi 1988).

A publikációk megjelenési helyeit megvizsgálva arra a következtetésre juthatunk, hogy az 1988 és 2003 között megjelent, tudományos igényű lapokban alig jelent meg Finnországot középpontba állító tanulmány. A *Magyar Pedagógia* közölt három finnországi vonatkozású szöveget (Setényi 1988, Tompa 1991, Báthory 1993), az *Educatio* pedig egy ismertetést egy finn nyelvű oktatáspolitikai elemzéseket felvonultató tanulmánykötetről (Setényi 1993) és egy fordítást a finn tanárok etikai kódexéből vett részletekről (Várady 1998). 41 szöveg megjelenési helyei módszertani folyóiratok, oktatási témákban tájékoztató kiadványok, társadalomtudományi folyóiratok és olyan lapok, amelyek részben tudományos, részben szakértői tanulmányokat jelentetnek meg (*Pedagógiai Szemle, Új Pedagógiai Szemle, Felsőoktatási Szemle*).

A 41 olyan szöveg, amely nem tudományos lapban jelent meg, mutat néhány közös sajátosságot: 1) általában rövid terjedelműek, gyakoriak az egyoldalasnál rövidebbek; 2) az adott lapokban jobbra nem főhelyen, hanem mellékletben jelennek meg, vagy a külföldi kitekintést, külföldi híreket és érdekességeket bemutató rovatokban. Ezek miatt is több esetben a szerzők neve nem jelenik meg a publikációk mellett, ezekre a lap nevével hivatkozunk (pl. MNT 2002). További példák a *Köznevelésben* megjelent írások (pl. Wágler 1989, Ladányi 1990), és idesorolható Schweizer (1999) is, amely sokat sejtető címe ellenére (*A finn oktatásügyről*) rövid összefoglalást takar egy svájci napilapban (*Neue Zürcher Zeitung*) a finn oktatásügyről megjelent újságcikkről.

Az elemzett szövegeket tárgyuk szerint is jellemezhetjük (*I. táblázat*). Az egyes oktatási vonatkozások csoportjainak elnevezését a szövegek témái alapján állapítottuk meg. A fentebb említett megjelenési helyek és a publikációk rövid terjedelme miatt a szövegek jól azonosíthatóan egy kiválasztott oktatási szinthez vagy színtérhez köthetők. Négy szövegnél – Tóth (1989), Szabó (1989), Majzik (1989), Novák (1998) – állapítható meg, hogy a szövegek két kategóriába is besorolhatók.

A téma szerinti csoportosítás az alábbiakat eredményezi:

I. táblázat. A feldolgozott publikációk téma szerinti csoportosítása

Általában az oktatás (pl. az oktatás körülményei, napi gyakorlata)	Nagy (1989), Horváth (1989), Ladányi (1990), Tompa (1991), Tompa (1993), Schimdt és Venter (1993), Setényi (1993), Kuknyó (1994), Kiesi (1994), Sinko (1994), Novák (1995), Novák és Hyrő (1995), Novák és Uusiheimo (1996), Mihály (1997), Várady (1998), Schweizer (1999), Körösiné (2000)
Általános iskola	Tóth (1989), Báthory Zoltánné (1990), Kivovicsné (2000), Naantanen és Major (2001)

Bölcsőde, óvoda	Horváth (1990), Kolos (1996ab)
Felnőttkori szakképzés	Majzik (1989)
Felnőttoktatás, lifelong learning	Majzik (1989), Major (1997), Járosi (1997), Sivonen (1999), Vadász (1999), Szakképzési Szemle (2002), MNT (2002), Varga (2002)
Felsőoktatás	Szabó (1989), Rózsa (1989), Sárkány (1991), Novák (1998), Magyar Felsőoktatás (2001)
Középiskola	Tóth (1989), Wágler (1989), Báthory (1993), Boros (1993)
Oktatáspolitikai	Setényi (1988), Rózsa (1989), Majzik (1992)
Tankötelesek szakképzése	Tóth (1990), Szűcs (1991), Illés (2000), Szakoktatás (2003)
Tanárképzés	Szabó (1989), Novák (1998)

A legmarkánsabb szövegcsoporthoz az *Általában az oktatás* elnevezésű kategóriát tekinthetjük. Az ide tartozó szövegek olyan módszertani, oktatáspolitikai, oktatásszervezési kérdéseket érintenek, amelyek az oktatás egészére vonatkoznak. Ezen a szövegcsoporthoz belül hangsúlyos témának tekinthető a technikai eszközök finnországi használatának bemutatása és az emellett történő érvelés, hogy a finn iskolákban az oktatás különböző szintjein sokkal inkább használják az IKT-eszközöket (Nagy [1989] és Horváth [1989] esetében a televíziót és videofelvetőt), mint a magyar iskolákban. A bölcsődéhez, óvodához, a közoktatási szintekhez és a felnőttoktatáshoz kapcsolódó szövegek száma hasonló. Ezek között két eltérő karakterű szövegcsoporthoz különíthetjük meg.

A finn óvodákról, bölcsődékről, az általános és a középiskoláról szóló szövegek mindegyike egyéni élményekről számol be, azaz a szerzők leírják, látogatásaik alkalmával milyen oktatási körülményeket, milyen technikai felszereltséget, a gyerekekkel történő foglalkozás milyen munkaszervezési eljárásait tapasztalták. Nem véletlen, hogy az írások nagyrészt reagálnak a rendszerváltás éveinek magyarországi oktatási viszonyaira, és a finn körülményeket tekintik követendő példának: a Finnországban tapasztaltak „élérhetetlen, de követendő példák” (Kuknyó 1994, 42); a finn „kormány messzemenően biztosítja azokat a tárgyi és személyi feltételeket, amelyekkel – óvodától egyetemmel bezárólag – lehetővé teszik az optimális tanulást, személyiségfejlődést” (Báthory Zoltánné 1990, 29); „Finnországban a pedagógusok, a tanárok, így az óvónők is a társadalomban elismert helyet foglalnak el” (Kolos 1996b, 30). Utóbbi beszámolóban és annak módosítás nélkül megjelent változatában (Kolos 1996a) a szerző mintegy lajstromba szedi a magyar pedagógusok napi problémáit, és azok lehetséges megoldásaként mutatja be a finn viszonyokat: tapasztalatai szerint a finn óvodákban nincsen zsúfoltság, egy pedagógus 6–7 gyerekkel foglalkozik egyszerre, az adminisztrációs teendők elenyészőek, megfelelőek a munkakörülmények, az óvoda berendezése barátságos (Kolos 1996ab).

A felsőoktatásról és a felnőttoktatásról szóló szövegek között kisebb számban jelenik meg a személyes tapasztalatok leírása (Tóth 1990, Varga 2002); sokkal jellemzőbb ezzel szemben a törvényi háttér bemutatása és a mindenkorai fejlesztések irányait körvonalázó dokumentumok ismertetése. Így ezekben a szövegekben jól követhető, hogy

a finn felsőoktatás és a felnőttoktatás rendszere olyan oktatási szintérként jelenik meg, amelynek törvényi háttere és fejlesztési filozófiája illeszkedik az európai uniós célkitűzésekhez és az OECD által meghatározott fejlesztési irányokhoz: Vadász (2002) például egy olyan konferenciáról számol be, amelynek témája az „Élethosszig tartó tanulás, a szabad művelődés és a civil társadalom” (Vadász 2002, 4), a Szakképzési Szemle 2002/4. számában (a szerző megjelölése nélkül) közölt írás pedig az Európai Unió által meghatározott fő cél, Európa versenyképessége szempontjából foglalja össze, hogy több ország – köztük Finnország – mit tesz törvényi szinten a munkanélküliség kezeléséért a kitűzött cél elérése érdekében.

Tanulságos, ha áttekintünk egy mindössze három szövegből álló csoportot, az *oktatáspolitikai* vonatkozású publikációkat. Időrendben az első Setényi (1988) szövege, ebben a szerző a finn oktatáspolitikai viták világáról számol be. Finnországot kis népességű, a globális folyamatoktól függő országnak mutatja be, csakúgy, mint Magyarországot, és a szerző szerint az oktatásügyet érintő viták Magyarország számára is hasznosíthatók. A tanulmány megállapítja, hogy Finnországban a „sikeres” oktatási rendszer kialakítása évtizedes polémiák és érdekellentétek mentén alakult ki. Ilyen vitáknak mutatja be a gazdasági élet és az oktatás érdekeinek szembenállását, az egyetemek szerepkeresését az 1970–80-as években, az érdekeit védő, de az oktatás világába beavatkozó bürokrácia rendszerét. Ennek a szemléletnek és a problémák hátterét megvilágító szándéknak a másik két szövegben nem látjuk nyomát. Majzik (1992) és Rózsa (1989) pusztán ismertetnek oktatáspolitikai elveket és szándékokat, jobbára nemzetközi szervezetek finn vonatkozású kiadványainak és adatainak idézésével. E két szöveg ezzel mintegy hagyományt teremtett: a nemzetek feletti szervezetek dokumentumainak és elemzéseinek idézése végigkíséri a Finnországról szóló hazai oktatáspolitikai tárgyú írásokat, különösen a PISA-eredményekkel kapcsolatos publikációk esetében erőteljes ez a megoldás (pl. Benedek [2005], Mihály [2003]). A nemzetek feletti szervezetek véleményének elfogadása pedig tetten érhető a Finnországot szinte példának tekintő publikációkban (pl. Báthory [1993]; itt a szerző a finn érettségi rendszerének előnyeit veszi sorra).

2. A megbízhatóság kérdése

A finnországi oktatás világával való megismerkedésnek Magyarországról két lehetséges módja van. Az egyik a személyes, lehetőleg hosszú időre kiterjedő tapasztalat. A másik mód a szövegeken keresztül történő tapasztalatszerzés; a nagy földrajzi távolság miatt ez a realitás út. Utóbbi esetben nem tekinthetünk el attól, hogy megvizsgáljuk: ezen szövegek tudományos szempontból mennyire tekinthetők hitelesnek, elfogadhatónak. Dolgozatunk jelen fejezetében arra vállalkozunk, hogy a történettudományi forráskritika módszerének mintájára alapozva megbízhatósági vizsgálat alá vessük a feldolgozott 46 szöveget. Feltevésünk szerint ugyanis a szövegek hitelességét az biztosítja, ha a szakmai (például pedagógiai) vagy tudományos normáknak megfelelnek. Három szempontot alkalmazunk a jellemzésre. Tipizáljuk a szövegeket kommunikatív sajátosságaik alapján, azaz igyekszünk műfaji besorolást kapcsolni hozzájuk. Vizsgál-

juk az ábrázolt tárgytól való érzelmi távolságtartást. Végül az alapján jellemezzük a szövegeket, hogy megállapításait milyen forrásokra hivatkozva állítják. A vizsgálat módszertani megalapozása Kozma és Sike (2006) alapján történt.

A szövegek műfajok szerinti csoportosítását a 2. táblázat mutatja be.

2. táblázat. A feldolgozott publikációk műfajok szerinti csoportosítása

Élménybeszámoló	Tóth (1989), Wágler (1989), Horváth (1989), Horváth (1990), Tóth (1990), Báthory Zoltánné (1990), Szücs (1991), Boros (1993), Kuknyó (1994), Kolos (1996a,b), Major (1997), Vadász (1999), Kivovicsné és Oravecz (2000), Magyar Felsőoktatás (2001), Varga (2002)
Interjú	Novák és Hyrö (1995), Novák és Uusiheimo (1996), Naantanen és Major (2001)
Ismertetések, konferenciabeszámolók	Nagy (1989), Majzik (1989), Ladányi (1990), Majzik (1992), Schmidt és Venter (1993), Setényi (1993), Novák (1995), Mihály (1997), Járosi (1997), Novák (1998), Várady (1998), Vadász (1999), Schweizer (1999), Illés (2000), Körösné (2000), Szakképzési Szemle (2002), MNT (2002), Szakoktatás (2003)
Szakértői tanulmány	Rózsa (1989), Sárkány (1991), Báthory (1993), Kiesi (1994), Sinko (1994)
Tankönyv	Szabó (1989)
Tudományos dolgozat	Setényi (1988), Tompa (1991), Tompa (1993), Sivonen (1999)

A vizsgált szövegek között feltűnően nagy számban jelennek meg azok, amelyek a szerző személyes finnországi élményeit örökítik meg. 16 ilyen szöveget találhatunk, ez a feldolgozott publikációk harmada. Ezt a csoportot *Élménybeszámolóknak* neveztük. Ezek szerzői a szövegek tanúsága alapján jobbra rövid, legfeljebb kéthetes finnországi tartózkodás eredményeként szerzett tapasztalataikat írják le. A külföldi tartózkodás csaknem minden esetben szervezett utazás keretei között valósult meg. Egy publikáló jelezte, hogy konferencia apropóján tartózkodott Finnországban és a konferencián kívüli programokon szerzett személyes tapasztalatot (Vadász 1999), egy szöveg szerzője magánutazás céljából tartózkodott egy hónapig Finnországban és a szomszédos általános iskola diákjait távolról megfigyelve (!!!) készítette beszámolóját (Báthory Zoltánné 1990). A leírások életszerűek, a szövegekben leginkább az iskolai életéről szerzett pillanatnyi benyomások olvashatók. Visszatérő elem a beszámolóknak a rendezett iskolai környezetre való utalás (pl. Tóth 1989), a tanárok megfelelő felkészültsége (pl. Wágner 1989), a modern felszereltség az iskolában (pl. Horváth 1989), a gyermekbarát légkör (pl. Kolos 1996ab). Az élménybeszámoló jellegénél fogva nem meglepő, hogy szintén gyakran történik utalás a finnek vendéglátásának magas színvonalára és a finom menzai ételre (!!!) (pl. Kivovicsné és Oravecz 2000).

Több esetben megtörténik, hogy a szöveg szerzője túllép az élménybeszámoló tapasztalatain, és felszínes észlelések ellenére, az összefüggések ismerete nélkül általános következtetést von le, ítéletet mond a finn oktatás bizonyos vonatkozásairól, pl.

„Finnországban az oktatást a nemzeti fejlődés szempontjából elsőrendű tényezőnek tekintik” (Szűcs 1991, 6). „Nagy szorgalommal óriási eredményeket ért el ez a kis nép. Korszerű, magas színvonalon dolgozó iskolarendszert épített ki, amely bizonyítéka a társadalom, a gazdaság folyamatos fejlődésének. Sokat tanulhatunk északi rokonainktól” (Boros 1993, 28).

A szövegek szándéka nyíltan a mintakeresés, a magyarországi viszonyok kritikája és a fejlesztési utak kijelölése. Visszatérő nyelvi fordulat a „természetes”, „természetesen” szó a finn viszonyok bemutatására. Ez a szó szövegeinkben azt jelzi, hogy a finnországi oktatás gyakorlata és körülményei a hazai közegből hiányzó, de vágyott újításokat nyújtják a szemlélődőnek: „természetesen” nem padosorok vannak a tantermekben, hanem a padok csoportmunkára alkalmasan vannak elhelyezve (Báthory Zoltánné 1990, 7), „természetes, hogy ezekben az iskolákban a nevelés és a gondozás szélsőségesen egyénre szabott” (Kuknyó 1994, 44).

Az előző szövegekhez hasonló mennyiségben (18) jelennek meg a különféle szövegismertetések. Ezek között olvashatók konferenciabeszámolók, dokumentumok, illetve a finnországi oktatási viszonyokat meghatározó szabályozás bemutatásai. Idesoroltuk a kis számú fordítást is (Várady 1998, Schweizer1999); szemléletükben ezek is az ismeretetés egy változatának tekinthetők. Kiemelendő egy könyv bemutatása (Setényi 1993): ennek szerzője ugyanis az eredeti (finn nyelvű) szöveg ismeretében írta bemutatóját, míg a többi szöveg (amennyiben közlik a publikációk szerzői) jobbára angol szövegekre épít.

Az ismertetésekkel kapcsolatban hasonló az észrevételünk, mint az *Élménybeszámolók* szövegeinél: a szerzők többször azonosítják a valóságot az olvasmányaikból kibontakozó világgal. Ezt komoly problémának tartjuk, hiszen bármely ország oktatási jellemzőinek megismerése a törvények szövegének, azok megvalósulásának és betartatásának együttes elemzésével lehetséges. Ennek a figyelmen kívül hagyása oda vezet, hogy a törvények alapján a szerzők általában ítéletet is mondanak a finn oktatási rendszerről vagy annak napi gyakorlatáról. Ez felvethető Mihály Ildikó ismertetésével kapcsolatban (1997). A publikáció címe a speciális oktatás gyakorlatának bemutatását ígéri, azaz kutatási eredményekkel kecsegtet, ennek ellenére pusztán a gyakorlat törvényi háttérét olvashatjuk. Hasonló logikai következtetlenséget tapasztalunk Schmidt és Venter (1993) esetében is. Itt a finn oktatáspolitikai célkitűzések ismertetését követi a következő mondat: „Az etnikai összetétel oktatáspolitikai hatásait a finnek kétségtelenül modellszerűen oldották meg” (Schmidt és Venter 1993, 41).

A szövegek között elenyésző azok száma, amelyek megfelelnek a tudományos dolgozat műfaji jellemzőinek. Csupán négy ilyen szöveget találtunk, ráadásul két szöveg (Tompá 1991, 1993) ugyanazon írás két változatlan közlése, így a tudományos szövegek száma összesen három. Sivonen (1999) oktatáspolitikai tárgyú írását annak ellenére tudományos szövegnek tekintjük, hogy nem közöl adataira vonatkozó hivatkozásokat. Ezt annak tulajdonítjuk, hogy a szöveg angol nyelvből történt fordítás, így elképzelhető, hogy szerkesztési okokból nem közölt jegyzeteket és felhasznált irodalmat a magyar nyelvű lap (*Felsőoktatási Szemle*). Báthory tanulmányát (1993) a szakértői szövegek közé soroltuk. A szerző a hazai és a finn érettségi vizsga rendszerét összehasonlító írásában a kérdésfeltevés (az érettségi menete és szabályozása) inkább adminisztrációs és

vizsgatechnikai problémakörnek azonosítható, mint tudományos problémafelvetésnek. Meglepőnek tartjuk, hogy ennek ellenére az egyetlen pedagógiai tárgyú akadémiai lapban (*Magyar Pedagógia*) jelent meg ez a tanulmány.

A korábban több vonatkozásban megemlített egyetlen tudományos közlemény (Setényi 1988) esetében annak utóélete figyelemreméltó: a 2010-ig a jelen tanulmányunk szövegén kívül áttekintett további 54, azaz összesen 100 szöveg egyike sem hivatkozik erre. Ezt különösen figyelemreméltónak tartjuk, hiszen a szerző (noha főként sajtószövegekre építi következtetéseit) megalapoz egy olyan gondolatmenetet, amely hazai viták és érdekküzdelmek eredményeként kialakuló egységnek tekinti a finn oktatási rendszert, ráadásul egyedülálló módon körüljárja a rendszer kialakulásának történeti-politikai vonatkozásait. Leginkább figyelemreméltó például annak megállapítása, hogy a sokat dicsért szakképzési rendszer kiépítésére részben a Szovjetuniónak fizetendő második világháborús jóvátétel teljesítése miatt volt szükség (Setényi 1988).

A műfaji besorolás alapján már előre jelzi, hogy a témától való távolságtartás megkérdőjelezhető bemutatott szövegeinkben. Sőt, a bemutatott oktatási-nevelési elemhez való érzelmi viszonyulás vizsgálatát az egyik alapvető szempontnak tartjuk a Finnországról szóló publikációk jellemzésében. A szerzők részéről az érzelmi megnyilatkozások ugyanis sok esetben arról is árulkodnak, hogy az adott szöveg túl egy oktatási vonatkozás bemutatásának szándékán milyen céllal készült. Az ábrázolt finn jelenséghez kapcsolt emocionális tartalmakat a 3. táblázatban szemléltetjük.

3. táblázat. *A feldolgozott szövegekben a szerző részéről megjelenő érzelmi viszonyulás*

Kritika	Novák és Uusheimo (1996), Naantanen és Major (2001)
Nem releváns a felvetés	Setényi (1988), Szabó (1989), Majzik (1989), Tompa (1991), Majzik (1992), Tompa (1993), Setényi (1993), Kiesi (1994), Sinko (1994), Járosi (1997), Várady (1998), Sivonen (1999), Kőrösné (2000)
Pozitív attitűd (pl. dicséret, csodálat)	Tóth (1989), Wágler (1989), Rózsa (1989), Horváth (1989), Ladányi (1990), Horváth (1990), Tóth (1990), Báthory Zoltánné (1990), Sárkány (1991), Szűcs (1991), Báthory (1993), Schmidt és Venter (1993), Boros (1993), Kuknyó (1994), Novák és Hyrö (1995), Kolos (1996a,b), Mihály (1997), Major (1997), Vadász (1999), Schweizer (1999), Illés (2000), Varga (2002), Szakoktatás (2003)
Semleges	Nagy (1989), Novák (1995), Novák (1998), Kivovicsné és Oravecz (2000), Magyar Felsőoktatás (2001), Szakképzési Szemle (2002), MNT (2002)

A 3. táblázat alapján megállapítható, hogy a szövegek csaknem kétharmadában (28 szöveg) felfedezhető valamilyen érzelmi attitűd, azaz sérül a tudományos és a szakszövegektől elvárható távolságtartás. A 28 esetből 26-ban a szerzők pozitív érzelmeket fogalmaznak meg. Ez esetünkben azt jelenti, hogy követendő példaként tekintenek Finnországra, legyen szó a kisebbségi oktatásról (Ladányi 1990), a felnőttoktatás bi-

zonyos aspektusairól (Varga 2002), vagy akár a tanárok megbecsüléséről és társadalomban elfoglalt helyzetéről (Schweizer 1990). Ha figyelembe vesszük, hogy a pozitív viszonyulás a 26 szövegben lefedi az oktatás minden szintjét, valamint a jogszabályi háttérrel és a napi oktatási gyakorlatra is vonatkozik (pl. Báthory 1993), elmondhatjuk, hogy a szövegek összességéből olyan kép konstruálódik a finn oktatási rendszerről, ami ellentétbe állítható a magyarországi viszonyokkal, és a szövegek szerzői egy vágyott fejlődési utat jelölnek ki a magyar oktatás előtt. Ezt példázza a következő idézet: „Amikor TU–154-es gépünk földet ért Ferihegyen, egyik fiatal kollégám kissé bánatosan így kommentálta utunkat: »Gép érkezett a jövőből.« Eltűnődtem..., vajon abba az irányba megyünk-e egyáltalán?” (Tóth 1990, 72).

A finnországi viszonyokról két esetben olvashatunk kritikát. Novák és Uusheimo (1996) interjút közöl egy finn számítástechnika-tanárral, a rövid beszélgetés alapján az eddig jellemzettektől eltérő kép jelenik meg Finnországról: a viszonyokat a hétköznapiakban tapasztaló interjúalany 7–8%-os tanári munkanélküliségről, iskolabezárásokról, zsúfolt tantermekről, alacsony bérezésről beszél (Novák és Uusheimo 1996, 7). Egy matematikatanítás-módszertani szövegben a finnországi matematikatanítás hiányosságait mutatja be Marjatta Naantanen, a Helsinkii Egyetem Matematika Tanszékének professzora (Naantanen és Major 2001). A kritika ellentétben áll azzal a dicsérrel, ami a 2000-es PISA tanulói teljesítménymérések nyomán a finn matematikaoktatásról megfogalmazódik.

Egyfajta kritikaként, a kezdő finn tanárok elégedetlenségének kifejezéseként fogható föl Novák publikációja (1995). A szerző meg nem nevezett forrás alapján utal arra, hogy a finn tanárok panaszkodnak a kezdő fizetések alacsony szintjére. A szöveg szerint a 7 900 finn márkás kezdő fizetést kevésnek tartják az érintett pedagógusok. Tekintve, hogy a szerző nem utal arra, a megélhetés milyen szintjét teszi lehetővé Finnországban ez az összeg, és a korabeli hazai viszonyok között ez a fizetési információ sokkal inkább megütközést kelthetett, mint együttérzést a finn tanárok irányában (1995-ös árfolyamon ez 258 000 forintnak megfelelő kezdő fizetést takar), ezt a szöveget a *Semleges* viszonyulási szövegek közé soroltuk.

A szövegcsoporthoz egészére vonatkozó fontos jellemzőnek tartjuk, hogy az ábrázolt oktatási vonatkozások bemutatásában milyen forrásokra és hivatkozott irodalomra alapoznak és támaszkodnak a szerzők. Elvárható és feltételezhető, hogy – a tudományos publikációk kis száma ellenére – a téma különlegessége és a hazai közegre vonatkozó, úgy tűnik, folyamatos aktualitása miatt a publikáló szerzők hiteles információszerzési forrásokra támaszkodnak. Ennek ellenére tapasztalataink szerint a fentebb bemutatottakkal összefüggésben a hivatkozási információk is a szövegek megbízhatatlanságát igazolják.

A 46 szöveg összesen 42 hivatkozást jelez, melyeket a mellékletben tételesen felsorolva közlünk. Ez azt jelenti, hogy a szövegek átlagosan kevesebb mint egy forrásra támaszkodnak állításaik igazolásához. A 42-ből 24 angol nyelvű szöveg, 9 a finn nyelvű szövegre hivatkozások száma, ezekből hét Setényihez köthető (1988 és 1993), 7 esetben pedig magyar nyelvű szövegekre történik hivatkozás. 28 szöveg egyáltalán nem tartalmaz hivatkozott szakirodalmat vagy forrást.

A hivatkozó szövegek esetében érdemes megvizsgálni, mire is hivatkozik a szerző. A legmeglepőbb megállapításunk, hogy finn nyelvű szakirodalom nem jelenik meg a

listában. Setényi (1988 és 1993) ugyan bő irodalomra építi a finn oktatáspolitikai jellemzését, de szövegei napilapok és hetilapok kiválasztott évfolyamainak oktatási tárgyú cikkei, nem pedig szakszövegek. Ugyanő (1993) ismerteti az egyetlen olyan finn nyelvű könyvet (Arto Kankaanpää, Osmo Kivinen és Risto Rinne: *Ammattirakenteet* 2000), amely a vizsgált szövegekben egyáltalán említésre kerül.

A 24 angol nyelvű hivatkozott szöveg közül egy a tudományos folyóiratban megjelent tanulmány (Linnakylä, P. [1993]: Exploring the Secret of Finnish Reading Literacy Achievement. *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol. 37. No. 1.), hivatkozva Báthory (1993). A többi hivatkozott publikáció vagy oktatáspolitikai dokumentumot takar a finn oktatási minisztérium részéről, vagy pedig az Európai Unió vagy az OECD statisztikáit jelenti Finnország vonatkozásában. A legmeglepőbb hivatkozásokat külön kiemeljük: Tóth (1990) egy szakképzési intézményben tett látogatásai beszámolójához használta fel az „Új Magyar Lexikon 2. kötet, 53. oldalát” (Tóth 1990, 68), Sárkány (1991) pedig a finn felsőoktatás rendszerét bemutató publikációjában használt fel egy külföldi diákoknak szóló prospektust (*Higher Education in Finland. Guide for foreign students 1989–1990*. Ministry of education, Helsinki, 1989).

A publikációk megbízhatósága szempontjából tapasztalatként megfogalmazható, hogy egy szöveg kivételével (Setényi 1988) nem találkoztunk olyan írással, amely alapján azt mondhatjuk, hogy a Finnországról kapott információk ellenőrzöttek és elfogadhatók. Ez bizonyos mértékig érthető a rendszerváltást megelőző évekből származó szövegek esetében, annál inkább meglepő, hogy a 2000 után megjelent szövegek sem idéznek nemzetközi összehasonlító neveléstudományi szaklapokat, megelégszenek a nemzetközi statisztikák idézésével.

3. A PISA-teljesítménymérések nyomán keletkezett szövegekről

Dolgozatunk jelen részében bemutatjuk a PISA tanulói teljesítménymérés eredményeként megélénkülő, Finnország felé tekintő érdeklődés nyomán megjelent hazai publikációk néhány jellemzőjét. Az előzőekhez hasonló részletes elemzésre jelen keretek közt nem vállalkozunk, megelégszünk az 54 szöveg főbb sajátosságainak bemutatásával.

A megjelent írások témájával kapcsolatos észrevételünk, hogy a PISA-eredmények első hazai publikálása óta Finnországra vonatkoztatva központi helyen áll az oktatás „finn modelljére”, „finn mintájára” történő hivatkozás. Ez jelenti egyúttal azt is, hogy ezekben a szövegekben vezető szerepet kapnak a közoktatási vonatkozások.

Finnország oktatási rendszerét, annak kialakulását, az oktatáspolitikai vitákat bemutató tanulmány egyelőre nem jelent meg. Annál gyakoribb a PISA-sikereket kommentáló megnyilatkozás. Az első ilyen szöveg egy háromoldalas ismertetés 2003-ból (Mihály 2003). A szerző egy angol nyelvű kiadványt (lényegében a hivatalos finn elemzést a finn sikerekről) mutat be (Välijärvi és mtsai 2003). 2005-ben Benedek Mihály számol be konferenciaismertetésében finnországi tapasztalatairól (Benedek 2005). A fenti két publikáción kívül a finn sikerekről a többi tanulmányban pusztán említés szintjén esik szó. A tanulmányírók kiemelnek (olykor önkényesen) egy-egy elemet a finn oktatás rendszeréből, és példaként említik a sikerek magyarázatára:

„Csapó Benő: Finnországban ma egyetemen képezik a pedagógusokat. [...] minden tanító egyben egy kicsit logopédus, egy kicsit pszichológus. Képes azonosítani a diszlexiás gyereket, de nem küldi sehova, mert ő maga felkészült arra, hogy ilyen esetben mit kell tenni, hogyan kell fejleszteni őt. [...] A másik fő programjuk, hogy megfelelő arányú legyen a tanító az iskolában. Ezek lennének azok a konkrét lépések, amelyek kivezető utat jelenthetnek azokból a problémákból, amelyeket a PISA jelzett” (ÚPSz 2003/3).

„Az észak-európai, nordikus országok pedagógiai kultúráját (de különösen a svédét és a finnét) a liberális angolszász (amerikai) és a német pedagógiai hagyomány keresztezése jellemzi. Ez a hibrid – mint majd látni fogjuk – nagyon sikeresnek bizonyult” (Báthory 2002, 10).

A röviden bemutatott, PISA kapcsán kialakult publikációs hagyomány, úgy tűnik, befolyásolja a Finnországról szóló oktatási tárgyú kommunikáció irányait. Egyrészt új tematikus motívumként mutatkozik a 2003 óta megjelent szövegekben az azelőtt teljesen hiányzó olvasás-szövegértési vonatkozások bemutatása, illetve preferált téma a tanárképzési sajátosságok ismertetése is.

Mit sem változtak a szövegek jellemzői a megbízhatóság szempontjából. Továbbra is jelentős a személyes élmények megjelenítése a publikációkban; ezen írások új generációjának tarthatjuk a konferenciabeszámolókat. A szövegek tehát továbbra is felszínesek, tudományos értékük csekély.

4. Összegzés

A PISA-teljesítményméréseket megelőző időszakból származó szövegek esetében „a finn példa” sokkal inkább irigylésre érdemesnek tartott kiragadott részleteket, a finn oktatási rendszerből (különösen napi gyakorlatból) vett elemeket jelentett: ez leginkább a *jó tanári munkakörülmények és munkafeltételek, a tanárok társadalmi megbecsültsége* fogalmakkal írható körül.

A PISA tanulói teljesítménymérések hazai kommentálása nyomán kialakult szakmai tárgyú kommunikációban a „finn modell” sokkal inkább politikai tartalmú kifejezés. Használói és a Finnországot példának tekintők két csoportba oszthatók. Az egyik csoport a szakértőké, akik szerepet játszanak a magyar (köz)oktatási rendszer és a nemzetek feletti szervezetek (EU, OECD) kapcsolatának megteremtésében. Megnyilatkozásaikban (legyen szó interjúkról vagy publikációkról) átveszik a nemzetek feletti szervezetek szempontrendszerét, annak alapján állítanak fel normákat a szervezetek tagországai számára. Ebben a vonatkozásban állítják példaként Finnországot, a „finn modellt”. Az érvrendszerben („Miért lehet Finnországot példának tekinteni?”) központi szerepet kapnak a nemzetközi felmérések eredményei (pl. PISA-felméréssorozat). Olyan szövegekben találkozhatunk ezzel a szemlélettel, melyek szakértői tanulmányoknak tekintendők vagy az oktatáspolitikai véleményformálóktól származnak (lásd a bő nemzetközi PISA-irodalomból pl. Välijärvi és mtsai [2001], a magyar nyelven meg-

jelentékből ÚPSz [2003/3], Novák [2008, 2009]). Ennek a szemléletnek igen komoly a hatása az oktatás iránt érdeklődő közvéleményre, másként fogalmazva: alapjaiban befolyásolja a finn oktatás világáról a hazai közegben kialakult képet. (Erről bárki meggyőződhet, ha internetes keresők segítségével rákeres a „finn oktatás” vagy a „finn oktatási rendszer” szókapcsolatokra.)

A finn példákat hangoztató másik csoport a többnyire elégedetlen, többre vágyó gyakorló pedagógusok csoportja, illetve a felnőttoktatás szervezeteiben, például nép- főiskolai közegben érintett tanároké, szervezőké, akik egyéni élményeik nyomán mondanak véleményt egy-egy intézményről, bizonyos esetekben finnországi konferencián, néhány napos szemináriumokon tapasztaltak után.

A fentiekből következik, hogy a sokszor hivatkozott „finn példát” és „finn modellt” a magyar nyelvű publikációkból nem ismerhetjük meg. Ez sokkal inkább üresnek tekinthető kifejezés, amely (képzetes) válasz a magyar oktatási rendszer vélt vagy valós, több évtizedes megoldatlan problémáira. Szervezeti szempontból a „hatékonyság”, „célszerűség”, „modernizáció”, a tanárok szempontjából a „szakmai megújulás”, a diákok szempontjából „az életnek tanulás” fogalmaival írható körül.

IRODALOM

- Báthory Zoltán (1993): A finn és a magyar érettségi összehasonlító elemzése. *Magyar Pedagógia*, 1993/1–2. 3–18.
- Báthory Zoltán (2002b): Változó értékek, változó feladatok. *Új Pedagógiai Szemle*, 2002/10.
- Báthory Zoltánné (1990): Élményeim egy finn iskolában. *Tanító*, 1990/6–7. 27–29.
- Benedek Mihály (2005): A „finn csoda” – és ami mögötte van. *Új Pedagógiai Szemle*, 2005/4. 108–113.
- Boros László (1993): Néhány megfigyelés a finn iskolarendszerről és a tankönyvek tartalmi felépítéséről. *Földrajztanítás*, 1993/1. 26–28.
- Horváth Antónia (1990): Finnországban láttam. *Óvodai Nevelés*, 1990/7–8. 273–274.
- Horváth Zsuzsa (1989): Finnországi pedagógiai tapasztalatok. *Pedagógiai Technológia*, 1989/2. 23–27.
- Illés Lajosné (2000): Szakiskolák Európában. *Üzenő*, 1999/2000. 3. 26–27.
- Járosi Éva (1997): A finn felnőttoktatás változásai. *MNT (Művelődés, Nép- főiskola, Társadalom)*, 1997/4 (tél) 8.
- Kiesi, Ella (1994): Tanítási eszközök – kis ország és kis nyelvterület. *Médiakommunikáció*, 1994/6-7-8. 19–21.
- Kivovicsné Horváth Ágnes és Sz. Oravecz Márta (2000): Az „Útjelző”-vel Finnországban. *Tanító*, 2000/9. 14–15.
- Kolos Tiborné (1996a): Ahogy én láttam egy finnországi óvodát. *Hogyan tovább*, 1996/1. 30.
- Kolos Tiborné (1996b): Finn óvodák esőben, hóban. *Óvodai Nevelés*, 1996/1. 24–26.
- Kozma Tamás és Sike Emese szerk. (2006): *Pedagógiai informatika. A neveléstudomány szakirodalmi alapja*. Debreceni Egyetem, Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.

- Körösné Mikis Márta (összeáll. és szerk.) (2000): Az információs társadalom stratégiai programja Finnországban. *Új Pedagógiai Szemle*, 50. 2000/3. 118–129.
- Kuknyó János (1994): Iskolánézőben Finnországban. *Pedagógiai Műhely*, 1994/4. 42–46.
- Ladányi Andor (1990): A finnországi nemzetiségi oktatásról. *Köznevelés*, 1990/15. 10.
- Magyar Felsőoktatás (2001): Felsőoktatás-finanszírozási kérdések Helsinkiből. *Magyar felsőoktatás*, 2001/10. 13.
- Major Árvácska (1997): Népfőiskola a Lappföld peremén. *MNT (Művelődés, Népfőiskola, Társadalom)*, 1997/3. (ősz) 4.
- Majzik Lászlóné (1989): A finn felnőttoktatás megújítása. *Pedagógiai Szemle*, 1989/6. 585–589.
- Majzik Lászlóné (1992): Cseppben a tenger: Európai integrálódás – amerikanizálódás – a nevelés jövője. *Új Pedagógiai Szemle*, 1992/5. 65–69.
- Mihály Ildikó (1997): Finnország : a speciális oktatás gyakorlata. *Szakoktatás*, 1997/8. 28–29.
- Mihály Ildikó (2003): Világraszóló oktatási sikerek – és ami mögöttük van. Finn elemzés a PISA-vizsgálat eredményeiről. *Új Pedagógiai Szemle*, 2003/12. 92–95.
- MNT (2002): A tanulás megtanulásának értékelése Finnországban. *MNT (Művelődés, Népfőiskola, Társadalom)*, 2002/3. (ősz) 1.
- Naantanen, Marjatta és Major Árvácska (2001): „Magyarul” oktatják a matekot Finnországban. *Köznevelés*, 2001/32. 5.
- Nagy Andor (1989): Oktatótelevízió Finnországban. *AV Kommunikáció*, 1989/1. 37–38.
- Niemi, Hannele és Jakku-Sihvonen, Ritva (2005): Megelőzve a Bologna folyamatot – 30 év kutatásalapú tanárképzés Finnországban. *Pedagógusképzés*, 2005/2. 93–112.
- Novák Gábor (2009): Az oktatási rendszer értékelésének finn modellje. *Köznevelés*, 65. 2009/31. 22.
- Novák Gábor: A finnek nyomában. *Köznevelés*, 2008/27. 28.
- Novák Virág és Hyrö, Tuula (1995): A finnek és az olvasás. *Köznevelés*, 1995/21. 11.
- Novák Virág és Uusheimo Saami (1996): Pedagógus-munkanélküliség Finnországban. *Köznevelés*, 1996/28. 7.
- Novák Virág (1995): Panaszkodnak a finn tanárok. *Köznevelés*, 1995/12. 7.
- Novák Virág (1998): Változások a felvételin Finnországban. *Köznevelés*, 1998/5. 15.
- Pedagógusok Lapja (2010/5): Miért a finn iskolák a legjobbak a világon? *Pedagógusok Lapja*, 2010/5. 12.
- Rózsa Klára (1989): Innováció és reform a finn felsőoktatás alapelveiben és irányításában. *Felsőoktatási Szemle*, 1989/6. 369–376.
- Sárkány Péter (1991): A finn felsőoktatási rendszer. *Iskolakultúra*, 1991/5. 51–59.
- Schmidt Márta és Venter György (1993): A finn képzési rendszer. *Pedagógiai Műhely*, 1993/2. 41–46.
- Schweizer Barbara (1999): A finn oktatásügyről. *Valóság*, 1999/9. 116–119.
- Setényi János (1988): A finn oktatáspolitikai a nyolcvanas években. *Magyar Pedagógia*, 1988/4. 434–440.

- Setényi János (1993): Az elbizonytalanodás pillanata. *Educatio*, 1993/1. 159–160. (Arto Kankaanpää, Osmo Kivinen és Risto Rinne: *Ammattirakenteet 2000* című kötet ismertetése.)
- Sinko, Matti (1994): A finn megoldás: IT-központ az iskolákért. *Média-Kommunikáció*, 1994/6-7-8. 27–29. Sivonen, Seppo (1999): Felsőoktatás és felnőttképzés Finnországban. *Magyar Felsőoktatás*, 1999/1–2. 29–32.
- Szabó László Tamás (1989): A finn pedagógusképzés. *Pedagógusképzés*, 1989/1. 53–62.
- Szakképzési Szemle (2002): Második esély az új alapkészségek megszerzésére. *Szakképzési Szemle*, 2002/4. 418–425.
- Szakoktatás (2003): Kötelező pályaalakmassági vizsga. *Szakoktatás*, 2003/9. 17–18.
- Szücs Pál (1991): Szakképzés Finnországban. *Szakoktatás*, 1991/3. 6–11.
- Tjeldvoll, Arild (2008): Finnish higher education reforms. Responding to globalization. *European Education*, 40. 4. (Winter 2008–2009). 93–107.
- Tompa Klára (1991): Tanárjelöltek és az információs technológia Magyarországon és Finnországban, 1991-ben. *Magyar Pedagógia*, 1991/2. 105–130.
- Tompa Klára (1993): Tanárjelöltek és az információs technológia Magyarországon és Finnországban. *AV-Kommunikáció*, 1993/3. 73–80.
- Tóth Dezső (1989): Ezt láttam egy finn iskolában. *Megyei Pedagógiai Körkép*, 1989/6. 53–55.
- Tóth Lajos (1990): Szakmunkásképzés a finnországi Vammalában. *Pedagógiai Műhely*, 1990/3. 68–72.
- ÚPSZ 2003/3 (sz. n.): PISA-sokk, avagy minden negyedik magyar gyerek nem tanul meg olvasni. *Új Pedagógiai Szemle*, 2003/3. 58–71.
- Vadász István (1999): Finnországi élmények. *MNT (Művelődés, Népfőiskola, Társadalom)*, 1999/3. (ősz) 4–5.
- Välijärvi és mtsai (2003): Välijärvi, Linnankylä, Kupari, Reinikainen és Arffman: *The finnish success in PISA – and some reasons behind it*. Jyväskylä.
- Várady Eszter (ford.) (1998): Tanári etikai kódex. *Educatio*, 1998/3. 594–596.
- Varga Katalin (2002): Kulcskészségek az élethosszig tartó tanulásban: nemzetközi szeminárium Finnországban. Haubo, Finnország, 2002. június 1–9. *MNT (Művelődés, Népfőiskola, Társadalom)*, 2002. 3. (ősz) 9.
- Wágler Mária (1989): Egy finn iskola belülről. *Köznevelés*, 1989/8. 13.

MELLÉKLET

A feldozott 46 szöveg hivatkozott művei nyelvek szerint csoportosítva. Bizonyos publikációkra több hivatkozás történt.

Angol nyelvűek (24)

- Assessing Learning – to learn. A framework Centre fo Educational Assessment Helsinki University in Collaboration with the National Board of Education in Finland. Helsinki, Finland 2002.
- Baron, G. L. 1989: *Computers in Education: The shape of things to come*. Bulletin of the International Bureau of Education. No 250. 63rd year. UNESCO.
- Development of Educationn 1986 (Ministry of Education, Helsinki 1988).
- Education, Training and Research in the Information Society. A National Strategy for 2000-2004. 1999, Ministry of Education.
- Educational Development in Finland 1978–1981. Helsinki 1981.
- Educational Development in Finland 1984–1986. Helsinki 1987.
- Educational policy in Finland. Ministry of Education, 1980.
- Erasmus Programme Report 1989 (házi sokszorosítás).
- Eurydice magyarországi képviselete.
- Higher Education and research in Finland. Ministry of Education, Helsinki 1988.
- Higher Education in Finland. Guide for foreign students 1989–1990. Ministry of education, Helsinki 1989.
- Higher Education in Science at the Finnish Universities in 1971–90. Preliminary report by the Evaluation Group of Science. English version of the original Finnish report. Helsinki, 1992. Kézirat.
- Initial Education and Preparation of young People for Working Life in Finland. OECD 1988.
- L&EIF, Life and Educationin Finland.
- Linnakylä, P. (1993): Exploring the Secret of Finnish Reading Literacy Achievement. Scandinavian Journal of Educational Research, Vol. 37. No. 1.
- OEC Economic Surveys. Finland 1988. Paris, 1988.
- Statistic Yearbook of Finland. Helsinki 1987.
- Statistic Yearbook of Finland (Central Statistic Office, Helsinki).
- The further education and training of Adults. OECD 1988.
- The yearbook of the finnish economy. Helsinki. Business Books 1988.
- Vocational Training Systems in the Member States of the European CEDEFOP. Berlin, 1984.
- Whittaker, D. J. New schools for Finland. A study in educational transformation. Jyväskylä, 1984.
- World Education Report (1991): Unesco, Paris.
- www1.oecd.org/els/education/imhe

Finn nyelvűek (7 tétel):

Helsingin Sanomat 1987. évfolyam.

Numminen: Yliopistokysymys. Helsinki, Otava, 1987.

Opetusalan ammattietiikka. Opetusalan ammattijärjestö 1998.

Komitean mietintö (1986): *20 Tiedolle Rakennettu. Tietotekniikka rakennemuutoksessa ja sen hallinnassa*. Finland.

Suomen Kuvalehti 1986.

Atto Kankaanpää – Osmo Kivinen – Risto Rinne: *Ammattirakenteet 2000 – Turun ja Porin Läänissä*. RUSE, Turku, 1991).

Kanava 1986/9.

Magyar nyelvűek (7 tétel):

Báthory Zoltán (1992): Csönd az érettségi körül. *Új Pedagógiai Szemle*, 11. sz. 16–27.

Dr. Mayerné Zsádoványi Éva (1979): A finn iskolarendszer. In: *Az oktatási reformok tapasztalatai a 70-es években*. OPKM, (Nemzetközi Oktatásügy 24.), Budapest.

Németh Ágnes (1985): *Finnország oktatási rendszere*. OPKM.

Oktatási Statisztika (1992): 1991/92. tanév. MKM, Budapest.

Rózsa Klára (1989): Innováció és reform a finn felsőoktatás alapelveiben és irányításában. *Felsőoktatási Szemle*, 1989/6. 369–376.

Új Magyar Lexikon. 2. kötet, 53.

Wágler Mária (1988): Egy finn iskola belülről. *Köznevelés*, 1989/8. 13.

ZÁRSZÓ HELYETT



AZ ORSZÁGOS NEVELÉSTUDOMÁNYI KONFERENCIA MINT SZAKMAI TANULÓKÖZÖSSÉG

Az ONK 2010 kutatás eredményeinek összefoglalása¹

Elméleti bevezető

Ugyanúgy, mint ahogy az emberben munkál valamiféle önelemző kényszer, amikor kerék évfordulóhoz érkezik, egy rendezvény életében is fontos esemény, ha tizedik alkalommal kerül megrendezésre. Ilyenkor az ember visszanéz, végiggondolja, mit tett jól, mit tett rosszul, tetteinek milyen következményei voltak, hogyan befolyásolták cselekedetei, jelenléte környezetét, annak életét. Aztán körülnéz, és számba veszi, kik vannak mellette: több éve még mindig, kisebb-nagyobb szünetek után újból; illetve azt, kik az egészen frissen csatlakozók. De a számolás mellett az is fontossá válik ilyenkor, hogy ki honnan jön, mekkora utat tesz meg egy találkozásért, mi motiválja jelenlétét, és mivel járul hozzá a találkozás sikeréhez.

Nem nehéz mindezeket a gondolatokat a X. Országos Neveléstudományi Konferenciára vonatkoztatni. A tíz éve töretlen szakmai érdeklődés jól mutatja, hogy a neveléstudománnyal vagy valamely társtudománnyal foglalkozó kutatók olyan országos szakmai fórumként tekintenek az ONK-ra, ahol találkozhatnak a szakma jeles képviselőivel éppúgy, mint a szárnyukat próbálgató fiatal kutatókkal, kutatójelöltekkel. Ezek a találkozások adnak lehetőséget a szakmai kapcsolathálók építésére, továbbfejlesztésére; új ismeretségek, beszélgetések révén pedig új tudás szerzésére. Anastasia Samaras és munkatársai (2008) leírásához hasonlóan – akik saját doktori programjukat mutatják be tanulóközösségként – mi kutatásunkban az ONK résztvevőit értelmezzük szakmai tanulóközösségként, olyan szakértőkből álló gyakorlatközösségként, amelyet közös érdeklődés, a szakma iránti elkötelezettség, egyfajta közös vállalás és megosztott (gyakorlat)repertoár jellemez (Wenger 1998). Vagyis a neveléstudományok iránti elkötelezettség, a neveléstudományi kutatások és a kutatások világába újonnan belépő fiatal kutatók szakmai szocializációjának vállalása, a kutatási gyakorlat és az eredmények közkinccsé bocsátása teszi szakmai tanulóközösséggé az ONK-t.

¹ Munkánkat segítették: Benedek Dániel és Vadász Viola.

A prezentációk után, valamint a szimpóziumok és poszterbemutatók során vagy épp a szünetekben létrejövő szakmai beszélgetések minden résztvevő számára tartogatnak újdonságokat. Egy konferencia a maga immanens sajátosságaiból adódóan a tudásmegosztás, a tudásteremtés és tudásgondozás (Tomka 2009), a kollaboratív tudásépítés (Scardamalia és Bereiter 1994) egyik legjellemzőbb megnyilvánulásává válhat, hiszen adott a társas támogató kontextus, amely a barátságos környezet biztosításán túl a tanulás támogatását tűzi ki célul (Samaras, Freese, Kosnik és Beck 2008). A szociális tanuláselméletek 21. században virágba boruló neovygotskyánus ága több elmélettel, tanulási modellel is szolgál a társas közegben végbemenő tanulás magyarázatára. A gyakorlatközösség modellje (Wenger 1998), a szituatív tanulás és a periferikus részvétel legitimizálásának modellje (Lave és Wenger 1991), a tudásépítés elmélete (Scardamalia és Bereiter 1994) és az expanzív tanulás elmélete (Engeström 2001) mind ugyanannak az elgondolásnak a talajából születnek: a tudás társas közegben, dialógus által létrejövő konstrukció. Olyan professzionális interakció-hálók alakulnak itt, amelyek segítik a professzionális fejlődést, megszüntetik az izolációt, átalakítják a gyakorlatot, és hozzájárulnak a résztvevő tanulásához (Schechter 2010).

A szakmai közösségekben tulajdonképpen elképzelhetetlen a közös tudásépítés diskurzusa, dialógus nélkül (Daniels és mtsai 2007). A részt vevő felek minden esetben számítanak a saját tevékenységükre kapott reagálásokra. Scardamalia és Bereiter (1994) szemléletében a kollaboratív tudásépítés során a résztvevők együttesen dolgoznak egy probléma megoldásán, s ebben a problémamegoldásban az úgynevezett tudásépítő diskurzusa van segítségükre. A kollaboratív tudásépítésnek két jól elkülöníthető szakaszában – az egyéni, megértést előterbe állító értelmező tevékenység és az ezt követő közösségi tudásépítés szakaszában sőt, ezek ciklikus ismétlődésében is – a tudásépítő diskurzusa egyformán fontos. Amikor az ONK-t tekintjük a kollaboratív tudásépítés terepének, az egyéni értelmező fázisban a diskurzusa a kutató és esetleges társai, mentorai között vagy a kutató(k) és az olvasott szövegek, a kutató(k) és az értelmezésre váró adatok között jön létre, és célja a probléma megtalálása, megértése, az értelmezés mélységének elérése. A második fázisban inkább egyfajta decentralizált, nyitott tudásépítés, produktív interakció valósul meg, mégpedig a tágabb közösség színe előtt, ahol a tudományos közösség közös tudásának, a csoportkogníciónak a bővítése (Scardamalia és Bereiter 1994). Trialogikus tanulás (Paavola és Hakkarainen 2005, idézi Molnár és Kárpáti 2009) valósul itt meg, ahol a résztvevők mellett a tanulás tartalma is jelentős szerepet kap a folyamatban, hiszen nem egyszerűen valamilyen információ megismétléséről, nem a tanulás hagyományos, belső folyamatot takaró értelmezéséről van szó, hanem annak a külső, társadalmi tudásnak a megváltoztatásáról, ami csoportközi és különböző csoportok közötti interakciókban él (Scardamalia és Bereiter 2003). Egy konferencia és a konferencián elhangzott előadásokból készült tanulmánygyűjtemény a tudásépítés legszemléletesebb, tárgyasult példája.

A szakmai tanulóközösségek, s ezáltal a szakmai közösségekben létrejövő tudás fejlődéséhez elengedhetetlen, hogy a tagok valóban közösségként éljék meg a csoporttagságot. Liberman és Miller (2008) tanárok szakmai közösségeit kutatva mutatta ki, hogy amint a résztvevők elkezdik érezni a közösséget, bevonódnak a munkába, új perspektívából értékelik saját magukat, társaikat, a tanulási folyamatot. Meghatározott időnek

kell eltelnie, míg a résztvevők megtanulnak egymástól tanulni, együttműködni, felelősséget vállalni a másikért, teljes erővel részt venni a közös, megosztott célok elérésében. Ez egybeesik Harry Daniels és munkatársai (2007) azon kijelentésével, miszerint a közösségben létrejövő kollaboratív tanulás tipikusan hosszú ideig tart, és nem folyamatosan valósul meg, hanem kisebb szünetek, megszakítások észlelhetők közben.

A szervezetekben és a lazán kapcsolódó szervezetek között megvalósuló tanulás példáját látjuk az ONK-n, ha a különböző kutatóhelyeket, doktori iskolákat tanulószervezetként értelmezzük (Senge 1990). Ebben a közegben a tanulás nem más, mint a világ, a társadalom komplex formákban történő értelmezése, ezen értelmezések megkérdőjelezése és válaszadás a kritikus szemlélők (pl. opponensek) által felvetett kérdésekre, kihívásokra. A válaszok természetesen nagymértékben függenek annak a szervezetnek, kutatóhelynek vagy doktori iskolának a szemléletétől, amelyikhez a válaszadó tartozik, hiszen a csoporttagság meghatározza gondolkodását, sőt identitását is (Daniels és mtsai 2007).

A szakmai közösségek felépítésében négy koncentrikus kör jelenti az egyre bővülő és a közösség céljaitól, vezetésétől egyre távolabb eső tagságot, éppúgy, mint a szociometria megszokott kördiagram-ábrázolásában. **A legbelső kör a mag**, az az elkötelezett szűk szakértői csoport, amelyik előkészíti a tevékenységeket, találkozókat, tervezi, irányítja a közös munkát. Két jelentős szerepkör is elkülöníthető itt: a közösségi koordinátor mintegy az adminisztrációs feladatokat vállalja magára, a szakértő, véleményformáló, avagy guru pedig a legnagyobb szaktekintély, aki meghatározza az egész közösség gondolkodását (Tomka 2009). Az ONK külön sajátossága, hogy ez a szűk szakértői csoport (a mag) ciklikusan változik, hiszen minden évben más-más személyek testesítik meg a közösségi koordinátor és a szakértő guru szerepkörét, akik egyúttal minden évben más szűkebb kör, tanszék, doktori iskola szemléletének képviselőit, időleges dominanciáját biztosítják. Így a szemléletek váltakozása minden évben új ablakot nyit a folyamatosan vissza-visszatérő, a mindenkit foglalkoztató vagy aktuális tudományos kérdésekre, ugyanakkor ráirányíthatják a figyelmet olyan partikulárisabb témákra, amelyeket az adott szűk csoport érdekesnek tart a közös gondolkodás sokszínűségébe belehelyezni.

Az éppen aktuális legbelső körből kimaradók, szakértőkként ugyan, de egy második, tágabb kör tagjaiként kapcsolódnak a közösséghez. **A második körbe** tartoznak az aktív csoport tagjai, akik rendszeresen részt vesznek ugyan a fórumokon, a szakmai munkában, de nem tervezik, szervezik azt, nem foglalkoznak az előkészítő munkálatokkal, inkább ötleteiket és tudásukat adják hozzá a közös munkához (Tomka 2009). Ők biztosítják a folyamatos szakértő kritikát, a különböző szemléletek egyensúlyát. Az ONK-n idetartozik minden előadó, aki előadása, poszttere által új területeket, eredményeket mutat be a közösség számára. De ezt teszik az előadásokat és poszterbemutatókat meghallgató közönség tagjai és az opponensek is, akik bírálatukkal, javaslaikkal részt vesznek a kollaboratív tanulásépítésben.

A harmadik csoport tagjai, a periférikus résztvevők az előbbieknél ritkábban vesznek részt a közösség munkájában, azért válnak viszont különösen fontosakká, mert helyeztük új nézőpontokkal gazdagítja a munkát. Ők azok, akik legkönnyebben válhatnak egy új gyakorlatközösség alapítójává, hiszen az egyik helyen periférikus, félig megfigyelői, félig résztvevői státuszban szerzett tapasztalataikat vihetik át egy új csoportba (Tomka 2009).

A kívülállók csoportja ugyanúgy hathat termékenyítőleg a gyakorlatközösség munkájára, mint a periférikus résztvevőké, de ők nem nevezhetők a gyakorlatközösség tagjainak, csak szemlélődnek, kíváncsiskodnak (Tomka 2009). Idővel viszont a külső koncentrikus körök tagjai egyre beljebb kerülhetnek. Lave és Wenger (1991) periférikus résztvevők legitimizálásának modellje azt szemlélteti, hogyan integrálódnak az újonnan érkezők, a csoport periferiáján lévők egy gyakorlatközösségbe. A modell lényege, hogy a tanulás a részvétel révén megy végbe, nem az egyének fejében. A résztvevők – miközben egyéni tanulási utakat járnak be – különböző helyeket foglalnak el a csoportban, s ezek a pozíciók, ez az elmozdulás egyben a perspektíva megváltozását is jelenti. A modell megalkotói szerint senki sincs egyértelműen egy gyakorlatközösség középpontjában, még a „rég motorosok” sem, mert egy-egy újonnan felbukkanó gondolat, gyakorlat megjelenésével, a gyakorlatközösség jövőbeli változása szempontjából, ők is periferiára kerülnek, helyüket újak foglalják el. Az ONK esetében ezt a fajta körforgást a közösség által kitalált mesterséges szabályok irányítják. A periferiáról a központ felé törekvés során az új belépők anélkül tanulják meg a közösség szabályait – az ONK esetében a produktumok szakmai, minőségi kritériumait, a vitakultúrát, módszertani kultúrát, szaknyelvet stb. –, hogy bárki is explicit formában megtanította volna nekik. A szabályokat sokkal inkább implicit módon sajátítják el a közösség belseje felé közeledve, amelyek például az előadásokat, poszterbemutatókat követő viták és a kávészünet, közös vacsora által nyújtott diszkurzív keretek között létrejövő társas interakciók során jutnak érvényre.

Kutatási kérdések

Mi tartja mozgásban a szakmai csoportokat? Mi gerjeszti egy tudásközösség fejlődését? Kik határozzák meg egy szakmai közösség arculatát? Milyen folyamatok zajlanak a gyakorlatközösséggé válás közben? Hol tart most gyakorlatközösséggé fejlődésében az ONK?

Ezekre a kérdésekre csak az ONK-k 10 éves történetének részletes elemzése nyújtana lehetőséget. Tanulmányunkban ennél kevesebbre vállalkozunk: a X. ONK keresztszemetét adjuk. Kutatásunkkal arra kerestük a választ, hogyan rétegződik az ONK résztvevőinek köre. A földrajzi pólusok (Budapest – az ország más centrumai), az intézményi hovatartozás (egyetemek, kutatóhelyek) és a végzettségbeli különbségek mellett az is érdekelt bennünket, mennyire lehet a vállalt szerepkörök és az ONK-kon ismétlődő jelenlét alapján elkülöníteni azokat a köröket, amelyek egy szakmai közösséget jellemeznek. Ugyanakkor fontos tanulságok vonhatók le abból, ahogyan a különböző perspektívából szemlélődő résztvevők a konferenciát értékelik. Nemcsak arra gondoltunk, hogy mennyire tartották megfelelőnek a helyszínt, az étkezést, vagy az előadások színvonalát, hanem arra is, hogy ezek közül mit emeltek ki. Lave és Wenger (1991) periférikus részvétel legitimizálásának modellje alapján feltételeztük, hogy a doktórandszhallgatók, fokozattal nem rendelkezők inkább a konferencia „alacsonyabb státuszú” eseményein szerepelnek, illetve egy-egy fokozattal rendelkező résztvevőhöz kapcsolódva képeznek tematikus szimpóziumokat, mert így nagyobb esélyt látnak a

részvételre, a perifériáról az aktív csoportba illeszkedésre. Egy új belépő számára egy gyakorlatközösség tagjává válni két módon lehet: folytatni elődeik gyakorlatát (pl. egy doktori iskolát teremtő kutató tevékenységét folytatni a doktori iskolában) vagy elmozdítani az elődöket és gyakorlatukat a középpontból.

A módszer

A kutatás során a 2010. évi Országos Neveléstudományi Konferencia előadóit és résztvevőit online kérdőív segítségével kérdeztük meg 2010 novemberének végén. Ennek során viszonylag magas válaszadási hajlandósággal találkoztunk, tekintve, hogy a 223 főből 49% válaszolt a kérdéseinkre, ami jelzi az érdekeltek erős szakmai elköteleződését és érdeklődését (N = 110 fő). Mindemellett feltételezhetjük, hogy kérdőívet rendszeresen használó, gyakorlott társadalomkutatóként sokan szembesültek már a megkérdezettek közül a hiányosan visszaérkező, épp ezért értékelhetetlen adatok problémájával, így a kutatókhoz empatikusan viszonyulva legtöbbször segítettek a saját magukról szóló kutatást. Az online alapú kérdőívekhez képest szokatlanul magas kitöltési arányt ennek a két tényezőnek az együttes hatása magyarázza. A kapott adatokat EvaSys felméréskészítő és kiértékelő rendszer, valamint SPSS statisztikai program segítségével elemeztük.

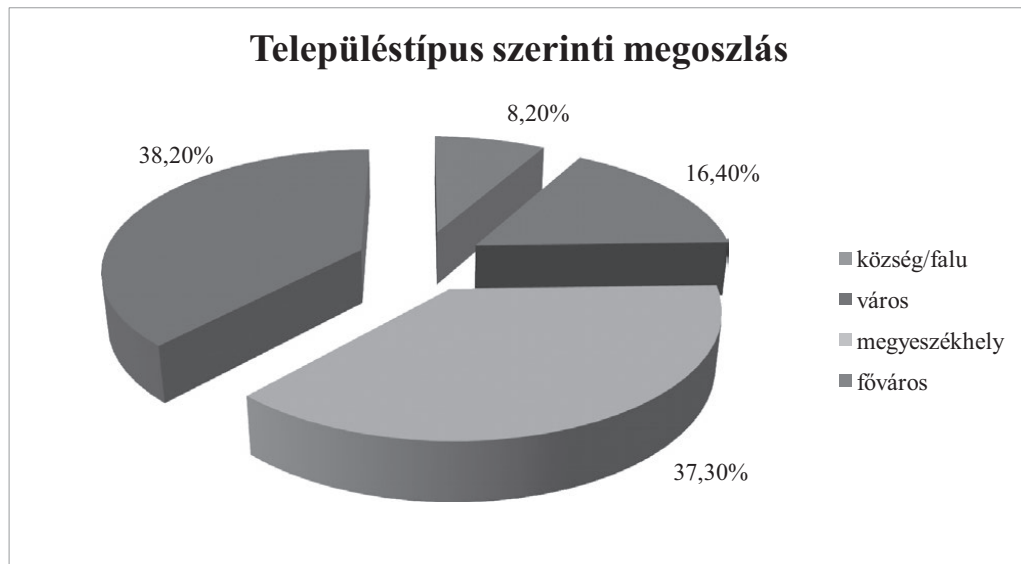
Az ONK az indikátorok tükrében

A 2010. évi Országos Neveléstudományi Konferencia résztvevőinek kérdőíves vizsgálata a válaszadók számát és arányát tekintve sokrétű és megbízható alapot ad az adatok elemzéséhez. A konferencia szereplőire, illetve a tudományos tevékenységekre fókuszálva az alábbiakban a kutatás eredményeit összegezzük.

A válaszadók mintegy $\frac{2}{3}$ -a (70,1%) nő, $\frac{1}{3}$ -a (29,9%) pedig férfi. Az **életkort** figyelembe véve a kérdezettek csaknem fele (45,5%) a 35–50 éves korosztályba sorolható. A 35 év alattiak, valamint az 50 év felettiak százalékos aránya (30% és 24,5%) hasonló. Az adatsor megmutatja, hogy az ONK – talán ennél tágabban értelmezve a neveléstudomány – szereplői felől olvasva nyitott és integráló erejű tér. Mindhárom kutatói generáció részt vesz a diskurzusban, amely láthatóan oly módon szerveződik, hogy képes folyamatosan biztosítani nemzedéki utánpótlását.

A válaszadók **állandó lakóhelyét** vizsgálva megállapíthatjuk, hogy nagy hányaduk (41,8%) a Közép-Magyarország régióban él, ezen belül pedig nagy részük (84,8%) a fővárosban. A válaszadók aránya a Dél-Dunántúl régióban és a Dél-Alföld régióban élők közt szintén meghatározó (13,6%–13,6%). Mindkét régióban a megyeszékhelyek – köztük kiemelten Pécs és Szeged – dominanciája jellemző. A válaszadók 8,2%-a az Észak-Alföld régióban él, s többségük Debrecenben. Az Észak-Magyarország régióban a válaszadók 4,6%-a, míg a Nyugat-Dunántúl régióban 3,6, a Közép-Dunántúl régióban 2,7%-a lakik. A kérdezettek állandó lakóhelyét vizsgálva a Romániában élők arányára is érdemes pillantást vetni, hiszen a válaszadók 3,6%-a romániai lakos (1 fő pedig Ukrajnában él). A válaszadók 7,3%-a azonban nem jelölte meg lakóhelyét. A település-

típusokra vetítve a leírtakat, elmondható, hogy a válaszadók 38,2%-a a fővárosban, 37,3%-a valamely megyeszékhelyen él, míg 16,4%-a városi, 8,2%-a községi/falusi lakos (lásd 1. ábra). Az állandó lakóhely szerinti adatsor legalábbis feltételezi kutatói centrumok meglétét, amelyek az egyéb adatokkal összevetve Budapest, Pécs, Szeged és Debrecen kiemelt szerepére mutatnak.



1. ábra. Településtípus szerinti megoszlás

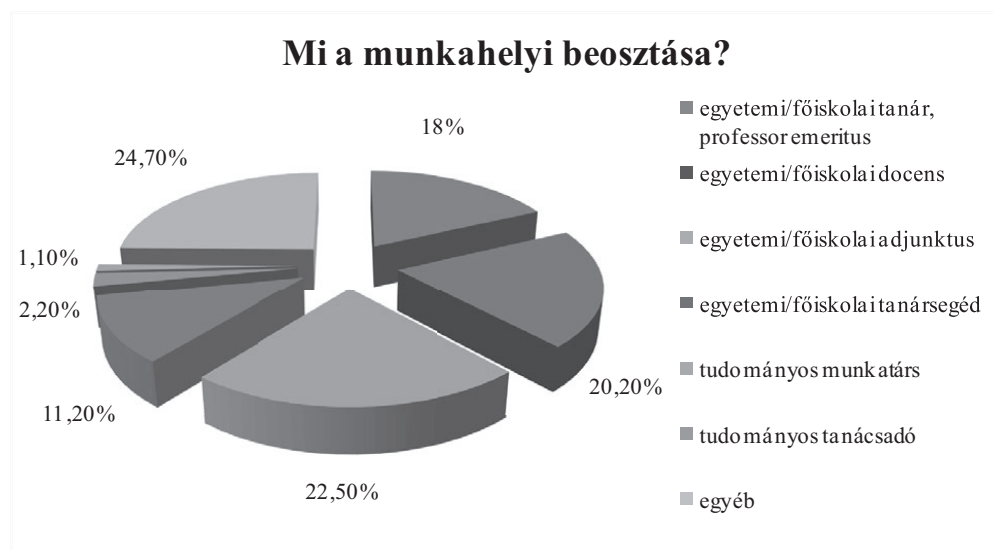
Forrás: ONK 2010 kutatás, N = 110

A válaszadók 80,7%-a dolgozik főállású **munkahelyen**. (A PhD-jogviszonyt nem számítottuk a főállású munkahelyek közé, s erre a válaszadók figyelmét is felhívtuk.) Ebből adódóan a főállású munkahellyel kapcsolatos további kérdések elemzése során kizárólag a főállású munkahellyel rendelkezők válaszait tekintjük kiindulási alapnak. A főállású munkahelyek települési elhelyezkedése a lakóhelyek települési viszonyaihoz hasonló tendenciát mutat. A válaszadók mintegy fele (47,6%) a Közép-Magyarország régióban dolgozik, ebből egy fő kivételével mindenki Budapesten. A válaszadók másik fele – néhány kivételtől eltekintve – valamely megyeszékhelyen – köztük kiemelten a Dél-Dunántúl régióban (15,5%), valamint a Dél-Alföld régióban (14,3%) és az Észak-Alföld régióban (8,3%) – gyakorolja főállásban a foglalkozását.

A főállású munkahely pontos megnevezése során mindenekelőtt az Eötvös Loránd Tudományegyetem megjelölése (17%) a szembetűnő, ám emellett a Pécsi Tudományegyetem (9,5%), a Szegedi Tudományegyetem (8,5%), a Kaposvári Egyetem (6%), az Oktatókutató és Fejlesztő Intézet (6%), valamint a Debreceni Egyetem (4,9%) említési aránya is magasabb az átlagnál.

A **munkahelyi beosztást** vizsgálva az egyetemi/főiskolai tanárok, professor emeritusok és emeriták (18%), az egyetemi/főiskolai docensek (20,2%), az egyetemi/főiskolai adjunktusok (22,5%) és az „egyéb” kategóriát bejelölők (24,7%) körülbelül

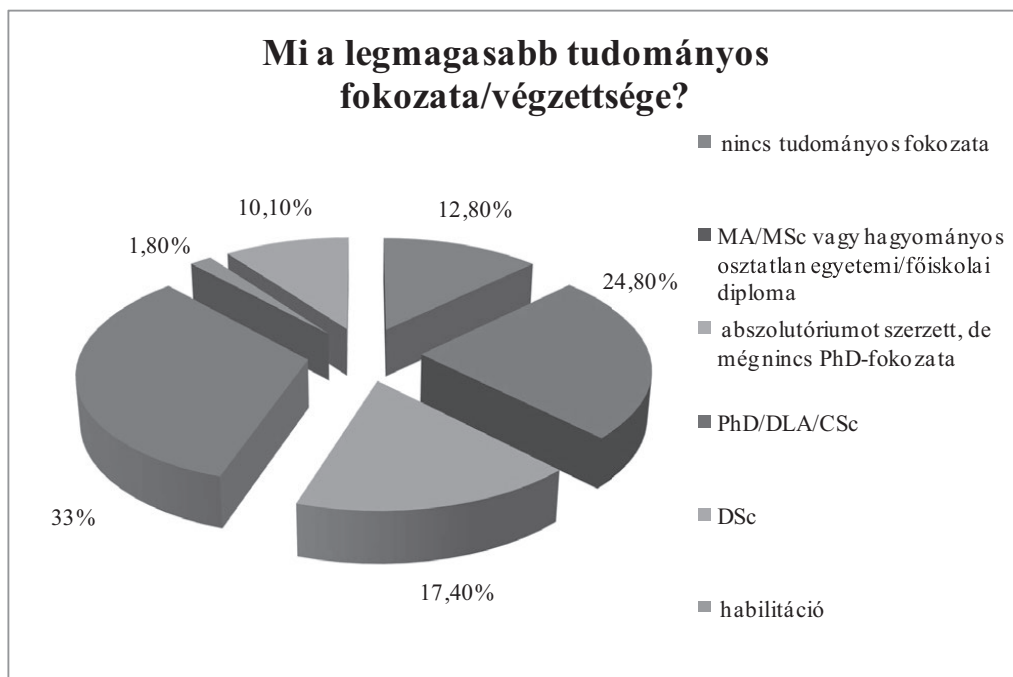
egyenlő arányban képviseltették magukat a 2010. évi ONK-n (lásd 2. ábra). A válaszadók között kisebb mértékben egyetemi/főiskolai tanársegédek (11,2%), tudományos munkatársak (2,2%), tudományos tanácsadók (1,1%) is előfordultak. Az „egyéb” lehetőséget választók a különböző (pedagógiai, informatikai) szakértők, az általános és/vagy középiskolai tanárok, a kutatók stb. körét gyarapítják. Ez a résztvevői kör kiegyensúlyozottségát mutatja, s az ONK-t tanulóközösségként értelmezve arra enged következtetni, hogy a tudásátadás, tudásteremtés sokirányú, plurális, nem kötődik tekintélyalapú ágensekhez.



2. ábra. Mi a munkahelyi beosztása?

Forrás: ONK 2010 kutatás, N = 110

A **legmagasabb tudományos végzettség** tekintetében a PhD/DLA/CSc fokozattal rendelkezők (33%), illetve az MA/MSc vagy hagyományos osztatlan egyetemi/főiskolai diplomával bírók (24,8%) aránya a legnagyobb (lásd 3. ábra). Az abszolutóriumot szerzett, de PhD-fokozattal még nem rendelkezők 17,4%-ban, a tudományos fokozattal nem bírók 12,8%-ban, a habilitált oktatók 10,1%-ban, míg a DSc-fokozattal rendelkezők 1,8%-ban voltak jelen a válaszadók között. Annyi bizonyosnak látszik, hogy az ONK teret biztosít a fokozattal még nem rendelkezők számára is. Ez egyfelől hasznosul az egyén számára, hiszen tudományos karrierjének ez jelentős állomáshelye – beavatása –, ahol nyilvános vitára tudja bocsátani kutatási eredményeit, inspirációt, szakmai segítséget is nyerve általa. Hasznosul ugyanakkor a tanulóközösség egésze számára is, amennyiben az „új belépők” új gondolatokkal gazdagítják a neveléstudományi diskurzus egészét. A doktori fokozattal rendelkezők jelentős aránya garanciája lehet a magas szintű szakmai munkának, s talán még ennél is lényegesebb, hogy a generációs adatsorral egybeolvasva nem csupán folytonosságot, de stabilitást is biztosít az ONK számára.



3. ábra. Mi a legmagasabb tudományos fokozata/végzettsége?

Forrás: ONK 2010 kutatás, N = 110

A válaszadók közül a PhD/DLA/CSc fokozattal vagy abszolutóriummal rendelkezők többsége végzettségét az ország négy doktori iskolájában és azok programjain szerezte. A doktori iskola megnevezésére vonatkozó adatok 5%-a értékelhetetlen, melynek oka, hogy némely doktori iskola megnevezése pontatlan, s ezért nem azonosítható. Számos esetben a program megjelölése sem egyértelmű. A PhD/DLA/CSc fokozatúak 39,6%-a az Eötvös Loránd Tudományegyetemen szerzett doktori fokozatot, ezen belül pedig több mint 50%-uk a Neveléstudományi Doktori Iskolában. A Debreceni Egyetemen a válaszadók 19%-a végzett, s ezen belül elsősorban a Humán Tudományok Doktori Iskolában (a Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Programon). A válaszadók körülbelül 17,2%-a a Pécsi Tudományegyetemen végzett doktori képzést vagy szerzett abszolutóriumot. Az ELTE-hez hasonlóan, a PTE-n is kiemelkedik a sorból az „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola, ahová a PTE-n végzetek 50%-a járt. A Szegedi Tudományegyetemen a válaszadók 12%-a végzett, s szinte mind-egyikük a Neveléstudományi Doktori Iskolába járt. Az állandó lakóhely és munkahely adatsorának következtetéseit erősítik meg a fentebb leírtak: a neveléstudományi doktori iskolák kulcsszerepet töltenek be a tudományos közéleti dialógusban. Az adatsor ugyanakkor rámutat a neveléstudomány határterületeinek fontosságára, a különböző inter- és transzdiszciplináris kutatások valószínűsíthető jelenlétére az ONK-n, hiszen számos tudományterületről érkeztek előadók.

A válaszadó résztvevők döntő többsége a társadalomtudományok (50%) vagy a bölcsészettudományok (45,6%) területén szerezte meg legmagasabb tudományos fokozatát

vagy abszolutóriumát. A tudományágak tekintetében a legmagasabb tudományos fokozatok a neveléstudományok (60,9%), illetve kisebb arányban a pszichológiai tudományok (11,6%), a nevelés- és sporttudományok (10,1%), a nyelvtudományok (7,2%), a történelemtudományok (7,2%) és a szociológiai tudományok (4,3%), a közgazdaságtudományok (1,4%), valamint a média- és kommunikációs tudományok (1,4%) berkein belül születtek. (A megkérdezettek a válaszadás során több választ is jelölhettek.)

A válaszadók mintegy $\frac{2}{3}$ -a (60,9%) jelenleg nem **PhD/DLA hallgató**, $\frac{1}{3}$ -a viszont nappali képzésben (20,9%) vagy levelező tagozaton (9,1%) tanul. A visszaérkezett kérdőívek 9,1%-a nem tartalmazott erre vonatkozó választ. A jelenleg PhD-hallgatói státuszú válaszadók képzési helyére is rákérdeztünk, s mind a doktori iskola, mind pedig a doktori program megnevezését kértük tőlük. Az adatok kiértékelése során azonban – a PhD/DLA/CSc fokozatúak korábbi képzési helyéhez hasonlóan – ezúttal is némi bizonytalansági faktorról (5%) számolnunk kell a doktori programok hiányos és elmaradó megjelölése miatt. A válaszadók többsége (33,3%-a) a Pécsi Tudományegyetemen, ezen belül pedig – egy kivételtől eltekintve – az „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskolában végzi az általa választott doktori programot. Az Eötvös Loránd Tudományegyetemre a válaszadó hallgatók 20,5%-a jár, s mindegyikük a Neveléstudományi Doktori Iskolába. A Debreceni Egyetemet a válaszadók 18%-a jelölte meg, s mindegyikük a Humán Tudományok Doktori Iskolát, ezen belül pedig a Nevelés- és Művelődéstudományi Programot tüntette fel a képzés pontos helyeként. A Szegedi Tudományegyetemre 15,4% jár, s a válaszadók kivétel nélkül a Neveléstudományi Doktori Iskolába.

A válaszadók 90%-a nem tagja a Magyar Tudományos Akadémiának, s 2,7%-a külső, 1,8%-a pedig rendes tagja az MTA valamely tudományos osztályának. A válaszadók 5,5%-a nem jelölt meg választ.

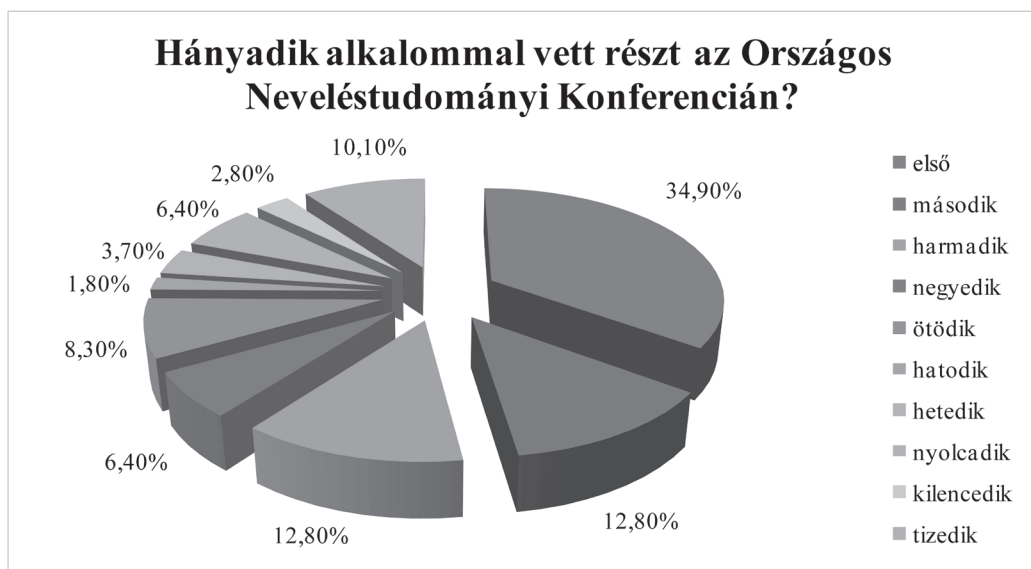
A 2010. évi Országos Neveléstudományi Konferencián a megkérdezettek többféle **szerepkörben** is részt vehettek/részt vettek, így a válaszadás során valamennyi betöltött szerepkör megjelölését kértük a kérdőív kitöltőitől. A válaszokat vizsgálva – e kitélt szem előtt tartva – azt tapasztaltuk, hogy a résztvevők 40%-a szimpózium-előadás prezentálójaként, 34,5%-a tematikus előadás előadójaként, 20%-a pedig poszter prezentálójaként szerepelt a konferencián. A szerepköröket tekintve – műfajának megfelelően – kisebb mértékben fordult elő a szimpózium elnöki (10%), a szimpózium opponensi (7,3%), a poszterszekció elnöki (3,6%) és a tematikus előadások elnöki (2,7%) pozíciójának betöltése. A válaszadók többsége az egyes szerepkörökben egyetlen alkalommal szerepelt.

Kutatásunk kezdetekor azt feltételeztük, hogy a doktoranduszhallgatók, fokozattal nem rendelkezők inkább a konferencia „alacsonyabb státuszú” eseményein szerepelnek, illetve egy-egy fokozattal rendelkező résztvevőhöz kapcsolódva mutatnak be tematikus szimpózium-előadásokat, mert így nagyobb esélyt látnak a részvételre, a perifériáról az aktív csoportba illeszkedésre. Ez a feltételezésünk csak részben igazolódott. A poszterprezentálók között azok vannak többségben, akiknek nincs tudományos fokozatuk (16 fő válaszadó), de tudományos fokozattal bírók is gyarapították a poszterbemutatók számát (6 fő válaszadó). A szimpózium-előadások prezentálói között közel azonos számban találunk olyanokat, akiknek nincs (23 fő), s olyanokat, akiknek van (21 fő) tudományos fokozatuk, s ugyanez mondható el a tematikus előadások prezentálói-

ról (20, illetve 18 fő). A PhD-hallgatói státusszal való összefüggést vizsgálva hasonló eredményeket kapunk: a 33 válaszadó PhD-hallgató között 8 poszterprezentálót, 13 szimpózium-előadót és 12 tematikus előadás prezentálót találunk. (Nem PhD-hallgatók esetében ugyanezen adatok: 14 – 25 – 24 fő.)

Az ONK szervezeti kerete és dinamikája önmagában magyarázza ezeket a számokat. Egyrészt azért, mert a konferencia nem egyetlen (és főként nem állandó), hierarchizáló centrum felől épül, hanem egymással inkább egyenrangú, sok esetben kooperáló tudományos műhelyre támaszkodik. Az ONK legitimáló aktusának alapeleme, hogy a megfelelő szakmai státuszhelyeket (plenáris előadók, elnökök és opponensek) a tudományterület jeles képviselői töltik be. Ugyanakkor ezek – szervezeti keret és szakmai státuszhelyek – teszik lehetővé a konferencia nyitottságát. Ily módon tudományos minősítésük előtt állók is nagy számban tudják bemutatni arra érdemes kutatási eredményeiket.

A válaszadók $\frac{1}{3}$ -a (34,9%-a) **első alkalommal** vett részt az ONK-n, míg 12,8%-uk másodszor, 12,8%-uk harmadszor, 8,3%-uk ötször, 6,4%-uk nyolcadszor s 10,1%-uk tizedszer szerepelt a rendezvényen (lásd 4. ábra). Az ONK-n immár többször részt vevők magas aránya szembetűnő. Ez arra enged következtetni, hogy a konferencia tényleges közösséggé szervezi a tudományt művelőket. Ugyanezt mutatja az az adatsor is, amely az ott töltött napokra vonatkozik. Az ONK műhely jellege hangsúlyozódik azzal, hogy a résztvevők jelentős hányada több napon át volt jelen, s kapcsolódott be a különböző terek nyújtotta diskurzusokba.

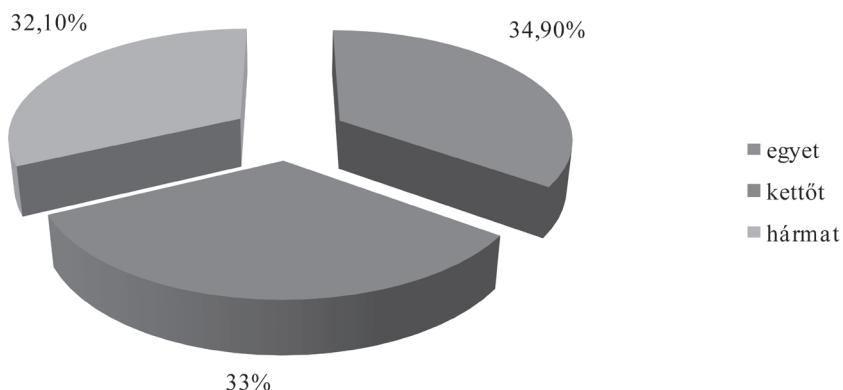


4. ábra. Hányadik alkalommal vett részt az Országos Neveléstudományi Konferencián?

Forrás: ONK 2010 kutatás, N = 110

A konferencián eltöltött napok számát vizsgálva a válaszadók közt körülbelül egyenlő arányban oszlik meg az egy (34,9%), a két (33%) vagy három (32,1%) napot végiglátogatók aránya (lásd 5. ábra).

Hány napot töltött a 2010-es Országos Neveléstudományi Konferencián?



5. ábra. Hány napot töltött a 2010-es Országos Neveléstudományi Konferencián?

Forrás: ONK 2010 kutatás, N = 110

A válaszadók a kérdőíves vizsgálat során egyúttal információval szolgáltak a meghallgatott szekciók számát illetően is. A válaszolók 48,6%-a a sajátját is beleértve 1–4, 43,1%-a pedig 5–9 szekciót, tematikus és/vagy plenáris előadást látogatott meg a háromnapos konferencián. 10-nél több szekción csupán a válaszadók 8,3%-a vett részt.

Az ONK a vélemények tükrében

Tények

A kérdőív utolsó kérdése nyitott volt. A válaszadók itt fejthették ki részletes véleményüket a konferenciáról. A kérdés így szólt: „A 2010-es Országos Neveléstudományi Konferenciával kapcsolatos egyéb megjegyzései (pl. a konferencia helyszíne, időpontja, a viták vezetése, ellátás).” A kérdés megfogalmazása egyúttal kijelölte a válaszok témáit is, amelyeket így két nagy kategóriába lehetett sorolni: szervezéssel és szakmával kapcsolatos megjegyzések.

A szervezésre vonatkozó válaszok a helyszínt, az étel és ital minőségét, az időbeosztást véleményezték. A szakmai oldalon a vitavezetés, az előadások színvonala, a közönség aktivitása a vitákon, az opponenciák és a szekcióvezetés minősége, valamint az ONK küldetése került legtöbbször előtérbe.

A kitöltők igen aktívak voltak: 44,5%-uk osztotta meg részletes véleményét a konferencia előkészítéséről és lebonyolításáról, valamint szakmai színvonaláról. Ez az arány – más kutatások válaszadási hajlandóságát ismerve – tetemesnek mondható. A válaszok hosszúságát tekintve a lényegre törő kétszavas válaszoktól a maximális terje-

delmi korlátot kihasználó írásokig minden előfordult. A válaszok együtödében (20%, 22 fő) mindkét fő téma (szervezés és szakma) megemlítésre került, míg csak szakmával kapcsolatos megjegyzésre 3 esetben (2,7%), csak szervezésre vonatkozó megjegyzésre 24 esetben (21,8%) bukkantunk (lásd *1. táblázat*).

A legaktívabb válaszolók azok voltak, akik korábban is részt vettek (2-3 alkalommal) az ONK-n, továbbá azok, akik eddig szinte mindig ott voltak. E két csoport válaszadóit nézve feltűnő, hogy a komplex, tehát szakmai és szervezési válaszok vannak túlsúlyban. A szervezés mindemellett nekik a legfontosabb, vagy legalábbis ők mondtak róla gyakrabban véleményt. A legkevésbé a frissen bekerülők éltek a véleménynyilvánítás lehetőségével, és érdekes módon ebben arra a csoportra hasonlítanak, akik nem annyira rendszeres résztvevői a konferenciának (négyyszer-hétszer vettek rajta részt). Az ő hozzászólásaikban egy árnyalattal gyakrabban fordul elő szakmai vonatkozású megjegyzés, és kevésbé jellemző, hogy csak szervezéssel kapcsolatos megjegyzést tegyenek (az első résztvevők körében 8 : 7 a szakmaszervezés előfordulása, a negyedik-hetedik alkalommal részt vevőknél 5 : 3, míg a második-harmadik alkalommal részt vevőknél ugyanez fordított, 7 : 8-as arányú, és a nyolcadik-tizedik alkalommal részt vevőknél szintén a szervezés dominánsabb, 5 : 6-os szakmaszervezés előfordulással). Különösen ennél a táblázatnál fontos hangsúlyoznunk, de a következőre is igaz, hogy a kis elemszám miatt csak korlátozottan vonhatóak le általános következtetések az összes résztvevőre vonatkozóan. Mindemellett a kereszttáblák szignifikancia eredményei a kis mintaelemszám miatt nem értelmezhetőek.

1. táblázat. Az egyéb megjegyzésekre adott válaszok tematikus megoszlása a részvételi tapasztalat szerint (fő és százalék)

Hányadik alkalommal vett részt az ONK-n?		Csak szervezéssel kapcsolatos megjegyzés	Csak szakmával kapcsolatos megjegyzés	Mindkettővel kapcsolatos megjegyzés	Nem válaszolt	Összesen
Első	Fő	7	2	6	23	38
	%	18,4%	5,3%	15,8%	60,5%	100%
Második-harmadik	Fő	8	0	7	13	28
	%	28,6%	,0%	25,0%	46,4%	100%
Negyedik-hetedik	Fő	3	1	4	14	22
	%	13,6%	4,5%	18,2%	63,6%	100%
Nyolcadik-tizedik	Fő	6	0	5	10	21
	%	28,6%	,0%	23,8%	47,6%	100%
Nem válaszolt	Fő	0	0	0	1	1
	%	,0%	,0%	,0%	100%	100%
Összminta	Fő	24	3	22	61	110
	%	21,8%	2,7%	20,0%	55,5%	100%

Forrás: ONK 2010 kutatás, N = 110

A tudományos fokozattal rendelkezők és nem rendelkezők között is összehasonlítottuk a válaszok jellegét (lásd 2. táblázat). Markáns különbségre nem bukkantunk, csupán egy érdekesség volt feltűnő: a tudományos fokozattal rendelkezők között 7%-kal magasabb volt a válaszadók aránya, és ez a 7% mind a szervezési hozzászólásokat gyarapította. A komplex megjegyzések esetében 20-20%-nyi válasz érkezett a tudományos ugródeszka (a fokozat) mindkét oldaláról. Mindez azt jelzi, hogy a szakmai érdeklődés nem tér el a tudományos fokozattal rendelkezők és nem rendelkezők között. A különbség a szervezéshez kapcsolódó kisebb vagy nagyobb rálátásban észlelhető: a fokozattal rendelkezők – nagyobb tapasztalatuk révén – gyakrabban tettek javaslatot a szakmai tanulóközösség javítását szolgáló szervezési megoldásokra, vagy nyilvánították ki elégedettségüket ezzel kapcsolatban.

2. táblázat. Az egyéb megjegyzésekre adott válaszok tematikus megoszlása a fokozattal rendelkezők és nem rendelkezők között (fő és százalék)

Rendelkezik-e tudományos fokozattal?		Csak szervezéssel kapcsolatos megjegyzés	Csak szakmával kapcsolatos megjegyzés	Mindkettővel kapcsolatos megjegyzés	Nem válaszolt	Összesen
Nem rendelkezik	Fő	11	2	12	35	60
	%	18,3%	3,3%	20,0%	58,3%	100%
Rendelkezik	Fő	13	1	10	25	49
	%	26,5%	2,0%	20,4%	51,0%	100%
Nem válaszolt	Fő	0	0	0	1	1
	%	,0%	,0%	,0%	100%	100%
Összminta	Fő	24	3	22	61	110
	%	21,8%	2,7%	20,0%	55,5%	100%

Forrás: ONK 2010 kutatás, N = 110

Szervezéssel és szakmával kapcsolatos vélemények

A 3. táblázatban láthatjuk, hogy összesen 25 válaszadó szakmai és 46 válaszadó szervezéssel kapcsolatos megjegyzése állt rendelkezésünkre az elemzés során. Ez a két kategória gyakran nem is tűnt élesen elválaszthatónak, hiszen a zavartalan szakmai munkához a szervezés által megteremtett, kielégítő feltételek szükségesek – ezt hangsúlyozta több válaszadó is. Mindemellett ellentmondásos kijelentésekre bukkanhattunk egyetlen válaszon belül is. Ez annak köszönhető, hogy a válaszadók ebben az egy kérdésben többféle lehetőséget igyekeztek kiaknázni: itt nyilvánították ki tetszésüket vagy nem tetszésüket, ugyanakkor javaslataikat is itt tették meg mindkét témával kapcsolatban. Így előfordult például, hogy a szervezéssel kapcsolatos gratuláció mellé szakmai javaslatok társultak, vagy éppen fordítva. Vagy a szervezésen belül a helyszín méltatása mellett az ellátás hiányosságaira hívták fel a figyelmet. E sokszínűség miatt elemzé-

sünkben az egyes kijelentéseket kezeltük elemzési egységként, nem pedig az egyes emberek teljes véleményét.

Nem a számszerűsítésre törekedtünk, sokkal inkább a véleményekben mutatkozó legfontosabb közös mezsgyék és ellentétgócok bemutatását céloztuk meg. Elemzésünk nem minden résztvevő, hanem csupán azok véleményét tükrözi, akik kitöltötték a kérdőívet, és közülük is azét a 49 emberét, akik erre a nyitott kérdésre válaszoltak. Eredményeinket mégis jelzésértékűnek tartjuk a szakmai tanulóközösség számára.

A válaszokat tartalomelemzés segítségével dolgoztuk fel. A szó szerint idézett interjúrészletekben az esetleges elütési hibákat javítottuk, az anonimitást sértő utalásokat kiiktattuk, de a mondanivalót színesítő, árnyaló kiemeléseket, központosítást, valamint a rövidítéseket – amelyek feloldásában a szubjektivitás vagy félreértelmezés elkerülhetetlen lett volna – érintetlenül hagytuk.

3. táblázat. Az egyes témák említésének összesített gyakorisága a válaszadók között (fő és százalék)

	Válaszadási arány	Összes szervezéssel kapcsolatos megjegyzést tevők	Összes szakmával kapcsolatos megjegyzést tevők
%	44,5%	41,8%	22,7%
Fő	49	46	25

Forrás: ONK 2010 kutatás, N = 110

Célok, küldetések – szakmai tanulóközösség?

Elsőként az ONK céljára, küldetésére vonatkozó megjegyzéseket érdemes szemügyre venni, mivel minden más kérdés csak ennek függvényében értelmezhető. Többen is úgy hivatkoztak a rendezvényre, mint amely a „legrangosabb” vagy „legnagyobb hagyományú” neveléstudományi konferencia vagy esemény. A konferencia presztízsére vonatkozó burkolt megnyilvánulásokkal is találkoztunk különböző pozitív tartalmú kifejezések, szavak formájában (pl. „méltó”, „színvonalas”).

Annak ellenére, hogy nem ez volt a feltett kérdés, találkozhattunk átgondolt, részletesen kifejtett töprengésekkel is az ONK céljával, küldetésével kapcsolatban.

„Az ONK nagy dolog, és nagyon pártolom. A jelenlegi helyszínt azonban kevésbé tartom alkalmasnak, mint vmely felsőokt intézményt. Az adott kereteken belül az ellátás stb. megfelelő volt – bár szerintem nem ez az elsődleges, hanem a találkozások lehetősége (s ez szintén adott volt). Nagyon fontosnak tartom, h az »alapító atyák« mellett ott voltak azok, akik kezdőként kezdték látogatni az ONK-t, s mostanra már a hallgatóikat vitték – valamint azok is, akik most kezdenek csak ONK-ra járni. Ez egyedülálló alkalom, amelyet FÖLTÉTLENÜL folytatni kell, még hozzá évente! Megőrizve tudományos jellegét, mert az ONK nem gyakorló ped, hanem a kutatók fóruma. Nem felülről lefelé tartott tájékoztatás, hanem alulról szerveződő találkozó.”

Ebben az idézetben sok olyan momentum került egzakt módon kihangsúlyozásra az ONK küldetésével kapcsolatban, amely más véleményekben burkoltabb módon jelent meg. A konferencia szakmai értékeléséről vagy akár a szervezésről leírt tartalmasabb hozzászólások által azokba az igényekbe nyerhetünk betekintést, amelyek a konferencia céljaira, mibenlétére, küldetésére vonatkoznak: teremtsen megfelelő keretet ahhoz, hogy „*kutatói fórum*”, a „*kapcsolatépítés*”, a „*szakmai szocializáció*”, az új kutatók beavatásának, a közösségi tanulás, a tudásmegosztás méltó terepe lehessen. A szervezéssel kapcsolatos javaslatok, kritikák vagy dicséretetek burkolt üzeneteiből egy olyan elképzelés mozaikja rakható össze, amely erős párhuzamot mutat a szakmai tanulóközösségek működésével (Wenger 1998). A válaszolók fontosnak tartották az „*alkalmas, kellemes tereket a beszélgetésekre a szünetekben*”, kiemelték, hogy „*a szimpóziumok vezetői értékeléséből sokat tanulhattak*”, hogy „*a viták vezetése is számos kérdést megvilágított, logikus volt*”, továbbá hogy új kutatásokat ismerhettek meg, vagy azt hangsúlyozták, hogy a „*prezentációk tartalmasak, gondolkodtatók, inspirálóak voltak*”. A résztvevők számára tehát fontos, hogy bevonódjanak a munkába, érezzék a közösséget, hogy új perspektívákból értékelhessék saját társaikat, saját magukat és magát a tanulási folyamatot is (Lieberman és Miller 2008).

Arról tehát, hogy a résztvevők milyen küldetéssel ruházzák fel a konferenciát, ilyen módon egy jól értelmezhető mozaikot kaphatunk. Arról azonban, hogy ezek a célok hogyan valósulnak/valósultak meg, nehéz egységes képet festeni. Az egyes válaszadók különböző mélységben, különböző szempontokat hangsúlyozva írták le véleményüket. Ezekben a véleményekben nem is annyira a pozitív vagy negatív töltet, a kritikusok vagy elégedettek száma számít, hanem az az ideáltipikus kép, amely a vélemények mögött meghúzódó igényt járja körbe. A szakmai tanulóközösség működésének folyamatos javítására tett javaslatok mindemellett tanulságos üzenetet jelenthetnek az elkövetkezendő Országos Neveléstudományi Konferenciák szervezőinek.

Időkeret és időbeosztás

A kollaboratív tanulás létrejöttéhez hosszú idő szükséges (Daniels és mtsai 2007). Sokan kiemelik, hogy kevés az idő a beszélgetésre mind a formális keretek között (vita), mind pedig a szabadabb beszélgetések során. Volt, aki egyenesen „*időprésről*” beszélt. A kávészünetek és a szakmai viták kevésbé szűkös időkeretének növelését tekintik megoldásnak vagy az erre egyébként betervezett időkeret betartását – nem hagyva, hogy a frontális program „belecsússzon” ezekbe a szabadabb időszavokba. Mind az intragenerációs, mind pedig az intergenerációs szakmai tanulás során fontos, hogy a különböző szemléletek ezekben az interakciókban tudjanak találkozni (Daniels és mtsai 2007). Mindemellett új kutatói generációk beavatása esetén különösen fontos, hogy ezek a „*közösségi időkeretek*” bőségesek legyenek.

„[...] A másik állandó hiányérzetem, hogy nincs elég idő a szakmai vitára. Ez különösen a kezdő kutatók számára jelent hátrányt, mivel nem kapnak (időben) visszajelzést a referenciacsoportjuktól.”

Az egyes programok időbeli elhelyezése vagy a szekciók párhuzamossága is befolyásolja a tanulási folyamatot. Nem mindegy, mely napokon, mely napszakokban vagy mely „ellenelőadással” egy időben van egy-egy esemény. Olyan javaslattal is találkozunk, amely a kevesebb párhuzamos szekció mellett tette le a voksát.

Nyitottság

A leírt véleményekből többféle hozzáállás olvasható ki a fiatal vagy esetleg a tudományon kívül esők vonatkozásában. A leggyakoribb a fiatalok szocializációját szorgalmazó vélemény volt, sőt még a nem regisztrált érdeklődők beengedésének helyeslése is figyelmet kapott.

„Nagyon szimpatikus volt, hogy nem regisztráltak is meghallgathatták a konferencia előadásait.”

Az ONK keretében kerülhetett sor a Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságának ülésére, valamint a Hungarian Educational Research Association (HERA) megalakulását előkészítő egyik megbeszélésre. A rendezvények nyitottságát, az érdeklődők részvételi lehetőségét nagyra értékelték a válaszadók.

A témák nyitottságának tekintetében volt, aki a nemzetközi témák szűkmarkúságát nehezményezte.

„A nemzetközi vonatkozású szimpóziumok száma 0 (nulla) volt, néhány szimpózium- és tematikus előadáson kívül sajnálatosan háttérbe szorultak idén a nemzetközi vonatkozások.”

Ellátás

Szimbolikus jelentőséggel bírnak azok a vélemények is, amelyek – a szakmailag kevésbé relevánsnak tűnő – ellátás minőségéről szólnak. Legyen az pozitív vagy negatív vélemény, mind azt mutatja, hogy ezek a kérdések is foglalkoztatják a kutatókat. Ez tükrözheti a Maslow-piramis szükséglethierarchiáját (Maslow és Mtsai 2006), de azt is jelentheti, hogy a konferenciát olyan rangos eseménynek tekintik, amely résztvevői méltóak a neveléstudomány presztízséhez illő ellátásra. (A jelen tanulmánynak keretet biztosító kötethez azonban nem méltó az erről szóló idézetek felsorolása vagy bármiféle csoportosítása.)

Helyszín

A konferencia presztízséről árulkodnak a helyszínrre vonatkozó megjegyzések is. A X. ONK helyszínét hol „*kellemes agorájúnak*” címkézték, hol pedig „*Kádár-kori kövület*”-ként emlegették. Az elégedetlen válaszadók voltak kisebbségben. Egy csoportjuk leginkább azt nehezményezte, hogy nem a Magyar Tudományos Akadémia adott otthont a jubileumi eseménynek – ezzel hangot adva annak a véleménynek, hogy mi-

lyen nagy jelentőséggel bír a neveléstudomány kifelé és befelé mutatott képe, amely a szakma presztízsét is emeli.

„Kár azonban, hogy a legrangosabb neveléstudományi konferenciát nem sikerült az Akadémián megszervezni. Ez kijárna a terület művelőinek.”

Egy másik csoport azonban az egyetemeket tekintette alkalmas helyszínnek egy olyan konferenciához, amely a nevelés tudományáról szól. Ők a gyakorlatközeliséget hangsúlyozták, valamint a szakmaiságot helyezték előtérbe a konferenciaturizmussal szemben. Ebben a vitában látszólag „keret” és „tartalom” csap össze. Azonban sok olyan véleményt is olvashattunk, amelyben e kettő tökéletesen kiegészíti egymást.

A helyszín vonatkozásában az adott tér kihasználása is szóba került. Ezek a megnyilvánulások szintén szimbolikus jelentéstartalmat hordoznak. A válaszadók szerint ugyanis a szekciók elhelyezése az előadók rangja vagy a téma fontossága, a neveléstudományokban elfoglalt státusza szerint történik meg.

„Jó ötlet volt a kiemelt blokkok a nagyteremben. [...] Így mégis egy rendszerben valósult meg, de el is különült az »egyfüvű csikók« beavatása és a mesterek lovagi tornája.”

Ugyanakkor a térbeli elhelyezés azt is meghatározza, hogy mely előadások, poszterbemutatók kapnak nagyobb nyilvánosságot, melyekhez van kényelmesebb hozzáférés, melyek kerülnek könnyebben a figyelem középpontjába. Legtöbb javaslat a poszterbemutatók szervezésével kapcsolatban született: kevésbé feszes időkeretet és kényelmesebb térbeli elhelyezést javasolnak a jövőben.

Költségek

A konferencia helyszínének vitája mögött részben a költséghatékonyság kérdése bújkol meg. *„Mindenképpen megfontolandónak tartom, hogy a méregdrága helyszínek helyett egy-egy egyetemen (esetleg egyéb oktatási intézményekben) rendezzék meg az ONK-t.”* Többen nehezményezték a luxuskörülményeket, a túl magas regisztrációs díjat, és azt hangsúlyozták, hogy *„a szakmaiság nem a külsőn múlik”*.

„Más, hasonló országos rendezvényekkel összehasonlítva nem is igazán értem, hogy miért ennyire költséges az ONK-k megszervezése. Lenne lehetőség a költségek lefaragására: a szervező intézmény vállalhatná, hogy ingyenesen biztosítja arra a három napra a termeket – mellőzhető a konferenciátáska és íróeszközök beszerzése, hiszen a legfontosabb, hogy a konferenciakötet mindenkihez eljusson – az előadók fizethetnék az eddigi díjat, de a résztvevők számára ingyenessé tenném a részvételt előzetes regisztráció alapján és egyénileg megrendelhető étel- és italjegyek kibocsátásával. Így előre felmérhetők a fogyasztási igények, és ennek költségeit is fedezhetik az egyéni igényekhez mért befizetések.”

Érdekes vállalkozásnak gondoltuk elemzésünk kezdetén a Tomka János által felvázolt koncentrikus körök és a Lave és Wenger által bemutatott periférikus szerepek feltérképezését. Ehhez azonban egy ekkora terjedelmű kérdőív, sőt, maga a kérdőív műfaja sem alkalmas. Néhány jellegzetesség azonban így is kiolvasható a válaszokból. Szembetűnő például, hogy az első konferenciázók még kevésbé mertek hangot adni véleményüknek. Megjegyzéseik többsége is inkább pozitív tartalmú volt, és inkább a szakmai színvonal magasztalásáról szóltak. A kapcsolatépítés náluk még nem annyira került előtérbe, mint a többi csoportnál. A szervezésben még nem annyira érezték magukat kompetensnek, de ha mégis írtak róla, az szintén pozitív tartalmú volt. A poszterbemutatók megítélésében azonban ugyanolyan aktivitást mutattak – ami ebben a témában egybehangzó negatív kritikát jelentett –, mint a tapasztaltabb ONK-résztvevők (átlagosan 2-3 előfordulás csoportonként, de a nyolcadszor-kilencedszer részt vevők között nulla).

A második-harmadik alkalommal részt vevők már kevésbé voltak szűkmarkúak véleményük megmutatásában. Tartalmas hozzászólásokkal illették a konferenciát mind szakmai, mind pedig szervezési vonatkozásban – lévén, hogy volt összehasonlítási alapjuk. Véleményeik tartalma és pozitív-negatív irányultsága leginkább a legtapasztaltabb csoportéhoz hasonlít: ők is gyakran térnek ki a szervezésre, de egy árnyalattal kevesebb pozitívumot mondanak. A szervezést illetően a vegyes-semleges hozzáállás olvasható ki leginkább a második-harmadik alkalommal részt vevők véleményeiből. Szakmailag már kevésbé látják rózsaszínűnek a konferenciát, mint elsőkonferenciázó társaik. Náluk olvashattuk a legtöbb negatív véleményt (de ez még így is mindössze 3 főt jelent). Mind a dicsérő, mind pedig a kritikai megjegyzések arra utalnak, hogy ők már egyre markánsabb képet kezdenek kialakítani magukban a konferencia célját illetően. Sokat említik a tartalmas, inspiráló vitákat, a terek/helyszínek azon szerepét, hogy lehetőséget nyújtsanak a személyes beszélgetésekre stb.

A negyedik-hetedik alkalommal részt vevők visszafogottabban válaszoltak – ebben az elsőkonferenciázókra hasonlítanak leginkább. A szakmáról alkotott pozitív hozzászólások mértéke is ugyanolyan arányú náluk. A szervezést illetően azonban nagyon ellentmondásos képet festenek. A többiekhez képest igen szűkmarkúak a pozitív véleményekkel, inkább semleges tartalmú válaszokat produkálnak, amelyekben inkább a javaslatok kerülnek bővebb kifejtésre. A konferencia helyszínéhez kapcsolódó megjegyzések között előkerülnek a presztízsszempontok is (MTA vagy sem), a szakmai munka színvonaláról szóló hozzászólások, javaslatok pedig igen sokrétűnek, a tapasztalatokra épülőnek tűnnek a körökben. Szerintük fontos, hogy a résztvevők új információkkal legyenek gazdagabbak, tartalmas vitát folytathassanak, több idő legyen a megbeszélésekre, beszélgetésekre. Ezen túl konkrét javaslatokkal is előálltak néhányan, amelyek a szakmai munka javítását szolgálnák: információs segédanyagok az egyes műfajokban szereplők részére, a poszterbemutató térbeli és időbeli elhelyezésére vonatkozó konkrét javaslatok, szimpóziumok száma, a belépő kutatók beavatása stb.

A legtöbb ONK-t megélt válaszadók ugyanolyan lelkesen válaszoltak, mint a második-harmadik alkalommal részt vevők, azzal a különbséggel, hogy a nyolcadszor-tizedszer részt vevők markánsabb véleményt fejtettek ki a szervezést illetően. Itt a leg-

szembetűnőbb a presztízskérdések gyakori és kizárólagos említése (lásd: helyszín). A javaslatokat illetően konkrétumokban szűkölködő, a konferencia ideológiáját, célját tárgyaló írásokkal találkozhattunk. A szervezési hozzászólások között sem az a fontos, hogy milyen az étel (bár ez is előfordul), a keretekre vonatkozó megnyilvánulások inkább a szakmai munka segítségét célozzák meg. Szóba kerül az újonnan belépők beavatója, az érdemi szakmai munka technikai, időbeli feltételei, de a poszterbemutatókról egy szó sem esik körükben.

Következtetések

Kutatásunkban arra kerestük a választ, hogyan rétegződik az ONK résztvevőinek köre. Feltételeztük, hogy a hazai neveléstudomány legrangosabb fórumát tanulóközösségként értelmezve arra is közvetett válaszokat találunk, hogyan működtethető és tartható fenn a dinamikus tudományos párbeszéd egy ilyen, évenként megrendezésre kerülő konferencián. Összességében azt mondhatjuk, hogy a konferencia a neveléstudomány nyitott terévé tudott válni (vertikálisan – a tudományos előmenetelt, fokozatot illetően; horizontálisan – az egyetemi kutatóhelyek, doktori iskolák, lakóhely, munkahely stb. tekintetében). Elsősorban nem a reprezentációt, hanem a szakmai közösséghez való tartozást találtuk hangsúlyosnak.

IRODALOM

- Daniels, H. és mtsai (2007): Learning in and for multi-agency working. *Oxford Review of Education*, 33/4. 521–538.
- Engeström, Y. (2001): Expansive learning at work: toward an activity theoretical reconceptualisation. *Journal of Education and Work*, 14(1). 133–156.
- Lave, J. és Wenger, E. (1991): *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press, Cambridge, England.
- Lieberman, A. és Milel, L. (2008): *Teachers in Professional Communities. Improving Teaching and Learning*. Teachers College Press, New York, London.
- Maslow, Abraham H., Assagioli, Roberto és Wilber, Ken (2006): *Bevezetés a transzperszonális pszichológiába*. Ursus Libris, Budapest.
- Molnár Pál és Kárpáti Andrea (2009): Az együttműködő tanulás támogatása az oktatási informatika eszközeivel: MapIt vitatérkép. *Új Pedagógiai Szemle*, 2. 48–60.
- Samaras, A. P., Freese, A. R., Kosnik, C. és Beck, C. eds. (2008): *Learning Communities in Practice*. Springer Press, Dordrecht.
- Samaras, A. P. és mtsai (2008): Collective Creativity: A Learning Community of Self-Study Scholars. In: Samaras, A. P., Freese, A. R., Kosnik, C. és Beck, C. szerk. (2008): *Learning Communities in Practice*. Springer Press, Dordrecht, 133–147.
- Scardamalia, M. és Bereiter, C. (1994): Computer support for knowledge-building communities. *The Journal of the Learning Sciences*, 3. 265–283.

- Scardamalia, M. és Bereiter, C. (2003): Knowledge Building. In: *Encyclopedia of Education*. 2nd ed. New York: Macmillan Reference, USA, 1370–1373.
- Schechter, C. (2010): Success as Leverage for Professional Learning Community: Exploring an Alternative perspective for School Improvement Process. In: *Teachers College Record*. 112/1. 182–224.
- Senge, Peter M. (1990): *The Fifth Discipline. The Art and Practice of the Learning Organization*. Doubleday Currency, New York.
- Stahl, G. (2006): *Group cognition: Computer support for building collaborative knowledge*. MIT Press, Cambridge, MA.
- Tomka János (2009): *A megosztott tudás hatalom*. Harmat, Budapest.
- Wenger, E. (1998): *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge University Press, Cambridge, New York, Melbourne.

ABSTRACTS

Ferenc Arató

ON THE PARADIGMATIC CHARACTER OF COOPERATIVE LEARNING

In this article I would like to examine the general model of cooperative learning that is based on the given cooperative principles those are derived from the structural approaches of the cooperative discourse and that was discussed in one of my previous articles (Arató 2010). I discuss here this general model from the aspect of paradigm as it was described and developed by Thomas S. Kuhn (Kuhn 1970). I examine step by step how the basic principle based cooperative learning structure model can be interpreted as an exemplar of a paradigm. I would like to make it obvious that we should count on cooperative learning not only as an educational practice within classroom situations but as a new approach of education on scientific level as well.

Sára Timár, Ágnes Kokovay, Andrea Kárpáti

TEACHING WITH YOUTUBE

New Web 2.0 technologies and websites, such as a blog, wiki or YouTube, make new demands on learning, while they provide new and extremely motivating means to it. Using videos for demonstrating best practice is especially important in areas like Physical Education (PE), where an integrated cognitive and psychomotor development is required for successful acquisition of complex movements. For this discipline, a shift from classic vehicles used for learning today (lecture notes, printed material, PowerPoint, websites, animation) towards ubiquitous user-centric, user-content generated content seems to be inevitable.

In order to evaluate YouTube as a potential learning resource repository, we developed a search word structure and identified 9754 YouTube video items that were subsequently divided by genre, topic and student population. A sub-sample of 50 videos in English and Hungarian language was constructed. These items were evaluated based

on *technical quality, professional content, methodological aspects* and *aesthetic qualities*. Our paper summarises the results of the project: the system for quality assurance, content identification and evaluation for video entries to be used as resources in PE.

András Benedek, Éva Berki Szabóné

NETWORKING AND INNOVATION IN VET TEACHER TRAINING

The paper provides the description of a survey and analysis we carried out to find out what developments are needed urgently in the field of VET teacher training as a consequence of the transition to competence-based education and training, the introduction of the Bologna system, the spread of ICT, the expectations of the LLL strategy, mass education, the increasing amount of knowledge, and the European Qualifications Framework (EQF), expressed in the international and national policies.

Attila Varga

ISSUES OF EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT IN SCIENCE TEXTBOOKS

The paper presents how certain aspects of education for sustainable development appear in public education science textbooks. The methodological background of textbook analysis was provided by grids developed by the BIOHEAD¹ international research project. The aim is to overview what kind of textbook developments are necessary in order to change the:

- dominance of presenting science as a static, closed system,
- dominance of simplistic linear models,
- dominance of presenting humans just as the victims of environmental pollution or environmentalists,
- lack of presentation of the economic and social causes and possible solutions of environmental problems.

¹ Participating countries: Algeria, Cyprus, United Kingdom, Estonia, Finland, France. Poland, Libanon, Lithuania, Hungary, Marokko, Malta, Mozambik, Germany, Italy. Portugal, Romania, Senegal and Tunesia. Project coordinator: Graca Simoes de Carvalho, Universidade do Minho, Portugal <http://projectos.iec.uminho.pt/projeuropa/>

Anna Orsós

ROMANI AND BEAS LANGUAGES IN THE HUNGARIAN EDUCATION

This study is about the situation of the two gypsy minority languages – Romani and Beas languages – in Hungary. The author will mainly focus on one of these languages – the Beas language – its teaching, language politics and the occurring problems that could turn up whilst language planning. The study also mentions the languages' written characteristics and introduces a research regarding its linguistics and its language use – sociolinguistics. We will also get a brief insight to the current situation of this language in our education in Hungary.

Andrea Kárpáti, Emil Gaul

STRUCTURE AND ASSESSMENT OF VISUAL SKILLS AND ABILITIES

This study gives an overview of models about the content of visual skills and abilities and outlines the linear, spiral, polyaesthetic and multimodal models of children's artistic development. In the second part of the study, contemporary paradigms of visual arts education: the post-modern pedagogical model that targets social engagement that gives special relevance to aesthetic practice; the aesthetic education model aimed at the synergy of the arts, the model based on environmental culture, crafts and design that intends to integrate the visual arts in contemporary culture through solving problems of the environment, and Visual Culture, the dominant model that teaches everyday idioms of visual language, introduces the aesthetics of youth subcultures and shows how the fine arts reflect on and are enriched by them. Finally, educational consequences of the most popular educational model, "Visual Culture" are indicated and assessment strategies of current art education practices in Hungary are introduced.

Virág Kiss

EDUCATION AND THERAPY THROUGH ART

I am drafting the possible approaches and models of the comparison of art pedagogy and art therapy in my study. It is emerging also from the models introduced here that there are several overlapping forms between these two professional areas, therapeutic and pedagogical application of art are interlocking. I am examining the chosen art therapy models and art pedagogy models in different ways in my research. In this study

of mine I am focusing on one of these points of view: on the manners of reflection and evaluation. Examining the specific manifestation forms of the two professional areas wide range of reflection possibilities can be experienced.

Ágnes Bálint

THE MARY SUE PHENOMENON IN ADOLESCENTS' NOVELS

I investigated 50 novels written by adolescents to detect the main heroes' characteristic features, ambitions, goals and preferences and then I compared them. The results show that the heroes created by adolescents are very similar. Their main characteristic feature is over-idealization, and they obviously exhaust the criteria for the Mary Sue phenomenon. Adolescents tend to construct and test identity projects by placing themselves as main heroes into their novels. I suggest that a Mary Sue type character in adolescents' fictions can be considered the sign of healthy self-development.

Zoltán Beck

THE 'GYPSY KING' IN A HUNGARIAN TEXTBOOK POEM

The essay talks about a lyric from Hungarian public poetry. It is a mock-poem about the leader of a gypsy group (it was an established status – the '*vajda*' – but this term is so antagonistic in itself). How can to constitute a figure of gypsy in the public knowledge of non-roma society, in the public oral tradition before the modern terms (and thinking paradigm) of ethnicity, nation, race.

Erika Figula, Ferenc Margitics, Zsuzsa Pauwlik

ANALYSIS OF THE SCHOOL BULLYING BEHAVIOR

The objective of this study is to reveal the structure of bullying behaviour patterns occurring at school, the occurrence rate of the aggressor, victim, joining interferer, aiding interferer and spectator behaviour patterns among pupils and students at primary and secondary schools. *Methods:* We used the Bullying Questionnaire developed by our research team to study the behaviour patterns that are related to bullying. *Results:* In the case of primary school pupils the behaviour pattern occurring most frequently was – regardless of gender – aiding intervention. For the secondary school students we revealed difference between boys and girls. Among girls the most intensive behaviour pattern

was aiding intervention, while to boys joining to the attacking party was the most typical. Regarding the second strongest behaviour pattern shown in the case of bullying we found that to girls the spectator manner was most typical in every age group, while in the case of primary schoolboys the intervention by way of joining to the attacking party was most peculiar and in the case of secondary school boys the aiding intervention was most characteristic. The attacking behaviour given to bullying was not found typical in any of the age groups. However attacking behaviour was significantly more typical to boys in every age group than to girls. The application of physical and verbal force as well as preference of advantage deriving from attack was significantly more peculiar to boys than to girls in every age group. The victim behaviour pattern was the least typical to the specimen. At the age between 11 and 12 the boys and girls became victims due to bullying nearly at the same level. As of the age between 13 and 14 however this behaviour pattern was found principally more characteristic to girls, but this did not reach the significant level in the case of either age group.

Mihály Fónai, Sándor Márton

STUDENTS' CULTURE AT THE UNIVERSITY OF DEBRECEN (HUNGARY) – SIMILARITIES AND DIFFERENCES

In this article we analyse factors that take effect the way of life of the students. We treat these factors as 'rival' hypothesis' and explanations. The theories, which emphasize the reproduction or structural effects, compose one group of explanatory theories for way of life.

We feature Bourdieu's capital and reproduction theory from this group of theories. The other group of theories emphasize on lifestyle and joining the middle class, e.g. Hradil and Zinnecker. Our hypothesis concerns these two explanatory frame, ICT, gender, and faculties effects on way of life. Our results represent that explanations of life style prevail on the field of ICT. Contrarily the 'traditional' fields of the way of life and the study are explained by reproductions and structural effects. It is important to mention that influence of gender is analogue 'milieu' of the faculties on the way of life.

Csaba Jancsák

THE VALUE SYSTEM OF TEACHER TRAINEES – A COMPARATIVE STUDY OF STUDENTS FROM TWO UNIVERSITIES IN HUNGARY

Our focus of attention has been laid on the group of teacher trainees among students in higher aducation. The issue to be answered in our research were: What value orientation and attitudes characterise students? The data record of our questionnaire took place

in 2009 at the University of Debrecen and the University of Szeged. We can witness the rise of social values and social capital, emphasizing that this phenomenon appears together with the growing importance of a peaceful world and security. In the value preferences of teacher trainees the post-materialist value system appears in a complex way side by side with the new materialist value system, which is mostly shaped by communicative techniques.

Melinda Marton

THE BACHELOR DEGREES –A SUCCESS OF THE BOLOGNA PROCESS?

In this study I present results of two researches, a survey and an interview research. Results show that Bachelors are not prepared for the labour market by the educational system, so it does not fit requirements of Bologna Documents, the theoretical course is still emphasised more than practical course, the development of skills and competences do not work. Students and employers find the curriculum and educational system impenetrable. The feeling of uncertainty is universal among students in connection with their perspectives of the labour market. This result is not confirmed by the research among employers, they do not take a difference between Bachelors' degree and Masters' degree.

Katalin Ábrahám, Zoltán Tőzsér

FULL TIME UNIVERSITY STUDENTS IN THE CONTINUING EDUCATION PROGRAMMES

The East-Central European transitions have caused political, economic and social changes, which influenced the system of higher education. Because of the expansion of higher education and the rapidly changing nature of the labour market having a university degree does not necessarily guarantee success in the labour market. University students have to accommodate to these growing expectations, which necessitates that – apart from their higher educational studies – they have to obtain practical experience, as well as certain qualifications and competence. Therefore, in our research, *The Impact of Tertiary Education on Regional Development* (TERD) we examined the Bachelor and Master students' relation towards the labour market, and the types of adult education programmes that qualify them when entering the labour market. In addition we examined, whether they have any kind of work experience, and how they judge the labour market value of their degrees as well as how they assess their future possibilities in the labour market.

Balázs Benkei Kovács

THE ‘PRIOR LEARNING ASSESSMENT’ – A CHALLENGE FOR THE ADULT EDUCATION

This study tries to summarize the results of a representative empirical research – which addressed the Hungarian adult educational institutions – taking the prior learning assessment into consideration (*előzetes tudásintézmérés*). This service was introduced in 2001 by the adult education law, and became obligatory for all accredited adult education providers from the 15th of February 2007. A serious methodological problem arises with the implementation of this new tool: the Hungarian literature of andragogy does not define precisely what should be assessed – and if eventually recognized – by the service provider during the prior learning assessment procedure. The target of the study is to explore the different interpretations about what kind of practices of the prior learning assessment exists.

István Polónyi

ECONOMIC IDEOLOGIES AND EDUCATIONAL POLICIES

The author writes about the ideological background of economic theories in education policy in his essay entitled *The Economic Ideologies of Education and Education Policy*. He believes that issues of education efficiency and quality assurances are connected with globalization – and are a consequence of the predominance of economics. The author argues that economic ideologies barely make an impact on education in schools, though education policy tends to adopt and redefine the language and goals of economic and fiscal policies.

Anna Imre

LOCAL AND INSTITUTIONAL PROCESSES IN EDUCATIONAL DECISION-MAKING

The paper presents the first results of a research, that aimed the analysis of a few changes related to enrolment and student pathways introduced between 2004 and 2008 in general schools in Hungary. The present analysis concentrates on the local and institutional level of the implementation process, and presents the first, the most formal stage of the process, the redesigning of local and institutional level documents and compares this process in two different contexts, in a school district of the capital and in a small town. The analysis shows that there are serious differences in the redesigning process

between the local municipalities and education institutions of the larger and smaller settlement even in this formal stage.

Emese Hajnalka Belényi

STUDENTS WITH SPECIAL NEEDS IN ROMANIA – A CHALLENGE TO THE EDUCATIONAL POLICY

Romania entered the European Union in a period when the possibility of implementing the common European policies concerning people with disabilities has largely improved in the EU Member States. Yet, the pace of change towards a new outlook and new policies concerning disability and the rights of disabled persons is too slow. After an analysis of the possible causes leading to the present situation, this paper outlines potential solutions and ways for improvement. The main focus is on the historical and current social background which are shaping educational policies in the context of the challenges prompted by the necessity to implement EU policies and good practices in this field.

Katalin R. Forray, Tamás Kozma

A LIMITED SCHOOL OBLIGATION IN HUNGARY AND ITS IMPACT TO THE ROMA/GYPSY POPULATION

Hungary has decided to limit the present 12 years of school obligation to 9 years of schooling. The major argument would be financial and economic. The government argues—in agreement with the main entrepreneurs—that the country would need more skilled workers and less graduates. The authors of the present paper describe the history of the Hungarian school obligation from the late XIXth century till the political turn. They argue that the massification of (higher) education is an international trend which cannot be turned back by government decisions. If they still decided to limit the obligatory schooling level, they would hurt the raising trend of schooling among the Roma/Gypsy students in Hungary. Hungary's nearly 4-7 % of Roma/Gypsy population has reached a considerable level of integration until now, the vehicle of which proved to be school obligation. A government decision which would limit the length of the present schooling would at the same time hurt—even unintentionally—the successful policy of Roma/Gypsy integration.

Jason Morris, Heidi Morris, Anna Renáta Dezső

HIGH ACHIEVING ROMANI STUDENTS

This qualitative study utilizes an American lens to explore how Romani university students progressed through the Hungarian system of education, and what specific life circumstances, experiences, and behaviors contributed to their challenges and triumphs throughout their educational journey. Using an open-ended question format, twelve Romani college and university students provided written narrative responses to questions related to their personal lived experiences of growing up Romani and pursuing post-secondary education. Three major thematic categories related to Hungarian Romani student life were uncovered: 1) family background, milieu, and resources; 2) ethnic identity and assimilation issues; and 3) formational school experiences and future orientation.

Béla Pukánszky

SOME SIGNIFICANT „CHILD IDEOLOGY” FROM THE HISTORY OF IDEAS IN PEDAGOGY

The study examines the history of abstract intellectual formations concerning childhood. The ideas about children are to be integrated into the narratives of the given historical period and the narratives of the given historical period and the public sense of culture, comprising the gesture of normativity. Therefore we term them „child ideologies” in the framework of this paper. The development history of three significant „child ideologies” is summarized from the Middle Ages to the beginning of the 20th century: (1) the child is inclined to sin, (2) the child is born to be good, (3) the child is the savior of the adult. Naturally, this categorization does not involve a pure content homogeneity, nonetheless it indicates remarkable tendencies and interrelations.

Orsolya Kereszty

THE JOURNAL OF THE FEMINIST MOVEMENT FOR THE EDUCATION OF ADULT WOMEN: THE WOMAN AND SOCIETY (1907–1913)

The years between 1896 and 1914 were the most intensive and effective period of the Hungarian women’s movements during the era of the Dual Monarchy. The Feminist Association (Feministák Egyesülete) was founded in 1904, which maintained its close relationship to the National Organization of Female Clerks’ (Nőtisztviselők Országos

Egyesülete). Its official journal, 'Woman and Society' was launched in 1907 by the Feminists' Association in a period when there existed a clearly visible feminist movement both at the national and the international level. The leaders of the Hungarian Feminists' Association Rosa Schwimmer and Vilma Glücklich realized early on that it was essential to have an official journal to widely express their opinion and to reach the public. It was launched due to the recognition that women could only achieve anything if 'every woman' joins the movement. Therefore the Woman and Society functioned as a platform and an active tool for these fights and processes.

Tibor Darvai

rites in the pedagogical journal „Pioneer Leader”

The study examines what rites appear in the photographic world of the journal entitled 'Pioneer Leader'. This is done by a method less widespread and known in pedagogy, by one of the possible methods of iconology/iconography. After quantitative analysis we examined what rites appear in the photographic world in socialist-communist era, whether or not a change can be seen in them, and if yes, what is the nature of these changes. According to the hypothesis of the study a de-ritualization is going on in the examined years. It means that the rites gradually disappear from the photographic universe of the periodical.

Petra Erős, János Gordon Győri

SCHOOL-REFUSAL IN JAPAN

One of the most serious juvenile delinquencies in Japan is futoku-ji (futoukou) or school refusal. These children leave their school suddenly from one day to the other, without any previous sign. Many experts claim that bullying is the primary reason behind this behavior; others claim that pressure and constant stress in the school are more important factors. In a questionnaire we asked Japanese parents of school refusals about their children's behavior. Almost 50% of them mentioned verbal, physical or cyber bullying as a reason, and only less than 10% the stress in school or lack of sleep.

EDUCATION IN FINLAND AS PRESENTED BY THE HUNGARIAN MEDIA – A CRITICAL VIEW

From the 1980s onwards the general interest in Hungary towards Finland focuses on education. Our aim is to introduce the picture of the Finnish education and characteristic problems thereof that could be drawn based on the writings published in Hungarian educational journals, and that how the world of education appears in these Hungarian materials. The ideologized nature of the content of the publications is an important experience. This is especially true of the writings published around the turn of the 1980s – 1990s, in which the prominent themes are the highly appreciated state of the Finnish teachers and the different aspects of daily education. The politicized overtone is expressed also in the Hungarian writings published in connection with the PISA – assessments. We can say that Finland serves for the Hungarian scholars writing about education as a mirror in which the imagined or real weaknesses of the Hungarian education are reflected.

Helga Andl, Andrea Bordás, Tímea Ceglédi, Dalma Lilla Dominek, Zsófia Molnár-Kovács, Zoltán Tózsér

THE NATIONAL CONFERENCES OF EDUCATIONAL RESEARCHERS AS A LEARNING COMMUNITY

In our research we suggest that ONK (National Educational Research Conference) might be interpreted as a professional learning community because of shared interests, practice and discussion culture, where emerging researchers may learn essence of educational research by participating. Our results show that ONK has a typical structure of a community of practice and bears unique characteristics, especially the large numbers of emerging researchers. The ONK as the scholars' most remarkable open scientific forum offers possibilities for horizontal discussions among doctoral schools and other institutions as well as vertical cooperation between newcomers and oldtimers.

AUTHORS

Ábrahám Katalin acquired her MA in social policy at the University of Debrecen, Hungary in 2003 and graduated as a lawyer at the Pázmány Péter Catholic University, Hungary in 2010. She obtained her Ph.D. pre-degree certificate in the Educational Studies Doctoral Programme of the Doctoral School of Humanities at the University of Debrecen in 2010. Her research field involves the social contexts of adult education. Besides undertaking the duties of a PhD candidate, she works as an assistant lecturer at the Department of Sociology and Social Policy at the University of Debrecen. She teaches various law and project management courses for BA students in social work and sociology majors. She takes part in the talent care program of university students and as well as several research projects targeting adult education, social policy, labour policy and cross-border cooperation. Furthermore, she has substantial practical experience in coordinating research and training projects as well.

Address: 1 Egyetem tér, University of Debrecen, H-4032 Debrecen, Hungary

E-mail: abraham.katalin@arts.unideb.hu

Andl Helga is assistant lecturer at the Institute of Education at the University of Pécs (Hungary). She has studied cultural management, geography (1992), Italian language and literature (1995) in Szombathely. She has also taken master degree in Romology (2004) at the University of Pécs and after it she started to learn at the “Education and Society” Doctoral School of Education in Pécs. Meanwhile she worked as teacher and public education expert in the Hungarian Academy of Sciences’ Program to Combat Child Poverty. Her research fields are: small schools in Hungary especially disadvantaged sub-regions, Roma minority in the Hungarian public education and the complex system of public education.

Address: University of Pécs, Ifjúság útja 6., 7624 Pécs, Hungary

E-mail: helga.andl@gmail.com

Arató Ferenc is assistant professor at the Department of Theory of Education, Institute of Educational Sciences at University of Pécs (Hungary). He has studied Aesthetics, Hungarian Literature and Education at Pécs (Hungary). He is a PhD candidate at University of Pécs, in the field of Sociology of Education. He is member of the Hungarian Educational Research Association (Hungary) and the Pestalozzi Network of Trainers (Council of Europe).

Address: University of Pécs, 4th of Vasvári Pál Street, 7633 Pécs, Hungary

E-mail: koopcsop@gmail.com

Personal Website: <http://nevtud.btk.pte.hu/index.php?p=contents&cid=108>

Bálint Ágnes is assistant professor at the Institute of Education at the University of Pécs. She has an MA teacher's degree on Hungarian and English (1992, Janus Pannonius University), and an MA degree on Psychology (1998, Janus Pannonius University). She received her PhD on Psychology from the University of Pécs in 2005.

Address: University of Pécs, 7624 Ifjúság u. 6., Pécs, Hungary

E-mail: balint.agnes@pte.hu or balintag@gmail.com

Personal Website: <http://agnesbalint.5mp.eu>

Beck Zoltán is senior lecturer at the University of Pécs, Department of Romology (Hungary). He has received his PhD from the same university. His most important fields of research are the ethnic horizon of literature, questions of reading, theoretic background of Romology (Romani / Gypsy Studies), special Roma/Gypsy knowledge elements in the public education.

Belényi Emese-Hajnalka is teaching assistant at the Department of Social Studies of Partium Christian University, Oradea, Romania and a PhD student in the Educational Studies Doctoral Programme of the Doctoral School of Humanities at the University of Debrecen. She earned university degrees in Social Work and Theology from the Protestant Theological Institute of Cluj (1997) and in Sociology from Partium Christian University, Oradea (2007). Her main area of interest is concerning disability issues and policies towards the social and educational inclusion of persons with special needs. In 1998 she set up the Senzor Foundation, which implemented several research and social intervention projects to the benefit of children and young people with disabled hearing.

Benedek András acquired an engineer and an engineer-teacher diploma at Budapest University of Technology in 1974, acquired an education sociologist's diploma at Eötvös Loránd University (Budapest) in 1985. He studied systems analysis on a scholarship and acquires PhD at the Academy of Sciences in Moscow between 1976-79. He was a scientific advisor at the Hungarian Academy of Sciences in the 1980's. He was the Director of Vocational Training (from 1984 to 1989), then Director General (from 1989 to 1990) of the National Pedagogical Institute. As the first Director General in 1990, he established the National Institute for Vocational Education. Between 1991-1998, as Deputy State Secretary, he was responsible for vocational education and training at the Ministry of Labour, and at the Ministry of Education between 1998-2002. Between 2003-2006, he was Permanent State Secretary at the Ministry of Youth and Sport, then at the Ministry of Cultural Heritage. Currently, he is a Professor at Budapest University of Technology and Economics, where he is the Director of the Institute of Applied Pedagogy and Psychology. He has published approximately 150 papers to date about human resource development issues. He has been involved in numerous UNESCO and ILO projects. He participates in various World Bank and PHARE projects in the area of human resource development.

Address: Budapest University of Technology and Economics, Magyar Tudósok körútja 2., 1117 Budapest, Hungary

E-mail: benedek.a@eik.bme.hu

Personal Website: <http://benedekandras.blogspot.com>

Benkei Kovács Balázs is lecturer and PhD student at the *Faculty of Education and Psychology of the ELTE University* in Budapest. His researches are focusing – in the field of the comparative adult education – to the scientific questions of the prior learning assessment system developments and their methodological problems and interpretations. He has studied in his early years near Paris, and made his *baccalauréat* in the *Lycée Saint Charles* (Athis-Mons). During his university years, he enjoyed a one-year research period at the *University of Fribourg*, in Switzerland. In the past three years, he published several articles in well-known Hungarian reviews of education and andragogy.

E-mail: kovacsbalazs18@t-online.hu

Bordás Andrea earned her degree in pedagogy and Hungarian language and literature at Babeş–Bolyai University, Cluj-Napoca in 1999. She worked as Hungarian language and literature teacher in Oradea, meanwhile she earned her master degree on Inclusive Education at UBB – Cluj-Napoca. In cooperation with the Teaching-Stuff Resource Center from Oradea she participated on and sustained a lot of vocational trainings in Transylvania in drama in education theme. From 2004 she is also a part-time teacher at the University of Oradea, from 2008 she is a PhD student of Human Sciences Doctoral Program at the University of Debrecen. From 2011 she is assistant professor in pedagogy at the University of Oradea. Her research fields are: minorities' higher education, educational relations in a cross-border area, drama in education, teachers' professional learning communities. Her main publications: *The burning-out syndrome in Hungarian and international literature* (2010), *Pleasure and success in drama – pleasure and success of drama* (2010), *Schola Comaromiensis – an achieved mission* (2010), *Developing emotional intelligence by drama in Hungarian language courses* (2009).

Ceglédi Tímea is research assistant at the Institute of Educational Sciences and researcher at the Center for Higher Educational Research and Development, University of Debrecen. She is a sociologist of education and her work focuses on resilient students' career and talent care programs in HE. More specifically, her work has concentrated upon the colleges for advanced studies in Hungary. She has participated in the Doctoral Program for Educational Sciences at the UD. She has had a junior researcher status for one year by the National Institute for Public Education in Budapest.

Darvai Tibor is PhD student at the Institute of Education and Society Doctoral School of Education at the University of Pécs (Hungary). He has studied sociology and history at the University of Szeged (Hungary).

Address: Education and Society Doctoral School of Education, Ifjúság útja 6., 7624, Pécs, Hungary

E-mail: darvai.tibor@gmail.com

Dezső Renáta Anna started her career as a teacher of students with social handicap at different levels of general education in Hungary. Following this over a decade long experience she carried out her PhD research about *The Challenges of Romany/Gypsies*

Nationality Education between 1989–2009 in Hungary. Dr. Dezso was a Marie Curie grantee between 2007–2009 and a grantee of the Curriculum Resource Center of the Central European University in 2009/2010. Currently she serves as an adjunct professor for the Department of Theory of Education of the Institute of Education, at The University of Pécs, Hungary. She works as a teacher trainer and runs self-developed courses (Inclusive Education, Romany Studies) for international students. Dr. Dezso edited two volumes for trainee teachers and she is an active conference lecturer home and abroad. Her research recently focuses on the possible educational applications of the theory of multiple intelligences in the Hungarian speaking world.

Dominek Dalma Lilla is PhD student at the “Education and Society” Doctoral School of Education at the University of Pécs (Hungary). She is in the Doctoral Program in Sociology of Education. She has studied cultural management and geography in Pécs (Faculty of Adult Education and Human Resources Development and Faculty of Sciences) too. Her main research themes are: museum education, museum pedagogy, museum andragogy and environmental education.

Address: University of Pécs, Ifjúság útja 6., 7624 Pécs, Hungary

E-mail: dominekdalma@gmail.com

Erős Petra graduated from Karoli Gaspar University of the Reformed Church, Faculty of Humanities, Japanese language and culture major (MA) (Budapest, Hungary) in 2003. She attended a Doctoral Course in Education Sciences at Eotvos Lorand University, Faculty of Education and Psychology between 2004–2007 (Budapest, Hungary). Between 2009–2011 she was a research student at Kobe University, Graduate School of Human Development and Environment (Kobe, Japan). Now she is a 1st year student at Kobe Gakuin University, Graduate School of Humanities and Sciences, majoring in psychology (Kobe, Japan), while she is collecting Japanese data to her Hungarian PhD-thesis on school-refusal Japanese students and their family.

Address: Kobe Gakuin University, Arise Campus, 518 Arise, Ikawadani-cho, Nishi-ku, Kobe 651-2180 Japan

E-mail: petra.eros@gmail.com

Figula Erika is senior lecturer professor at the Department of Psychology and dean of the PKK, both at the College of Nyíregyháza (Hungary). She is a psychologist and she is a specialist psychology of corporations and she is a specialist psychology of pedagogy. She has received her PhD from the University of Debrecen. She is the leader of the research team (School Aggression).

Address: College of Nyíregyháza, Sóstói út 31/b., 4400 Nyíregyháza, Hungary

E-mail: figulae@nyf.hu

Fónai Mihály is associate professor (sociology) at the Faculty of Law (University of Debrecen). He has studied history and cultural studies in Debrecen. He has received his C.Sc (Candidate of Sciences) from The Hungarian Academy of the Sciences, and his habilitation from University of Debrecen. He was vice dean of the Faculty of

Health College between 1996-1998, and vice dean of the Faculty of Law between 2006–2009.

Address: The University of Debrecen, Faculty of Law, 4028 Debrecen, Kassai út 26.

E-mail: fonai.mihaly@law.unideb.hu

Forray R. Katalin is professor and head of Romani studies at the University of Pécs, Hungary. Her background training includes Hungarian and German language and literature (University of Szeged, Hungary) as well as Sociology (Budapest). She has received her degrees (C.Sc and later DSc) from the Hungarian Academy of Sciences (Budapest). Being first a secondary school teacher and later a research sociologist she served the Ministry of Education (Budapest, Hungary) as the director of the Department of Minority Education. She has established the first (and only) university chair for Romani studies which has developed the centre of the scholarship about the Romanis in Hungary.

Address: University of Pécs, Ifjúság útja 6., 6200 Pécs, Hungary

E-mail: forray@ella.hu

Personal Website: www.forrayrkatalin.hu

Gál Attila is currently a PhD student at the University of Debrecen, Hungary. He has graduated in 2000 in Hungarian language and literature – Finnish language and literature at the University of Debrecen. His main field of research includes the educational aspects of the Hungarian – Finnish relations.

Address: University of Debrecen, Egyetem tér 1., 4032 Debrecen, Hungary

E-mail: gal.attila@cherd.unideb.hu

Gaul Emil is professor of education at the Visual Culture Institute of Nyíregyházi College, and secretary of Hungarian Art Teachers Association. He has graduated at the Academy of Crafts, as an interior architect in Budapest. He has received his PhD degree of education from the ELTE University Budapest, and DLA (Doctor of Liberal Art) of craft and interior architecture from Moholy-Nagy University of Art and Design, Budapest. His interest focuses on methodology of craft and design education, research of design abilities, and youth culture.

Address: Budapest, Alkotás utca 39/b., 1123

E-mail: gaul@t-online.hu

Gordon Győri János is associate professor at Eotvos Loránd University, Faculty of Education and Psychology, Centre for Intercultural Psychology and Education. He has studied literature and library sciences between 1975–80, and has received his Ph.D. degree in education in 2002 at the same university. His habilitation is at the moment in process in his workplace. His professional interest covers a lot of fields in education: comparative education, East-Asian education, shadow education, gifted education, lesson study, educational knowledge management, the methodology of literature teaching, and many others. Since 2008 GORDON GYORI serves also as the president of Hungarian Reading Association.

Address: Eotvos Lorand University, Faculty of Education and Psychology, Centre for Intercultural Psychology and Education, 1064 Budapest, Izabella u. 46., Hungary

E-mail: janos.gyori@gmail.com

Personal Website: <http://www.ppk.elte.hu/oktatok-dolgozok/g-i/gyori-janos/>

Imre Anna is a research sociologist (PhD) at the Hungarian Institute for Educational Research and Development, Budapest. During her career she has worked in different areas of research. Among her works there are some that are related to regional differences and minority education and questions of school effectiveness, others to the expansion of secondary schooling and its effects on students pathways. In her works she tries to connect the aspects and tools of educational policy and educational sociology.

Jancsák Csaba is assistant professor at the Department of Applied Social Studies at the University of Szeged. Fields of research: the consumer status of university and college students, the world of students taking part in teacher training. He is executive manager of European Youth Research, Organisation Developing and Communication Centre (Szeged)

Address: The University of Szeged JGYPK, Boldogasszony sgt. 6, 6725 Szeged, Hungary

E-mail: jancsak@jgypk.u-szeged.hu

Kárpáti Andrea is professor of education and UNESCO Chairholder at ELTE University, Faculty of Science, Centre for Science Communication and UNESCO Chair for Multimedia in Education (Hungary). She received her M. A. from Art History and English Language and Literature and PhD from ELTE University and D.Sc (Doctor of Sciences) degree from the Hungarian Academy of the Sciences. She is Past Vice President of the International Society for Education through Art and Executive Board Member of EDEN, the European Distance Education Network. Her publications include 14 book and about 140 papers published in five languages.

Address: ELTE University, Faculty of Science, Centre for Science Communication, H-1117 Budapest, Pázmány sétány 1/A, Hungary

E-mail: andreakarpati.elte@gmail.com

Personal Website: <http://edutech.elte.hu/karpati>

Kereszty Orsolya has a PhD from Eotvos Lorand University in Educational Sciences. She is a Janos Bolyai Postdoctoral Research Fellow of the Hungarian Academy of Sciences (2010–2013). Currently she is an Assistant Professor at Eotvos Lorand University. She has a BA in English and Hungarian Linguistics and Literature (ELTE), an MA in Educational Studies (ELTE) and an MA in Gender Studies (CEU). She has presented at numerous conferences. Her research interest includes women's history in global context, gender inequalities in education, postcolonialism, postmodernism and andragogy. Her teaching experience includes theoretical subjects mainly.

Personal Website: www.keresztyorsolya.com

Kiss Virág is graduated as visual art teacher (MOME), and graduated as art therapist (PTE). She is scholar of the Educational PhD Program at the ELTE, here she does research on art education and art therapy. She was working for several years with deviant youngsters on the border of art education and art therapy. She took part in different art assignment and curriculum developing programs. She is professor assistant in the International Peto Institute.

E-mail: mitiszi@t-online.hu

Personal Website: <https://sites.google.com/site/mitiszi/>

Kokovay Ágnes is a former associate professor of College of Nyíregyháza (1987–2008) and associate professor at the Faculty of Physical Education and Sport Sciences of Semmelweis University with more than 20 years of experience in the subject of education methodology. She received her MSc from Physical Education and PhD from education and sport sciences. She is the Leader of the PhD programme “Interlinking Information, Communication and Sport” and Head of the Workgroup for E-learning Development of Semmelweis University.

Address: Semmelweis University, Faculty of Physical Education and Sport Sciences, Workgroup for E-learning Development, H-1123 Budapest, Alkotás utca 44., Hungary

E-mail: akokovay@gmail.com

Kozma Tamás is emeritus professor (sociology of education) at the Institute of Educational Sciences and president of the Center for Higher Education Research and Development, both at The University of Debrecen (Hungary). He has studied theology, history and education in Budapest, Szeged (Hungary) and Cluj (Romania). He has received his PhD from The University of Szeged, his C.Sc (Candidate of Sciences) and D.Sc (Doctor of Sciences) from The Hungarian Academy of the Sciences, and his habilitation from his present university. He was the director of the Hungarian Institute for Educational Research (Budapest) between 1990–2000 which he still serves as a scientific adviser. His publications (mostly Hungarian, English and German) include regional research on educational demands and supplies, mostly at tertiary education and LLL. At present, his research interest focuses on the dissemination of LLL demands and corresponding supplies within his region, Central Europe.

Address: The University of Debrecen, P.O. Box 17, H-4010 Debrecen, Hungary

E-mail: kozmat@ella.hu

Personal Website: <http://cherd.unideb.hu/kozmatamas>

Marton Melinda is a sociologist, who has worked at Department of Sociology at Faculty of Humanities at University of Pécs since 2009. She has studied sociology at University of Szeged and she has attended in a Ph.D. programme at University of Pécs (sociology of education). She has participated in several research since 2003, for example researches for National Employment Foundation, for National Public Foundation, for Hungarian Chamber of Commerce and Industry Institute, for Economic and Enterprise Research, for Southern Great Plains Region Social Research Association.

E-mail: marton.p.m@gmail.com

Address: 2 Rókus Street, 7624 Pécs, Hungary

Margitics Ferenc is associate professor at the Department of Psychology at the College of Nyíregyháza (Hungary). He has studied biology, geography and psychology in Nyíregyháza and Budapest (Hungary). He is a teacher and a psychologist. He has received his PhD from the University of Debrecen. He is the leader of the research team (Health psychology) and the member of the „School aggression” team.

Address: College of Nyíregyháza, Sóstói út 31/b., 4400 Nyíregyháza, Hungary

E-mail: margif@nyf.hu

Márton Sándor is research fellow at the Department Sociology and Social Politics. at The University of Debrecen (Hungary). He has studied mathematics in Debrecen.

Address: The University of Debrecen, Egyetem tér 1., 4032 Debrecen, Hungary

E-mail: marton.sandor@arts.unideb.hu

Personal Website: http://szocianszek.unideb.hu/tart/oktatok/Marton_Sandor.html

Molnár-Kovács Zsófia is PhD student at the “Education and Society” Doctoral School of Education (Doctoral Program in History of Education) at the University of Pécs (Hungary). She has studied history and pedagogy in Pécs (Faculty of Humanities) too and took degree about these majors in 2009. Her PhD dissertation in progress deals with the role of pictorial sources in historical consciousness, the illustrations (pictures and maps) of history textbooks in the Hungarian secondary schools in the 20th century.

Address: University of Pécs, Ifjúság útja 6., 7624 Pécs, Hungary

E-mail: kzso11@gmail.com

Morris, Heidi received her Ph. D. in Family Studies from Texas Woman’s University (TWU) in Denton, Texas and her Master’s degree in Marriage and Family Therapy from Abilene Christian University (ACU) in Abilene, Texas. She is a licensed professional counselor and currently serves as Adjunct Professor for the Department of Sociology and Family Studies at ACU. Dr. Morris’ research interests include premature birth and the impact on families, and aspects of the personal lived experience of college students. She has numerous guest speaking experiences, ranging from conferences, schools, and churches. Dr. Morris lives in Abilene, Texas with her husband, Jason, and two young sons, Landon and Noah.

Morris, Jason is a two-time Fulbright grantee (The Fulbright program is the most prestigious education program sponsored by U.S. Government). The purpose of the Fulbright program is to increase mutual understanding between the peoples of the United States and other countries, through the exchange of persons, knowledge, and skills). He is a coauthor of the forthcoming book entitled, *Peterson’s Applying Successfully to Top U.S. Universities (Chinese Student Version)* and coauthor of the newly released, *The Best Scholarships for the Best Students*. He is an assistant professor of higher education and program director at Abilene Christian University, where he trains master’s level students to be administrative leaders in higher education settings. He also currently serves as the director of the McNair Scholars Program, a federal program designed to prepare undergraduates for graduate research opportunities. Dr. Morris is an expert

on the U.S. higher education system and he has lectured internationally on a variety of education related topics. His articles have also appeared in several national academic journals.

Orsós Anna is associate professor at the University of Pécs, Faculty of Humanities, Institute of Education, Department of Gypsy Studies and the Sociology of Education. She holds a BEd in Russian and Hungarian Languages and an MEd in Pedagogy. In her doctoral dissertation (PhD) she deals with the socio-linguistic introduction of languages spoken by the Roma/Gypsies in Hungary, the topic of her habilitation focuses on linguistic and educational aspects of the Boyash Gypsy language. She was a member of the Department of Linguistics at the Hungarian Academy of Sciences for nine years (2002–2010) and she has been working for the Eotvos Lorand University, Center of Intercultural Psychology and Pedagogy as a visiting lecturer. She is a devoted teacher and researcher of the Boyash language and the codicator of Boyash.

Address: The University of Pécs, Ifjúság útja 6., 7624 Pécs, Hungary

E-mail: orsosa@pte.hu

Pauwlik Zsuzsa is assistant professor at the Department of Psychology at the College of Nyíregyháza (Hungary). She is a psychologist. She has received her PhD from the University of Debrecen. She is the member both of the research teams (School aggression and Health psychology).

Address: College of Nyíregyháza, Sóstói út 31/b., 4400 Nyíregyháza, Hungary

E-mail: pauwlik@nyf.hu

Polónyi István is professor of economics at the University of Debrecen's Faculty of Economics and Business Administration; he is the leader of the Department of Management and Marketing. He studied in Budapest Technical University, qualifying as a mechanical engineer (1977), a teacher of engineering (1977), an economic engineer (1983) and an environmental protection special engineer (1986). He has a university doctorate from the Budapest University of Economics, Department of Work and Educational Economy (1984), is a candidate of economical sciences (the equivalent of a PhD) (1994) and completed his habilitation at Pannon University (in economical sciences) in 1997). During the 1990s he worked in the Ministry of Culture and Education (first in the Higher Educational and Research Department and then in the Budget Department – as a deputy head of department and then head of department). In 2000 he was appointed university professor at the University of Debrecen. His research areas cover: economics of education, education policy, labour economics.

Address: University of Debrecen, Faculty of Economics and Business Administration. Kassai út 26., 4028 Debrecen, Hungary

E-mail: istvan.polonyi@econ.unideb.hu

Personal Website: http://www.doktori.econ.unideb.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=62

Pukánszky Béla is full professor (history of education) and head of the Institute of Special Education at the University of Szeged (Hungary). He has studied music and education in Szeged and Budapest. He has received his PhD from the University of Budapest, his C.Sc (Candidate of Sciences) and D.Sc (Doctor of Sciences) from the Hungarian Academy of the Sciences, and his habilitation from the University of Debrecen.

Address: University of Szeged, Dugonics tér 13., 6720 Szeged

E-mail: bela@pukanszky.hu

Personal Website: <http://www.pukanszky.hu>

Szabóné Berki Éva is the Director of the Professional Teacher Training and Service Centre at Budapest University of Technology and Economics. She acquired an economist and an economics-teacher diploma at Budapest University of Economics in 1976 and acquired an education sociologist diploma at Eötvös Lorand University (Budapest) in 1983. She acquired her dr.univ degree from the University of Economics in 1977. She was an associate professor at Budapest University of Economics from 1994. She was the Education Director of the MOL Company between 1998–2005, where she is still working as an adult education adviser.

Address: Budapest University of Technology and Economics, Magyar Tudósok körútja 2., 1117 Budapest, Hungary

E-mail: berki.e@eik.bme.hu

Timár Sára has graduated from the Corvinus University of Budapest as an economist and a teacher in economic sciences. She has worked in two EU-funded projects as evaluator of digital teaching aids and statistical analyst. Currently she is a visiting student at the University of Bern, Switzerland. Her research interests are Information and Communication Technologies and their educational applications, e-learning methods and design and piloting of digital learning materials and virtual learning environments.

E-mail: sara.timar@gmail.com

Address: H-1112 Budapest, Nagyszalonta u. 66., Hungary

Tőzsér Zoltán is PhD candidate in the Educational Doctoral Programme of the Doctoral School of Humanities at the University of Debrecen. He is the coordinator of CHERD-H research centre and of Learning Regions (LeaRn) research project. He was qualified as a historian and education teacher at the University of Debrecen. He has published studies and book reviews in Hungarian as well as in English and has given presentations in international and national conferences. He was awarded the ECER scholarship in 2010 at the EERA ECER conference. He bears in membership in research organizations such as the Hungarian Educational Research Association (HERA), Association for Development of Adult Education, and the Center for Higher Education Research & Development, Hungary (CHERD-H).

Address: The University of Debrecen, Egyetem tér 1., 4032 Debrecen, Hungary

E-mail: tozser1984@gmail.com

Personal Website: <https://sites.google.com/site/nevtudtozser/>

Varga Attila is senior researcher (environmental education, education for sustainable development) at the Centre of Development and Innovation at the Institute for Educational Research and Development. He has studied psychology, biology and education at, and has received his PhD from ELTE University in Budapest. He is the Hungarian national co-ordinator of ENSI network and member of the Hungarian national Commission for UNESCO.

Address: Institute for Educational Research and Development, Hungary

E-mail: attila.varga@ofi.hu

Personal Website: <http://vargaattila.ofi.hu/>